

ITINERARI

Strumenti e riflessioni pedagogiche

Giulia Dell'Orsola, Silvia Marchi, Emanuela Paris,
Graziella Tarter, Chiara Tencati, Lucia Tomasin

LO SVILUPPO COGNITIVO E DEL LINGUAGGIO

SECONDO VOLUME

Spunti di riflessione e approfondimenti

Dipartimento istruzione e cultura
Servizio attività educative per l'infanzia
Dirigente - Livio Degasperi

Ufficio pedagogico didattico dei servizi per l'infanzia
Direttore - Caterina Fruet

Autrici
Giulia Dell'Orsola
Silvia Marchi
Emanuela Paris
Graziella Tarter
Chiara Tencati
Lucia Tomasin

Collaborazione
Laura Bertoldi
Emanuela Sartori
Chiara Vulcan

Immagini delle tavole del progetto
Nella Valentini

Fotografie provenienti dalle scuole dell'infanzia provinciali

Progetto grafico
Lucia Tomasin

Impaginazione e stampa
Nuove Arti Grafiche - Trento

© Ottobre 2025
Giunta della Provincia autonoma di Trento

Indice

Prefazione	9
Accenno alla Normativa.....	13
PRIMA PARTE	15
1. LO SVILUPPO COGNITIVO E LINGUISTICO DALLA PRIMA ALLA SECONDA INFANZIA	19
1.1 Lo sviluppo cognitivo e del linguaggio: dalle prime ricerche agli studi più attuali.....	19
1.2 Plasticità cerebrale e periodi critici	27
1.3 Come avviene lo sviluppo del linguaggio	30
1.4 Linguaggio e comunicazione.....	32
1.5 Lo sviluppo del linguaggio nel bambino.....	36
1.5.1 Cosa succede prima dei tre anni	39
1.5.2 Le competenze linguistiche nella seconda infanzia.....	40
2. UNA NUOVA COMPETENZA COGNITIVA-LINGUISTICA NELLA SECONDA INFANZIA: LE ABILITÀ NARRATIVE.....	47
2.1 Il pensiero narrativo	48
2.2 Le due componenti della narrazione: comprensione e produzione.....	49
2.3 I precursori della narrazione: gli script e i racconti canonici....	52
3. LE COMPETENZE DEL BAMBINO ALLA SCUOLA DELL'INFANZIA: LA COSTRUZIONE DELLE FONDAMENTA PER I SUCCESSIVI APPRENDIMENTI	61
3.1 Attenzione.....	61
3.2 Memoria.....	64
3.3 Competenze prassiche	67



3.4 Abilità numeriche	69
3.5 Funzioni esecutive	72
SECONDA PARTE.....	75
4 DALL'OSSERVAZIONE ALLA PROGETTAZIONE.....	76
4.1 L'osservazione del bambino nel contesto educativo.....	76
4.2 Indici di rischio e prevenzione	79
5 PRESENTAZIONE DEL NUOVO PROTOCOLLO	83
5.1 Il progetto.....	83
5.2 Il processo di revisione del protocollo.....	85
5.3 Il protocollo proposto.....	88
5.4 Somministrazione	89
6 I DATI RACCOLTI IN QUESTI ANNI	107
6.1 Come sono rappresentati i dati	107
6.2 L'analisi complessiva dei dati: a.s. 2022-23 e 2023-24	111
6.3 Il ruolo dei coordinatori.....	114
7 PROGRAMMARE ALLA SCUOLA DELL'INFANZIA.....	115
7.1 Dall'osservazione alla progettazione: programmare alla scuola dell'infanzia	115
7.2 Dai dati alla programmazione: riconoscere bisogni, potenzialità e fragilità, per passare all'azione.....	123
7.3 Creare opportunità di crescita: alcune "pillole" di buone prassi	133
8: SPUNTI OPERATIVI	139
8.1 La Narrazione	143
8.2 La memoria verbale	162
8.2.1 La memoria di lavoro	163
8.2.2 La memoria a lungo termine	166

8.3 Abilità metafonologiche	167
8.4 Abilità numeriche	174
8.5 Copia grafica.....	180
8.6 Memoria visivo-spaziale.....	185
La programmazione didattica nella pratica: un esempio di applicazione del protocollo in una scuola plurilingue	188
NAVIGARE I CONTENUTI.....	197
BIBLIOGRAFIA.....	199



Prefazione

Con profonda soddisfazione siamo a presentare il secondo volume del testo *“Lo sviluppo cognitivo e del linguaggio”* che costituisce parte integrante e sostanziale del precedente.

Il Progetto formativo “Dall’osservazione alla progettazione” nasce oltre un decennio fa e rappresenta un’esperienza significativa finalizzata alla promozione di una visione educativa basata sull’osservazione sistematica e sulla valorizzazione delle potenzialità di ciascun bambino sin dai primi anni di vita.

L’intento principale del progetto è stato quello di dotare il personale educativo di strumenti e metodologie utili a monitorare e sostenere lo sviluppo di alcune competenze di base in età prescolare. In tale contesto, l’approccio adottato ha perseguito una prospettiva inclusiva, volta a personalizzare gli interventi educativi e a rispondere in maniera efficace alle esigenze dei diversi soggetti coinvolti.

La sinergia tra scuola, famiglia e comunità scientifica ha consentito poi di costruire una rete collaborativa, capace di contribuire in modo significativo alla crescita armoniosa dei bambini.

Tuttavia, l’implementazione del progetto non è stata esente da ostacoli. È stato questo un percorso che, da un’iniziale preoccupazione da parte di alcune insegnanti che il sistema di rilevazione strutturato potesse ridurre la spontaneità dei processi educativi ed essere percepito come



uno strumento di valutazione limitato rispetto alla complessità dell'infanzia, si è consolidato nel tempo e progressivamente è stato colto nella sua potenzialità e opportunità educativa. La progressiva costruzione di un clima di fiducia e l'intensa attività di formazione e confronto hanno quindi permesso di superare le criticità iniziali, dimostrando come l'osservazione sistematica costituisca una risorsa preziosa per migliorare la qualità dell'offerta educativa, garantendo a ogni bambino il riconoscimento della propria unicità.

A distanza di anni, i risultati ottenuti confermano la validità del percorso intrapreso. I dati che arrivano dalle scuole dell'infanzia del territorio restituiscono riscontri positivi e gli insegnanti testimoniano l'efficacia di un approccio capace di coniugare il rigore metodologico all'attenzione verso le esigenze specifiche nel contesto educativo.

In questo contesto, la scuola dell'infanzia conferma il suo ruolo cruciale, occupandosi di una fase evolutiva particolarmente significativa, in cui la mente dei bambini è straordinariamente ricettiva e aperta all'apprendimento. Individuare tempestivamente eventuali difficoltà nello sviluppo consente di attivare interventi mirati e adeguati, integrati con naturalezza tra le numerose attività ludico-educative quotidianamente proposte.

