

*Lucia Bigozzi, Elena Falaschi
e Giuliana Pinto*

PROGRAMMA P.A.S.S.I.

PERCORSO OPERATIVO
PER POTENZIARE
L'ALFABETIZZAZIONE
E PREVENIRE LA DISLESSIA



AREA 11

SCIENZE STORICHE, FILOSOFICHE,
PEDAGOGICHE, PSICOLOGICHE

**PROGRAMMA
P.A.S.S.I.**

PROGETTAZIONE/EDITING
FRANCESCA CRETTI
CARMEN CALOVI

GRAFICA E IMPAGINAZIONE
LORENZA FAES

DISEGNI
EMANUELE ARNALDI

COPERTINA
GIORDANO PACENZA

© 2024 Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.
Via del Pioppeto 24
38121 TRENTO
Tel. 0461 951500
www.erickson.it
info@erickson.it

ISBN: 978-88-590-4028-6

Prima edizione a stampa 2017

Questo e-book è distribuito sotto Licenza Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale (CC BY 4.0).



*Tutti i diritti riservati. Vietata la riproduzione con qualsiasi mezzo effettuata, se non previa autorizzazione dell'Editore.
È consentita la fotocopiatura delle schede operative contrassegnate dal simbolo del © copyright, a esclusivo uso didattico interno.*

*Lucia Bigozzi, Elena Falaschi
e Giuliana Pinto*

**PROGRAMMA
P.A.S.S.I.**

PERCORSO OPERATIVO
PER POTENZIARE
L'ALFABETIZZAZIONE
E PREVENIRE LA DISLESSIA



LUCIA BIGOZZI

Psicologa e psicoterapeuta, è professore associato di Psicologia dello sviluppo e dell'educazione presso il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia, docente di Psicologia delle disabilità e dei disturbi dello sviluppo e Prevenzione, valutazione e trattamento delle difficoltà e dei disturbi dell'apprendimento alla Scuola di Psicologia, Università degli Studi di Firenze; responsabile del Laboratorio di Psicologia Scolastica. Da più di dieci anni dirige un Corso di perfezionamento sui disturbi del neurosviluppo. Tra i suoi temi di ricerca gli studi volti a provare empiricamente l'efficacia di metodi psicoeducativi e didattici. È autrice di 75 pubblicazioni in volumi e su prestigiose riviste nazionali e internazionali.

ELENA FALASCHI

È dottore di ricerca in Scienze della formazione e assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze. Le sue ricerche si rivolgono, in particolare, ai bisogni educativi speciali, alla pedagogia del benessere e allo studio della comunicazione relazionale nei contesti formativi. Tra le sue pubblicazioni: *Lessico e ortografia – volume 1*, con Lucia Bigozzi e Carolina Limberti e *Lessico e ortografia – volume 2*, con Lucia Bigozzi e Filippo Boschi (Erickson, 2009; 2012).

GIULIANA PINTO

È professoressa ordinaria presso la Facoltà di Psicologia dell'Università di Firenze, dove insegna Psicologia per la scuola e Psicologia dell'educazione. È autrice di numerosi contributi di ricerca pubblicati in ambito nazionale e internazionale, che hanno indagato i processi sottostanti l'apprendimento della lettura e della scrittura in prospettiva longitudinale e d'intervento e le difficoltà e i disturbi connessi.

INDICE

- 7 Introduzione
- 33 **A.** Il segno grafico
- 97 **B.** Il segno ortografico
- 159 **C.** Il segno numerico
- 217 **D.** Il segno misto

RINGRAZIAMENTI

Ringraziamo Rachele Freschi e Luisa Campani, insegnanti presso l'Istituto Comprensivo «F. Sacchetti» di San Miniato (PI), che hanno supervisionato la realizzazione didattica del percorso.

Introduzione

Prevenire la dislessia alla scuola dell'infanzia era, fino alla pubblicazione di questo volume, un impegno che gli insegnanti sentivano gravare sulle loro spalle ma per assolvere il quale non erano disponibili strumenti scientificamente accreditati.

Nel 2014 il gruppo di ricerca dell'Università di Firenze, coordinato dalla professoressa Pinto, ha individuato una competenza, la *consapevolezza notazionale*, della quale è stata dimostrata la predittività sulla dislessia (Bigozzi, Tarchi, Pezzica e Pinto, 2014) e sulla disortografia (Bigozzi, Tarchi, Caudek e Pinto, 2016). È stata cioè identificata una competenza — la consapevolezza notazionale appunto — osservabile alla scuola dell'infanzia dalle insegnanti, che è deficitaria nei bambini di 5 anni che successivamente, nella scuola primaria, non riusciranno ad apprendere adeguatamente la lettura e la scrittura e manifesteranno dislessia e/o disortografia (si veda più avanti la sezione «La ricerca», p. 18 e seguenti).

Questo che presentiamo è il percorso di potenziamento della consapevolezza notazionale P.A.S.S.I., il quale è stato sottoposto a prove empiriche, con gruppi sperimentali e di controllo, che ne hanno documentato l'efficacia (si veda più avanti la sezione «Prove di efficacia del percorso di potenziamento», p. 25 e seguenti).

Il riconoscimento di dislessia e disortografia

Ormai da diversi anni è in vigore la legge 170/10 sui disturbi specifici dell'apprendimento. In questo lasso di tempo molte persone, che in precedenza non avevano mai sentito parlare di dislessia, hanno avuto modo di essere informate sulla sua esistenza: il fatto che un documento normativo rendesse nota la categoria nosografica dei disturbi specifici dell'apprendimento è stato determinante per farla uscire dall'alveo delle competenze scientifiche specialistiche e per diffonderne la conoscenza tra i genitori e gli insegnanti.

Con la legge si ottiene che il mondo della scuola prenda necessariamente atto del fatto che il leggere con difficoltà (lentamente o facendo errori) e lo scrivere con errori di ortografia, dopo i primi anni della scuola primaria, non sono manifestazioni di scarso impegno. Decodificare un testo scritto in linguaggio orale e codificare l'orale in scrittura diventano, per quasi tutte le persone, degli automatismi. I bambini di terza o quarta classe della scuola primaria che — pur avendo regolarmente frequentato la scuola e avendo normale intelligenza, in assenza di disturbi sensoriali o altre disabilità, non essendo stranieri e vivendo in condizioni ambientali normali — continuano a leggere molto lentamente e a fare un numero enorme di errori

ortografici non dovrebbero più essere stigmatizzati come «asini»: si tratta infatti di bambini che hanno letto, scritto e calcolato tanto quanto gli altri, ma lo fanno peggio.

Come accade quasi sempre quando la scienza viene divulgata in modo repentino e disorganizzato, si creano molte distorsioni e approssimazioni e circolano, insieme a nozioni corrette e scientificamente supportate da prove empiriche, anche «leggende» o mezze verità.

Riguardo ai disturbi specifici di apprendimento, nella legge si afferma che deve essere assicurata la formazione del personale docente e dirigenziale delle scuole di ogni ordine e grado, finalizzata a far acquisire la competenza per individuare precocemente i segnali, perché, come si legge nelle linee guida allegate, «è importante identificare precocemente le possibili difficoltà di apprendimento e riconoscere i segnali di rischio già nella scuola dell'infanzia».

Tuttavia, nell'importante documento di intesa elaborato dal Panel di Aggiornamento e Revisione della Consensus Conference sui DSA del 2007 — pubblicato nel 2011 (PARCC, 2011) in risposta a quesiti sui disturbi evolutivi specifici di apprendimento — si specifica, in risposta al quesito A5 «È possibile anticipare la diagnosi di DSA rispetto ai tempi indicati (fine seconda elementare per dislessia e disortografia, fine terza elementare per discalculia). Se sì, in presenza di quali condizioni?», che «non sembrano al momento attuale disponibili prove diagnostiche e/o di screening sufficientemente predittive». Per la dislessia, ad esempio, ad esclusione della familiarità e del pregresso disturbo del linguaggio, non si conoscevano fino ad oggi segnali precoci individuabili dagli insegnanti (Gallagher, Frith e Snowling, 2000; Hurford, Potter e Hart, 2002; Pennington e Lefly, 2001).

I due documenti sono in evidente contrasto tra di loro: non si capisce, infatti, come le insegnanti di scuola dell'infanzia potrebbero riuscire a riconoscere i segnali di rischio se non sembrano al momento attuale disponibili prove sufficientemente predittive, cioè se non sono noti segnali osservabili. Questa contraddizione apparentemente innocua ha portato conseguenze anche gravi: infatti le insegnanti, sforzandosi di mettere in atto con zelo una prescrizione impossibile, hanno interpretato come segnali di futura dislessia una serie di comportamenti esibiti dai bambini per i quali non esistono evidenze scientifiche che possano attestarne il valore predittivo.

Così, sono stati fantasiosamente segnalati come bambini a rischio di dislessia quelli che non sono in grado di allacciarsi le scarpe, ad esempio, o quelli che disegnano con la sinistra, quelli che sono goffi nei movimenti e ancora chi disegna male o chi è stonato.

Cosa c'è di negativo nell'essere «etichettato» a rischio dislessia su basi del tutto arbitrarie? Sappiamo che le aspettative che genitori e insegnanti hanno riguardo al successo o all'insuccesso nell'apprendimento rivestono un ruolo determinante rispetto all'apprendimento stesso. Un falso allarme non può «causare» dislessia, ma può pesantemente interferire con il processo di apprendimento della lettura e della scrittura rendendolo meno piacevole e desiderabile da parte del bambino, il quale può viverlo come una minaccia e arrivare addirittura, in alcuni casi, a reazioni di evitamento. Da parte della famiglia possono verificarsi pericolosi abbassamenti nelle aspettative e atteggiamenti rinunciatari o, al contrario, possono innescarsi inutili e spesso costose ricerche di «esperti» per curare quello che non c'è e, come sempre accade, nessuna cura è utile se non c'è nulla da curare, mentre può succedere che il bambino venga inutilmente sottoposto a qualche noioso esercizio che finirà solo per allontanarlo ancora di più dal desiderio di leggere. Anche gli insegnanti stessi possono avere, nei confronti del bambino, un atteggiamento precostituito e, inconsapevolmente, avere scarse aspettative riguardo alla possibilità che egli

impari a leggere e scrivere come gli altri; tutto ciò può ripercuotersi in modo anche pesante sull'esito dell'apprendimento stesso (Bigozzi, 2009).

Il predittore della dislessia: la consapevolezza notazionale

Nel 2014 e nel 2016 (Bigozzi, Tarchi, Pezzica e Pinto, 2014; Bigozzi, Tarchi, Caudek e Pinto, 2016) sono state pubblicate due ricerche grazie alle quali si è individuato un predittore della dislessia e della disortografia nella lingua italiana, cioè un segnale che può essere indicativo di una maggiore probabilità di manifestare successivamente dislessia: la *consapevolezza notazionale*.

Tale risultato è di grande importanza poiché finalmente si scioglie quella contraddizione che abbiamo messo in evidenza nel precedente paragrafo: infatti le insegnanti possono osservare e riconoscere i segnali di rischio della dislessia già alla scuola dell'infanzia e — cosa ancora più importante — possono prevenirne l'insorgere o ridurne i livelli di gravità.

Cos'è la «consapevolezza notazionale»

Fin dalla nascita i bambini sono circondati da rappresentazioni simboliche del proprio mondo e hanno l'opportunità di imparare molto sui sistemi notazionali ancora prima di essere esposti al loro insegnamento formalizzato (Ferreiro e Teberosky, 1979; Ravid e Tolchinsky, 2002). I segni e i simboli sono i mezzi che permettono di esprimere rappresentazioni mentali e immagini: l'emergere della funzione simbolica riveste un ruolo importante nello sviluppo cognitivo, emotivo e sociale del bambino.

L'acquisizione informale di lettura e scrittura ha inizio nei primi anni di vita e si evolve in un continuum che prende il nome di *alfabetizzazione emergente* (Clay, 1993). A tale processo concorrono le abilità, conoscenze e atteggiamenti che sono precursori evolutivi delle forme convenzionali di lettura e scrittura, che si manifestano grazie alle opportunità fornite dall'ambiente che possono influire sul loro sviluppo.

Il bambino, immerso in un universo pervaso dal codice scritto, vedendo figure per lui significative usare i sistemi simbolici, procede alla riflessione sul loro utilizzo; al contempo gli giungono sollecitazioni ad avviare alcune pratiche che gli consentono di comprendere il principio che sta alla base della funzione simbolica, ovvero che «qualcosa sta al posto di un'altra». Secondo questo modello i bambini sono precocemente impegnati in un processo di concettualizzazione dei segni scritti, attraverso la continua elaborazione di ipotesi formulate per cercare di comprenderli e interpretarli, oltre che per utilizzarli.

Alla base dei processi connessi allo sviluppo delle abilità simboliche vi è la capacità di rappresentare: saper utilizzare simboli di varia natura (oggetti, parole, modelli, figure, immagini, gesti) per richiamare alla mente qualche altra cosa che non è in quel momento percepibile.

Prima degli anni Settanta, l'alfabetizzazione era considerata un fenomeno «tutto o niente»: si riteneva che il bambino fosse in grado di trarre vantaggio dall'insegnamento formalizzato della lingua scritta solo dopo avere conquistato una sorta di idoneità alla lettura (*reading readiness*), fatta di abilità percettive e cognitive. Da questo approccio scaturì tutta una serie di strumenti (R-R-test) volti a misurare le abilità necessarie alla lettura e scrittura: idoneità visiva, idoneità uditiva, acuità e coordinamento visivo, orientamento e lateralizzazione.

Il superamento di questa prospettiva ha permesso il diffondersi di una visione diversa, secondo la quale le abilità connesse alla lingua scritta che compaiono nel periodo prescolare sono parte integrante dei processi di alfabetizzazione: lettura, scrittura e linguaggio orale costituiscono abilità interdipendenti, sin dal primo momento in cui il bambino entra in contatto con l'ambiente «alfabetizzante». Non si ritiene più, quindi, che il bambino debba acquisire alcune abilità di base prima di poter iniziare ad apprendere la lingua scritta: diversamente, il bambino inizia da subito ad apprendere la lingua scritta mentre contemporaneamente percezione, linguaggio e motricità si sviluppano.

Questa prospettiva sottolinea la continuità nei processi cognitivi e linguistici alla base dell'acquisizione del linguaggio orale e della lingua scritta. Tale idea di continuità, che vede il bambino attivo scopritore della lingua scritta in un processo che si avvia dalla nascita, è stata recepita dalla recente legge 107/15, comma 181, lettera e), dove si parla della scuola dell'infanzia come di una «istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino ai sei anni, costituito dai servizi educativi per l'infanzia e dalle scuole dell'infanzia».

Questa prospettiva, inoltre, presta grande attenzione alla natura sociale dei processi di trasmissione delle conoscenze sui sistemi simbolici, riconducendo le radici dell'alfabetizzazione alle esperienze che il bambino fa, prima di avviarsi all'istruzione formale, in contesti familiari ed extra-familiari.

Per un'ampia disamina ricca di risultati di ricerca riguardo all'alfabetizzazione emergente, alle sue componenti, alle modalità di misura e alle metodologie di potenziamento si veda il volume *Il suono, il segno, il significato* (Pinto, 2003).

Nel 2009 Pinto e collaboratori hanno messo a punto un modello di *alfabetizzazione emergente* per la lingua italiana. Tale modello è costituito da tre fattori correlati tra loro:

1. la *consapevolezza fonologica*, cioè la capacità di riflettere sul linguaggio per individuare le unità sonore che costituiscono il flusso del linguaggio e manipolarle intenzionalmente;
2. la *consapevolezza testuale*, cioè la capacità di riflettere sul linguaggio per superare il piano della singola unità di significato veicolata dalla parola e costruire una rete di connessioni tra parole;
3. la *consapevolezza notazionale*, cioè la capacità di elaborare forme di scrittura simili all'ortografia convenzionale.

Queste tre consapevolezze sono processi spontanei che il bambino prescolare mette in atto e che sono indispensabili per l'apprendimento di lettura e scrittura, ma solo una di esse è un predittore del disturbo specifico di apprendimento della lettura e della scrittura: la consapevolezza notazionale.

La consapevolezza notazionale è la capacità del bambino prescolare di elaborare forme di scrittura simili all'ortografia convenzionale ed è il risultato di un processo mentale che i bambini prescolari, nella nostra cultura fortemente alfabetizzata, compiono naturalmente e che li conduce a riflettere sulla scrittura. Il bambino spontaneamente si interroga su che cosa permetta a un segno apposto sul foglio dalla mamma di divenire per il babbo la lista delle cose da comprare al supermercato e cerca di risolvere questo mistero provando egli stesso a ricreare quello straordinario fenomeno: eccolo allora impugnare il pennarello, muoverlo velocemente sul foglio e poi mettersi il foglio davanti agli occhi, fingendo di leggersi il nome dei compagni di scuola o la prescrizione ai genitori di un acquisto a lui gradito (Pinto, 2003).

Questo percorso di scoperta e costruzione conduce alla consapevolezza notazionale, che dunque non è altro che la consapevolezza che il suono delle parole pronunciate può essere rappresentato su un foglio di carta, che questa rappresentazione è diversa dal disegno, che questa forma si chiama «scrittura» e gli adulti la usano per molti diversi scopi. L'utilizzo consapevole dei segni è quindi consentito dallo sviluppo della più generale capacità di pensare in termini di rappresentazioni o simboli, ovvero la funzione simbolica (Piaget, 1972).

La consapevolezza notazionale, però, non è solamente una conoscenza ma è anche una competenza esecutiva: il bambino la esegue, traccia segni simili a lettere sul foglio e tenta di leggere ciò che ha scritto.

A questi comportamenti è sotteso, come hanno evidenziato Ferreiro e Teberosky con il loro studio del 1979 divenuto oramai un classico, un fervido lavoro di elaborazione di congetture e teorie circa il legame che intercorre tra le parole e la possibilità di scriverle, tra i segni e la possibilità di leggerli. Alle autrici si deve la scoperta del fatto che un modo particolarmente efficace per accedere alle concettualizzazioni che i bambini vanno costruendo sul codice scritto è costituito dal chiedere loro di «scrivere così come fanno» e su tale base approfondire l'indagine circa i requisiti che una parola deve avere per essere scritta, circa i rapporti fra le caratteristiche semantiche di un nome e la sua forma scritta, circa la numerosità e la varietà dei segni che contraddistinguono la scrittura e così via.

Secondo Ferreiro e Teberosky (1979), nei bambini sotto i 4 anni disegno e scrittura sono ancora confusi: quando si mostrano loro dei testi illustrati e si domanda se «c'è qualcosa da leggere», i più piccoli indicano sia le figure che il testo. Alla richiesta di leggere, descrivono semplicemente qualche aspetto saliente delle illustrazioni; la scrittura viene considerata come analoga agli oggetti che disegna: così taluni bambini sono convinti che nella didascalia di un'illustrazione ci debba essere scritto il nome di ciò che è raffigurato nell'immagine, prima di giungere alla progressiva scoperta della funzione puramente simbolica della scrittura convenzionale.

Secondo queste autrici i bambini sono precocemente impegnati in un processo di concettualizzazione della lingua scritta attraverso continue elaborazioni di ipotesi con cui cercano di comprenderla e di interpretarla. Dopo una prima fase di differenziazione funzionale fra disegno e scrittura, che in genere si completa non prima dei 4 anni, si possono distinguere alcuni livelli di concettualizzazione corrispondenti a diverse modalità di approccio alla lingua scritta:

1. *livello presillabico*: è caratterizzato dall'attenzione a distinguere sul piano grafico i segni destinati a illustrare un'immagine da quelli destinati a scrivere una parola. Il bambino in questa fase perviene a una scoperta molto importante sul piano della simbolizzazione, ovvero che i segni scritti non riproducono l'oggetto, ma stanno per esso e sono perciò arbitrari;
2. *livello della differenziazione grafica*: in questa fase il bambino cerca delle modalità per differenziare le scritture guidato dalla scoperta del rapporto tra segni grafici e significati. I grafismi cominciano a essere più definiti e ad assomigliare alle lettere e la scrittura è interpretata soprattutto come scrittura di nomi, in cui c'è corrispondenza fra un nome e un segno che lo rappresenta. Nelle scritture spontanee prodotte si riscontra la tendenza a stabilire una relazione tra il numero dei segni componenti la parola scritta e le caratteristiche del referente (ad esempio la parola «treno» viene scritta con molti caratteri, mentre la parola «formichina» viene scritta con un numero inferiore di lettere);
3. *livello sillabico*: questa fase, nella quale i segni sulla carta rappresentano gruppi di suoni generalmente coincidenti con le sillabe di cui sono composte le parole

- orali, è caratterizzata dalla concettualizzazione della parola scritta, per cui i segni sulla carta stanno al posto delle parole dette;
4. *livello sillabico-alfabetico*: a questo livello il bambino produce una scrittura mista in cui il valore sonoro attribuito al segno varia dalla sillaba al fonema. Il bambino fa quindi corrispondere alle lettere sia sillabe sia fonemi;
 5. *livello alfabetico*: in questa fase si ha la corrispondenza biunivoca tra ciascuna lettera scritta (anche se non convenzionalmente) e un singolo suono della lingua parlata. Compare quindi la corrispondenza tra singoli suoni della lingua parlata e le lettere scritte. Tale scoperta deve però fare i conti con regole ortografiche e convenzioni linguistiche che variano da lingua a lingua e sono fonte di difficoltà in ambito scolastico.

L'esordio e lo sviluppo di queste prime idee sulle proprietà strutturali del codice scritto e sui suoi rapporti con la lingua parlata sono stati ampiamente esplorati nei decenni successivi dalla stessa Ferreiro (2003) e da studiosi che si sono ispirati al suo lavoro (Orsolini, 2000; Czerwinsky Domenis e De Michiel, 2002) e che hanno avanzato numerose proposte di valutazione della scrittura inventata nel tentativo di stabilire una progressione che, pur senza essere rigidamente normativa, vedeva il bambino passare da concezioni più primitive a concezioni più aderenti al criterio formale e convenzionale della corrispondenza suono-segno. Una prospettiva leggermente diversa sottende invece gli studi, inaugurati da Tolchinsky-Landsmann e Levin (1985), che utilizzano il metodo della scrittura inventata integrandolo con la proposta al bambino di scrivere «così come sa» le parole che lo sperimentatore viene pronunciando e che si caratterizzano per particolari proprietà fonologiche, come l'essere in rima o l'essere l'una parte dell'altra (ad esempio «Gianna», «Anna»). Utilizzando questo metodo con bambini prescolari israeliani e analizzando il modo in cui essi avevano scritto le parole, le autrici avevano evidenziato una progressione evolutiva nella capacità di rappresentare somiglianze e diversità fonologiche, individuando nel contempo un'influenza su tale capacità del livello semantico e sintattico degli stimoli presentati. Riprendendo la metodologia di Tolchinsky-Landsmann e Levin, ricerche condotte su bambini italiani (Pinto, 2003; Pinto et al., 2009) hanno confermato la possibilità di rilevare, attraverso la scrittura inventata, una sensibilità alle proprietà fonologiche delle espressioni verbali e l'ideazione di una corrispondente rappresentazione grafica in bambini ancora lontani dalla scolarizzazione primaria. Gli stimoli presentati oralmente ai bambini contenevano una ricorrenza di parole all'interno di brevi frasi (ad esempio «Maria», «Maria canta») o una ricorrenza di fonemi all'interno di parole (ad esempio «re», «rete») e i bambini dovevano provare a scriverli così come potevano. I prodotti ottenuti sono stati classificati in base alla presenza o meno di analogie tra i segni destinati a rappresentare suoni simili. I risultati mostrano che la capacità di cogliere la parziale corrispondenza fonologica tra due stimoli rappresentandoli graficamente con segni parzialmente coincidenti, anziché adottando grafie totalmente discrepanti o totalmente coincidenti, è presente anche prima dell'insegnamento scolastico della corrispondenza fra suono e segno convenzionale. Un'elevata percentuale di bambini di 4 anni (40%) e di 5 anni (50%) utilizzava le medesime lettere o pseudo-lettere per scrivere le sillabe ricorrenti di una parola usandone poi altre, diverse, per la scrittura di parole o parti di parole diverse (figura 1).

L'insieme di questi studi conferma la ricchezza d'informazioni che è possibile raccogliere osservando come il bambino «inventa» la scrittura: da un lato infatti indubbiamente egli rende trasparenti le sue idee riguardo alle convenzioni a suo

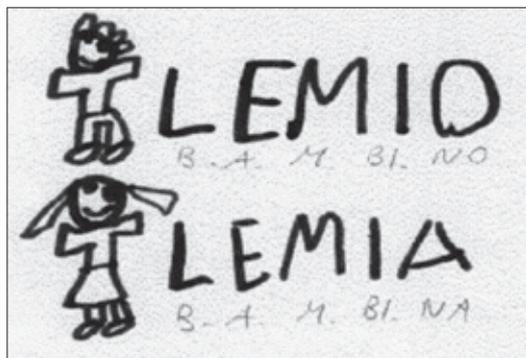


Fig. 1

Esempio di disegno e scrittura di una bambina di 5 anni e 3 mesi. La consegna data inizialmente era: «Disegna un bambino»; poi «Ora prova a scrivere “bambino”»; poi «Adesso vuoi provare a leggerlo seguendolo con il dito?» (lo stesso veniva fatto con la parola «bambina») (tratto da Pinto, 2003).

avviso necessarie per rendere funzionante il codice scritto; dall’altro i compiti di «ascoltare e poi scrivere» chiamano in causa anche la sua sensibilità fonologica. L’intervento di queste due componenti nella scrittura inventata ne spiega l’elevato valore predittivo delle competenze di scrittura iniziali: per imparare a scrivere parole è necessario sviluppare una sensibilità alla funzione dei segni entro il codice scritto.

La scoperta e la costruzione della scrittura avvengono anche perché molto presto, già intorno ai 3-4 anni, il bambino è in grado di distinguere la scrittura dagli altri codici. Oltre al disegno il bambino è esposto a una molteplicità di sistemi di rappresentazione.

Fra i 3 e i 5 anni possiamo assistere alla scoperta di diversi sistemi notazionali: il disegno, la scrittura di parole e la scrittura di numeri; il bambino scopre i diversi sistemi notazionali e si accorge che ciascuno ha una propria specificità, tuttavia i vari segni vengono esperiti in modo integrato, così come si presentano nella vita reale. Mentre successivamente con la scuola primaria «le lettere» e «i numeri» diventano due «materie» diverse, spesso insegnate da due diverse maestre, nella vita quotidiana di un bambino di scuola dell’infanzia numeri e parole sono presenti contemporaneamente nell’ambiente che lo circonda, ed è egli stesso a costruire la specificità di ciascun codice.

Ciascun sistema di rappresentazione si sviluppa secondo una progressione che passa dalla padronanza delle forme proprie del codice alla flessibilità nel loro utilizzo e che culmina con la capacità del soggetto di riflettere sul sistema stesso, giungendo a una comprensione consapevole delle sue regole e proprietà e a un maggiore controllo del suo uso.

Alfabetizzarsi significa attivare dei processi cognitivi, linguistici e comunicativi che stanno alla base dell’acquisizione delle varie forme che il segno può assumere, ma anche imparare a distinguere i vari sistemi di notazione e comprendere che cosa è specifico, ad esempio, del disegno e cosa invece appartiene al sistema della scrittura alfabetica e a quello dei numeri (Pinto, 2003).

Per i motivi detti sopra il percorso di potenziamento che proponiamo ai bambini contiene anche spunti di riflessione e stimolazioni a produrre anche altri segni oltre a quelli relativi alla scrittura di parole, la notazione grafica e la notazione numerica.

Lo sviluppo della notazione grafica

Il disegno è una delle manifestazioni più caratteristiche e spontanee dell’infanzia, che coinvolge tutte le facoltà della mente umana: intelligenza, percezione, memoria, attenzione, ragionamento, abilità di comunicazione, ecc. Esso è inoltre una delle espressioni più creative dell’infanzia e della mente umana in genere, ed

è una delle poche capacità, assieme alla competenza simbolica, che ci distinguono dagli animali (Giani Gallino, 2008).

La spiegazione psicologica più diffusa, di matrice piagetiana, suggeriva che il bambino, quando rappresenta graficamente elementi della realtà circostante, è guidato dalle proprie conoscenze concettuali. Luquet (1969) ipotizzava che i disegni dei bambini fossero basati su un modello mentale interno, ovvero su una ricostruzione dell'oggetto da rappresentare data da un'elaborazione complessa ma spontanea. Questo autore sosteneva che il disegno del bambino fosse, nelle intenzioni, realistico, ma che nel passaggio dal modello interno al disegno finito potessero intervenire alcuni fattori, come la capacità grafica e l'interpretazione; la sequenza di sviluppo del disegno da lui proposta è quindi composta da stadi in cui i bambini acquisiscono gradualmente capacità organizzative e grafiche più evolute e intenzioni sempre più realistiche. Seguendo l'approccio di Luquet (1969) il disegno infantile si sviluppa attraverso una successione articolata in quattro fasi:

1. il *realismo fortuito* (2 anni), in cui il bambino constata casualmente l'esistenza di somiglianze tra i segni grafici prodotti e gli oggetti del mondo esterno. Il bambino non annuncia le sue intenzioni prima di disegnare ma cerca di dare un'interpretazione al suo disegno dopo averlo realizzato;
2. il *realismo mancato* (dai 2 anni e mezzo ai 5), in cui il bambino si pone degli scopi rappresentativi, ma non riesce a raggiungerli a causa delle sue scarse abilità grafiche, per cui ad esempio non è capace di sintesi (non riesce a coordinare le diverse parti di un disegno) per la scarsa destrezza grafica e la discontinuità nell'attenzione;
3. il *realismo intellettuale* (dai 5 agli 8 anni), in cui il bambino disegna le cose non come gli appaiono visivamente ma seguendo un modello interno e concettuale che lo guida nel produrre le rappresentazioni grafiche. Il bambino tende a disegnare ciò che conosce delle cose e non ciò che effettivamente vede e percepisce. A causa di questa modalità di procedere il bambino incorre in errori pittorici, come le trasparenze, i disegni a raggi X (disegna elementi normalmente invisibili) e i ribaltamenti (alcune figure sembrano stese in un panorama visto dall'alto in cui il bambino mostra per intero ciò che in prospettiva si vedrebbe di scorcio);
4. il *realismo visivo* (dagli 8 anni all'adolescenza), in cui i bambini cercano di raffigurare non solo i singoli oggetti ma anche le relazioni esistenti fra di essi. I bambini iniziano ora a disegnare assumendo un punto di vista specifico e rappresentano solo ciò che è visibile.

In passato i disegni infantili venivano considerati una trasposizione, un riflesso del livello di sviluppo cognitivo raggiunto dal disegnatore, tanto da costituire, sotto forma di test di intelligenza, un affidabile indicatore di maturità intellettuale. È stato a partire dalla seconda metà del Novecento che, nell'ambito dell'approccio cognitivo dell'elaborazione delle informazioni, lo sguardo si è spostato dal prodotto pittorico finale ai processi che presiedono alla sua progettazione ed esecuzione. Disegnare costituisce un'attività complessa di risoluzione di problemi, che richiede assai più che conoscere «intellettualmente» un oggetto: per trasporre su una superficie bidimensionale, con limitate risorse tecniche, segni che riescano a evocare efficacemente l'apparenza visiva di oggetti disposti nello spazio tridimensionale non basta infatti disporre di un modello mentale dell'oggetto in questione. Il disegnatore, una volta identificate le caratteristiche essenziali a definire ciò che intende rappresentare, deve scoprire, sperimentare e padroneggiare un repertorio di equivalenti pittorici, ovvero di forme grafiche atte a richiamare in modo non ambiguo gli oggetti e i

loro elementi costituenti, sino a costruirsi un efficace sistema di denotazione (Pinto e Bombi, 1999). Questa sorta di «alfabeto» visivo deve essere elaborato, come accade a ogni altro linguaggio comunicativo, tenendo conto di più fattori, quali le intenzioni rappresentative e comunicative del disegnatore e le caratteristiche del compito e del contesto entro cui esso si situa, trovando un compromesso tra le abilità esecutive, la salienza delle informazioni che i segni prescelti veicolano, la loro economicità esecutiva e la loro convenzionalità, ovvero la loro riconoscibilità entro la cultura condivisa dall'esecutore del disegno e dai suoi potenziali fruitori. Un lavoro enorme, se pensiamo che i bambini cercano di risolvere per lo più da soli un compito così complesso quale quello di tracciare su una superficie bidimensionale qualcosa che nella realtà è tridimensionale. L'età dei 4 anni può essere definita un periodo cruciale in quello che è lo sviluppo grafo-pittorico infantile (e non solo): si va infatti a perfezionare un'abilità importantissima per la crescita dei bambini, ovvero la funzione simbolica.

Il gioco di far finta permette al bambino di percepire nel proprio disegno ben più di quanto crediamo di scorgervi noi adulti, che, perduta ormai la creatività infantile, crediamo sia logico e razionale soltanto ciò che in realtà è convenzionale, abitudinario e conforme alla nostra vita pregressa (Giani Gallino, 2008). I disegni dei bambini di questa fascia d'età sono quindi espressioni dirette della loro abilità simbolica, anche se al nostro primo sguardo possono sembrare disegni semplici e poco elaborati.

All'esordio della loro attività pittorica, i bambini scelgono infatti di disegnare gli elementi più centrali, distintivi e stabili dell'oggetto da rappresentare, secondo schemi semplificati, di facile esecuzione, ma nel contempo comunicativamente efficaci. Questi schemi, che sono riscontrabili per tutti i temi pittorici più ricorrenti (l'uomo, la casa, i veicoli, ecc.), sono definiti, nei disegni non solo dei bambini ma anche degli adulti non specialisti, *rappresentazioni canoniche*.

Le figure canoniche rappresentano un compromesso tra efficacia comunicativa e semplicità esecutiva e ciò fa sì che vengano usate nella produzione pittorica infantile sino alla media fanciullezza (Pinto e Bombi, 1999; Thomas e Silk, 1990). Questi schemi grafici sono generalmente centrati sull'oggetto da rappresentare e lo riproducono nelle sue caratteristiche più generali e salienti senza tenere in considerazione il punto di vista specifico dell'osservatore; l'elemento raffigurato dalla figura canonica è inoltre il più rappresentativo della categoria (Cannoni, 2003).

I bambini non sono inizialmente in grado di introdurre variazioni negli schemi elementari di cui dispongono, fatta eccezione per limitate modifiche a carattere marginale. La conquista di un repertorio di forme canoniche è un lavoro molto impegnativo che predispone il bambino al conservatorismo: le innovazioni pittoriche sono quindi rare e difficili da riprodurre e i bambini, date le loro difficoltà esecutive e progettuali, sono limitati nell'introdurre variazioni agli schemi di cui dispongono (Pinto e De Bernart, 2006).

Variazioni agli schemi canonici vengono introdotte nel momento in cui il disegnatore si accorge che la figura canonica non gli consente di fornire informazioni sufficienti sullo specifico oggetto da rappresentare, ovvero i soggetti non riescono a far fronte al proprio intento rappresentativo (Cannoni, 2003). Generalmente questo accade in maniera spontanea intorno agli 8-9 anni, ma alcune ricerche hanno dimostrato che ciò accade anche più precocemente se il compito pittorico lo richiede.

Il fatto che la limitatezza rappresentativa dei bambini «inesperti» nel disegno dipende dalle loro scarse abilità esecutive e non da ignoranza riguardo alle caratteristiche di ciò che devono raffigurare è confermato dagli studi nei quali ai

piccoli viene consentito di «aiutarsi» nel realizzare una rappresentazione pittorica con tecniche più agevoli, quali il collage o l'assemblaggio di parti pre-disegnate. In una ricerca (Pinto, Bombi e Freeman, 1997) è stato richiesto a bambini dai 3 ai 5 anni di realizzare delle facce entro cerchi pre-disegnati, raffigurando gli occhi nel modo di volta in volta esemplificato dalla sperimentatrice: entrambi aperti, entrambi chiusi, uno aperto e uno chiuso come per fare l'occholino. La stessa serie di facce doveva essere sia disegnata a matita, sia composta scegliendo e disponendo appropriatamente dei pezzetti di cartoncino ritagliati: dischetti bianchi e neri, strisce nere. I risultati migliori, in cui cioè la forma degli occhi veniva modificata fedelmente rispetto al modello, venivano raggiunti dai bambini più piccoli con il collage, mentre solo verso i 5 anni le raffigurazioni venivano realizzate correttamente sia con l'una che con l'altra tecnica.

Avere tecnicamente la possibilità di abbandonare le forme canoniche, e cognitivamente la possibilità di progettare e monitorare tali cambiamenti, ancora non garantisce che questo venga fatto: perché il bambino si impegni a variare la rappresentazione più semplice ed economica bisogna che così facendo egli soddisfi un particolare intento rappresentativo (disegnare qualcosa che gli piace) o comunicativo (disegnare qualche informazione che la figura canonica non trasmette). Nell'indagare il percorso attraverso cui il bambino giunge alla padronanza di strategie utilizzabili per variare il prodotto grafico non si deve dimenticare il ruolo che in questo processo spetta al destinatario, colui al quale il disegno è indirizzato. In questa prospettiva dobbiamo dunque pensare al disegno come a un atto di comunicazione referenziale, in cui il ruolo del disegnatore è quello di descrivere graficamente un oggetto, un'azione, una relazione, così che il destinatario, affidandosi esclusivamente all'immagine dipinta, possa individuare e riconoscere ciò a cui l'autore intendeva riferirsi. Il significato del segno diviene una co-costruzione che risulta dall'intento congiunto del disegnatore e di chi guarda il disegno. Perché questa attitudine si consolidi e si rafforzi sono di grande importanza l'ambiente in cui il bambino si trova a disegnare, le ragioni per cui lo fa, la richiesta che gli è stata rivolta e le istruzioni che ha ricevuto. La ricerca documenta infatti che, se posto di fronte a compiti specifici per i quali il consueto modo di disegnare un oggetto non è più efficace nel comunicare quanto richiesto al disegnatore, il bambino può giungere, anche assai precocemente, a modificare il proprio modo di disporre i segni sul foglio.

Lo sviluppo della notazione numerica

Il bambino scopre che, oltre ai segni che non sono disegni ma parole, esistono altri segni più piccoli più isolati, che servono per esprimere quanti giorni mancano a Natale, quante caramelle ci sono nella scatola, quanto costa quel giocattolo: sono i numeri.

Si definisce *emergent numeracy* il processo di acquisizione della competenza numerica, che comprende tutte le abilità presenti nei bambini prescolari riguardanti il numero e i concetti logico-matematici (Landsmann e Karmiloff-Smith, 1992; van Tuijl, Lesman e Ripens, 2001). Le conoscenze sui numeri e le pratiche di utilizzo sono già ampiamente esplorate nei primi cinque anni di vita dei bambini. Durante questi anni hanno infatti avuto modo di incontrare i numeri in tante occasioni: hanno comprato la merendina, hanno visto che costa 1 euro e che la mamma ha dato una moneta; hanno avuto sei caramelle e ne hanno date metà all'amico; han-

no anche avuto modo di incontrare i segni che rappresentano i numeri che hanno visto sulla targa dell'auto del babbo, sopra al campanello del portone delle case dei loro amici, sui cartellini dei prezzi al supermercato. Durante l'età prescolare i bambini acquisiscono un bagaglio di competenze numeriche che li prepara ad apprendere la matematica formale nel loro percorso scolastico. Varie attività di gioco (contare con le dita, contare gli oggetti, cantare filastrocche con i numeri, ecc.) li portano a familiarizzare con i diversi linguaggi numerici e ad avere le cifre scritte nell'ambiente che li circonda (Girelli, 2006).

Per i bambini, i numeri sembrano costituire una categoria distinta all'interno del linguaggio sia parlato che scritto (Girelli, 2006). Per quanto riguarda il sistema di scrittura, lettere e numeri sembrano appartenere a due sistemi ben distinti: per scrivere le lettere si usa un sistema di scrittura alfabetico, mentre per i numeri si usa un sistema ideografico (Tolchinsky Landsmann, 2003). Le regole per entrare nel mondo dei numeri non sono le stesse di quelle che servono per entrare nel mondo della scrittura alfabetica: ad esempio, per rappresentare la loro età, molti bambini all'età di 4 anni usano le cifre, mentre altri usano le lettere o un simbolo iconico; all'età di 5 anni, invece, la grande maggioranza dei bambini usa le cifre, mentre le lettere vengono sempre usate di meno (Tolchinsky Landsmann e Karmiloff-Smith, 1992; Tolchinsky Landsmann, 2003).

Secondo gli studi condotti da Bialystok (1992), lo sviluppo della comprensione simbolica dei numeri procede seguendo una sequenza di tre stadi:

1. apprendimento delle forme orali delle notazioni numeriche: il bambino impara sia il nome dei numeri sia la loro sequenza. Quando è chiamato a elencarli, li recita come se si trattasse di una filastrocca;
2. rappresentazione formale: il bambino impara a riconoscere e produrre le scritture dei numeri dettati in rapporto uno a uno;
3. rappresentazione simbolica: il bambino attribuisce il giusto valore quantitativo al numero.

Fra gli aspetti di fondamentale importanza da considerare a proposito della costruzione dell'idea di numero nel bambino, vi è il processo di sviluppo dell'abilità di scrivere i numeri. I bambini di età prescolare utilizzano diverse strategie per la scrittura dei numeri e per la notazione delle quantità che possono essere collocate a diversi livelli (Hughes, 1982).

Si evidenzia come l'acquisizione della scrittura dei numeri rappresenti per il bambino un processo costruttivo e graduale, in cui egli sviluppa la sua idea su che cosa siano i numeri e su come possano essere rappresentati (Kato, Kamii, Ozaki e Nagahiro, 2002). Nello sviluppo della notazione numerica scritta si possono individuare tre tipologie: notazione con grado informativo nullo per un osservatore esterno, ma portatore di significato per il bambino; notazione basata sulla corrispondenza biunivoca; notazione convenzionale (Agli e Martini, 1995).

Ognuna di queste tipologie è caratterizzata dall'uso di una specifica rappresentazione grafico-espressiva: nella notazione con grado informativo nullo il bambino utilizza solitamente il formato pittorico-figurativo; nella corrispondenza biunivoca prevale il ricorso a segni più o meno astratti; nella notazione convenzionale si ritrova il formato numerale. Oltre a questi tipi di notazione si possono incontrare delle forme miste, dove il bambino fa un uso non convenzionale del numerale, ossia riconosce il numero scritto come elemento che sta al posto di un altro, ma non è ancora in grado di utilizzarlo appieno come rappresentante della quantità di oggetti e quindi della loro numerosità. La notazione basata sulla corrispondenza

biunivoca non rappresenta semplicemente un passaggio dalla scrittura personale a quella convenzionale, ma si caratterizza come una tipologia di scrittura autonoma che si sviluppa parallelamente alle altre. Le notazioni di quantità basate sulla corrispondenza biunivoca si possono riscontrare molto precocemente.

Le fasi successive di acquisizione della competenza matematica scritta si sviluppano secondo Hiebert (1997) intorno a un nucleo cruciale, cioè il processo di attribuzione di significato ai simboli matematici, per cui è indispensabile che il bambino comprenda pienamente il rapporto tra simbolo e referente e sviluppi in questo modo la capacità di ritornare al significato del numero o dell'operazione partendo dalla sua rappresentazione scritta.

Yamagata (2007), con un compito di scrittura inventata, ha valutato la capacità di bambini di età prescolare di scrivere i numeri, classificando i loro prodotti grafici in tre diversi livelli: produzioni grafiche (scarabocchi), pattern simili a scritture convenzionali e produzioni convenzionali. Indagare le capacità di scrittura dei numeri dei bambini prescolari risulta quindi interessante, anche perché l'utilizzo spontaneo dei numeri convenzionali appare prima e più frequentemente delle lettere convenzionali (Tolchinsky Landsmann, 2003; Yamagata, 2007).

Per raggiungere questa competenza, nelle prime fasi di acquisizione del segno scritto il bambino deve connettere i simboli referenti e stabilire collegamenti sia tra i simboli scritti del numero e le quantità corrispondenti sia tra i segni operatori scritti e le operazioni sulle quantità. Successivamente deve sviluppare procedure di manipolazione del simbolo, cioè oltrepassare la rappresentazione concreta dell'operazione e giungere a quella simbolica, imparando così a combinare tra loro le cifre che nei numeri scritti occupano la stessa posizione. Deve poi saper riconoscere la trasferibilità di alcune regole ad altre situazioni e sviluppare nuove regole di manipolazione simbolica correlate a quelle già conosciute. Deve poi automatizzare le procedure di manipolazione dei simboli, come le tabelline, e apprendere regole di combinazione dei numeri più grandi. Infine è necessario che il bambino impari a costruire, partendo dai sistemi simbolici familiari, sistemi di simboli e regole più astratti.

La ricerca

Il valore predittivo della consapevolezza notazionale alla scuola dell'infanzia

Noi riteniamo sia molto importante che anche chi non si occupa primariamente di ricerca ma di operatività clinica, didattica e educativa, sia al corrente delle procedure di ricerca che hanno condotto al risultato, perché solo così possono essere messi in luce il valore e la solidità di tale risultato; per questo motivo nel presente paragrafo presenteremo sinteticamente il disegno di ricerca che ha condotto il nostro gruppo all'importante risultato di individuare un predittore della dislessia e che ha permesso di mettere a punto il percorso di prevenzione che qui proponiamo. (Per un approfondimento si vedano Bigozzi et al., 2014; 2016.)

Nel documento sui disturbi evolutivi specifici di apprendimento elaborato dalla Consensus Conference promossa da Associazione Italiana Dislessia (2007) vengono raccomandati studi prospettici per individuare quali siano i predittori della dislessia.

Uno studio di coorte è una forma di studio longitudinale, cioè che esamina un gruppo di persone nel corso del tempo. Il gruppo è una «coorte» quando le persone che lo compongono condividono una caratteristica all'interno di un periodo definito: ad esempio, tutti i bambini nati nel 2010 formano una coorte di nascita.

Gli studi di coorte possono essere condotti retrospettivamente o prospetticamente, come nel caso del nostro studio. Nello studio retrospettivo lo sperimentatore inizia raccogliendo gli individui che presentano la condizione oggetto dello studio, nel nostro caso la dislessia, e procede controllando se gli individui che hanno la condizione studiata sono stati esposti al predittore ipotizzato in misura maggiore rispetto agli individui che non presentano la condizione.

Lo studio prospettico inizia selezionando individui che non presentano (nel nostro caso) dislessia: è cruciale che la coorte sia identificata prima della comparsa della variabile sotto indagine, nel nostro caso la dislessia. Per un lungo periodo di tempo i ricercatori seguono un gruppo di persone che non manifestano il disturbo, compiendo osservazioni e raccogliendo dati su tutta la coorte a scadenze regolari per vari anni fino a che alcuni soggetti della coorte manifestano il disturbo oggetto di studio (nuova incidenza). Dei soggetti che manifestano il disturbo, così come degli altri, il ricercatore possiede una serie di dati nel tempo e ha così la possibilità di individuare uno o più fattori che molto prima che il disturbo si manifestasse distinguevano gli uni da gli altri.

Gli studi con un disegno prospettico sono molto impegnativi sia in termini di tempo sia in termini economici; tuttavia, non è un caso se la Consensus Conference del 2007 raccomanda proprio questo tipo di studi per comprendere i predittori, perché questa modalità di studio è la più sicura per ottenere predittori affidabili.

La ricerca che ha portato a individuare la *consapevolezza notazionale* come predittore della dislessia è stata condotta su 642 bambini, di cui 299 femmine e 343 maschi, con età media di 5 anni e 1 mese, che sono stati seguiti fino al termine della 3^a classe primaria (follow-up complessivo 3 anni e 9 mesi).

Alla scuola dell'infanzia tutti i bambini hanno svolto prove di abilità linguistiche generali, di abilità spazio-temporali, di consapevolezza fonologica (capacità di produrre rime, allitterazioni e strutture connotate da ausili fonologici), di consapevolezza testuale (capacità di strutturare narrazioni e di dotarle di coesione e coerenza) e di consapevolezza notazionale (Pinto, 2003).

In seguito, durante la prima classe della scuola primaria, a tutti i bambini sono state somministrate prove di lettura e scrittura.

Abbiamo individuato i bambini con un disturbo specifico dell'apprendimento della lettura nel secondo quadrimestre della classe terza primaria; abbiamo atteso tale periodo per essere certi che anche i bambini più lenti avessero raggiunto un livello sufficiente di apprendimento della lettura e avessero «staccato» il gruppetto dei bambini dislessici rendendo più attendibile e chiara la valutazione.

A questo punto il lavoro si è articolato nelle seguenti fasi.

1. Nel secondo quadrimestre della classe terza primaria, abbiamo chiesto alle insegnanti delle classi che aderivano alla ricerca di segnalarci tutti i casi di bambini italiani con difficoltà di lettura e scrittura non associata a problemi sociali, ritardo mentale anche lieve diagnosticato o sospettato soggettivamente dall'insegnante, altre disabilità (anche motorie), assenze prolungate da scuola. Sono stati segnalati 57 casi.
2. Su questi bambini abbiamo avuto colloqui individuali con le insegnanti di classe, in seguito ai quali abbiamo potuto escludere 10 soggetti perché la loro storia presentava elementi che non ci autorizzavano a includerli nel nostro campione: 3 bambini, pur essendo nati in Italia, avevano entrambi i genitori stranieri e non era chiaro quale fosse la lingua parlata in casa fino all'ingresso nella scuola dell'infanzia e anche in quel momento. Un bambino aveva una situazione molto particolare in casa: pur essendo di famiglia benestante, viveva in un

- caos organizzativo, privo di controlli e di cure, con una pluralità di figure che si alternavano durante il giorno e nei giorni, in una tale sarabanda di orari e di spostamenti per cui venivano a mancare anche quei minimi elementi di continuità che potevano consentire lo strutturarsi di un basilare concetto di regolarità. Una bambina aveva avuto una patologia oculare che, sebbene curata e guarita, aveva interferito con i normali processi di familiarizzazione con la lingua scritta. Tre bambini avevano registrato un eccessivo numero di giorni di assenza durante il primo anno di scuola, il che aveva potuto incidere sull'apprendimento della lettura. Fin dalla prima classe primaria una bambina aveva forti emicranie che le impedivano di concentrarsi e quindi di esercitarsi adeguatamente nella lettura.
3. In una successiva fase del lavoro abbiamo proceduto con la somministrazione delle prove oggettive. Ai 47 bambini individuati e alle loro classi abbiamo somministrato le prove di velocità e correttezza (Cornoldi, Colpo e Gruppo MT, 1981) per avere una misura oggettiva della velocità di lettura e per verificare l'attendibilità del giudizio soggettivo dell'insegnante. Abbiamo adottato come criterio di inclusione nel nostro campione di «casi» quello indicato nel DSM-IV e nell'ICD 10, includendo tutti i bambini che presentavano una velocità di lettura due deviazioni standard sotto la media e una quantità di errori nella lettura due deviazioni standard sopra la media.
Dopo la somministrazione delle prove di velocità e correttezza sono stati esclusi 11 soggetti, i quali, pur leggendo lentamente, non soddisfacevano il criterio delle due deviazioni standard dalla media.
 4. Ai 36 bambini rimasti è stata somministrata una batteria di prove specifica per la valutazione della dislessia (Sartori, Job e Tressoldi, 1995). In seguito a tale somministrazione sono stati eliminati dal campione 2 bambini, le cui prestazioni, per quanto scadenti, non risultavano significativamente al di sotto della media.

Sono quindi stati individuati 34 bambini con una specifica compromissione dell'apprendimento della lettura (3 di questi bambini provenivano da scuole dell'infanzia fuori dalla provincia, per cui non verranno considerati poiché non abbiamo per loro i dati relativi a tale periodo).

I genitori dei 34 bambini in questione hanno condotto alla ASL di competenza i loro figli, dei quali 20 hanno ricevuto diagnosi di disturbo specifico di apprendimento a carico della lettura e della scrittura e 14 a carico della sola ortografia.

Le prestazioni fornite da questi 34 bambini con DSA alle prove somministrate alla scuola dell'infanzia e al primo anno della scuola primaria sono state confrontate con quelle dei bambini che avevano imparato a leggere e scrivere senza problemi. Da questo confronto è emerso che i 34 bambini non si differenziavano per le abilità linguistiche generali, per le abilità spazio-temporali e per la consapevolezza testuale: in queste prove le prestazioni dei bambini che avevano imparato a leggere presentavano una variabilità individuale del tutto simile a quella del nostro gruppetto.

Alla scuola dell'infanzia questi bambini non si differenziavano dagli altri neanche per quanto riguarda la consapevolezza fonologica né nelle prove di individuazione orale di fonemi iniziali, intermedi e finali.

Si differenziavano significativamente per le prestazioni alle prove di *consapevolezza notazionale*.

Quando frequentavano l'ultimo anno di scuola dell'infanzia e avevano 5 anni, prima di entrare nella scuola primaria ed essere esposti all'insegnamento intenzionale e sistematico della lingua scritta, i 13 bambini disortografici e i 18 bambini dislessici erano significativamente più scadenti nelle prove di consapevolezza

notazionale, cioè, come abbiamo visto, nella capacità di rappresentare sul foglio segni simili a lettere che corrispondono ai singoli suoni della parola.

Dunque i bambini che poi manifesteranno dislessia e disortografia, alla scuola dell'infanzia sono meno capaci degli altri di concettualizzare un rapporto tra segni e suoni sulla base della corrispondenza tra ciascun segno (grafema) e ciascun segmento sonoro (fonema).

Dai risultati ottenuti possiamo trarre alcuni interessanti elementi di discussione.

Innanzitutto abbiamo visto, come atteso, che non vi sono differenze significative tra i bambini normali lettori e i bambini dislessici nelle prove spazio-temporali e nelle prove linguistiche generali. Questo concorda con altri recenti dati che dimostrano come alcune competenze, pur essendo un buon indice nell'identificazione dei bambini che presentano un disturbo più generalizzato e aspecifico dell'apprendimento, non costituiscano un adeguato indice predittivo del disturbo specifico di apprendimento della lettura e della scrittura.

Uno dei risultati più importanti di questo studio è l'aver individuato una significativa differenza tra le prestazioni dei due gruppi alle prove che implicano specificamente la capacità di far corrispondere suono a segno.

È importante notare come i bambini che manifesteranno dislessia a 8 anni a 5 anni non abbiano una scarsa consapevolezza fonologica, infatti forniscono prestazioni pari a quelle degli altri nelle prove di consapevolezza fonologica di pattern sonori e fonemica (individuazione di fonemi iniziali, intermedi e finali), mentre non riescono a far corrispondere suono a segno e viceversa.

Questo dato è molto interessante perché ci dice che i bambini dislessici hanno un disturbo molto settoriale e che il loro è un problema specificamente di codice scritto e non genericamente di sensibilità fonologica.

Sappiamo dalla letteratura (Pinto et al., 2009) come la consapevolezza fonologica predica i tempi e i modi di acquisizione della lettura per i bambini normali, cioè come i buoni e i cattivi lettori dimostrino, già alla scuola dell'infanzia, rispettivamente alte e basse prestazioni nel riconoscimento e nella produzione di pattern sonori e nell'individuazione di fonemi nella parola. I bambini dislessici alla scuola dell'infanzia hanno le stesse prestazioni degli altri (mostrano normale variabilità) nel riconoscimento e nella produzione di pattern sonori e nell'individuazione di fonemi nella parola, e a 5 anni sono normalmente abili nel riconoscere e manipolare le varie unità fonologiche del linguaggio orale.

Questo dato ci conferma anche come non sia scontato che il raggiungimento non adeguato dell'abilità che predice il manifestarsi di una determinata prestazione predica necessariamente anche il verificarsi del disturbo. Per questo motivo, quando si dice che la consapevolezza fonologica è un potente predittore della lettura, non si può dare per scontato che lo sia anche per la dislessia.

Alcuni studi documentano una scarsa consapevolezza fonologica nei bambini dislessici; spesso, tuttavia, tale misura è rilevata nella prima classe della scuola primaria, quando già è iniziato l'apprendimento formale di lettura e scrittura.

L'idea che la consapevolezza fonologica potesse essere un predittore della dislessia probabilmente è stato alimentato anche dal rapporto circolare che si instaura tra il saper leggere e il potenziamento della consapevolezza fonologica. Infatti l'esercizio della lettura e della scrittura influisce potentemente sulla consapevolezza fonologica. Dopo i primi mesi di scuola, i bambini che imparano senza problemi a leggere e a scrivere aumentano notevolmente le prestazioni nella consapevolezza fonologica differenziandosi a quel punto dai bambini che saranno dislessici. Vi è motivo di ritenere che sia possibile un'influenza reciproca del saper leggere e scri-

vere sulla consapevolezza fonologica, piuttosto che un'influenza causale dell'una sull'altra (Morais, 1993).

I risultati che abbiamo presentato ci sembrano di particolare interesse proprio perché le nostre rilevazioni sono state effettuate alla scuola dell'infanzia, prima dell'ingresso nella scuola primaria.

Altro motivo di pregio del nostro studio è che esso è stato svolto su un vasto campione di popolazione normale. Sono più diffusi gli studi condotti su bambini ad alto rischio genetico di dislessia, nei quali si lavora su un campione già selezionato. D'altra parte non si può dare per certa l'estendibilità dei risultati ottenuti negli studi sui bambini con un genitore dislessico (detti ad alto rischio genetico) con quelli ottenibili da studi su popolazione normale; infatti — essendo la dislessia un'alterazione funzionale del sistema nervoso centrale con causalità multifattoriale e non essendo ancora chiaro quali siano i fattori responsabili del disturbo, né quali aree cerebrali e quali cromosomi siano coinvolti — risulta forse un po' arbitrario assimilare la dislessia ereditata dal genitore affetto a quella che si struttura casualmente nei bambini con genitori sani.

Essendo oramai sfatata la falsa credenza che una funzione o una patologia sia del tutto biologica o del tutto ambientale, si è anche andata ridimensionando un'altra falsa credenza e cioè che per le patologie biologiche la cura sia farmacologica o chirurgica mentre per i problemi ambientali sia psicologica o educativa. L'ambiente, la sua organizzazione e la sua gestione giocano un ruolo determinante nell'attenuare, compensare, curare moltissime patologie organiche.

Essendo la dislessia una disabilità, come ogni disabilità è per definizione strettamente connessa alle caratteristiche dell'ambiente intorno al soggetto disabile, che ne determinano il livello di gravità. L'ambiente nel quale viviamo noi occidentali nel terzo millennio è tale da fare della dislessia una disabilità grave, poiché compromette una delle funzioni principali per un buon adattamento. L'ambiente diviene responsabile della maggiore o minore tollerabilità di questa patologia, svolgendo un ruolo determinante ai fini della compensazione di questo disturbo.

Sia il DSM-5® che l'ICD-10 valorizzano l'importanza dei fattori culturali e ambientali relativamente ai disturbi specifici dell'apprendimento. In particolare sottolineano che queste abilità, oltre che apprese, sono anche insegnate e quindi, nonostante derivino da anomalie dovute a una disfunzione neuropsicologica, sono legate alla situazione familiare e scolastica e non solo alle caratteristiche individuali. Due bambini con la stessa disfunzione neuropsicologica e quindi con la stessa potenziale dislessia, inseriti in ambienti diversi, diversamente stimolati e motivati alla lettura, possono in realtà manifestare disturbi di gravità molto diversa.

Poiché molti studi hanno indagato gli aspetti biologici e neurologici dei disturbi di apprendimento, spesso è stata posta in secondo piano l'importanza degli elementi contestuali. Alcuni autori si sono perciò occupati di studiare come aspetti legati all'organizzazione dell'ambiente, al rapporto con gli insegnanti e con i genitori, alla motivazione, al tipo di letture e perfino al tipo di libri utilizzati, modifichino sensibilmente le prestazioni dei bambini dislessici nella lettura (Pepi, Alesi e Geraci, 2001).

L'alfabetizzazione è consentita, dunque, da una maturazione delle potenzialità cognitive dell'individuo ma anche da apprendimenti di abilità «sitate» che non esistono indipendentemente dal contesto in cui si manifestano. Questa prospettiva assegna quindi un grande valore alle esperienze comunicative e relazionali precoci. Il bambino viene visto come costruttore attivo delle proprie conoscenze: non solo un individuo dotato di abilità cognitive complesse ma anche una creatura intrinse-

camente sociale, precocemente capace di apprendere dal proprio ambiente. Diventa quindi essenziale l'apporto degli adulti che circondano il bambino sin dalle prime fasi della crescita: la trasmissione dei codici simbolici è infatti compiuta da persone con ruoli diversi, come altri familiari, insegnanti, coetanei.

Ciascuna di queste figure contribuisce all'acquisizione della simbolizzazione secondo il proprio ruolo nella vita dei bambini. L'ambiente familiare e le prime esperienze interattive rivestono in questo senso un ruolo fondamentale: varie ricerche hanno infatti documentato che la lettura condivisa di libri, l'insegnamento diretto della scrittura da parte delle madri e il disegno collaborativo sono tutte buone pratiche che favoriscono i processi di alfabetizzazione emergente (Aram e Levin, 2001; Bus, 2002; Yamagata, 2007). Questo processo di acquisizione dei sistemi simbolici è quindi fortemente legato alle esperienze sociali offerte al bambino.

In quest'ottica proponiamo il percorso di potenziamento della consapevolezza notazionale, proprio perché la scuola è sicuramente il luogo che più di altri può contribuire allo sviluppo del processo di costruzione della notazione.

Il potenziamento

Le ricerche hanno documentato l'efficacia di interventi volti a incrementare lo sviluppo dell'alfabetizzazione emergente (Pinto e Bigozzi, 2002). Appare quindi necessario valorizzare l'utilizzo di materiale simbolico nel contesto educativo predisponendo attività strutturate il cui carattere di intenzionalità e specificità risulta utile soprattutto per quei bambini che presentano un certo svantaggio nella padronanza di tali competenze. È quindi importante fornire ai bambini gli strumenti adatti a sperimentarsi in questi compiti attraverso attività di tipo collaborativo, dove gli adulti (genitori e/o insegnanti) li supportano e affiancano nel percorso di scoperta dei sistemi notazionali a partire dalle loro conoscenze di base.

Perché un potenziamento?

Questo che proponiamo è un percorso di potenziamento.

La differenza fondamentale tra un qualsiasi «training» e un percorso di potenziamento sta nel fatto che quest'ultimo ha come obiettivo rendere più efficienti i processi mentali che sono implicati nel raggiungimento di una competenza.

Molto spesso i bambini eseguono, senza domandare il perché, quello che la maestra chiede loro. Molte volte, dopo aver mostrato il lavoro, tornano al posto e correggono, o credono di correggere, senza comprendere quello che stanno facendo; per prove ed errori riescono, dopo vari tentativi, a ottenere un prodotto che piaccia alla maestra.

Con il tempo, con gli anni di scuola, i bambini (non tutti e non sempre) imparano quali sono «i prodotti che si vendono», cioè a produrre prestazioni che sono consone a un modello proposto.

Secondo un'ottica piagetiana, ogni conoscenza è frutto di un processo costruttivo: le strutture cognitive non sono a priori, non sono innate, né a posteriori, di modo che ogni soggetto è libero di costruirle come vuole, ma sono il frutto di un percorso individuale attraverso il quale ogni soggetto costruisce le proprie conoscenze seguendo un iter necessario (Piaget, 1972). Il percorso quindi, salvo differenze individuali, è simile per tutti, ma ogni soggetto deve percorrerlo con le proprie gambe.

Anche secondo la prospettiva cognitivista post-piagetiana l'acquisizione della conoscenza è un processo di tipo costruttivo: la nuova informazione non è registrata e aggiunta alle precedenti, bensì è il frutto di un complesso lavoro di costruzione e viene connessa alle altre informazioni presenti nella memoria a lungo termine, integrandosi con queste. Le conoscenze sono organizzate in strutture; il modo in cui nuove conoscenze vengono recepite e organizzate è influenzato dal modo in cui la conoscenza precedente è stata strutturata. Si parla appunto di «costruttivismo» per indicare questa prospettiva di ricerca e di dibattito che ha caratterizzato gli anni Ottanta (Steffe e Gale, 1995).

La scuola ancora non ha spostato in modo sufficientemente chiaro e programmatico la propria attenzione sugli aspetti processuali, rimanendo invece troppo focalizzata sul richiedere e valutare i prodotti.

Gli insegnanti tendono a concentrare il proprio sforzo didattico sull'ottenimento di buoni prodotti, fatto di per sé positivo, perché è doveroso ottenere il risultato, arrivare a un esito apprezzabile sul piano oggettivo.

Tuttavia vogliamo sottolineare la necessità di considerare i processi e i risultati dell'apprendimento in stretta relazione tra loro. Il risultato finale acquista significato anche in rapporto al processo che è stato utilizzato per raggiungerlo. Montuschi (1993) propone una metafora molto suggestiva al riguardo. I percorsi della mente non sono così diversi dai percorsi reali. Sulla vetta di una montagna si può arrivare attraverso un sentiero o una via ferrata o una parete di sesto grado o in elicottero o con la funivia. Chi ama la montagna sa che il risultato (la vetta raggiunta) acquista un significato molto diverso a seconda del mezzo scelto. Tutti ottengono apparentemente lo stesso risultato, ma l'esperienza fatta colora diversamente la meta raggiunta.

Le eventuali «scorciatoie» sono spesso un'illusione e possono essere praticate utilmente solo per effettiva necessità. A questo proposito dobbiamo considerare che certe pratiche didattiche si rivelano utili in alcuni casi, ma che, estese alla totalità degli alunni, sarebbero pericolose. Un esempio in questo senso è il metodo Doman (1998): basato su tecniche comportamentiste, addestra i bambini affetti da trisomia ventuno a sostenere molti compiti della vita quotidiana con una relativa autonomia e consente loro di imparare la lettura. Se applicassimo il metodo a tutti i bambini, probabilmente otterremmo delle accelerazioni significative nell'acquisizione della lettura, ma a scapito della qualità e della durata di tale competenza.

Spostare l'attenzione sul processo non significa trascurare il prodotto bensì: (a) qualificare il prodotto e (b) ottenere buoni prodotti anche da chi non ne sarebbe stato capace.

Dunque la differenza principale fra un training e un percorso di potenziamento sta nel fatto che mentre il training insiste sul prodotto e sull'esercizio della sua corretta esecuzione, il potenziamento rende più efficiente uno o più processi mentali che occorrono per ottenere il prodotto atteso, processi che alcuni bambini sviluppano spontaneamente in modo ottimale, altri un po' meno, alcuni addirittura in modi e tempi gravemente disfunzionali.

In molti casi, nella scuola dell'infanzia, le attività cosiddette di «pre-lettura» o «pre-scrittura» sono un tentativo di far apprendere ai bambini le lettere e i numeri, come copia di un modello, in modo meccanico e ripetitivo, come una noiosa anticipazione di un apprendimento formalizzato che dovranno affrontare successivamente e come qualcosa di totalmente avulso dagli apprendimenti attuali. Abbiamo invece ribadito come l'alfabetizzazione sia un continuum e come sia frutto di una costruzione spontanea: per questo, anziché «addestrare» il bambino a riprodurre dei segni convenzionali, è necessario aiutarlo nel percorso di scoperta dei sistemi notazionali.

Perciò questo percorso di potenziamento dell'alfabetizzazione emergente — e in particolare di una sua componente fondamentale, la consapevolezza notazionale — prende per mano il bambino e lo accompagna nella scoperta, fornendo occasioni di riflessione e attività mirate.

Prove di efficacia del percorso di potenziamento

L'efficacia di P.A.S.S.I. (*Promoting the Achievement of Sound-Sign Integration*), questo percorso di potenziamento della consapevolezza notazionale, è stato validato sperimentalmente. Ne sono stati valutati gli effetti sulle diverse componenti del costruito, in particolare sugli aspetti grafico, simbolico e fonologico dei segni scritti nonché sulla consapevolezza delle relazioni tra loro.

Gli effetti del percorso di potenziamento sono stati valutati controllando il peso delle abilità di integrazione visuo-motoria.

Hanno partecipato alla ricerca 124 bambini frequentanti due scuole dell'infanzia: 69 hanno fatto parte del gruppo sperimentale e 55 del gruppo di controllo. Sia prima sia dopo il potenziamento tutti i bambini sono stati valutati attraverso prove di disegno tematico, prove di scrittura inventata di parole e di numeri, conoscenza dell'alfabeto, consapevolezza ortografica, test di integrazione visuo-motoria.

Il gruppo sperimentale ha svolto le attività di potenziamento sul fattore notazionale per 6 mesi, due mattine la settimana, dalle 9 alle 11.

Il gruppo di controllo nello stesso orario ha svolto attività di disegno, creazione di filastrocche, giochi con le parole (rime, assonanze, allitterazioni), invenzione di storie, riordino di vignette.

L'ipotesi di ricerca (efficacia del trattamento) è stata testata attraverso un'analisi della covarianza multivariata a misure ripetute, in cui:

- la variabile indipendente era il gruppo: sperimentale vs. controllo;
- le variabili di controllo (covariate) erano l'età e il punteggio al test di integrazione visuo-motoria;
- le variabili dipendenti (a misure ripetute) erano la differenza tra i punteggi ottenuti al pre-test e quelli ottenuti al post-test in:
 - scrittura inventata di parole;
 - scrittura inventata di numeri;
 - consapevolezza ortografica;
 - conoscenza delle lettere;
 - disegno.

I risultati conseguiti evidenziano che l'intervento di potenziamento della consapevolezza notazionale ha avuto un effetto significativo nell'incrementare variabili predittive dell'alfabetizzazione e preventive dei disturbi specifici di apprendimento della lettura e della scrittura, cioè la scrittura inventata di parole (figura 2) e di numeri (figura 3), la conoscenza dell'alfabeto (figura 4), la consapevolezza ortografica (figura 5). I risultati evidenziano che vi è un peso della capacità di integrazione visuo-motoria, nel senso che i bambini con maggiore competenza in questo ambito apprendono di più.

Nessun effetto, come previsto, è stato ottenuto sul disegno (figura 6). Questo risultato conferma che la notazione ortografica e la notazione numerica sono modalità di rappresentazione essenzialmente diverse dal disegno.

Possiamo osservare che il gruppo di controllo, che ha svolto generiche attività inerenti il futuro apprendimento di lettura e scrittura, non ha ottenuto risultati analoghi.

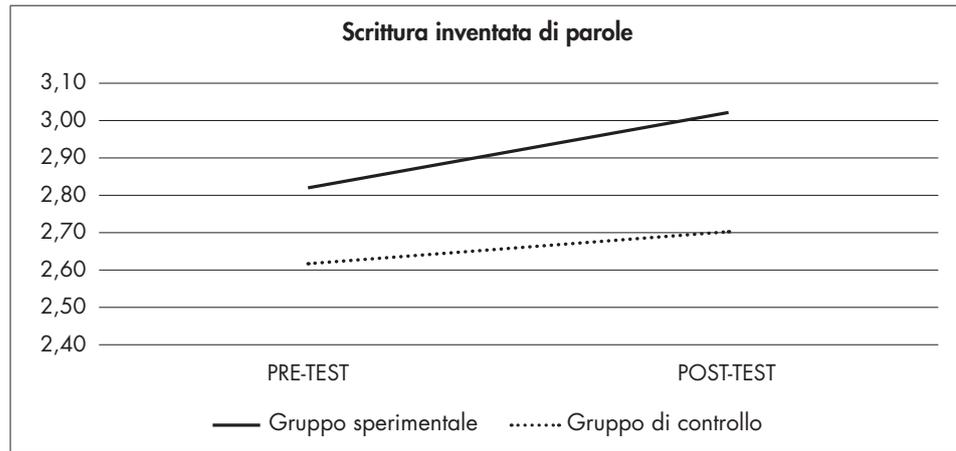


Fig. 2 Risultati analisi univariate. Il gruppo sperimentale migliora significativamente di più dal pre-test al post-test rispetto al gruppo di controllo, $F(1, 96) = 4.56$, $p < .05$, $\eta^2 = .05$.