L'obiettivo iniziale del progetto non si è limitato alla creazione di uno strumento di analisi, ma ha voluto anche garantire una formazione specifica per tutte gli insegnanti delle scuole dell'infanzia della

Provincia Autonoma di Trento, offrendo loro gli strumenti necessari per riconoscere i segnali precoci di disagio o difficoltà. La capacità di leggere e interpretare quei fattori rivelatori è infatti fondamentale per intervenire in modo tempestivo e significativo, sostenendo i bambini e le bambine nel loro percorso di crescita.

Il primo volume del libro, allegato al KIT distribuito capillarmente a tutte gli insegnanti, ha messo a disposizione uno strumento operativo completo, composto da schede di rilevazione finalizzate all'osservazione e spunti operativi finalizzati alla progettazione didattica. Tale strumento ha permesso di leggere e valutare le capacità cognitive e linguistiche dei bambini in età prescolare, offrendo la possibilità di costruire percorsi educativi mirati a sviluppare e rafforzare gli aspetti più fragili emersi durante l'osservazione. A distanza di oltre dieci anni dall'avvio di questo Progetto, vantiamo personale insegnante formato in tutte le nostre scuole dell'infanzia ed annualmente, attraverso la formazione, raggiungiamo il personale di nuova assunzione.

Contestualmente all'aspetto formativo, il Servizio ha mantenuto in essere il gruppo di monitoraggio originario, integrato da ulteriori professionalità proprio per la capillarità di diffusione.

Il gruppo ha costantemente monitorato lo strumento, ha raccolto i dati registrati dal corpo insegnante, integrato e modificato le schede e ad oggi si avverte l'esigenza di restituire e diffondere i risultati emersi da



questo primo decennio di lavoro (mettendo in luce come la scuola si sia adeguata ai cambiamenti che hanno interessato i bambini, le famiglie e l'intero contesto evolutivo). Questo secondo volume, pertanto, rappresenta un ulteriore passo che arricchisce ed integra il percorso intrapreso, offrendo la rielaborazione aggiornata del protocollo osservativo, grazie alle preziose sollecitazioni provenienti dagli insegnanti e dall'analisi delle numerose variabili emerse nel tempo.

Il testo propone una lettura approfondita dei dati raccolti e suggerimenti operativi specifici per ciascuna prova osservativa, ad ulteriore stimolo di riflessione per le proposte che quotidianamente gli insegnanti progettano nella giornata educativa. L'intento è quello di continuare a offrire uno strumento dinamico e flessibile, per "leggere" le competenze dei bambini nel loro percorso di crescita e apprendimento e rispondere con sensibilità e professionalità alle esigenze sempre nuove che il contesto scolastico presenta.

Auspichiamo che questo secondo volume possa rappresentare non solo un aggiornamento metodologico, ma anche uno stimolo per riflettere sull'importanza dell'osservazione precoce e sull'efficacia di un approccio educativo capace di adattarsi ai cambiamenti, continuando a porre al centro il benessere e il successo formativo di tutti i bambini.

Caterina Fruet

Direttore Ufficio pedagogico didattico dei servizi per l'infanzia

Accenno alla normativa

Il progetto si inserisce in un preciso contesto normativo quale cornice entro cui lo stesso si snoda.

I riferimenti particolarmente significativi che qui vengono solo accennati sono:

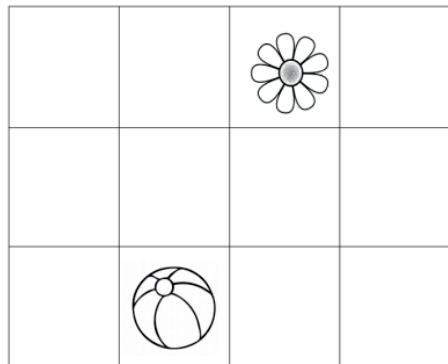
- Accordo Governo, Regioni e Province autonome di Trento e Bolzano su “Indicazioni per la diagnosi e la certificazione dei disturbi specifici dell’apprendimento (DSA)”
- Legge provinciale 26 ottobre 2011, n.14 “Indicazioni per la diagnosi e la certificazione dei disturbi specifici dell’apprendimento (DSA)”
- Deliberazione provinciale n.2172 - 25 luglio 2012 “Recepimento dell’Accordo Stato-Regioni ed approvazione del documento “Indicazioni provinciali per la rilevazione precoce nella scuola e l’invio ai servizi specialistici per la diagnosi e la certificazione degli studenti con disturbi specifici di apprendimento (DSA)”.

Tali norme ribadiscono la centralità dell’agire educativo che, a partire dalla scuola dell’infanzia, riconosciuta quale primo ordine di scuola nel percorso di vita di un bambino, è chiamata ad impegnarsi nella progettazione di una rilevazione precoce e di intervento pedagogico mirato a ridurre eventuali ritardi e distorsioni nello sviluppo naturale degli apprendimenti.



PRIMA PARTE

LE TEORIE





Lo sviluppo del bambino è un processo molto complesso, nonostante per la grande maggioranza dei bambini sia un percorso che procede in modo armonico, naturale e che avviene in una dimensione evolutiva e interattiva.

Il bambino infatti è immerso in un ambiente relazionale e fisico che offre continue esperienze attraverso le quali egli può interagire, conoscere il mondo e “costruire la propria mente” e la propria identità. Il percorso di crescita e sviluppo è quindi un percorso individuale che, pur prevedendo alcuni meccanismi universali, si snoda attraverso molte variabili e attraverso la storia personale di ciascuno.

Lo studio dello sviluppo del bambino si avvale oggi più che in passato del contributo di numerose discipline che offrono costantemente nuovi elementi di conoscenza che permettono di capire sempre meglio il “pianeta bambino”.

Ciò che emerge sempre più chiaramente è che tutto ciò che sta “intorno” al bambino e che determina il suo ambiente ha un ruolo fondamentale nello sviluppo, che è il risultato di una complessa interazione tra un progetto biologico geneticamente determinato e il continuo rimodellamento dello stesso da parte delle esperienze ambientali e di cura.

La capacità di vedere, capire, sviluppare reazioni emotive, parlare, coordinare la motricità e tutte le altre competenze del bambino



dipendono da come e quando il suo ambiente circostante saprà interagire efficacemente con ciò che egli ha geneticamente ereditato.

I dati provenienti da queste nuove conoscenze sollecitano quindi il forte senso di responsabilità e consapevolezza in chi lavora con i bambini poiché l'azione educativa e relazionale messa in atto nei loro confronti incide profondamente sul loro sviluppo e in particolare sul ruolo esercitato nell'orientare le loro possibili traiettorie di sviluppo.

Nella pratica quotidiana è esperienza comune però che non per tutti i bambini questo percorso di sviluppo e crescita sia privo di qualche difficoltà che può essere a volte transitoria, a volte invece può riflettere una difficoltà più importante, la spia di un disagio che, se non affrontato in modo appropriato, può trasformarsi in un disturbo evolutivo più grave.