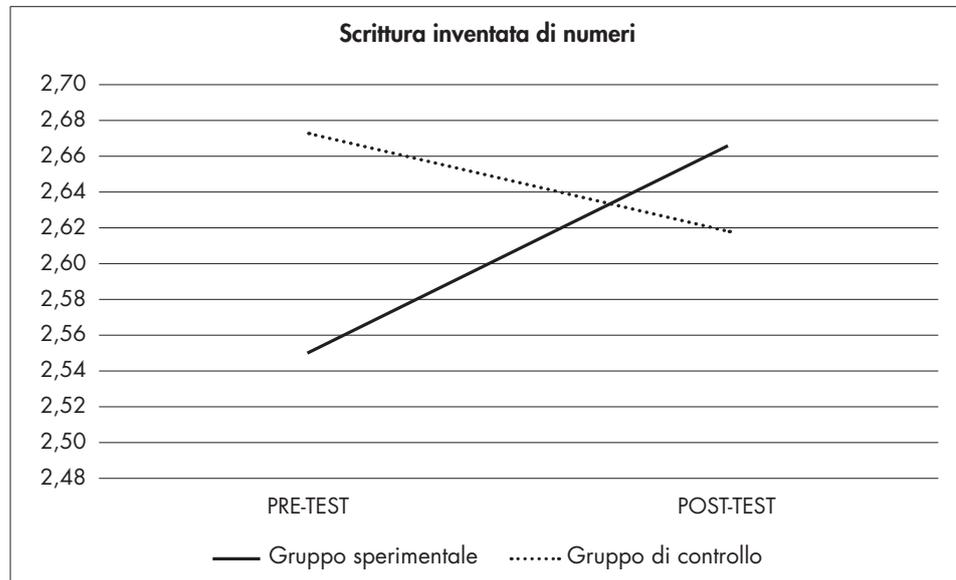


Fig. 3 Risultati analisi univariate. Il gruppo sperimentale migliora significativamente di più dal pre-test al post-test rispetto al gruppo di controllo, $F(1, 96) = 10.71$, $p < .01$, $\eta^2 = .10$.

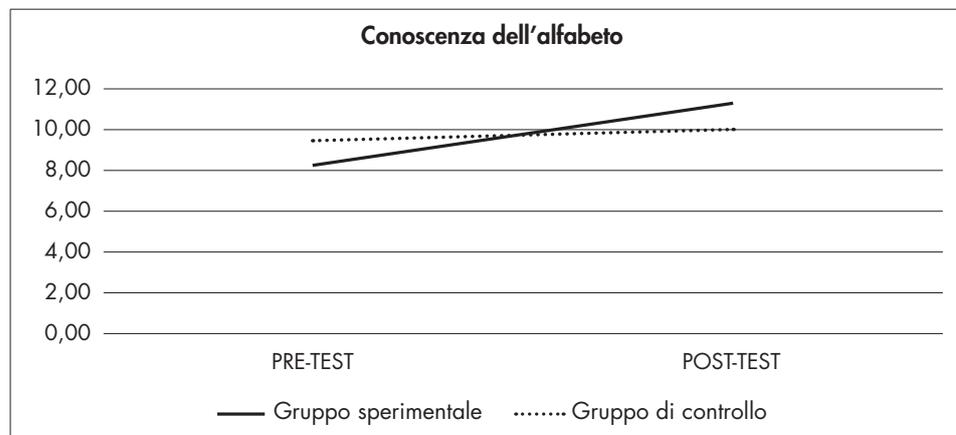


Fig. 4 Risultati analisi univariate. Il gruppo sperimentale migliora significativamente di più dal pre-test al post-test rispetto al gruppo di controllo, $F(1, 96) = 29.30$, $p < .001$, $\eta^2 = .23$.

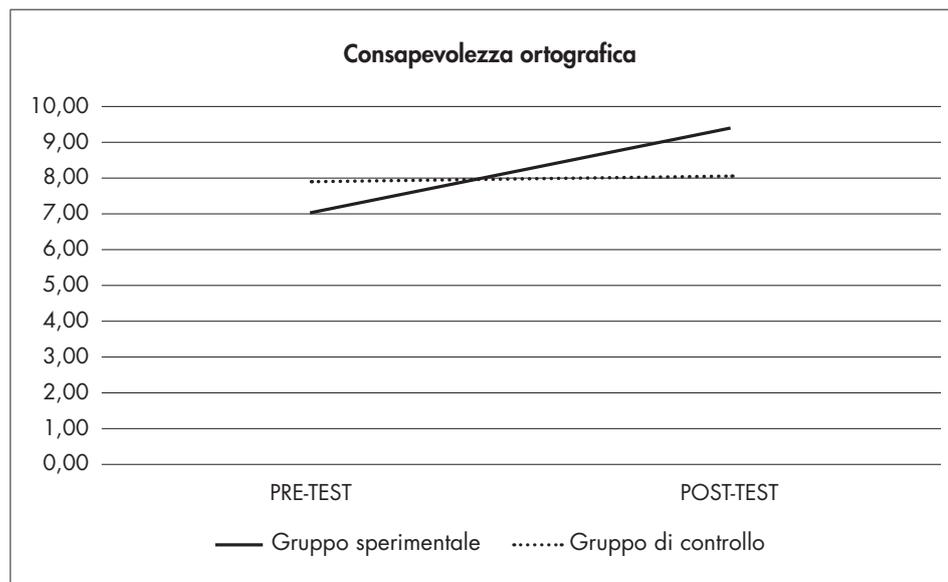


Fig. 5 Risultati analisi univariate. Il gruppo sperimentale migliora significativamente di più dal pre-test al post-test rispetto al gruppo di controllo, $F(1, 96) = 31.51$, $p < .001$, $\eta^2 = .25$.

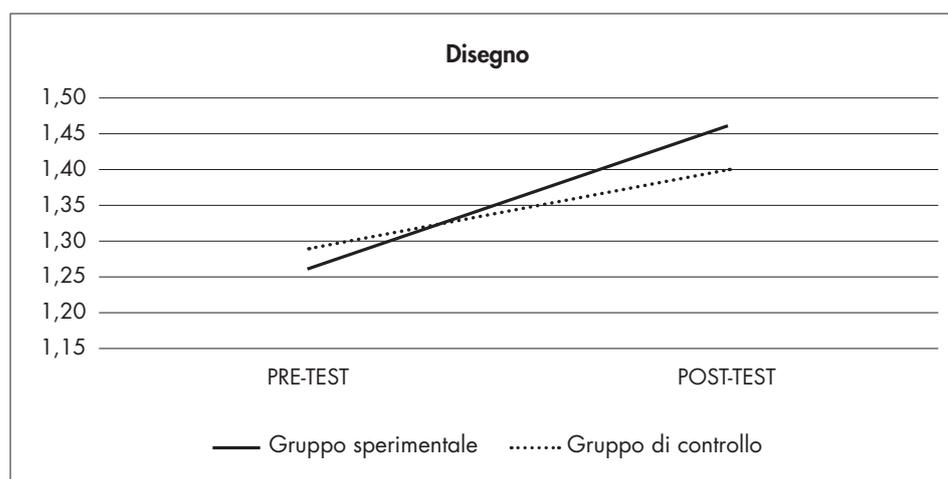


Fig. 6 Risultati analisi univariate. Il gruppo sperimentale *non* migliora significativamente di più dal pre-test al post-test rispetto al gruppo di controllo, n.s.

Attività del potenziamento: le vie dei segni

Le attività presentate sono state ideate pensando a bambini che già dispongono di certe conoscenze e abilità e che ne stanno sviluppando anche altre. Risulta quindi importante indirizzare l'intervento didattico nella zona di sviluppo prossimale (Vygotskij, 1990), cioè stimolare le abilità emergenti del bambino nel momento giusto e favorevole al loro sviluppo. Alcune delle attività proposte potranno sembrare troppo difficili per alcuni bambini, ma è proprio la sensibilità dell'insegnante che conosce ogni singolo allievo a essere utile per «tirare» tanto quanto possibile senza che «l'elastico dell'apprendimento» si spezzi.

Il percorso di potenziamento riguarda il segno grafico, il segno ortografico e il segno numerico e la differenza tra di essi.

Per ogni tipologia di segno vengono stimolati gli aspetti ricettivi e quelli produttivi.

Per il potenziamento del *segno grafico* si propongono attività come:

- creare figure con il cartone, con la corda, con un gesso in terra e percorrerle camminandoci sopra;
- osservare la forma comune di alcuni oggetti di uso quotidiano e descriverne con il disegno il perimetro;
- indovinare figure nascoste scorgendone solo un particolare;
- riconoscere che cambiando parzialmente alcuni segni si modifica la configurazione globale;
- riflettere sulla differenza tra oggetti rappresentati con il disegno/con una foto e oggetti reali;
- trovare differenze e somiglianze tra rappresentazioni di oggetti;
- riflettere su rappresentazioni diverse dello stesso oggetto;
- individuare i segni essenziali a connotare un oggetto disegnato;
- rappresentare oggetti diversi indipendentemente dalla dimensione del supporto cartaceo;
- comprendere come uno stesso elemento grafico (nella stessa posizione o, ruotato, in posizioni diverse) possa assumere significati differenti in relazione al contesto nel quale è inserito, modificando ad esempio le espressioni e le emozioni di un volto;
- disegnare il movimento;
- inventare disegni diversi a partire da un segno sul foglio.

Per il *segno ortografico* si propongono attività volte a far familiarizzare il bambino con gli strumenti (comuni e inusuali) utili alla scrittura; giochi di riconoscimento di parole scritte, da distinguere dagli scarabocchi; giochi con le lettere; ricerca di lettere all'interno di configurazioni più complesse; lettura di cartelli indicatori; scrittura di messaggi, di lettere, di cartoline scritte come i bambini riescono; discussione sulle varie modalità di scrivere le lettere; gioco di dettatura alla maestra di parole lunghe e corte; scrittura comune di didascalie sotto ai disegni.

Per il *segno numerico* si propongono filastrocche nelle quali si associano in rima i nomi dei numeri alla loro rappresentazione; giochi di associazione tra numero pronunciato e simbolo scritto; giochi in cui si usano i numeri scritti per distinguere posizioni e quantità; costruzione di un orologio e di un termometro finto con la linea dei numeri; trasformazioni creative di numeri; riconoscimento di numeri all'interno di configurazioni complesse; costruzione di figure con i numeri.

Per ogni tipologia di segno (grafico, ortografico, numerico, misto) vengono proposte cinque attività relative al riconoscimento e cinque attività relative alla produzione. Al termine di ognuna di queste sezioni è riportato uno spazio specifico dove l'insegnante potrà registrare le proprie osservazioni (mirate e intenzionali, condotte durante lo svolgimento delle attività) dei comportamenti dei bambini, in generale, accanto a osservazioni individuali delle competenze maturate da ogni bambino in relazione agli obiettivi indicati in ogni scheda.

Un altro aspetto che qualifica il presente lavoro, in linea con il più ampio concetto di inclusione, è l'attenzione rivolta anche ai bambini ad alto potenziale cognitivo, i cui bisogni speciali corrispondono al diritto di poter usufruire anch'essi di specifiche attività di potenziamento. Al termine di ogni sezione, composta dalle dieci attività per tipologia di segno, i bambini ad alto potenziale cognitivo potranno

no trovare un'attività in linea con le loro potenzialità, caratterizzata da richieste creative e divergenti, all'interno di un'impostazione didattica metacognitiva.

Modalità di proposta delle attività

Vengono proposte attività da realizzare sia in gruppo sia individualmente.

Noi abbiamo predisposto delle schede di lavoro, ma siamo consapevoli della straordinaria capacità delle insegnanti di moltiplicare queste schede, inventandone di analoghe, modificandole, rimaneggiandole per adattarle alla situazione specifica in cui verranno utilizzate. Spesso i bambini con i loro commenti e le loro osservazioni costituiscono uno spunto prezioso e imperdibile di arricchimento per l'attività.

È importante che le attività proposte siano ancorate all'esperienza quotidiana e a situazioni di utilizzo concreto dei sistemi simbolici. È indispensabile che le attività siano proposte in forma ludica e ancorate alle attività di routine quotidiana; proporre le attività come un «gioco di scoperta» è l'approccio da seguire nel condurre il percorso.

L'insegnante deve avere presente che non deve «insegnare»: deve fornire stimoli affinché i bambini si attivino in un processo di scoperta e di riflessione. Sappiamo infatti che il termine «insegnare» deriva dal latino *in-signare*, che significa «segnare», «lasciare il segno», mentre il termine «educare» deriva da *ex-ducere*, «trarre fuori». Da un lato quindi (insegnare) c'è l'idea di un'azione indotta sul discente passivo, dall'altro (educare) c'è il richiamo alla sapienza maieutica del coltivare le capacità dando alle potenzialità la possibilità di emergere.

Lo spirito con il quale questi giochi di segni e di simboli vanno attuati deve essere ludico, leggero, flessibile e non deve in alcun modo far pensare ai bambini che sia un'attività funzionale al successivo apprendimento formale di lettura e scrittura, bensì un'attività da fare perché è utile e divertente nel momento stesso in cui viene posta in atto.

È necessario condurre per mano i bambini stimolandoli a una riflessione sui segni scritti accompagnata da un «fare» che sia sempre un ludico tentativo di provare a scrivere, a costruire messaggi con i segni conosciuti, a tracciare sul foglio quello che è stato costruito nella mente di ognuno riguardo alla scrittura.

Consigliamo di svolgere le attività nella prima parte della mattina, dalle 9 alle 11 ad esempio, per almeno sei mesi. Alcune delle attività proposte, come la posta in sezione, con la relativa cassetta, possono diventare pratiche costanti, che rimangono nel tempo e che magari sono conservate anche negli anni dall'insegnante che le considera parte del proprio bagaglio metodologico e didattico.

Il potenziamento vuole essere un'occasione per fare proprie certe modalità didattiche che, indipendentemente dal momento e dal periodo in cui viene attuato il percorso, si possono mettere in atto quotidianamente. Parliamo dell'abitudine a scrivere, ad esempio, sotto ogni disegno appeso al muro, una o due parole di didascalia in stampato maiuscolo, a leggere le scritte che si trovano fuori durante le uscite, a divertirsi a leggere i numeri sui portoni delle case quando si esce. L'orologio costruito dai bambini con la lancetta di cartone che indica via via l'ora di inizio e di fine di ogni attività, la cassetta della posta dove ogni giorno andare a controllare se c'è qualcosa, il nome di ogni bambino scritto sugli scaffali del mobile dove ognuno rimette le proprie cose devono essere parte della vita della scuola dell'infanzia.

Bibliografia

- Agli F. e Martini A. (1995), *Rappresentazione e notazione della quantità in età prescolare*, «Età Evolutiva», vol. 51, pp. 30-44.
- Aram D. e Levin I. (2001), *Mother-child joint writing in low SES: Sociocultural factors, maternal mediation, and emergent literacy*, «Cognitive Development», vol. 16, n. 3, pp. 831-852.
- Bialystok E. (1992), *Symbolic representation of letters and numbers*, «Journal of Experimental Child Psychology», vol. 76, pp. 173-189.
- Bigozzi L. (2009), *Storia di Giacomo (forse) dislessico*, «La Vita Scolastica», nn. 16-17, pp. 25-28.
- Bigozzi L. (2011), *Dislessia: «Si parla del diavolo...»*, «Psicologia dell'Educazione», vol. 5, pp. 3-9.
- Bigozzi L., Vagnoli L. e Valente E. (2014), *Il successo scolastico? Questione di rapidità di lettura*, «Psicologia dell'Educazione», vol. 8, pp. 81-95.
- Bigozzi L., Tarchi C., Pezzica S. e Pinto G. (2014), *Evaluating the predictive impact of an emergent literacy model on dyslexia in Italian children: A four-year prospective cohort study*, «Journal of Learning Disabilities», DOI: 10.1177/0022219414522708.
- Bigozzi L., Tarchi C., Caudek C. e Pinto G. (2016), *Predicting reading and spelling disorders: A 4-year prospective cohort study*, «Frontiers in Psychology», DOI: 10.3389/fpsyg.2016.00337.
- Bus A.G. (2002), *Early book reading experience in the family: A route to literacy*. In S. Neuman e D. Dickinson (a cura di), *Handbook of research in early literacy*, New York, Guilford, pp. 179-191.
- Cannoni E. (2003), *Il disegno dei bambini*, Roma, Carocci.
- Clay M.M. (1993), *An observation survey of early literacy achievement*, Portsmouth, NH, Heinemann.
- Consensus Conference promossa da Associazione Italiana Dislessia (2007), *Disturbi evolutivi specifici di apprendimento: Raccomandazioni per la pratica clinica definite con il metodo della Consensus Conference*, <http://www.lineeguidadsa.it>.
- Cornoldi C. (2007), *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, Bologna, il Mulino.
- Cornoldi C., Colpo G. e Gruppo MT (1981), *Prove di lettura MT: Guida all'uso*, Firenze, Organizzazioni Speciali.
- Czerwinsky Domenis L. e De Michiel M. (2002), *Scambi di idee tra lettori e scrittori naïf*. In G. Di Stefano e R. Vianello (a cura di), *Psicologia dello sviluppo e problemi educativi*, Firenze, Giunti.
- Ferreiro E. e Teberosky A. (1979), *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Firenze, Giunti.
- Gallagher A., Frith U. e Snowling M.J. (2000), *Precursors of literacy delay among children at genetic risk of dyslexia*, «Journal of Child Psychology and Psychiatry», n. 2, pp. 203-213.
- Giani Gallino T. (2008), *Il mondo disegnato dai bambini: L'evoluzione grafica e la costruzione dell'identità*, Firenze, Giunti.
- Girelli L. (2006), *Noi e i numeri*, Bologna, il Mulino.
- Hiebert J. (1997), *Making sense: Teaching and learning mathematics with understanding*, Portsmouth, NH, Heinemann.
- Hughes M. (1982), *Rappresentazione grafica spontanea del numero nei bambini*, «Età Evolutiva», vol. 12, pp. 5-10.
- Hurford P.D., Potter T.S. e Hart G.S. (2002), *Examination of three techniques for identifying first grade children at risk for difficulty in word identification with an emphasis on reducing the false negative error rate*, «Reading Psychology», vol. 123, pp. 159-180.
- Kato Y., Kamii C., Ozaki K. e Nagahiro M. (2002), *Young children's representation of groups of objects: The relationship between abstraction and representation*, «Journal of Research in Mathematics Education», vol. 33, n. 1, pp. 30-45.

- Landsmann L.T. e Karmiloff-Smith A. (1992), *Children's understanding of notations as domains of knowledge versus referential-communicative tools*, «Cognitive Development», vol. 7, n. 3, pp. 287-300.
- Luquet G.H. (1969), *Il disegno infantile*, Roma, Armando.
- Montuschi F. (1993), *La valutazione dei processi e dei risultati dell'insegnamento/apprendimento*, «Continuità e Scuola», vol. 5, pp. 13-18.
- Morais J. (1993), *Phonemic awareness, language and literacy*. In R.M. Joshi e C.K. Leong (a cura di), *Reading disabilities: Diagnosis and component process*, Dordrecht, Kluwer, pp. 175-184.
- Orsolini M. (2000), *Il suono delle parole: Percezione e conoscenza del linguaggio nei bambini*, Milano, La Nuova Italia.
- Pennington B.F. e Lefly D.L. (2001), *Early reading development in children at family risk of dyslexia*, «Child Development», vol. 72, n. 3, pp. 816-833.
- Pepi A., Alesi M. e Geraci M. (2002), *Teoria dell'intelligenza e stili attributivi in soggetti con disabilità di lettura in età evolutiva: Proposta di un training*. In A. Farneti e A. Sansavini (a cura di), *Riassunti delle comunicazioni del XVI congresso Nazionale dell'Associazione di Psicologia dello Sviluppo*, Rimini-Bellaria, 15-17 settembre.
- Piaget J. (1972), *La formazione del simbolo nel bambino*, Firenze, La Nuova Italia.
- Pinto G. (2003), *Il suono, il segno, il significato*, Roma, Carocci.
- Pinto G. e Bigozzi L. (a cura di) (2002), *Laboratorio di lettura e scrittura*, Trento, Erickson.
- Pinto G. e Bombi A.S. (1999), *Sistemi simbolici e notazione figurativa*. In C. Pontecorvo (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*, Bologna, il Mulino, pp. 115-143.
- Pinto G. e De Bernart D. (2006), *Fare un disegno, creare una pittura*. In M. Pinelli e C. Trubini (a cura di), *Il pensiero che pensa di pensare a...: Atti del Convegno «Metacognizione: modelli a confronto»*, Parma, Uninova.
- Pinto G., Bombi A.S. e Freeman N.H. (1997), *L'emergere della raffigurazione del volto umano: Flessibilità rappresentativa e modalità esecutive*, «Età Evolutiva», vol. 57, pp. 82-88.
- Pinto G., Bigozzi L., Accorti Gamannossi B. e Vezzani C. (2009), *Emergent literacy and learning to write: A predictive model for Italian language*, «European Journal of Psychology of Education», vol. 1, pp. 61-74.
- Ravid D. e Tolchinsky L. (2002), *Developing linguistic literacy: A comprehensive model*, «Journal of Child Language», vol. 29, n. 2, pp. 417-447.
- Sartori G., Job R. e Tressoldi P.E. (1995), *DDE-2: Batteria per la Valutazione della Disslessia e della Disortografia Evolutiva – 2*, Firenze, Giunti OS.
- Steffe L.P. e Gale J.E. (1995), *Constructivism in education*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Tolchinsky Landsmann L. (2003), *The cradle of culture and what children know about writing and numbers*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Tolchinsky Landsmann L. e Levin I. (1985), *Writing in preschoolers: An age-related analysis*, «Applied Psycholinguistics», vol. 6, n. 3, pp. 319-339.
- Van Tuijl C., Leseman P.P. e Rispen J. (2001), *Efficacy of an intensive home-based educational intervention programme for 4- to 6-years old ethnic minority children in the Netherlands*, «International Journal of Behavioural Development», vol. 25, pp. 148-159.
- Vygotskij L.S. (1990), *Pensiero e linguaggio: Ricerche psicologiche*, Roma-Bari, Laterza.
- Yamagata K. (2007), *Differential emergence of representational systems: Drawings, letters and numerals*, «Cognitive Development», vol. 22, pp. 244-247.



IL SEGNO GRAFICO



RICONOSCIMENTO

- A.1 Tocca il segno!
- A.2 Il disegno nascosto
- A.3 Il detective a caccia di segni
- A.4 Di-segno in-segno
- A.5 Lilli esploratrice

Per l'insegnante : Osservare, valutare, inventare

- *Osservazione contestuale dei comportamenti*
- *Osservazione individuale delle competenze*
- *Note d'Autore*



PRODUZIONE

- A.6 Lucia e il gigante Oreste
- A.7 Disegnare il movimento
- A.8 I segni delle emozioni
- A.9 Inseguire i tratteggi
- A.10 Trasform-azioni

Bambini creativi : Inventa i segni per disegnare

Per l'insegnante : Osservare, valutare, inventare

- *Osservazione contestuale dei comportamenti*
- *Osservazione individuale delle competenze*
- *Note d'Autore*

Obiettivi

- Individuare gli equivalenti grafici
- Riconoscere le corrispondenze simboliche

Grado di difficoltà



Modalità organizzative

Attività individuale e di gruppo

Materiali

Schede di lavoro; oggetti e arredi presenti a scuola (corde, cerchi, ecc.) e materiale di consumo (colla, filo di lana, ecc.); stereo e CD musicali

Situazione motivante e metodologia

I bambini vengono coinvolti in attività ludiche di gruppo mirate a riconoscere la forma degli oggetti. Il gioco rimane l'approccio metodologico privilegiato per favorire l'integrazione e la relazione interpersonale e per rendere possibile l'acquisizione di abilità cognitive e sociali.

ATTIVITÀ 1

L'insegnante predispone sul pavimento cerchi o corde realizzando spazi chiusi di varie forme e dimensioni. I bambini, accompagnati dalla musica, camminano sul bordo/contorno di questi spazi, cercando di rimanere in equilibrio. Quando la musica finisce devono saltare dentro lo spazio. In questo modo cominciano a fare esperienza del «contorno» di una figura, sperimentando in maniera diretta i concetti «dentro», «fuori», «sopra».

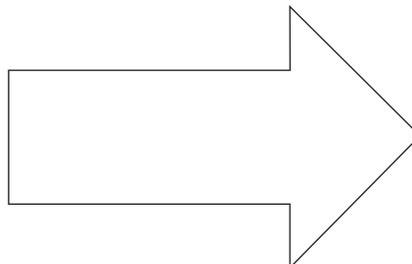
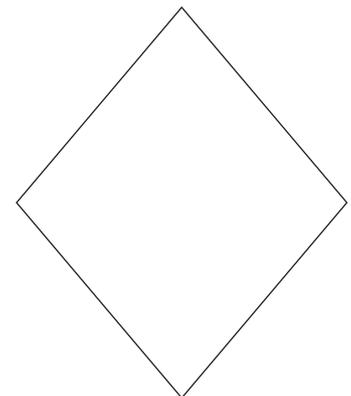
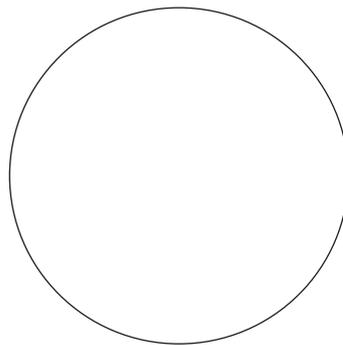
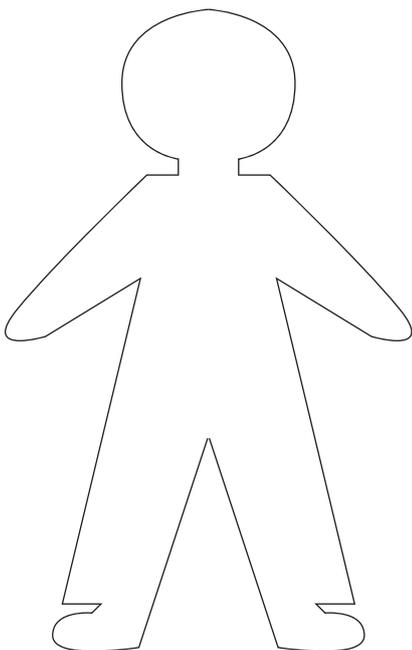
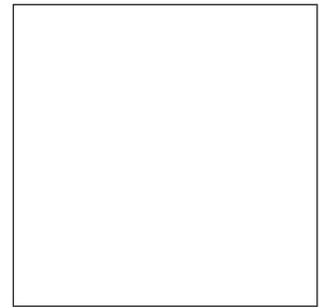
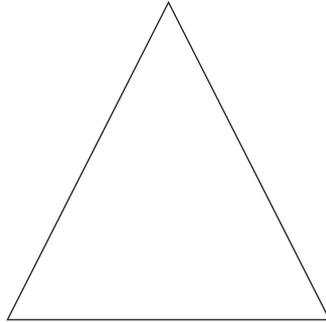
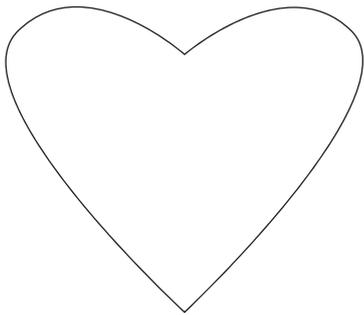
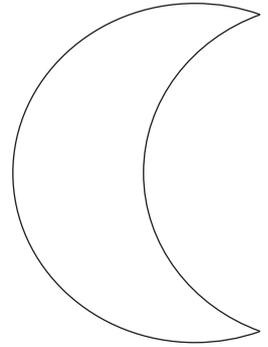
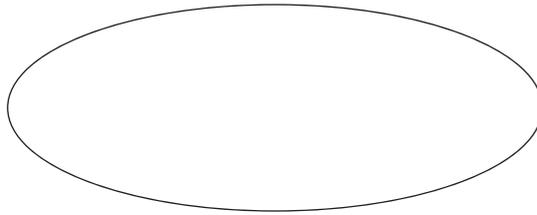
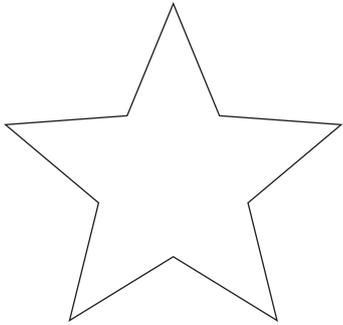
ATTIVITÀ 2 — A1.2

L'insegnante predispone dei cartoncini formato A4 su ognuno dei quali riporta una forma geometrica o simbolica facilmente riconoscibile (un cuore, una mezza luna, ecc.; si vedano i modelli nella scheda A1.2) e ne consegna uno a ogni bambino. Individualmente, i bambini incollano un filo di lana o uno spago sul contorno. Successivamente, a coppie, devono cercare di indovinare la forma proposta dal compagno, a occhi chiusi e solo seguendone il contorno con il dito.

ATTIVITÀ 3 — A1.3

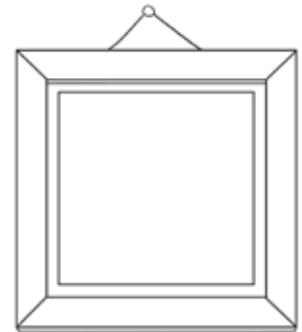
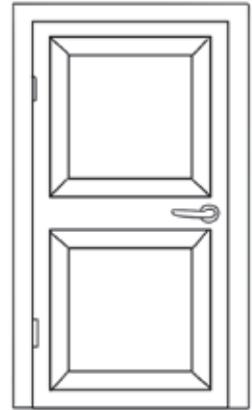
Questa terza attività aiuta a riflettere sulle «corrispondenze» tra fotografie e disegni, tra disegni e forme geometriche. I bambini devono individuare i collegamenti tra le figure riportate nella scheda A1.3.

ESEMPI DI FORME E FIGURE DA CREARE CON LA CORDA E DA
RIPRODURRE SU CARTONCINO

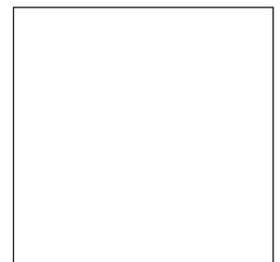
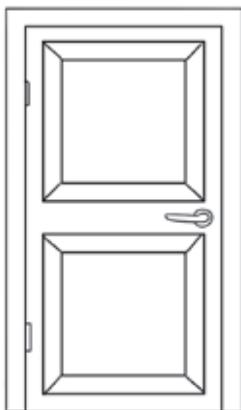
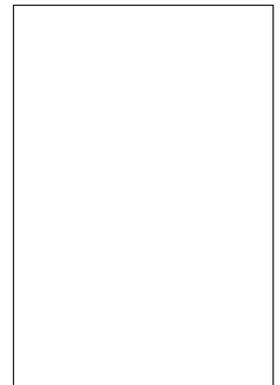
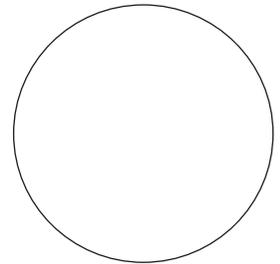
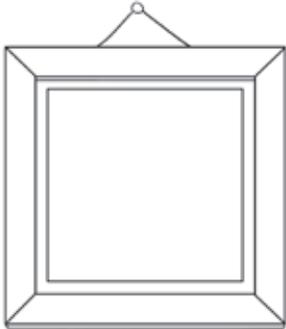


Tocca il segno!

PROVA A COLLEGARE OGNI FOTO AL DISEGNO CORRISPONDENTE.



ADESSO COLLEGA I DISEGNI DI SINISTRA CON LA FORMA GEOMETRICA A CUI ASSOMIGLIANO DI PIÙ.



▶ TI SONO PIACIUTE QUESTE ATTIVITÀ?

MOLTO



ABBASTANZA



POCO



Obiettivi

- Compiere associazioni simboliche
- Ricomporre le parti con il tutto

Grado di difficoltà



Modalità organizzative

Attività di gruppo

Materiali

Schede di lavoro

Situazione motivante e metodologia

Queste attività, data la loro natura pratica, danno la possibilità al bambino di sviluppare la propria autonomia mettendolo nella condizione di osare, di provare, di attivarsi, di sperimentare per raggiungere un risultato visibile e gratificante.

ATTIVITÀ 1 — A2.1 A, B, C, D

L'insegnante prepara preliminarmente i materiali per l'attività, facendone una copia per ogni gruppo di alunni:

- fotocopia il «tabellone maschera» (scheda A2.1a), lo incolla su cartoncino e ritaglia le finestrelle lungo il tratteggio;
- fotocopia una delle immagini fornite nella scheda A2.1b, immagine che gli alunni dovranno cercare di riconoscere, e vi sovrappone il tabellone maschera, fissandolo con delle graffette;
- fotocopia i simboli (scheda A2.1c), li incolla su cartoncino e li ritaglia in modo da ottenere delle tessere, che metterà in un sacchetto.

I bambini formano delle squadre, dandosi un nome divertente (ad esempio squadra Arcobaleno, Spaventapasseri, ecc.) e individuando un «rappresentante» che estrarrà il simbolo da far corrispondere alla finestrella da aprire.

Dato che la figura nascosta è grande, aprendo una finestrella compare solo una piccola parte della figura da riconoscere. Vince il gioco la squadra che indovina la figura nascosta aprendo il minor numero di finestre. I punteggi vengono registrati nella scheda A2.1d, colorando un quadratino per ogni finestrella aperta.

CONSEGNA

Scopo del gioco è scoprire qual è immagine l'immagine nascosta. Estraete un cartoncino dal sacchetto, guardate il simbolo disegnato sopra e aprite la finestrella che ha la stessa figura. Cosa si nasconde sotto la finestrella? Se non riuscite a capire, pescate un altro cartoncino e aprite una nuova finestrella. Ogni volta che aprite una finestrella colorate un quadratino sulla scheda di registrazione dei punteggi. Vince la squadra che capisce qual è immagine l'immagine nascosta aprendo il minor numero di finestrelle.

TABELLONE MASCHERA

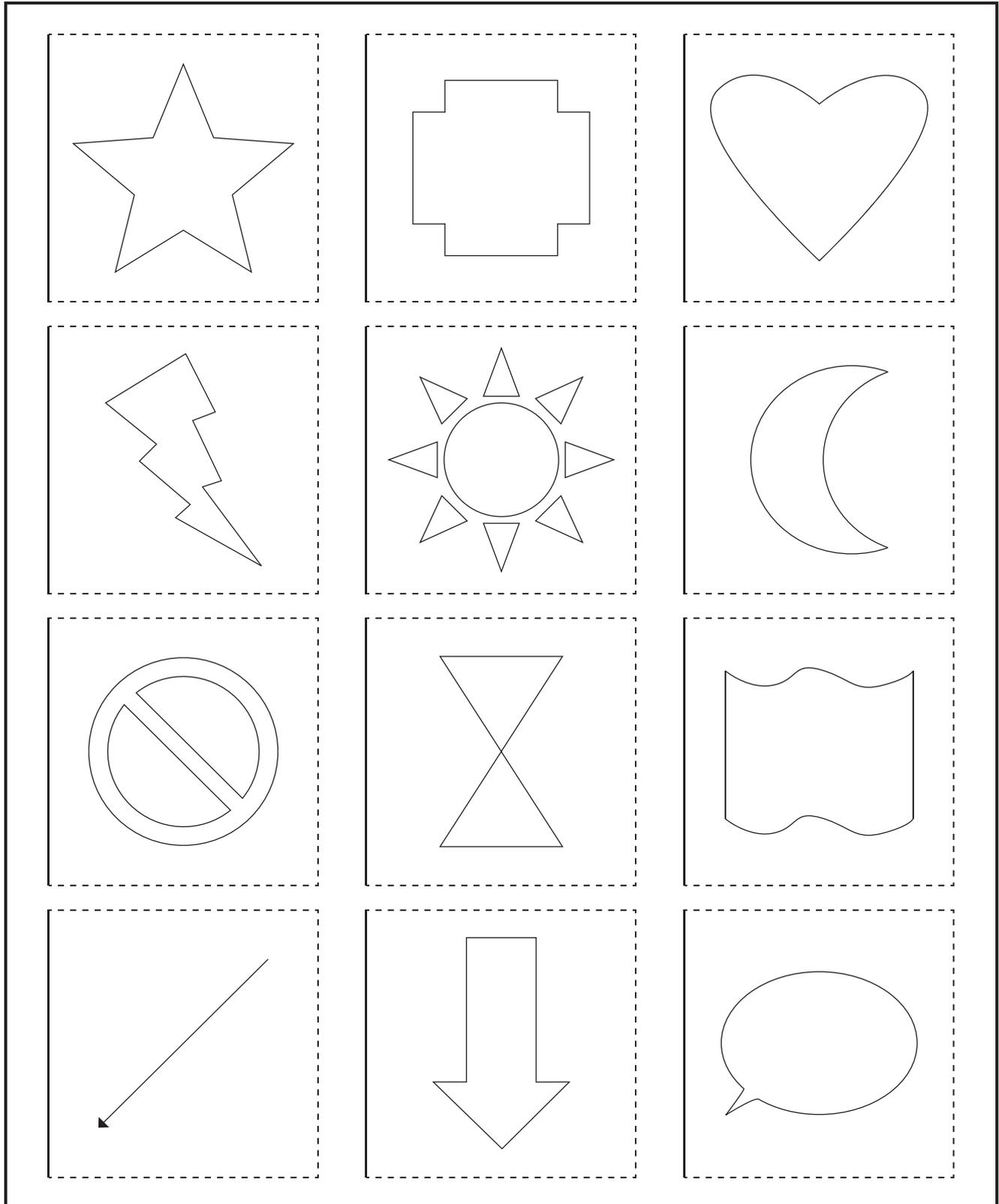


FIGURE DA INDOVINARE



FIGURE DA INDOVINARE



FIGURE DA INDOVINARE

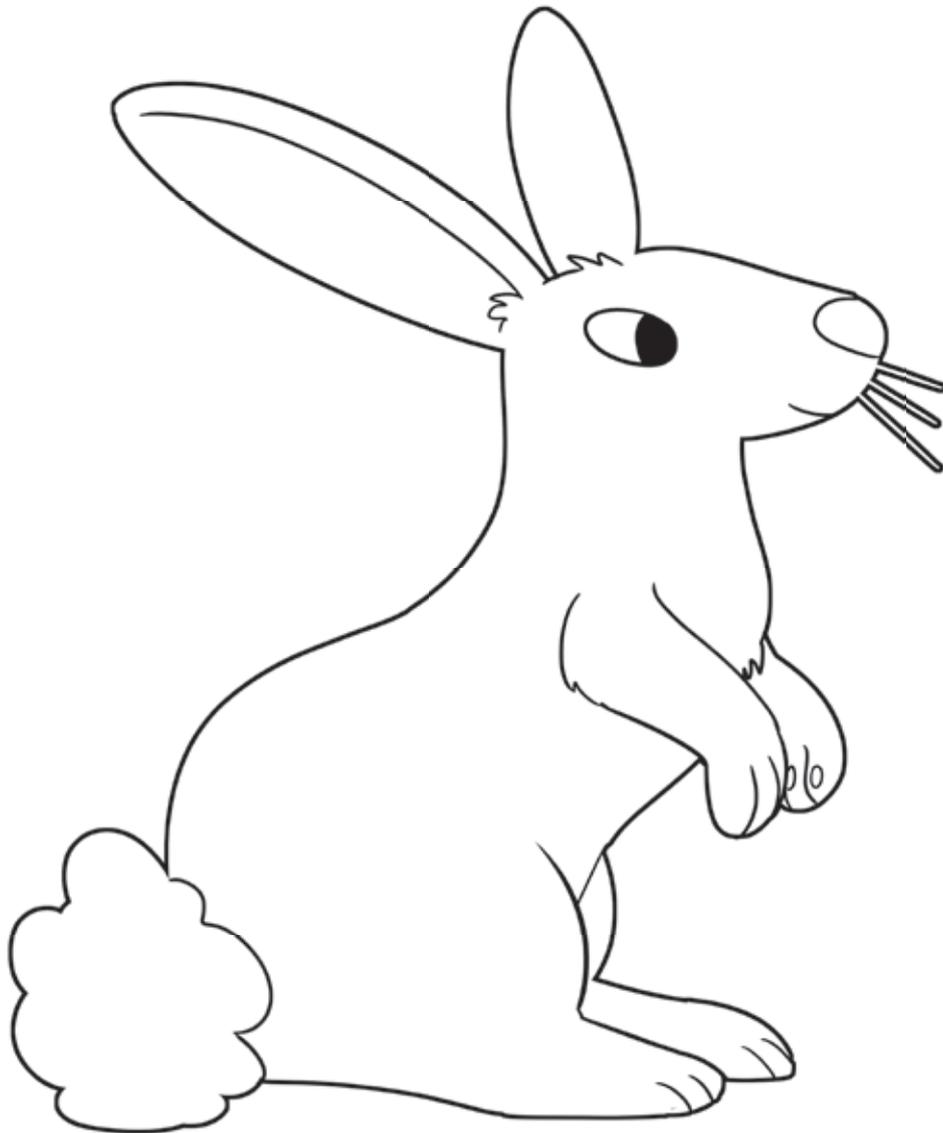


FIGURE DA INDOVINARE

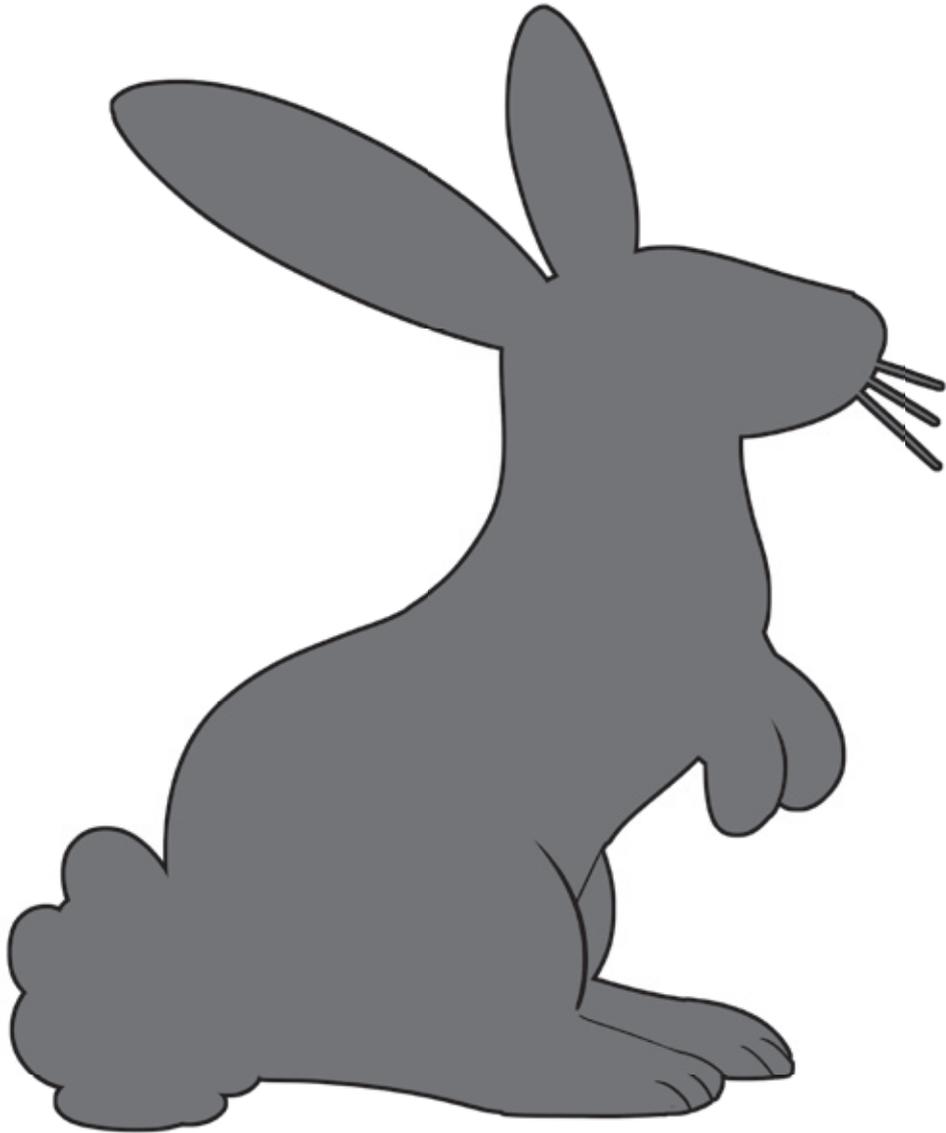
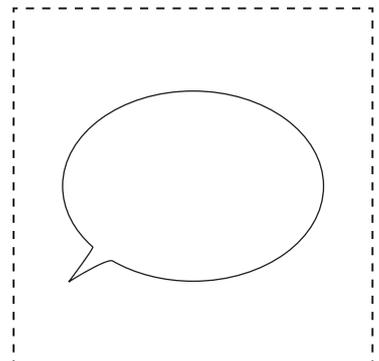
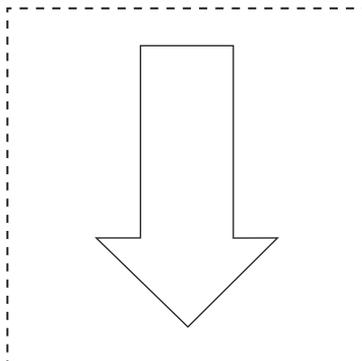
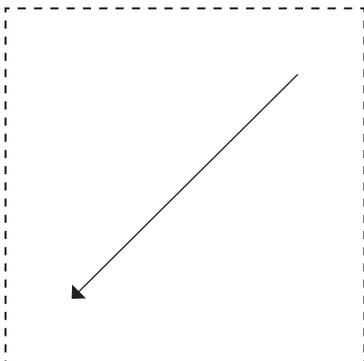
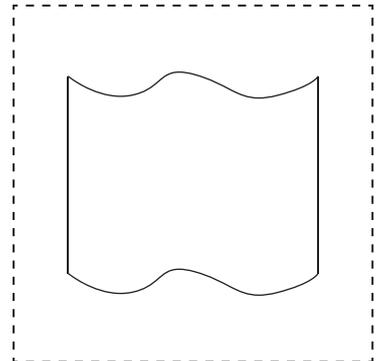
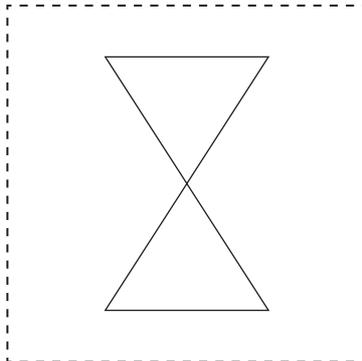
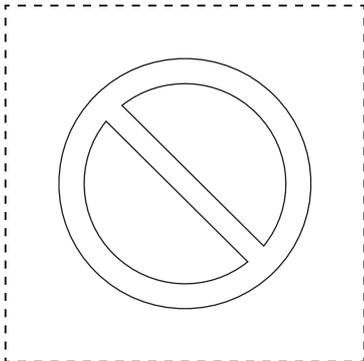
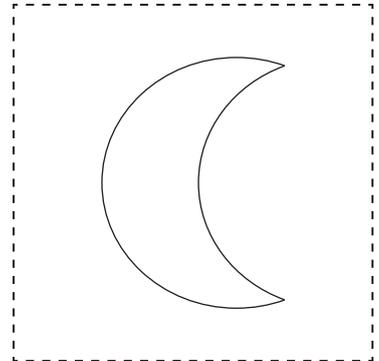
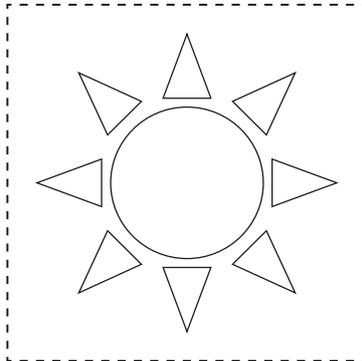
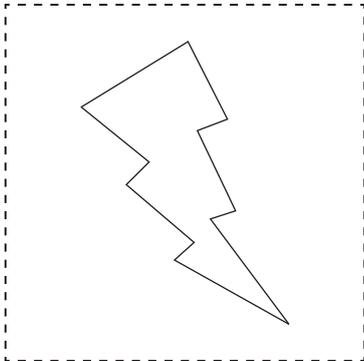
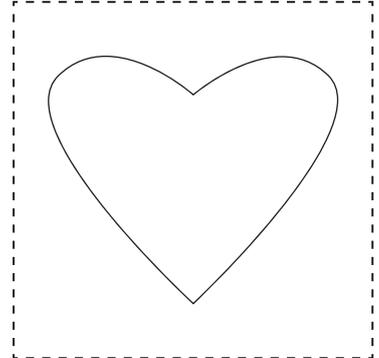
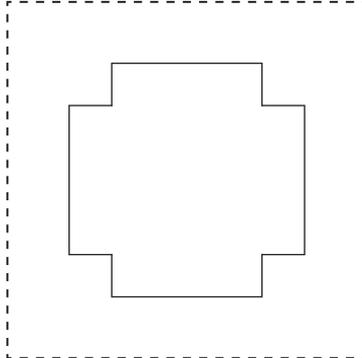
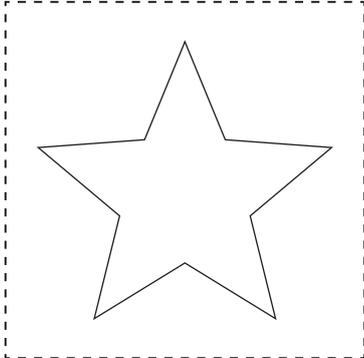


FIGURE DA INDOVINARE



Disegno di Stella Calovi.

CARTONCINI DA RITAGLIARE



SCHEDA DI REGISTRAZIONE DEI PUNTEGGI

| NOME SQUADRA | NUMERO DI FINESTRELLE APERTE | | | | | | | | | | | | |
|----------------|------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|--------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | Totale |
| es. Arcobaleno | | | | | | | | | | | | | |
| _____ | | | | | | | | | | | | | |
| _____ | | | | | | | | | | | | | |
| _____ | | | | | | | | | | | | | |
| _____ | | | | | | | | | | | | | |
| _____ | | | | | | | | | | | | | |
| _____ | | | | | | | | | | | | | |

 TI SONO PIACIUTE QUESTE ATTIVITÀ?

MOLTO



ABBASTANZA



POCO



Obiettivo

- Riconoscere i segni che modificano il significato del contesto figurale

Grado di difficoltà



Modalità organizzative

Attività individuale e/o a piccoli gruppi

Materiali

Schede di lavoro

Situazione motivante e metodologia

Attraverso l'attività ludica il bambino viene sollecitato a riconoscere alcuni segni che, cambiati di posizione e grandezza, trasformano le figure in qualcos'altro. Questa attività incoraggia a osservare bene le immagini e a coglierne i particolari, facendo attenzione alle differenze e alle somiglianze.

ATTIVITÀ 1 — A3.1

Il gioco consiste nel ricercare, come dei detective, i segni «uguali ma diversi» presenti nelle immagini della scheda A3.1. Chi riuscirà a individuare e spiegare ai compagni cosa succede alle immagini?

CONSEGNA

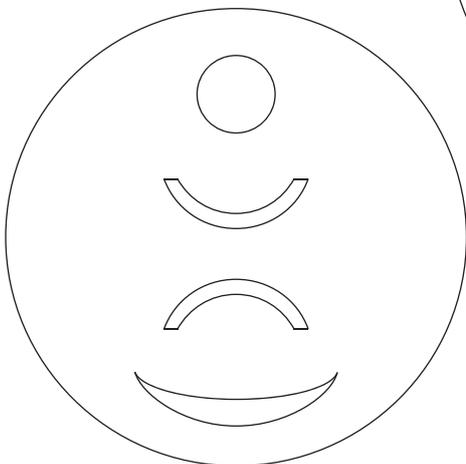
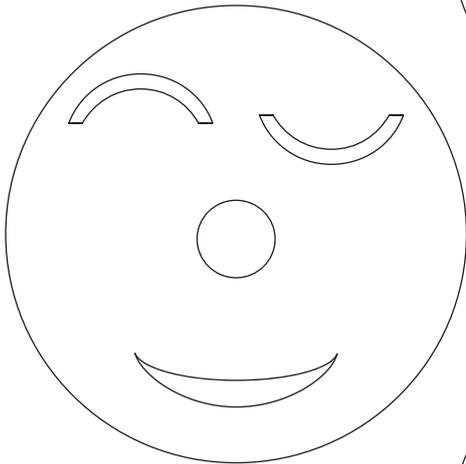
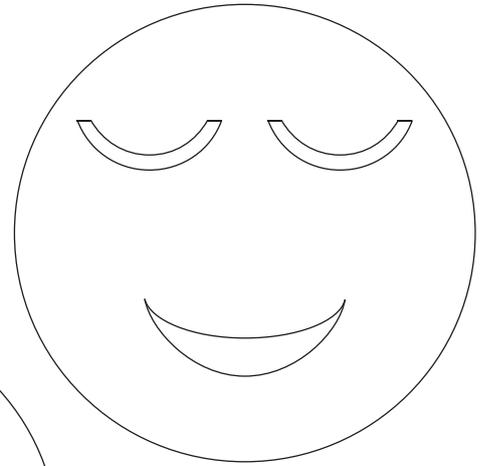
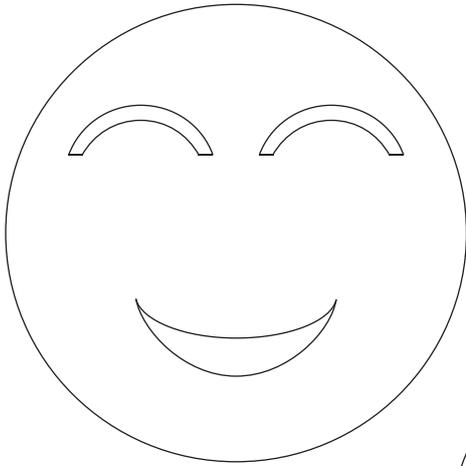
Come dei veri detective, osservate bene tutti i particolari. Controllate i «segni» che sono inseriti nei cerchi e che fanno pensare a delle facce. Poi vi farò delle domande e mi racconterete cosa avete scoperto.

Durante lo svolgimento dell'attività l'insegnante pone agli alunni, individualmente, alcune domande stimolo.

DOMANDE STIMOLO

- Ci sono alcune facce proprio uguali? Quali e perché?
- Ci sono alcune facce «simili»? Quali e da quali segni lo capisci?
- Ci sono alcune facce «contrarie»? Quali e da quali segni lo capisci?
- Ci sono alcune «non facce» o facce impossibili? Quali e perché?
- Quali emozioni associ ad alcune facce (felicità, tristezza, ecc.)?
- Quali sono i segni che ti fanno capire che una faccia potrebbe essere allegra, triste, ecc.?
- Se togli uno o più segni contenuti nei cerchi, ti sembra che ogni figura assomigli ancora a una faccia? Perché?
- Se aggiungi alcuni segni contenuti nei cerchi, ti sembra che ogni figura assomigli ancora a una faccia? Perché?

Il detective a caccia di segni



Obiettivi

- Individuare le differenze tra immagini simili
- Compiere associazioni tra immagini uguali

Grado di difficoltà



Modalità organizzative

Attività individuale e a piccoli gruppi

Materiali

Schede di lavoro; pennarelli, fogli, matite

Situazione motivante e metodologia

Procedendo «di-segno in-segno», i bambini vengono coinvolti in attività ludiche che stimolano le capacità cognitive relative alla memoria e all'attenzione visuo-spaziale attraverso il potenziamento dell'osservazione.

ATTIVITÀ 1 — A4.1 ANCHE IN ALLEGATO

Chi pesca associa. L'insegnante ritaglia le tessere fornite in allegato e riportate anche nella scheda A4.1, le quali riproducono alcuni oggetti presenti nella classe (matita, banco, giocattoli, ecc.). Quindi le inserisce in un sacchetto e invita i bambini, a turno, a pescare. I compagni devono individuare i vari oggetti da associare all'immagine di volta in volta estratta cercando di riconoscere le differenze tra gli oggetti reali e gli oggetti raffigurati. Al termine i bambini possono divertirsi disegnando altri oggetti presenti in classe (o nella scuola) e chiedere ai compagni di individuarli nella realtà.

CONSEGNA

Giochiamo insieme: pesca un'immagine e falla vedere ai tuoi compagni. Chi riesce a trovare nella classe l'oggetto raffigurato? Ci sono delle differenze tra il disegno e l'oggetto reale? Quali? Al termine del gioco potete divertirvi a disegnare altri oggetti presenti nell'aula (o nella scuola) e chiedere ai vostri amici di riconoscerli nella realtà.

ATTIVITÀ 2 — A4.2

L'insegnante fotocopie e ritaglia le immagini della scheda A4.2, che rappresentano una figura «modello» e altre tre figure, di cui due molto simili e una esattamente uguale al modello. Mostra quindi ai bambini la figura modello e posiziona le altre immagini sparse. A turno, i bambini devono individuare la figura esattamente uguale al modello.

CONSEGNA

Ecco qua un bel leone. Adesso osservate le altre immagini: anche queste rappresentano un leone, ma solo una è proprio uguale a quella presentata. Quale? Le altre cosa hanno di diverso? Da cosa ce ne accorgiamo? Proviamo a individuare tutte le differenze (i ciuffi della criniera, gli artigli delle zampe, ecc.). Chi ne trova di più?

ATTIVITÀ **3** — **A4.3** **ANCHE IN ALLEGATO**

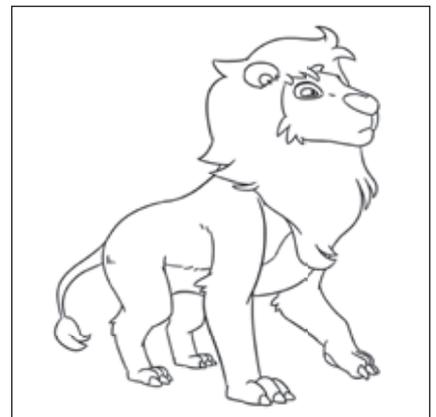
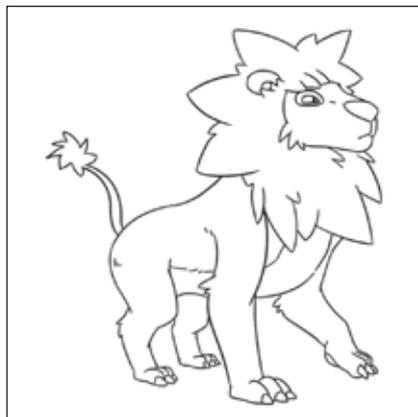
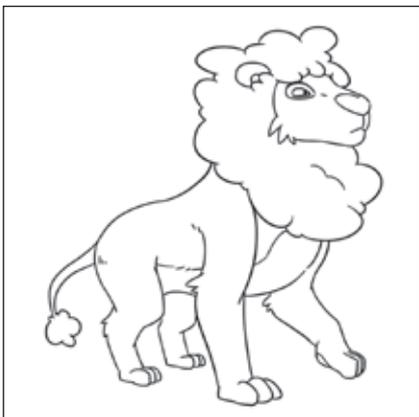
Come ultima attività si può predisporre il gioco del Memory utilizzando le tessere fornite in allegato a colori e mostrate anche nella scheda A4.3. Per formare le coppie i bambini dovranno osservare e confrontare molto attentamente le due tessere che girano di volta in volta, perché le coppie dovranno essere proprio «uguali uguali»: stessa forma, stesse dimensioni, stessi particolari, ecc.

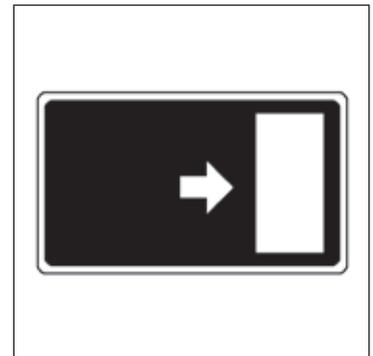
CONSEGNA

Osserviamo insieme tutte queste figure: sono ben ventiquattro! Alcune raffigurano un fiore, alcune una casa, alcune una bambina, alcune un'automobile. Giochiamoci seguendo le regole del Memory: vediamo chi riesce a ricordare dove si trovano le due figure perfettamente uguali (stessa dimensione, stessa posizione, stessi particolari).

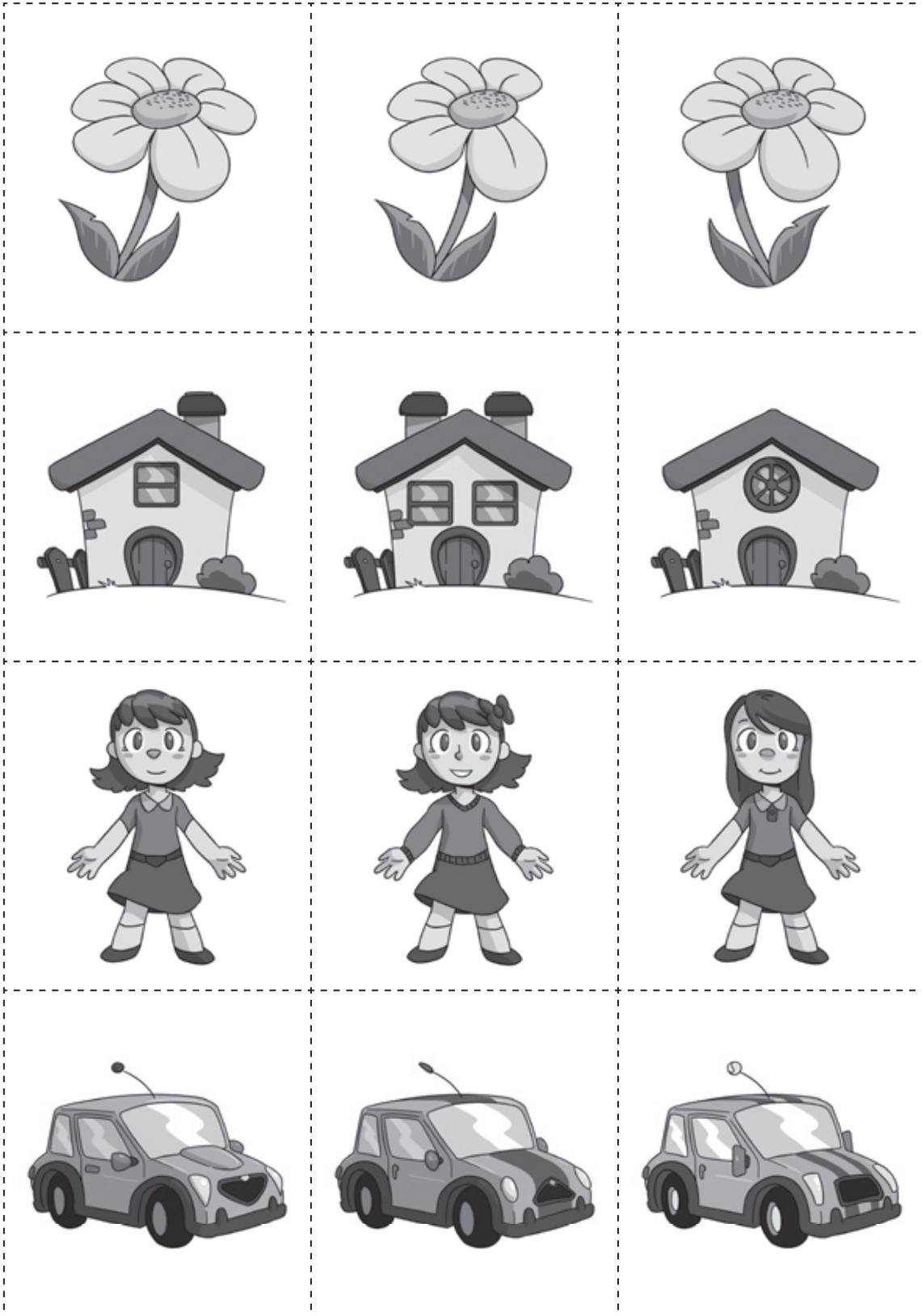
LE TESSERE ALLEGATE







LE TESSERE DEL MEMORY ALLEGATE



Obiettivo

- Individuare i segni necessari per completare e connotare un oggetto disegnato

Grado di difficoltà



Modalità organizzative

Attività individuale e di gruppo

Materiali

Schede di lavoro

Situazione motivante e metodologia

La lettura di storie ai bambini deve essere coltivata e incoraggiata poiché rappresenta una potente spinta motivazionale a sostegno di qualunque attività. Si invita pertanto l'insegnante a leggere in maniera coinvolgente, sfruttando le potenzialità della comunicazione non verbale attraverso la ricerca del contatto visivo, l'espressività della mimica, il controllo della fluenza (né troppo rapida, né troppo lenta) e del tono della voce (alternando i toni bassi e i toni alti a seconda del contesto situazionale della storia).

ATTIVITÀ 1 — A5.1 A, B

Per questa attività l'insegnante legge la storia *Lilli esploratrice* (scheda A5.1a) e, in alcuni punti «strategici» (indicati nel testo della storia), mostra ai bambini i cartoncini esplicativi (forniti anch'essi nella scheda A5.1a), precedentemente fotocopiati, eventualmente ingranditi, e ritagliati.

CONSEGNA

Ascoltiamo insieme la storia di *Lilli esploratrice* facendo attenzione ai molti particolari e ai disegni che vi mostrerò durante la lettura.

Terminata la lettura della storia, l'insegnante distribuisce ai bambini una copia della scheda A5.1b.

CONSEGNA

Osserviamo i tentativi che ha fatto Lilli per completare i disegni. Lilli ha fatto tre tentativi per ogni figura: non è stato facile per lei completarle perfettamente, ma alla fine ce l'ha fatta! Qual è il disegno giusto che completa la figura? Ritagliate tutte le figure disegnate da Lilli e ricostruite il sole, il fiore e l'albero.

Lilli esploratrice

Lilli è una bambina un po' esploratrice: le piace trovare ciò che si è perso o che manca. Vive con la sua mamma e il suo babbo in una graziosa casetta con il giardino, dove gioca ogni volta che può. Va spesso in giro con la lente di ingrandimento, occhiali da «scienziato», per contare anche i granelli di polvere, e una borsetta a tracolla per raccogliere tutto ciò che trova e che può sembrare utile. Con questa sua passione non è strano che spesso riesca a ritrovare cose smarrite o dimenticate, e per questo si è guadagnata il soprannome di «Lilli scopre tutto». Infatti è riuscita a ritrovare una cravatta del babbo nascosta sotto una camicia, una vecchia fotografia della sua mamma da piccola — finita, non si sa come, sotto il divano — e la scatola di cioccolatini che la mamma tiene nascosta in fondo a un cassetto, perché sa che a Lilli troppa cioccolata fa male. (Ma questa volta li ha trovati!)

Un giorno si è messa a curiosare tra le vecchie cose e i vecchi giocattoli dei suoi genitori quando erano piccoli. È rimasta colpita soprattutto da una scatola piena di disegni fatti dalla sua mamma.

«Mamma, guarda: ho trovato questa bella scatola piena di disegni.»

«Sai Lilli, li ho fatti tutti io quando andavo alla scuola dell'infanzia: mi piaceva tanto disegnare. Ma non sempre riuscivo a disegnare bene: lasciavo sempre qualcosa da finire.»

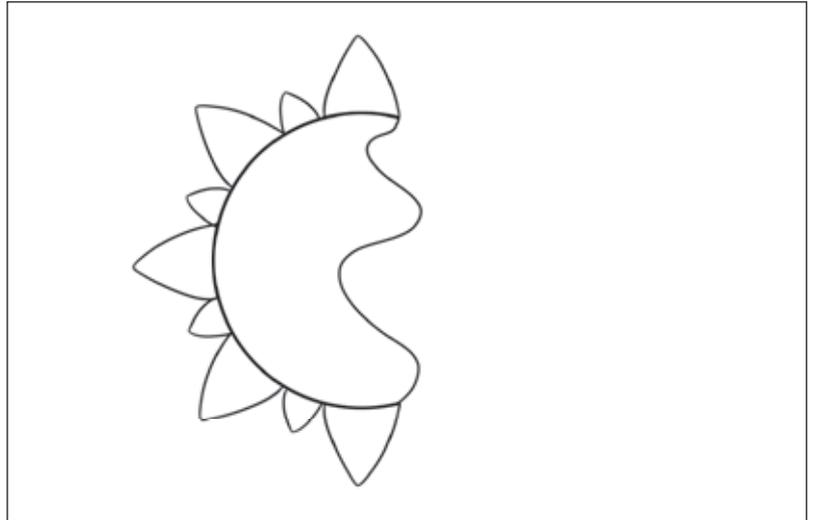
Infatti, «esplorando» questi disegni Lilli si accorge che...

«È vero, mamma: ad alcuni manca qualcosa! Questo sole non è tutto intero [mostrare il disegno 1] al fiore manca qualche petalo [mostrare il disegno 2], a questo albero mancano rami e foglie [mostrare il disegno 3]. Senti mamma, facciamo una cosa: ti aiuto a finirli. Io disegnerò le parti che non hai fatto tu, così questi disegni saranno veramente completi e belli!».

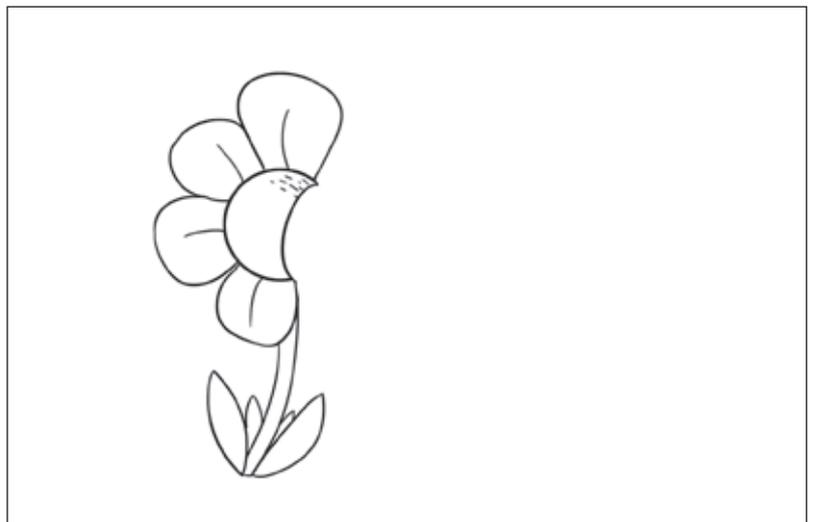
Luisa Campani

CARTONCINI ESPLICATIVI DA MOSTRARE DURANTE LA LETTURA DELLA STORIA

Disegno 1



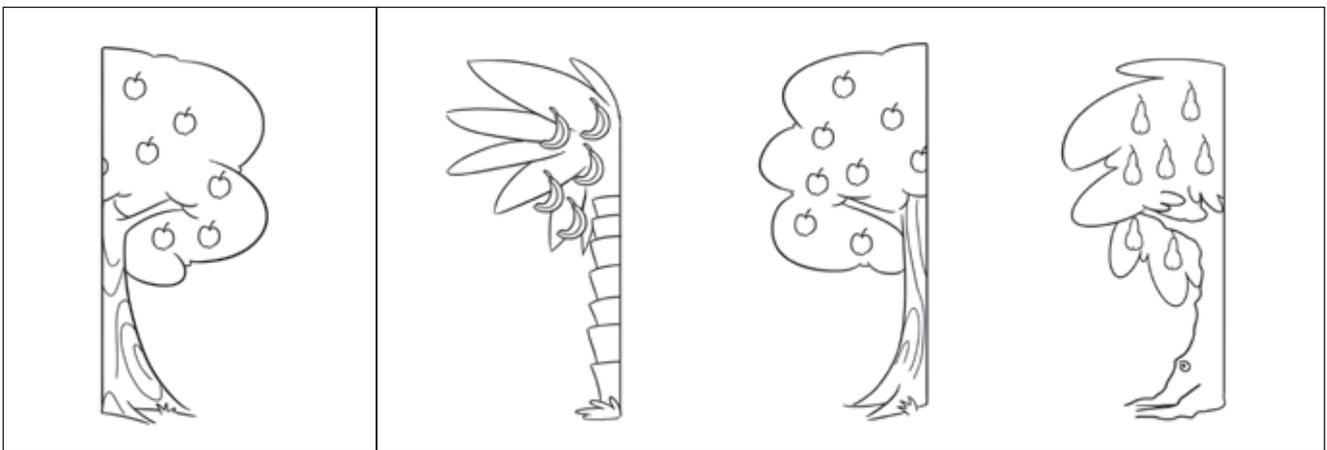
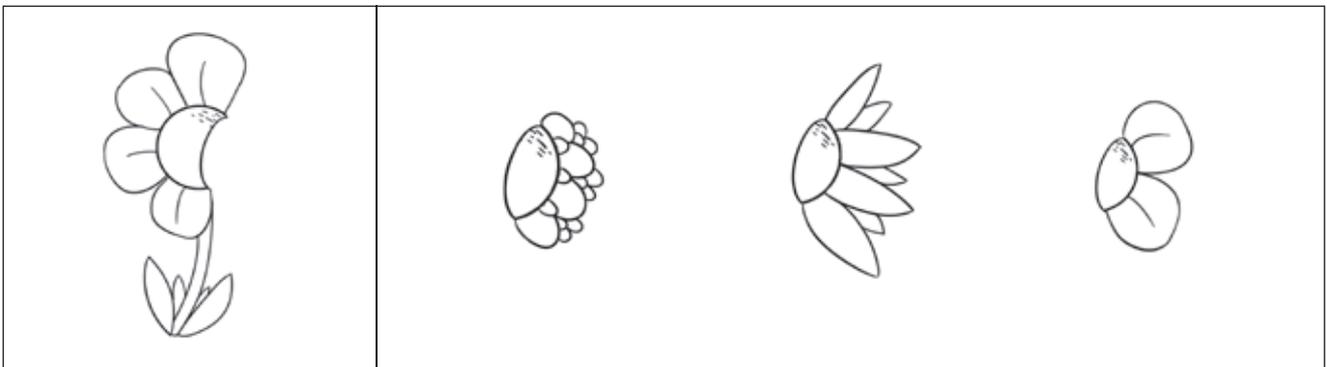
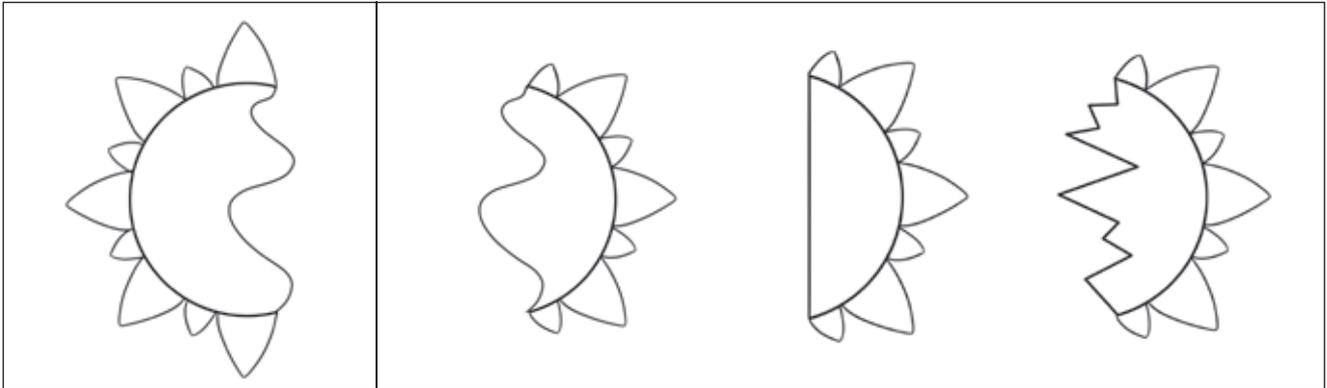
Disegno 2



Disegno 3



Lilli esploratrice



▶ TI SONO PIACIUTE QUESTE ATTIVITÀ?

MOLTO



ABBASTANZA



POCO



Durante le attività svolte dai bambini relative a «riconoscimento – segno grafico», l'insegnante potrà condurre osservazioni mirate e intenzionali relative ai comportamenti (osservazione contestuale) e allo sviluppo delle competenze (osservazione individuale).

Osservazione contestuale dei comportamenti

Generalmente, i bambini hanno svolto le attività *(si possono contrassegnare più voci)*:

- in situazione collaborativa
- con l'aiuto dell'adulto
- ponendo attenzione alle consegne
- necessitando di frequenti sollecitazioni
- con sufficiente padronanza
- in modo autonomo
- con interesse e partecipazione
- con originalità e creatività
- presentando forti differenze di prestazioni all'interno del gruppo
- con curiosità e voglia di sperimentare
- condividendo esperienze e giochi
- riconoscendo le principali regole del comportamento
- ponendo domande adatte e pertinenti
- affrontando i conflitti e negoziando i significati
- ricercando soluzioni a situazioni problematiche
- altro _____

Altre osservazioni:

Osservazione individuale delle competenze

Dopo lo svolgimento delle attività, e sulla base degli obiettivi previsti dalle schede relative a «riconoscimento – segno grafico», l’insegnante potrà registrare di seguito le competenze maturate dai bambini.

Osservazione individuale di _____
(Nome e cognome del/la bambino/a)

| Scheda | Obiettivi | Completamente raggiunto | Parzialmente raggiunto | Non ancora raggiunto |
|--------|--|-------------------------|------------------------|----------------------|
| A1 | Individuare gli equivalenti grafici. | | | |
| A1 | Riconoscere le corrispondenze simboliche. | | | |
| A2 | Compiere associazioni simboliche. | | | |
| A2 | Ricomporre le parti con il tutto. | | | |
| A3 | Riconoscere i segni che modificano il significato del contesto figurale. | | | |
| A4 | Individuare le differenze tra immagini simili. | | | |
| A4 | Compiere associazioni tra immagini uguali. | | | |
| A5 | Individuare i segni necessari per completare e connotare un oggetto disegnato. | | | |

Note d'Autore

In questo spazio l’insegnante ha la possibilità di registrare tutte le idee scaturite durante lo svolgimento delle attività con i bambini. La proposta è quella di inventare altre attività (giochi, esercizi, schede di lavoro) simili a quelle svolte nella sezione A1-A5.

Obiettivi

- Riconoscere i segni che modificano le dimensioni di un oggetto
- Rappresentare oggetti di dimensioni diverse indipendentemente dalla dimensione del supporto cartaceo

Grado di difficoltà



Modalità organizzative

Attività individuale e a piccoli gruppi

Materiali

Schede di lavoro; pennarelli

Situazione motivante e metodologia

Queste attività accompagnano il bambino a compiere alcune esperienze attraverso le quali sperimentare il «passaggio» tra gli aspetti superficiali del linguaggio, legati alla fonologia della parola, e gli aspetti profondi, legati al significato.

ATTIVITÀ 1 — A6.1

L'insegnante inizia l'attività leggendo la storia *Lucia e il gigante Oreste* (scheda A6.1) che introduce la differenza concettuale tra «piccolo» (Lucia) e «grande» (il gigante) in relazione al corpo umano. Dopo la lettura, i bambini potranno divertirsi a drammatizzare insieme la storia.

ATTIVITÀ 2 — A6.2

L'insegnante distribuisce ai bambini le fotocopie della scheda A6.2, chiedendo di fare alcuni disegni secondo le indicazioni riportate: Oreste e Lucia nella cornice grande e nella cornice piccola, una coccinella e un elefante nella cornice grande e nella cornice piccola, un albero e un fiore nella cornice grande e nella cornice piccola. Li invita a fare attenzione alle dimensioni delle cornici dentro cui dovranno disegnare.

Al termine dell'attività, l'insegnante aiuta i bambini a confrontare i disegni e a riflettere su quegli aspetti che ci aiutano a comprendere qual è un oggetto piccolo e uno grande, una persona piccola e una persona grande, ecc. per favorire la consapevolezza che per poter definire le dimensioni è sempre necessario stabilire un riferimento. A questo scopo incoraggia la conversazione collettiva attraverso domande stimolo che portano i bambini ad analizzare la propria rappresentazione grafica.

DOMANDE STIMOLO

- La bambina che avete disegnato è più piccola di dimensioni della persona grande?
- Le dimensioni degli oggetti che avete disegnato sono diverse?
- Nella realtà gli oggetti che avete disegnato sono piccoli o grandi?

È importante aiutare i bambini a valutare se riescono a distinguere «a colpo d'occhio» le due figure rappresentate o se invece è necessaria un'analisi più approfondita.

I disegni realizzati dai bambini nelle cornici piccole potranno essere utilizzati per costruire un libro individuale, mentre con quelli realizzati nelle cornici grandi si potrà costruire un cartellone collettivo.

ATTIVITÀ **3** — A6.3

Per giocare ancora con i concetti (molto relativi!) di «grande» e «piccolo» l'insegnante può leggere alla classe la filastrocca di Gianni Rodari *Il grosso moscone e il piccolo ippopotamo*, chiedendo poi di disegnare entrambi gli animali all'interno delle cornici fornite nella scheda A6.3.

CONSEGNA

In questa famosa filastrocca dal titolo *Il grosso moscone e il piccolo ippopotamo*, Gianni Rodari racconta la storia divertente di un moscone che pensava che un piccolo ippopotamo dovesse per forza essere più piccolo di lui, che era un moscone molto grosso! Il povero moscone rimase molto deluso quando scoprì che anche l'ippopotamo più piccolo è sempre più grosso di un grossissimo moscone.

Provate a disegnare i due personaggi della filastrocca nelle cornici date.

Ascoltiamo questo breve racconto, poi divertiamoci a drammatizzare la storia.

Lucia e il gigante Oreste

In un paese lontano lontano, ai piedi della grande montagna «So tutto io», viveva una bambina molto curiosa e coraggiosa di nome Lucia. Un giorno, nella piazza del mercato, durante uno spettacolo di burattini organizzato per tutti i bambini del paese, si narrò la storia del famoso gigante Oreste, che abitava in una grotta sulla montagna «So tutto io». Lucia, attratta dal racconto, decise di andare a conoscere Oreste.

Il giorno dopo, all'uscita dalla scuola, Lucia, insieme ad alcuni suoi amici, si avviò verso la montagna alla ricerca della grotta. Mentre salivano per il sentiero sentirono tremare la terra e, all'improvviso, apparve il gigante. Gli amici di Lucia iniziarono a gridare dalla paura e scapparono. Anche Lucia era spaventata, ma rimase al suo posto, curiosa di poterlo vedere da vicino.

«Oh!» disse Lucia «Che piedi grandi! Che gambe enormi!».

Il gigante, vedendola, cercò di afferrarla. Lucia, impietrita dalla paura, esclamò: «Che mani grandi!». Il gigante la prese nelle sue manone e, sorridendo, con il suo vocione le chiese: «Io sono Oreste. Come ti chiami?».

Lucia, catturata dal dolce sorriso del gigante, sentì di non avere più paura e gli disse: «Sono Lucia. Tu sei un gigante con piedi e mani grandi, ma anche il tuo cuore è grande». E lui rispose: «Finalmente ho trovato una bambina che non ha paura del mio aspetto».

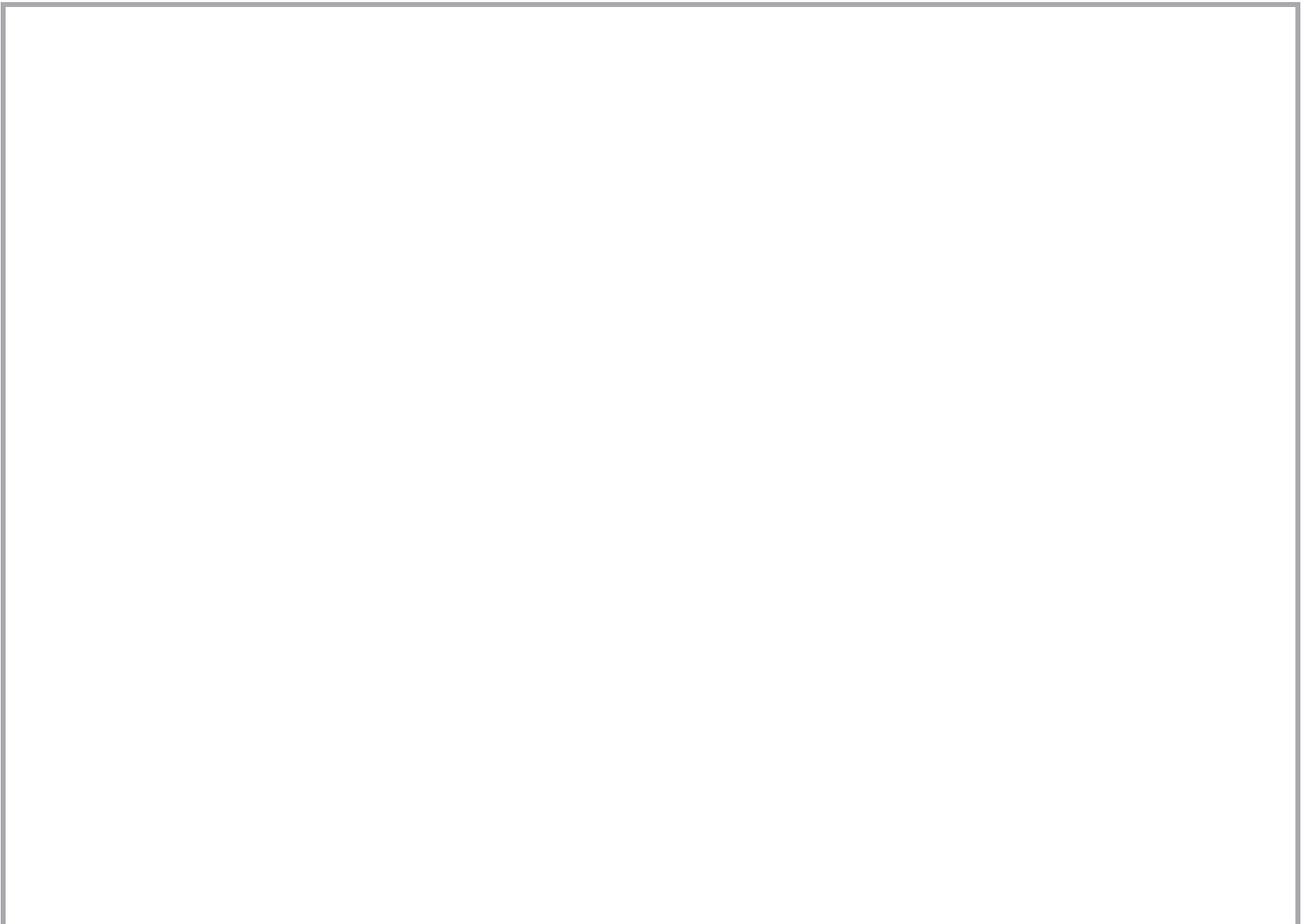
Rachele Freschi

Lucia e il gigante Oreste

DISEGNA ORESTE E LUCIA NELLA CORNICE.



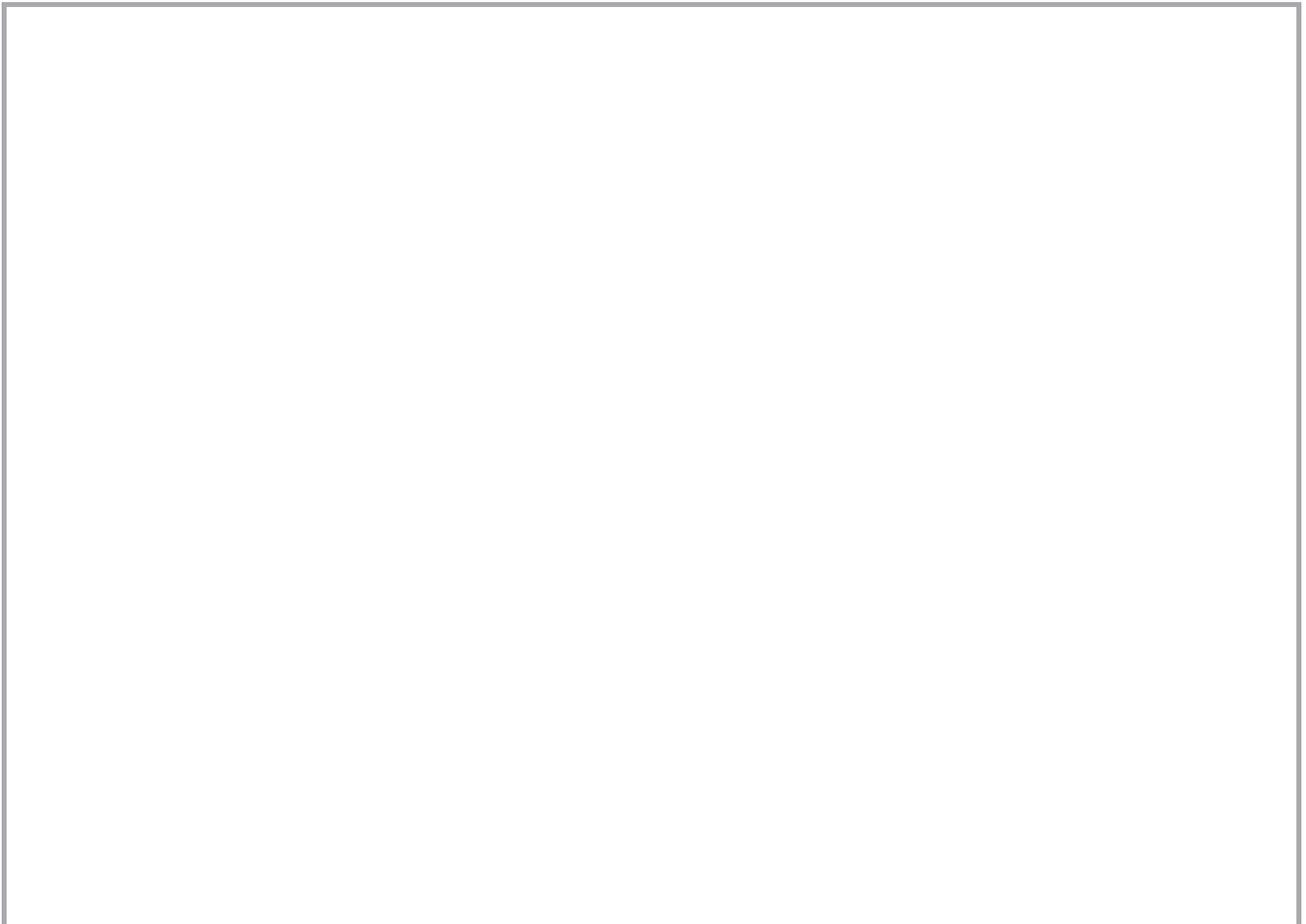
DISEGNA ORESTE E LUCIA NELLA CORNICE.



DISEGNA UNA COCCINELLA E UN ELEFANTE NELLA CORNICE.



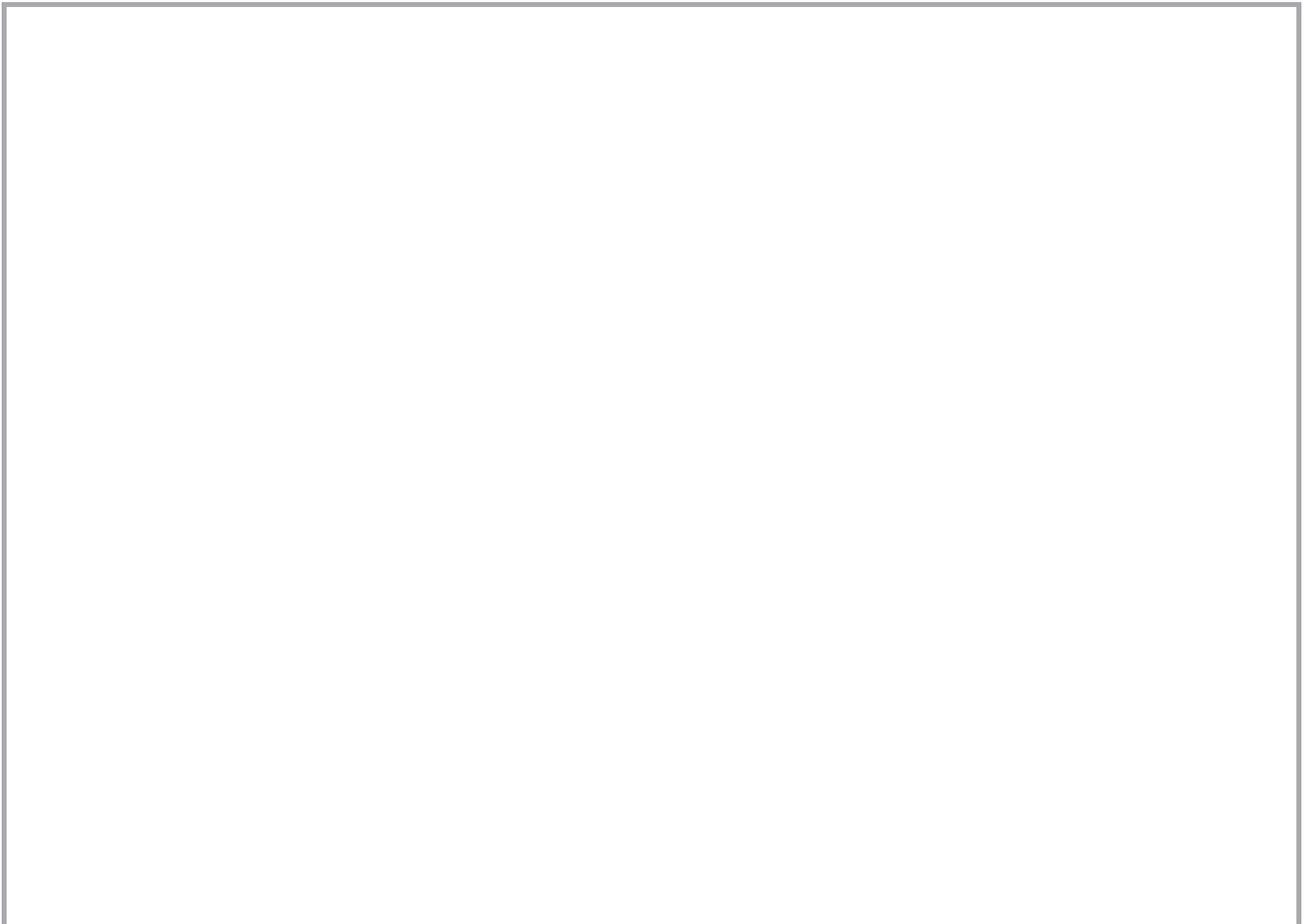
DISEGNA UNA COCCINELLA E UN ELEFANTE NELLA CORNICE.



DISEGNA UN ALBERO E UN FIORE NELLA CORNICE.



DISEGNA UN ALBERO E UN FIORE NELLA CORNICE.



Lucia e il gigante Oreste

DISEGNA NELLA
CORNICE
IL GROSSO
MOSCONE.

IL GROSSO MOSCONE



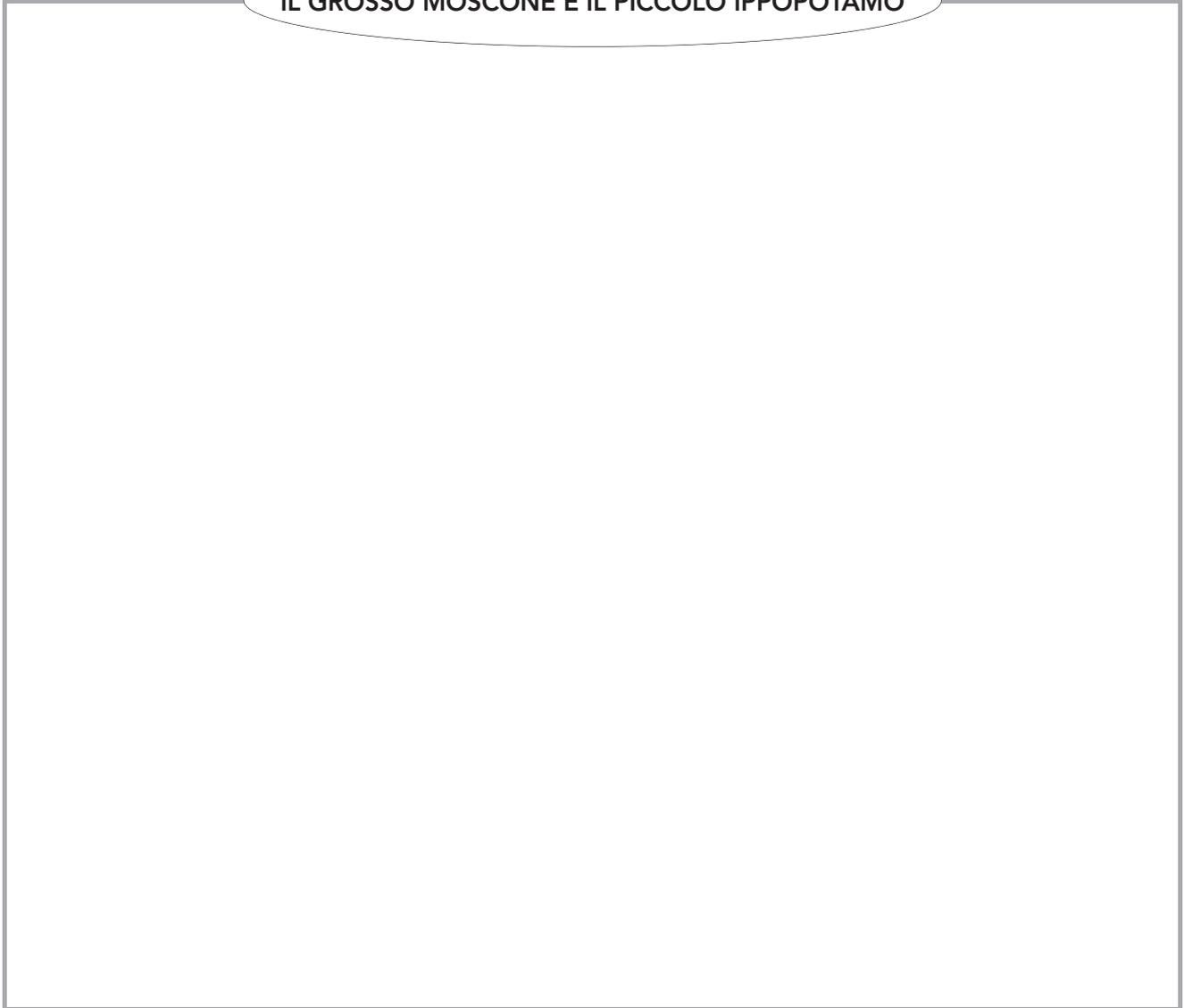
DISEGNA NELLA
CORNICE
IL PICCOLO
IPPOPOTAMO.

IL PICCOLO IPPOPOTAMO



DISEGNA NELLA CORNICE IL GROSSO MOSCONE E IL PICCOLO IPPOPOTAMO.

IL GROSSO MOSCONE E IL PICCOLO IPPOPOTAMO



 TI SONO PIACIUTE QUESTE ATTIVITÀ?

MOLTO



ABBASTANZA



POCO



Obiettivi

- Identificare i tratti salienti necessari per interpretare una produzione grafica
- Utilizzare segni grafici specifici per trasmettere significati

Grado di difficoltà



Modalità organizzative

Attività in piccolo gruppo

Materiali

Schede di lavoro; pennarelli, fogli

Situazione motivante e metodologia

Questa divertente attività fornisce all'insegnante informazioni preziose circa lo sviluppo cognitivo-simbolico del bambino, poiché la scelta di alcuni «particolari» da disegnare è fortemente dipendente dal contesto di riferimento. Il bambino deve cercare di far comprendere con il suo disegno ciò che effettivamente sta succedendo o sta cambiando in una situazione data e questo richiede la capacità di decentrare il proprio punto di vista.

ATTIVITÀ 1 — A7.1 A, B

L'insegnante introduce il lavoro dicendo ai bambini che con questa attività impareranno a utilizzare il disegno per comunicare, per trasmettere un pensiero a qualcun altro. Precisa che l'importante non è saper disegnare bene, come i pittori, ma far capire attraverso quello che si disegna quello che si intende rappresentare, per cui possono disegnare liberamente come a loro meglio riesce. È importante sottolineare, inoltre, che per questo compito non ci sarà alcuna valutazione e che quindi possono svolgerlo in tutta tranquillità.

Prima di consegnare le schede di lavoro, l'insegnante invita i bambini a osservare bene i due disegni nella scheda A7.1a, che cercano di trasmettere il senso del movimento.

CONSEGNA

Osservate bene questi due disegni che riportano il confronto tra oggetti e persone «ferme» e gli stessi oggetti e persone «in movimento». Da quali particolari vi accorgete della differenza?

L'insegnante avrà cura di supervisionare i bambini durante l'esecuzione dei due disegni, ricordando loro la consegna e supportandoli durante il processo esecutivo. Completati i disegni, potrà discutere con loro e suggerire eventuali modifiche o particolari da aggiungere per rendere il disegno maggiormente riconoscibile. Al termine delle attività l'insegnante potrà utilizzare le domande stimolo (e aggiungerne altre) per chiedere ai bambini se secondo loro il disegno che hanno

eseguito è corrispondente alla richiesta che era stata fatta e per condurre una conversazione guidata sui prodotti grafici eseguiti.

DOMANDE STIMOLO

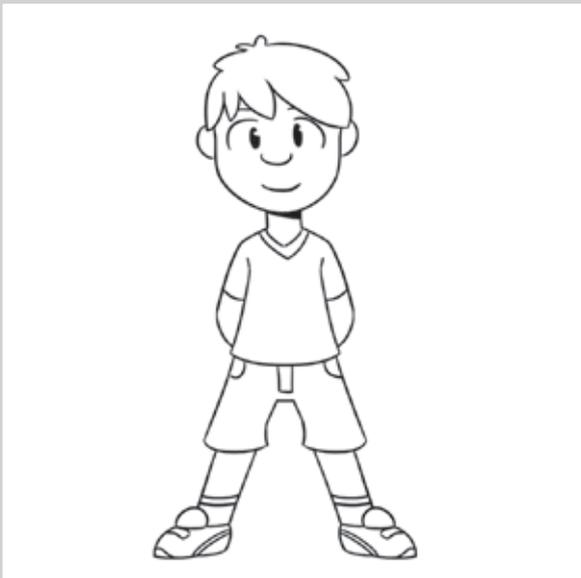
- I vostri disegni rappresentano in modo corretto una persona ferma e una persona che corre?
- Come avete fatto a rappresentare la persona che sta ferma, e quella che corre?
- Quali aspetti del vostro disegno riescono a far capire che una persona sta ferma? E quali altri aspetti permettono di capire che la persona raffigurata sta correndo?

Se uno o più bambini non sono riusciti a rappresentare in modo efficace quanto richiesto, è necessario aiutarli individualmente a riflettere su cosa avrebbero potuto fare per trasmettere agli altri il significato richiesto:

- Secondo te si vede che la persona sta correndo?
- Che cosa avresti potuto fare per far capire meglio che la persona sta correndo?
- È stato un compito difficile? Avresti avuto bisogno di aiuto per farlo?

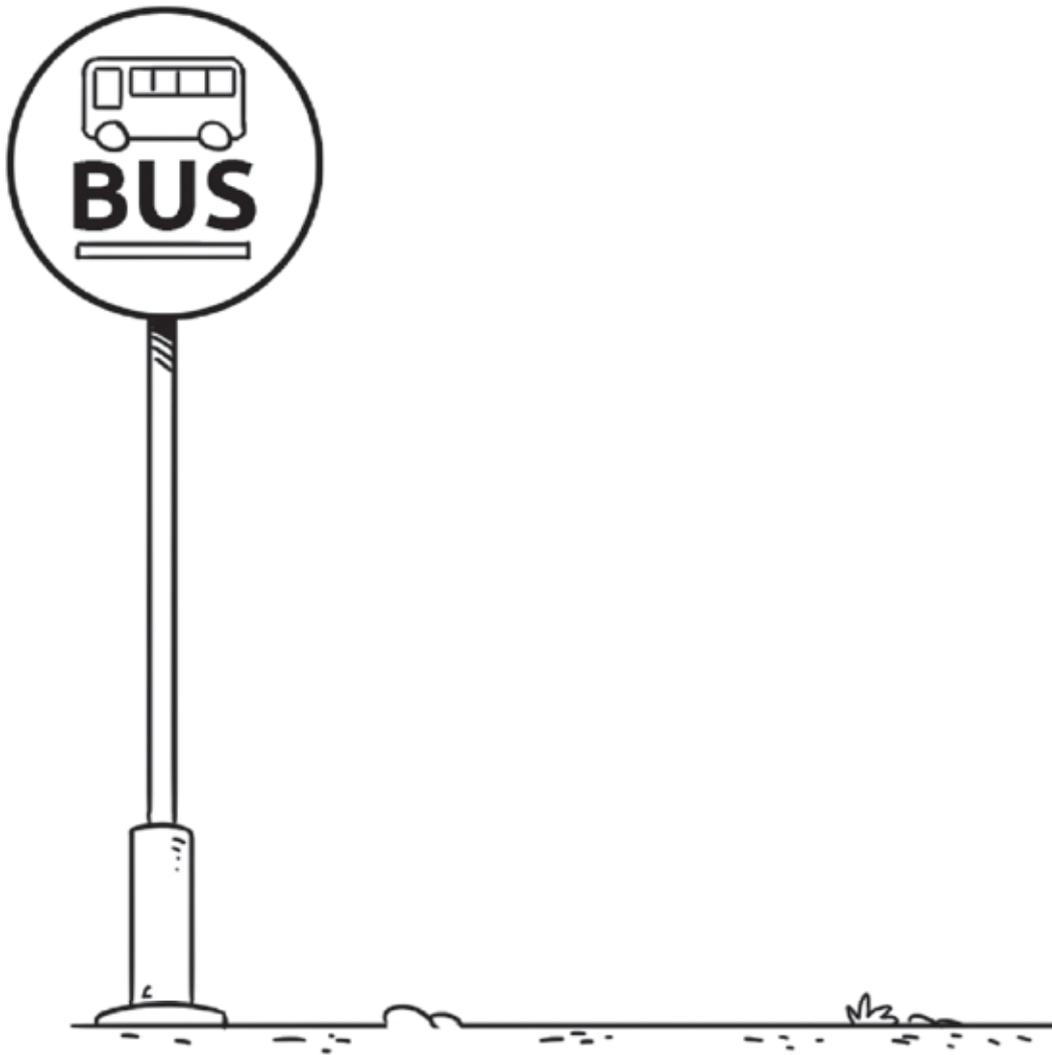
Ci aspettiamo che i bambini sappiano utilizzare almeno due o tre indicatori utili a far capire che la figura che stanno disegnando è in movimento. Gli indicatori sono generalmente i seguenti: la testa e la figura di profilo, i gomiti piegati, la gamba piegata, alcuni cambiamenti nell'asse del corpo, il non completo contatto dei piedi con il terreno, alcune modifiche di particolari del corpo o dell'abbigliamento (ad esempio i capelli alzati, la borsa o lo zaino un po' sollevato, ecc.).

Disegnare il movimento

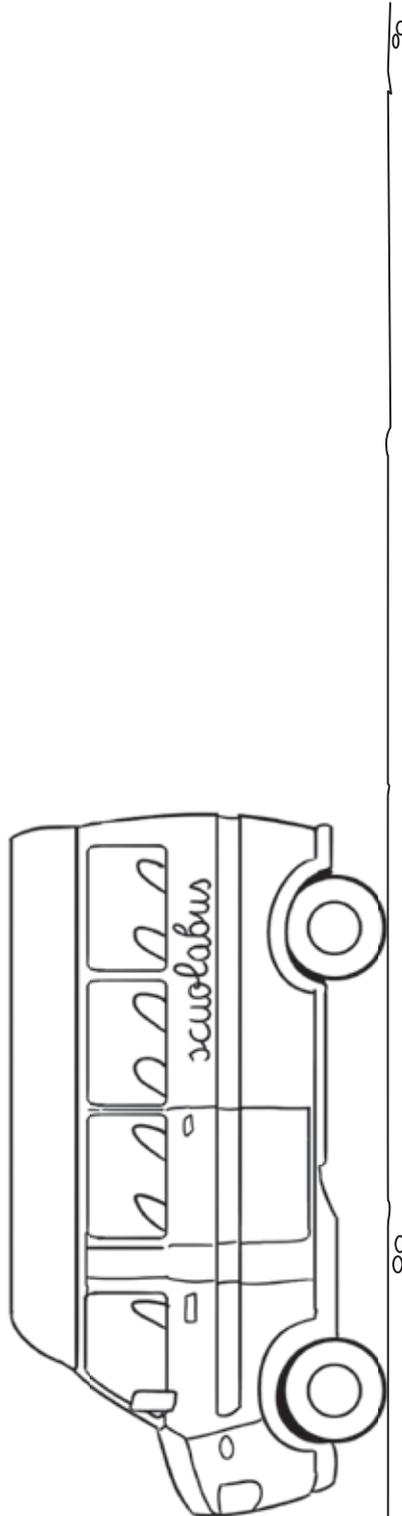


Disegnare il movimento

ADESSO PROVA TU: DISEGNA UNA BAMBINA CHE ASPETTA L'AUTOBUS ALLA FERMATA.
PUOI ARRICCHIRE IL DISEGNO AGGIUNGENDO DEI PARTICOLARI.



ORA PROVA A DISEGNARE UN BAMBINO CHE CORRE DIETRO LO SCUOLABUS. PUOI
ARRICCHIRE IL DISEGNO AGGIUNGENDO DEI PARTICOLARI.



Obiettivi

- Attribuire ai segni un valore semantico
- Utilizzare segni uguali per trasmettere significati diversi in base al contesto

Grado di difficoltà



Modalità organizzative

Attività individuale o a piccoli gruppi

Materiali

Schede di lavoro; forbici, colla

Situazione motivante e metodologia

La «manipolazione simbolica» è lo scopo di questa attività, che mira ad aiutare i bambini a comprendere come uno stesso simbolo grafico (nella stessa posizione o, ruotato, in posizioni diverse) possa assumere significati differenti in relazione al contesto nel quale si inserisce, modificando ad esempio le espressioni di un volto e le emozioni che esprime.

ATTIVITÀ 1

Guarda che faccia! L'attività inizia con un gioco di osservazione della mimica facciale. I bambini devono riconoscere l'emozione che l'insegnante esprime con il volto: felicità, tristezza, stupore, paura, ecc. Poi, a turno, cercano a loro volta di riprodurre l'espressione di alcuni stati d'animo, che i compagni tentano di indovinare, provando anche a descrivere quali sono i particolari che li aiutano: le sopracciglia alzate e le labbra arrotondate per trasmettere stupore, gli angoli delle labbra rivolti all'ingiù per trasmettere tristezza, ecc.

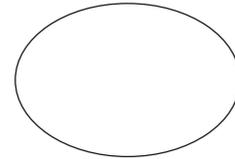
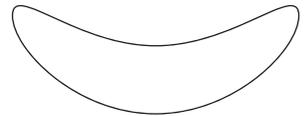
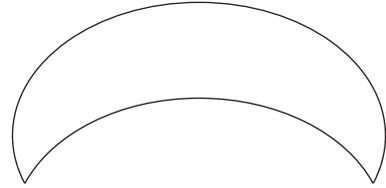
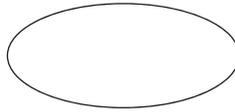
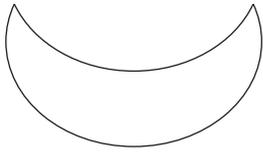
ATTIVITÀ 2 — A8.2

Con la scheda A8.2, i bambini possono divertirsi a creare delle facce che esprimono uno stato d'animo: per ogni particolare del volto (occhi, bocca, ecc.) scelgono i simboli che preferiscono e li incollano modificandone la posizione, in modo da trasmettere ora felicità, ora tristezza, ecc.

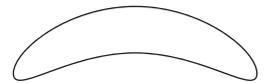
CONSEGNA

Scegliete tra le forme presenti sulla scheda quelle che vi possono servire per disegnare una faccia triste, una faccia felice, una faccia arrabbiata, una faccia stupita, una faccia impaurita, una faccia disgustata, una faccia vergognosa e una... inventata da voi. Ritagliatele e incollatele all'interno dei rispettivi cerchi.