La professione di educatore e di insegnante permette in particolare di beneficiare di un osservatorio privilegiato dello sviluppo tipico e di conseguenza la possibilità di individuare molto precocemente i segnali di rischio di uno sviluppo non armonico, di poter interagire sia con i genitori che con specialisti di diverse discipline in un'ottica di intervento tempestivo e multidisciplinare, volto sia ad individuare situazioni che possano evolvere in una patologia più conclamata sia individuando casi dove un intervento precoce può prevenire l'insorgenza di problematiche più complesse.

1. LO SVILUPPO COGNITIVO E LINGUISTICO DALLA PRIMA ALLA SECONDA INFANZIA

In questo capitolo verranno sinteticamente esposte le teorie che, nella storia della psicologia evolutiva, si sono occupate di studiare lo sviluppo cognitivo e linguistico del bambino e come queste si sono modificate nel tempo arricchendosi di nuovi contributi.

Si tratta di una mole di conoscenze molto ampia e in continua e rapida espansione. Si cercherà di fare una breve sintesi che, benché incompleta, permetta di evidenziare i passaggi più rilevanti e di mettere in luce come è proprio dagli approcci teorici che derivano le scelte operative anche nel campo della didattica.

Verranno inoltre descritte le competenze linguistiche che si sviluppano nel corso dei primi anni di vita con particolare attenzione alla fascia di età tra i 3 e 6 anni e come queste siano fortemente intrecciate ad altre capacità.

1.1 Lo sviluppo cognitivo e del linguaggio: dalle prime ricerche agli studi più attuali

Una delle teorie più importanti per la psicologia evolutiva, per spiegare la nascita dell'intelligenza durante la prima infanzia, è stata quella di Jean Piaget che per primo ha cercato di studiare in modo sistematico i meccanismi che sottendono lo sviluppo cognitivo e quali sono le strategie di apprendimento del bambino. La sua teoria è importante perché, soprattutto per l'epoca in cui è stata formulata, segna una



rottura con il pensiero precedente, dominato da comportamentismo e assegna al bambino un ruolo attivo nella costruzione della mente. Siamo inoltre debitori a Piaget di una ricchezza di osservazioni e metodi di studio dello sviluppo davvero sorprendenti che ancora oggi supporta chi lavora con i bambini e ha dato avvio a studi sempre più approfonditi. Egli è stato inizialmente molto colpito dalle strategie che i bambini molto piccoli utilizzano per risolvere i problemi della vita quotidiana quali ad esempio afferrare un oggetto lontano o cercarlo quando è nascosto e come queste si modificano nel corso della crescita.

In termini generali per Piaget l'intelligenza rappresenta la forma di maggiore adattamento della mente alla realtà, da parte di un individuo, in quel particolare momento della propria vita: grazie a continui adattamenti la mente del bambino cambia insieme al modo stesso di conoscere, apprendere ed elaborare nuove informazioni.

Piaget definisce l'azione, l'agire sulla realtà, come determinante in questo processo di costruzione della conoscenza. È infatti attraverso l'azione che il bambino impara a conoscere il mondo, cioè la realtà che lo circonda.

Rimandando alla vasta letteratura e all'opera di Piaget, preme sottolineare come egli avesse ben osservato sia la variabilità intersoggettiva dello sviluppo sia come, proprio nella fascia di età della scuola dell'infanzia, avvengono importanti cambiamenti nello sviluppo

cognitivo e delle rappresentazioni mentali: ad esempio se ad un bambino di tre anni chiediamo se ha una sorella è in grado di rispondere affermativamente senza esitazioni, ma non è ancora in grado di padroneggiare il rapporto logico inverso, rispondendo alla domanda se sua sorella ha un fratello; nell'arco di poco tempo il bambino può operare un decentramento cognitivo e riconoscere che sua sorella ha un fratello.

Questa fase di sviluppo è quindi cruciale e molto complessa, si assiste allo sviluppo del pensiero logico, il bambino è sempre più in grado di fare operazioni mentali sui dati della realtà ed acquisire maggiori conoscenze circa le relazioni che governano il mondo. In particolare, in questo arco di tempo, si assiste all'emergere della capacità di effettuare corrispondenze biunivoche (far corrispondere a ciascun oggetto un unico altro oggetto), di eseguire seriazioni (mettere in ordine dal più piccolo al più grande e viceversa), di classificare (tenendo in considerazione un criterio per volta) e far corrispondere in maniera quantitativa diretta e inversa (il doppio o la metà). Per Piaget lo sviluppo cognitivo precede l'emergere del linguaggio, che è visto come una capacità che è strettamente dipendente dallo sviluppo cognitivo.

Contemporaneo di Piaget, Vygotskij sottolinea l'importanza dell'ambiente e teorizza come linguaggio e pensiero abbiano una stretta reciproca interdipendenza: inizialmente il linguaggio non può essere "scoperto" senza intervento del pensiero, successivamente il



pensiero e la conoscenza non possono espandersi senza linguaggio che riveste quindi un ruolo fondamentale nel processo di sviluppo.

Anche Vygotskij quindi propone una teoria costruttivista in cui lo sviluppo intellettuale avviene grazie al ruolo attivo del bambino sul mondo e questo diversamente dalle teorie precedenti come il modello comportamentista che vede lo sviluppo linguistico come il risultato di un apprendimento condizionato. Ma la sua è anche una teoria contestualista in quanto lo sviluppo intellettuale è considerato un processo sociale, che risente della cultura e dell'interazione sociale.

Non possiamo non ricordare in questo contesto l'importante contributo di Maria Montessori che tanto ha influito sul pensiero pedagogico e tuttora il suo pensiero è oggetto di ricerca. Se pensiamo al contesto storico in cui ha lavorato non possiamo non meravigliarci delle profonde intuizioni, confermate poi da ricerche più recenti; inoltre ancora maggiormente di Piaget, Montessori ha posto l'attenzione sull'enorme potenzialità della mente del bambino. Non solo ha messo al centro la creatività del bambino ma ci ha permesso anche di comprendere meglio come la qualità dell'insegnamento sia cruciale per lo sviluppo del bambino, e come l'apprendimento avvenga in una dimensione relazionale e interattiva.

Dalla seconda metà del secolo scorso sono molti gli autori che si dedicano allo studio dello sviluppo cognitivo e linguistico del bambino, va ricordato il contributo di Chomsky che ha cercato di mettere in luce

come molti aspetti del linguaggio e del suo sviluppo nel bambino possano essere spiegati solo riconoscendo l'esistenza di meccanismi biologicamente determinati e specie-specifici.

Da una sorta di contrapposizione tra costruttivismo e innatismo si sono fatte strada, in particolare dagli anni '90, concezioni che cercano di capire sempre meglio l'interazione tra biologia e ambiente nello sviluppo del bambino. In questo contesto i contributi più ricchi derivano da approcci multidisciplinari (biologia, genetica, etologia, brain imaging, neuroscienze, neuropsicologia, psicologia dello sviluppo, ecc.) che hanno portato ad una riconsiderazione della complessa interazione tra genetica ed esperienza nell'emergere delle funzioni cognitive. Innato e appreso infatti non si contrappongono ma fattori biologici, cognitivi, ambientali e relazionali interagiscono in modo complesso e questa complessità dell'interazione tra genetica e ambiente è una caratteristica particolarmente sviluppata nella specie umana.