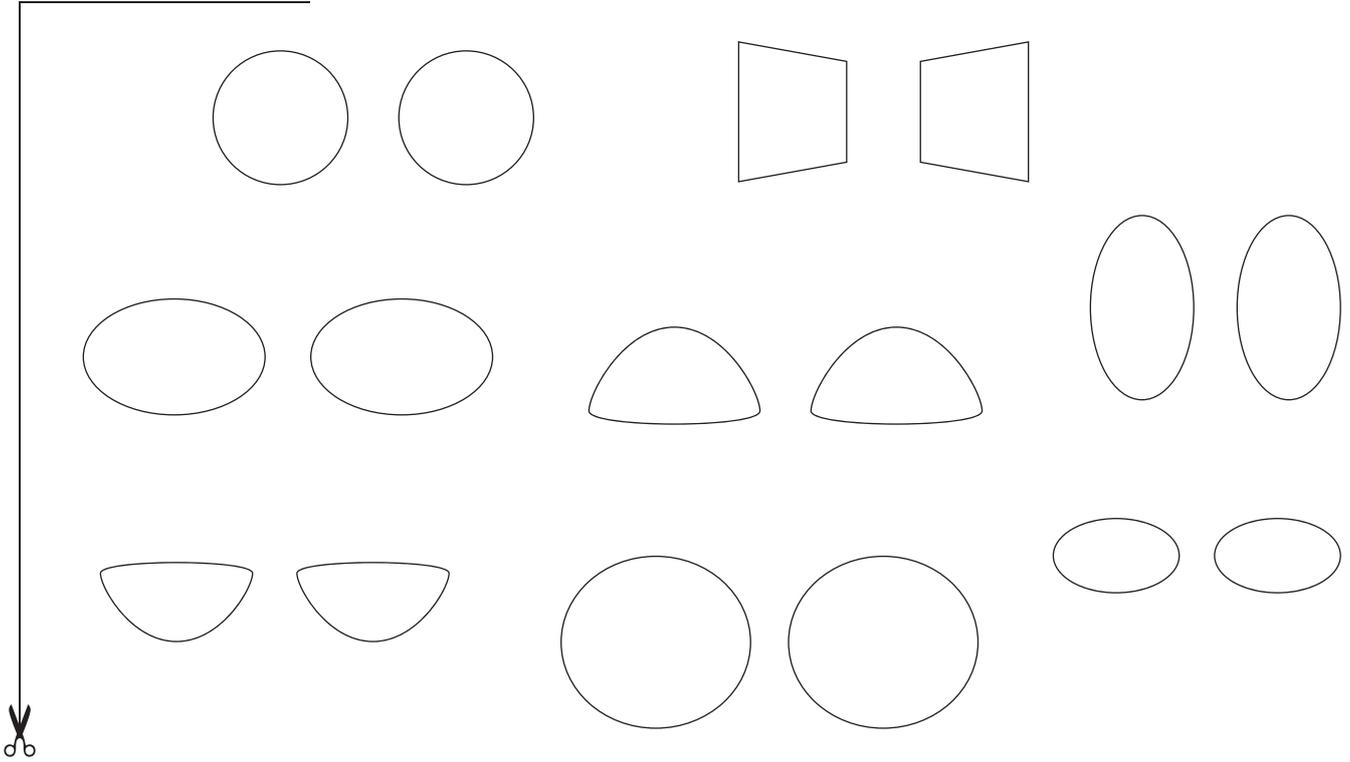
BOCCH



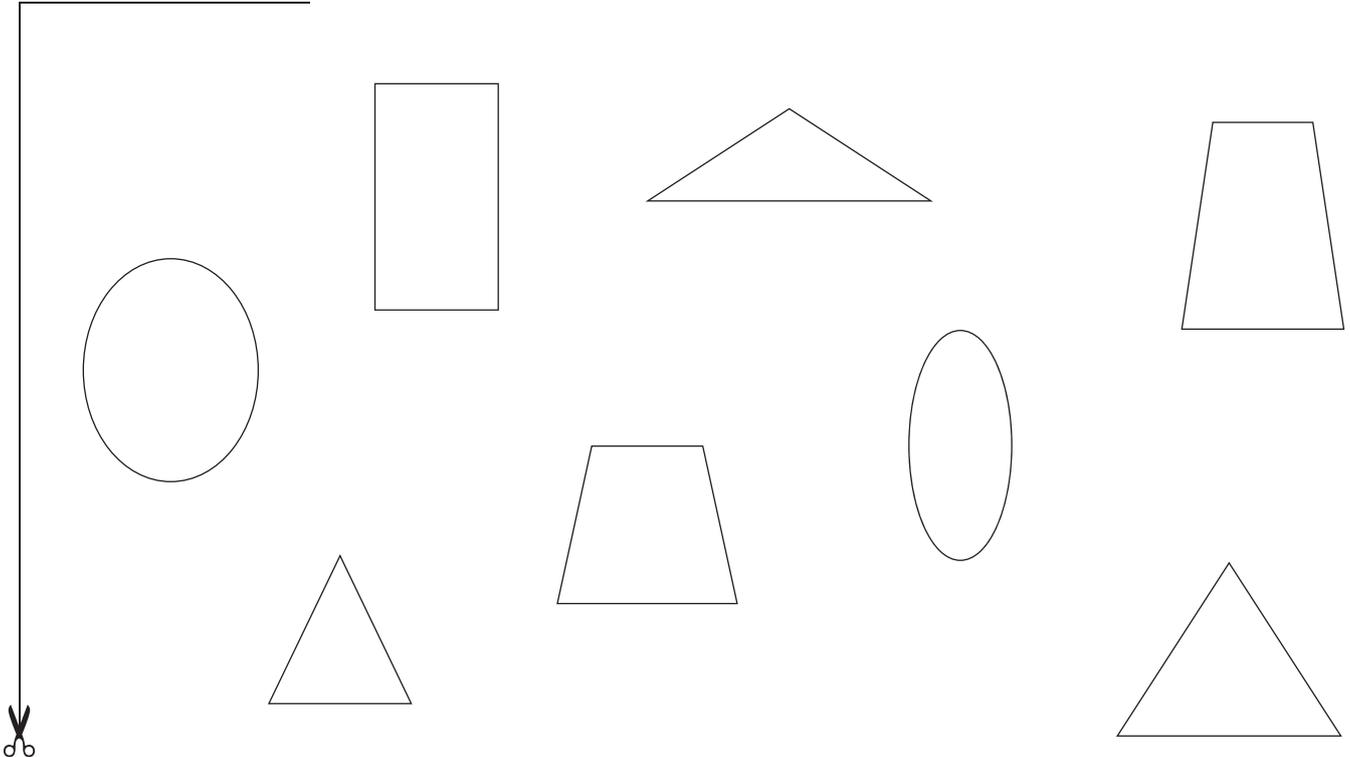
SOPRACCIGLIA



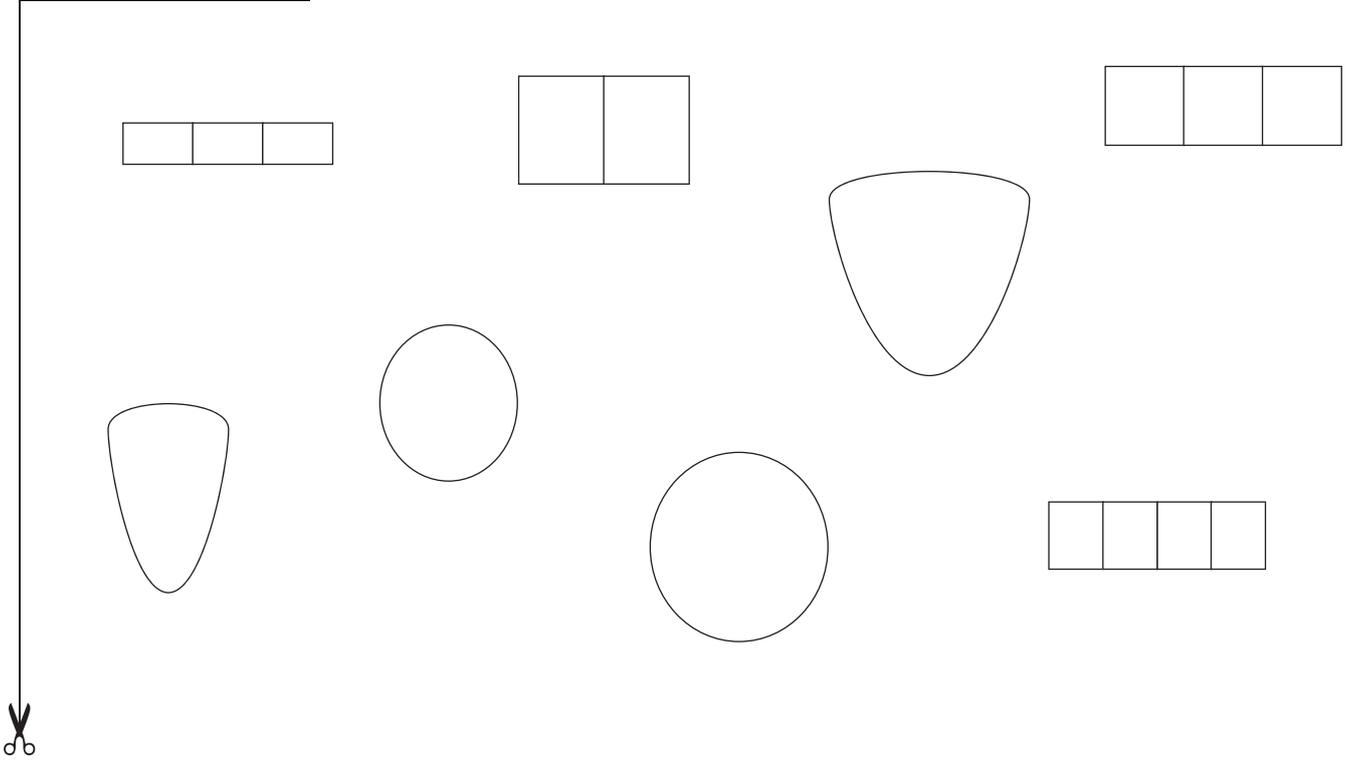
OCCHI



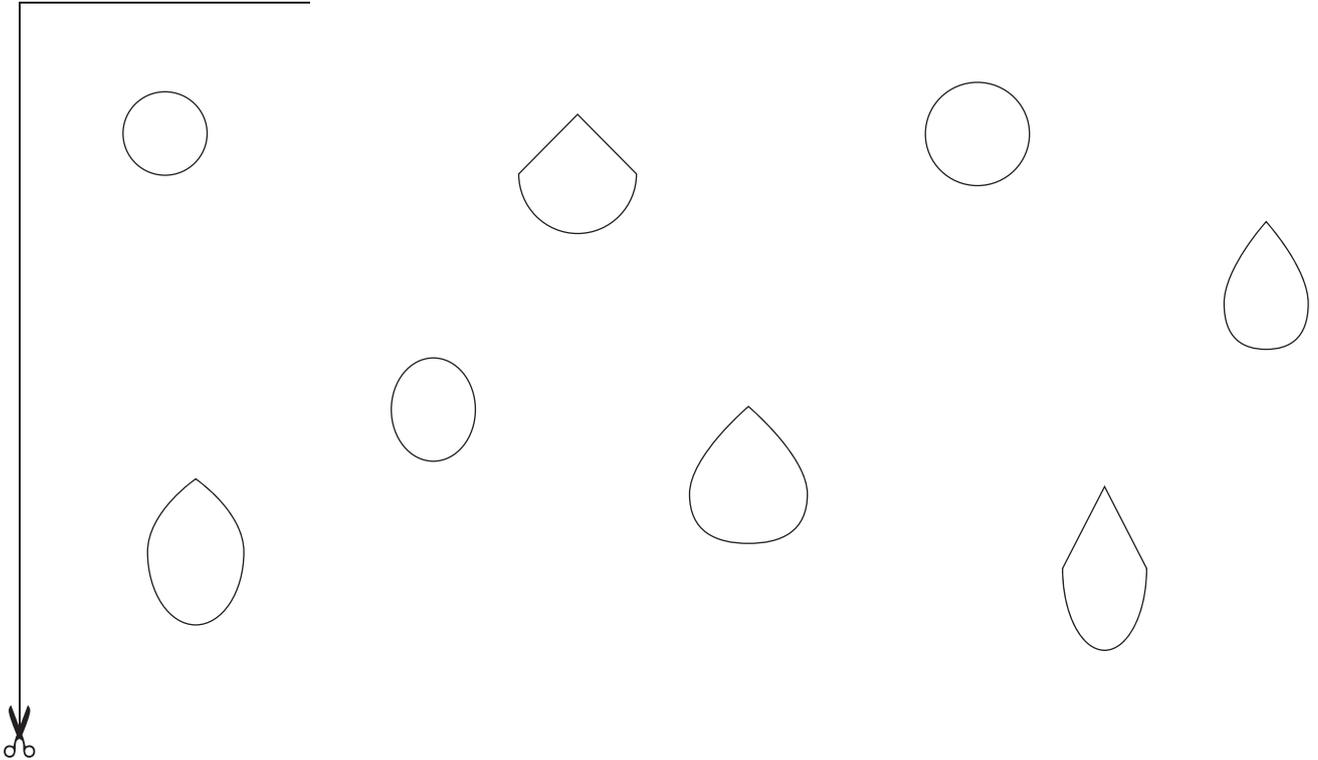
NASI



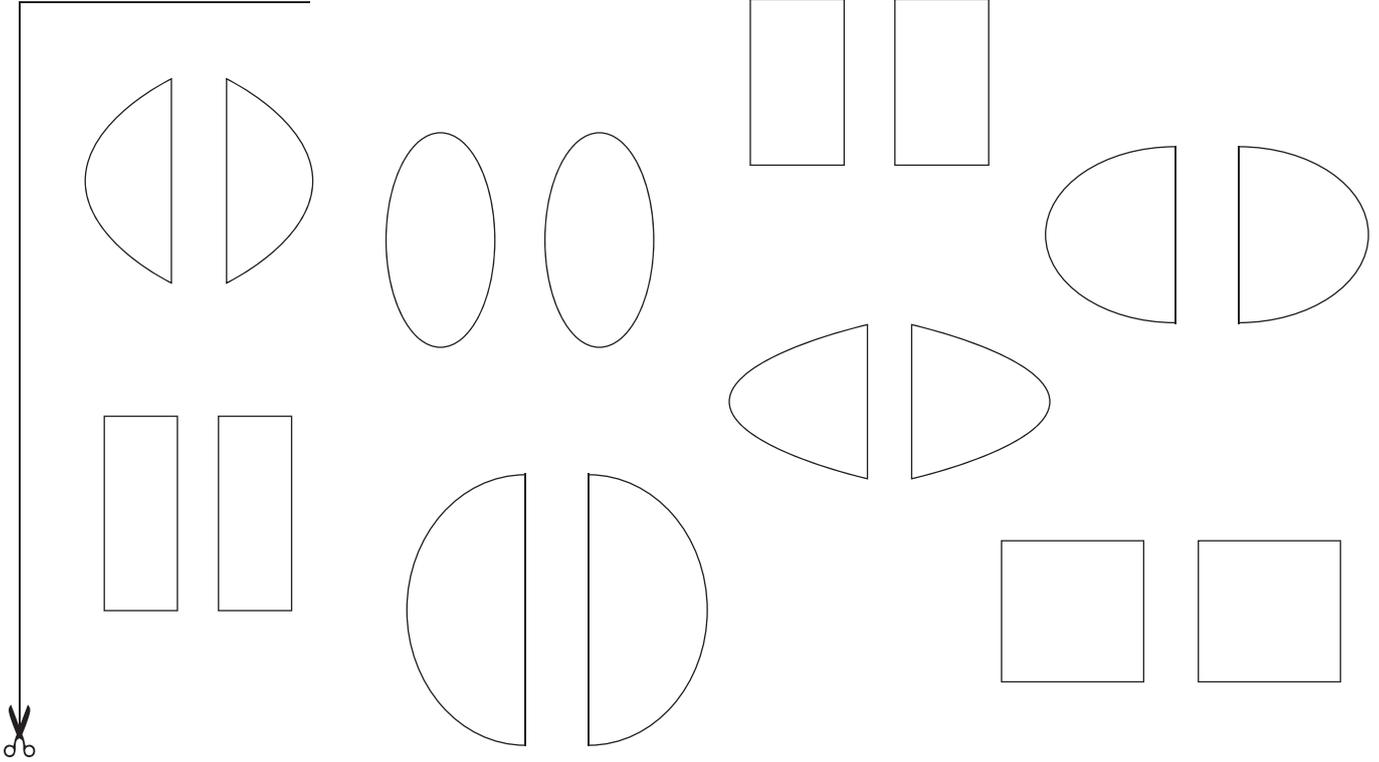
LINGUA E DENTI



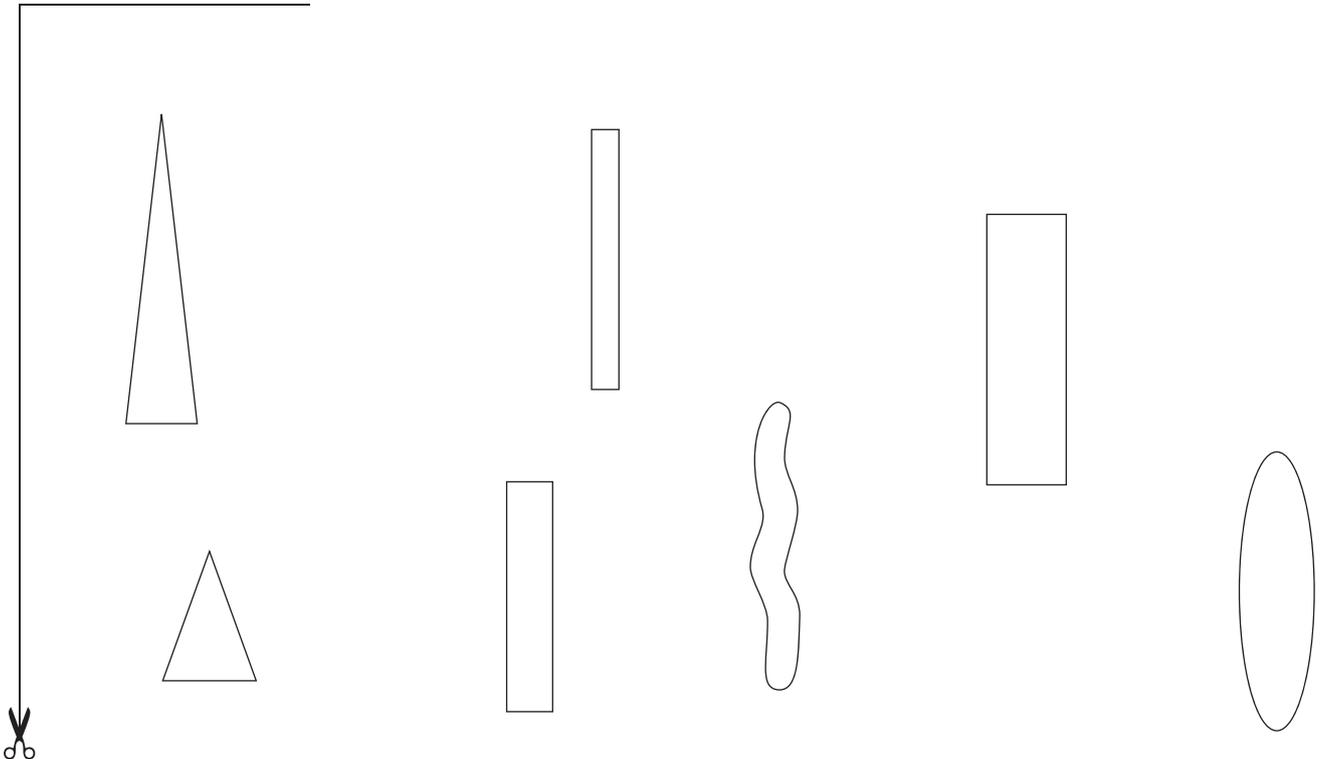
LACRIME/SUDORE



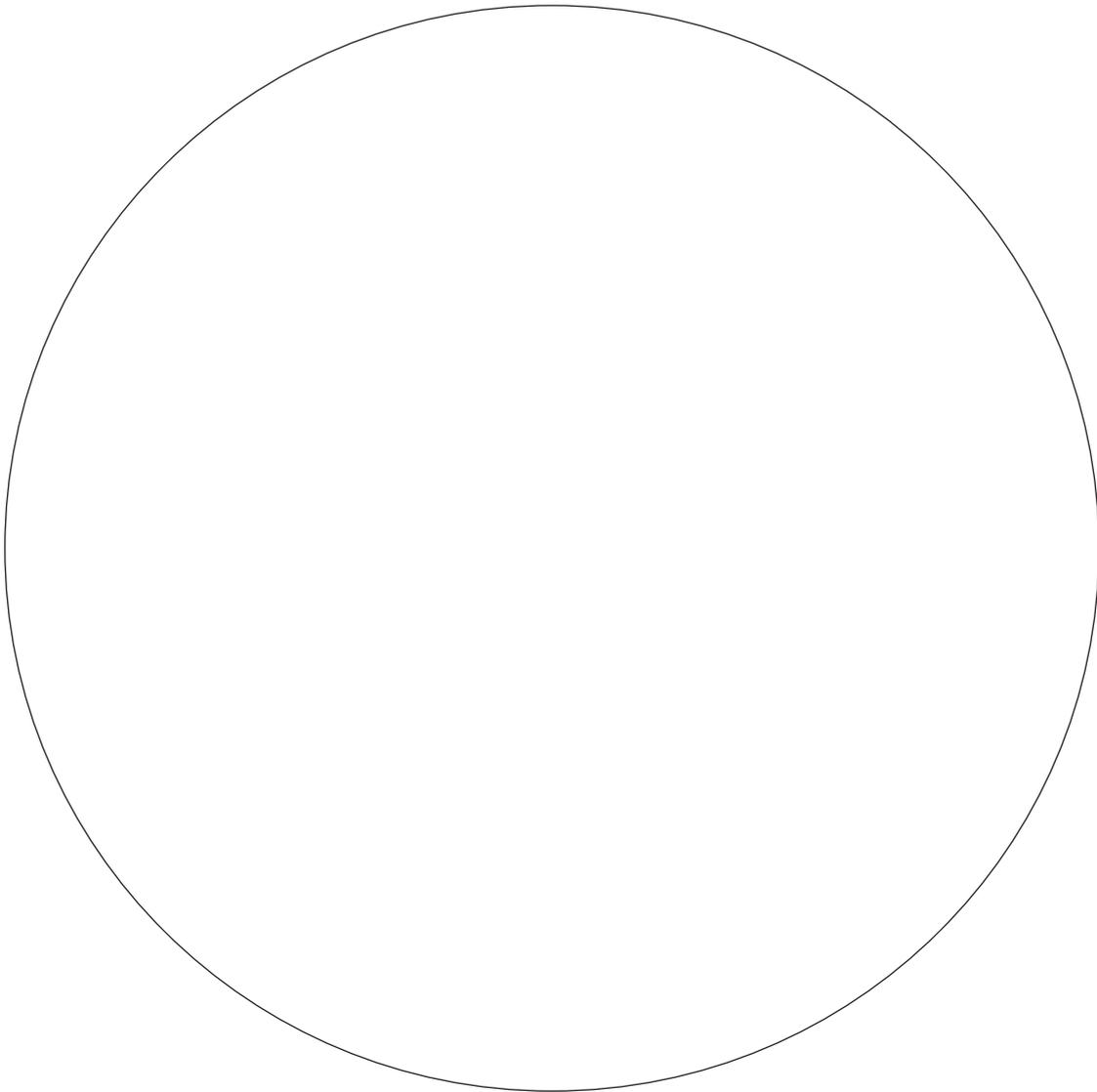
ORECCHIE



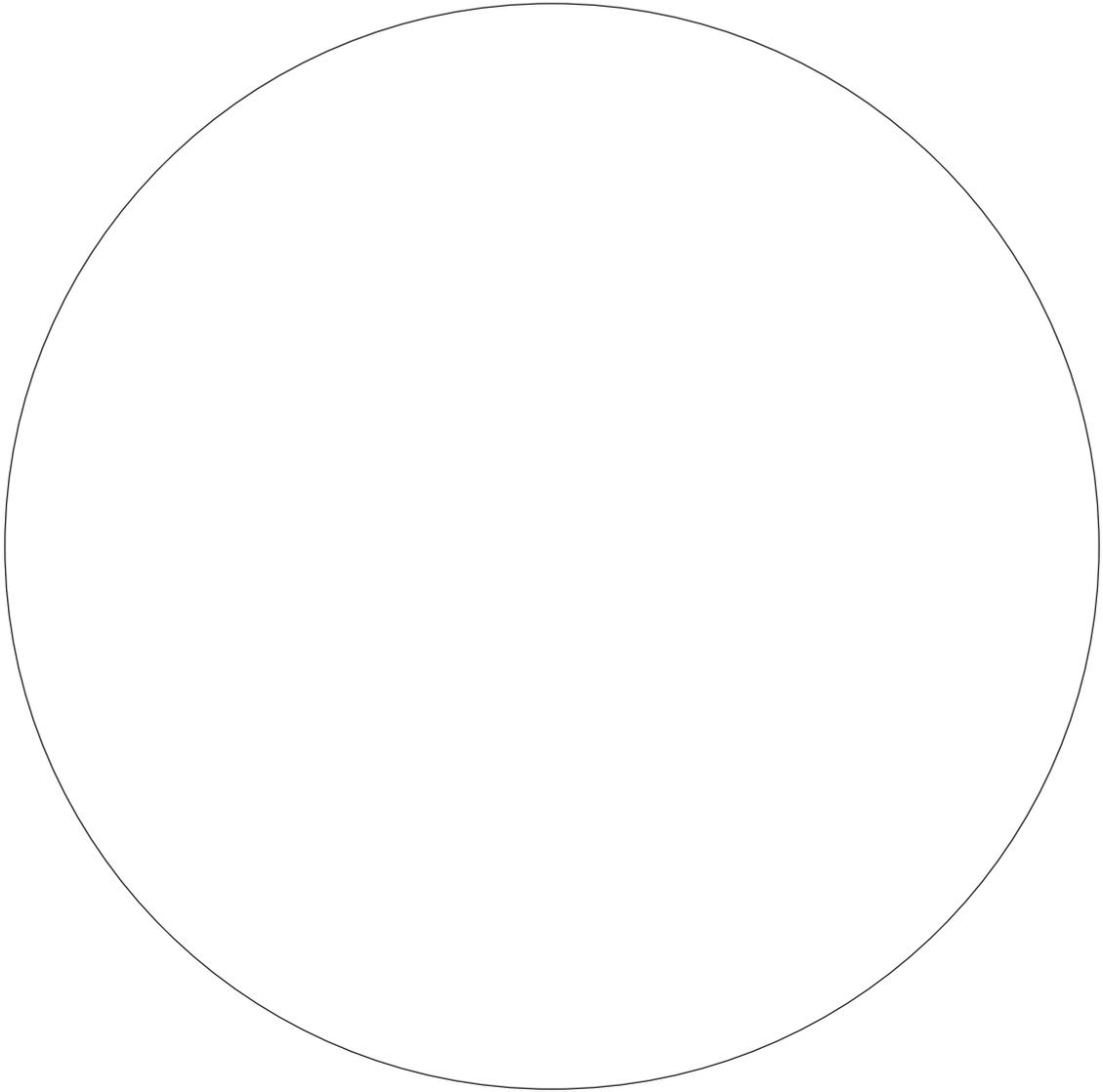
CAPELLI



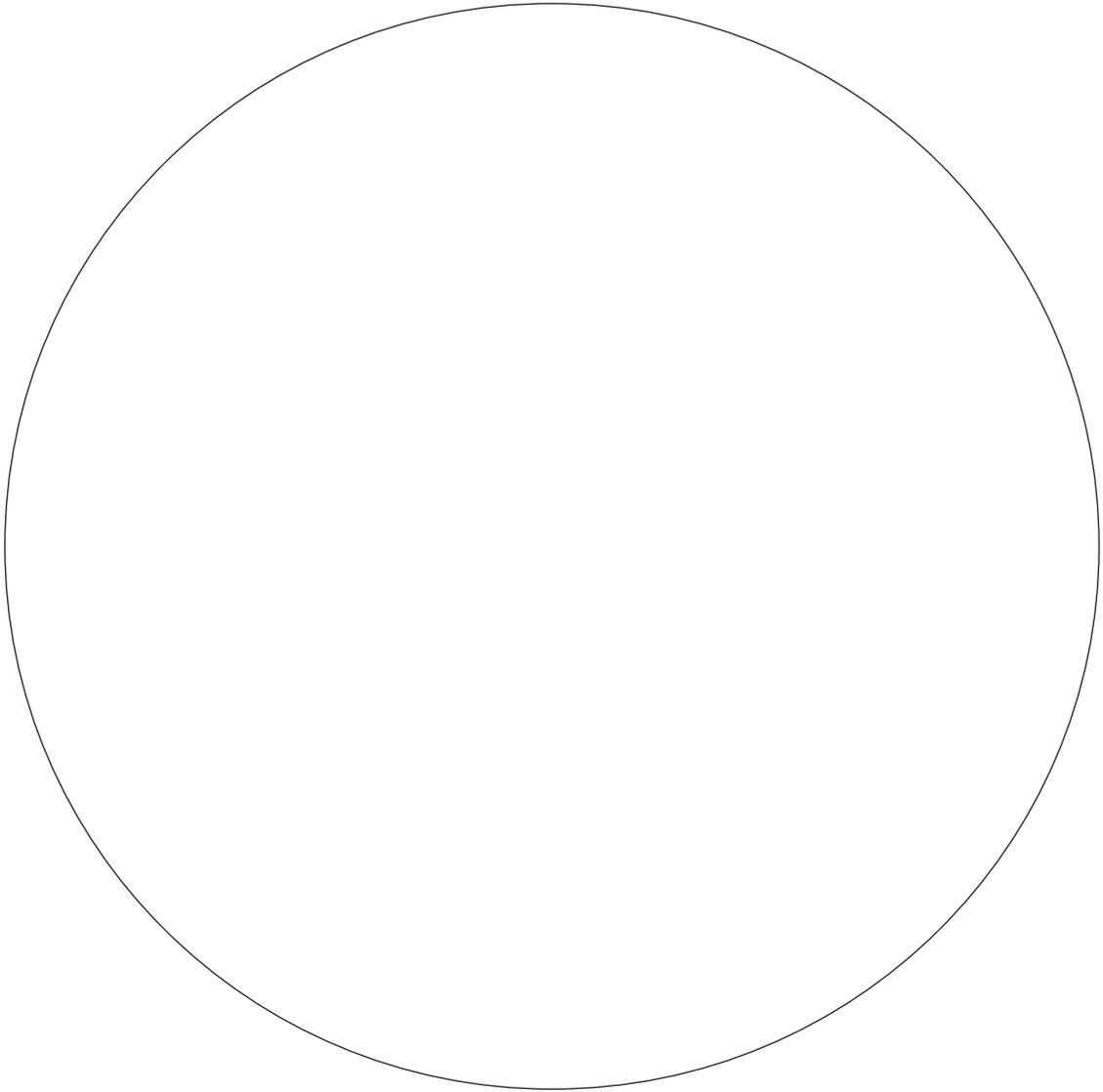
TRISTEZZA



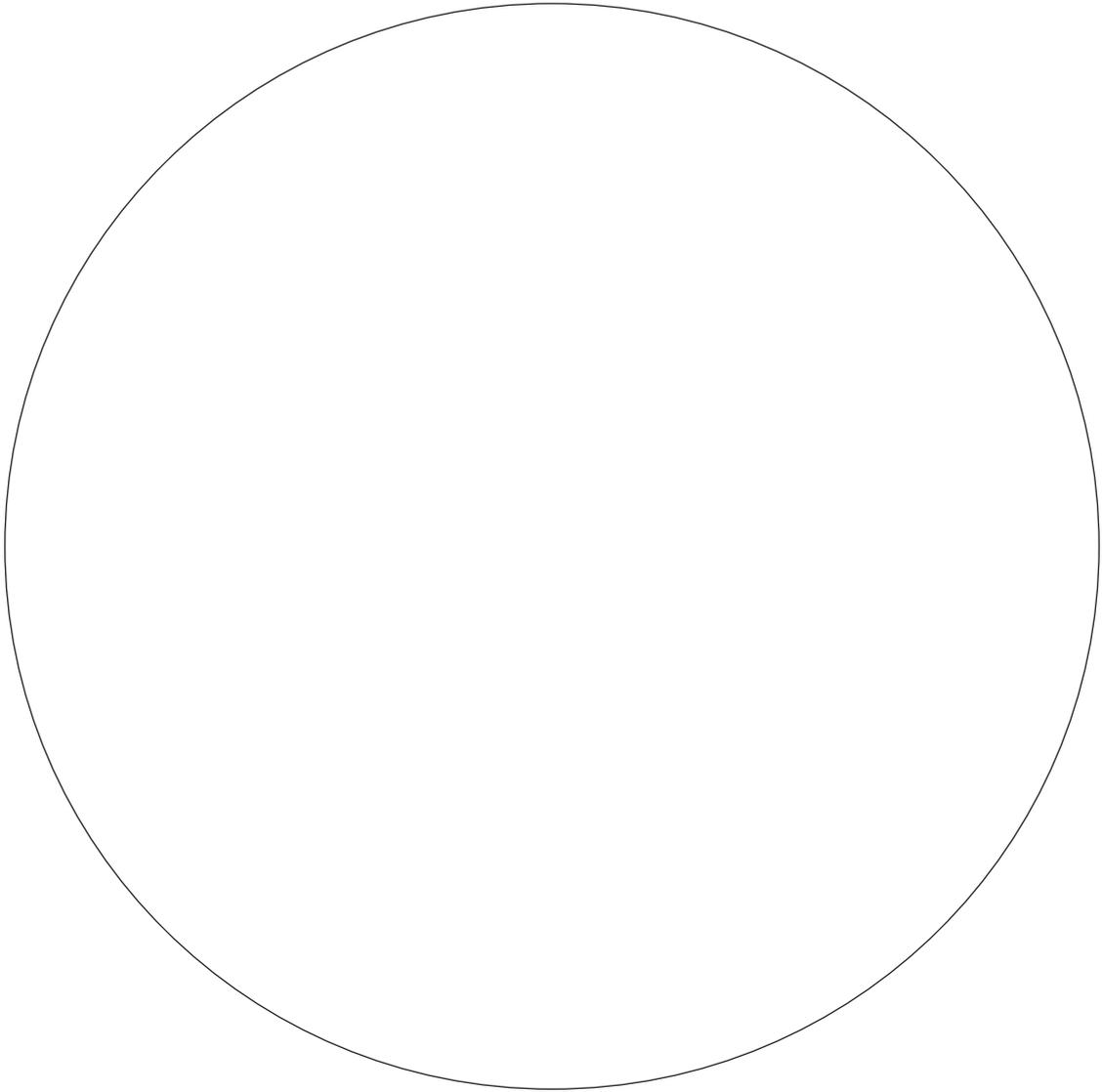
STUPORE



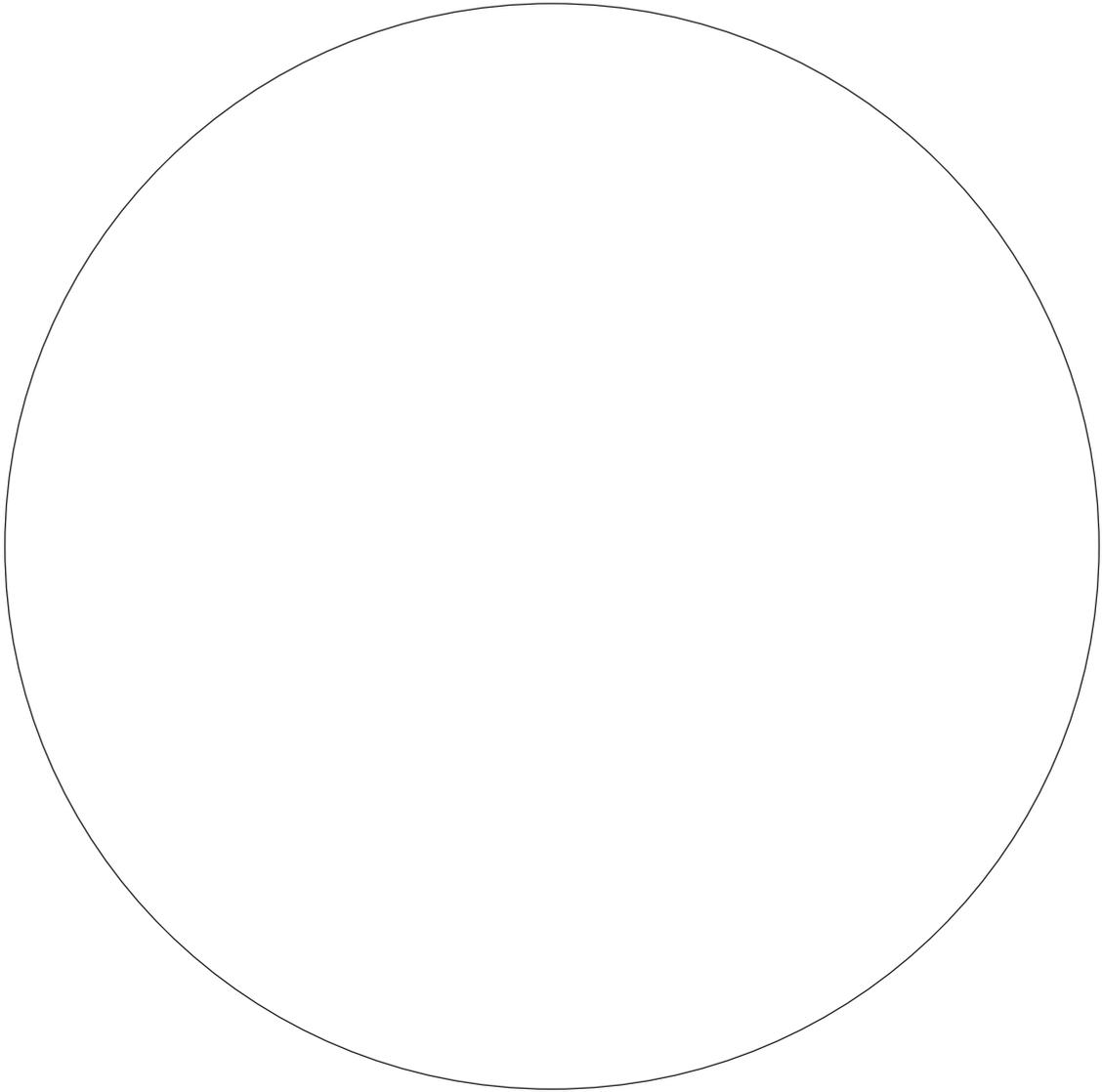
PAURA



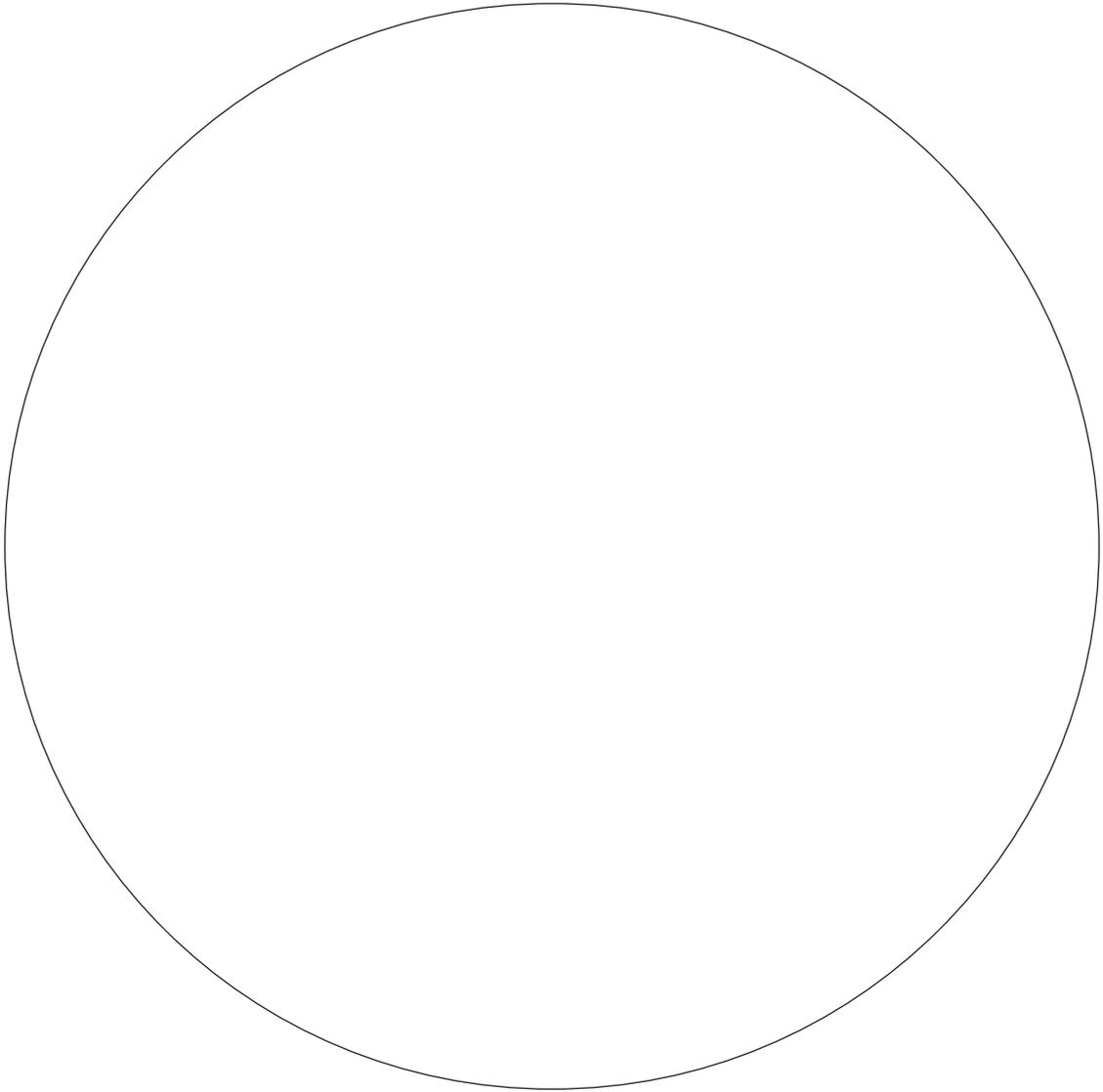
FELICITÀ



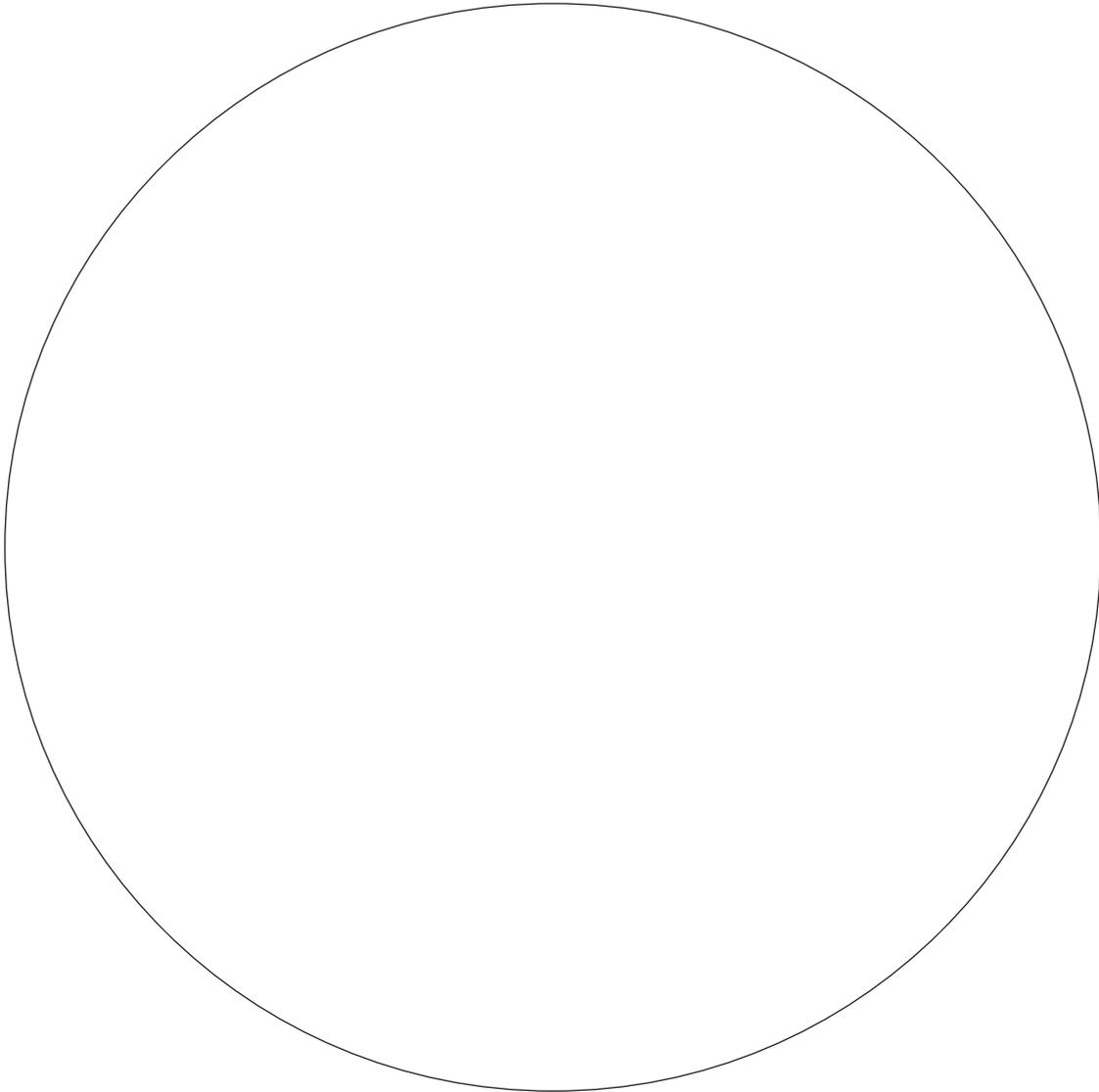
RABBIA



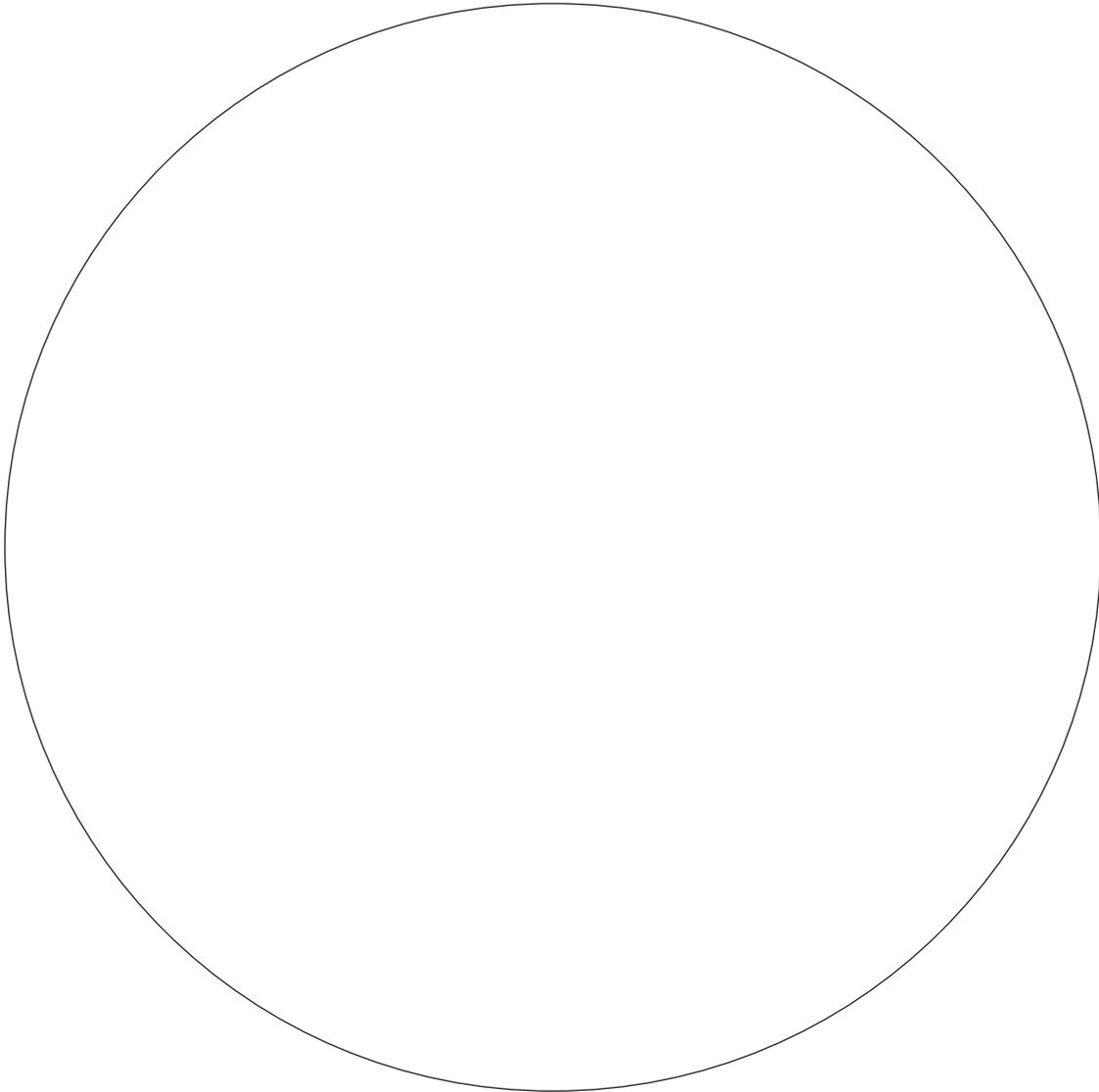
DISGUSTO



VERGOGNA



INVENTANE UNA TU



 TI SONO PIACIUTE QUESTE ATTIVITÀ?

MOLTO



ABBASTANZA



POCO



Obiettivi

- Sperimentare la corrispondenza tra le parti e il tutto
- Discriminare la figura dallo sfondo

Grado di difficoltà



Modalità organizzative

Attività individuale o a piccoli gruppi

Materiali

Schede di lavoro; pennarelli

Situazione motivante e metodologia

Questa attività permette ai bambini di compiere rapidi passaggi dall'analisi alla sintesi, dalla discriminazione dei particolari alla visione sincretica dell'intera immagine, sfruttando le potenzialità percettive della «visione gestaltica».

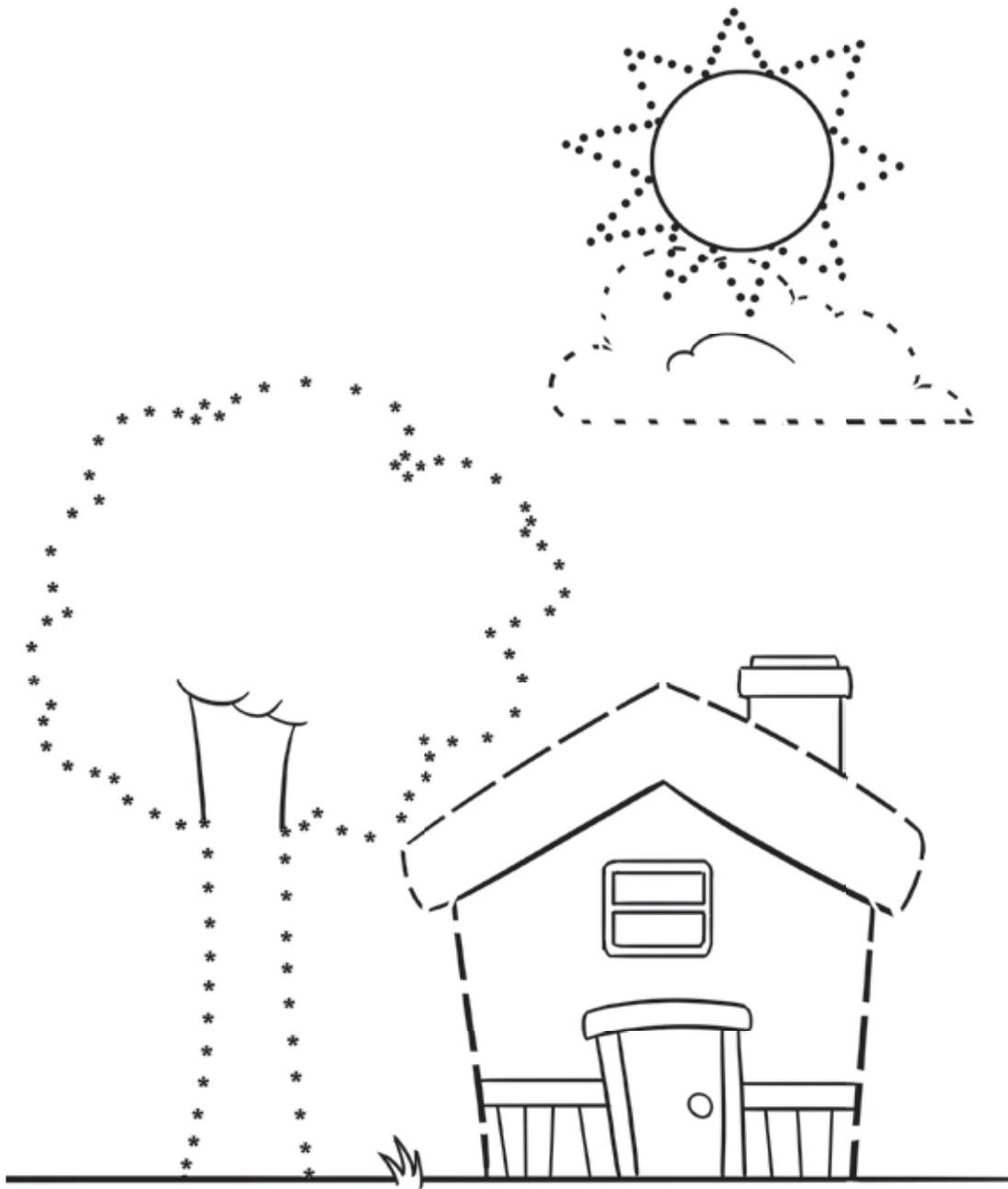
ATTIVITÀ 1 — A9.1

L'insegnante distribuisce agli alunni la fotocopia della scheda A9.1, contenente alcune figure disegnate solo con tratteggi di diverso tipo (puntini, lineette più corte e più lunghe, ecc.). Compito dei bambini è quello di ripassare con un pennarello le linee tratteggiate delle figure di volta in volta nominate dall'insegnante. Prima di iniziare l'attività è importante che l'insegnante inviti i bambini a osservare i disegni per aiutarli a discriminare quei segni composti da elementi identici (ad esempio tutta la linea tratteggiata a puntini) che definiscono ogni singolo oggetto raffigurato. L'attenzione dei bambini sarà rivolta soprattutto a quelle situazioni in cui segni con tratteggi diversi (puntini, lineette, asterischi) si incontrano e si incrociano.

CONSEGNA

Ascoltate bene il nome della figura che chiamerò (sole, nuvola, ecc.), cercatelo all'interno del paesaggio e ripassate con il pennarello il contorno seguendo lo stesso tipo di tratteggio. Fate attenzione agli «incroci».

Inseguire i tratteggi



TI È PIACIUTA QUESTA ATTIVITÀ?

MOLTO



ABBASTANZA



POCO



Obiettivo

- Favorire il pensiero divergente e creativo

Grado di difficoltà



Modalità organizzative

Attività individuale o a piccoli gruppi

Materiali

Schede di lavoro; materiali strutturati (matite, bastoni, costruzioni, ecc.) e non strutturati (corde, nastri, ecc.).

Situazione motivante e metodologia

La creatività e lo sviluppo del pensiero divergente accompagnano il bambino nello svolgimento di queste attività, che presuppongono l'uso non consueto di alcuni materiali e la fantasia e l'immaginazione per realizzare le rappresentazioni grafiche.

ATTIVITÀ 1 — A10.1

L'insegnante, prendendo a modello gli esempi presenti nella scheda A10.1, mostra alla classe alcune figure geometriche piane (quadrato, cerchio, rettangolo, triangolo, ovale) o forme non strutturate (nuvoletta, spirale, ecc.) disegnate su un cartoncino. I bambini, divisi in piccoli gruppi, provano a riprodurre le figure assegnate utilizzando bastoni, corde, costruzioni da mettere in fila, ecc. Con questa attività sperimentano come gli «strumenti» per disegnare possano essere strani e differenti. Per riprodurre alcune figure (ad esempio un quadrato, un rettangolo) serviranno materiali rigidi (matite, bastoni, ecc.), mentre per altri (ad esempio un cerchio) saranno necessari materiali flessibili (corde, nastri, ecc.).

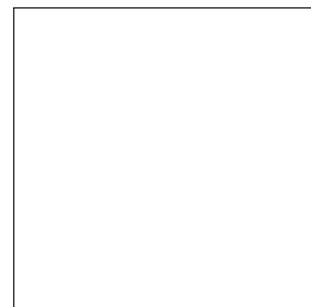
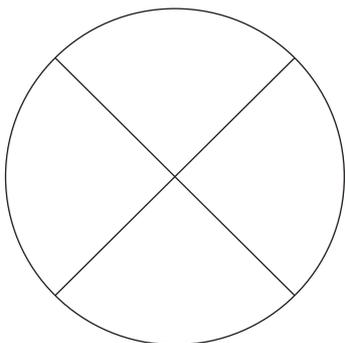
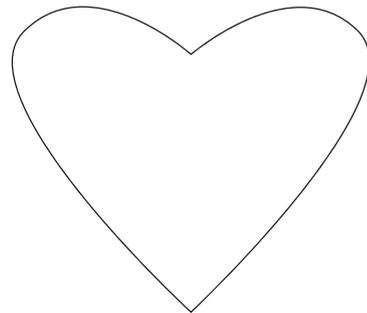
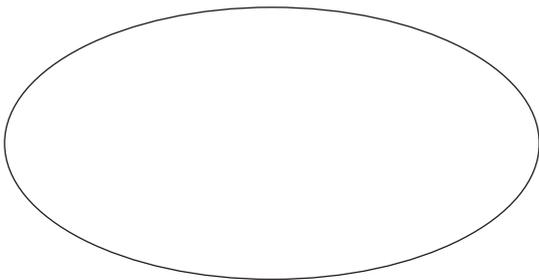
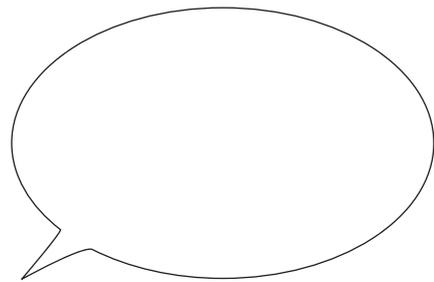
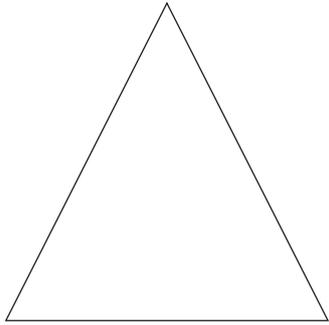
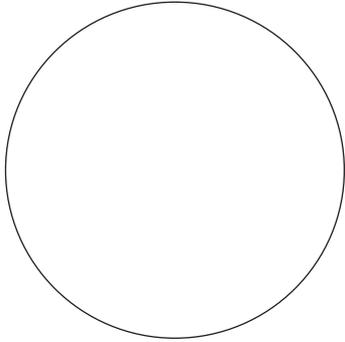
ATTIVITÀ 2 — A10.2

A seguire, l'insegnante distribuisce la scheda A10.2, nella quale sono riportati alcuni segni che riproducono solo un pezzo delle precedenti figure geometriche. Partendo da questi segni i bambini devono disegnare creativamente un oggetto, un paesaggio o qualunque altra cosa venga loro in mente.

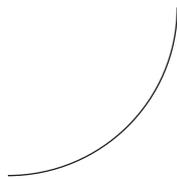
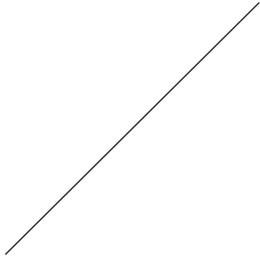
CONSEGNA

Trasformate come più vi piace i segni per far nascere nuove forme. Al termine chiedete a un compagno di indovinare cosa avete disegnato e da quale segno siete partiti.

ESEMPI DI FORME



Trasform-azioni



▶ TI SONO PIACIUTE QUESTE ATTIVITÀ?

MOLTO



ABBASTANZA



POCO



Inventa i segni per disegnare

Adesso prova tu (da solo o con l'aiuto di qualcuno) a inventare, creare, costruire alcuni giochi o alcune schede di attività da proporre ai tuoi compagni. L'argomento è: *I segni per disegnare*.

I SEGNI PER DISEGNARE

- Sei riuscito/a a inventare un'attività divertente?
- Ai tuoi compagni è piaciuta?
- Secondo te, i tuoi compagni sono stati capaci di comprendere ciò che hai proposto e di svolgere correttamente l'attività?

Durante le attività svolte dai bambini, relative a «produzione – segno grafico» l'insegnante può condurre osservazioni mirate e intenzionali relative ai comportamenti (osservazione contestuale) e allo sviluppo delle competenze (osservazione individuale).

Osservazione contestuale dei comportamenti

Generalmente, i bambini hanno svolto le attività *(si possono contrassegnare più voci)*:

- in situazione collaborativa
- con l'aiuto dell'adulto
- ponendo attenzione alle consegne
- necessitando di frequenti sollecitazioni
- con sufficiente padronanza
- in modo autonomo
- con interesse e partecipazione
- con originalità e creatività
- presentando forti differenze di prestazioni all'interno del gruppo
- con curiosità e voglia di sperimentare
- condividendo esperienze e giochi
- riconoscendo le principali regole del comportamento
- ponendo domande adatte e pertinenti
- affrontando i conflitti e negoziando i significati
- ricercando soluzioni a situazioni problematiche
- altro _____

Altre osservazioni:

Osservazione individuale delle competenze

Dopo lo svolgimento delle attività, e sulla base degli obiettivi previsti dalle schede relative a «produzione – segno grafico», l'insegnante potrà registrare di seguito le competenze maturate dai bambini.

Osservazione individuale di _____
(Nome e cognome del/la bambino/a)

| Scheda | Obiettivi | Completamente raggiunto | Parzialmente raggiunto | Non ancora raggiunto |
|--------|---|-------------------------|------------------------|----------------------|
| A6 | Riconoscere i segni che modificano le dimensioni di un oggetto. | | | |
| A6 | Rappresentare oggetti di dimensioni diverse indipendentemente dalla dimensione del supporto cartaceo. | | | |
| A7 | Identificare i tratti salienti necessari per interpretare una produzione grafica. | | | |
| A7 | Utilizzare segni grafici specifici per trasmettere significati. | | | |
| A8 | Attribuire ai segni un valore semantico. | | | |
| A8 | Utilizzare segni uguali per trasmettere significati diversi in base al contesto. | | | |
| A9 | Sperimentare la corrispondenza tra le parti e il tutto. | | | |
| A9 | Discriminare la figura dallo sfondo. | | | |
| A10 | Favorire il pensiero divergente e creativo. | | | |

Note d'Autore

In questo spazio l'insegnante ha la possibilità di registrare tutte le idee scaturite durante lo svolgimento delle attività con i bambini. La proposta è quella di inventare altre attività (giochi, esercizi, schede di lavoro) simili a quelle svolte nella sezione A6-A10.



IL SEGNO ORTOGRAFICO



RICONOSCIMENTO

- B.1 La scatola della scrittura
- B.2 Chi cerca trova, chi pensa crea
- B.3 Cerchi vocali
- B.4 Il parcheggio alfabetico
- B.5 La ruota della fortuna

Per l'insegnante : Osservare, valutare, inventare

- *Osservazione contestuale dei comportamenti*
- *Osservazione individuale delle competenze*
- *Note d'Autore*



PRODUZIONE

- B.6 C'è posta (anche elettronica) per te!
- B.7 La famiglia Lunaretti
- B.8 Pesca il compagno e leggi la parola
- B.9 La rana Pandolfa
- B.10 Il dettato noi-tu

Bambini creativi : Inventare i segni per scrivere

Per l'insegnante : Osservare, valutare, inventare

- *Osservazione contestuale dei comportamenti*
- *Osservazione individuale delle competenze*
- *Note d'Autore*

Obiettivo

- Familiarizzare con gli strumenti (comuni e inusuali) utili alla scrittura

Grado di difficoltà



Modalità organizzative

Attività individuale e in piccolo gruppo (massimo 6-7 bambini)

Materiali

Schede di lavoro; una scatola e materiale di vario tipo necessario alle attività di «scrittura» (penne, matite, pennarelli, gessetti, quaderni, block notes, post-it, libri, fogli per disegnare, riviste, colla, ecc.); materiale naturale e di recupero (caffè, zucchero, semi, cartine, stoffe, ecc.)

Situazione motivante e metodologia

Queste attività richiedono di riconoscere tutti gli strumenti simbolici di uso comune (e anche meno comune) presentati. Sarà importante osservare il livello di consapevolezza del bambino riguardo alle caratteristiche dei diversi strumenti e sistemi notazionali e valutare il grado di coinvolgimento e di interesse. Queste attività, semplici e divertenti, consentono di manipolare materiale di diversa natura, affinando le capacità tattili e sensoriali; allo stesso tempo permettono di sperimentare concetti topologici come dentro/fuori, interno/esterno. Nel gruppo il bambino avrà modo di sperimentare la condivisione del lavoro (nella scelta dei materiali, nella loro organizzazione, ecc.), il rispetto degli altri, il confronto e l'accettazione di modi diversi di pensare.

ATTIVITÀ 1 — B1.1

In questa attività si forniscono ai bambini i materiali utilizzati per disegnare e scrivere, così che possano familiarizzare con essi e comprendere l'uso che se ne fa. L'insegnante predispone per ogni bambino una scatola di cartone con all'interno una varietà di questi materiali. È opportuno che inserisca sia materiali d'uso comune per il bambino — come pennarelli, matite, pastelli, fogli, quaderni, libri — sia materiali di uso non comune, come gessetti, block notes, post-it, agenda, penne, ecc.

L'insegnante spiega che ogni bambino avrà una personale scatola della scrittura che utilizzerà nel corso dell'anno e ne consegna una a ciascuno. Quindi, mostra uno a uno i vari materiali presenti (penne, matite, pennarelli, gessetti, quaderni, block notes, post-it, libri, fogli per disegnare, riviste, ecc.) e rivolge ai bambini alcune domande stimolo per valutare se oltre al riconoscimento vi è anche una concettualizzazione degli usi e dei diversi strumenti, ad esempio, a cosa servono i post-it? Su quali superfici posso scrivere con il gessetto? Come è fatto un pennarello? ecc. Sollecita a partecipare alla conversazione anche i bambini più timidi che non intervengono spontaneamente.

DOMANDE STIMOLO

- Bambini, sapreste dirmi che cosa è questo?
- Secondo voi a cosa può servire questo oggetto?
- L'avete già visto prima? Se sì, dove? Avete visto a che cosa serviva? Chi lo usava?
- Cosa usano i genitori per scrivere la lista della spesa?
- Cosa usa il pittore per dipingere una tela?
- Cosa si può usare per scrivere sulla sabbia?
- Cosa si può usare per scrivere sul tablet?
- Cosa si può usare per scrivere su un vetro appannato?
- Cosa si può usare per scrivere su un muro (anche se non si fa!)?
- Cosa si può usare per scrivere al computer?

Al termine della presentazione dei contenuti della scatola, l'insegnante fornisce a ogni bambino una copia della scritta «La mia scatola della scrittura» (scheda B1.1), che dovrà essere colorata e incollata sulla scatola. Inoltre, invita i bambini a decorare la propria scatola, a scrivere e ad attaccarci sopra il proprio nome e a personalizzarla a piacimento.

I bambini sono incoraggiati a interagire in modo spontaneo con i materiali loro forniti e, nel corso dell'anno, a considerare la scatola della scrittura come un personale punto di riferimento dove inserire tutti quei materiali che possono servire per disegnare o per scrivere. Le diverse scatole dei bambini dovrebbero quindi essere collocate, in classe, in un punto per loro facilmente accessibile ed essere disponibili per l'utilizzo quotidiano.



La scatola della scrittura.

ATTIVITÀ 2 — B1.2 A, B

Per familiarizzare con i diversi strumenti di scrittura chiediamo ai bambini di colorare con quello che preferiscono le etichette contenenti disegni e scritte (scheda B1.2a), da attaccare successivamente in classe e nella scuola.

Per giocare di nuovo con la scatola della scrittura, l'insegnante fornisce ai bambini una copia della scheda B1.2b, che riporta dei cartellini contenenti scritte — alcune in italiano, altre scritte con codici di altre lingue che utilizzano simboli diversi da quelli dell'alfabeto latino (ad esempio arabo, cinese, russo) — e «non scritte», cioè sequenze di segni grafici privi di significato.

I bambini devono inserire nella scatola della scrittura i cartellini che secondo loro contengono un «significato» (anche se espresso in altre lingue). Durante il corso dell'anno potranno divertirsi a inserire nelle scatole tutte le scritte che riescono a trovare, ad esempio ritagliandole dai giornali.

CONSEGNA

Sulla scheda che vi ho dato ci sono dei cartellini. Alcuni cartellini contengono delle scritte in italiano, altri contengono delle scritte in altre lingue che utilizzano simboli diversi da quelli dell'alfabeto che usiamo noi (ad esempio arabo, cinese, russo), altri ancora contengono «non scritte», cioè segni privi di significato.

Mettiamoci seduti in cerchio e proviamo a discutere delle varie scritte, come sono fatte, che cosa vogliono dire. Poi ognuno ritaglierà quelle che secondo lui rappresentano delle vere scritte, in italiano o in altre lingue, per inserirle nella propria scatola della scrittura. Se ci sono compagni stranieri proviamo a farci aiutare da loro a individuare alcune scritte non italiane.

ATTIVITÀ 3 — B1.3 A, B

Le case delle vocali. I bambini vengono divisi in piccoli gruppi e viene loro consegnata una grande vocale (scheda B1.3a) che devono ricoprire con pongo o altro materiale, ad esempio semi di vario genere, polveri da cucina (caffè, zucchero, farina gialla, sale, ecc.), materiali di recupero (cortecce, stoffe, ecc.). Oltre a verificare la corretta esecuzione del compito, l'insegnante coordina l'attività per osservare le capacità relazionali all'interno dei vari gruppi. Al termine, le vocali realizzate andranno a comporre dei cartelloni che rappresentano la «casa» della A, della E, della I, della O e della U (si vedano i modelli nella scheda B1.3b).

CONSEGNA

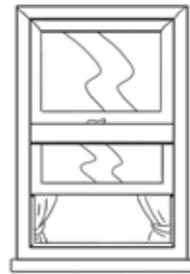
Ora tutti al lavoro! Avete molto materiale a disposizione — caffè, zucchero, semi, cartine, stoffe, ecc. — da poter incollare. Scegliete insieme quello che vi piace di più e decorate la vostra vocale.

La scatola della scrittura

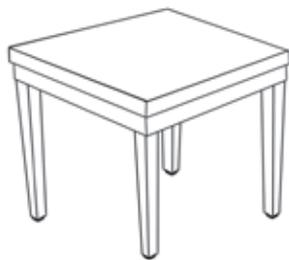
LA MIA SCATOLA DELLA SCRITTURA



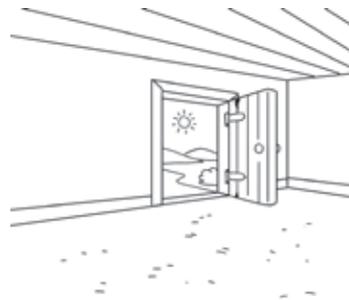
BAGNO



FINESTRA



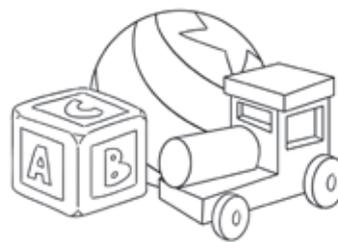
TAVOLO



USCITA



MAESTRA



GIOCHI



LIBRI



SEDIE

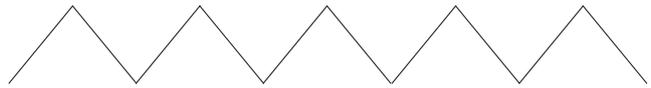
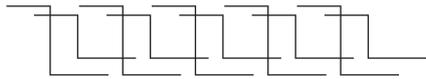
La scatola della scrittura

Amico

朋友 崑 芙 杓 果 芳 柏 哈 崑 文 旁 志 亭

ع ط ذ ش ف ف غ س ل ز ن م س

CASA



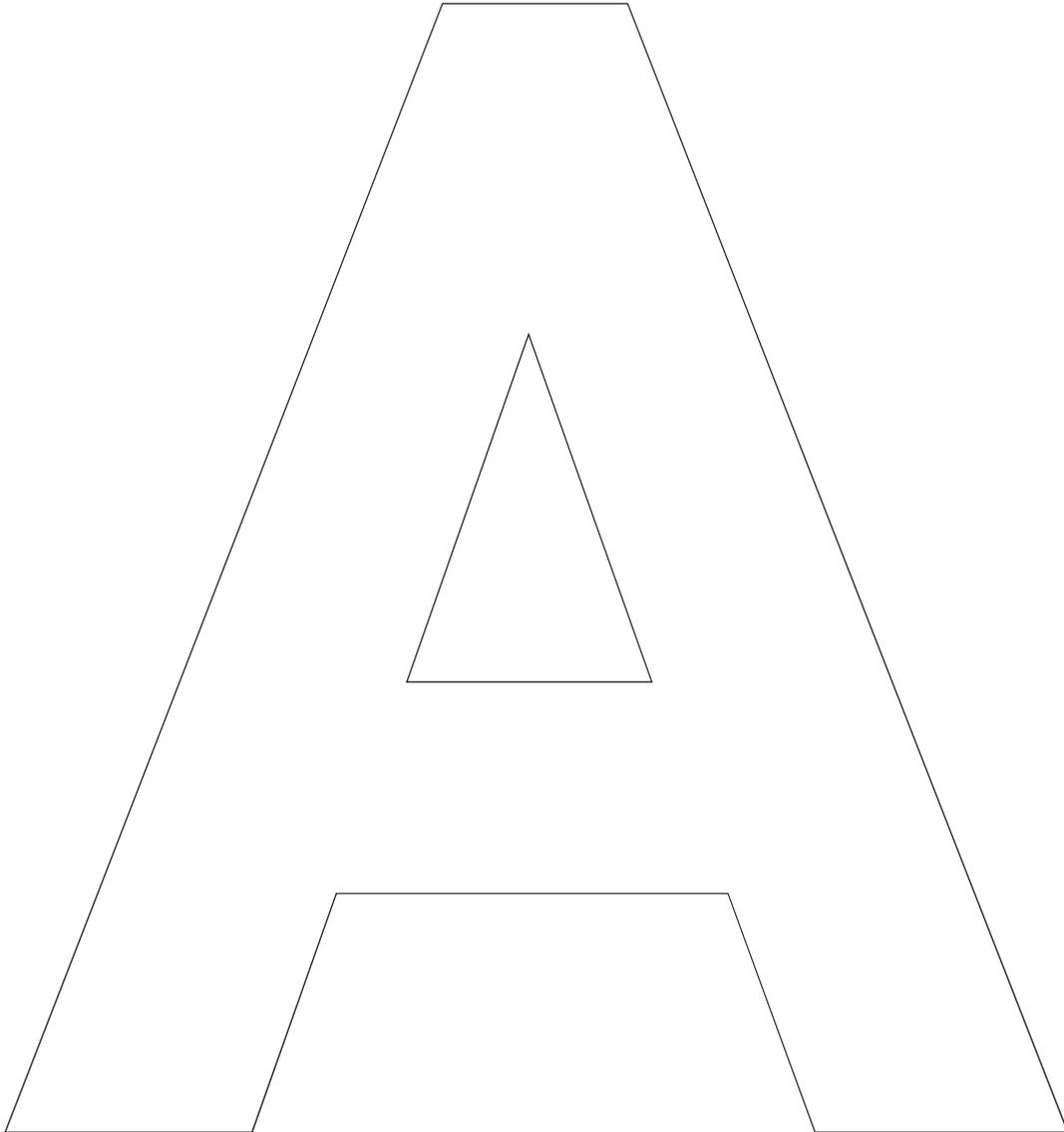
Coccinella

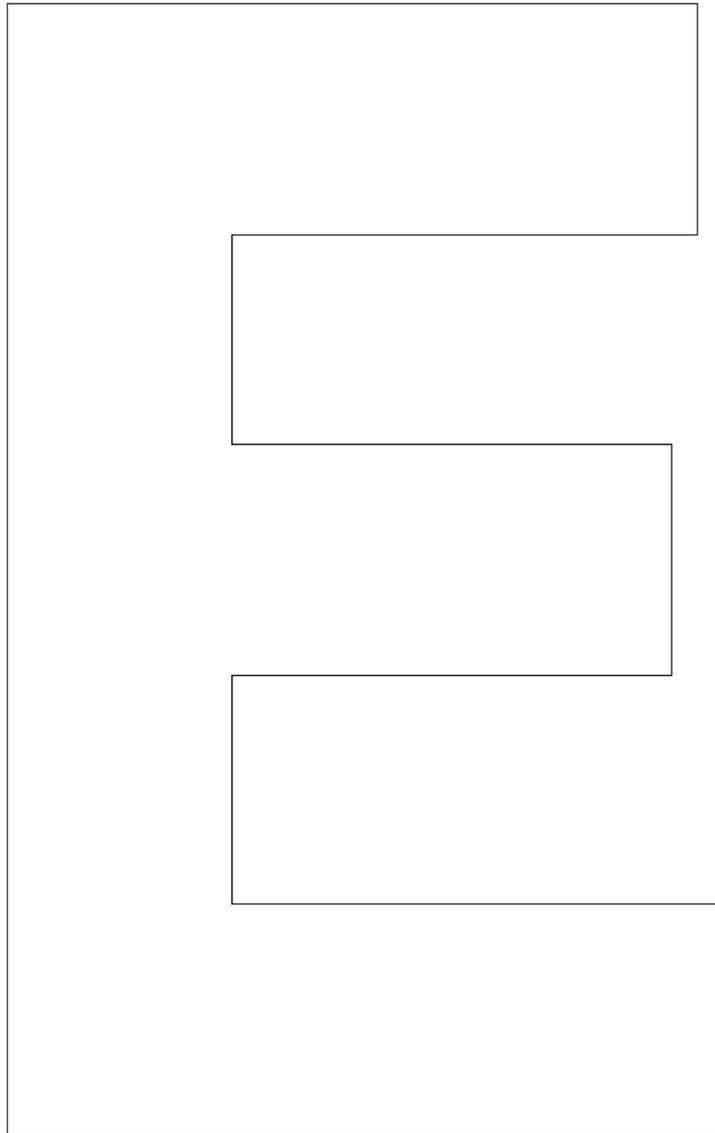


Bicicletta

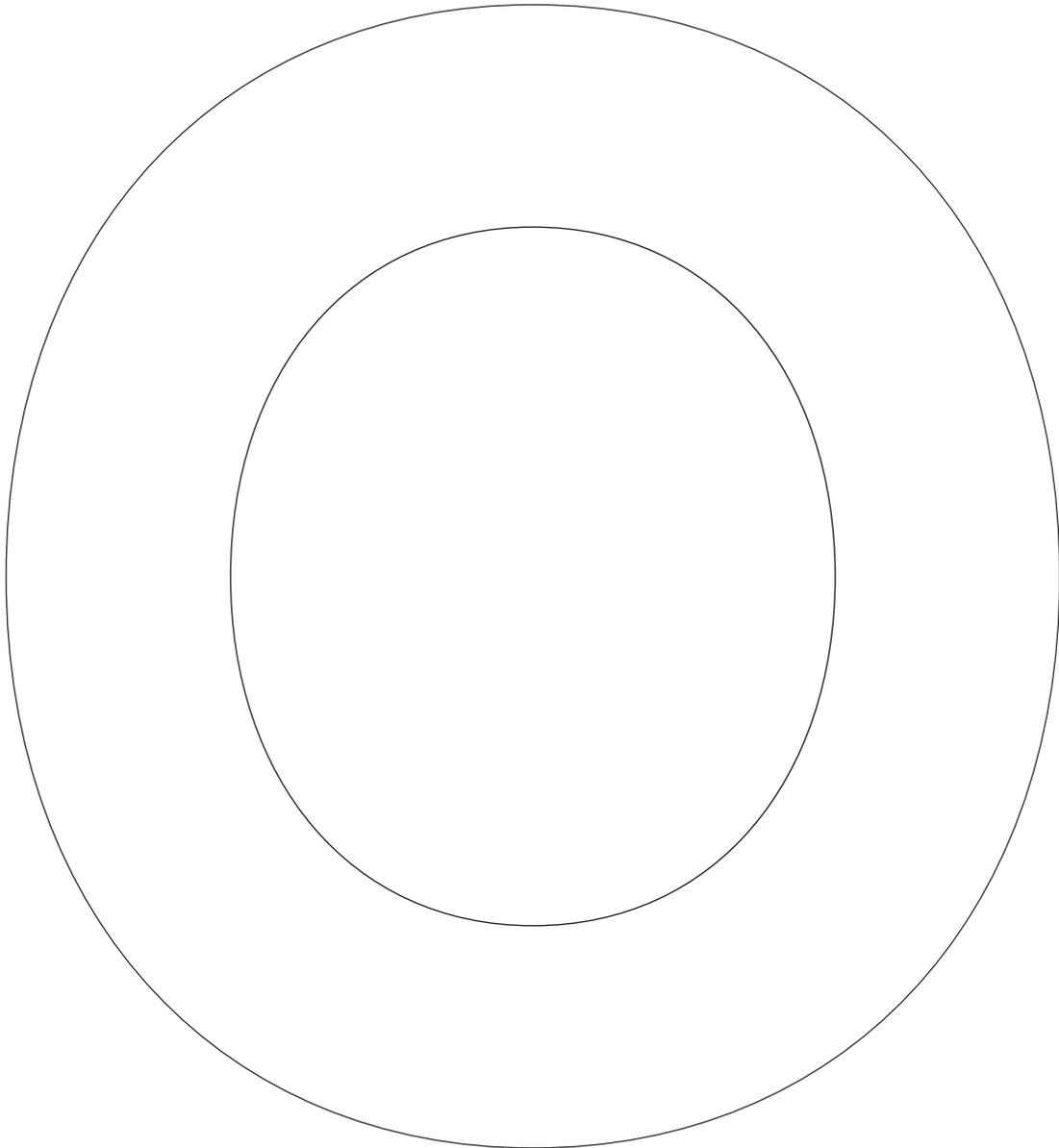
Scuola

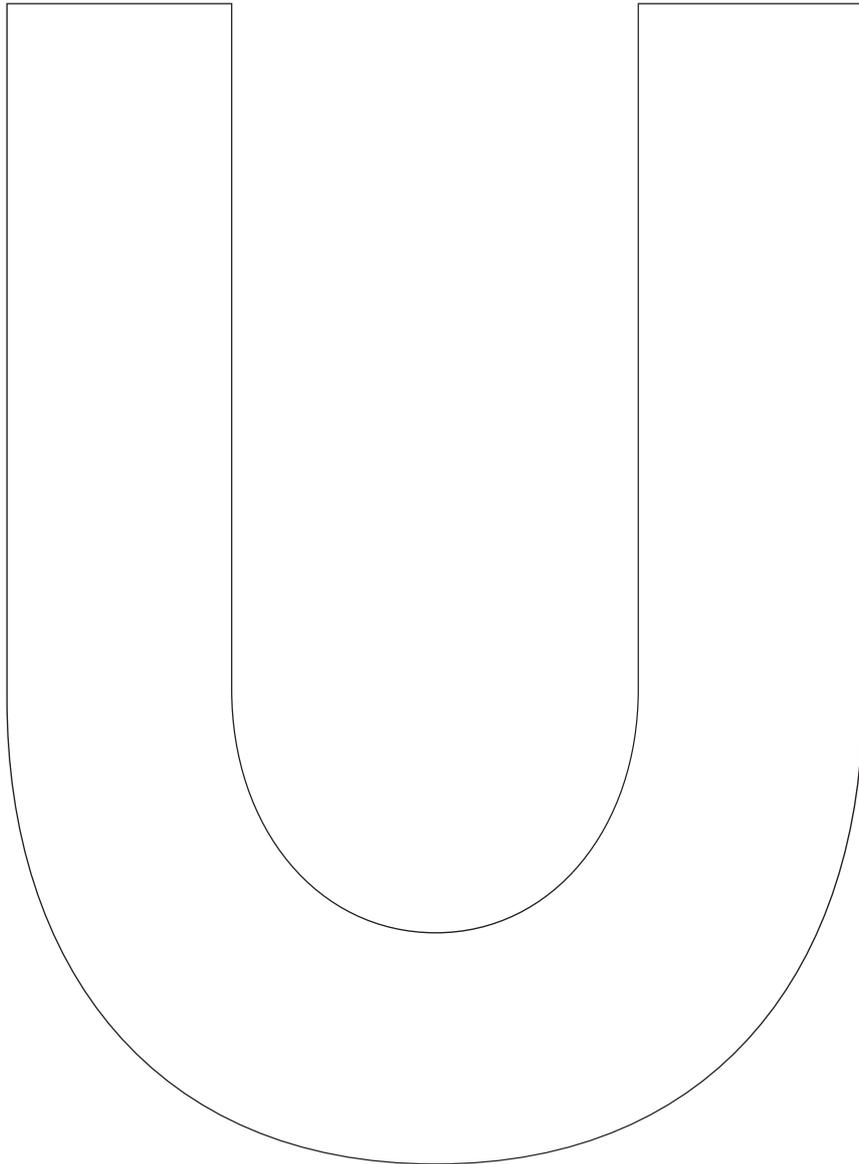
ñ ã ẽ ö ŏ ʒ ɾ æ ó ø ʉ ɜ ð ɸ ū ɥ



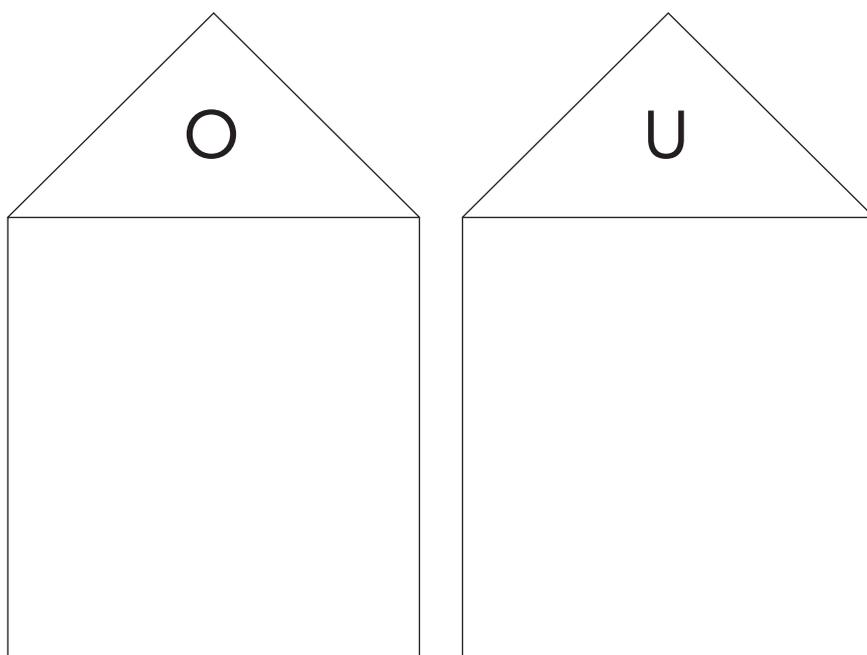
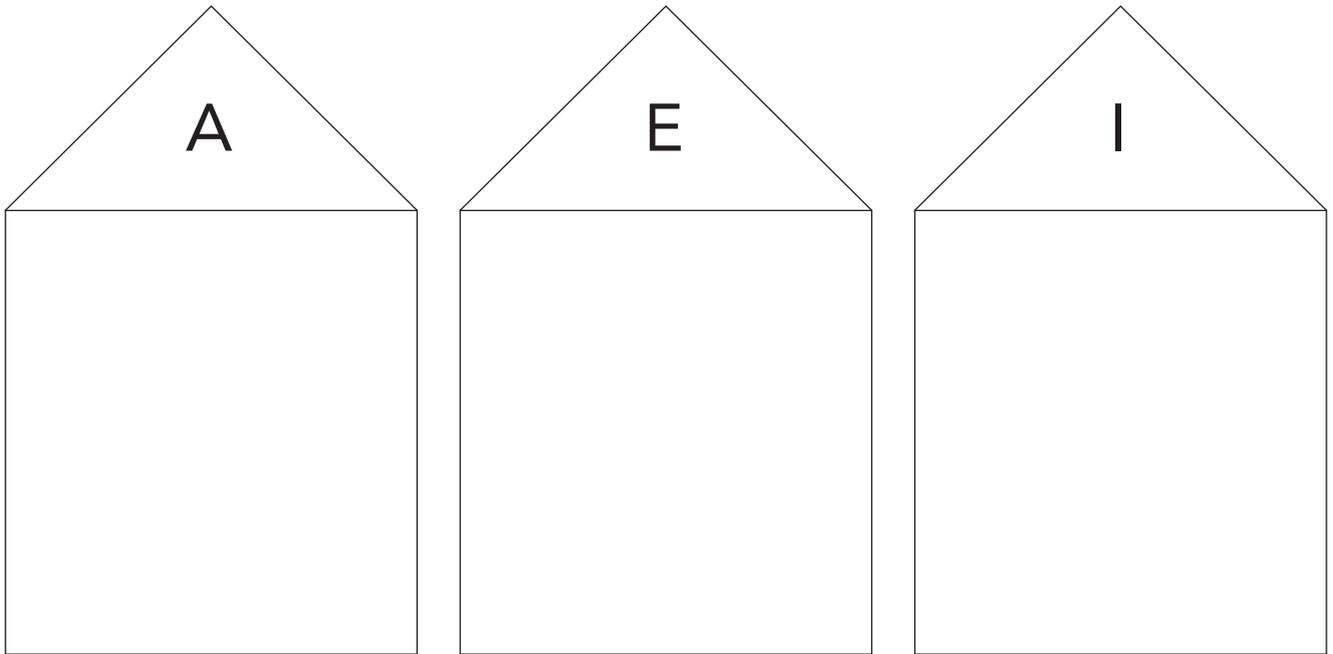








ESEMPI DI CASE DELLE VOCALI



Obiettivi

- Discriminare visivamente grafemi all'interno di figure complesse
- Sviluppare la creatività grafica

Grado di difficoltà



Modalità organizzative

Attività individuale e discussioni collettive

Materiali

Schede di lavoro, pennarelli

Situazione motivante e metodologia

La prima attività mira allo sviluppo delle capacità di discriminazione visiva dei grafemi (ricerca di alcune lettere contenute in disegni), mentre la seconda è rivolta a incoraggiare la creatività grafica (utilizzo del segno grafico per produrre un disegno). Vengono proposte in parallelo per sostenere i processi cognitivi sottostanti, di analisi e sintesi, che forniscono informazioni preziose circa il livello di sviluppo del bambino nella concettualizzazione del segno grafico. Per questo sarà importante porre particolare attenzione alle risposte fornite dai bambini alle domande stimolo.

ATTIVITÀ 1 → B2.1

L'insegnante fornisce a ogni alunno una copia della scheda B2.1, che presenta una serie di disegni molto semplici in cui sono «nascoste» delle lettere in stampato maiuscolo. Legge e spiega la consegna e invita i bambini a osservare l'esempio.

CONSEGNA

In questi disegni si nascondono delle lettere. Per ciascuno di essi individuate e ripassate con il pennarello la lettera indicata. Osservate l'esempio: nella stella si nasconde la lettera «A»!

Al termine dell'attività, evidenzia il suono e la forma grafica di ogni singola lettera nascosta. Per favorire la discussione collettiva nel processo di stimolazione della consapevolezza fonologica dei bambini, l'insegnante può porre alcune domande stimolo.

DOMANDE STIMOLO

- Siete riusciti a trovare le lettere contenute nei disegni?
- Le avete trovate subito o avete avuto qualche difficoltà?
- Vi ha aiutato qualcuno?
- Conoscete il loro suono?

ATTIVITÀ 2 — B2.2

Sottolineando gli aspetti di «libertà creativa», l'insegnante invita i bambini a lasciarsi guidare dal segno grafico già riprodotto (una lettera: scheda B2.2) per creare un disegno a piacere che lo contenga.

CONSEGNA

Adesso provate a creare un disegno a piacere partendo dal segno dato. Osservate l'esempio: la lettera M è diventata il segno di partenza per disegnare un uccellino!

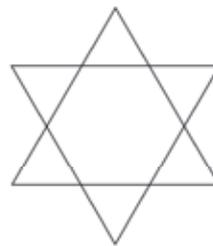
Al termine i bambini possono verbalizzare il lavoro svolto presentando le loro opere creative al resto della classe. Anche in questo caso, vengono proposte delle domande stimolo per favorire le interazioni e sostenere i processi di co-costruzione dei significati.

DOMANDE STIMOLO

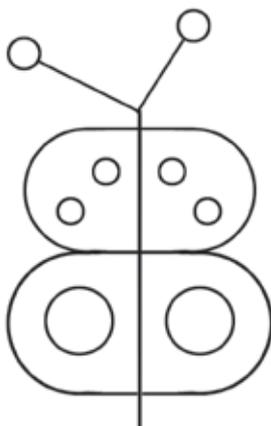
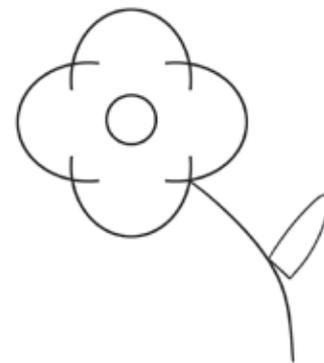
- È divertente pensare che da un unico simbolo possano venire fuori tanti disegni tutti diversi...
- Quali disegni siete riusciti a creare?
- E i vostri compagni?
- Quale disegno vi è piaciuto di più?
- Tra tutti i disegni, ce n'è qualcuno di cui non si comprende il significato?
- Adesso chiediamo a ogni singolo autore di raccontarci la sua opera creativa.
- Una bella idea! Potremmo creare dei quadri: uno formato da tutti i disegni nati dalla M, uno con tutti i disegni della T e così via. Poi li appendiamo in classe per ammirarli quando vogliamo!
- Che titolo diamo loro?

ESEMPIO

TROVA LA A CONTENUTA
NELLA STELLA.

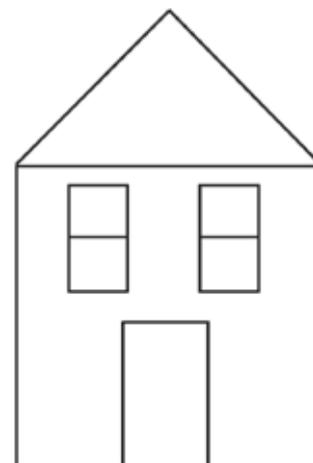


CERCA LA LETTERA C. FAI ATTENZIONE PERCHÉ
QUESTO FIORE NE HA TANTE, MA SOLO UNA È
PROPRIO UGUALE, CIOÈ È PROPRIO NELLA STESSA
POSIZIONE, DI UNA LETTERA C!



SAI TROVARE LA LETTERA B NELLA FARFALLA? FAI
ATTENZIONE ALLA POSIZIONE DELLE DUE «PANCINE»
DELLA LETTERA B.

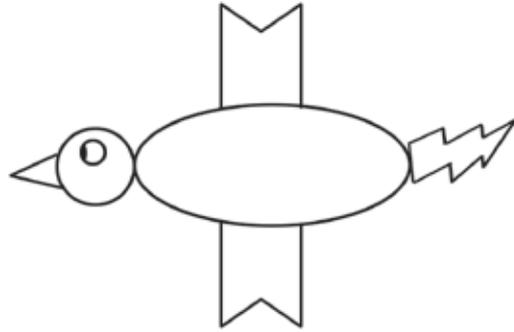
QUESTA CASA NASCONDE BEN DUE LETTERE E
PROPRIO UGUALI.



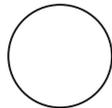
Chi cerca trova,
chi pensa crea

ESEMPIO

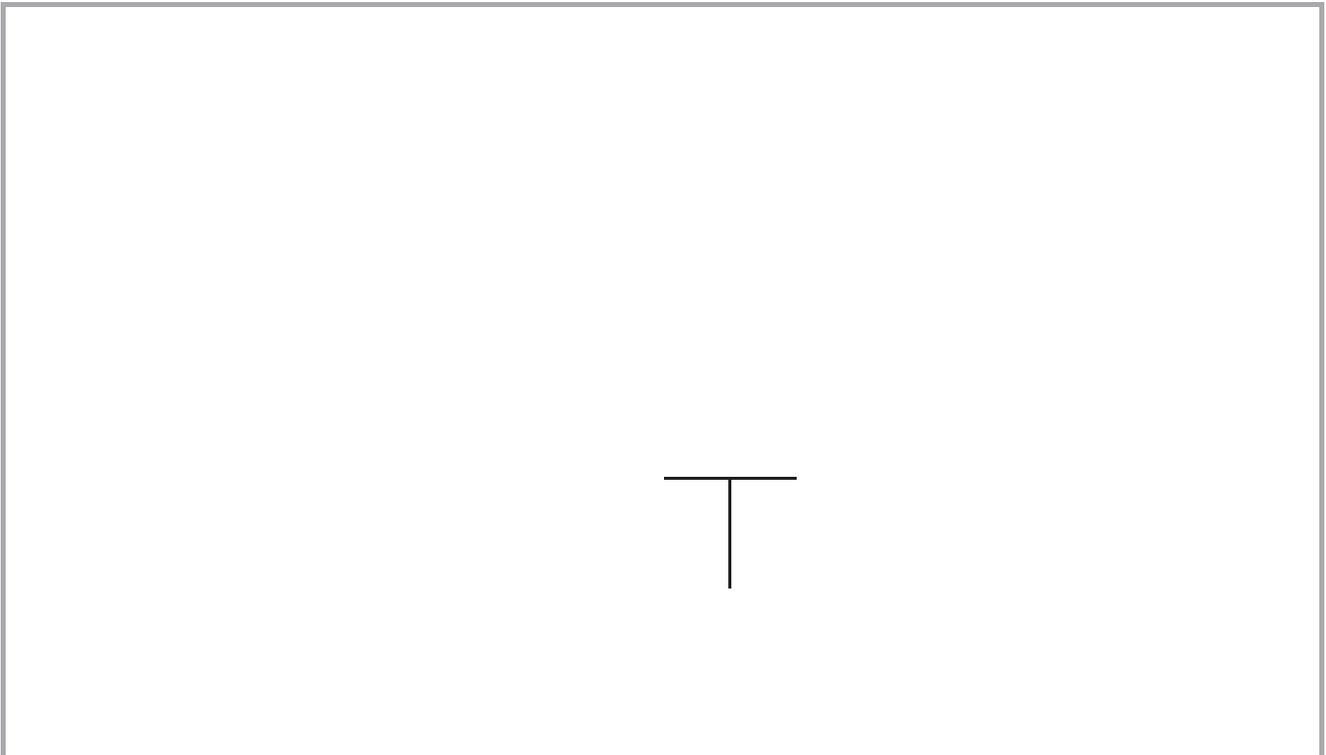
M



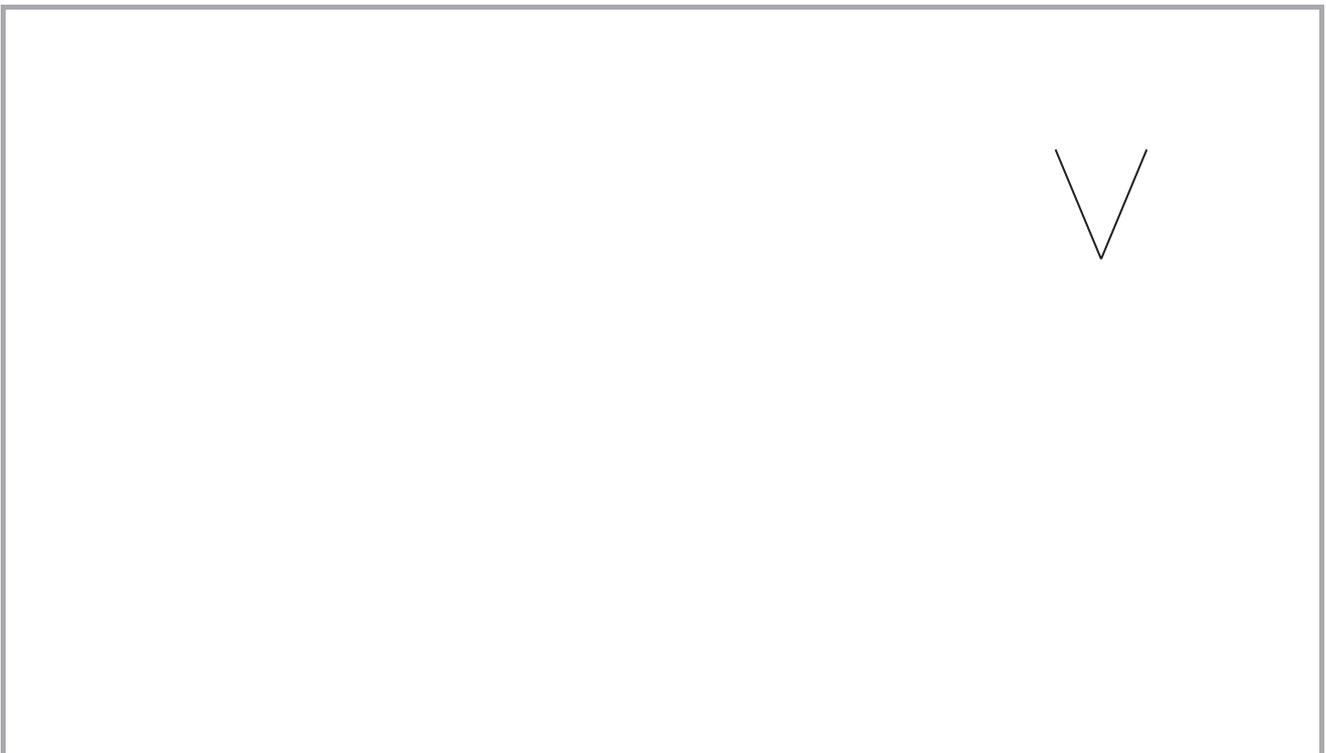
FAI UN DISEGNO PARTENDO DALLA LETTERA O.



FAI UN DISEGNO PARTENDO DALLA LETTERA T.



FAI UN DISEGNO PARTENDO DALLA LETTERA V.



Obiettivo

- Riconoscere le vocali attraverso l'associazione dei codici visivo e uditivo

Grado di difficoltà



Modalità organizzative

Attività di gruppo

Materiali

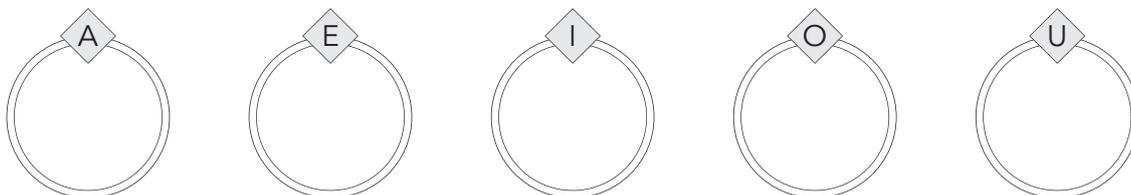
Schede di lavoro; cinque cerchi e cinque scatole

Situazione motivante e metodologia

Attraverso la motricità e l'interazione ludica il bambino riesce a prendere confidenza con il segno scritto e, allo stesso tempo, fa esperienza del gioco di gruppo sviluppando la socialità e l'apprendimento cooperativo.

ATTIVITÀ 1 — B3.1

Il gioco comincia dividendo i bambini in cinque gruppi, ai cui componenti viene distribuito un cartellino con la stessa vocale (scheda B3.1). Si dispongono cinque cerchi all'interno del salone o della palestra, a loro volta contraddistinti da una vocale.



I bambini devono passeggiare nella stanza e, al fischio dell'insegnante, «entrare» nel cerchio corrispondente alla vocale che possiedono. Vince il gruppo che per primo riesce a radunarsi dentro al proprio cerchio. Una variante del gioco è quella di scambiare periodicamente il proprio cartellino con quello di un compagno oppure aumentare il livello di difficoltà introducendo anche alcune consonanti.

ATTIVITÀ 2 — B3.2

I bambini vengono divisi di nuovo in cinque gruppi: il gruppo della A, della E, della I, della O, della U. L'insegnante predispone cinque scatole contrassegnate ognuna da una vocale. Si dispongono sul pavimento, tutti mescolati, dei cartellini con le vocali (scritte a mano, in stampato maiuscolo, più grandi, più piccole oppure ritagliate dai giornali, sul modello di scheda B3.2). Quando l'insegnante chiama una vocale, i componenti di quel gruppo devono correre a raccogliere tutte quelle che riescono a riconoscere e metterle nella scatola corrispondente.

Al termine, per ogni vocale trovata, devono dire il nome di un oggetto, di un animale o di una persona che inizia con essa.

CONSEGNA

Osservate bene tutte le vocali sparse sul pavimento. Quando «chiamo» la vostra vocale (corrispondente al cartellino che avete in mano o appeso al collo) dovete raccogliere tutte quelle che riuscite a trovare e andarle a mettere (una alla volta) nella scatola corrispondente. Dopo un po' proviamo a scambiarsi i cartellini e giochiamo di nuovo.