Gli studi più recenti sullo sviluppo cognitivo del bambino si sono orientati soprattutto allo studio del bambino molto piccolo per cercare di capire qual è l'origine di alcune competenze e spiegare meglio il percorso di sviluppo. Queste ricerche sono partite dagli studi pionieristici di Meltzoff sulle abilità imitative dei neonati e i dati oggi a nostra disposizione hanno ampiamente documentato che bambini di pochi mesi possiedono già molte competenze in molti ambiti pur non essendo ancora in grado di poterle utilizzare, per citare alcuni esempi



bambini di poche settimane hanno già capacità di discriminare i suoni o riconoscere la lingua madre, oppure sono in grado di valutare la numerosità di piccoli set di oggetti.

Inoltre è stato documentato che alcune funzioni cognitive, emergono in tempi precedenti e con modalità diverse rispetto a quanto ipotizzato da Piaget. Ad esempio è dimostrato che la permanenza dell'oggetto definita come una prima forma di rappresentazione mentale è presente nei bambini molto prima dell'età dei 18 mesi come descritto da Piaget. Il ruolo dell'ambiente sarebbe perciò quello di orientare o meglio dire selezionare queste competenze pre-esistenti per “costruire” capacità via via più elaborate e raffinate. Più grande diventa il bambino più sarà poi in grado di integrare tutte le sue capacità per esprimere al meglio la sua individualità.

Molto importanti sono gli studi nell'ambito della psicologia dello sviluppo, della neuropsicologia, cioè dello studio su come sono organizzate le capacità della mente, così come sono da tenere in considerazione gli studi sull'attaccamento con i lavori di Bowlby che tanto hanno contribuito a comprendere il mondo relazionale del bambino e l'importanza della qualità delle relazioni interpersonali nello sviluppo.

Possiamo ricordare in questo contesto una scoperta tutta italiana di Rizzolatti e colleghi, ormai ampiamente conosciuta, e che riguarda i cosiddetti “neuroni specchio”. Si tratta di neuroni particolari presenti in

alcune aree cerebrali che sono attivi sia quando noi compiamo un'azione, sia quando quella stessa azione la vediamo compiere da un'altra persona. L'esistenza di questo meccanismo particolare di attivazione dei neuroni ha permesso di comprendere quali siano i meccanismi cerebrali che stanno alla base dei processi di imitazione (sappiamo quanto l'imitazione sia un meccanismo di apprendimento importante per il bambino), ma anche quali siano le basi biologiche dell'empatia cioè della capacità umana di comprendere gli stati emotivi altrui.

Il contributo delle neuroscienze ha arricchito ulteriormente la prospettiva dello studio dello sviluppo infantile: oggi conosciamo meglio come lo sviluppo delle strutture e delle funzioni cerebrali dipenda dalle modalità con cui le esperienze influenzano e modellano i programmi di maturazione geneticamente determinati del sistema nervoso centrale.

Ciò che le neuroscienze hanno confermato e ampiamente documentato è che le relazioni interpersonali e le esperienze soprattutto nei primi anni di vita hanno un ruolo fondamentale nel plasmare e modificare le strutture cerebrali, come ad esempio la costruzione di nuove sinapsi, cioè dei collegamenti tra i neuroni, per cui possiamo definire lo sviluppo del cervello come un processo "esperienza-dipendente".



Questo significa che oggi conosciamo meglio come i circuiti cerebrali si formano con modalità che sono strettamente legate alla loro attivazione; le nostre esperienze influenzano in maniera significativa le connessioni neurali e l'organizzazione dell'attività del cervello, provocano l'attivazione di determinati circuiti, consolidano collegamenti preesistenti e inducono la creazione di nuove sinapsi, al contrario l'assenza di esperienze può portare a fenomeni di morte cellulare.

Quando si parla del ruolo fondamentale delle esperienze vissute nei primi anni di vita non possiamo non soffermarci sul ruolo cruciale che riveste la didattica nello sviluppo del bambino e sulla responsabilità degli adulti nel creare le condizioni migliori affinché ogni bambino possa esprimere al meglio le proprie potenzialità.

L'aspetto sul quale tutti gli studi convergono è che anche nell'epoca attuale dell'intelligenza artificiale con le sue straordinarie applicazioni in vari campi, il cervello del bambino rimane la "macchina" più straordinaria. L'intelligenza artificiale prende a modello il funzionamento cerebrale ma riesce a fare solo in piccola parte di ciò che fa un bambino: se l'AI si basa su elaborati calcoli statistici e su una mole enorme di dati, il cervello del bambino non solo elabora informazioni ma soprattutto costruisce concetti, impara a relazionarsi con altre menti; la mente del bambino per svilupparsi non ha bisogno della mole di dati di cui necessita un computer e può fare collegamenti, apprendere concetti astratti ed elaborare nuove idee.

Questo è possibile a patto che gli adulti che stanno con i bambini creino le condizioni affinché questa “fioritura” possa avvenire.

1.2 Plasticità cerebrale e periodi critici

Per completare la panoramica e introdurre la parte successiva si devono tenere presenti due concetti molto importanti:

- plasticità neuronale
- periodo critico o periodo sensibile

Si tratta di due concetti che ci derivano dagli studi neuro scientifici ma che hanno importantissime ricadute pratiche nel lavoro quotidiano con i bambini anche in ambito didattico.

Il cervello di un bambino e il suo sistema nervoso sono strutture biologiche che rispondono agli stimoli ambientali, in un processo di modificazione continua che non si ferma all'età infantile; questo processo di modellamento della struttura cerebrale in risposta a stimoli ambientali è noto con il termine di **plasticità cerebrale**, caratteristica che è massima nel bambino e rende ragione delle straordinarie capacità di apprendimento tipiche dell'infanzia.

La plasticità neuronale è massima nei primissimi anni di vita e va via via diminuendo nel corso della crescita; i neuroni, grazie all'esperienza, accrescono le proprie connessioni sinaptiche, nelle direzioni secondo cui l'esperienza le porta, ovvero le specializza. Questo è uno degli aspetti che spiega come mai per i bambini sia così facile apprendere



una lingua mentre da adulti lo sforzo è nettamente maggiore ed è molto difficile raggiungere la stessa precisione.

Un altro dato documentato è che le strutture nervose dedicate a particolari competenze cognitive hanno periodi di maturazione diversi: per fare un esempio, sappiamo che le regioni cerebrali che elaborano le informazioni visive relative alla forma, al colore e alla dimensione degli oggetti maturano molto prima di quelle deputate all'elaborazione delle informazioni visive e spaziali legate al movimento e alla costruzione mentale dello spazio.

O ancora le aree cerebrali deputate a funzioni di tipo senso motorio maturano prima delle aree deputate a funzioni associative collegate con i processi intellettivi più complessi ed astratti. Questo ci spiega perché certe competenze compaiono prima di altre.

Oltre a ciò, sappiamo esistere dei **periodi critici** (o sensibili) nei quali il sistema neurobiologico è maggiormente predisposto alla risposta agli stimoli ambientali e al cambiamento strutturale e che permettono lo sviluppo ottimale di quella competenza. Queste “finestre temporali” hanno una durata variabile e sono attive in momenti diversi a seconda della funzione cui sono preposte: ci sono periodi critici per lo sviluppo delle abilità visive, per l'apprendimento del linguaggio, e altri per imparare le abilità di relazione sociale. I periodi sensibili “guidano” lo sviluppo, l'ambiente deve creare le condizioni migliori.

Questo significa che nel corso dello sviluppo ci sono periodi in cui l'esperienza e l'interazione con l'ambiente giocano un ruolo particolarmente rilevante e che le potenzialità di sviluppo di quelle competenze sono massime in quella fase.

Ciò significa però anche che una privazione di stimoli adeguati in quei periodi provoca uno sviluppo parziale o incompleto della competenza che sarà molto difficile colmare. Se un bambino non è esposto al linguaggio già dal primo anno di vita ad esempio perché sordo o perché si trova in una situazione di grave privazione, la sua capacità di apprendere il linguaggio successivamente sarà più limitata.

I periodi "critici" sono quelli in cui le vie nervose necessitano di specifiche informazioni per il proprio mantenimento, se ciò non succede tali vie non si sviluppano in modo efficace, ad esempio il periodo sensitivo del linguaggio è attivo specialmente nei primi 5 anni di vita.

Proprio per questo un ambiente in grado di fornire molte esperienze sensoriali, motorie, linguistiche e sociali nei modi e nei tempi adeguati, assicura il giusto "nutrimento" necessario per uno sviluppo armonico.

Il programma genetico della specie umana, a differenza di quello della maggior parte degli animali, prevede che il periodo di apprendimento sia molto lungo, i "cuccioli" della nostra specie necessitano di cure costanti per tutti i primi anni di vita per sopravvivere e per completare



lo sviluppo, sia dal punto di vista fisico, sia dal punto di vista cognitivo ed emotivo.

Sicuramente il periodo dei cosiddetti “1000 giorni” rappresenta la prima e più importante finestra temporale, quella in cui le stimolazioni dell’ambiente influiscono in maniera indelebile per la crescita e gli sviluppi futuri.

1.3 Come avviene lo sviluppo del linguaggio

Come abbiamo visto in precedenza, all’interno della teoria piagetiana lo sviluppo cognitivo precede l’emergere del linguaggio, che è visto come una capacità che è dipendente dallo sviluppo cognitivo.

A metà del secolo scorso si fanno strada nuove teorie sul linguaggio che cercano di spiegare come i bambini possano acquisire questo straordinario strumento di comunicazione così efficacemente e in tempi così rapidi. In questo contesto si situa l’opera di Chomsky, il suo interesse si focalizza in particolare sulla sintassi e su come il bambino possa produrre frasi mai sentite prima e rispettando le regole di ciascuna lingua.

Nel corso degli ultimi decenni infatti gli studiosi si sono interrogati al fine di comprendere se il linguaggio venga acquisito per mera esposizione alle informazioni che provengono dall’ambiente o se questa competenza sia da considerarsi come una competenza di base, regolata da leggi innate indipendenti dal contesto.

Tali teorie, tra loro dicotomiche, non appaiono esaustive perché se lo sviluppo del linguaggio in un essere vivente fosse determinato da una semplice esposizione non si spiegherebbe come mai questa competenza non possa essere posseduta anche da altre specie animali o perché certi bambini facciano così fatica ad imparare a parlare. Allo stesso tempo, una teoria che vede l'essere umano potenzialmente dotato fin dalla nascita di tutte le competenze linguistiche non spiegherebbe il fatto che se un bambino viene privato dell'esposizione linguistica tale competenza non si sviluppa.

Possiamo affermare che certe predisposizioni specificatamente innate per il linguaggio unitamente a certe preferenze attentive che questo dominio richiama, permettono al bambino, alla nascita, di poter potenzialmente apprendere una qualsiasi lingua (o più lingue). Solo successivamente, tramite l'interazione del bambino con particolari stimoli ambientali riguardanti la propria lingua madre, e non un'altra, all'interno di una sofisticata trama di relazioni sociali e di interazioni interpersonali e pragmatiche, ovvero di regole che governano gli scambi comunicativi, il bambino seleziona determinati percorsi per rappresentare quei particolari dati linguistici propri della lingua madre, e non altri. Con lo sviluppo quindi, alcuni percorsi si specializzano e altri sono via via perduti, a questo punto l'elaborazione del linguaggio nativo è orientata.

Ogni lingua orale o dei segni quindi, è regolata e limitata nelle opzioni possibili da specifici meccanismi neurofunzionali, geneticamente



predeterminati, che il contesto linguistico (e relazionale) può attivare, selezionare e modulare, ma non generare.

Negli anni '70 e '80 gli studi sullo sviluppo del linguaggio si sono orientati soprattutto sugli aspetti comunicativi e pragmatici sottolineando l'importanza dell'ambiente e dell'interazione sociale, mentre negli anni '90 si sviluppano diversi approcci teorici che cercano di integrare le posizioni precedenti e che hanno potuto beneficiare di nuove tecniche di indagine e di nuove conoscenze in ambito neuroscientifico.

Ciò che oggi appare più chiaro è come, nonostante una dotazione biologica tipica della nostra specie (siamo l'unica specie provvista di linguaggio inteso in tutta la sua complessità), esso non può svilupparsi senza un'adeguata esposizione ambientale. È proprio il complesso intreccio tra questa dotazione innata e l'esperienza linguistica offerta dal contesto in cui il bambino cresce, che permette lo sviluppo del linguaggio. Il contesto linguistico e relazionale in cui il bambino è inserito e l'esposizione alla lingua stessa, costituiscono delle determinanti fondamentali per lo sviluppo di tale competenza nei primi anni di vita.

1.4 Linguaggio e comunicazione

Il linguaggio è una straordinaria capacità umana, una funzione psichica complessa fondamentale che ci permette di trasmettere idee, informazioni, teorie, cultura ecc. ed è una modalità espressiva fondamentale per lo sviluppo delle relazioni sociali. Il fatto che i bambini

acquisiscano con rapidità e naturalezza il linguaggio non deve far dimenticare la sua complessità strutturale, presente in tutte le lingue.

Il linguaggio infatti:

- è un sistema simbolico (basato su immagini mentali e concetti),
- è arbitrario (il suo significato è contesto-dipendente),
- è convenzionale (basato su regole condivise tra gli interlocutori),
- è altamente produttivo (presenta una ricorsività combinatoria, ciò significa che, a fronte di un numero limitato di elementi quali sono i suoni di una lingua, è possibile costruire un numero infinito di parole, frasi, discorsi, significati).