A

A

A

A

E

E

E

E

I

I

I

I

O

O

O

O

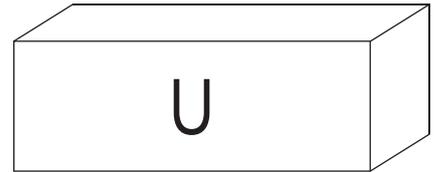
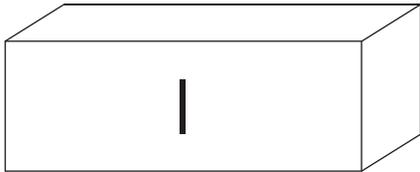
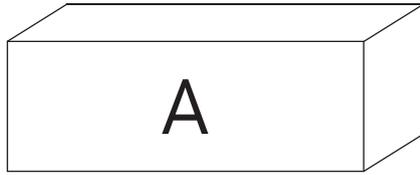
U

U

U

U

Cerchi vocali



| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| A | a | a | A | a | A |
| E | e | e | E | e | E |
| I | i | i | I | i | I |
| O | o | o | O | o | O |
| U | u | u | U | u | U |

Obiettivo

- Riconoscere le lettere dell'alfabeto e associarle a segni uguali

Grado di difficoltà



Modalità organizzative

Attività di gruppo (21 bambini corrispondenti alle 21 lettere dell'alfabeto)

Materiali

Schede di lavoro; bastoncini di legno o plastica, cartoncini, forbici, colla, fili colorati o spago

Situazione motivante e metodologia

Si propone un gioco per un primo approccio al segno scritto. Al bambino viene richiesta una maggiore attenzione al segno e anche allo spazio: deve infatti muoversi e orientarsi secondo le indicazioni visive date. Si utilizza una strategia di gruppo, per cui chi è in difficoltà può affidarsi ai propri compagni, apprendendo per imitazione.

ATTIVITÀ 1 — B4.1

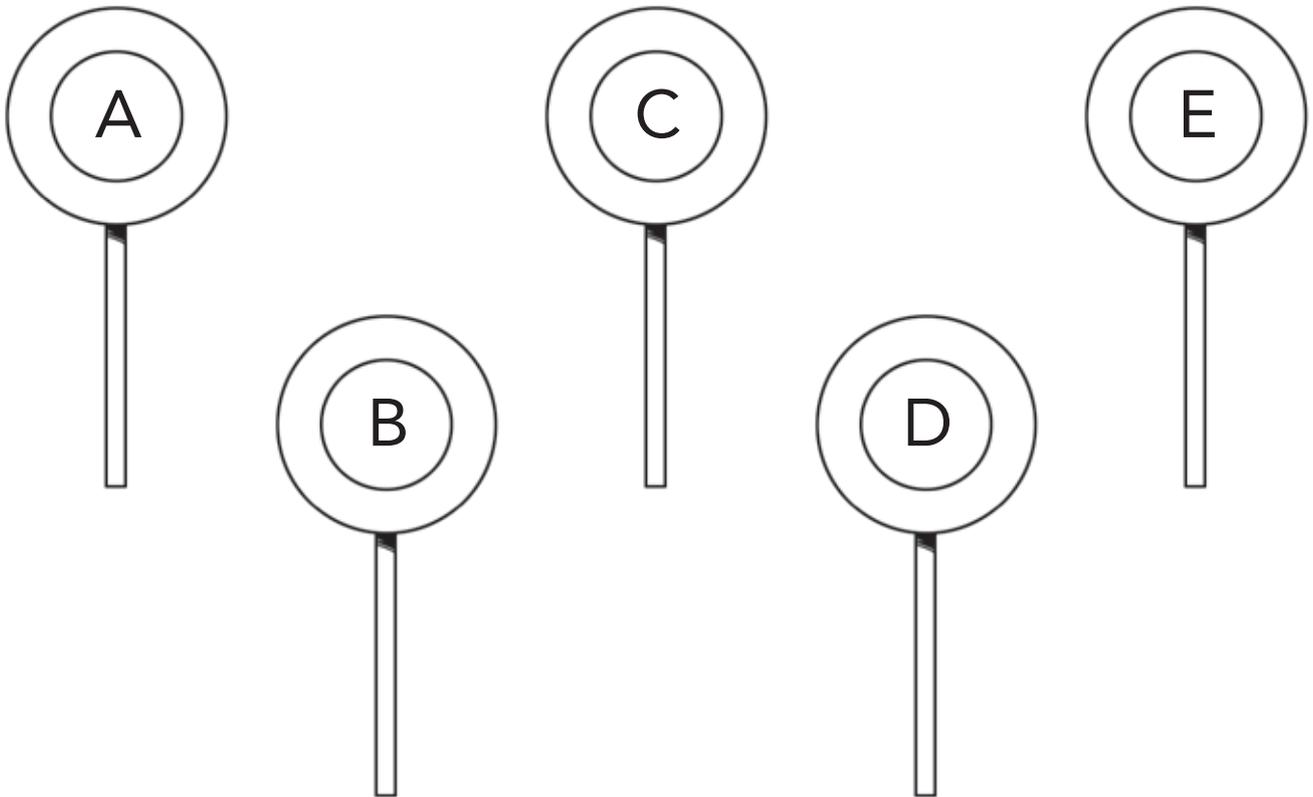
L'insegnante, con l'aiuto dei bambini, predispone ventuno bastoncini su ognuno dei quali attacca un cartoncino con una lettera dell'alfabeto (si vedano gli esempi nella scheda B4.1). Successivamente delimita (con dei cerchi o delle corde) sette spazi all'interno della stanza, ognuno dei quali rappresenta un parcheggio: ogni spazio corrisponderà e sarà contrassegnato da una lettera dell'alfabeto. I bambini hanno al collo una «targa» in cui è riportata una lettera dell'alfabeto (si veda il modello nella scheda B4.1). Per giocare al *Parcheggio alfabetico* camminano liberamente nella stanza. L'insegnante si comporta come un vigile e, mostrando una paletta alla volta, «dirige» il bambino con quella lettera nello spazio corrispondente precedentemente delimitato.

CONSEGNA

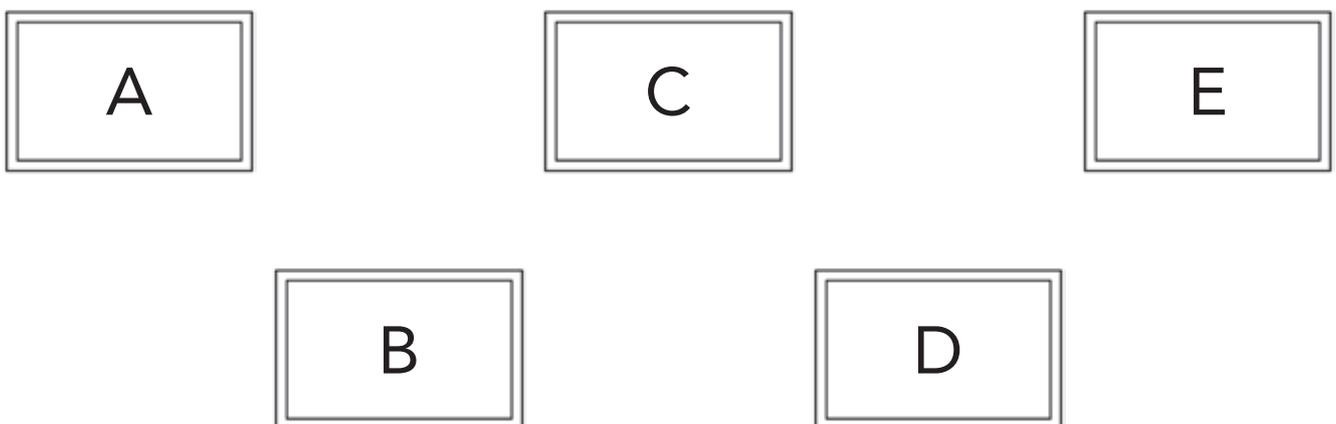
Bambini attenzione, è arrivato il vigile! Quelli di voi che hanno la «targa» con stessa lettera che c'è sulla mia paletta, devono andare nel parcheggio corrispondente, che vi indicherò.

L'insegnante/vigile può alzare anche le palette che non contengono lettere corrispondenti ai parcheggi, in questo caso la macchinina/bambino continua a viaggiare liberamente nella stanza. Successivamente si attribuiscono ai sette parcheggi nuove lettere e il gioco ricomincia.

ESEMPI DI PALETTE DEL VIGILE DA COSTRUIRE INSIEME AI BAMBINI
(COSTRUIRNE 21, OGNUNA CON UNA LETTERA DELL'ALFABETO)



ESEMPI DI «TARGHE» DA COSTRUIRE INSIEME AI BAMBINI (COSTRUIRNE
21, OGNUNA CON UNA LETTERA DELL'ALFABETO)



Obiettivi

- Stimolare i processi di discriminazione fonologica
- Riflettere sulla corrispondenza tra la combinazione dei segni e il significato

Grado di difficoltà



Modalità organizzative

Attività di gruppo

Materiali

Schede di lavoro; forbici, colla, fogli, cartoncino, filo

Situazione motivante e metodologia

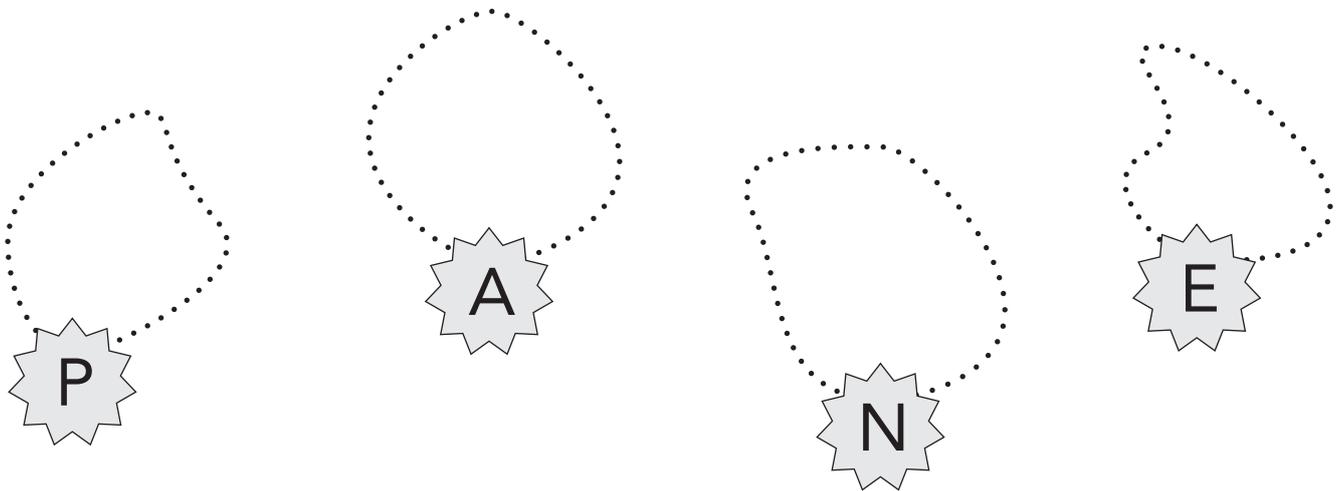
Il gioco, in ogni contesto, rappresenta un momento di socialità fondamentale per l'apprendimento di regole di convivenza e per sviluppare le capacità cognitive e logiche. Pertanto gli obiettivi di questa attività (stimolare i processi di discriminazione fonologica e avviare il bambino alla corrispondenza segno-significato) potranno essere raggiunti attraverso un approccio ludico che prevede la partecipazione attiva di tutta la classe.

ATTIVITÀ 1 — B5.1

Per giocare a *La ruota della fortuna* innanzitutto è necessario costruire alcune semplici collane (con un filo e un medaglione di cartoncino), seguendo il modello presentato nella scheda B5.1. Su ogni medaglione viene riportata una lettera dell'alfabeto. I bambini con le collane si dispongono in cerchio con il viso rivolto all'esterno. Un «concorrente» si posiziona all'interno del cerchio, da dove non può vedere le lettere al collo dei compagni. In mano ha un cartoncino con scritta una parola bisillaba semplice (*pane, dito, cena, ecc.*), in stampato maiuscolo, che deve ricostruire scegliendo di volta in volta un compagno. Il bambino «estratto», se non ha la lettera utile, si volta di nuovo verso l'esterno del cerchio. Se invece possiede la lettera corrispondente, si posiziona fuori dal cerchio. Il giocatore continua con le stesse modalità anche per le altre lettere fino a ricostruire la parola assegnata, e al termine posiziona i compagni con le lettere corrette secondo lo stesso ordine della parola scritta. L'attività continua con altre parole e cambiando a turno il «concorrente».

Dato che nel gioco vengono utilizzate soltanto parole bisillabe semplici, le lettere H e Q non verranno usate. L'insegnante farà notare questo aspetto dicendo: «Vi siete accorti che ci sono due bambini che hanno il medaglione con una lettera che non è mai stata usata? Sono quelli con la lettera H e la lettera Q. Sono lettere un po' particolari: una "non si sente" e l'altra ha sempre bisogno della compagnia di due vocali!».

ESEMPI DI COLLANE CON MEDAGLIONI DA COSTRUIRE INSIEME AI BAMBINI PER LO SVOLGIMENTO DEL GIOCO



ESEMPI DI PAROLE CHE IL «CONCORRENTE» DOVRÀ RICOSTRUIRE PER LO SVOLGIMENTO DEL GIOCO

PANE

DITO

CENA

GELO

SOLE

VINO

ZETA

ROBA

CURA

GOLA

FUMO

MELA

Durante le attività svolte dai bambini, relative a «riconoscimento – segno ortografico», l’insegnante potrà condurre osservazioni mirate e intenzionali relative ai comportamenti (osservazione contestuale) e allo sviluppo delle competenze (osservazione individuale).

Osservazione contestuale dei comportamenti

Generalmente, i bambini hanno svolto le attività *(si possono contrassegnare più voci)*:

- in situazione collaborativa
- con l’aiuto dell’adulto
- ponendo attenzione alle consegne
- necessitando di frequenti sollecitazioni
- con sufficiente padronanza
- in modo autonomo
- con interesse e partecipazione
- con originalità e creatività
- presentando forti differenze di prestazioni all’interno del gruppo
- con curiosità e voglia di sperimentare
- condividendo esperienze e giochi
- riconoscendo le principali regole del comportamento
- ponendo domande adatte e pertinenti
- affrontando i conflitti e negoziando i significati
- ricercando soluzioni a situazioni problematiche
- altro _____

Altre osservazioni:

Osservazione individuale delle competenze

Dopo lo svolgimento delle attività, e sulla base degli obiettivi previsti dalle schede relative a «riconoscimento – segno ortografico», l’insegnante potrà registrare di seguito le competenze maturate dai bambini.

Osservazione individuale di _____
(Nome e cognome del/la bambino/a)

| Scheda | Obiettivi | Completamente raggiunto | Parzialmente raggiunto | Non ancora raggiunto |
|--------|---|-------------------------|------------------------|----------------------|
| B1 | Familiarizzare con gli strumenti (comuni e inusuali) utili alla scrittura. | | | |
| B2 | Discriminare visivamente grafemi all’interno di figure complesse. | | | |
| B2 | Sviluppare la creatività grafica. | | | |
| B3 | Riconoscere le vocali attraverso l’associazione dei codici visivo e uditivo. | | | |
| B4 | Riconoscere le lettere dell’alfabeto e associarle a segni uguali. | | | |
| B5 | Stimolare i processi di discriminazione fonologica. | | | |
| B5 | Riflettere sulla corrispondenza tra la combinazione dei segni e il significato. | | | |

Note d’Autore

In questo spazio l’insegnante ha la possibilità di registrare tutte le idee scaturite durante lo svolgimento delle attività con i bambini. La proposta è quella di inventare altre attività (giochi, esercizi, schede di lavoro) simili a quelle svolte nella sezione B1-B5.

Obiettivi

- Utilizzare la scrittura in una situazione mirata
- Stimolare l'utilizzo della scrittura inventata

Grado di difficoltà



Modalità organizzative

Attività in piccolo gruppo (massimo 6 bambini)

Materiali

Schede di lavoro; matita, pennarelli, carte, buste, francobolli

Situazione motivante e metodologia

A 3-4 anni le competenze di scrittura sono in fase di acquisizione, quindi si potrà notare un maggior uso del disegno per «scrivere»: il bambino riproduce in maniera casuale le lettere, che per lui sono delle vere e proprie parole. In questa fase è opportuno incentivarlo a scrivere «come sa», cercando di portarlo a riflettere soprattutto sulla differenza tra i due sistemi (disegno e scrittura). È molto importante il ruolo dell'insegnante nell'incoraggiare tutti i tentativi di «scrittura» che, per quanto non proprio decifrabili, forniranno informazioni preziose sul livello di concettualizzazione del bambino nel delicato e meraviglioso passaggio dal disegno alla scrittura. Verso i 5-6 anni, generalmente, i bambini sono in grado di scrivere diverse parole semplici e in alcuni casi di costruire brevi frasi di senso (più o meno) compiuto che racchiudono al loro interno molte più idee e concetti di quelli realmente espressi. In questa fase sarà importante per l'insegnante verificare se i bambini riconoscono quello che hanno provato a scrivere.

Per entrambe queste attività vengono proposte alcune domande stimolo per la conversazione guidata. È fondamentale curare sempre la collegialità delle riflessioni, pensare a un tempo e uno spazio dedicati a questo importante momento, a volte da prevedere prima dell'inizio delle attività, con funzione anticipatoria, a volte al termine, con funzione di sintesi ricostruttiva.

ATTIVITÀ 1 — B6.1

L'insegnante introduce l'attività attraverso una conversazione guidata in cui mostra ai bambini i vari materiali che verranno utilizzati (buste di diverso formato, francobolli, lettere, cartoline) e chiede loro, attraverso alcune domande stimolo, se sanno a che cosa servono, come funziona l'ufficio postale, se ci sono mai stati con i loro genitori, se sanno che cosa è una lettera, o una cartolina, come si scrive e perché.

DOMANDE STIMOLO

- Sapete a cosa serve la busta?
- Sapete a cosa serve il francobollo?

- Secondo voi come sono fatte le lettere che si spediscono alla posta? A che cosa servono?
- Siete mai stati all'ufficio postale con i vostri genitori?
- Oltre alle lettere si possono spedire (sempre affrancate!) anche le cartoline. Che differenza c'è tra una lettera e una cartolina?
- Avete mai spedito una cartolina? A chi? Per dire che cosa?

Successivamente si mostrano ai bambini delle lettere già scritte, così da aiutarli a familiarizzare con questa modalità di scrittura. Una volta terminata la fase preliminare, vengono create delle coppie e a ciascuna vengono consegnati la scheda B6.1, una busta e un francobollo. All'interno di ogni coppia uno dei due bambini «detta» all'altro il contenuto della lettera da scrivere (alla mamma per la festa della mamma, al compagno di classe per fare gli auguri di compleanno, al babbo per raccontargli cosa ha fatto oggi a scuola, ecc.). Successivamente i ruoli si scambiano.

CONSEGNA

Adesso tocca a voi scrivere una bella lettera. Suddivisi a coppie, uno «detta» e l'altro «scrive», poi si invertono i ruoli. Possiamo iniziare provando a scrivere una lettera ai genitori per raccontare loro che cosa avete fatto oggi a scuola.

L'insegnante supervisiona l'attività e interviene nel caso in cui lo ritenga necessario. Infine invita i bambini a inserire la lettera nella busta e ad attaccare il francobollo. Se è possibile prevedere un'uscita per la visita all'ufficio postale o alla cassetta postale più vicina, i bambini potranno imbucare personalmente la propria lettera.

ATTIVITÀ 2 — B6.2

La scrittura inventata è un'attività che piace e stimola moltissimo i bambini e li fa sentire «grandi»!

In questo secondo gioco di scrittura, l'insegnante propone l'attività iniziando a spiegare cos'è un telefono cellulare e chiedendo ai bambini se conoscono tale strumento e quali funzioni ha, soprattutto relativamente alle modalità di comunicazione scritta (SMS, WhatsApp, ricerca di informazioni in Internet, ecc.). Dopo consegna a ognuno la scheda B6.2 con raffigurato il telefono cellulare con apposito spazio in cui divertirsi a far finta di scrivere degli SMS.

CONSEGNA

E adesso cambiamo lo strumento! Facciamo finta di avere in mano un cellulare. Scrivete un SMS da mandare alla mamma, al papà o a un amico/un'amica.

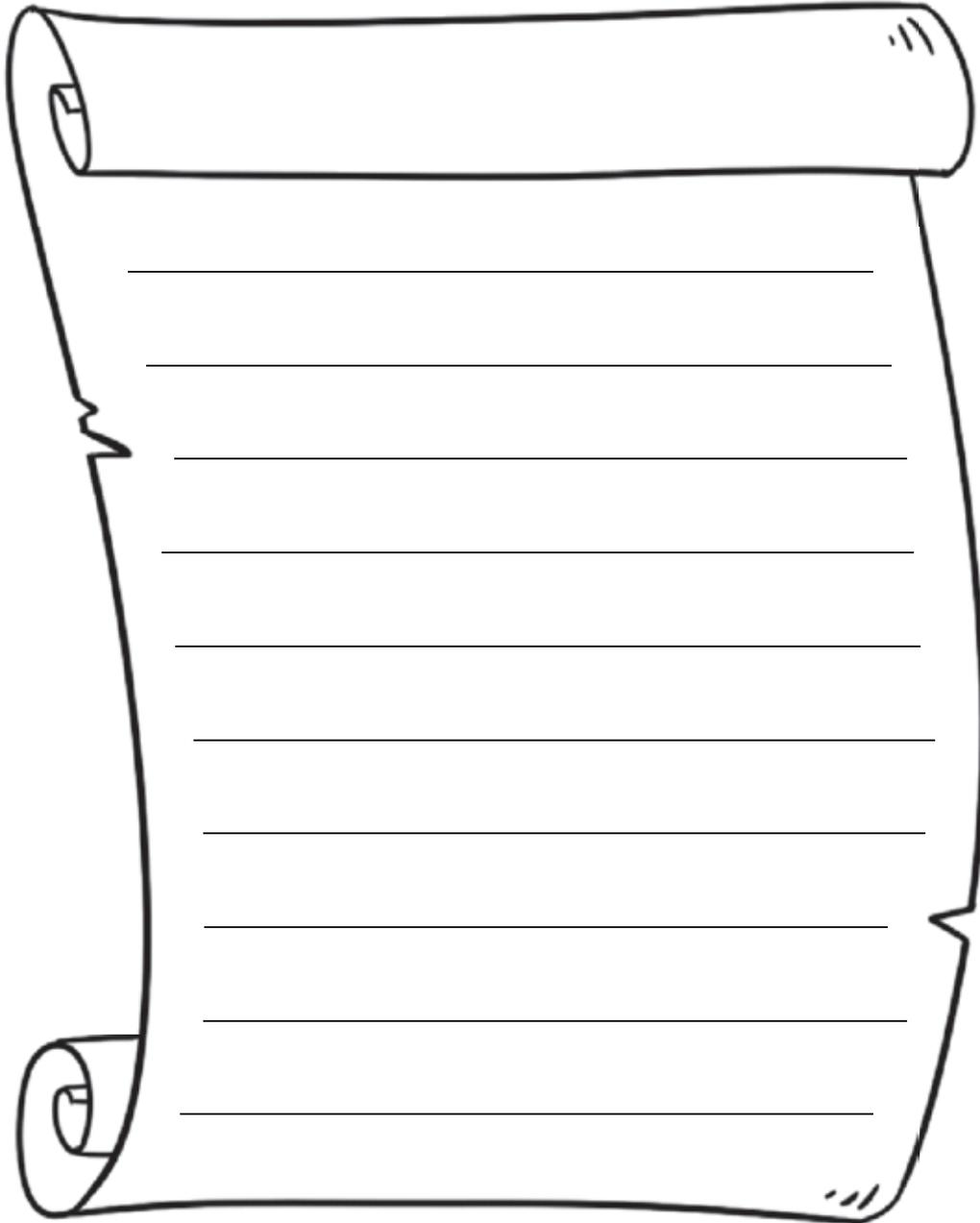
Si possono lasciare i bambini liberi oppure indirizzarli con una consegna precisa, ad esempio: «Scrivete un messaggio alla mamma per chiederle se vi porta a giocare al parco», «Scrivete un messaggio a un vostro compagno di classe per chiedergli se vuole venire a giocare a casa vostra». Scritti gli SMS, gli alunni se li scambiano chiedendo al compagno se ha compreso il messaggio. Solo successivamente l'insegnante chiede ai bambini di leggere cosa hanno scritto.

Al termine di questa attività l'insegnante pone alcune domande stimolo.

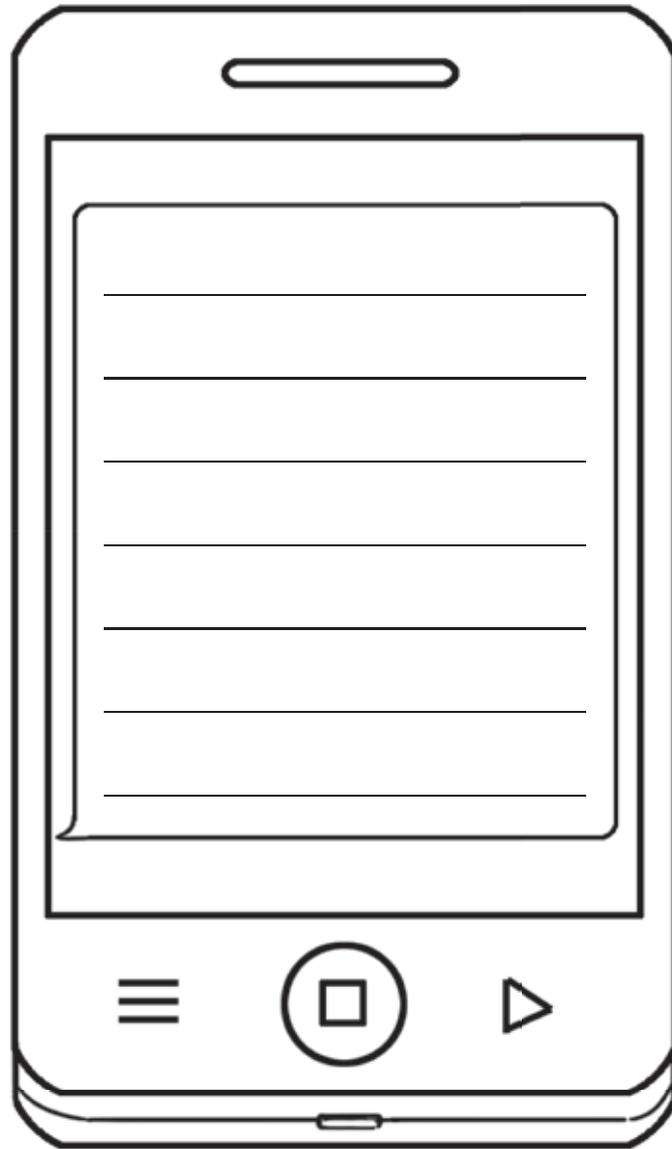
DOMANDE STIMOLO

- Adesso provate a far leggere il messaggio al vostro compagno senza svelargli il contenuto. Lo ha capito?
- Leggetelo a tutti i tuoi compagni e ascoltate gli SMS degli altri.
- Che differenza c'è rispetto alla precedente attività (scrivere una lettera, una cartolina)?
- Sapete che nella comunicazione con il cellulare si usano molto le emoticon (le faccine con tante espressioni)?
- Perché secondo voi?
- Quali conoscete?

C'è posta (anche
elettronica) per te!



C'è posta (anche
elettronica) per te!



▶ TI SONO PIACIUTE QUESTE ATTIVITÀ?

MOLTO



ABBASTANZA



POCO



Obiettivi

- Stimolare la consapevolezza fonologica attraverso il riconoscimento di parole straniere
- Sperimentare l'attività di scrittura attraverso la combinazione dei segni

Grado di difficoltà



Modalità organizzative

Attività in piccolo gruppo

Materiali

Schede di lavoro

Situazione motivante e metodologia

Le attività proposte prevedono momenti di ascolto, attenzione, comprensione, partecipazione attiva e un primo approccio con la lingua inglese. Tutto questo attraverso la lettura della storia *La famiglia Lunaretti*, che diventa il tramite per poter successivamente lavorare con i segni convenzionali della scrittura. Il bambino può iniziare a comprendere, divertendosi, che i segni scritti combinati tra loro assumono un certo significato. Si prevede un lavoro a piccoli gruppi dove i bambini devono collaborare nella scelta dei segni e alternarsi nella scrittura.

ATTIVITÀ 1 → B7.1

L'insegnante legge la storia *La famiglia Lunaretti* (scheda B7.1), cercando di animare la lettura per facilitare l'ascolto e la partecipazione. La storia contiene alcune parole e brevi frasi in lingua inglese, che i bambini devono cercare di comprendere deducendone il significato sulla base del contesto in cui sono inserite. Solo al termine della lettura (che potrà essere ripetuta più volte) l'insegnante pone alcune domande stimolo.

DOMANDE STIMOLO

Nella storia ci sono alcune parole in inglese, che la famiglia Lunaretti può comprendere grazie all'aiuto del computer/traduttore. Quali sono queste parole o frasi?

- Come vengono tradotte dal computer?
- Proviamo a pronunciarle insieme. Le avevate mai sentite prima di adesso?
- Conoscete altre parole in inglese? Quali? Cosa significano?
- Le parole straniere sono solo quelle inglesi?
- Conoscete altre parole straniere? Chiediamo l'aiuto dei compagni che conoscono altre lingue.

- Sapete che spesso usiamo parole straniere ma che sono conosciute da tutti? Vediamone alcune «prese in prestito» da altre lingue: cosa significano? Proviamo insieme.
Dall'inglese: computer, baby, ticket, single, fast food, toast, water.
Dal francese: omelette, garage, dessert, brioche, cyclette, roulotte, hotel, toilette, boutique, champagne.
Dal latino: deficit, habitat, forum, lapis, idem, aquila, ultimatum.
Da altre lingue? _____
- Si può capire dalla pronuncia dei suoni a quale lingua appartiene una parola o una frase? Proviamo insieme «pescando» dalla precedente lista di parole e indovinando la lingua di appartenenza.

In questa attività saranno di grande aiuto i bambini stranieri o che conoscono un'altra lingua, i quali dovranno essere maggiormente sollecitati dall'insegnante.

ATTIVITÀ 2 — B7.2 A, B

In questa seconda attività i bambini, divisi in gruppi, si divertono a disegnare la famiglia Lunaretti e a scrivere i loro strani nomi. Ogni gruppo ha a disposizione una scheda (scheda B7.2a) all'interno della quale disegnare un componente della famiglia (si veda l'esempio di papà Lunaretti) e uno spazio dove poterne comporre il nome sulla base delle indicazioni e delle lettere fornite (scheda B7.2b).

CONSEGNA

Ecco qua il papà della famiglia Lunaretti. Il suo nome potrebbe essere LUNARZILLO. Negli spazi sottostanti provate a comporre il nome ritagliando le letterine che troverete nelle pagine seguenti e facendo attenzione a incollare le vocali nei cerchi e le consonanti nei quadrati. Nella cornice a fianco potete disegnare il papà della famiglia Lunaretti, così come lo immaginate.

Per facilitare il lavoro di disegno, ritaglio e incollatura, si possono fotocopiare le schede in formato A3.

Ascoltiamo insieme questa storia.

La famiglia Lunaretti

Inizia una storia, forse un po' strana: parla di una famiglia che vive sulla Luna. Sì! Avete capito bene! È la famiglia Lunaretti e vive felice proprio al centro della Luna, in una bellissima casa a forma di uovo. Tutta la famiglia aveva un grande desiderio, quello di andare sulla Terra: papà Lunaretti voleva imparare come parlano gli umani, invece mamma Lunaretti voleva imparare a cucinare come loro e i piccoli Lunaretti, maschio e femmina, volevano conoscere nuovi giochi.

Un giorno il papà arrivò a casa e disse a tutta la famiglia: «Si parte! Ho comprato un razzo, possiamo finalmente andare sulla Terra». Tutti esultarono dalla gioia, salirono sopra al razzo e... dieci-nove-otto-sette-sei-cinque-quattro-tre-due-uno-via! Il razzo andava velocissimo. La famiglia Lunaretti aveva paura, i piccoli si stringevano forte alla loro mamma e per un attimo quasi si pentirono di aver intrapreso quella avventura.

Finalmente il razzo atterrò sulla Terra. Tutti erano sani e salvi, uscirono e cominciarono a guardarsi intorno: che cose strane! Che buffi esseri!

Papà Lunaretti, che era tutto verde con una specie di trombetta in testa, fermò un passante e gli chiese come si chiamasse quel posto. L'uomo non capì, non parlava la lingua dei Lunaretti e rispose dicendo: «What's the problem? It is not Halloween!» e se ne andò.

Il signor Lunaretti, per fortuna, aveva registrato tutto con il suo speciale computer che tradusse subito quella strana lingua: «Qual è il problema? Non è Halloween!», aggiungendo anche che quella era la lingua inglese e che si trovavano a Londra. Poi spiegò che Halloween è una festa dove tutti si mettono degli strani vestiti e fanno finta di essere qualcun altro. Papà Lunaretti capì che per gli umani gli strani erano loro. Decise allora di prendere dei vestiti che aveva visto stesi fuori, ad asciugare, vicino a una casa. Così, nessuno avrebbe notato il loro strano aspetto. I piccoli Lunaretti rimasero incantati davanti a una vetrina piena di giochi: bambole di ogni specie, macchinine telecomandate, alcuni esseri che assomigliavano a loro detti «Teletubbies».

I Lunaretti avrebbero voluto prendere tutto, ma il papà spiegò che ancora non era riuscito a capire come fare. Lassù sulla Luna c'era il baratto, uno dava una cosa in cambio di un'altra, ma lì sulla Terra il sistema era un altro. Infatti, vedeva che la gente nei negozi lasciava delle carte o dei dischetti di metallo. Mentre stava cercando di capire, mamma Lunaretti, con il suo nasone, sentì dei profumi inebrianti provenire da un ristorante. Era

molto curiosa. Decise allora di sbirciare dalla finestra e vide molte persone sedute che stavano mangiando piatti prelibati. Non ce la fece a resistere ed entrò. Papà Lunaretti non fece in tempo a fermarla che si era già seduta a un tavolo e così tutta la famiglia fu costretta a entrare e accomodarsi. Dopo poco arrivò un cameriere che domandò: «Are you ready to order?».

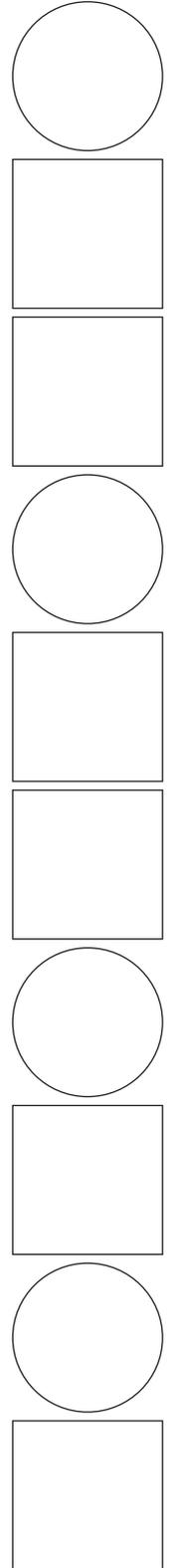
Il computer di papà Lunaretti tradusse subito: «Volete ordinare?». La mamma con l'aiuto del computer rispose «Yes» e cominciò a indicare sul menù, con il dito, ciò che voleva. Il cameriere era molto sorpreso e non ce la faceva a scrivere, tante erano le cose che la mamma aveva ordinato. Alla fine chiese: «Would you like anything else?» e il computer tradusse: «Desiderate qualcos'altro?». Il papà, preoccupato perché non aveva nessun foglio di carta speciale o dischetti di metallo da scambiare, rispose: «No, thank you». Mangiarono tantissimo; la mamma cercava di capire come erano stati cucinati quei piatti. All'improvviso sul finire arrivò di nuovo il cameriere, che disse: «Here is your bill» (Questo è il conto). Papa Lunaretti, che aveva cominciato a comprendere la loro lingua, guardò negli occhi la sua famiglia e gridò: «Via tutti al razzo!». Scapparono a gambe levate perché non avevano i soldi per pagare, entrarono nel razzo e via sulla Luna, felici di aver vissuto quella bella esperienza sulla Terra.

Chissà se un giorno ritorneranno! I piccoli Lunaretti, infatti, erano rimasti un po' delusi per non essere riusciti a portare con loro nessun nuovo gioco. Vuoi regalare tu un gioco ai piccoli? Spediscilo a questo indirizzo: famiglia Lunaretti, via della Luna. Vedrai come saranno felici!

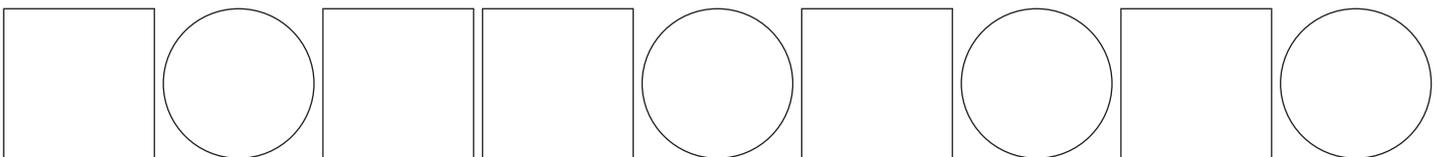
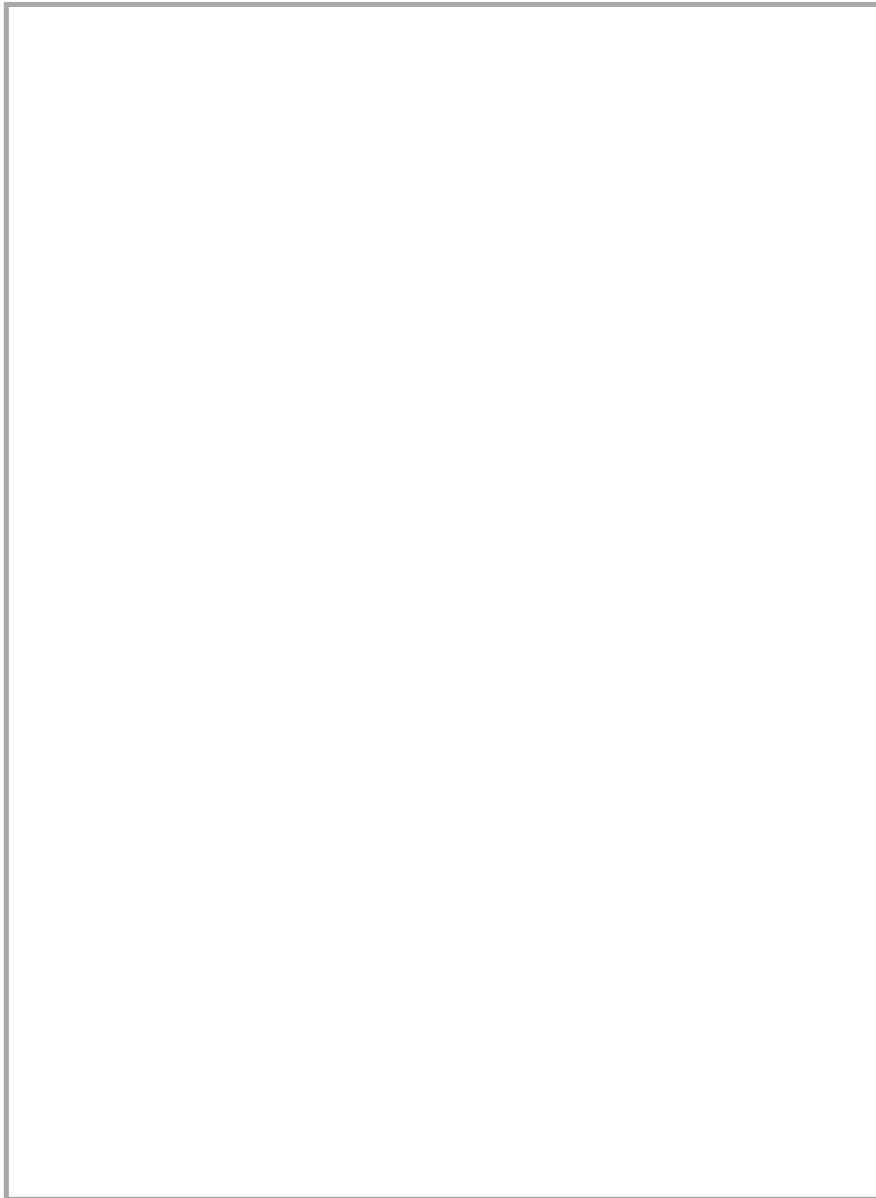
Luisa Campani

La famiglia Lunaretti

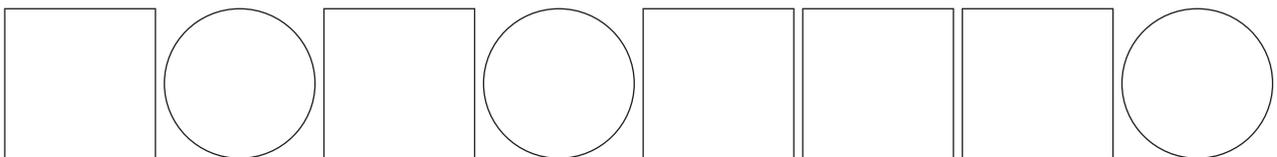
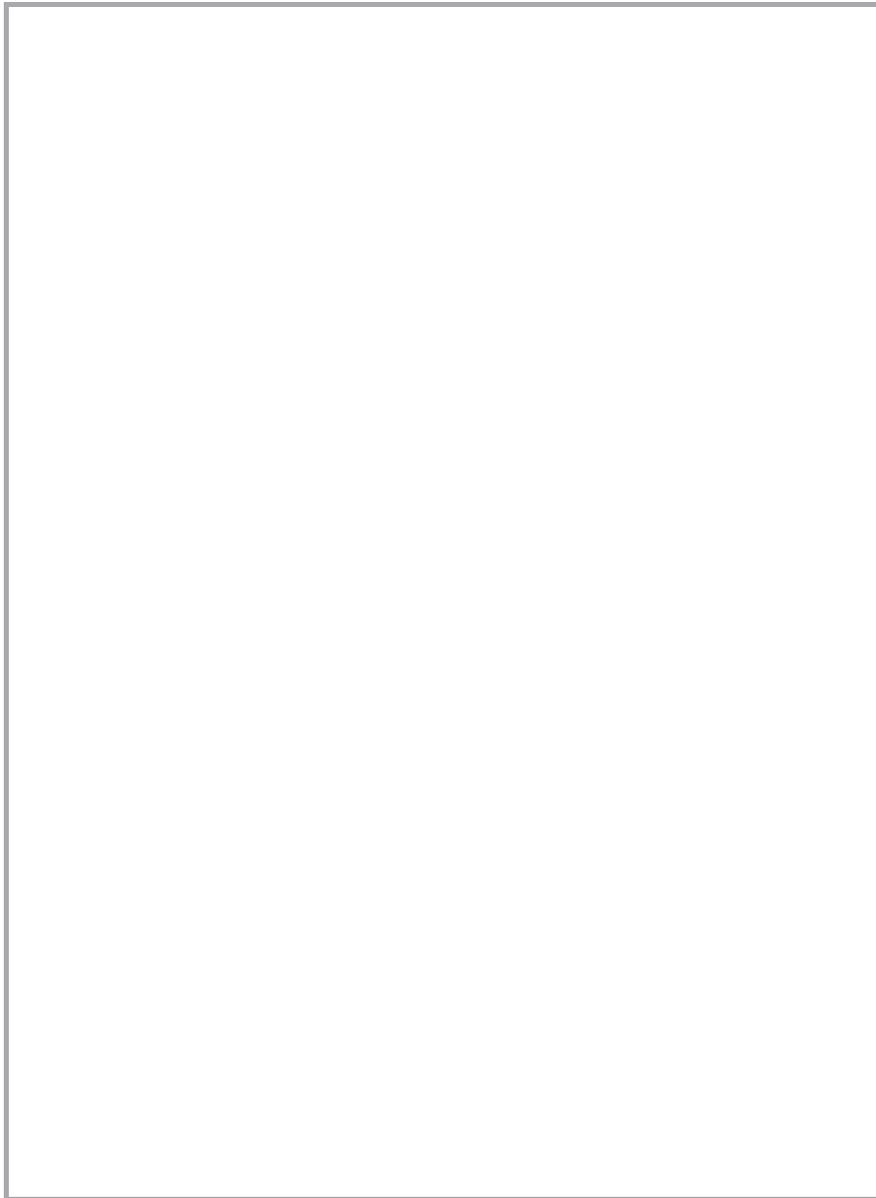
IL PAPÀ DELLA FAMIGLIA LUNARETTI: LUNARZILLO



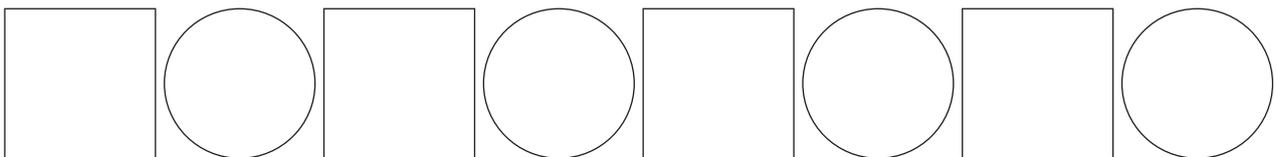
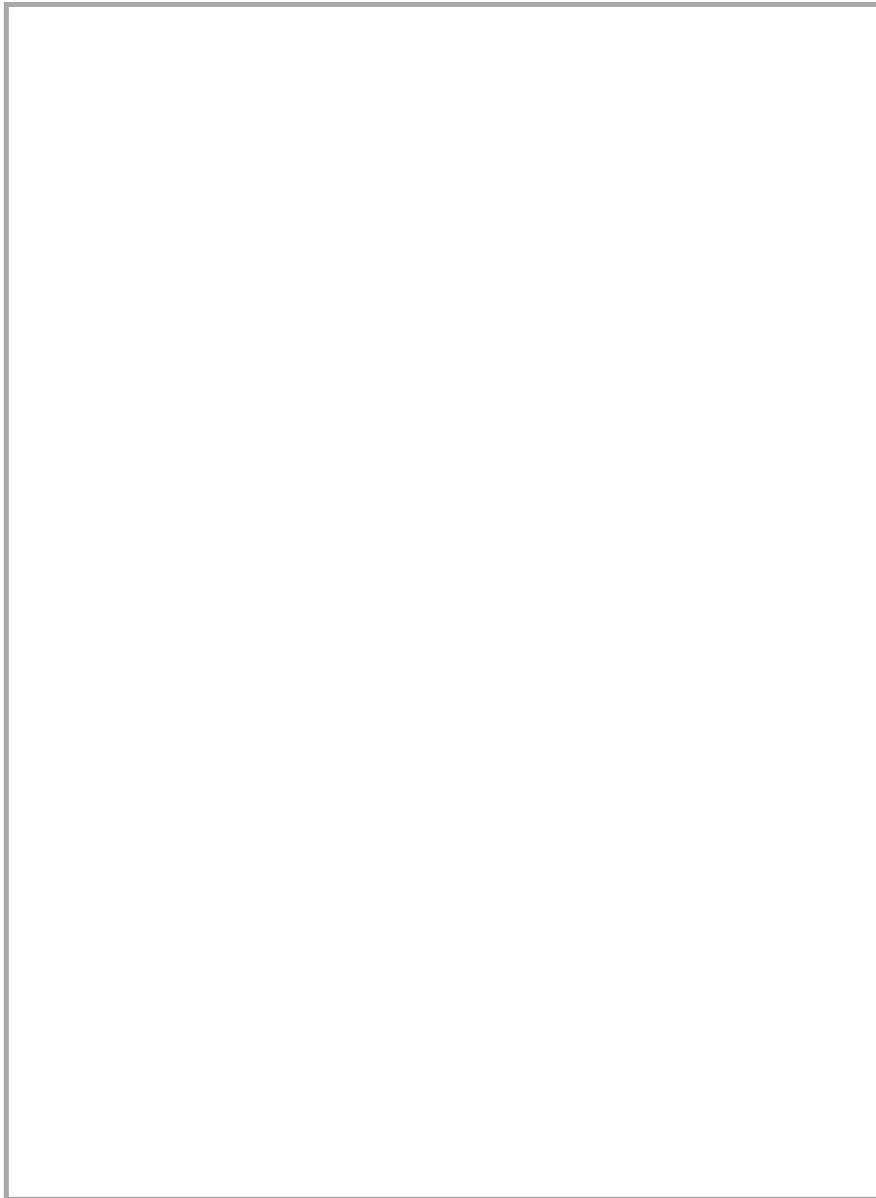
LA MAMMA DELLA FAMIGLIA LUNARETTI: BUFFALUNA

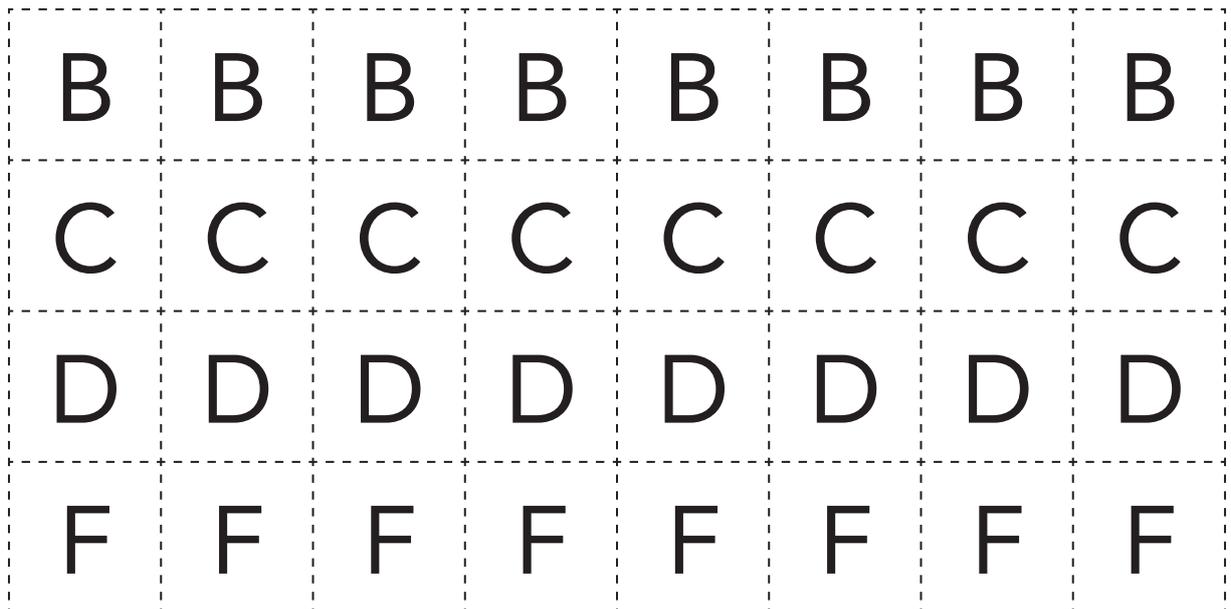
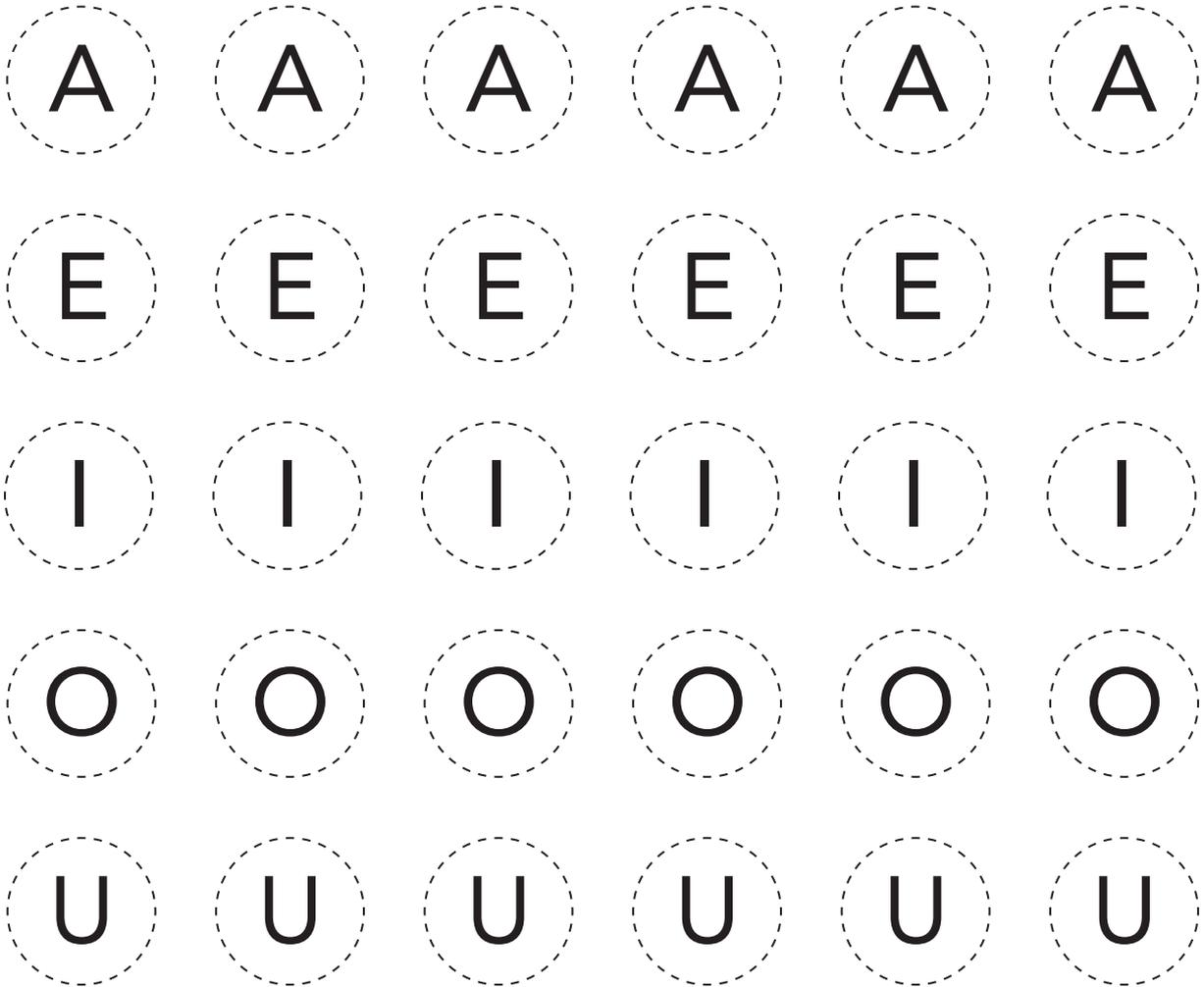


LA FIGLIA DELLA FAMIGLIA LUNARETTI: LUNASTRA



IL FIGLIO DELLA FAMIGLIA LUNARETTI: LUNATICO





| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| G | G | G | G | G | G | G | G |
| H | H | H | H | Q | Q | Q | Q |
| L | L | L | L | L | L | L | L |
| M | M | M | M | M | M | M | M |
| N | N | N | N | N | N | N | N |
| P | P | P | P | P | P | P | P |
| R | R | R | R | R | R | R | R |
| S | S | S | S | S | S | S | S |
| T | T | T | T | T | T | T | T |
| V | V | V | V | V | V | V | V |
| Z | Z | Z | Z | Z | Z | Z | Z |

Obiettivi

- Stimolare i processi di discriminazione fonologica
- Sviluppare la capacità di associare la combinazione sillabica e la rappresentazione del significato

Grado di difficoltà



Modalità organizzative

Attività in grande e piccolo gruppo

Materiali

Schede di lavoro; cartoncini con le lettere, filo, colla, forbici

Situazione motivante e metodologia

In queste attività il bambino può giocare e divertirsi con una serie di segni/grafemi da combinare tra loro. Il materiale alfabetico è l'elemento-guida del gioco che permette di avvicinarsi al segno scritto in maniera concreta, ma senza tralasciare l'aspetto ludico, della socializzazione e del divertimento.

ATTIVITÀ

1

B8.1

Per lo svolgimento di questa attività, che coinvolge l'intera classe, i bambini si dispongono in riga, uno di fianco all'altro, con al collo una collana, da costruire insieme all'insegnante sul modello utilizzato per le attività de *La ruota della fortuna* nella scheda B5.1. Su ogni medaglione va riportata una sillaba. A turno, un bambino esce dalla riga e si dispone di fronte a tutti gli altri. Con l'aiuto dell'insegnante il giocatore-sillaba «chiama» un altro compagno-sillaba, che può prendere per mano se le due sillabe vicine, lette di seguito, formano una parola che ha un significato. In caso contrario, il compagno-sillaba ritorna in fila e il giocatore prova un'altra volta.

CONSEGNA

Disponiamoci in riga, uno a fianco all'altro in modo che si possano vedere bene i medaglioni con le sillabe. Adesso un bambino si mette di fronte a tutti gli altri e sceglie un compagno. Proviamo insieme a capire se le due sillabe che hanno sul medaglione, messe vicine, compongono una parola con un significato. Se è così, i due bambini possono darsi la mano, altrimenti il bambino deve «chiamare» un altro compagno e provare di nuovo.

In questa attività di «lettura» l'insegnante deve essere molto attento a mantenere la dimensione ludica e socializzante, a coinvolgere tutti, a sollecitare la conversazione e la formulazione di ipotesi, a suggerire o confermare la sillaba estratta e la parola creata, ripetendole più volte, senza la pretesa del raggiungimento di

un'attività di lettura da parte dei bambini. L'obiettivo infatti è quello di aiutarli a comprendere che alcuni segni abbinati tra loro si «agganciano» a un significato. Nella scheda B8.1 sono riportati alcuni esempi di collane-sillabe che combinate tra loro danno vita a molteplici parole dotate di significato. Per aumentare le possibilità e far sì che tutti i bambini abbiano una collana, l'insegnante può costruire con i bambini molti altri medaglioni con altrettante sillabe.

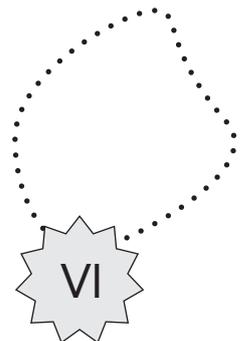
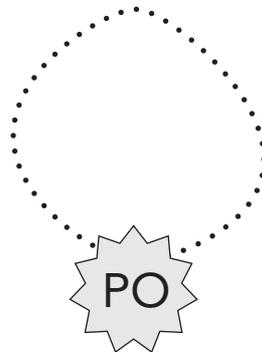
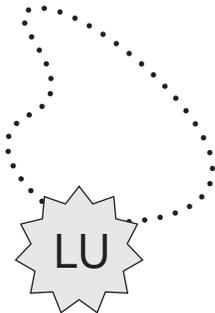
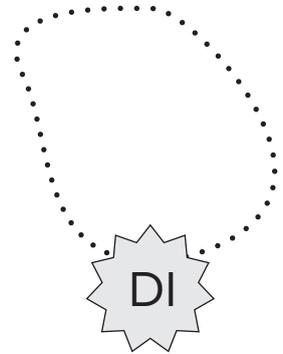
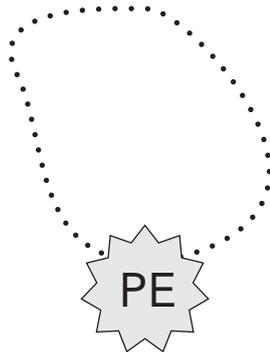
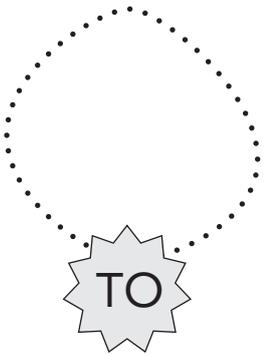
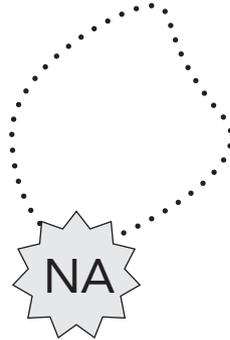
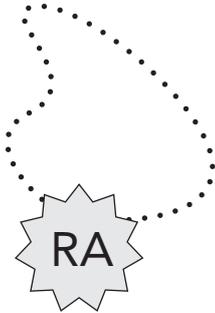
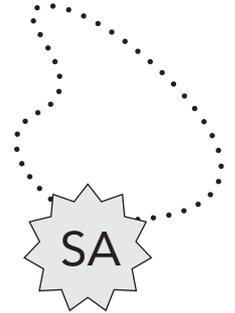
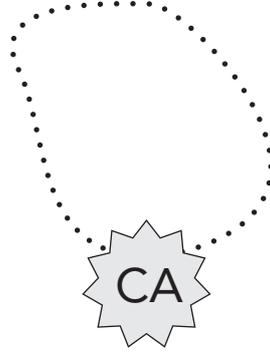
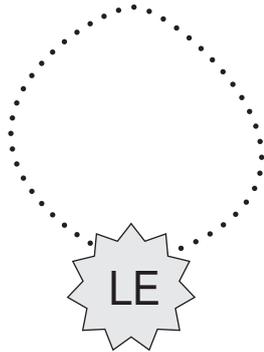
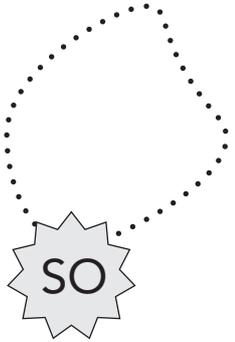
ATTIVITÀ 2 → B8.2

L'attività prosegue dividendo i bambini in piccoli gruppi e fornendo loro i cartellini con le parole riportati nella scheda B8.2. Socializzando in gruppo la «lettura» della combinazione di due sillabe, precedentemente vissuta con il gioco previsto dall'attività 1, i bambini devono disegnare a fianco della parola il significato che questa esprime.

CONSEGNA

Suddivisi a piccoli gruppi (3-4 bambini) provate a pensare se con il gioco precedente sono comparse alcune di queste sillabe che, combinandosi, alla fine «si sono date la mano», poi disegnate a fianco della parola il suo significato.

ESEMPI DI COLLANE-SILLABE



Pesca il compagno
e leggi la parola

SO-LE

CA-SA

RA-NA

DI-TO

TO-PO

PE-RA

LU-NA

VI-SO

SA-LE

NA-SO

 TI SONO PIACIUTE QUESTE ATTIVITÀ?

MOLTO



ABBASTANZA



POCO



Obiettivi

- Riconoscere e riprodurre segni uguali
- Rappresentare graficamente il significato corrispondente alla combinazione dei grafemi

Grado di difficoltà



Modalità organizzative

Attività individuale o a coppie

Materiali

Schede di lavoro

Situazione motivante e metodologia

Le capacità di osservazione e di discriminazione sono al centro di questa attività. I bambini vengono motivati con il racconto di una storia arricchita da immagini. In seguito la loro attenzione viene indirizzata su alcune parole, che devono ricomporre andando a cercare, tra vari «distrattori», i segni che le costituiscono.

ATTIVITÀ 1 — B9.1 A, B

L'insegnante legge ai bambini la storia de *La rana Pandolfa* (scheda B9.1a) avendo cura di catturare la loro attenzione attraverso la presentazione dei disegni secondo le indicazioni riportate all'interno del testo. Successivamente l'insegnante distribuisce la scheda B9.1b, con alcune parole riprese dalla storia e il relativo disegno. Per ognuna i bambini trovano anche tante lettere, mescolate a dei segni, che devono ritagliare e incollare nell'apposito spazio per ricostruire la parola proposta. Oltre alle parole fornite nelle scheda, l'insegnante può proporre altre, avendo però cura di accompagnarle a un'immagine, in modo che il significato sia esplicito.

Adesso vi leggerò una bella storia. Fate attenzione perché in alcuni momenti vi mostrerò anche delle immagini.

La rana Pandolfa

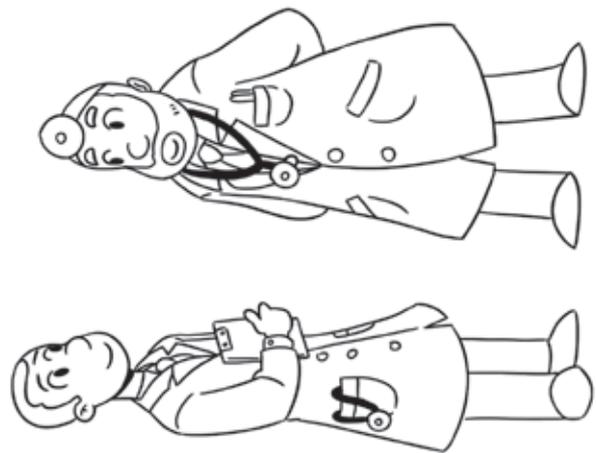
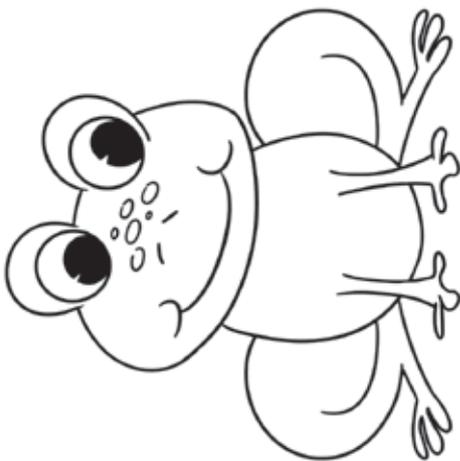
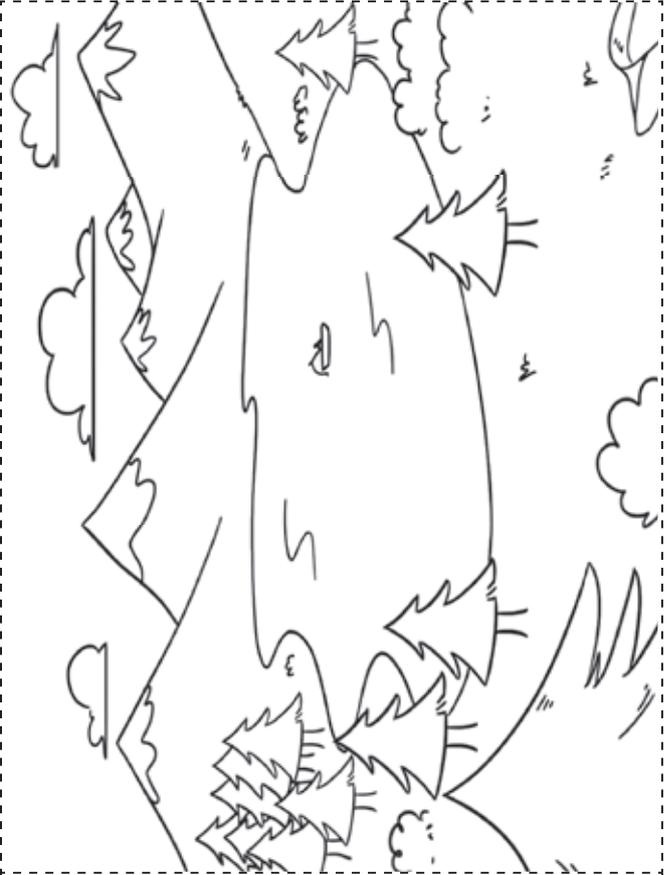
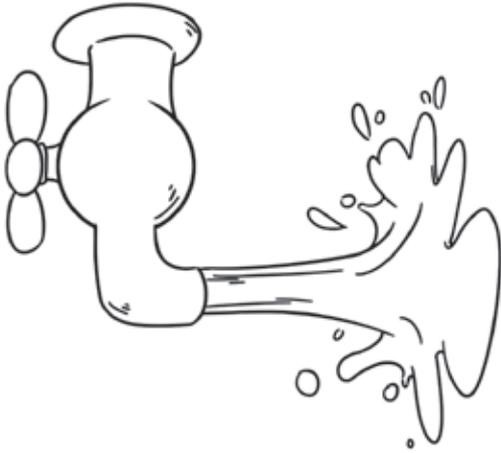
C'era una volta una RANA [mostrare il disegno della rana] di nome Pandolfa che aveva paura dell'ACQUA [mostrare il disegno dell'acqua]. I suoi genitori erano disperati perché mai avevano sentito una cosa del genere. Allora portarono Pandolfa dai migliori DOTTORI [mostrare il disegno dei dottori], ma nessuno seppe aiutarla.

Tutti provarono a convincere la poveretta a tuffarsi, ma la paura era troppa. Pandolfa decise di allontanarsi dal gruppo perché lei era diversa e voleva starsene da sola.

Strada facendo trovò un gruppo di ranocchi molto prepotenti che stavano prendendo in giro una piccola ranocchietta che, stremata dalla corsa per sfuggire a quei balordi, si arrese. Quei brutti ranocchi gettarono la ranocchia in un LAGO [mostrare il disegno del lago] e se ne andarono. Pandolfa stava osservando la rana che, esausta, non ce la faceva a nuotare e stava per affogare. La voglia di salvarla fu più forte della paura, allora si tuffò e la portò a riva.

Pandolfa non ebbe mai più paura dell'acqua e trovò una grande amica: l'una aveva salvato la vita dell'altra.

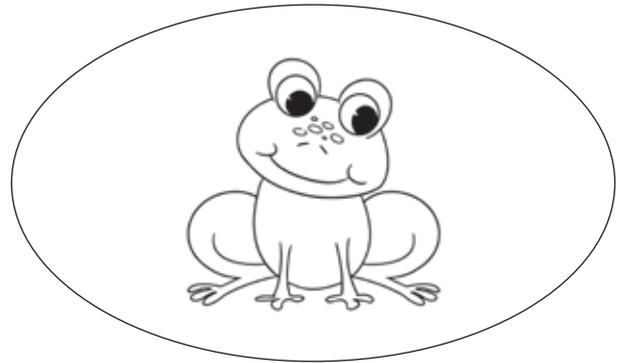
Rachele Freschi



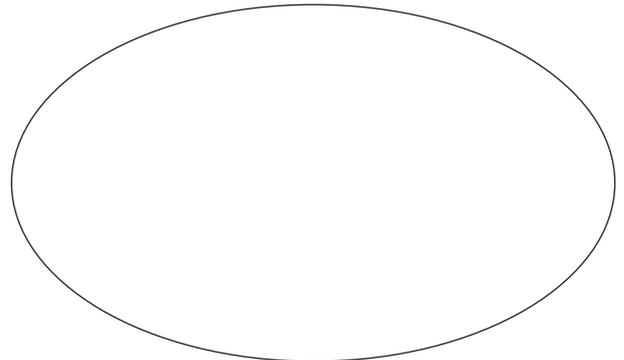
La rana Pandolfa

OSSERVA BENE. CERCA TRA I SEGNI RIPORTATI SOTTO QUELLI CHE TI POSSONO SERVIRE PER RICOMPORRE LA PAROLA RANA, RITAGLIALI E INCOLLALI NEI QUADRATINI RISPETTANDO IL GIUSTO ORDINE. POI, NELLO SPAZIO ACCANTO, PROVA TU A DISEGNARE LA RANA.

R A N A



| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | |
|--|--|--|--|



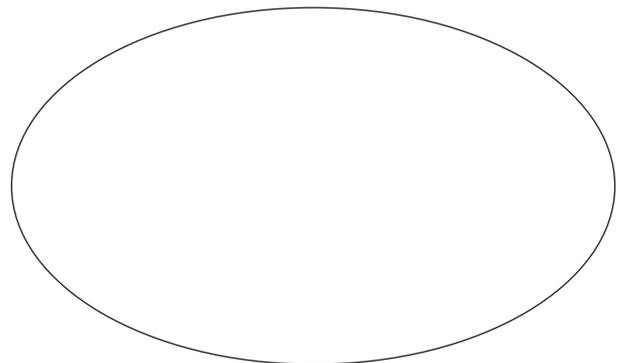
| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| C | R | ≈ | N | A | A |
| G | L | O | P | Ω | E |
| B | P | A | β | O | ⌋ |

OSSERVA BENE. CERCA TRA I SEGNI RIPORTATI SOTTO QUELLI CHE TI POSSONO SERVIRE PER RICOMPORRE LA PAROLA LAGO, RITAGLIALI E INCOLLALI NEI QUADRATINI RISPETTANDO IL GIUSTO ORDINE. POI, NELLO SPAZIO ACCANTO, PROVA TU A DISEGNARE IL LAGO.