Un'altra caratteristica propria della parola e non del gesto è il fatto che questa può essere “spezzata”, ogni unità lessicale condensa infatti, all'interno della propria struttura, tutte le componenti del sistema linguistico:

- la sequenza fonologica (cioè il “suono” della parola),
- l'organizzazione morfemica (ad esempio singolare o plurale, la marcatura della classe sintattica: sostantivo, verbo, ecc.),
- il nucleo semantico (che specifica il significato della parola).

Benché il linguaggio sia un potente strumento di comunicazione della specie umana, non è il solo strumento di comunicazione, pensiamo ad esempio alla forza comunicativa che hanno le espressioni facciali, la gestualità o la postura. È molto importante avere ben chiara la distinzione tra linguaggio e comunicazione non verbale, anche se è



esperienza quotidiana come tali due modalità siano solitamente fortemente intrecciate e integrate, tanto che non è facile considerarle separatamente. Molte specie animali comunicano anche se non possiedono il linguaggio, anche i bambini piccoli possono comunicare molto efficacemente prima di imparare a parlare, viceversa è possibile parlare senza comunicare, situazione che si può riscontrare in alcuni quadri patologici come ad esempio l'autismo.

La comunicazione non verbale anche quando molto ricca ed efficace si basa su competenze significativamente diverse rispetto a quella linguistica, che è dotata di specifiche caratteristiche e regole proprie.

Innanzitutto la comunicazione non verbale è fortemente dipendente dal contesto: è possibile comunicare con dei gesti, espressioni, ma questi fanno necessariamente riferimento a qualcosa che è presente tra i due interlocutori; il linguaggio invece è indipendente, perché, basandosi su dei concetti, permette di parlare facendo riferimento a rappresentazioni mentali, aggirando la necessità della presenza del referente.

Parlare di qualcosa che non c'è, avere parole per fare riferimento a qualcosa che non è presente, permette inoltre di potenziare la competenza stessa espandendo la rete di concetti. Uno scimpanzé che vuole una banana e vuole comunicare questa cosa ad un suo simile può farlo solo se nel contesto è presente una banana da indicare. Nella specie umana invece è possibile richiedere una banana anche quando la stessa non è presente utilizzando la parola. Una

parola ha quindi una sua complessità intrinseca che permette poi di costruire frasi e discorsi, che il gesto non ha: la banana indicata resta una e quella.

Il linguaggio inoltre ha una sua struttura molto complessa, è fatto di diverse componenti, possiamo infatti distinguere:

- **Forma**: che comprende le **competenze fonetico-fonologiche e morfosintattiche**, cioè come ogni lingua organizza il proprio sistema dei suoni e delle regole per formare le frasi;
- **Contenuto**: ovvero il **lessico e semantica** che definiscono i significati;
- **Uso**: si riferisce allo scopo comunicativo di ogni parlante, di come le competenze di forma e contenuto vengono utilizzati nello scambio linguistico: ovvero la **pragmatica** e le **competenze narrative**.

I gesti utilizzati nelle comunicazioni non verbali che alcune specie animali utilizzano sono inoltre caratterizzati dal fatto di avere un valore semantico diretto: un segno infatti non può significare due cose, una parola invece sì, il significato che utilizzo varia in base al contesto in cui la utilizzo, pensiamo ad esempio a parole come “operazione”, “rosa”, “gru” oppure “coda” che assumono un significato a seconda della situazione in cui sono pronunciate.

Inoltre la banana che verrà indicata dallo scimpanzé non può rappresentare la categoria “tutte le banane” o la categoria cibo; anche



se lo scimpanzé per far riferimento alla categoria cibo indicasse ad un suo simile tutti gli elementi commestibili presenti nel contesto questi continueranno a restare elementi singoli, ovvero solo banana, mango, noce di cocco, etc. ma non diventeranno mai “cibo”. Il linguaggio quindi ci permette di costruire delle categorie semantiche.

1.5 Lo sviluppo del linguaggio nel bambino

È fondamentale ricordare che lo sviluppo del linguaggio avviene in una dimensione interattiva, senza la relazione interpersonale il linguaggio non evolve, il suo sviluppo è strettamente intrecciato allo sviluppo emotivo, cognitivo, affettivo-relazionale. Le interazioni interpersonali e sociali creano infatti un mondo in cui il linguaggio evolve fino a diventare il mezzo di comunicazione primario.

Come abbiamo visto in precedenza il linguaggio ha una matrice biologica e il suo sviluppo dipende dalla maturazione di specifiche strutture cerebrali che sono però attivate dall'esposizione ad un ambiente linguistico, senza questo input il bambino non può sviluppare il linguaggio. Le caratteristiche dell'input linguistico sono molto importanti nell'orientare lo sviluppo: siamo “programmati” per parlare qualsiasi lingua a cui siamo esposti e alcune tappe dello sviluppo del linguaggio sono universali. Sono un esempio il fatto che in tutte le lingue le prime parole compaiono verso i 12-18 mesi e le prime frasi solitamente compaiono verso i 24 mesi.

Sicuramente va tenuto presente che in tutto il periodo del primo sviluppo comunicativo e linguistico c'è una notevole variabilità individuale nei tempi, nei modi e nelle strategie di apprendimento, perché esso è fortemente mediato da fattori che fungono da precursori e attivatori: lo sviluppo comunicativo, quello cognitivo, la relazione affettiva, le caratteristiche dell'input linguistico a cui il bambino è stato esposto.

La variabilità interindividuale però non è infinita, non ci deve far dimenticare che alcuni bambini possono presentare delle difficoltà in questa fase di sviluppo, aspetti che vanno attentamente monitorati dalle famiglie, dagli insegnanti e dai pediatri e che, in alcune situazioni, può essere indicato l'intervento di uno specialista che si occupa di tali difficoltà. In questa ottica gli insegnanti, proprio perché sono esperte dello sviluppo normale e delle sue "varianti", si trovano in una posizione privilegiata per monitorare lo sviluppo.

Il linguaggio è la funzione che, dopo le prime fasi di sviluppo dei primissimi anni, maggiormente emerge e si definisce proprio nell'età della scuola dell'infanzia. In questa fascia di età vediamo infatti evolvere, come verrà descritto più in dettaglio, gli aspetti più complessi che riguardano soprattutto la possibilità di utilizzare il linguaggio a scopo cognitivo e come strumento stesso di organizzatore del pensiero, diventando quindi una funzione cruciale per l'apprendimento e il futuro percorso di vita.



Nel contesto sociale attuale la presenza di bambini di altre culture e lingue ha avuto l'effetto di rimettere nuovamente in primo piano lo sviluppo linguistico, in particolare per favorire tutte le modalità che un bambino usa per acquisire una seconda lingua.

La questione del bilinguismo è una realtà molto sfaccettata poiché esistono diverse modalità di esposizione e apprendimento di due o più lingue. In alcune scuole dell'infanzia della nostra provincia il bilinguismo è presente da tempo, pensiamo alla lingua ladina, mochena e cimbra, in quanto sono presenti delle minoranze linguistiche in alcune aree geografiche. Inoltre, collegato ai fenomeni migratori, negli ultimi decenni le scuole dell'infanzia accolgono molti bambini per i quali l'italiano non è la lingua madre e per i quali, a volte, la prima esposizione alla lingua italiana può avvenire proprio con l'ingresso alla scuola dell'infanzia. A tutto si aggiungono le esperienze didattiche volte ad avvicinare i bambini alle lingue straniere.

Il bilinguismo è un fenomeno molto complesso non solo dal punto di vista linguistico e psicologico ma anche dal punto di vista sociale e culturale.

Nel determinare la competenza in più lingue intervengono molti fattori tra cui i più rilevanti sono l'età a cui un bambino viene esposto ad una seconda lingua, le modalità di esposizione (ad esempio la dominanza di una lingua), la situazione familiare (ad esempio lingua parlata dai genitori che può essere la stessa della scuola oppure no).

Complessivamente gli studi sul bilinguismo sono concordi nel ritenere che si tratta di una condizione molto favorevole per lo sviluppo del bambino.

1.5.1 Cosa succede prima dei tre anni

Già prima di produrre le prime parole i bambini (verso i 12-18 mesi) sono degli abili comunicatori e comprendono molte parole del linguaggio che sentono, questa differenza tra la comprensione e produzione è facilmente osservabile nei primi anni e si va poi via via riducendo man mano che il bambino cresce.

Il linguaggio procede in modo armonico e graduale nelle diverse componenti che abbiamo descritto: suoni, parole e frasi e quello che colpisce è che già prima dei due anni i bambini usano il linguaggio in modo simbolico anche in assenza di referente. Ad esempio possono sentire denominare un oggetto non presente come ad esempio un gioco e andare a prenderlo, oppure un bambino che sente la madre dire “adesso andiamo al parco” e cercherà di indossare le scarpine, ci dimostra la piena comprensione di quanto detto dall'adulto.

Un altro aspetto che è sotto gli occhi di chiunque si occupi di bambini di questa fascia di età è che verso i due anni si assiste ad una sorta di “esplosione” del linguaggio, il bambino fa progressi continui, rapidi e che sorprendono molto gli adulti, in questa fase i bambini apprendono continuamente parole nuove avendole sentite anche una sola volta e la struttura della frase si arricchisce via via di molti elementi.



Se vogliamo fare una sintesi possiamo dire che a due anni i bambini parlano utilizzando brevi frasi e hanno un vocabolario tra le 100 e 300 parole. In questa fascia di età il bambino può ancora essere poco comprensibile per un interlocutore estraneo in quanto la fonologia non è ancora completa. A 3 anni un bambino produce già più di 1000 parole e usa le principali strutture frasali della propria lingua madre.

1.5.2 Le competenze linguistiche nella seconda infanzia

All'ingresso della scuola dell'infanzia un bambino padroneggia la quasi totalità delle competenze linguistiche di base di un parlante, da quel momento in poi il linguaggio, che fino ad allora si è sviluppato in termini quantitativi (quantità di suoni prodotti, quantità di parole comprese e dette, quantità di elementi di una frase, etc.) continuerà la propria evoluzione soprattutto in termini qualitativi, raffinando la capacità del bambino di utilizzarlo con scopi cognitivamente sempre più evoluti: per esprimere i propri pensieri, ragionamenti, emozioni, dubbi, curiosità, tutti aspetti che rendono il linguaggio stesso uno strumento fondamentale per la crescita e l'apprendimento in questa fascia di età.

Il linguaggio evolve in maniera integrata nelle diverse componenti.

Lo **sviluppo fonetico-fonologico**: *ovvero della rappresentazione dei suoni della propria lingua madre e della capacità di produrli articolandoli correttamente.*

Dall'età di un anno o poco più il bambino è in grado di produrre le prime parole, si tratta di parole bisillabiche e con un numero limitato di suoni,

successivamente aumenterà progressivamente la sua capacità di produrre suoni nuovi fino ad una stabilizzazione del sistema fonologico che avverrà tra i quattro e gli otto anni; può succedere che all'ingresso della scuola dell'infanzia la componente fonologica non sia completata ma in questa fascia di età è un sistema già discretamente sviluppato e la comprensibilità del linguaggio del bambino è già molto alta.

Lo sviluppo fonologico è un processo graduale, nella lingua italiana ad esempio compaiono prima suoni come la /m/ o /p/, mentre suoni come la /r/ o /z/ sono acquisiti più tardi; inoltre quando inizialmente il bambino apprende a dire un particolare suono, ad esempio il suono /k/, questo verrà acquisito inizialmente nella sillaba /ka/, successivamente il bambino imparerà ad associarlo ad altri suoni come /kam/ o /sko/ ed infine sarà in grado di dirlo in tutte le posizioni di parola (iniziale, mediana, etc.).

A 4 anni lo sviluppo fonologico copre già l'80% delle competenze adulte, i bambini di questa età sono in grado di articolare correttamente quasi tutti i suoni della lingua italiana, con l'eccezione di alcune produzioni come la zeta dolce come in zaino, la /r/, la /gli/ come in paglia, la /sci/ come in sciarpa, inoltre possono essere ancora presenti alcune semplificazioni nella coarticolazione di parole con struttura complessa.

Egli aumenterà progressivamente la capacità di produrre strutture sillabiche sempre più complesse in quanto la struttura fonologica delle



parole si espande lungo le dimensioni di lunghezza e complessità fino a raggiungere quella dell'adulto.

La stringa fonologica è importante in quanto serve per evocare in assenza del referente e deve essere quella e non un'altra per poter essere compresa dall'interlocutore. La forma fonetico-fonologica di una parola inoltre non è collegata al significato ma è una sorta di convenzione tra parlanti.

Lo **sviluppo della morfosintassi**: ovvero *la capacità di costruire delle frasi*

Solitamente quando il bambino ha un bagaglio di circa 100-150 parole compaiono le prime frasi (tra i 18 e i 24 mesi), che inizialmente sono costituite da parole ad alto contenuto semantico ma poco dopo compaiono e aumentano le parole con ruolo grammaticale (es. articoli, preposizioni). Lo sviluppo della morfosintassi è così schematizzabile:

- Fase pre-sintattica (19 - 26 mesi): presenza prevalente di parole frasi o parole singole in successione ad alto valore semantico.
- Fase sintattica primitiva (20 – 29 mesi) aumentano gli enunciati semplici anche se incompleti, lo stile è ancora “telegrafico”.
- Fase di completamento della frase nucleare (24 – 33 mesi) diminuiscono le frasi senza verbo, aumentano le frasi complesse, compaiono e si consolidano elementi morfologici come gli articoli, le preposizioni e i pronomi.
- Fase di consolidamento e generalizzazione delle regole in strutture combinatorie complesse (27 – 38 mesi); le frasi sono più

complesse e complete, compaiono connettivi temporali e causali e le frasi relative. Verso i 3-4 anni il bambino possiede tutte le strutture principali della propria lingua.