L A G O



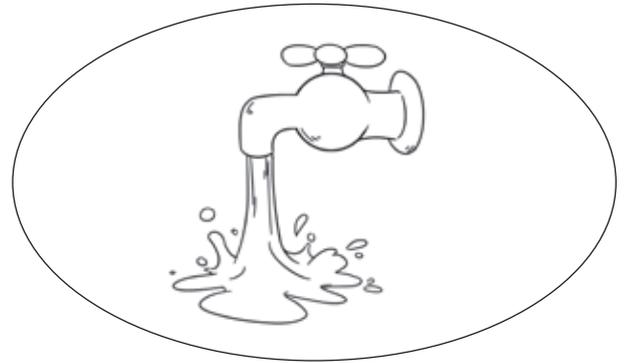
| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | |
|--|--|--|--|



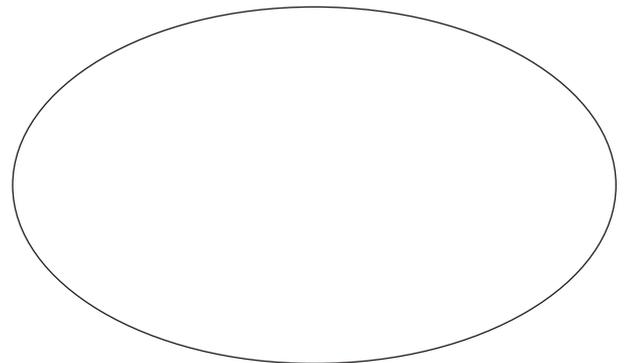
| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| C | G | O | T | ð | U |
| Ç | L | π | N | ≈ | E |
| B | P | Ω | β | A | ∞ |

OSSERVA BENE. CERCA TRA I SEGNI RIPORTATI SOTTO QUELLI CHE TI POSSONO SERVIRE PER RICOMPORRE LA PAROLA ACQUA, RITAGLIALI E INCOLLALI NEI QUADRATINI RISPETTANDO IL GIUSTO ORDINE. POI, NELLO SPAZIO ACCANTO, PROVA TU A DISEGNARE L'ACQUA.

A C Q U A



| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | |
|--|--|--|--|--|



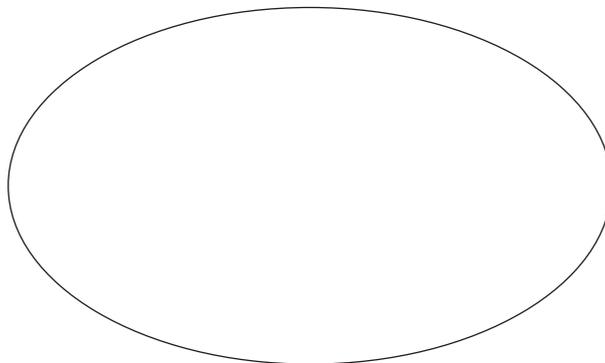
| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| C | ≈ | O | M | ∂ | U |
| Ç | I | π | ∅ | A | E |
| И | G | Ω | β | A | Q |

OSSERVA BENE. CERCA TRA I SEGNI QUELLI CHE TI POSSONO SERVIRE PER RICOMPORRE LA PAROLA DOTTORI, RITAGLIALI E INCOLLALI NEI QUADRATINI RISPETTANDO IL GIUSTO ORDINE. POI, NELLO SPAZIO SOTTO, PROVA TU A DISEGNARE I DOTTORI.



D O T T O R I

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|





▶ TI SONO PIACIUTE QUESTE ATTIVITÀ?

MOLTO



ABBASTANZA



POCO



Obiettivo

- Riconoscere alcuni grafemi utilizzando la corrispondenza visiva e uditiva

Grado di difficoltà



Modalità organizzative

Attività individuale e di gruppo (insegnante compreso!)

Materiali

Scheda di lavoro; lavagna o grande foglio di carta, pennarelli

Situazione motivante e metodologia

Questa attività presuppone la presenza e la partecipazione attiva dell'insegnante, il quale deve giocare e mettersi in gioco insieme ai bambini. L'insegnante (e poi a turno un bambino) crea un contesto ludico-umoristico assumendo il ruolo dello «sbadato». Lo scopo di questa attività non è «insegnare» ai bambini a leggere ma permettere loro di fare «esperienze fonologiche».

ATTIVITÀ

1

B10.1

Il dettato noi-tu prevede due fasi: inizialmente i bambini (Noi), insieme, pensano ad alcune parole, corte e lunghe, che l'insegnante (Tu) deve scrivere, in stampato maiuscolo, sulla lavagna o su un grande cartellone ben visibile da tutti. I bambini, anche se non sanno leggere, valutano se sono corrette o meno. Questa attività deve essere svolta all'interno di un contesto ludico in cui l'insegnante gioca a fare lo sbadato: ad esempio, dovendo scrivere «oca», può fingere di balbettare scrivendo «OOOOOOOCCA» e accompagnando la scrittura con la ripetizione vocale del suono del fonema O.

Un altro gioco che l'insegnante sbadato può fare è scrivere una parola lunga (ad esempio «coccinella») solo con tre grafemi (ad esempio COC) e aspettare che i bambini riconoscano l'errore perché la parola scritta è troppo corta rispetto a quella data, che l'insegnante avrà avuto cura di scandire per far notare la «lunghezza uditiva». Alcune parole utili per la dettatura sono riportate nella scheda B10.1 e sono state scelte anche sulla base di una rappresentazione semantica che crea «dissonanza cognitiva»: ad esempio le parole «treno» o «filo» evocano oggetti molto lunghi mentre il corrispondente fonologico (la parola udita o scritta) non lo è. Viceversa, ad esempio, la parola «coccinella»: lunga da un punto grafofonemico ma semanticamente piccola.

In un secondo momento, dopo che i bambini hanno giocato e familiarizzato con questa divertente attività di dettatura, il ruolo del «Tu», svolto inizialmente dall'insegnante, passa a un bambino, mentre gli altri compagni continuano come «Noi». A turno ogni bambino diventerà un «Tu» scrivente.

STO SCRIVENDO GIUSTO?

- OCA → Lo scrittore balzubiente ripete e scrive troppe volte la O (OOOOOOOOOOOCA).
- COCCINELLA → Lo scrittore distratto scrive solo tre grafemi (COC).
- ORSO → Lo scrittore incapace scrive molte A (AAAAAAAAAAAAA).
- TRENO → Lo scrittore ripetente scrive molte volte, di seguito, la parola «TRENO» (TRENOTRENOTRENOTRENOTRENO).
- MACCHININA → Lo scrittore assennato si addormenta dopo aver scritto la prima sillaba (MA...).
- IO → Lo scrittore presuntuoso scrive «IO» correttamente dappertutto (IO, IO, IO, IO, IO).
- MAMMA → Lo scrittore troppo mamnone scrive «MAMMA» con troppe «M» (MAMMMMMMMMMMA).
- ELEFANTE → Lo scrittore con la bocca rotonda scrive «ELEFANTE» solo con le O (OLOFONTO).

Continua tu...

*Inventa i segni
per scrivere*

Adesso prova tu (da solo o con l'aiuto di qualcuno) a inventare, creare, costruire alcuni giochi o alcune schede di attività da proporre ai tuoi compagni. L'argomento è: *I segni per scrivere*.

I SEGNI PER SCRIVERE

- Sei riuscito/a a inventare un'attività divertente?
- Ai tuoi compagni è piaciuta?
- Secondo te, i tuoi compagni sono stati capaci di comprendere ciò che hai proposto e di svolgere correttamente l'attività?

Durante le attività svolte dai bambini, relative a «produzione – segno ortografico», l'insegnante potrà condurre osservazioni mirate e intenzionali relative ai comportamenti (osservazione contestuale) e allo sviluppo delle competenze (osservazione individuale).

Osservazione contestuale dei comportamenti

Generalmente, i bambini hanno svolto le attività *(si possono contrassegnare più voci)*:

- in situazione collaborativa
- con l'aiuto dell'adulto
- ponendo attenzione alle consegne
- necessitando di frequenti sollecitazioni
- con sufficiente padronanza
- in modo autonomo
- con interesse e partecipazione
- con originalità e creatività
- presentando forti differenze di prestazioni all'interno del gruppo
- con curiosità e voglia di sperimentare
- condividendo esperienze e giochi
- riconoscendo le principali regole del comportamento
- ponendo domande adatte e pertinenti
- affrontando i conflitti e negoziando i significati
- ricercando soluzioni a situazioni problematiche
- altro _____

Altre osservazioni:

Osservazione individuale delle competenze

Dopo lo svolgimento delle attività, e sulla base degli obiettivi previsti dalle schede relative a «produzione – segno ortografico», l’insegnante potrà registrare di seguito le competenze maturate dai bambini.

Osservazione individuale di _____
(Nome e cognome del/la bambino/a)

| Scheda | Obiettivi | Completamente raggiunto | Parzialmente raggiunto | Non ancora raggiunto |
|--------|--|-------------------------|------------------------|----------------------|
| B6 | Utilizzare la scrittura in una situazione mirata. | | | |
| B6 | Stimolare l'utilizzo della scrittura inventata. | | | |
| B7 | Stimolare la consapevolezza fonologica attraverso il riconoscimento di parole straniere. | | | |
| B7 | Sperimentare l'attività di scrittura attraverso la combinazione dei segni. | | | |
| B8 | Stimolare i processi di discriminazione fonologica. | | | |
| B8 | Sviluppare la capacità di associare la combinazione sillabica e la rappresentazione del significato. | | | |
| B9 | Riconoscere e riprodurre segni uguali. | | | |
| B9 | Rappresentare graficamente il significato corrispondente alla combinazione dei grafemi. | | | |
| B10 | Riconoscere alcuni grafemi utilizzando la corrispondenza visiva e uditiva. | | | |

Note d'Autore

In questo spazio l’insegnante ha la possibilità di registrare tutte le idee scaturite durante lo svolgimento delle attività con i bambini. La proposta è quella di inventare altre attività (giochi, esercizi, schede di lavoro) simili a quelle svolte nella sezione B6-B10.



IL SEGNO NUMERICO



RICONOSCIMENTO

- C.1 Il treno dei numeri
- C.2 Le bolle di sapone
- C.3 I nove nani
- C.4 A pesca di numeri
- C.5 L'ora esatta

Per l'insegnante : Osservare, valutare, inventare

- *Osservazione contestuale dei comportamenti*
- *Osservazione individuale delle competenze*
- *Note d'Autore*



PRODUZIONE

- C.6 Misuriamo la febbre
- C.7 La mostra dei numeri
- C.8 Numeri a pezzi
- C.9 Il Carnevale dei numeri
- C.10 Disegni numerici

Bambini creativi : Inventa i segni per i numeri

Per l'insegnante : Osservare, valutare, inventare

- *Osservazione contestuale dei comportamenti*
- *Osservazione individuale delle competenze*
- *Note d'Autore*

Obiettivi

- Stimolare la consapevolezza fonologica attraverso l'uso delle rime
- Compiere associazioni tra segno e quantità

Grado di difficoltà



Modalità organizzative

Attività individuale e di gruppo

Materiali

Schede di lavoro

Situazione motivante e metodologia

Attraverso l'ascolto di una divertente filastrocca in rima (congiuntamente alla visualizzazione dei numeri), si avvia il bambino a un primo approccio al segno numerico. L'esperienza di gruppo favorisce l'apprendimento collettivo e rafforza i legami sociali. La successiva attività, a carattere individuale, permette una verifica da parte dell'insegnante degli apprendimenti specifici relativi alle capacità di associazione simbolica e di rappresentazione delle quantità.

ATTIVITÀ 1 — C1.1 A, B

L'insegnante legge ai bambini la filastrocca dei numeri riportata nella scheda C1.1a, mostrando un cartellino con il numero di volta in volta nominato (scheda C1.1b).

ATTIVITÀ 2 — C1.2

L'insegnante fotocopie e distribuisce a ogni bambino il «Treno dei numeri» e nove cartellini riproducenti i numeri della filastrocca (C1.2). L'insegnante rilegge una strofa alla volta invitando a individuare il numero nominato e ad attaccarlo nel vagone corrispondente.

CONSEGNA

Rileggiamo ogni strofa e ricostruiamo il «Treno dei numeri». Ritagliate ogni vagone e attaccatelo al posto giusto sul treno (il numero 1 nel primo vagone, il numero 2 nel secondo vagone e così via). Questo treno un po' speciale trasporta caramelle in tutto il mondo ma, come vedete, solo alcuni vagoni sono pieni e precisamente il primo (con il numero 1), il secondo (con il numero 2), il penultimo (con il numero 8) e l'ultimo (con il numero 9). In quali vagoni ci sono poche caramelle? In quali vagoni ce ne sono tante?

Ascoltiamo questa filastrocca.

La filastrocca dei numeri

Mi presento sono l'1
e come me non c'è nessuno.
Io sono il 2
e mi piacciono tanto le cose ue.
Arrivo, sono il **tre!**
Intanto conta e fermati con me: 1, 2, 3.
Io invece sono il 4,
non conto ma faccio **altro**.
Eccomi sono il 5, dopo viene il 6
e con lui io giocherei.
Ora ci siamo noi: 7, 8 e 9,
siam pronti per tutte le **prove**.
Noi numeri siam divertenti
e se conti da 1 a 9... **COMPLIMENTI!**

Rachele Freschi

1

2

3

4

5

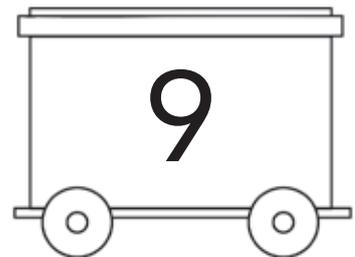
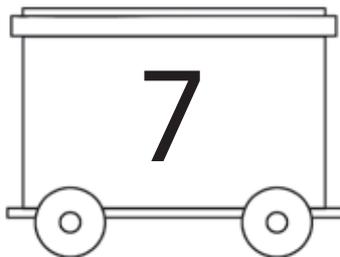
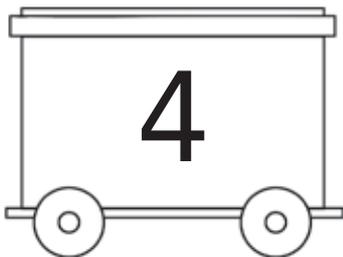
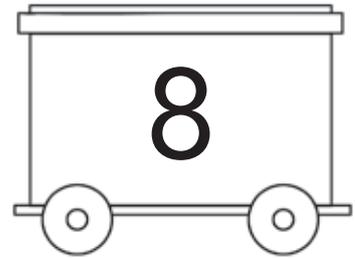
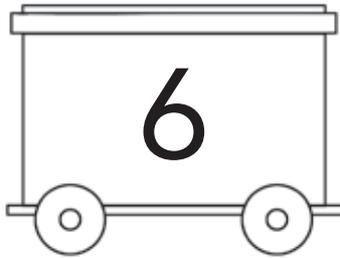
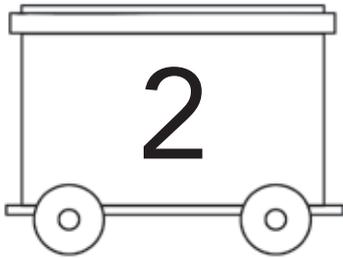
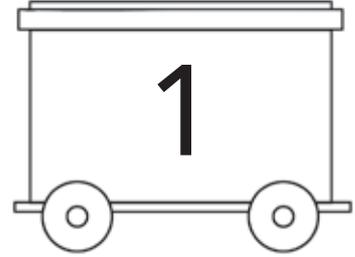
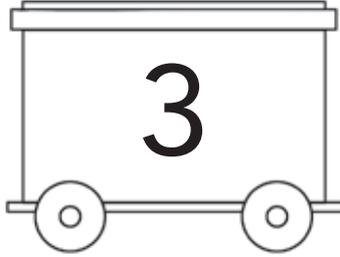
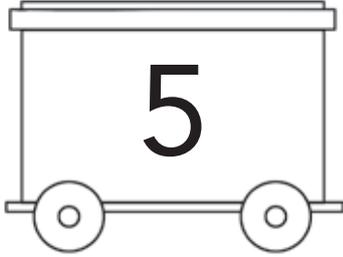
6

7

8

9

Il treno dei numeri



▶ TI SONO PIACIUTE QUESTE ATTIVITÀ?

MOLTO

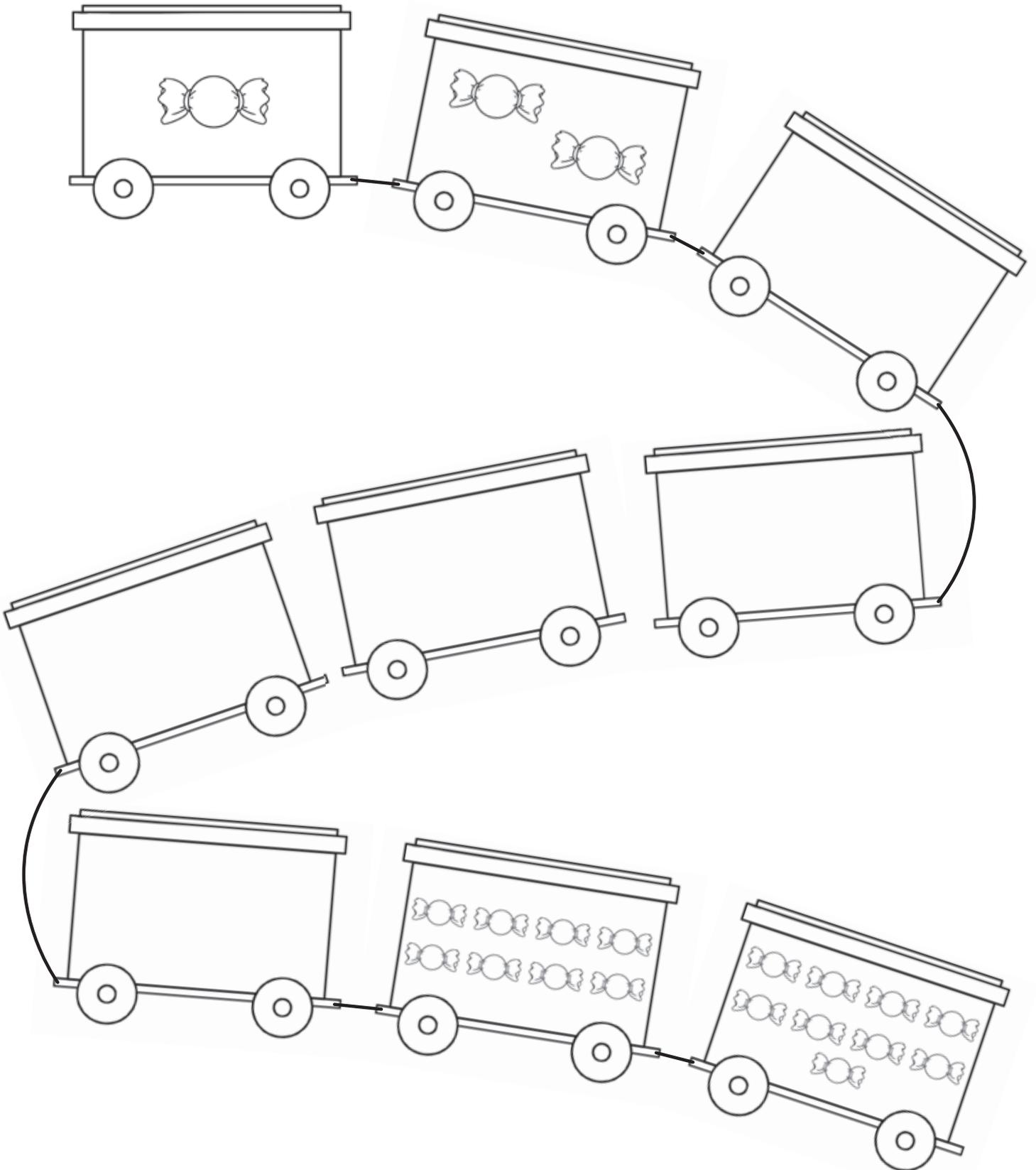


ABBASTANZA



POCO





Obiettivo

- Familiarizzare con le cifre arabe del codice numerico

Grado di difficoltà



Modalità organizzative

Attività di gruppo

Materiali

Schede di lavoro; bolle di sapone, bastoncini di legno o plastica per gli «schiacciabolle», cartoncino, forbici, colla

Situazione motivante e metodologia

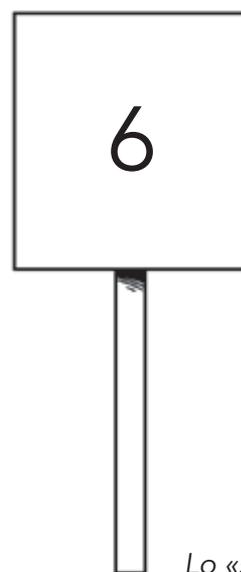
Le classiche bolle di sapone rappresentano, da sempre, un gioco divertente e altamente motivante, utilizzabile anche nei contesti didattici. Attraverso l'interazione ludica, il bambino prenderà confidenza con i segni numerici sviluppando un'importante competenza in questo ambito, ossia la capacità di associare il simbolo grafico del numero alla rispettiva quantità.

ATTIVITÀ 1

Inizialmente l'insegnante gioca con le bolle di sapone insieme ai bambini, i quali, a turno, si divertono a farle scoppiare con uno «schiacciabolle», costruito in precedenza (si veda l'esempio sotto). Successivamente l'insegnante distribuisce a tutti uno «schiacciabolle» riprodotto un numero da 1 a 9. Mentre un compagno si occupa di produrre le bolle di sapone, l'insegnante mostra agli altri un cartellino con un numero, sempre da 1 a 9 (si possono utilizzare quelli già forniti nella scheda C1.1b). Solo il bambino che possiede lo «schiacciabolle» con il numero corrispondente può schiacciare le bolle.

CONSEGNA

Andiamo a caccia di bolle di sapone! Ma attenzione, solo chi ha il numero uguale a quello indicato dal mio «schiacciabolle» potrà schiacciare le bolle!



Lo «schiacciabolle».

Obiettivi

- Riconoscere e abbinare segni numerici uguali
- Disporre i numeri in ordine, da 1 a 9

Grado di difficoltà



Modalità organizzative

Attività individuale e di gruppo

Materiali

Schede di lavoro; materiale di consumo, tempera, colla

Situazione motivante e metodologia

In questa prima parte le attività sono mirate al riconoscimento del segno numerico senza che i bambini ne conoscano necessariamente il valore o il nome. Si tratta di giochi o attività individuali nei quali, attraverso le attività di manipolazione, essi sperimentano l'osservazione e l'attenzione al particolare. Essi raggiungono anche obiettivi trasversali, quali la condivisione dei propri materiali, mettendo in comune gli oggetti realizzati e proiettandosi così verso il superamento della naturale tendenza all'egocentrismo.

ATTIVITÀ 1 — C3.1

I bambini insieme all'insegnante costruiscono un cappello a forma di cono, utilizzando il modello di esempio riportato nella scheda C3.1. Ogni cappello può essere colorato e decorato a piacimento utilizzando materiale di consumo e di riciclo (tempere, cartine colorate, bottoni, conchiglie, polveri da cucina, ecc.). Al termine dell'attività di decorazione, su ogni cappello va scritto, nel quadratino, un numero da 1 a 9.

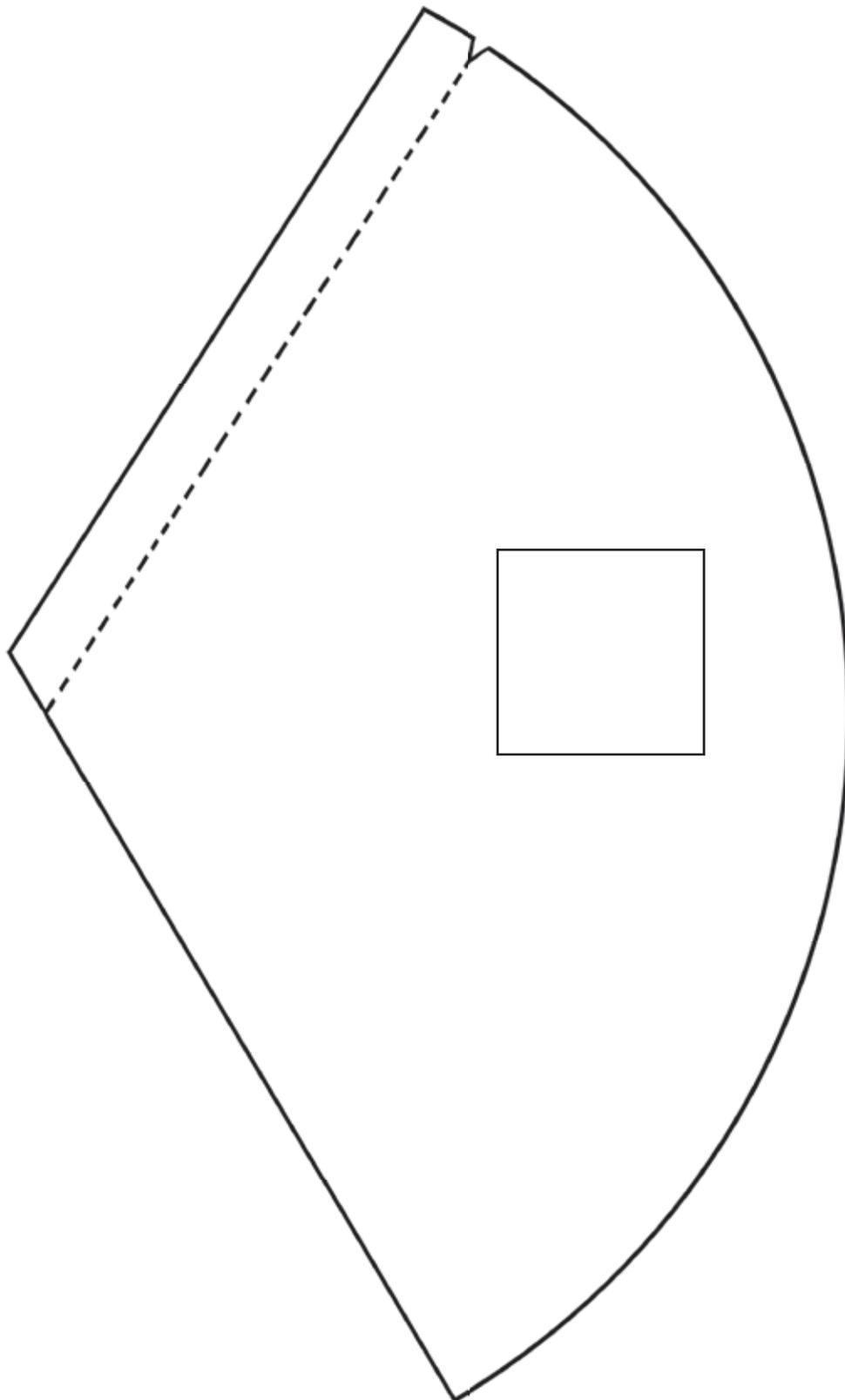
ATTIVITÀ 2

I bambini vengono divisi in squadre formate da nove componenti. Ogni partecipante assume il ruolo di uno dei nove nani, inventando per sé un nome di fantasia; a ciascuno l'insegnante fornisce un cartoncino con un numero da 1 a 9 (si possono utilizzare quelli della scheda C1.1b, p. 163). I cappelli costruiti nell'attività precedente sono distribuiti sul pavimento in ordine sparso. Al via dell'insegnante ogni bambino deve cercare e indossare il cappello con il numero corrispondente a quello assegnato. Vince la squadra i cui membri indossano correttamente tutti i cappelli, dall'1 al 9, e si dispongono in fila, uno dietro l'altro, rispettando l'ordine crescente dei numeri.

ATTIVITÀ 3 — C3.3

Al termine dei giochi, i bambini possono compilare la scheda C3.3, per consolidare l'associazione tra i numeri dei cartellini e i numeri uguali riportati sui cappelli.

MODELLO PER COSTRUIRE IL CAPPELLO DEL NANO



I nove nani

GUARDA ATTENTAMENTE QUESTO FOGLIO. I NANETTI SONO MOLTO DISORDINATI E HANNO FATTO CONFUSIONE TRA I CAPPELLI. AIUTALI A RIORDINARE: COLLEGA A OGNI NANETTO IL CAPPELLO CON IL SEGNO GIUSTO.





Obiettivo

- Compiere associazioni plurime: tra simboli numerici uguali, tra simboli numerici e colore, tra simboli numerici e movimento

Grado di difficoltà



Modalità organizzative

Attività individuale

Materiali

Schede di lavoro; materiale di consumo, un sacchetto per l'estrazione, materiale psicomotorio (corde, cerchi, clavette, mattoncini, ecc.)

Situazione motivante e metodologia

Con la prima attività i bambini sono protagonisti di una situazione ludica molto conosciuta: la tombola. Rispetto alla versione classica, però, in questa variante tutti sono vincitori! Facendo attenzione a riconoscere il segno che viene loro mostrato, i bambini comprenderanno che la cifra numerica sarà la stessa, indipendentemente dalla dimensione. Il gioco proposto con la seconda attività implica ancora la capacità di associazione e riconoscimento numerico, invitando i bambini a seguire le regole del semaforo.

ATTIVITÀ 1 —→ C4.1 A, B

Insieme ai bambini l'insegnante prepara i numeri (da 1 a 9) da estrarre, precedentemente fotocopiati dalla scheda C4.1a, ognuno dei quali sarà colorato con un colore diverso (ad esempio l'1 in giallo, il 2 in rosso, ecc.). I numeri vengono poi inseriti in un sacchetto per l'estrazione.

L'insegnante fornisce a ogni bambino una scheda per la tombola (scheda C4.1b), sulla quale i numeri sono riprodotti due o più volte in grandezze diverse. Estrae quindi un numero dal sacchetto e i bambini dovranno colorare sulla propria scheda tutti i numeri uguali a quello estratto (indipendentemente dalle dimensioni in cui è scritto del numero) rispettando il colore. Finito di colorare il primo numero l'insegnante ne estrae un secondo e si procede allo stesso modo.

CONSEGNA

Osservate attentamente: adesso estraggo un numero da questo sacchetto. Avete tutti i pennarelli? Colorate sulla scheda della tombola tutti i segni uguali a quello che vi mostrerò.

ATTIVITÀ 2 —→ C4.2

L'insegnante predispose un percorso sul quale i bambini possano muoversi, utilizzando corde, cerchi, mattoncini, clavette, ecc.

Insieme ai bambini, inoltre, prepara un semaforo molto grande (si veda il modello nella scheda C4.2, eventualmente da fotocopiare, colorare e ritagliare): sul rosso e sul verde andranno attaccati dei pezzettini di velcro sui quali l'insegnante apporrà, uno alla volta, dei numeri.

Ogni bambino ha un numero e, giocando insieme a tutti gli altri all'interno del percorso, deve muoversi o stare fermo secondo le indicazioni del semaforo: camminare se il suo numero è sul verde, fermarsi se il suo numero è sul rosso. Se il suo numero invece non è presente sui due colori del semaforo, rimarrà fermo in un'area di sosta in attesa della «chiamata». L'insegnante sposterà i numeri dal rosso al verde e viceversa.

CONSEGNA

Attenzione al semaforo! Ognuno di voi ha un numero: se il numero compare nel verde del semaforo potete muovervi all'interno del percorso, se compare nel rosso dovete fermarvi. Se il vostro numero non appare rimanete nell'area di sosta.

A pesca di numeri

NUMERI DA ESTRARRE (DA COLORARE OGNUNO CON UN COLORE DIVERSO)

1

2

3

4

5

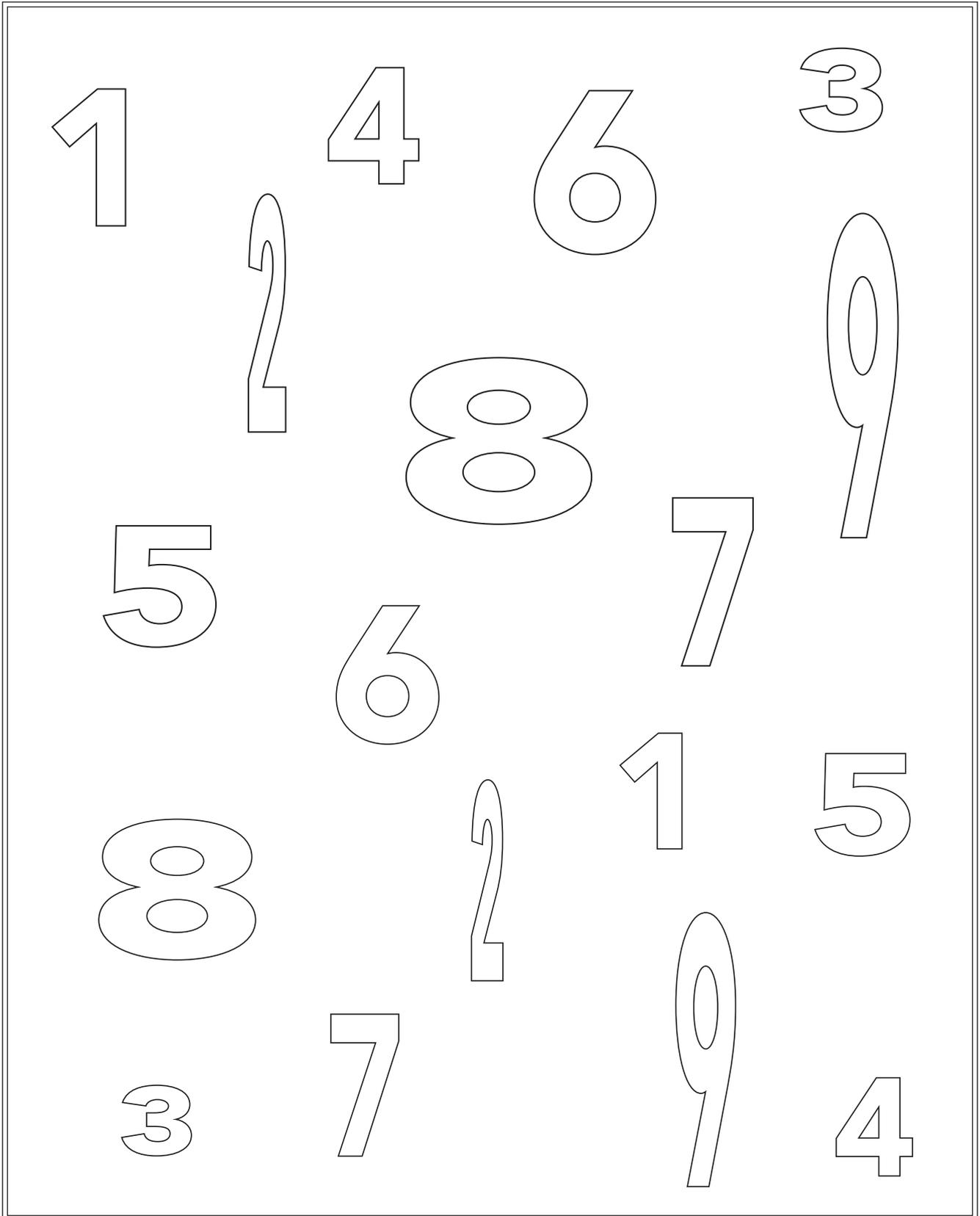
6

7

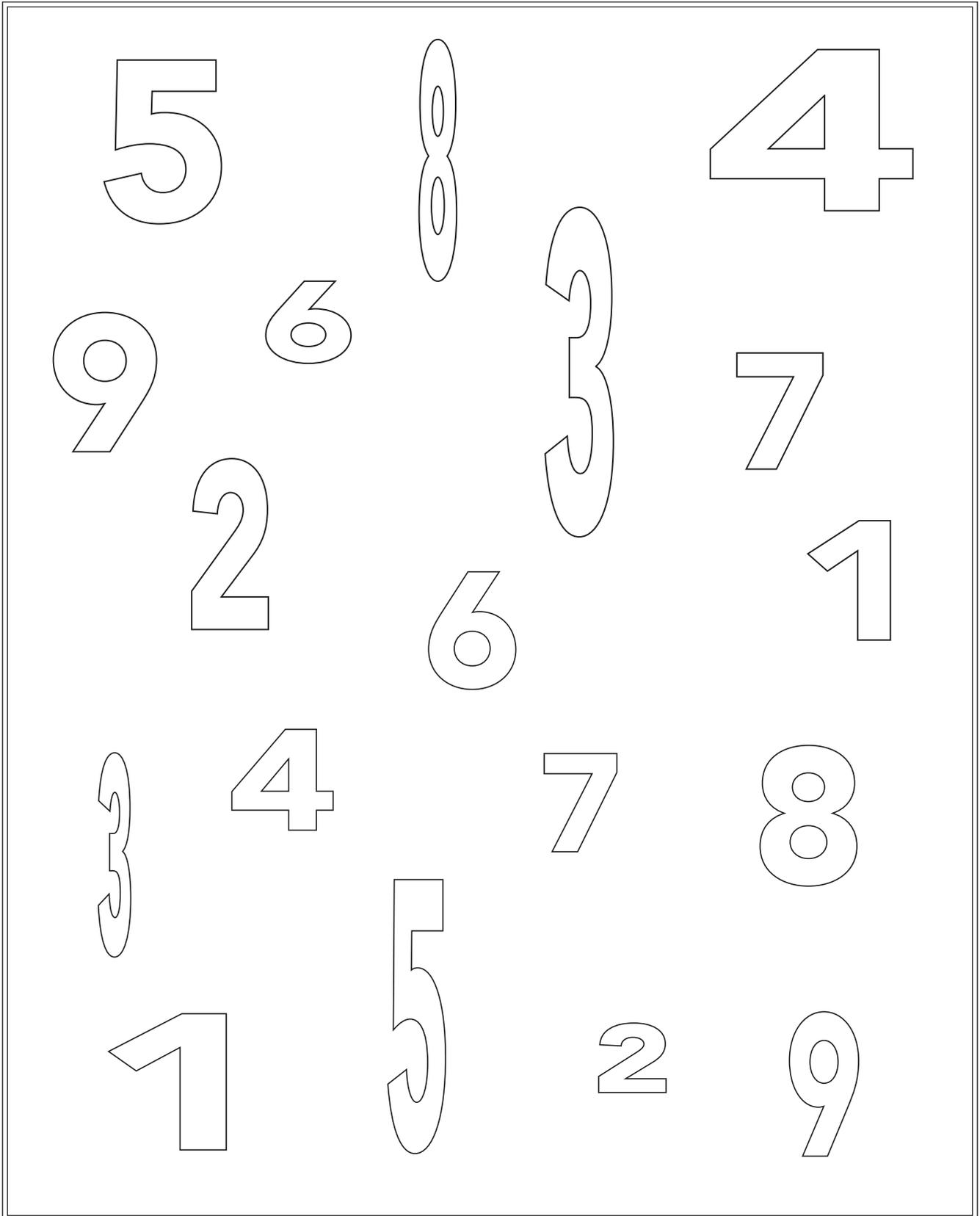
8

9

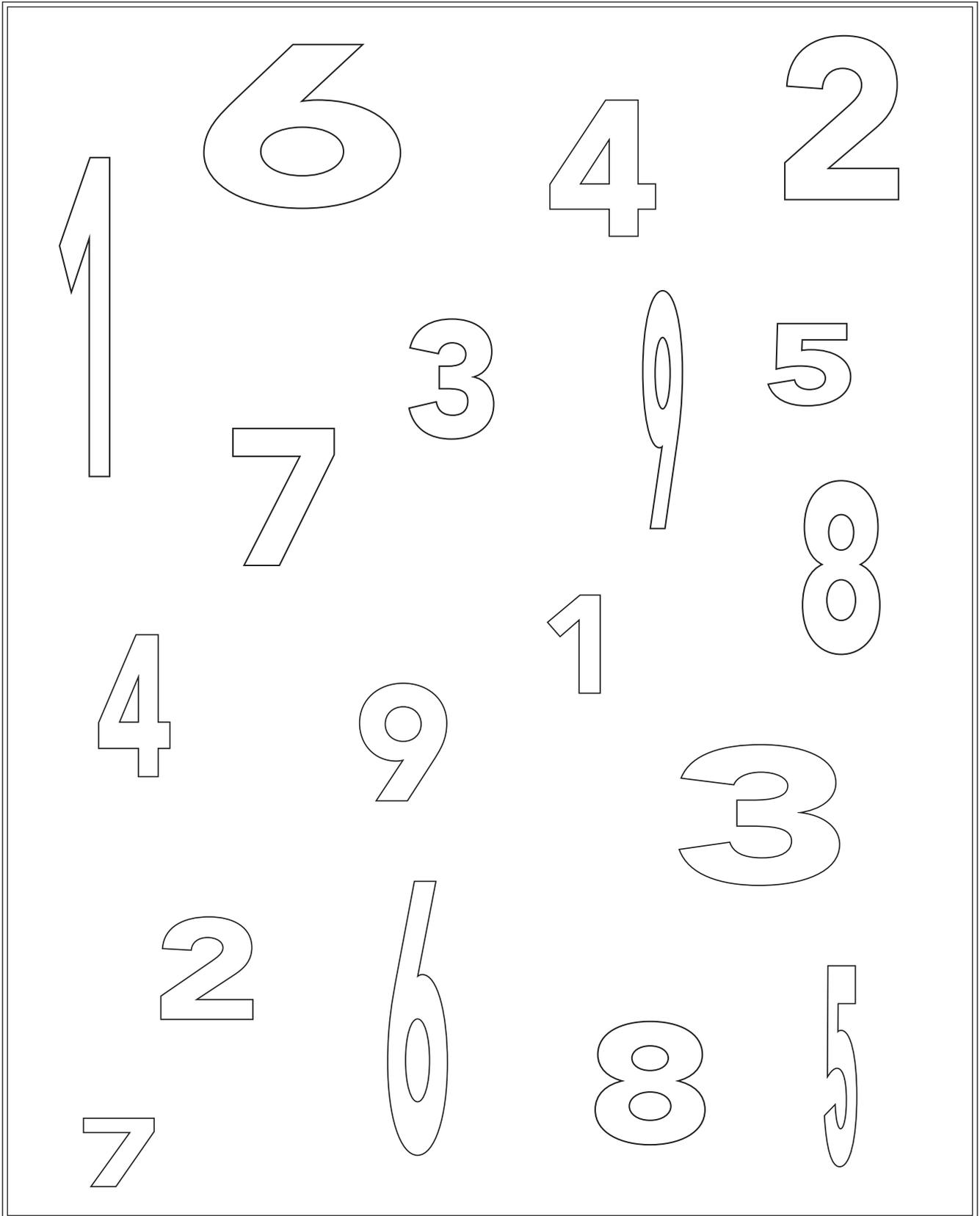
SCHEDA DELLA TOMBOLA (UNA PER OGNI BAMBINO)



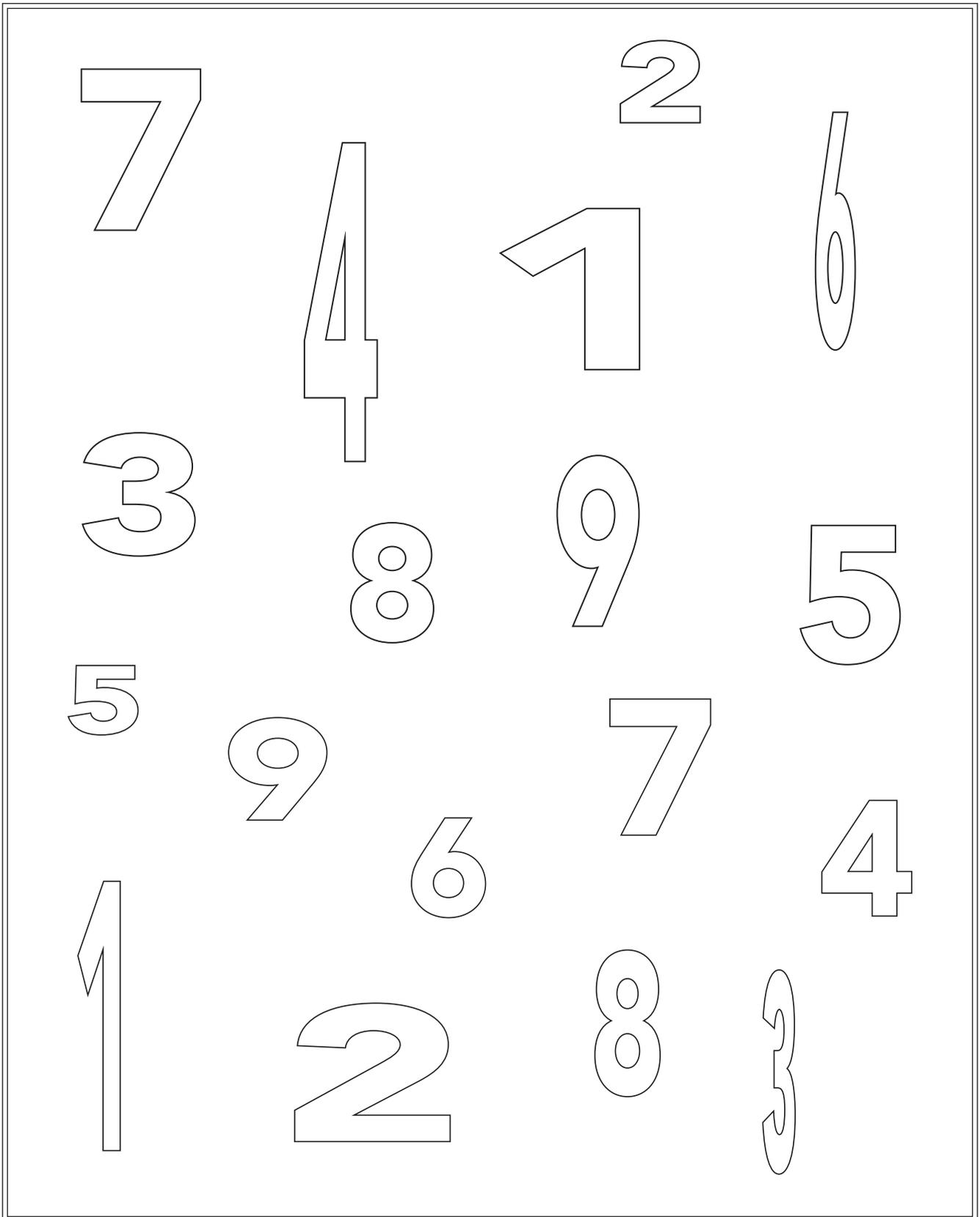
SCHEDA DELLA TOMBOLA (UNA PER OGNI BAMBINO)



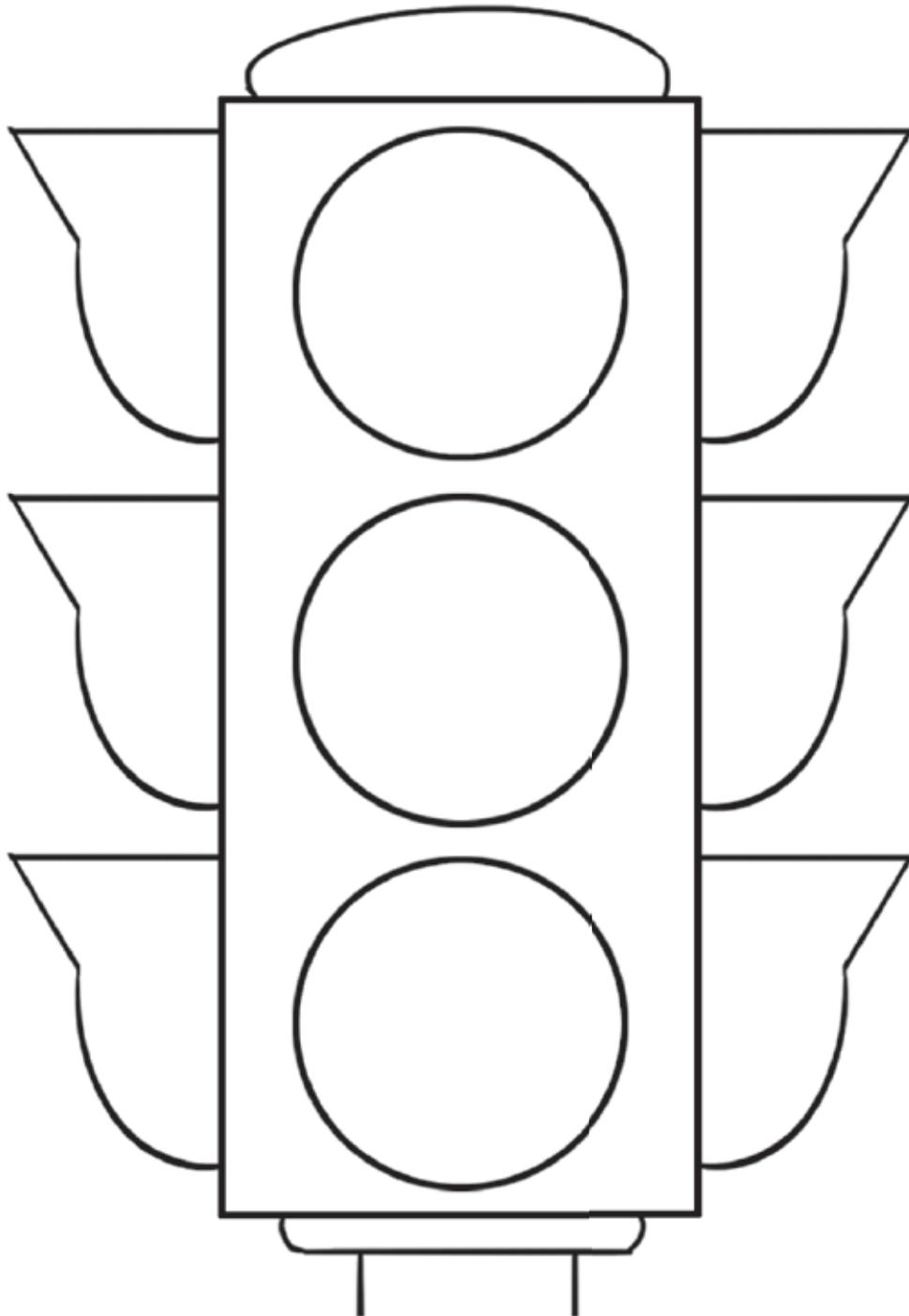
SCHEDA DELLA TOMBOLA (UNA PER OGNI BAMBINO)



SCHEDA DELLA TOMBOLA (UNA PER OGNI BAMBINO)



MODELLO PER COSTRUIRE IL SEMAFORO



Obiettivo

- Riconoscere il segno numerico e associarlo a un'azione

Grado di difficoltà



Modalità organizzative

Attività di gruppo

Materiali

Schede di lavoro

Situazione motivante e metodologia

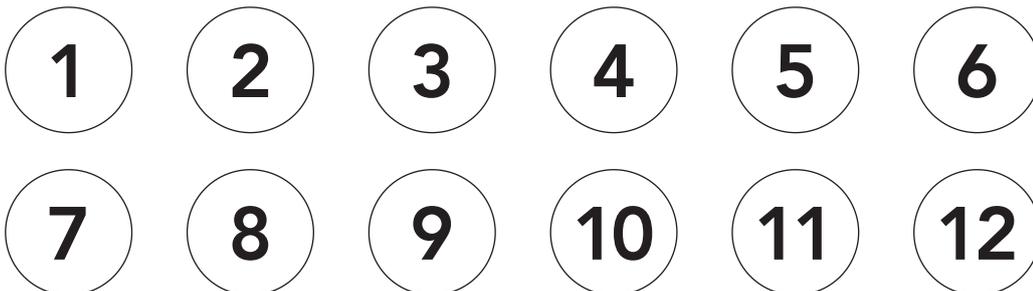
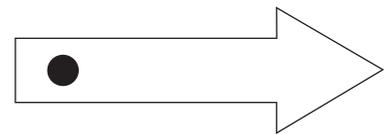
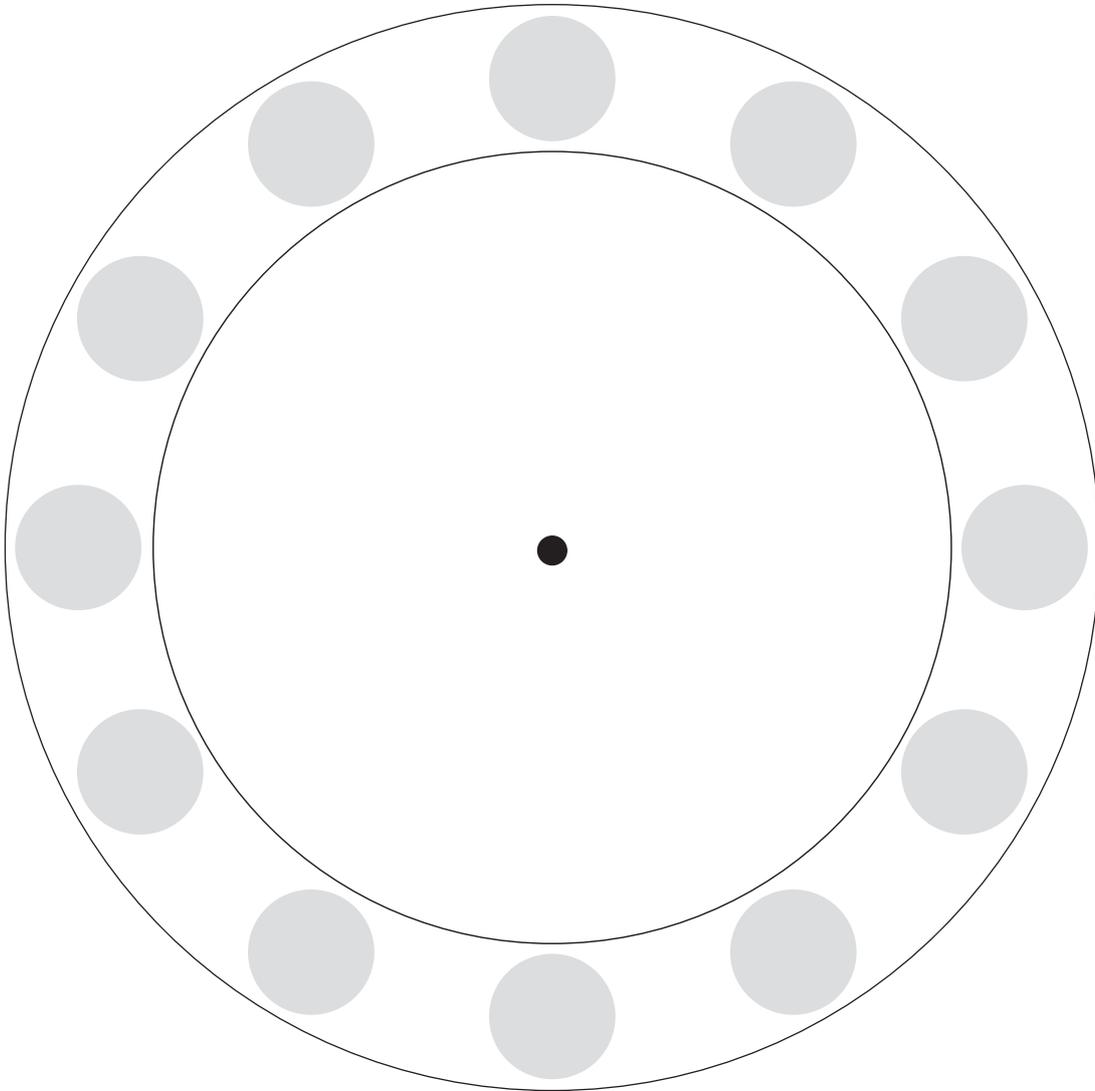
I bambini vengono coinvolti in attività ludiche di gruppo, mirate a riconoscere il segno numerico attraverso uno strumento solitamente molto attraente: l'orologio... ma un orologio un po' strano, perché contiene solo un'ora della giornata! L'attività va a stimolare l'attenzione, la memoria visiva e il riconoscimento numerico.

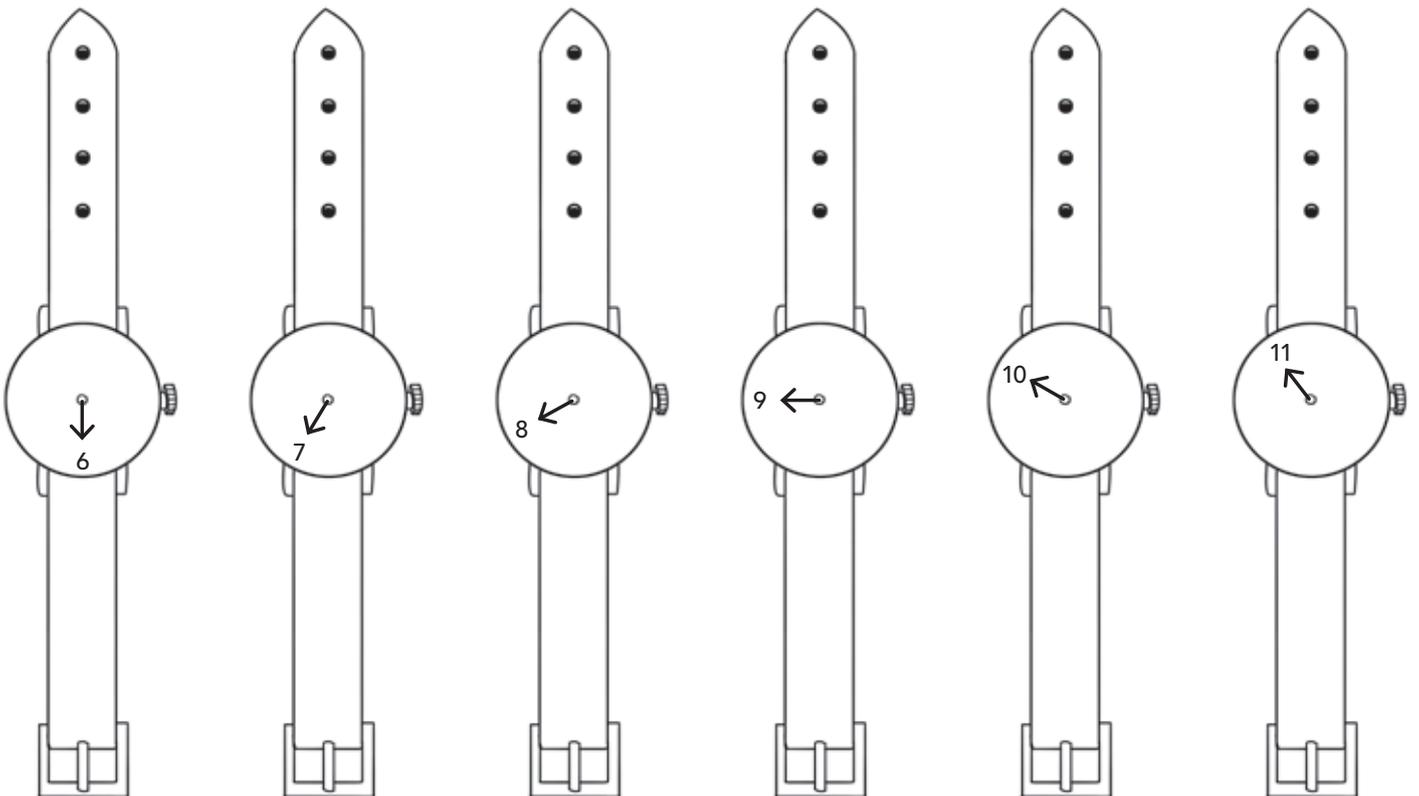
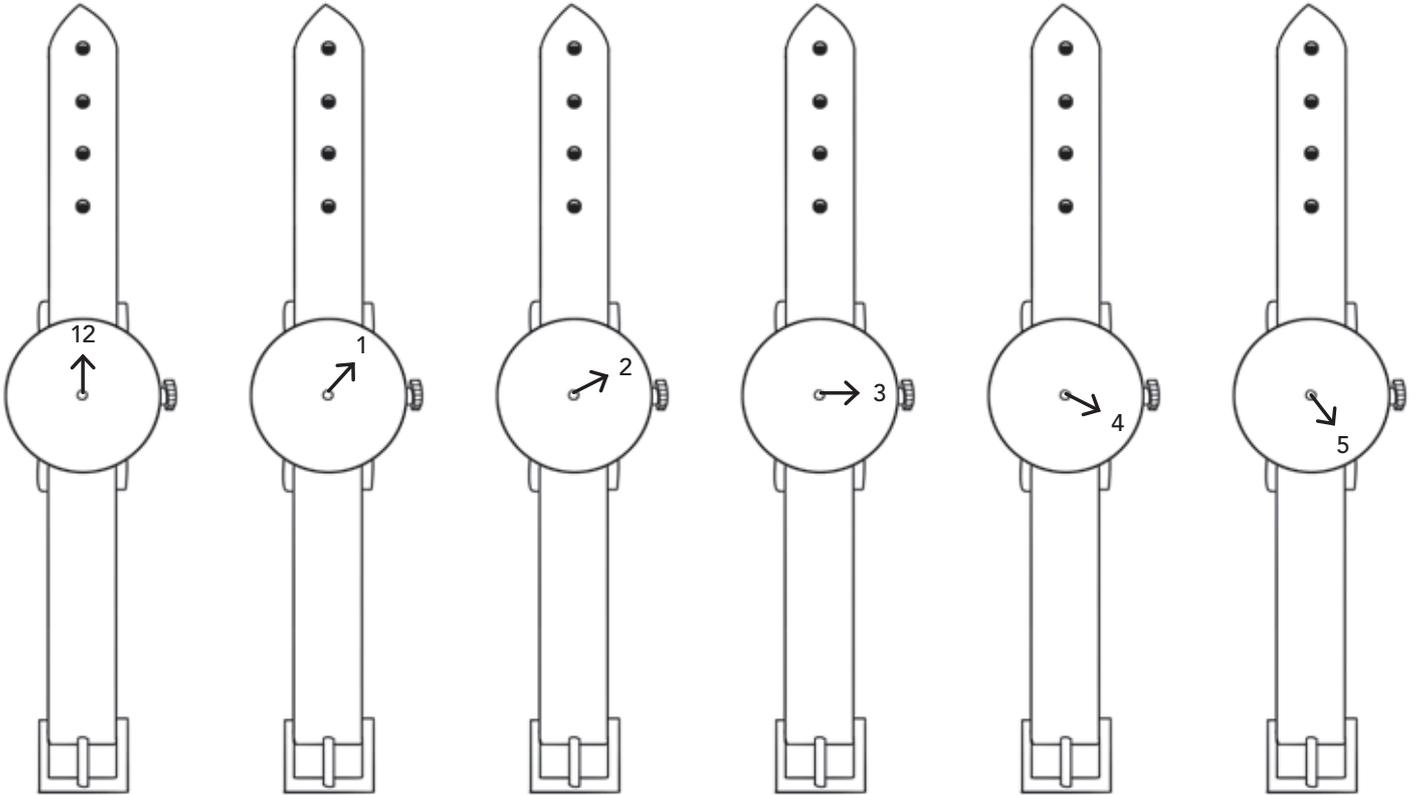
ATTIVITÀ 1 — C5.1 **ANCHE IN ALLEGATO**

L'insegnante predispone un grande orologio (si veda il modello nella scheda C5.1) con una lancetta e i numeri delle ore da attaccare (si consiglia di mettere del velcro per attaccare i numeri). I bambini avranno un piccolo orologio di carta da mettere al polso (scheda C5.1), con una sola lancetta e un solo numero, da 1 a 12, e si disporranno in cerchio.

L'insegnante attacca alternativamente con il velcro i cartoncini numerati (si vedano i materiali allegati) sul grande orologio, sposta di conseguenza la lancetta e nomina il numero a voce alta, ad esempio il numero 3. I bambini, con il proprio orologio al polso, dopo avere sentito e visto il numero sul grande orologio, cantano la filastrocca: «Giro giro tondo, casca il mondo, casca la terra, tutti i 3 per terra». I bambini dovranno stare attenti e riconoscere se il loro orologio segna la stessa ora che segna quello dell'insegnante e, se sul proprio orologio hanno il numero uscito, dovranno cadere «giù per terra». Dopodiché, l'insegnante cambia il numero e il gioco ricomincia.

MODELLO PER COSTRUIRE L'OROLOGIO





Durante le attività svolte dai bambini, relative a «riconoscimento – segno numerico», l'insegnante potrà condurre osservazioni mirate e intenzionali relative ai comportamenti (osservazione contestuale) e allo sviluppo delle competenze (osservazione individuale).

Osservazione contestuale dei comportamenti

Generalmente, i bambini hanno svolto le attività (si possono contrassegnare più voci):

- in situazione collaborativa
- con l'aiuto dell'adulto
- ponendo attenzione alle consegne
- necessitando di frequenti sollecitazioni
- con sufficiente padronanza
- in modo autonomo
- con interesse e partecipazione
- con originalità e creatività
- presentando forti differenze di prestazioni all'interno del gruppo
- con curiosità e voglia di sperimentare
- condividendo esperienze e giochi
- riconoscendo le principali regole del comportamento
- ponendo domande adatte e pertinenti
- affrontando i conflitti e negoziando i significati
- ricercando soluzioni a situazioni problematiche
- altro _____

Altre osservazioni:

Osservazione individuale delle competenze

Dopo lo svolgimento delle attività, e sulla base degli obiettivi previsti dalle schede relative al «riconoscimento – segno numerico», l'insegnante potrà registrare di seguito le competenze maturate dai bambini.

Osservazione individuale di _____
(Nome e cognome del/la bambino/a)

| Scheda | Obiettivi | Completamente raggiunto | Parzialmente raggiunto | Non ancora raggiunto |
|--------|--|-------------------------|------------------------|----------------------|
| C1 | Stimolare la consapevolezza fonologica attraverso l'uso delle rime. | | | |
| C1 | Compiere associazioni tra segno e quantità. | | | |
| C2 | Familiarizzare con le cifre arabe del codice numerico. | | | |
| C3 | Riconoscere e abbinare segni numerici uguali. | | | |
| C3 | Disporre i numeri in ordine, da 1 a 9. | | | |
| C4 | Compiere associazioni plurime: tra simboli numerici uguali, tra simboli numerici e colore, tra simboli numerici e movimento. | | | |
| C5 | Riconoscere il segno numerico e associarlo a un'azione. | | | |

Note d'Autore

In questo spazio l'insegnante ha la possibilità di registrare tutte le idee scaturite durante lo svolgimento delle attività con i bambini. La proposta è quella di inventare altre attività (giochi, esercizi, schede di lavoro) simili a quelle svolte nella sezione C1-C5.

Obiettivi

- Compiere operazioni di corrispondenza tra numero e azione
- Riconoscere e riprodurre i segni numerici

Grado di difficoltà



Modalità organizzative

Attività di gruppo (in palestra o in aula)

Materiali

Schede di lavoro; fogli di formato A4, un foglio di carta da pacchi, cartoncini, pennarelli, forbici, colla

Situazione motivante e metodologia

L'attività di produzione del segno numerico prevista in questa sezione comincia da un lavoro di riconoscimento. Il lavoro si propone di sviluppare, attraverso passaggi molto gradualmente, la capacità di riconoscere e di produrre il numero attraverso l'uso di un oggetto come il termometro per misurare la febbre, una «realtà numerica» di cui solitamente i bambini hanno esperienza. L'insegnante inizialmente dovrà spiegare il funzionamento del termometro in termini «scientifici» (anche perché spesso viene utilizzato il termometro elettronico); in un secondo momento i bambini proveranno a riportare i numeri ognuno sul proprio termometro, facendo tesoro dell'esperienza precedente. Il riconoscimento di numeri così «alti» non significa insegnare loro a contare o richiedere che li associno alle quantità. Questa attività mira piuttosto a promuovere la familiarizzazione con i simboli numerici e presuppone l'impegno di competenze cognitive quali l'attenzione, la concentrazione, la memoria e la metacognizione, che permetteranno al bambino di pianificare il lavoro da svolgere durante la produzione.

ATTIVITÀ 1 — C6.1

L'insegnante prepara preliminarmente un cartellone disegnando su un foglio di carta da pacchi un grande termometro graduato per misurare la temperatura corporea; accanto ai segni dei gradi traccia dei cerchi e colora gli spazi corrispondenti ai gradi dal 37 in su di rosso via via più intenso. Prepara inoltre dei dischetti con i numeri (dal 36 al 40) da inserire nei cerchi (si vedano i modelli nella scheda C6.1).

L'insegnante appende il cartellone a una parete. Spiega ai bambini che ci sono i «numeri della febbre» — che sono 37, 38, 39 e 40 — e li mostra attaccandoli accanto ai rispettivi spazi colorati di rosso. Più salgono i numeri, più sale la febbre. Infine mostra anche il 36, il numero senza febbre.

Il riconoscimento dei numeri è accompagnato da un gioco nel quale i bambini sono invitati a fingere di avere la temperatura corporea segnata sul termometro: a trentasette inizia la febbre e i bambini sono stanchi, ma riescono a camminare; a trentotto si fermano perché stanno male; a trentanove si sdraiano perché hanno la febbre alta e non riescono più a camminare; a quaranta sentono dolori in tutto

il corpo e si addormentano. Ogni volta che l'insegnante cambia numero, fischia o batte su un tamburello, i bambini osservano il termometro e compiono l'azione corrispondente. Il gioco prosegue con la febbre che scende, fino a quando si arriva al 36, «senza febbre», e i bambini possono di nuovo correre e giocare liberamente!

CONSEGNA

Guardate bene, riconoscete che cos'è? È un termometro per misurare la febbre! Sapete come funziona? Esiste un materiale, che si chiama mercurio e che si trova nella punta del termometro, che quando si avvicina a una fonte di calore si allontana, tende a «scappare»: più sarà il calore, più lontano andrà il mercurio. Adesso giochiamo a misurare la febbre, che è un aumento di calore del nostro corpo. I numeri della febbre sono 37, 38, 39 e 40. Il numero senza febbre è il 36. Prima di tutto attacchiamo i numeri sul termometro, così vediamo la loro posizione. Adesso staccherò i numeri e li riattaccherò, uno per volta, per giocare insieme a fare finta di avere la temperatura segnata dal termometro: a trentasette inizia la febbre, per cui siete stanchi ma riuscite a camminare; a trentotto vi fermate perché state male; a trentanove vi sdraiate perché la febbre è alta e non riuscite più a camminare; a quaranta sentite dolori in tutto il corpo e vi addormentate. Quando la febbre scenderà arrivando a 36 potrete tornare a correre e a giocare liberamente. Attenzione al termometro e al numero che attaccherò ogni volta!

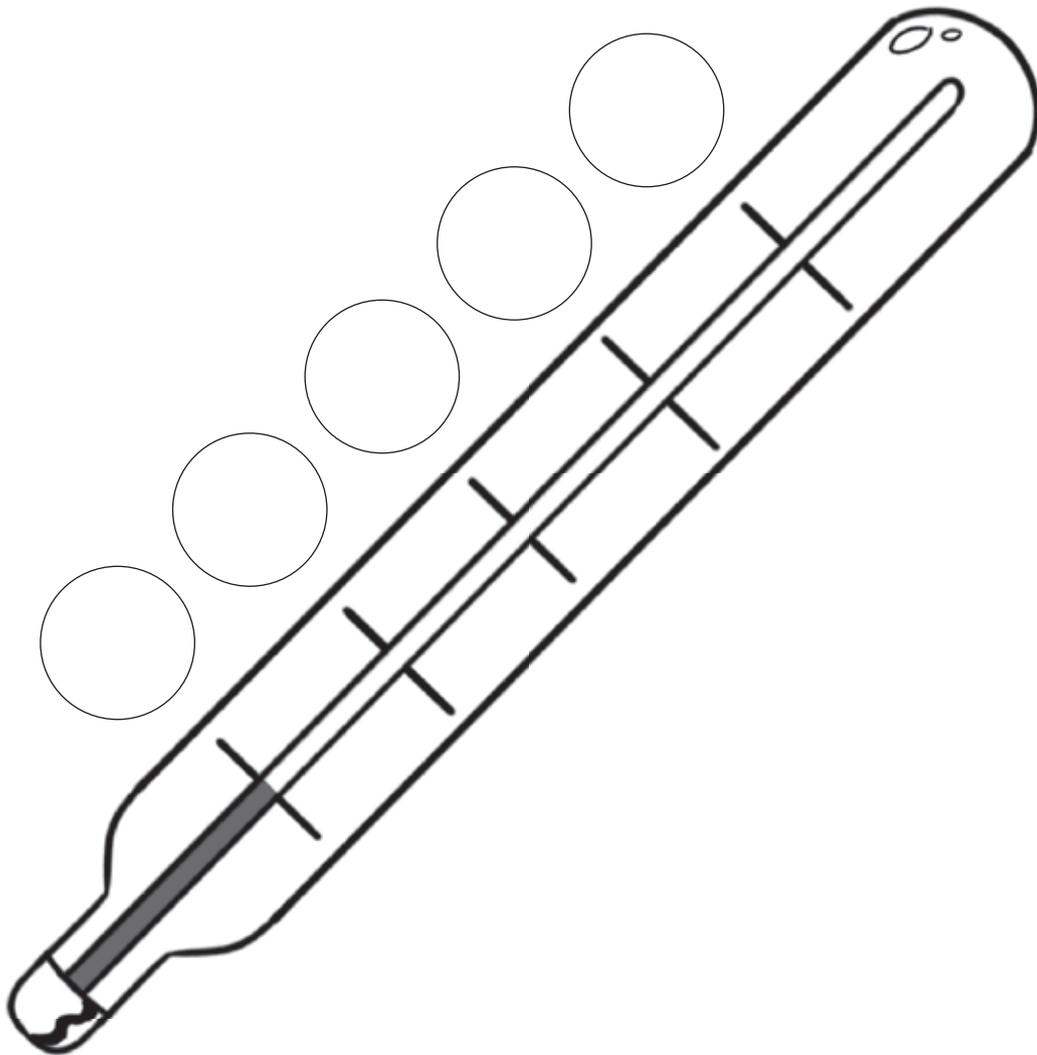
ATTIVITÀ 2 — C6.2

Ogni bambino riceve una fotocopia della scheda C6.2, che riporta un termometro simile a quello che è servito per il gioco precedente. L'insegnante attacca alla lavagna in ordine sparso i cartoncini dei numeri usati per segnare la temperatura. Il bambino deve ricopiarli sul suo termometro, poi colorare di rosso il numero che indica la febbre altissima (40) e di blu il numero senza febbre (36).

CONSEGNA

Adesso avete un termometro tutto per voi! Guardatelo bene: i numeri della febbre stanno sopra a quello senza febbre e sono tutti separati da una linea. Ricopiate i numeri nella giusta posizione osservando il nostro termometro gigante attaccato alla parete. Bravi! Quando avete finito, colorate di rosso il numero della febbre altissima (40) e di blu il numero senza febbre (36).

MODELLO DI TERMOMETRO



36

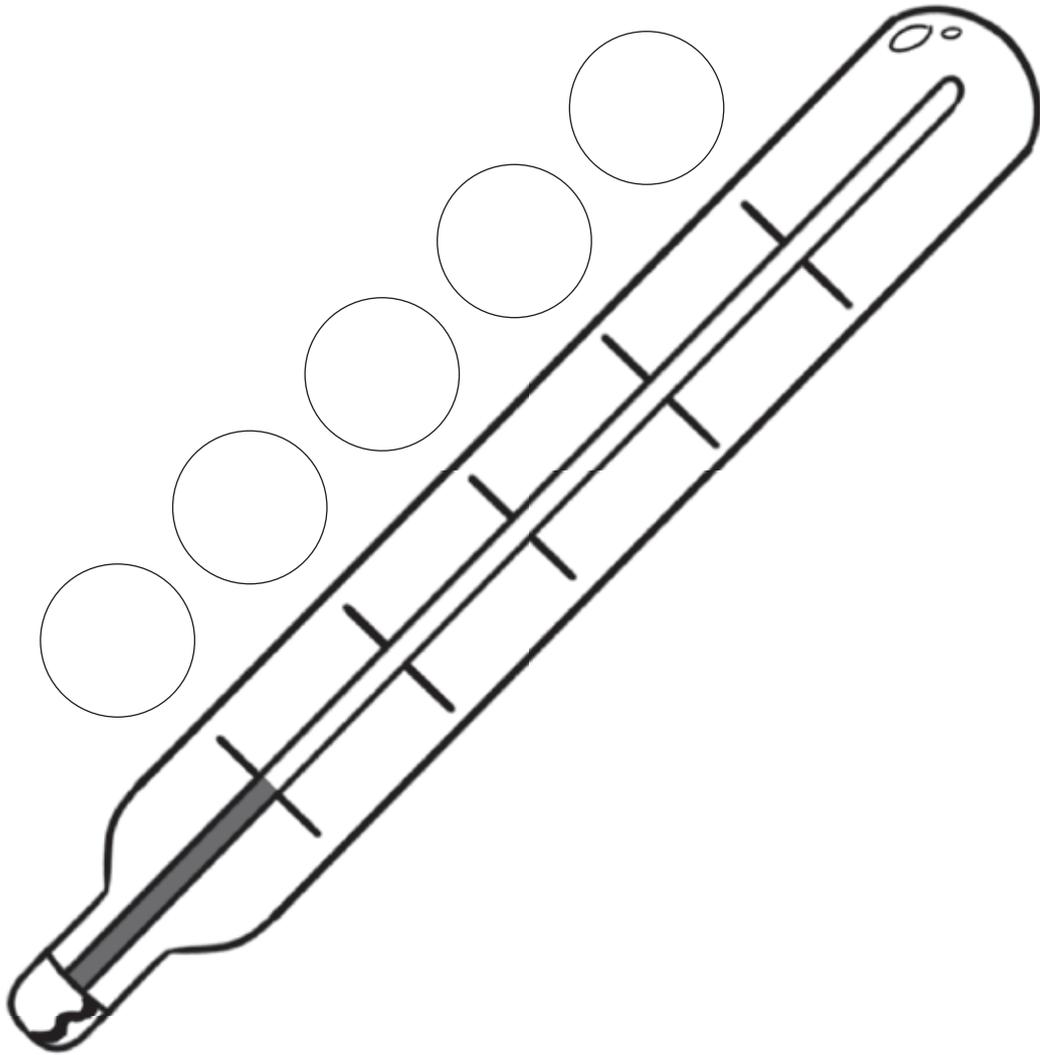
37

38

39

40

Misuriamo la febbre



▶ TI SONO PIACIUTE QUESTE ATTIVITÀ?

MOLTO



ABBASTANZA



POCO



Obiettivi

- Familiarizzare con i simboli numerici attraverso attività creative
- Far corrispondere il numero alla quantità

Grado di difficoltà



Modalità organizzative

Attività individuale, in piccolo e grande gruppo

Materiali

Schede di lavoro; fogli, forbici, colla, pennarelli, cere, matite, materiale di recupero (carte, bottoni, legnetti, piccoli sassi, pezzetti di stoffa, tappi, ecc.)

Situazione motivante e metodologia

Queste attività di riconoscimento e produzione permettono di prendere consapevolezza del segno numerico familiarizzando con la forma grafica del simbolo attraverso divertenti attività grafico-pittoriche e plastiche. Esse stimolano le competenze individuali e, parallelamente, la collaborazione e la cooperazione tra i bambini. Infatti, l'obiettivo da raggiungere (la realizzazione di una mostra finale) prevede inizialmente un'attività da svolgere all'interno del piccolo gruppo (accuminato dal criterio «numeri uguali») e, in un secondo momento, una condivisione nel grande gruppo.

ATTIVITÀ 1 — C7.1 A, B

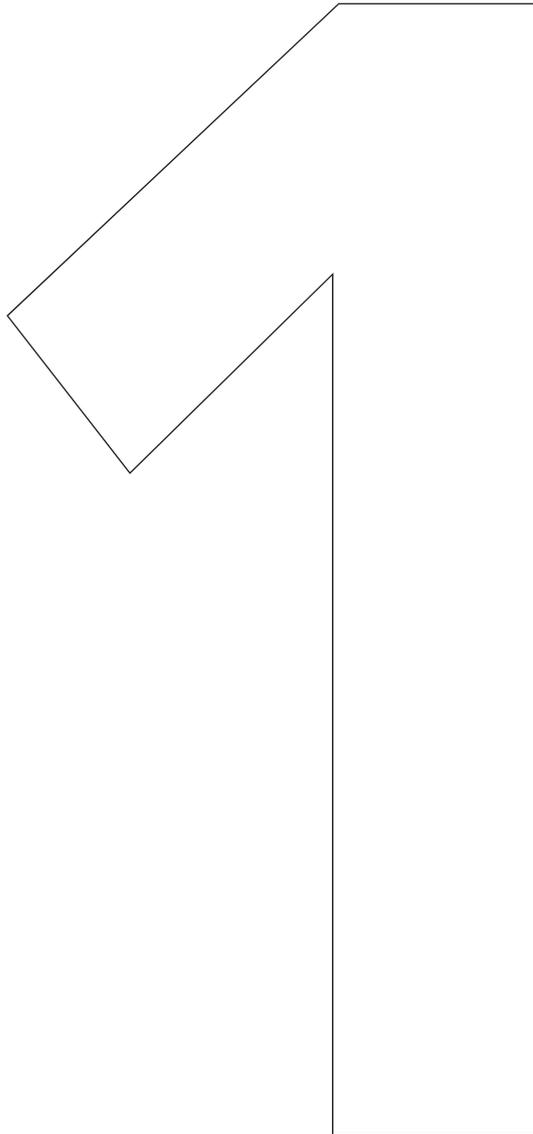
L'insegnante consegna ai bambini una fotocopia con un numero da 1 a 9 (scheda C7.1a). Ognuno di loro deve cercare il compagno (o i compagni) con lo stesso numero e poi insieme decorarlo, utilizzando il materiale di consumo e di recupero: l'obiettivo è quello di realizzare un unico quadro contenente tutti gli 1, tutti i 2, tutti i 3, ecc., da incollare all'interno di cornici (si vedano alcuni esempi nella scheda C7.1b) e allestire una mostra finale.

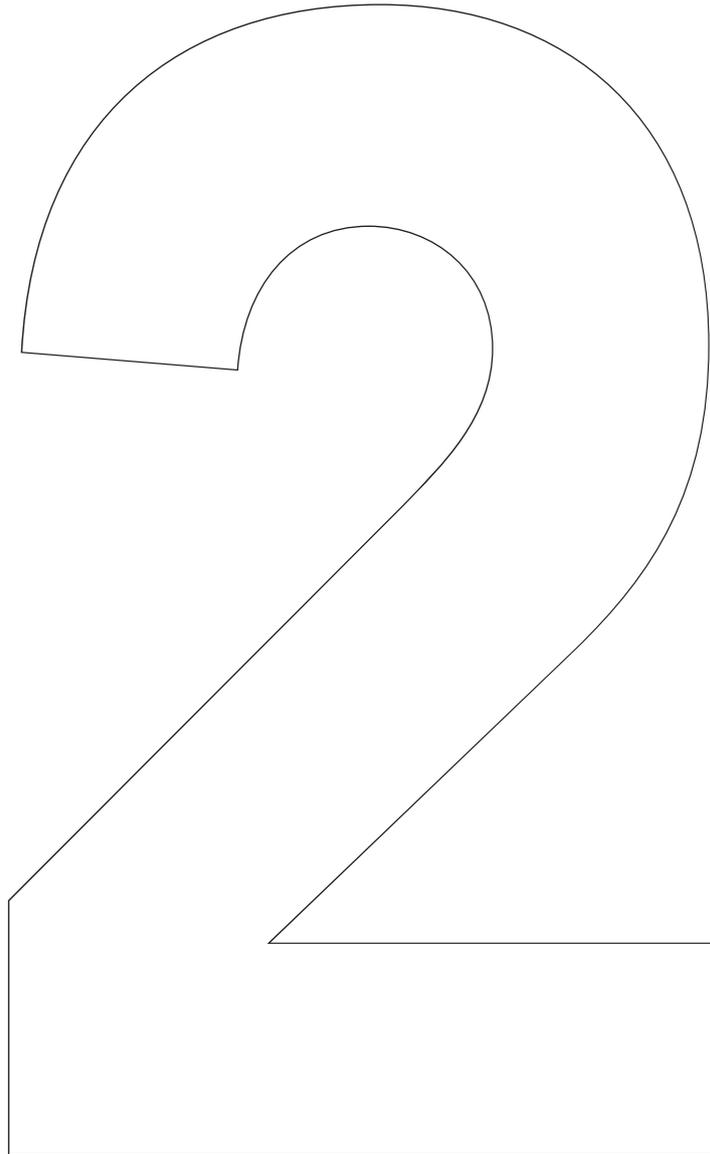
CONSEGNA

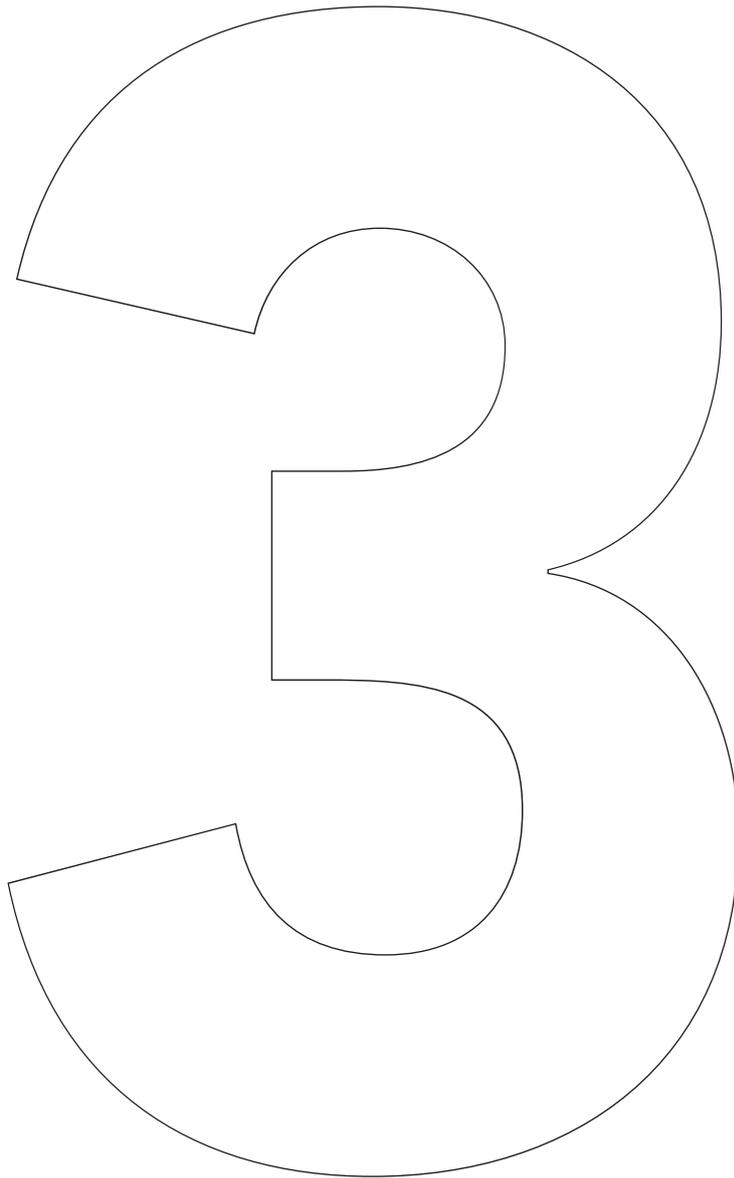
Attenzione bambini: ognuno di voi ha un numero da 1 a 9. Al «via!» cercate il compagno o i compagni che hanno lo stesso vostro numero e, insieme, create un gruppo di artisti al lavoro. Abbellite i numeri a piacimento con il materiale che avete a disposizione e poi ritagliateli. Al termine vi consegnerò una cornice all'interno della quale attaccare i numeri colorati e decorati. Questi quadri ci serviranno per allestire una splendida mostra finale!

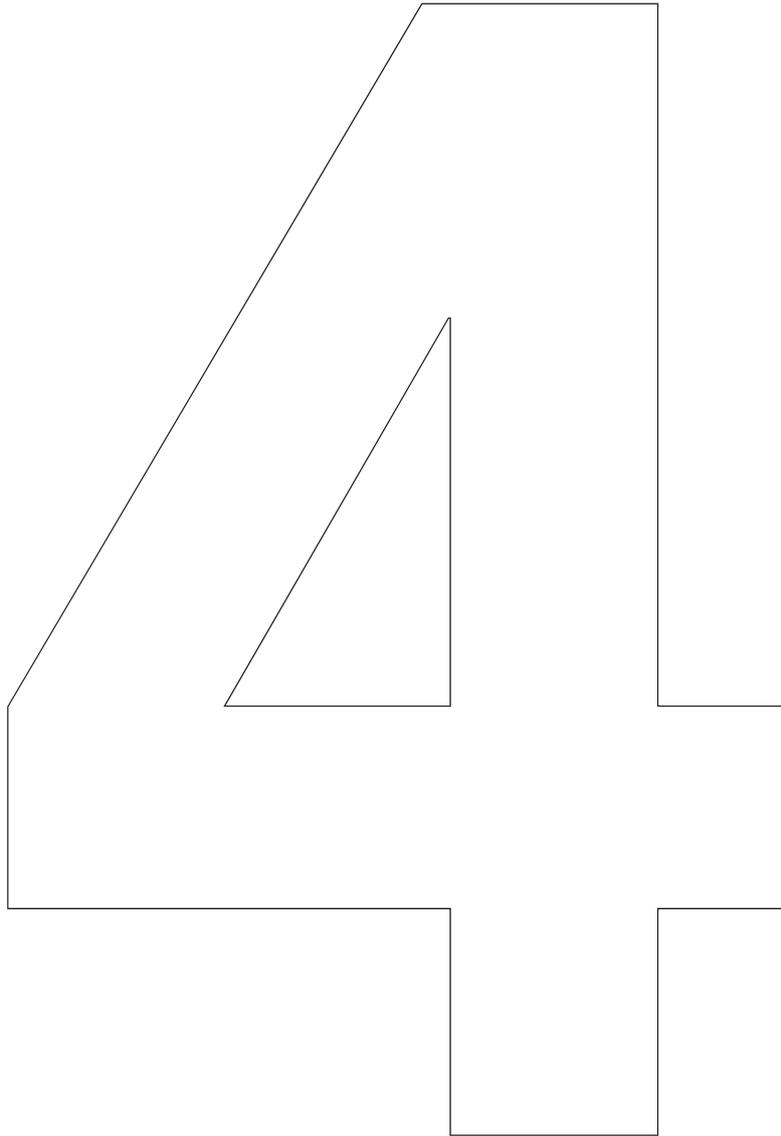
ATTIVITÀ 2 — C7.2

Dopo che i bambini hanno familiarizzato con i simboli numerici, possono divertirsi a ricercarli in oggetti di uso comune e nei contesti familiari, riflettendo sull'associazione quantitativa: ad esempio sulla confezione delle merendine, nelle pagine di un libro, sul «numeretto» ai vari reparti del supermercato, sulle maglie dei calciatori, sulle candeline a forma di numero sulla torta di compleanno, ecc. L'attività nella scheda C7.2 richiede di far corrispondere il numero con la quantità, disegnando tanti elementi quanti indicati.

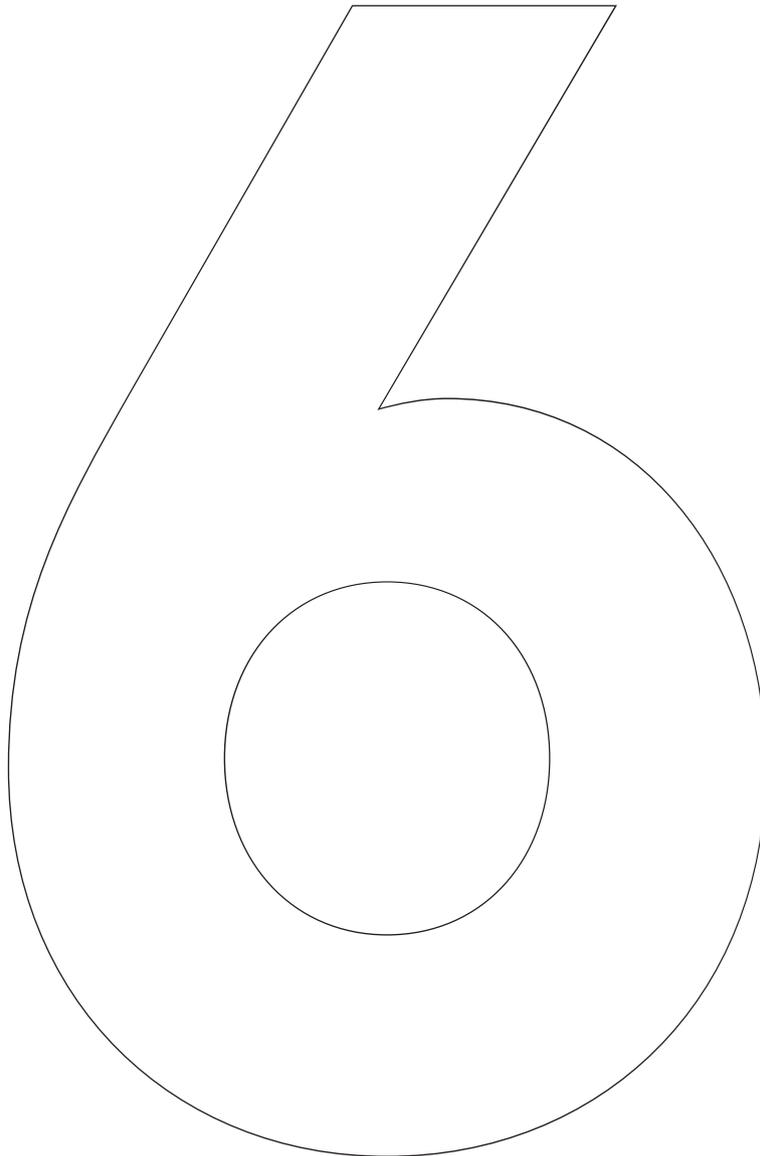


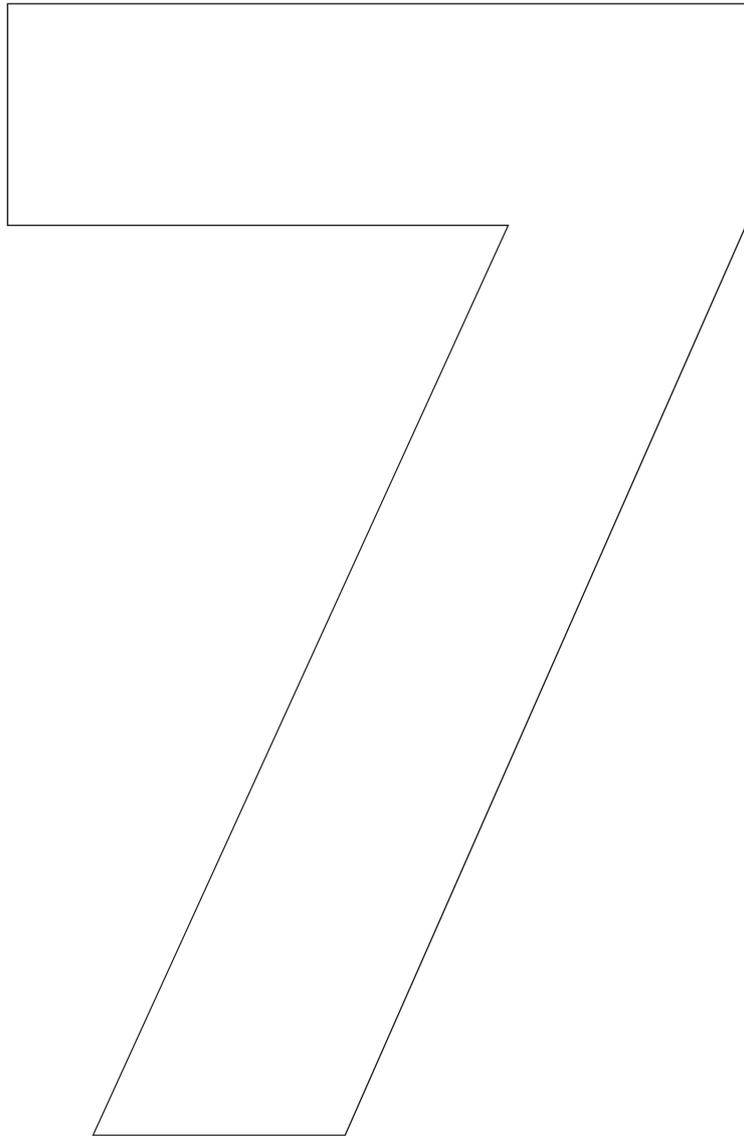


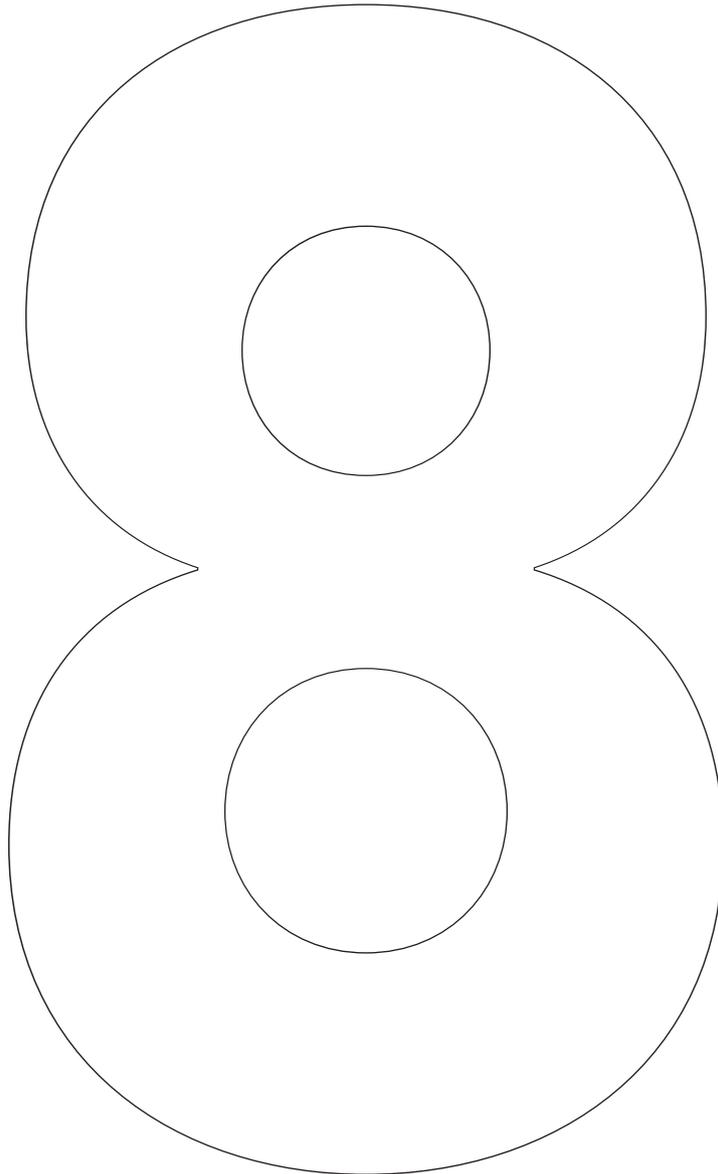


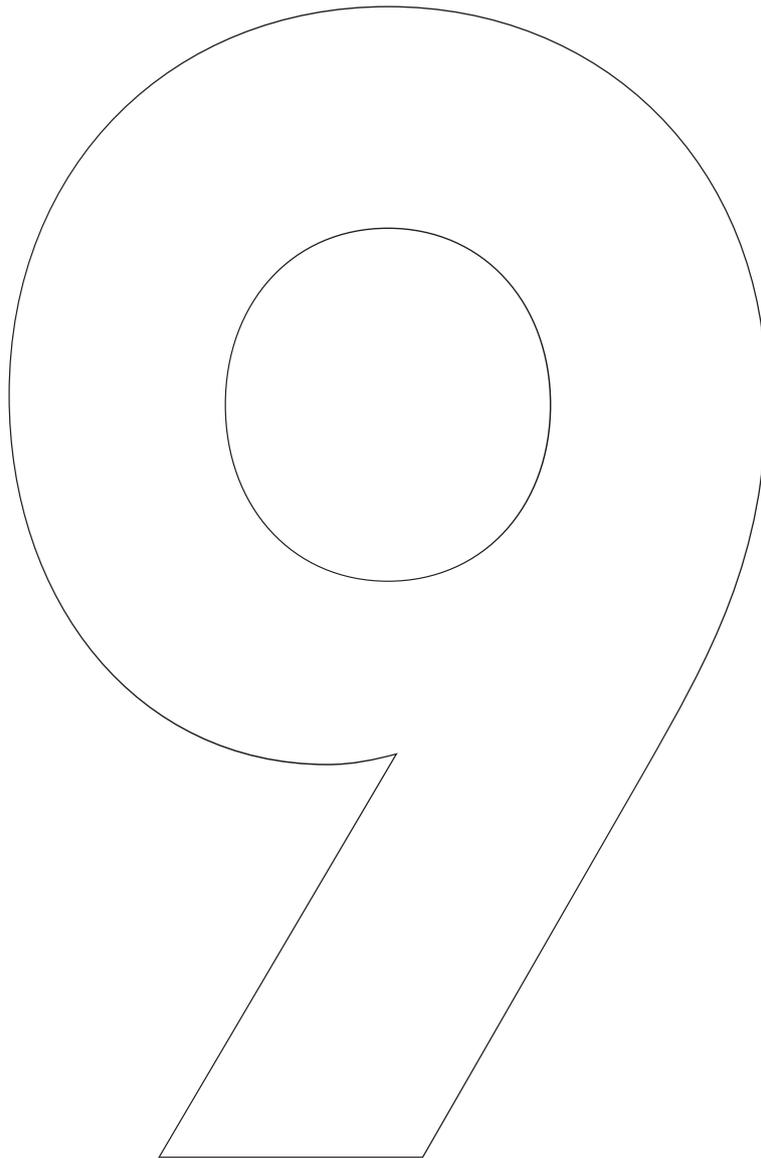








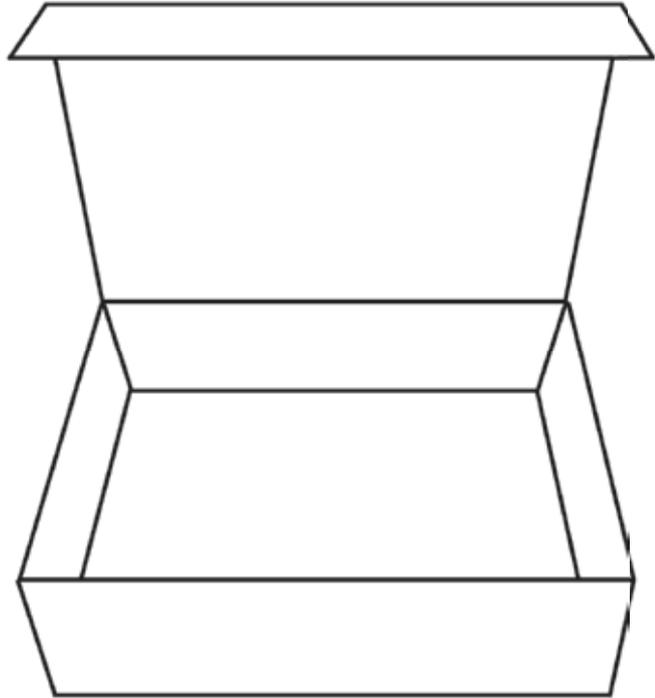




ESEMPI DI CORNICI



DISEGNA 8 MERENDINE.



DISEGNA 6 CANDELINE.



DISEGNA 10 PAGINE DEL LIBRO
DI CAPPUCETTO ROSSO.



A large, empty rectangular box provided for drawing the 10 pages of the book 'Cappuccetto Rosso'.

▶ TI SONO PIACIUTE QUESTE ATTIVITÀ?

MOLTO



ABBASTANZA



POCO



Obiettivo

- Ricostruire i simboli numerici e associarli alla quantità corrispondente

Grado di difficoltà



Modalità organizzative

Attività di gruppo

Materiali

Schede di lavoro; colori a tempera, pennarelli, matite a cera, cartoncini

Situazione motivante e metodologia

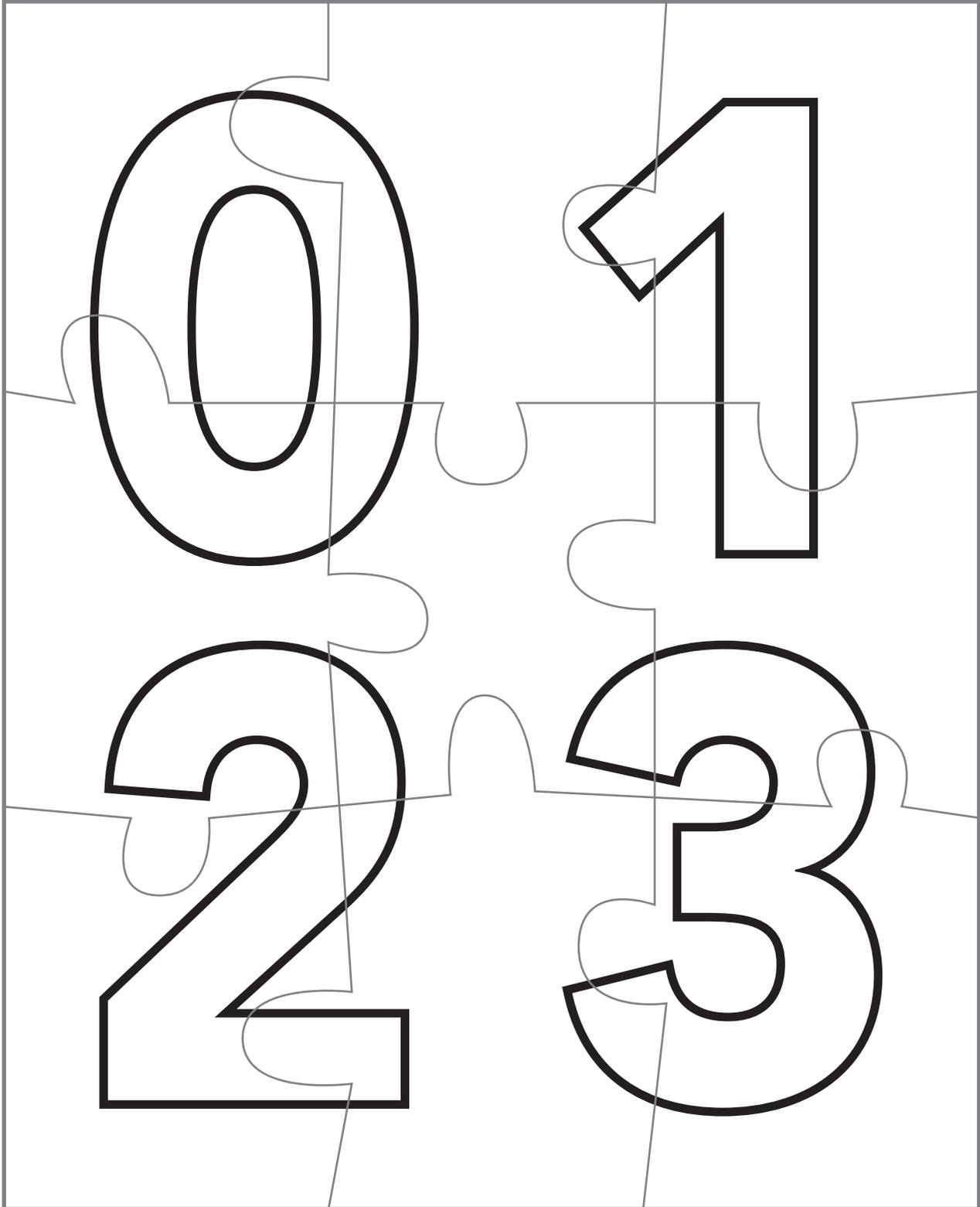
I bambini sono impegnati, in piccolo gruppo, nella costruzione del materiale per lo svolgimento dell'attività. Ancora una volta la collaborazione tra pari e la capacità di mettersi in gioco e discutere con i compagni per il raggiungimento di un obiettivo comune rappresentano gli obiettivi fondamentali. Tutto ciò permetterà ai bambini di prendere sempre più confidenza con il segno numerico.

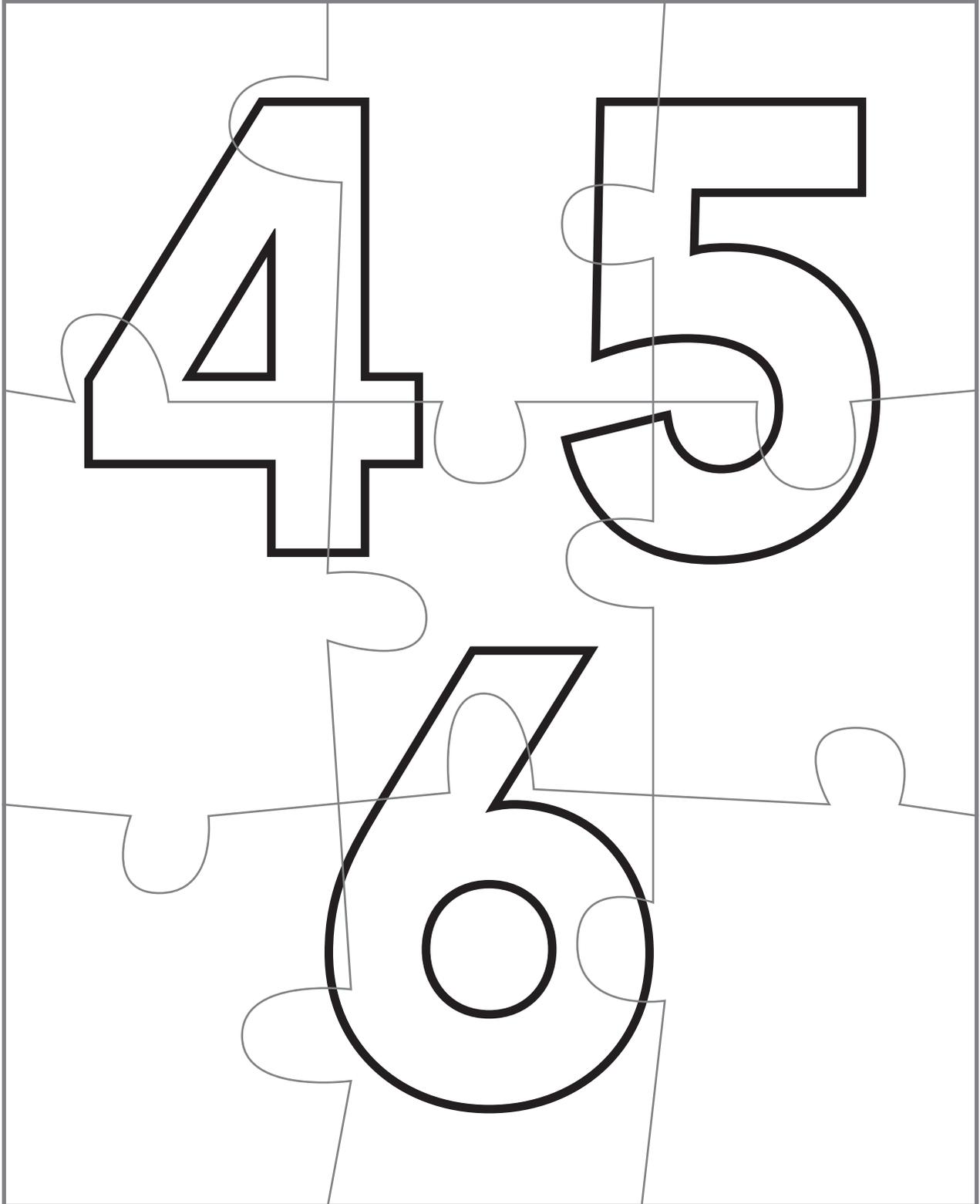
ATTIVITÀ 1 — C8.1

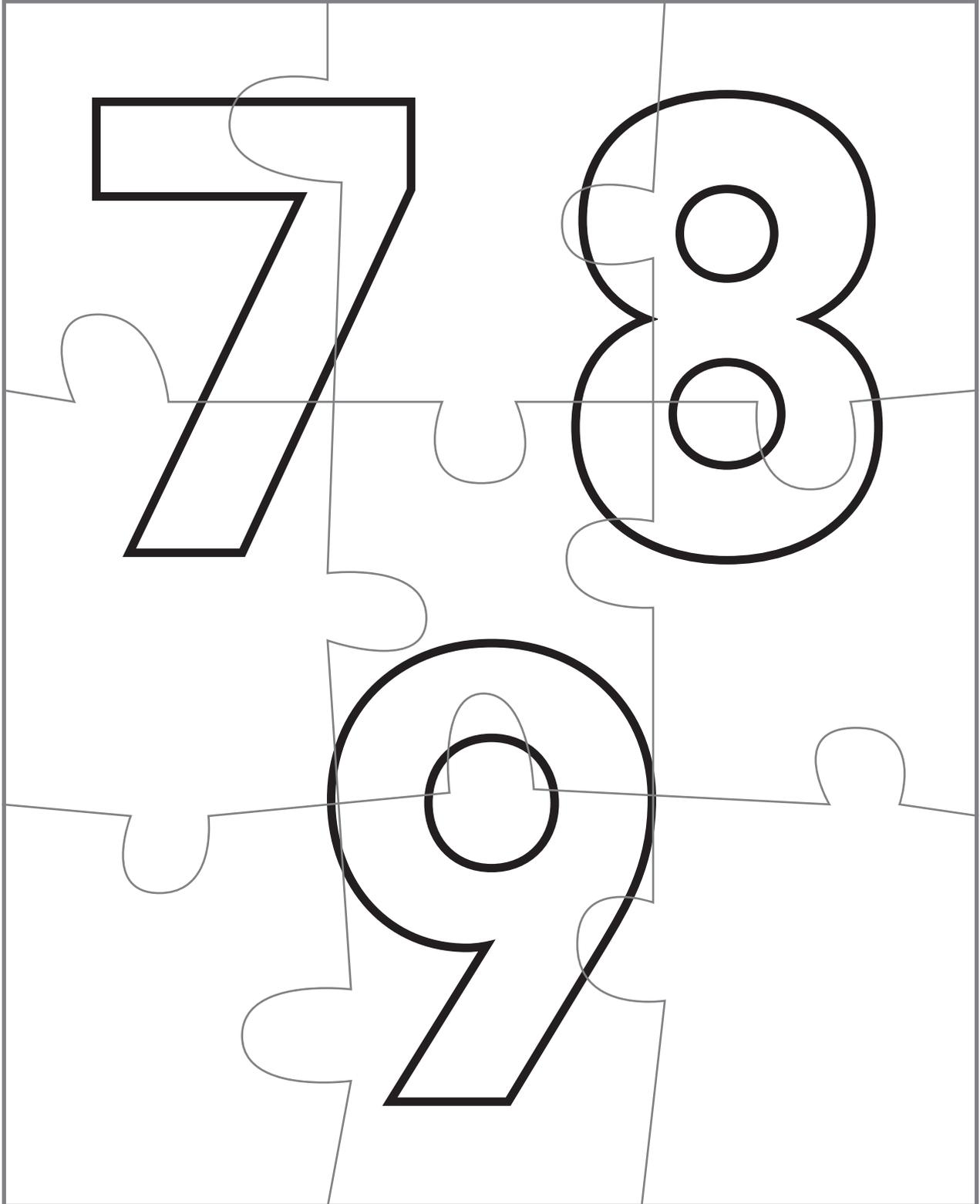
L'insegnante incolla su un cartoncino i puzzle con le sagome dei numeri (scheda C8.1). I bambini devono colorare i numeri (ognuno di un colore diverso) con le tempere o con altre tecniche grafico-pittoriche. Successivamente l'insegnante ritaglia i pezzi del puzzle e i bambini, divisi in gruppi, devono cercare di ricomporlo.

CONSEGNA

Attenzione bambini: ogni gruppo riceverà un puzzle. Scegliete voi con quale tecnica colorarlo (pennarelli, tempere, ecc.): ricordate solo che ogni numero deve essere colorato in maniera diversa. Alla fine io taglierò il puzzle e voi potrete divertirvi a ricomporlo. Una volta terminato disponete su ogni numero tanti piccoli oggetti (fagioli, conchiglie, piccole costruzioni, bottoni, ecc.) quanti indicati dal numero ricomposto.







Obiettivi

- Riconoscere e trasformare i segni numerici
- Comprendere l'«ordinalità» dei numeri

Grado di difficoltà



Modalità organizzative

Attività individuale e di gruppo

Materiali

Schede di lavoro; pennarelli, matite, forbici, colla, materiale di recupero (scampoli, fili di lana, tappi, ecc.)

Situazione motivante e metodologia

In questa sezione le attività di riconoscimento si alternano alle attività di produzione. Sono prevalentemente individuali e mettono i bambini in condizione di sfruttare la loro curiosità e la loro creatività per «investigare» prima e per creare poi. Protagonista, ancora una volta, la capacità di osservazione, che permette loro di cogliere i particolari necessari a riconoscere il segno nascosto. Successivamente potranno loro stessi «mascherare» i numeri e giocare con i compagni per vedere chi è capace di riconoscerne l'«identità».

ATTIVITÀ 1 → C9.1

L'insegnante mostra ai bambini la scheda C9.1, che contiene alcuni segni numerici decorati e trasformati, e ne distribuisce una copia a tutti. I bambini devono cercare di riconoscere i numeri che sono nascosti dai «travestimenti» ripassandone il contorno con il pennarello.

CONSEGNA

Attenti bambini! Ora vi mostro alcuni disegni che nascondono dei numeri sotto un «travestimento». Osservateli attentamente e provate a scoprire i numeri ripassando il contorno con il pennarello.

ATTIVITÀ 2 → C9.2

I bambini scelgono un numero fra quelli riportati nella scheda C7.1a, lo «travestono» e lo trasformano a piacimento utilizzando il materiale a disposizione (ad esempio incollando dei fili di lana per fargli i capelli o i baffi, due tappi per gli occhi, un pezzo di stoffa come gonna, ecc.).

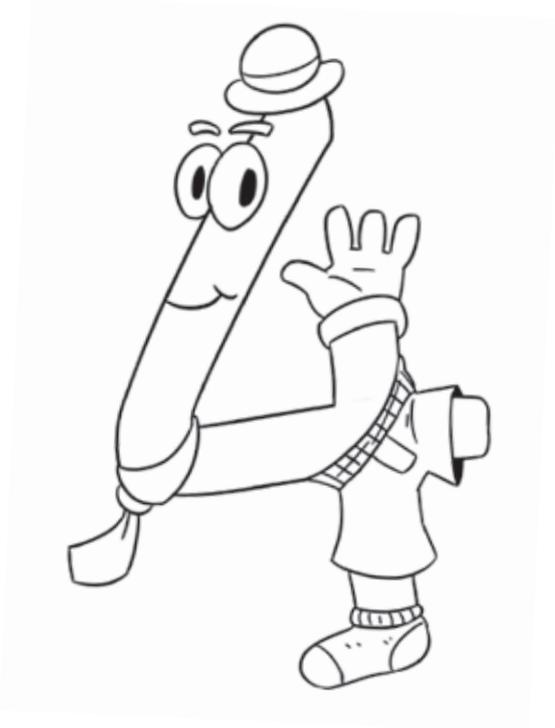
CONSEGNA

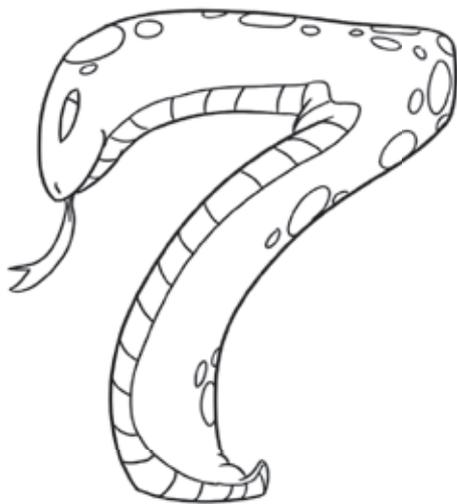
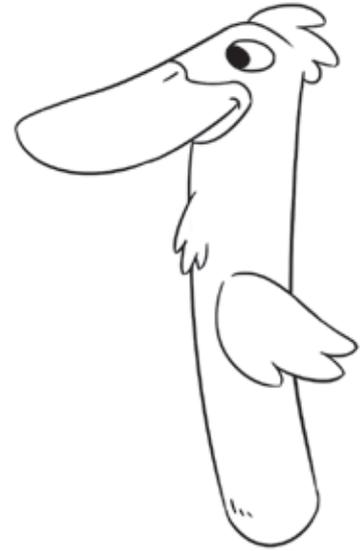
Adesso tocca a voi. Scegliete il vostro numero preferito e mascheratelo, con il materiale a disposizione, come se dovesse andare a una festa di carnevale. Alla fine giocheremo tutti insieme per riconoscere l'identità dei numeri travestiti.

Al termine, l'insegnante raccoglie i lavori dei bambini, consegna una copia della scheda C9.2 (foglio delle risposte) e mostra, uno per volta, i numeri «mascherati» dicendo: «Quale numero si nasconde sotto questo travestimento? Provate a scriverlo sul foglio delle risposte, uno dietro l'altro, secondo l'ordine di comparsa». Ogni bambino proverà a riconoscere il numero sotto il «travestimento» realizzato dal compagno e lo scriverà sul foglio delle risposte (scheda C9.2).

Quest'ultima attività permette al bambino di sperimentare anche il concetto di «ordinalità» del numero, dovendo rispettare la «temporalità» delle estrazioni: prima estrazione, seconda estrazione, ecc.

Il carnevale dei numeri





I NUMERI TRAVESTITI. SOTTO LA MASCHERA C'È IL NUMERO...

PRIMA ESTRAZIONE: _____

SECONDA ESTRAZIONE: _____

TERZA ESTRAZIONE: _____

QUARTA ESTRAZIONE: _____

QUINTA ESTRAZIONE: _____

SESTA ESTRAZIONE: _____

SETTIMA ESTRAZIONE: _____

OTTAVA ESTRAZIONE: _____

NONA ESTRAZIONE: _____

DECIMA ESTRAZIONE: _____

 TI SONO PIACIUTE QUESTE ATTIVITÀ?

MOLTO



ABBASTANZA



POCO



Obiettivi

- Discriminare il numero dallo sfondo
- Utilizzare il segno numerico per realizzare produzioni artistiche

Grado di difficoltà



Modalità organizzative

Attività individuale

Materiali

Schede di lavoro; pennarelli, matite

Situazione motivante e metodologia

Queste attività stimolano la capacità di discriminazione visiva e allo stesso tempo la fantasia e la creatività dei bambini, in modo da favorire la ricerca di espressione personale attraverso un uso inconsueto dei segni numerici. Il bambino si diventerà a disporli a suo piacimento per decorare un volto e un paesaggio.

ATTIVITÀ 1 — C10.1

La prima attività (scheda C10.1) è un compito di discriminazione visiva che richiede ai bambini di riconoscere, all'interno di un disegno astratto, i simboli numerici da 1 a 10.

CONSEGNA

Questo «quadro astratto» contiene i numeri da 1 a 10. Siete capaci di riconoscerli? Potete farvi aiutare da un compagno o da me. Colorateli tutti!

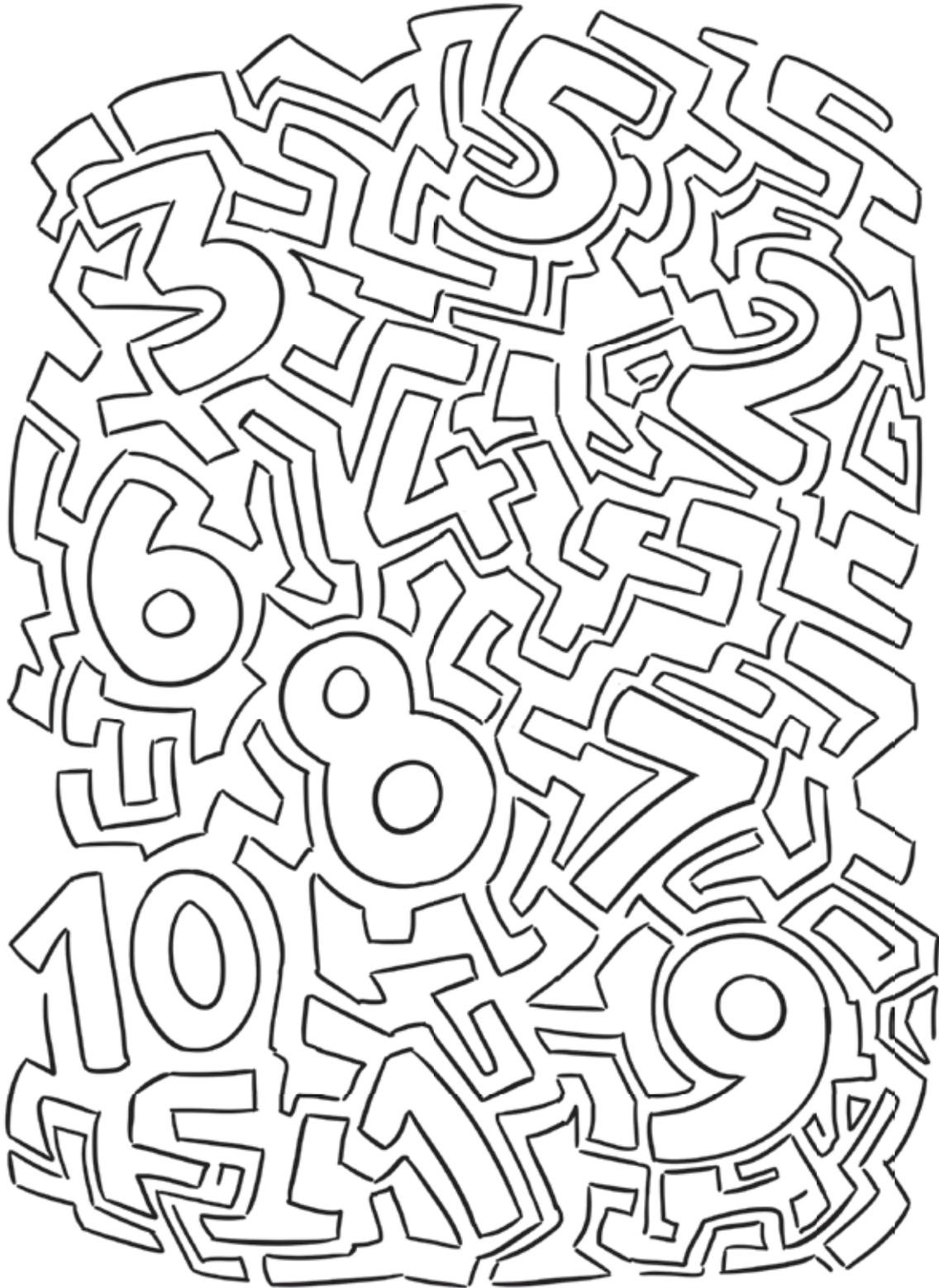
ATTIVITÀ 2 — C10.2

La seconda attività prevede un compito più creativo. L'insegnante consegna a ogni alunno una copia della scheda C10.2, nella quale sono presenti due disegni incompleti: una faccia e un paesaggio abbozzati. I bambini dovranno utilizzare i simboli numerici che conoscono, anche ruotandoli liberamente, per completare e decorare i disegni.

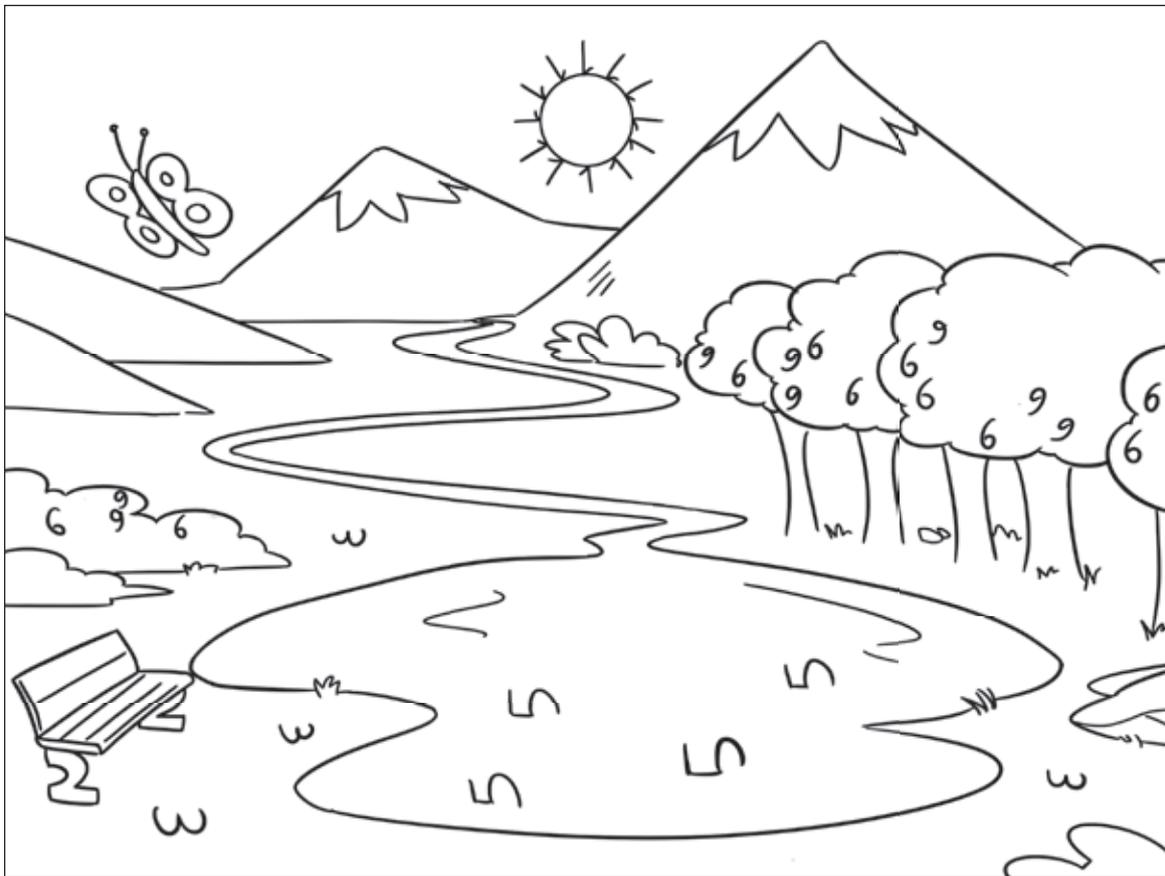
CONSEGNA

Osservate attentamente la prima immagine. Ci sono dei numeri che diventano qualcos'altro: degli 8 rovesciati rappresentano le orecchie, tanti 9 vicini sono i riccioli sulla fronte. Aggiungete altri numeri a vostro piacimento per completare la faccia. Ad esempio potete utilizzare il 6 per fare la lingua, lo 0 per fare gli occhi, l'1 per fare il naso, ecc.

Completato il primo disegno potete divertirvi nello stesso modo a completare il paesaggio sottostante, dove di nuovo potete utilizzare i numeri per... disegnare.



Disegni numerici



▶ TI SONO PIACIUTE QUESTE ATTIVITÀ?

MOLTO



ABBASTANZA



POCO



*Inventa i segni
per i numeri*

Adesso prova tu (da solo o con l'aiuto di qualcuno) a inventare, creare, costruire alcuni giochi o alcune schede di attività da proporre ai tuoi compagni. L'argomento è: *I segni per i numeri*.

I SEGNI PER I NUMERI

- Sei riuscito/a a inventare un'attività divertente?
- Ai tuoi compagni è piaciuta?
- Secondo te, i tuoi compagni sono stati capaci di comprendere ciò che hai proposto e di svolgere correttamente l'attività?

Durante le attività svolte dai bambini, relative a «produzione – segno numerico», l'insegnante potrà condurre osservazioni mirate e intenzionali relative ai comportamenti (osservazione contestuale) e allo sviluppo delle competenze (osservazione individuale).

Osservazione contestuale dei comportamenti

Generalmente, i bambini hanno svolto le attività *(si possono contrassegnare più voci)*:

- in situazione collaborativa
- con l'aiuto dell'adulto
- ponendo attenzione alle consegne
- necessitando di frequenti sollecitazioni
- con sufficiente padronanza
- in modo autonomo
- con interesse e partecipazione
- con originalità e creatività
- presentando forti differenze di prestazioni all'interno del gruppo
- con curiosità e voglia di sperimentare
- condividendo esperienze e giochi
- riconoscendo le principali regole del comportamento
- ponendo domande adatte e pertinenti
- affrontando i conflitti e negoziando i significati
- ricercando soluzioni a situazioni problematiche
- altro _____

Altre osservazioni:

Osservazione individuale delle competenze

Dopo lo svolgimento delle attività, e sulla base degli obiettivi previsti dalle schede relative a «produzione – segno numerico», l’insegnante potrà registrare di seguito le competenze maturate dai bambini.

Osservazione individuale di _____
(Nome e cognome del/la bambino/a)

| Scheda | Obiettivi | Completamente raggiunto | Parzialmente raggiunto | Non ancora raggiunto |
|--------|---|-------------------------|------------------------|----------------------|
| C6 | Compiere operazioni di corrispondenza tra numero e azione. | | | |
| C6 | Riconoscere e riprodurre i segni numerici. | | | |
| C7 | Familiarizzare con i simboli numerici attraverso attività creative. | | | |
| C7 | Far corrispondere il numero alla quantità. | | | |
| C8 | Ricostruire i simboli numerici e associarli alla quantità corrispondente. | | | |
| C9 | Riconoscere e trasformare i segni numerici. | | | |
| C9 | Comprendere l’«ordinalità» dei numeri. | | | |
| C10 | Discriminare il numero dallo sfondo. | | | |
| C10 | Utilizzare il segno numerico per realizzare produzioni artistiche. | | | |

Note d’Autore

In questo spazio l’insegnante ha la possibilità di registrare tutte le idee scaturite durante lo svolgimento delle attività con i bambini. La proposta è quella di inventare altre attività (giochi, esercizi, schede di lavoro) simili a quelle svolte nella sezione C6-C10.

D. IL SEGNO MISTO

▶ RICONOSCIMENTO

- D.1 La caccia al tesoro
- D.2 Tomboliamo
- D.3 A chi appartengo?
- D.4 Al posto giusto
- D.5 Guarda guarda...

Per l'insegnante : Osservare, valutare, inventare

- *Osservazione contestuale dei comportamenti*
- *Osservazione individuale delle competenze*
- *Note d'Autore*

▶ PRODUZIONE

- D.6 Ti scrivo una storia
- D.7 Confusione tra gli orsetti
- D.8 Nascondino strampalato
- D.9 A suon di segni!
- D.10 Tanti modi per...

Bambini creativi : Inventa tutti i segni

Per l'insegnante : Osservare, valutare, inventare

- *Osservazione contestuale dei comportamenti*
- *Osservazione individuale delle competenze*
- *Note d'Autore*

Obiettivi

- Arricchire l'ambiente di apprendimento di stimoli simbolici differenziati al fine di incoraggiare quotidianamente il bambino all'utilizzo del materiale grafico
- Riconoscere, ricercare e classificare i diversi codici (grafici, alfabetici, numerici, misti)

Grado di difficoltà



Modalità organizzative

Attività in piccoli gruppi

Materiali

Schede di lavoro; pennarelli, matite

Situazione motivante e metodologia

Durante lo svolgimento delle attività l'insegnante deve stimolare la riflessione sull'utilità delle scritte «informative» che ci circondano, spiegando che le parole servono per presentare delle informazioni e che queste servono per aiutarci a muoverci meglio nel nostro ambiente.

Ci si aspetta che i bambini sappiano distinguere in maniera corretta tutti gli stimoli che vengono proposti, in virtù delle esperienze vissute insieme e precedenti la richiesta di riconoscimento delle scritte. Si auspica che sappiano anche riflettere sulle caratteristiche dei diversi sistemi notazionali (alfabetici, numerici, ecc.) e sull'uso che se ne fa nella vita quotidiana.

ATTIVITÀ 1 — D1.1

Questa prima attività, propedeutica alla seconda, si articola in tre fasi.

1. Nella prima fase l'insegnante consegna ai bambini i disegni raffiguranti vari spazi e oggetti della scuola (bagno, tavoli, sedie, libri, giochi) con le relative scritte (scheda D1.1) e chiede loro di colorarli suddivisi in piccoli gruppi.

CONSEGNA

Coloriamo insieme i disegni e le relative scritte. Poi realizziamone altri che possano identificare tutti gli angoli della nostra classe, oppure altre zone della scuola (salone, refettorio, ecc.). Conoscere bene questi spazi ci servirà per giocare alla caccia al tesoro.

2. Successivamente chiede ai bambini di aiutarlo ad attaccare scritte e disegni negli spazi o sugli oggetti corrispondenti e di riflettere sulla loro funzionalità.
3. Infine l'insegnante chiede ai bambini di riconoscere cosa indica ogni scritta, passeggiando insieme per la scuola e per la classe, portandoli a ripensare all'esperienza svolta e sollecitandone l'attenzione tramite domande stimolo mirate.

DOMANDE STIMOLO

- Ora nella nostra classe/scuola ci sono tante scritte! Perché le abbiamo attaccate?
- Vi ricordate dove abbiamo attaccato la scritta GIOCHI? E la scritta USCITA?
- Sapete riconoscere le scritte che abbiamo attaccato? Vi sembra difficile capire quello che c'è scritto?
- Quali sono le parole più lunghe che abbiamo attaccato? E le più corte?
- Conoscete il nome di qualcuna delle lettere che compongono le parole che abbiamo attaccato?

ATTIVITÀ 2 — D1.2

Questa seconda attività riprende il gioco della caccia al tesoro. L'insegnante nasconde preliminarmente in punti diversi della classe (o della scuola) vari materiali simbolici disegnati su fogli di formato A4, come lettere, numeri, parole, note musicali, semaforo, cartelli stradali, storie, parole lunghe e corte, parole e non parole, disegni (si vedano alcuni esempi nella scheda D1.2). Prima di iniziare l'attività stimola la discussione chiedendo ai bambini quali scritte vedono di solito nel proprio ambiente di vita (a casa, per strada, a scuola, ecc.) e se sanno a che cosa servono; spiega inoltre perché è importante conoscerne il significato.

DOMANDE STIMOLO

- A che cosa serve la scritta USCITA DI SICUREZZA? (Mostrare quella presente nella scuola.)
- Cosa vuol dire il segnale stradale STOP?
- Siete mai andati al supermercato con la mamma? C'è una scritta all'ingresso del supermercato? A che cosa serve?
- Provate a pensare ad altri posti che frequentate. Ci sono tante scritte? Lo sapete che queste scritte sono composte da lettere dell'alfabeto?

A questo punto ha inizio il gioco e l'insegnante chiede ai bambini, a turno, di cercare nella classe uno specifico materiale.

Quando il bambino individua il materiale richiesto, lo porta all'insegnante che, insieme agli altri compagni, valuterà la correttezza riflettendo sulle sue caratteristiche.

Per ogni «tesoro» riportato, l'insegnante avrà cura di stimolare la discussione collettiva con domande stimolo mirate.

DOMANDE STIMOLO

- Questa che mi ha portato Riccardo è una parola: SOLE. Come sono formate le parole? Sono composte da lettere... Voi conoscete le lettere dell'alfabeto? Una parola è uguale a un disegno? A che cosa serve scrivere e a cosa serve disegnare?
- Avete visto che differenza c'è tra la parola COCCINELLA e la parola APE? Vi sembrano scritte con lo stesso numero di lettere? Qual è la parola più lunga? Pensate ad altre parole più lunghe! Qual è una parola corta? Pensate ad altre parole corte!
- Conoscete il cartello stradale STOP (mostrare il cartello)? Sapete che cosa vuole dire? Cosa si fa quando per strada si vede questo cartello? E il semaforo? Sapete a cosa serve? Quando è rosso che cosa si fa? E quando è verde?

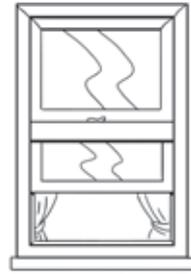
Si può decidere di introdurre le varie cose da trovare utilizzando ad esempio una filastrocca come la seguente, una canzoncina, una frase ricorsiva.

*Pennarelli, matite e pastelli
e se non bastasse prendiamo anche gli acquarelli,
uno per mamma e uno per papà
sicuramente un bel regalo sarà...
Li sanno fare tutti i bambini, dai più grandi ai più piccini,
servono un tavolo e tanta fantasia
che la caccia ai disegni prenda il via!*

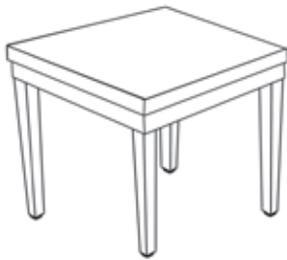
Per creare filastrocche divertenti vi segnaliamo il sito www.stroccofillo.it.



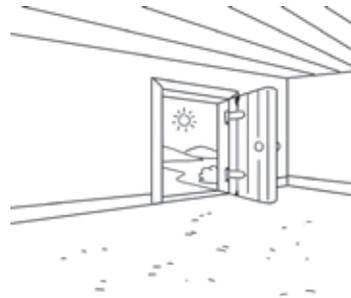
BAGNO



FINESTRA



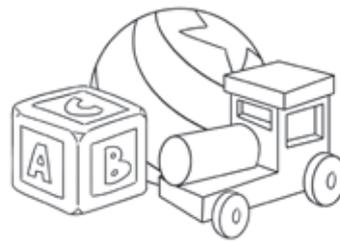
TAVOLO



USCITA



MAESTRA



GIOCHI



LIBRI



SEDIE

ESEMPI DI MATERIALI DA NASCONDERE IN CLASSE O NELLA SCUOLA

| | | |
|-----------------------|------------------------------|-----------------------------------|
| SOLE GIOCO CASA | TTTTTTTTT SLHYU AIUAIO | 1 5 6 7 57...3 4...5...6... |
| Parole | Non parole | Numeri |

| | | |
|---|--------------|---------------|
|  | APE | COCCINELLA |
| Segnali stradali | Parole corte | Parole lunghe |

| | | |
|---|---|---|
|  |  |  |
| Note musicali | Disegni di bambini | Immagini essenziali o stilizzate |

Obiettivi

- Riconoscere e associare segni uguali
- Classificare e conteggiare in base a un criterio associativo (segni disegni, segni scritte, segni numeri, segni altri)

Grado di difficoltà



Modalità organizzative

Attività individuale (o a coppie), grande gruppo

Materiali

Schede di lavoro; cartoncino, costruzioni o altro materiale necessario a segnare sulle cartelle i segni estratti

Situazione motivante e metodologia

I bambini vengono coinvolti in un'attività di gioco, la tombola, che va a stimolare le capacità cognitive relative alla memoria e all'attenzione visuo-spaziale. Si tratta al contempo di un gioco molto divertente e gratificante, che normalmente i bambini conoscono o che comunque apprendono facilmente.

ATTIVITÀ 1 — D2.1 A, B

L'insegnante propone ai bambini una tombola un po' particolare, in cui sono presenti non solo numeri ma anche altri segni. Per lo svolgimento del gioco si procede secondo le regole classiche. L'insegnante (o un bambino a turno) ha a disposizione un tabellone dove sono riportati segni scritti, numerici, grafici e di altro tipo, e un sacchetto da cui estrarre, dopo averli incollati su cartoncino e ritagliati, gli stessi segni presenti sul cartellone (D2.1a). Ai bambini (da soli o in coppia) viene distribuita una cartella (D2.1b) sulla quale, se presente, devono «segnare» con una costruzione o altro oggetto il simbolo estratto. Vince chi completa correttamente la cartella.

CONSEGNA

Oggi giochiamo a tombola. Estrarrò dal sacchetto dei segni: se sulla cartella che avete davanti compare lo stesso segno copritelo con una costruzione. Vince chi riesce a completare per primo un'intera riga (8 caselle tutte in fila).

ATTIVITÀ 2 — D2.2

Al termine dell'attività si potrà giocare con i bambini sviluppando il loro pensiero associativo e logico-matematico. Per questa attività l'insegnante consegna a ogni bambino una copia della scheda D2.2, che riporta una tabella in 4 colonne, una per ogni categoria di segno presente nella tombola: segno disegno, segno

scritto, segno numero e segno altro. Ai bambini è richiesto di colorare, nelle varie colonne, una cella per ogni segno presente sulla sua cartella della tombola, poi di contare le celle colorate in ogni colonna e scriverne il numero (la «frequenza») nel cerchietto in alto.

CONSEGNA

Vi sarete accorti che nella cartella che vi è stata consegnata per giocare ci sono segni di vario tipo: alcuni appartengono al mondo dei disegni, alcuni al mondo delle scritte, alcuni al mondo dei numeri, alcuni a... altri mondi (musica, segnali stradali, simboli).

Nella scheda che avete davanti ci sono 4 colonne, una per ogni categoria di simbolo. Colorate un quadratino per ogni segno presente nella vostra cartella della tombola che appartiene a quella categoria poi scrivete il numero corrispondente nel cerchietto in alto.

Quali segni sono di più? Quali di meno?

CARTELLONE DA USARE PER LA TOMBOLA E DA FOTOCOPIARE PER RITAGLIARE OGNI SINGOLA CASELLA DA UTILIZZARE PER L'ESTRAZIONE

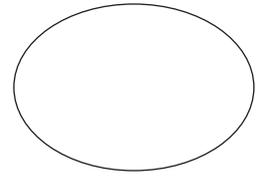
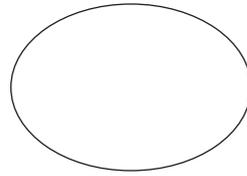
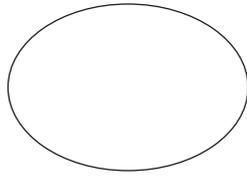
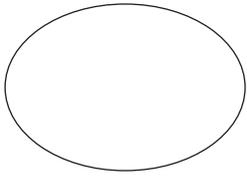
| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| A | E | 3 | O | : | È | ☺ | < |
| ? | I | ★ | U |) | A | % | 7 |
| ; | A | € | 💬 | 8 | > | 💣 | A |
| O | ↑ | U | ♥ | E | 2 | 🎵 | ☀ |
| X | 1 | 🎵 | U | ! | = | 5 | U |
| + | U | 9 | ☾ | (| 6 | I | ← |

Tomboliamo

CARTELLE DELLA TOMBOLA DA CONSEGNARE A OGNI BAMBINO (O COPPIA DI BAMBINI)

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| U | E | 3 | O | ; | È | ☺ | < |
| X | I | ★ | U | 💣 | A | % | 7 |
| + | U | ♥ | 5 | (| 6 | I | ← |
| ? | 1 | 🎵 | A | ! | = | ☾ | U |
| : | A | € | 💬 | 8 | > |) | A |
| O | ↑ | U | 9 | E | 2 | 🎵 | ☀ |

Tomboliamo



| SEGNI DISEGNI | SEGNI SCRITTE | SEGNI NUMERI | SEGNI ALTRI |
|---------------|---------------|--------------|-------------|

▶ **T** I SONO PIACIUTE QUESTE ATTIVITÀ?

MOLTO



ABBASTANZA



POCO



Obiettivo

- Riconoscere, classificare e ricomporre vari segni appartenenti a codici diversi (lettere, numeri, note, disegni)

Grado di difficoltà



Modalità organizzative

Attività individuale o di gruppo

Materiali

Schede di lavoro; quattro scatole, pennarelli, fogli

Situazione motivante e metodologia

I bambini vengono coinvolti in attività ludiche mirate a riconoscere le caratteristiche di alcune immagini e la loro conseguente classificazione. Il gioco rimane sempre e comunque l'approccio metodologico privilegiato, poiché favorisce l'integrazione e la relazione interpersonale durante lo svolgimento delle attività e rende possibile l'acquisizione efficace di abilità sociali e nel contempo cognitive.

ATTIVITÀ 1 — D3.1

I bambini hanno a disposizione varie carte, ognuna delle quali riproduce un segno appartenente a quattro categorie: lettere, numeri, note, disegni. Ogni carta è stata precedentemente ritagliata e incollata su un cartoncino (si vedano alcuni esempi nella scheda D3.1; è anche possibile utilizzare alcune delle carte fornite in allegato per l'attività D4.1). I bambini dovranno classificare le carte in base alla categoria di appartenenza avendo a disposizione quattro scatole per raccogliere i gruppi così realizzati. Questa attività potrà essere svolta individualmente o in piccolo gruppo.

CONSEGNA

Per fare questo gioco vi consegnerò delle carte. Osservatele bene. Avete a disposizione 4 scatole e su ognuna è rappresentato un segno: lettere, numeri, note, disegni. Mettete ogni carta che avete nella scatola giusta in base al segno di appartenenza. Al termine del gioco controlleremo insieme i segni contenuti in ogni scatola, sperando che non ci siano intrusi!

ATTIVITÀ 2 — D3.2

Questa attività prevede l'uso di un mazzo di carte (scheda D3.2), che suscita nei bambini immediata curiosità e voglia di giocare, e mira a stimolare il riconoscimento delle parti di un segno. Le carte sono infatti di due tipi: una riporta l'immagine intera di un segno, l'altra riporta lo stesso segno scomposto in pezzi.

I bambini devono attivare la loro capacità immaginativa, il pensiero logico, l'attenzione e la memoria visiva. L'attività si svolge in gruppo, per implementare la relazione fra coetanei che porta alla condivisione e al rispetto degli altri.

Prima di proporre l'attività l'insegnante ritaglia le carte scomposte in vari pezzi, come indicato sulle carte stesse. Quindi, divide i bambini in piccoli gruppi; a ogni bambino fornisce una carta con l'immagine intera di un segno, a ogni gruppo tutti i pezzi necessari a ricomporre le immagini delle carte che ha ricevuto.

Seduti in cerchio, i bambini prendono un pezzo di immagine e lo passano al compagno a sinistra, fino a che il pezzo non arriva al bambino che ha la carta con l'immagine completa di cui il pezzo fa parte. Quando il bambino riceve un pezzo che fa parte della sua carta deve dire ai compagni: «Coppia!». Il gioco va avanti fino a quando tutti avranno ricostruito l'intera immagine presente sulla loro carta. Lo si può ripetere scambiando le carte e i pezzi con gli altri gruppi.

CONSEGNA

Giochiamo in piccoli gruppi. Ognuno di voi ha in mano una carta con una figura intera e ogni gruppo ha una serie di pezzi. Il gioco consiste nel passare al compagno seduto alla vostra sinistra i «pezzi» della figura. Quando vi arriva la carta con un «pezzo» della vostra immagine mettetelo sopra, nel punto corrispondente. Chi riesce per primo a ricomporre la propria figura?

A chi appartengo?



H



T

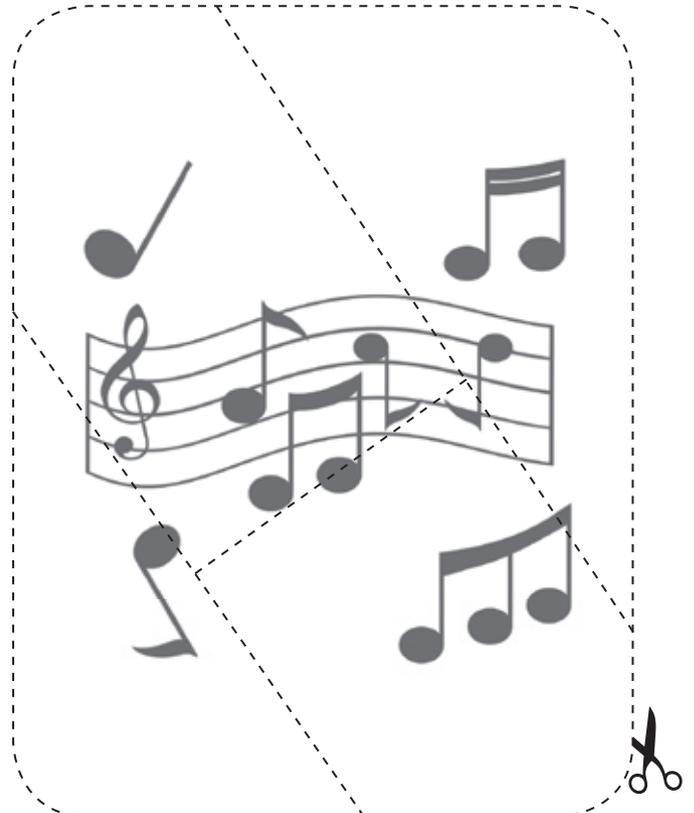
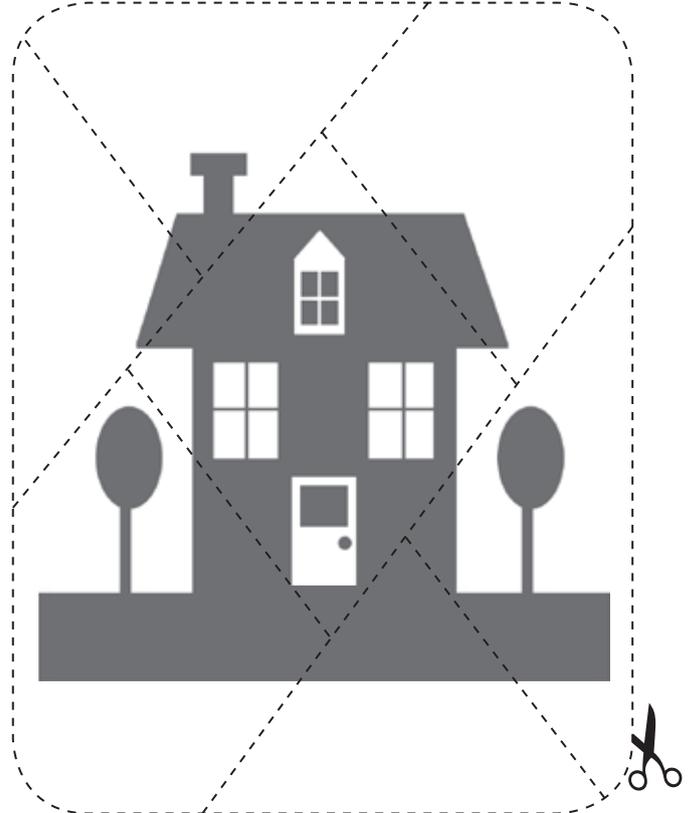
A

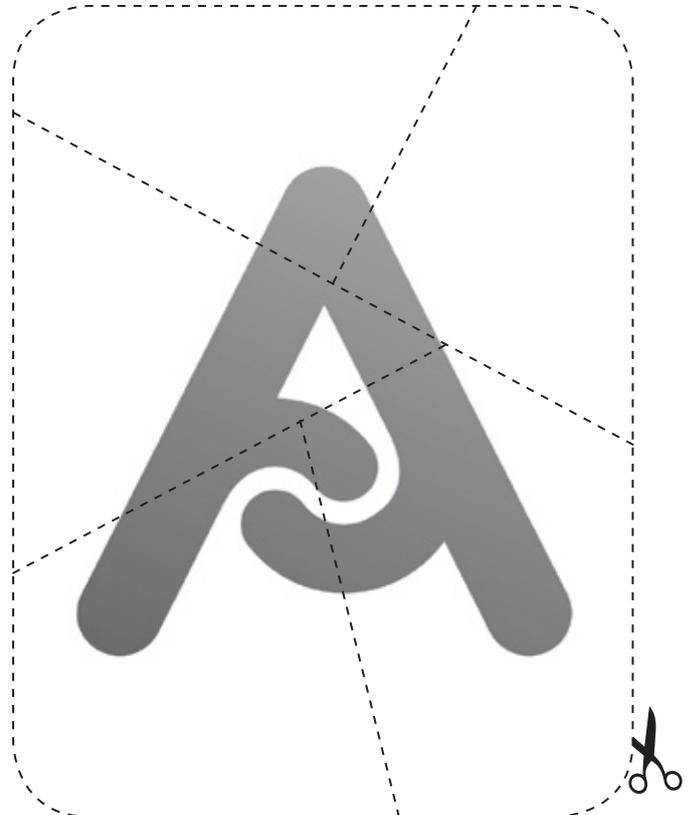
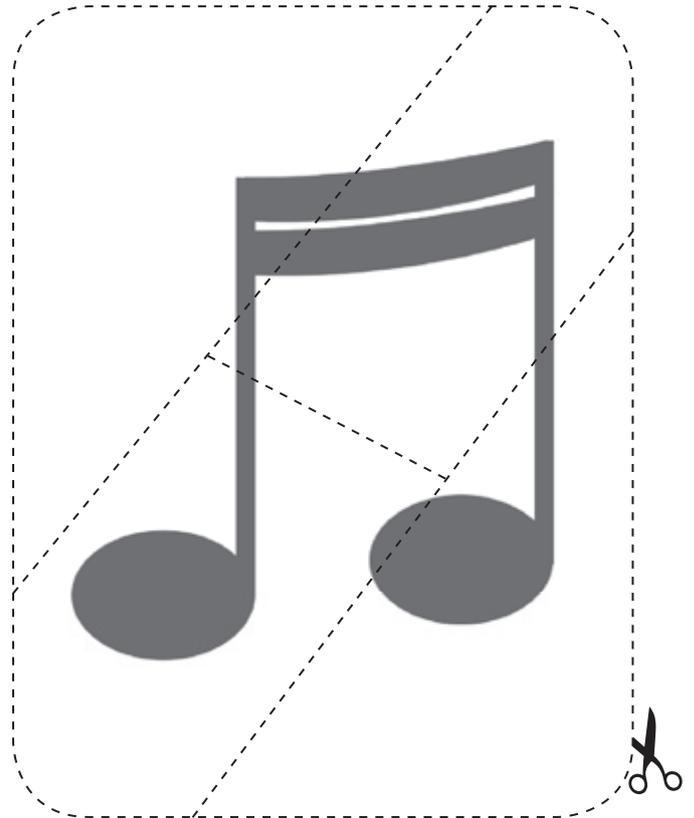
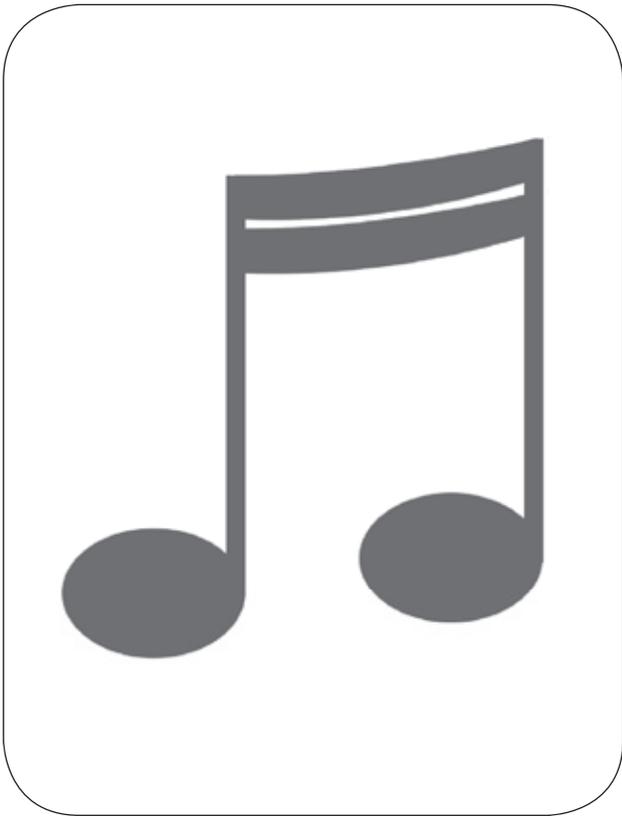


911

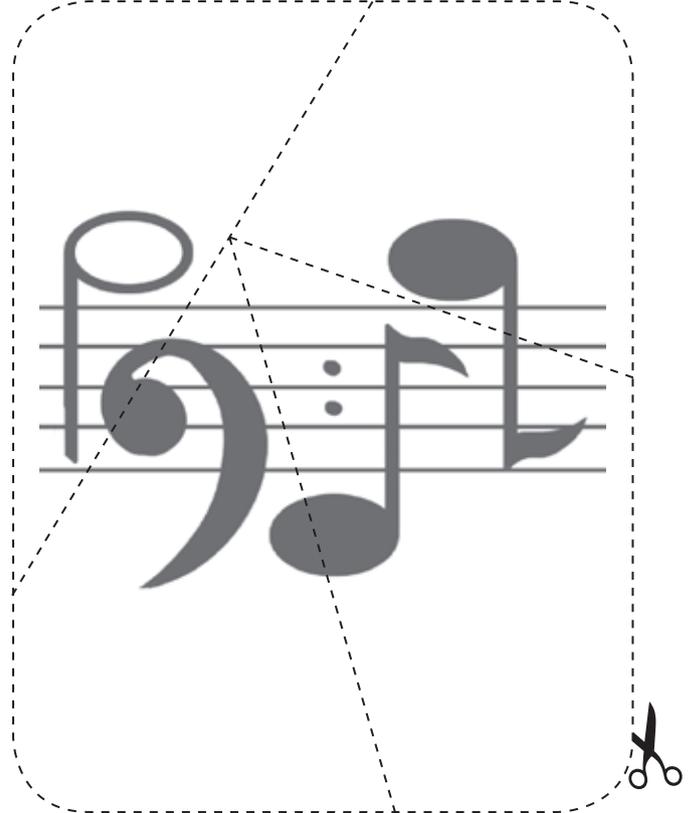


A chi appartengo?

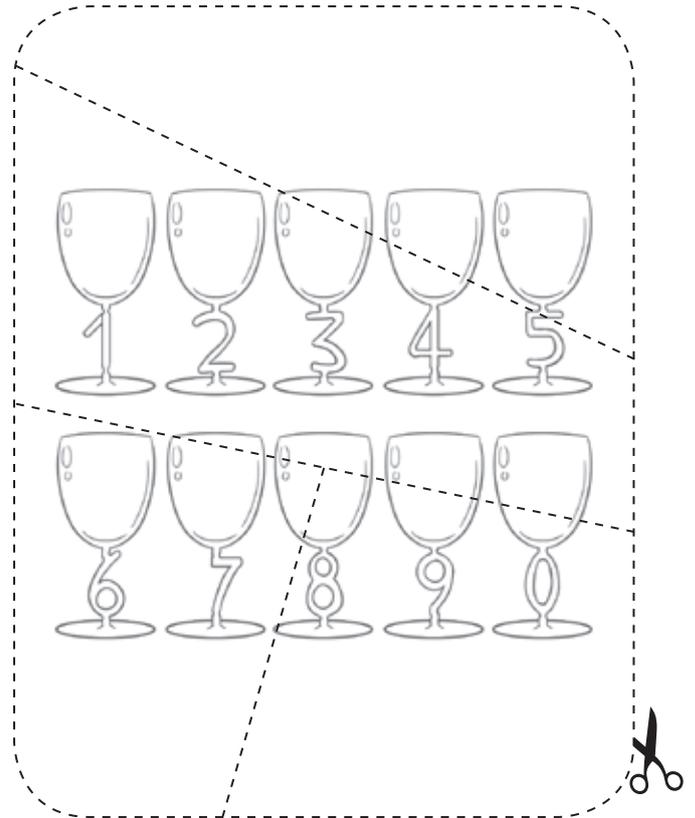




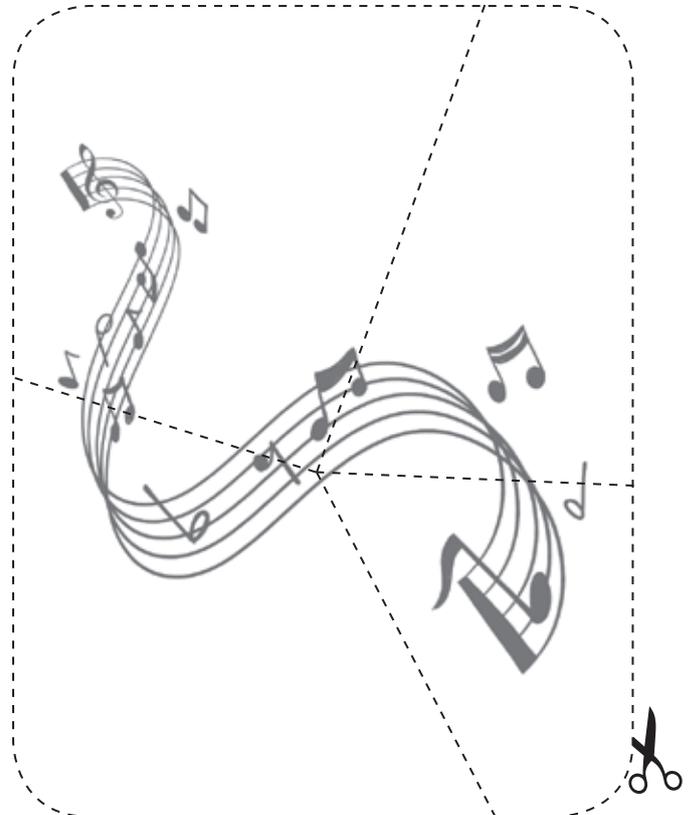
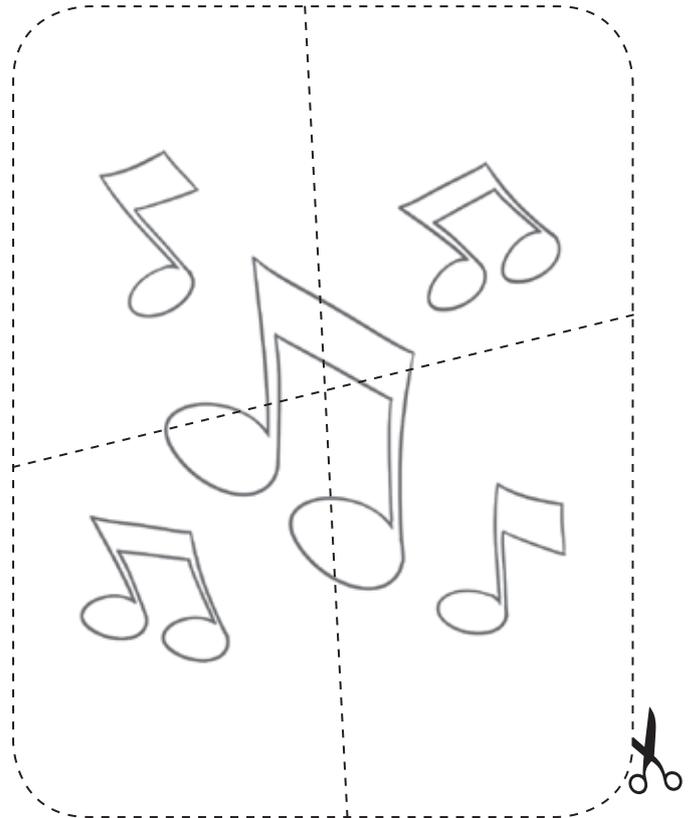
A chi appartengo?



A chi appartengo?



A chi appartengo?



Obiettivi

- Associare ogni simbolo alla rispettiva categoria: segno grafico, segno scritto, segno numerico, segno musicale
- Compiere associazioni tra codice simbolico e colore

Grado di difficoltà



Modalità organizzative

Attività individuale e di gruppo

Materiali

Schede di lavoro; cartoncini, fogli, forbici, colla

Situazione motivante e metodologia

La seguenti attività permettono di prendere consapevolezza dei vari tipi di segni esistenti. Il tutto si svolge attraverso un approccio ludico, che favorisce gli scambi comunicativi tra i bambini, necessari per portare a termine il gioco. Risulta infatti di primaria importanza lavorare sulla consapevolezza della differenza tra i diversi sistemi simbolici più che sull'associazione tra parola scritta e significato simbolico. È quindi importante osservare se i bambini comprendono la differenza tra i diversi sistemi grafici e aiutarli a comprenderne le differenze in relazione ai diversi contesti.

ATTIVITÀ 1 — D4.1 ANCHE IN ALLEGATO

In ogni angolo della stanza l'insegnante attacca un cartello che rappresenta la categoria di un determinato codice simbolico: grafico, scritto, numerico, musicale. Mostra quindi ai bambini alcuni esempi di segni appartenenti alle diverse categorie, utilizzando le carte fornite in allegato. Poi i bambini si mettono in fila uno dietro l'altro per prendere una carta dal mazzo, tenuto dall'insegnante. Una volta presa la carta ognuno deve sedersi per terra stando molto attento a non far vedere agli altri la propria carta. Al via ogni bambino deve correre a posizionarsi nell'angolo giusto. A questo punto tutti i bambini riuniti nello stesso angolo girano la propria carta e insieme verificano che il segno raffigurato appartenga effettivamente alla categoria da loro individuata. Vince la squadra che ha tutti i segni corretti al posto giusto e che ha impiegato il minor tempo. I bambini possono poi scambiarsi le carte e il gioco continua.

CONSEGNA

Prendete una carta e aspettate seduti al centro della classe. Non fatela vedere a nessuno, mi raccomando! Al «via!» ognuno andrà a posizionarsi nell'angolo corrispondente al simbolo indicato sulla sua carta. Al termine verifichiamo se tutti si trovano *al posto giusto!*

ATTIVITÀ 2 — D4.2

Con la seconda attività, la ricerca dei diversi codici simbolici avviene all'interno dell'immagine di un parco giochi (scheda D4.2) dove sono nascosti dei segni — lettere, numeri e note — che andranno evidenziati con colori diversi.

CONSEGNA

Cercate nel disegno le lettere e coloratele tutte di colore rosso. Adesso cercate le note musicali e coloratele tutte di blu. Infine cercate i numeri e colorateli di verde.

Fate attenzione: potrebbero essere a rovescio!

CARTE PRESENTI IN ALLEGATO

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|--|---|----|----|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|--|--|--|---|--|----|--|--|----|---|-------------------------------------|
|  | <p>ABCDEFG HILMNOP QRSTUVZ</p> | <p>αβγδεζη ζημνοπρ στυυζ</p> |  | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <table border="1"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr> <tr><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td></tr> <tr><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td></tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |  |  |  | | | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5 | 6 | 7 | 8 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9 | 10 | 11 | 12 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 13 | 14 | 15 | 16 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|  | <table border="1"> <tr><td colspan="6">tonbola</td></tr> <tr><td>16</td><td>21</td><td>31</td><td>42</td><td></td><td>60</td></tr> <tr><td>1</td><td>18</td><td>33</td><td></td><td>53</td><td>62</td></tr> <tr><td>2</td><td></td><td>38</td><td></td><td></td><td>85</td></tr> </table> | tonbola | | | | | | 16 | 21 | 31 | 42 | | 60 | 1 | 18 | 33 | | 53 | 62 | 2 | | 38 | | | 85 |  | <p>αβγδεζη ιμνοπρσ τυυζ</p> |
| tonbola | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 16 | 21 | 31 | 42 | | 60 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | 18 | 33 | | 53 | 62 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | | 38 | | | 85 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|  | <p>ΑΒΓΔΕΖΗ ΙΤΛΜΝΟΡ ΠΡΥΥΖ</p> |  |  | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|  |  |  |  | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |



COLORA:

- LE LETTERE DI ROSSO
- LE NOTE DI BLU
- I NUMERI DI VERDE.



▶ TI SONO PIACIUTE QUESTE ATTIVITÀ?

MOLTO



ABBASTANZA



POCO



Obiettivo

- Riconoscere il segno attraverso l'analisi dei particolari

Grado di difficoltà



Modalità organizzative

Attività in piccoli gruppi

Materiali

Schede di lavoro

Situazione motivante e metodologia

L'attività ludica che si propone sostiene l'attenzione, la curiosità, la voglia di conoscere, di scoprire e di immaginare tipica dei bambini. Attraverso questo divertente gioco vengono stimolati importanti processi cognitivi, di tipo analitico e sintetico, induttivo e deduttivo, inferenziale e associativo. La modalità organizzativa usata è quella del piccolo gruppo, in modo da favorire la partecipazione anche dei bambini più insicuri e creare forti legami affettivi.

ATTIVITÀ 1 — D5.1 A, B

L'insegnante prepara i materiali fotocopiando le schede D5.1a; per ogni foglio prepara anche un «binocolo», fotocopiando la scheda D5.1b e ritagliando i cerchi tratteggiati così da ottenere sei buchi. Piega lungo le linee laterali i fogli con le immagini (schede D5.1a), infila all'interno un foglio con i buchi e ferma il tutto con la graffettatrice.

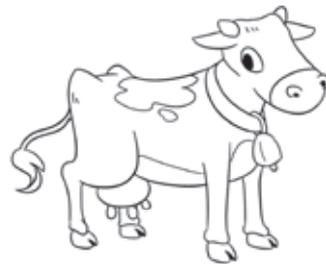
L'insegnante divide la classe in piccoli gruppi. A ognuno di essi fornisce una scheda coperta dal «binocolo». Gli alunni osserveranno attraverso i fori i particolari visibili delle immagini, cercando di riconoscerle. All'interno del gruppo verrà scelto un portavoce, che dovrà riportare quello che il gruppo pensa di avere scoperto. Terminata l'osservazione verrà tolto il foglio con il «binocolo», scoprendo le immagini e verificando la correttezza delle interpretazioni. Vince il gruppo che ha riconosciuto correttamente più immagini.

CONSEGNA

Giochiamo in piccoli gruppi. Fate finta che il foglio con i buchi sia un binocolo e di guardarci dentro, muovendolo piano piano, in alto e in basso. Riuscite a vedere solo dei pezzi delle immagini disegnate sul foglio sotto. Dovete provare a capire quali sono le immagini che si nascondono sotto. Scegliete fra di voi un portavoce che deve riferire quello che il gruppo ha pensato.

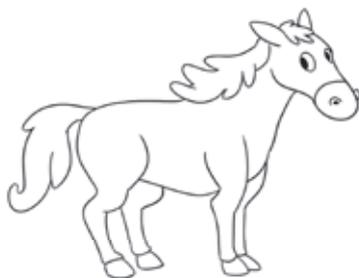
5

B



2

A



R

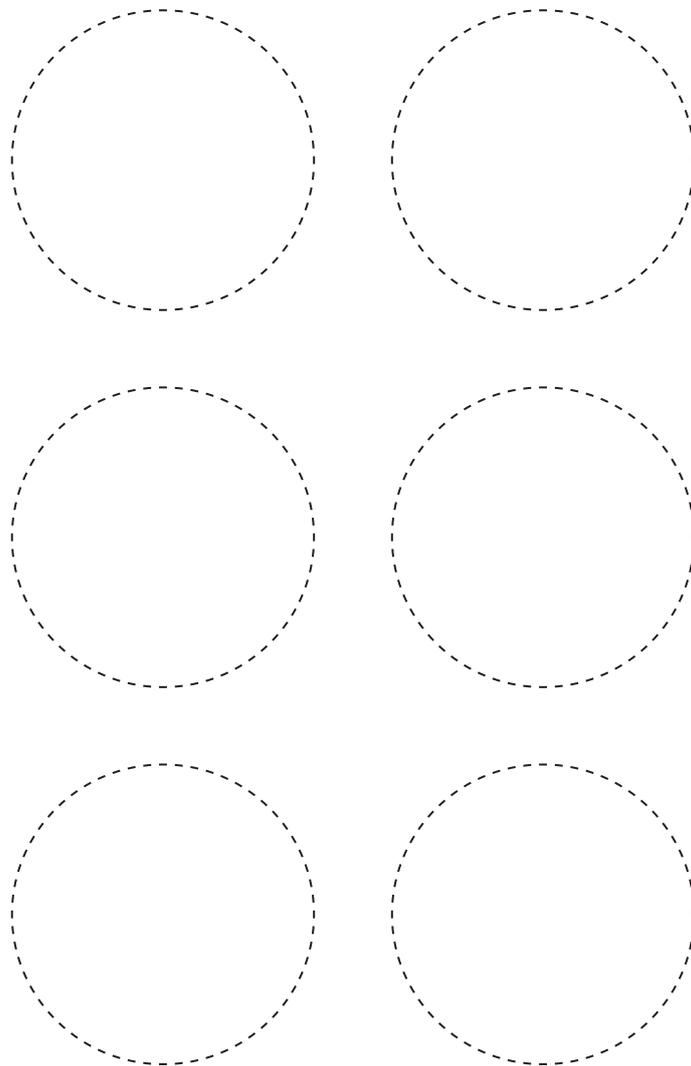


3



Guarda guarda...

«BINOCOLO» DA INSERIRE SOPRA LE SCHEDE CON I DISEGNI, DOPO
AVER RITAGLIATO I BUCHI



Durante le attività svolte dai bambini, relative a «riconoscimento – segno misto», l'insegnante potrà condurre osservazioni mirate e intenzionali relative ai comportamenti (osservazione contestuale) e allo sviluppo delle competenze (osservazione individuale).

Osservazione contestuale dei comportamenti

Generalmente, i bambini hanno svolto le attività *(si possono contrassegnare più voci)*:

- in situazione collaborativa
- con l'aiuto dell'adulto
- ponendo attenzione alle consegne
- necessitando di frequenti sollecitazioni
- con sufficiente padronanza
- in modo autonomo
- con interesse e partecipazione
- con originalità e creatività
- presentando forti differenze di prestazioni all'interno del gruppo
- con curiosità e voglia di sperimentare
- condividendo esperienze e giochi
- riconoscendo le principali regole del comportamento
- ponendo domande adatte e pertinenti
- affrontando i conflitti e negoziando i significati
- ricercando soluzioni a situazioni problematiche
- altro _____

Altre osservazioni:

Osservazione individuale delle competenze

Dopo lo svolgimento delle attività, e sulla base degli obiettivi previsti dalle schede relative al «riconoscimento – segno misto», l’insegnante potrà registrare di seguito le competenze maturate dai bambini.

Osservazione individuale di _____
(Nome e cognome del/la bambino/a)

| Scheda | Obiettivi | Completamente raggiunto | Parzialmente raggiunto | Non ancora raggiunto |
|--------|--|-------------------------|------------------------|----------------------|
| D1 | Arricchire l’ambiente di apprendimento di stimoli simbolici differenziati al fine di incoraggiare quotidianamente il bambino all’utilizzo del materiale grafico. | | | |
| D1 | Riconoscere, ricercare e classificare i diversi codici (grafici, alfabetici, numerici, misti). | | | |
| D2 | Riconoscere e associare segni uguali. | | | |
| D2 | Classificare e conteggiare in base a un criterio associativo (segni disegni, segni scritte, segni numeri, segni altri). | | | |
| D3 | Riconoscere, classificare e ricomporre vari segni appartenenti a codici diversi (lettere, numeri, note, disegni). | | | |
| D4 | Associare ogni simbolo alla rispettiva categoria: segno grafico, segno scritto, segno numerico, segno musicale. | | | |
| D4 | Compiere associazioni tra codice simbolico e colore. | | | |
| D5 | Riconoscere il segno attraverso l’analisi dei particolari. | | | |

Note d’Autore

In questo spazio l’insegnante ha la possibilità di registrare tutte le idee scaturite durante lo svolgimento delle attività con i bambini. La proposta è quella di inventare altre attività (giochi, esercizi, schede di lavoro) simili a quelle svolte nella sezione D1-D5.

Obiettivo

- Utilizzare la scrittura inventata in una situazione mirata

Grado di difficoltà



Modalità organizzative

Attività in piccoli gruppi

Materiali

Schede di lavoro; libri, materiale differenziato per scrittura (pennarelli, penne, matite, ecc.)

Situazione motivante e metodologia

Generalmente i bambini, intorno ai 5 anni, sono in grado di scrivere dei segni alfabetici o alcune parole semplici che racchiudono al loro interno molte più idee e concetti di quelle realmente espresse. Le competenze di scrittura sono in fase di acquisizione, quindi per raccontare una storia vi è un maggior ricorso al disegno. Tuttavia il bambino tenta di riprodurre delle lettere, che per lui sono delle vere e proprie parole. In questa fase sarebbe utile incentivarlo a provare a scrivere, così come sa, cercando di farlo riflettere sulla differenza tra i due sistemi (disegno e scrittura).

ATTIVITÀ 1 — D6.1

L'insegnante introduce l'attività leggendo ai bambini una storia a piacere. Successivamente incoraggia a riflettere su come è fatto un libro per l'infanzia, come è strutturato, quali illustrazioni contiene (grandi o piccole, a colori), dove sono posizionate, se la copertina è rigida o flessibile, dove è contenuto il titolo e se è riportato anche sul dorso, se compare il nome dell'autore, se le pagine sono cartonate, a bambini di quale età si rivolge e da cosa lo si capisce, e così via, relativamente a tutti gli «aspetti tecnici» di analisi di un libro. Dopo questa prima fase, ogni bambino è stimolato a diventare autore. L'insegnante distribuisce la scheda D6.1 e invita i bambini a disegnare liberamente nella cornice predisposta; poi, a partire dal disegno, a «scrivere» una storia, con i segni che per loro sono «scrittura».

CONSEGNA

Il foglio che vi ho dato serve per diventare scrittori! Sopra c'è una parte dove potete disegnare e sotto una parte dove potete provare a inventare liberamente la scrittura di una storia.

Al termine ci ritroviamo tutti in cerchio e raccontate le storie che avete disegnato e scritto, così potremo realizzare un bel libro di classe.

Quando hanno terminato il loro lavoro ci si dispone in cerchio e ognuno «legge» la storia che ha scritto aiutandosi con il disegno realizzato. L'insegnante può guidare la conversazione ponendo alcune domande stimolo.

DOMANDE STIMOLO

- Che cosa hai «disegnato» per raccontare la tua storia?
- Sei riuscito a «scrivere» la tua storia?
- Vuoi raccontare a tutti di che cosa parla? (Chi sono i personaggi, cosa succede, come va a finire.)
- Vuoi far vedere quello che hai «disegnato» anche ai tuoi compagni?
- Vuoi leggere quello che hai «scritto» anche ai tuoi compagni?
- La storia che hai «scritto» corrisponde a quello che hai «disegnato»?
- Chi è più bravo a raccontare e a scrivere storie: tu o gli autori dei libri? Perché?
- Se mettiamo insieme tutte le storie che avete scritto, potremmo fare un libro?
- Cosa ci serve per realizzarlo? (Ad esempio la copertina in cartoncino, inserire il numero delle pagine, ecc.)
- A chi potremmo leggerlo?

Al termine, tutte le storie faranno parte di un libro di classe a disposizione di tutti coloro che vorranno leggerlo.

Ti scrivo una storia

TI RACCONTO UNA STORIA...



TI SONO PIACIUTE QUESTE ATTIVITÀ?

MOLTO



ABBASTANZA



POCO



Obiettivo

- Classificare i vari segni — disegni, lettere, numeri, note musicali — e sperimentarne creativamente la funzione

Grado di difficoltà



Modalità organizzative

Attività di gruppo

Materiali

Schede di lavoro; forbici, colla, pennarelli

Situazione motivante e metodologia

Questa attività porta i bambini a fare esperienza con le varie tipologie di segni, attraverso l'ascolto di una storia che presenta una situazione problematica da risolvere. Saranno i bambini a «scrivere» il finale, diventando loro stessi protagonisti. La storia contiene quella giusta quantità di fantasia che affascina, senza far perdere il contatto con l'esperienza che permette di interpretare la realtà.

ATTIVITÀ

1

D7.1 A, B, C

Dopo la lettura della storia *Confusione tra gli orsetti* (scheda D7.1a), l'insegnante insieme ai bambini realizzerà le sagome (scheda D7.1b) dei personaggi Musichiere, Letterino, Numerotto e Pittoretto, ognuno dei quali rappresenta un diverso sistema simbolico. Preparate le sagome, l'insegnante le posiziona alla parete, chiedendo ai bambini di associare il segno che caratterizza ognuno.

CONSEGNA

Adesso tocca a voi aiutare gli orsetti. Colorate, ritagliate e incollate le qualità (i segni) degli orsetti che trovate nella seconda pagina e abbinateli all'orsetto giusto. Quali segni potremmo associare a Dispettorso? Forse tutti quanti...

Dopodiché l'insegnante aiuta i bambini a pensare al finale della storia, partendo da alcuni esempi come:

- Dispettorso ha creato confusione e Pittoretto non sa più disegnare perché ha fatto scorpacciata di numeri. Ma Pittoretto continua a seguire la sua passione per il disegno e utilizza tutti i numeri a disposizione per creare dei bellissimi quadri;
- Dispettorso ha creato confusione e Musichiere, che non sa più usare le note ma riconosce solo le lettere, comincia a suonare e a cantare usando tutte le vocali: A, E, I, O, U.

Sulla base dei diversi finali che emergeranno, i bambini potranno «animare» i cinque orsetti (compreso Dispettorso) creando a piacimento altri simboli: disegni, lettere, numeri, note musicali.

CONSEGNA

Adesso proviamo insieme a disegnare e ritagliare tanti altri simboli appartenenti a ognuno degli orsetti (disegni, numeri, lettere, note musicali). I nostri cinque orsetti e tutti i simboli disegnati ci serviranno per costruire diversi «finali» della storia *Confusione tra gli orsetti*.

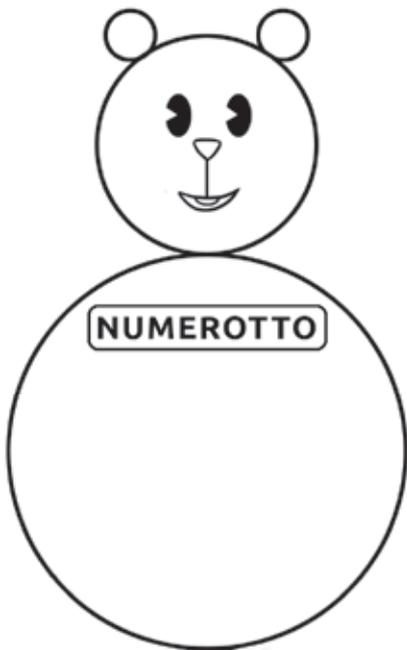
Confusione tra gli orsetti

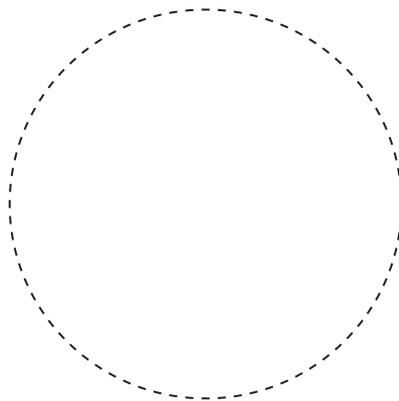
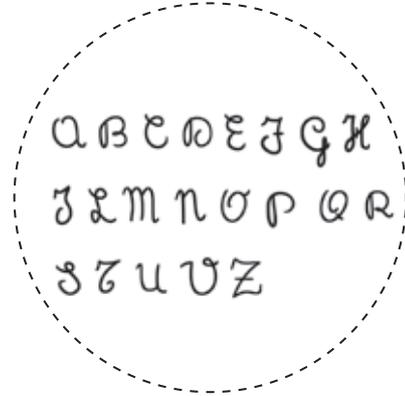
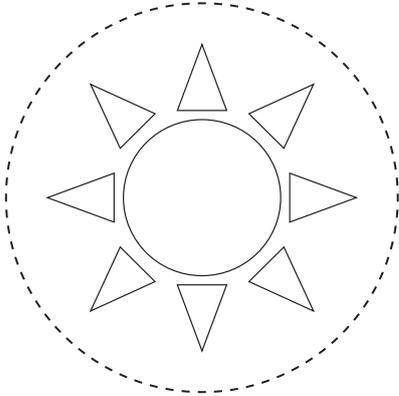
Una volta, in un paese molto lontano da qui, vivevano quattro orsetti. Erano orsetti buoni pronti ad aiutare tutti i bambini del mondo. Gli orsetti buoni si chiamavano Musichiere, Letterino, Numerotto e Pittoretto. Ognuno di loro aveva qualità speciali: musichiere era bravissimo a suonare e a cantare, Letterino sapeva scrivere bene e conosceva tutte le lettere esistenti, Numerotto conosceva bene i numeri e sapeva fare i conti, invece Pittoretto amava disegnare. Se un bambino a scuola si trovava in difficoltà interveniva l'orsetto più adatto per aiutarlo.

Ma un giorno giunse in paese un orsetto cattivo, di nome Dispettorso, dispettoso e molto geloso dell'amore che i bambini provavano per i quattro orsetti. Dispettorso fece mangiare ai quattro orsetti il miele fatto con i fiori della confusione. Gli orsetti improvvisamente dimenticarono tutte le cose che sapevano fare: Pittoretto non sapeva più disegnare ma scriveva con i numeri, Numerotto disegnava con le note, Letterino contava solo all'indietro e Musichiere non riusciva più a cantare ma solo a strillare. I bambini disperati capirono che questa volta erano gli orsetti ad avere bisogno di aiuto...

Rachele Freschi

Confusione tra gli orsetti





Obiettivo

- Riconoscere e riprodurre i diversi codici simbolici (grafico, alfabetico, numerico, musicale) in relazione alla congruenza contestuale

Grado di difficoltà



Modalità organizzative

Attività individuale e di gruppo

Materiali

Scheda di lavoro; fogli, pennarelli

Situazione motivante e metodologia

Giochiamo con i bambini mettendoli di fronte a immagini da decodificare per scoprire, divertendosi, ciò che è incongruente e che attira l'attenzione, stimolando la loro capacità di osservazione attraverso particolari che caratterizzano l'insieme. Stuzzichiamo la loro naturale curiosità aiutandoli a focalizzare l'attenzione sulle «stranezze», sugli elementi non attinenti a un contesto di riferimento: «Che cosa c'è di strano? Che cosa indica che quello che sto osservando non appartiene alla realtà che conosco?».

ATTIVITÀ 1 — D8.1

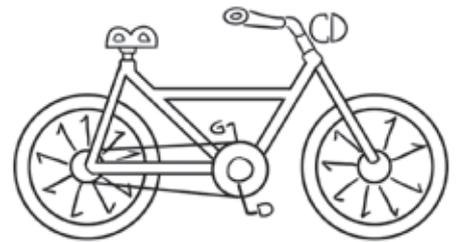
L'insegnante distribuisce ai bambini la scheda D8.1, che mostra dei disegni dove si possono osservare molti simboli incongruenti con il contesto, ad esempio un orologio con le lettere e le note musicali al posto dei numeri. Per ogni immagine «strampalata» si potranno costruire insieme delle frasi, delle domande, delle piccole storie divertenti: «Che ore sono? Ginevra guarda l'orologio e risponde: sono le A meno due note musicali!».

Al termine i bambini potranno riprodurre su un foglio altri oggetti «strampalati».

CONSEGNA

Bambini guardate bene: in questi disegni ci sono delle cose davvero strane! Cerchiamole insieme e poi proviamo a costruire qualche buffa storiella, un dialogo tra due amici, una barzelletta. Al termine disegnate su un foglio altri oggetti «strampalati».

Nascondino strampalato



▶ TI SONO PIACIUTE QUESTE ATTIVITÀ?

MOLTO



ABBASTANZA



POCO



Obiettivi

- Produrre e classificare segni appartenenti a codici diversi
- Compiere semplici operazioni di conteggio

Grado di difficoltà



Modalità organizzative

Attività in piccoli gruppi (quattro bambini) che si alternano nel gioco

Materiali

Scheda di lavoro; foglio di carta da pacchi, pennarelli, stereo, cd musicali

Situazione motivante e metodologia

Attraverso questa attività i bambini sperimentano la corrispondenza tra l'idea di un segno, la sua appartenenza al codice specifico e la capacità di riprodurlo. Devono quindi concettualizzare il segno e pianificare a livello spaziale e di coordinazione oculo-manuale la sua riproduzione, anche nel rispetto di un tempo definito.

ATTIVITÀ 1 — D9.1

Preliminarmente all'attività, l'insegnante prepara il grande foglio necessario al suo svolgimento (si veda il modello nella scheda D9.1), disegnando un cerchio diviso in quattro settori, ciascuno dei quali contiene il simbolo che rappresenta: un numero, una lettera, una nota e un'immagine. Lungo la circonferenza del cerchio l'insegnante disegna altri cerchi più piccoli, quattro per ogni settore: uno rosso, uno giallo, uno verde e uno blu. Questi colori sono gli stessi che verranno usati dai bambini.

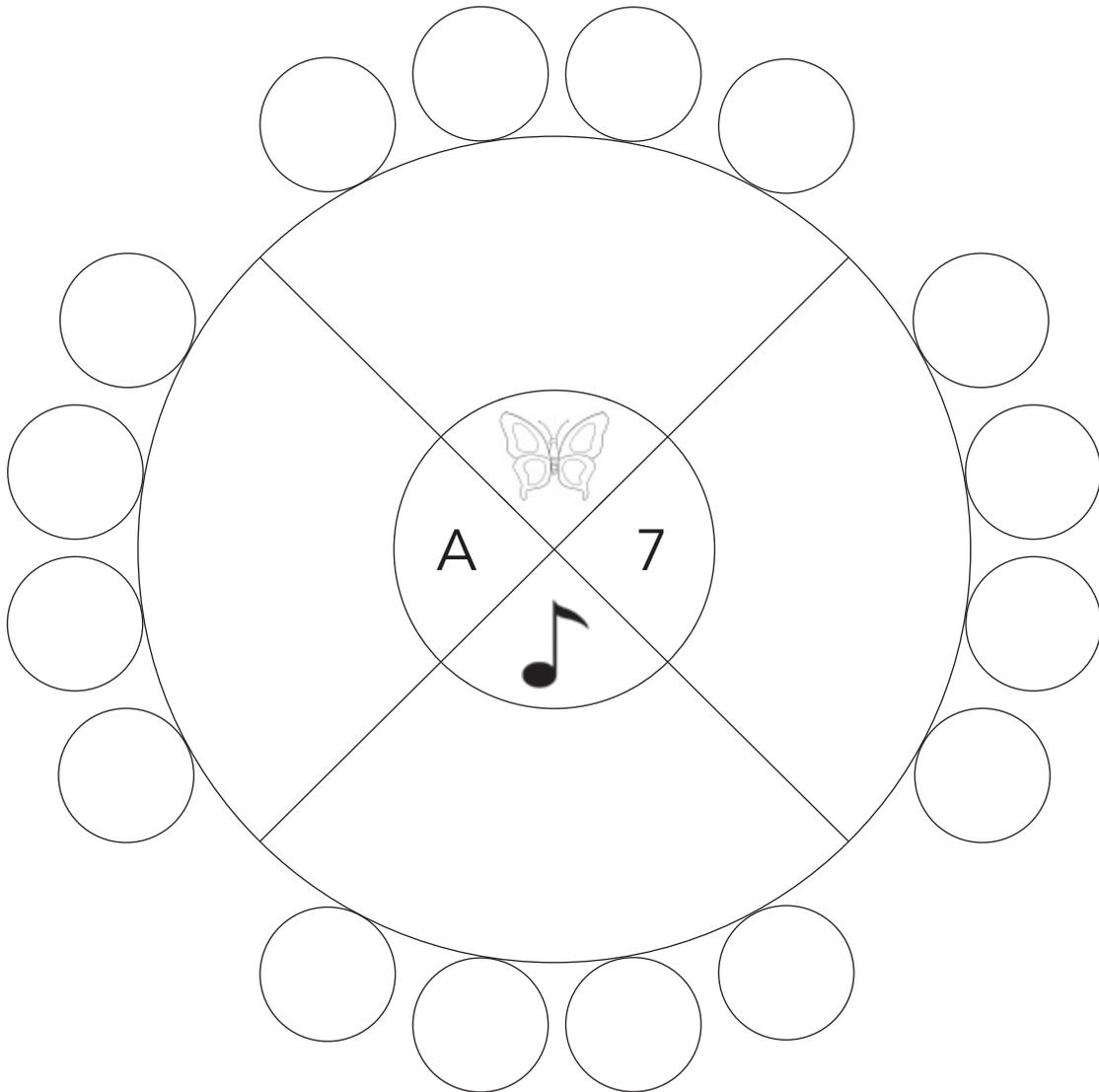
L'attività coinvolge gruppi di quattro bambini, che si alternano nel gioco. I bambini sono in piedi intorno a un tavolo, al centro del quale è posizionato il foglio con il cerchio. Ogni bambino ha un pennarello di colore diverso: rosso, giallo, verde, blu.

L'insegnante fa partire la musica e i bambini, contemporaneamente, iniziano a scrivere, nel settore che hanno davanti a sé, i segni di quel tipo (numeri, lettere, note, immagini) che vengono loro in mente. Al cessare della musica ognuno conta i segni che è riuscito a scrivere e scrive il numero nel proprio cerchietto (il cui contorno è contraddistinto dallo stesso colore del suo pennarello). Poi i bambini ruotano, spostandosi a destra e collocandosi di fronte a un altro settore del grande cerchio. La musica riparte e ogni bambino dovrà continuare a tracciare i segni adeguati nel settore che ha davanti a sé e così via finché tutti i bambini hanno scritto in tutti e quattro i settori. Al termine, guardando i numeri riportati nei cerchietti con il colore corrispondente, verranno conteggiati tutti i segni prodotti (in tutti i settori) dal bambino con il pennarello rosso, da quello con il pennarello giallo, da quello con il pennarello verde e da quello con il pennarello blu.

CONSEGNA

Ognuno di voi ha un pennarello di colore diverso: rosso, giallo, verde, blu. Fate attenzione alla musica: appena inizia dovete cominciare a tracciare i segni corrispondenti al settore che avete di fronte e che è rappresentato con il suo simbolo. Appena la musica si ferma ognuno conta i segni che ha prodotto e scrive quanti sono nel cerchietto contraddistinto dal suo colore. Poi si ruota! E attenzione al nuovo settore. Al termine ognuno conta i segni di tutti i settori disegnati con il proprio colore.

MODELLO PER REALIZZARE IL GRANDE FOGLIO



Obiettivo

- Individuare la corrispondenza di significati tra codici simbolici diversi (iconico, verbale, scritto)

Grado di difficoltà



Modalità organizzative

Attività individuale e in grande gruppo

Materiali

Scheda di lavoro; fogli, pennarelli, colla, forbici

Situazione motivante e metodologia

Esistono tanti modi per... parlare, raccontare, farsi capire. Questa attività propone l'utilizzo di un codice simbolico iconico solitamente conosciuto dai bambini, che hanno familiarità con i nuovi strumenti di comunicazione digitale: le *emoticon*, quelle «faccine» che esprimono sensazioni, stati d'animo o che rimandano a particolari contesti. Giocare con il linguaggio dei media significa accogliere le nuove modalità di comunicazione digitale aiutando i bambini, fin da piccoli, a un uso critico e non passivo di questi strumenti.

ATTIVITÀ 1 — D10.1

L'insegnante distribuisce la scheda D10.1, che riporta una varietà di emoticon. Partendo dalla loro osservazione, avvia una conversazione su tutti i possibili significati che esse esprimono. Successivamente propone l'attività, che richiede a ogni bambino di pensare a un messaggio da trasmettere ai compagni e di provare a comporlo ritagliando le faccine necessarie e incollandole una di seguito all'altra. Al termine tutti i bambini, in cerchio, proveranno a «leggere» i messaggi «scritti» da ognuno. Oltre alle faccine presenti sulla scheda, i bambini potranno aggiungere altre per esprimere ulteriori concetti.

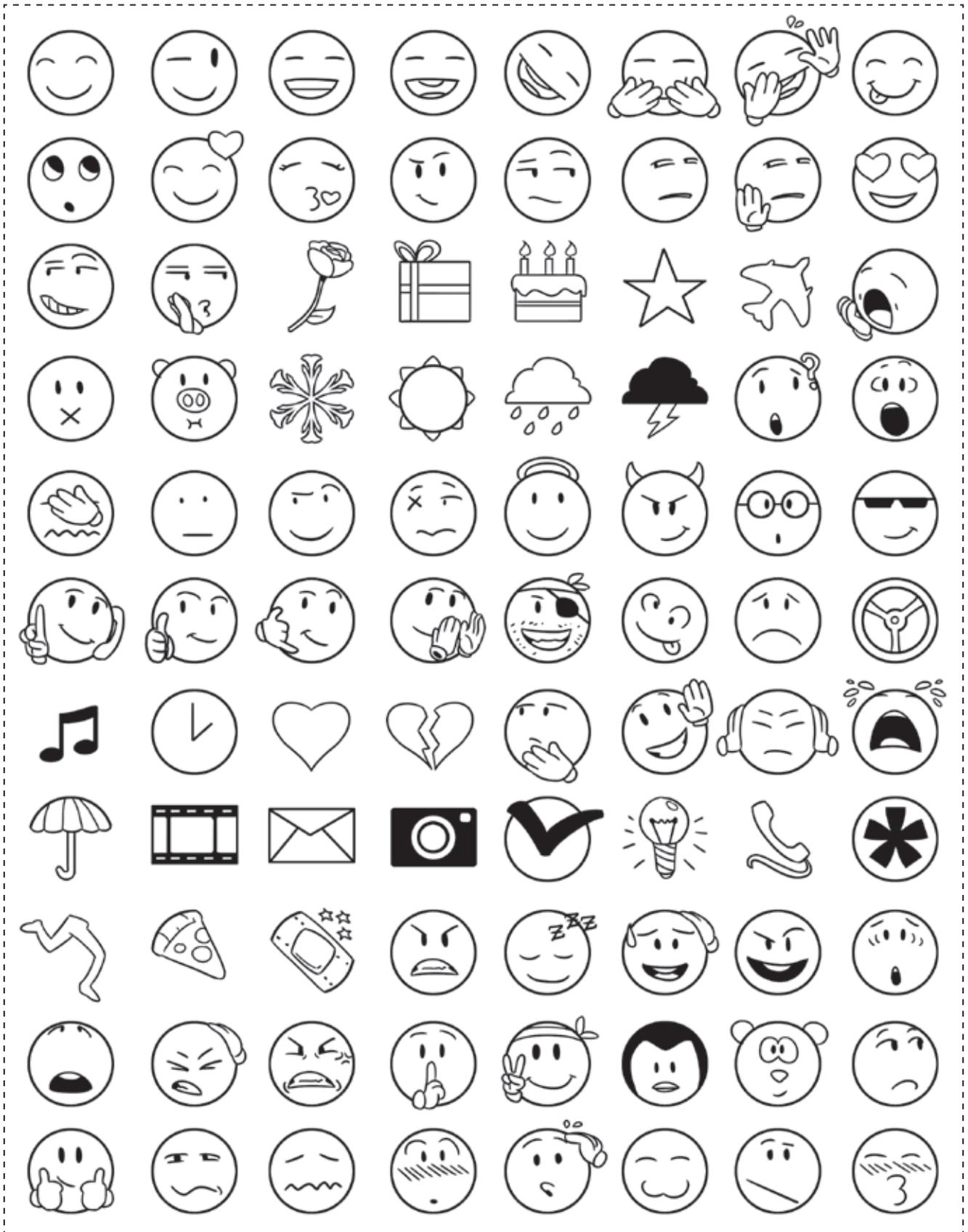
CONSEGNA

Osserviamo insieme tutte le faccine sulla scheda. Quali significati esprimono? Adesso proviamo a giocare: ognuno di voi dovrà pensare un messaggio da trasmettere ai compagni e, ritagliando le faccine necessarie, provare a «scrivere» incollandole una di seguito all'altra. Esempi di messaggi potrebbero essere:

- Ciao, sono molto felice: è il mio compleanno e ho ricevuto un bel regalo!
- Oggi piove, mi sento triste. Ti saluto con un bacio.
- Evviva, c'è il sole! Andiamo fuori a correre insieme?

Al termine ci ritroveremo tutti in cerchio e, insieme, proveremo a «leggere» i messaggi di ognuno di voi. Oltre a quelle che ci sono sulla scheda, potete aggiungere altre faccine a vostro piacimento, per dire altre cose.

Tanti modi per...



Inventa tutti i segni

Adesso prova tu (da solo o con l'aiuto di qualcuno) a inventare, creare, costruire alcuni giochi o alcune schede di attività da proporre ai tuoi compagni. L'argomento è: *Tutti i segni*.

TUTTI I SEGNI

- Sei riuscito/a a inventare un'attività divertente?
- Ai tuoi compagni è piaciuta?
- Secondo te, i tuoi compagni sono stati capaci di comprendere ciò che hai proposto e di svolgere correttamente l'attività?

Durante le attività svolte dai bambini, relative al «produzione – segno misto», l'insegnante potrà condurre osservazioni mirate e intenzionali relative ai comportamenti (osservazione contestuale) e allo sviluppo delle competenze (osservazione individuale).

Osservazione contestuale dei comportamenti

Generalmente, i bambini hanno svolto le attività *(si possono contrassegnare più voci)*:

- in situazione collaborativa
- con l'aiuto dell'adulto
- ponendo attenzione alle consegne
- necessitando di frequenti sollecitazioni
- con sufficiente padronanza
- in modo autonomo
- con interesse e partecipazione
- con originalità e creatività
- presentando forti differenze di prestazioni all'interno del gruppo
- con curiosità e voglia di sperimentare
- condividendo esperienze e giochi
- riconoscendo le principali regole del comportamento
- ponendo domande adatte e pertinenti
- affrontando i conflitti e negoziando i significati
- ricercando soluzioni a situazioni problematiche
- altro _____

Altre osservazioni:

Osservazione individuale delle competenze

Dopo lo svolgimento delle attività, e sulla base degli obiettivi previsti dalle schede relative al «produzione – segno misto», l’insegnante potrà registrare di seguito le competenze maturate dai bambini.

Osservazione individuale di _____
(Nome e cognome del/la bambino/a)

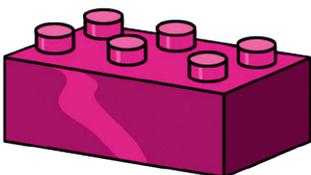
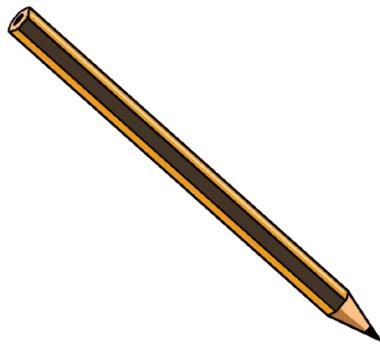
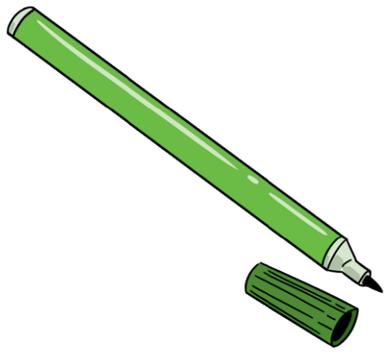
| Scheda | Obiettivi | Completamente raggiunto | Parzialmente raggiunto | Non ancora raggiunto |
|--------|---|-------------------------|------------------------|----------------------|
| D6 | Utilizzare la scrittura inventata in una situazione mirata. | | | |
| D7 | Classificare i vari segni (disegni, lettere, numeri, note musicali) e sperimentarne creativamente la funzione. | | | |
| D8 | Riconoscere e riprodurre i diversi codici simbolici (grafico, alfabetico, numerico, musicale) in relazione alla congruenza contestuale. | | | |
| D9 | Produrre e classificare segni appartenenti a codici diversi. | | | |
| D9 | Compiere semplici operazioni di conteggio. | | | |
| D10 | Individuare la corrispondenza di significati tra codici simbolici diversi (iconico, verbale, scritto). | | | |

Note d'Autore

In questo spazio l’insegnante ha la possibilità di registrare tutte le idee scaturite durante lo svolgimento delle attività con i bambini. La proposta è quella di inventare altre attività (giochi, esercizi, schede di lavoro) simili a quelle svolte nella sezione D6-D10.



www.erickson.it





© 2017, Erickson



© 2017, Erickson



© 2017, Erickson



© 2017, Erickson



© 2017, Erickson



© 2017, Erickson



© 2017, Erickson



© 2017, Erickson



© 2017, Erickson



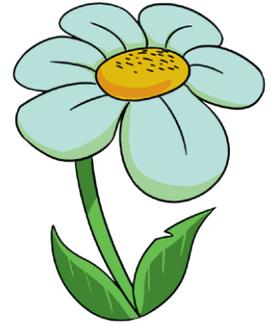
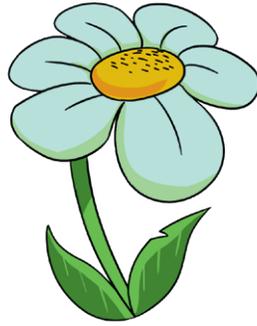
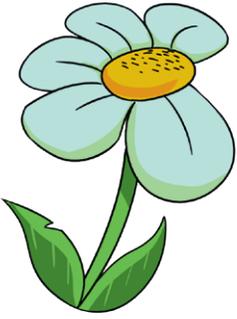
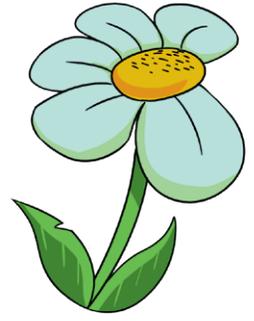
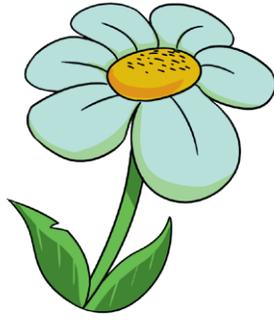
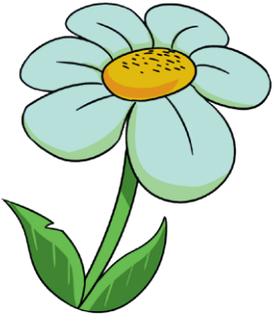
© 2017, Erickson



© 2017, Erickson



© 2017, Erickson





© 2017, Erickson



© 2017, Erickson



© 2017, Erickson



© 2017, Erickson



© 2017, Erickson



© 2017, Erickson



© 2017, Erickson



© 2017, Erickson



© 2017, Erickson



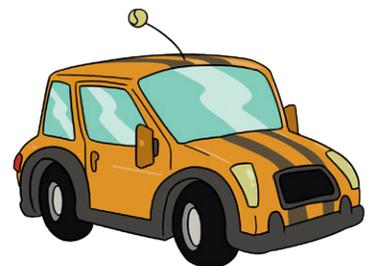
© 2017, Erickson



© 2017, Erickson



© 2017, Erickson





© 2017, Erickson



© 2017, Erickson



© 2017, Erickson



© 2017, Erickson



© 2017, Erickson



© 2017, Erickson



© 2017, Erickson



© 2017, Erickson



© 2017, Erickson



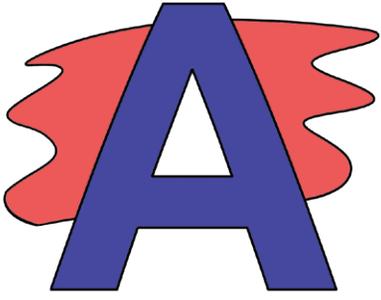
© 2017, Erickson



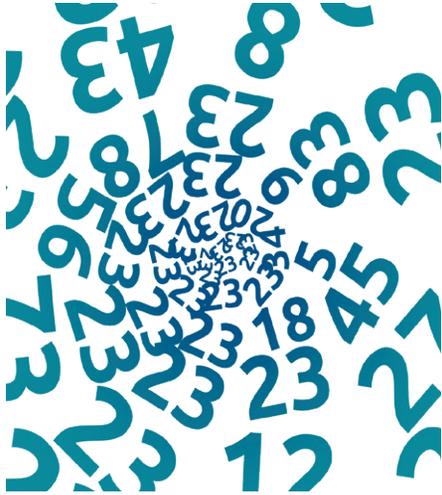
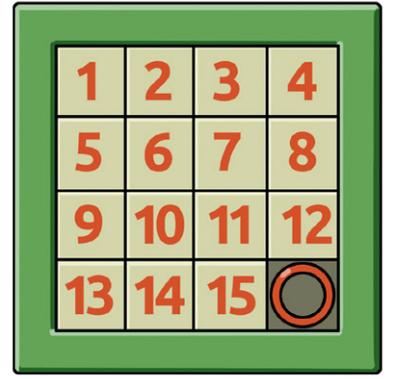
© 2017, Erickson



© 2017, Erickson



A B C D E F G
H I L M N O P
Q R S T U V Z



81 64 61 86 85 62 84 38 88 60

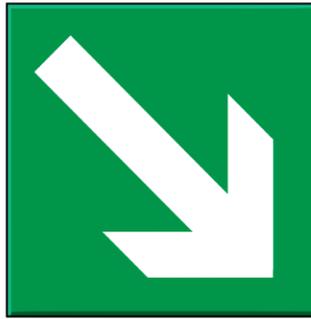
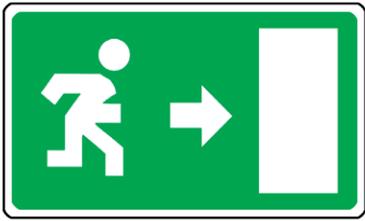
| tombola | | | | | |
|---------|----|----|----|----|----|
| | 16 | 21 | 31 | 42 | 60 |
| 1 | 18 | | 33 | 53 | 62 |
| 2 | | | 38 | | 85 |

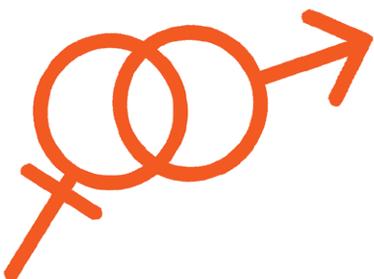
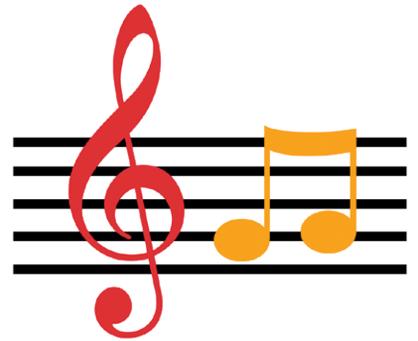
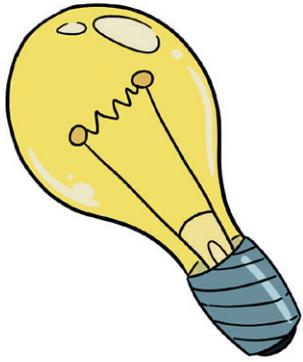
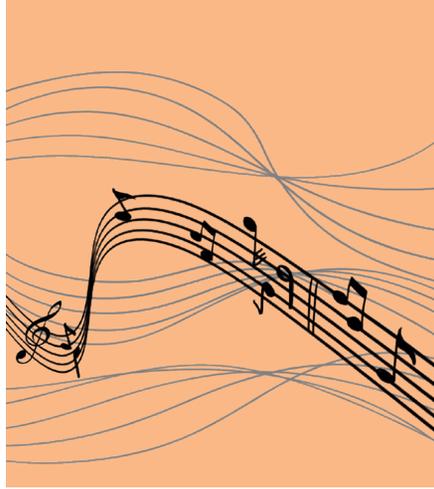
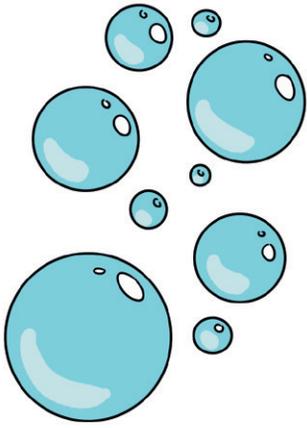
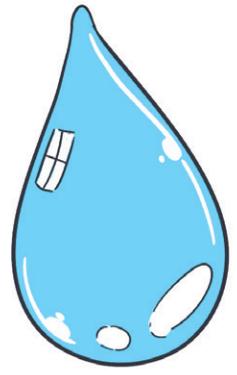
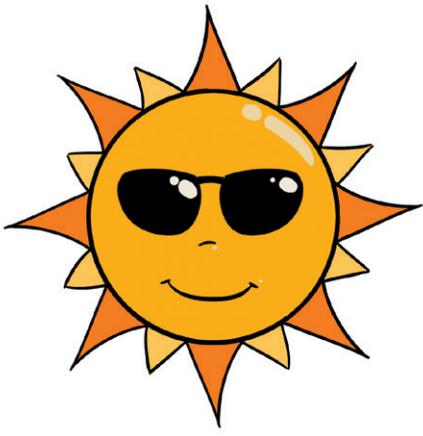


A B C D E F G
H I L M N O P
Q R S T U V Z



19

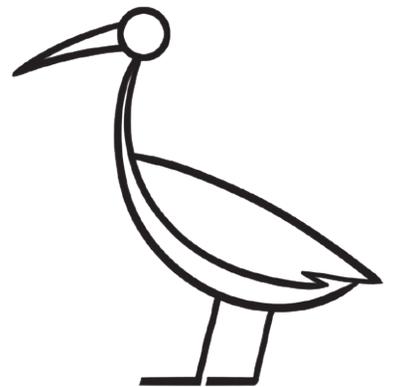




A B C D E F G H
I J K L M N O P Q R
S T U V Z



a b c d e f g h i
l m n o p q r s
t u v z



1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12



© 2017, Erickson



© 2017, Erickson



© 2017, Erickson



© 2017, Erickson



© 2017, Erickson



© 2017, Erickson



© 2017, Erickson



© 2017, Erickson



© 2017, Erickson



© 2017, Erickson



© 2017, Erickson



© 2017, Erickson