Lo **sviluppo del lessico**: ovvero *come il bambino comprende e produce le parole*.

Come il bambino acquisisca nuove parole è una grande sfida per le scienze cognitive soprattutto nelle prime fasi dello sviluppo. Le parole infatti non sono “etichette”, ma concetti: un nome non indica una persona o una cosa, ma una categoria. Ciò significa che la parola “sedia” non indica solo una sedia ma il concetto di sedia indipendentemente ad esempio dal colore e dalla grandezza. Apprendere parole nuove quindi non significa tanto apprendere etichette anche se la componente fonologica è fondamentale perché la parola venga compresa, ma significa costruire significati e rappresentazioni mentali.

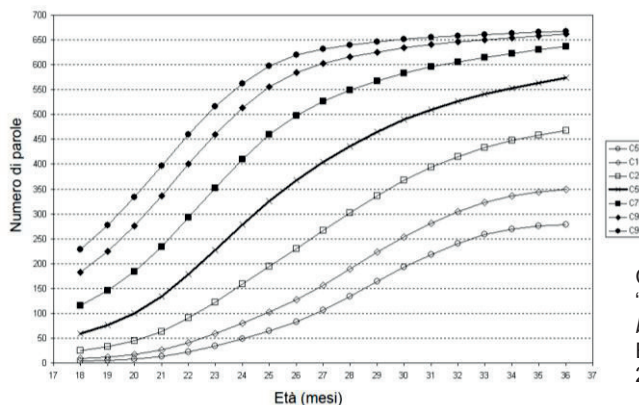
Quello che incuriosisce non è solo la rapidità che abbiamo descritto ma soprattutto la precoce capacità del bambino di usare le parole per un analogo referente, quindi fin dalle prime fasi il bambino usa le parole come concetti. Questi concetti poi si ampliano nel corso della crescita, il significato di parole già conosciute si modifica e si arricchisce, è importante ricordare che si tratta di un progresso non solo quantitativo ma soprattutto qualitativo. Si pensi ad esempio ad un bambino che cresce e che diventa veterinario: il suo concetto di “cane” si è



profondamente modificato nel corso della sua vita, ma la parola “cane” è sempre la stessa.

Va ricordato che le parole si apprendono nella relazione interpersonale, c'è bisogno di scambio e dialogo, il bambino acquisisce parole nuove se comprende l'intenzione dell'altro: ad esempio se si vuole insegnare una parola nuova ad un bambino e si interagisce con lui permettendogli di seguire lo sguardo dell'interlocutore verso l'oggetto nel giro di pochi tentativi il bambino impara la parola nuova, se invece la stessa parola esce più volte da un altoparlante anche in rapporto diretto con l'oggetto l'apprendimento non si verifica.

Proprio per l'interfaccia del lessico con la componente semantica l'acquisizione di parole nuove è un processo che prosegue anche in età adulta ma è particolarmente rapido ed efficace in età evolutiva e, come più volte sottolineato, favorito e orientato dalle esperienze che il bambino fa. Si veda ad esempio il seguente grafico coi percentili di produzione di parole:



Caselli C. e coll.
“Il primo vocabolario del
bambino”
Ed. Franco Angeli, Ed.
2015

Per la natura pressoché illimitata del sistema lessicale, l'acquisizione di tale competenza, nei primi anni di vita, vede un'importante discrepanza tra il livello produttivo e quello recettivo. Il bambino fino all'età di un anno e mezzo è in grado di comprendere in media all'incirca 200 parole e ne produce una trentina; successivamente le competenze ricettive non risultano più quantificabili e quindi controllabili perché il bambino dopo i due anni arriva ad acquisire anche più di 5 nuove parole al giorno. All'età di due anni un bambino dovrebbe essere in grado di produrre almeno 50 parole, all'età di tre anni mille, all'età di cinque anni duemila. Inizialmente le prime parole vengono utilizzate in contesti specifici e contestualizzati, poi si assiste ad una graduale de-contestualizzazione, il bambino impara infatti a generalizzare il significato di parole a nuovi esemplari e ai loro referenti. Per lo sviluppo lessicale si parla di "sistema aperto" perché non viene mai considerato chiuso e l'apprendimento di parole nuove prosegue per tutta la vita.

Lo **sviluppo delle competenze pragmatiche**

La pragmatica è quella branca della linguistica che studia come il linguaggio viene usato negli scambi comunicativi, quali sono gli scopi comunicativi e come il linguaggio viene utilizzato in relazione ai diversi contesti e situazioni in cui si trovano i parlanti. Si può dire che la pragmatica è la capacità di integrare in modo coerente tutti gli strumenti comunicativi, regola i rapporti tra le parole, i gesti, le persone e le



situazioni, senza dimenticare che è una componente che ha anche un'importante matrice sociale e culturale.

Ciò che possiamo osservare è come il bambino impara ad adattare la propria produzione e comprensione alle diverse caratteristiche degli interlocutori e dei contesti sociali, il bambino impara a conoscere e riflettere sul modo in cui il linguaggio funziona all'interno della comunicazione (differenza tra forma e contenuto descritta sopra).

Ad esempio l'esclamazione "Bravo!" assume un significato diverso se è detta con espressione sorridente o con un'espressione facciale che denota rimprovero, e i bambini già molto precocemente sanno cogliere questi significati.

Ci sono a riguardo studi interessanti che dimostrano come i bambini nei primi anni di vita adattano il proprio linguaggio a seconda che parlino con adulti o con coetanei o il fatto che i bambini nel formulare linguisticamente il proprio pensiero tengano presente anche cosa l'interlocutore sa dell'argomento di cui si sta parlando.

La pragmatica inoltre è quella competenza che lega l'interazione tra parlanti, aspetto che il linguaggio da solo non riesce a fare. Ad esempio la risposta alla domanda "Come è andata?" dipende da cosa condividono i parlanti, da cosa sanno uno dell'altro e dal contesto in cui si trovano, può infatti riferirsi ad una verifica scolastica, ad una visita medica, ad una riunione di lavoro e l'elenco potrebbe andare avanti. Questo è un esempio di come il linguaggio da solo è troppo povero se non è legato agli scopi dei parlanti.

2. UNA NUOVA COMPETENZA COGNITIVA - LINGUISTICA NELLA SECONDA INFANZIA: LE ABILITÀ NARRATIVE

Possiamo definire la narrazione come una struttura simbolica che traduce in un discorso il mondo degli eventi, è una procedura alla quale sottostà uno schema ed è specie specifica dell'umanità.

La stessa parola "Narr-azione" significa "raccontiamo le azioni".

Non c'è cultura in cui le narrazioni siano assenti, esse rispecchiano i valori di appartenenza e riflettono il significato pubblico e condiviso di un determinato popolo. È presente quindi una universalità relativa al modo di organizzare l'esperienza pur nella differenza di contenuti che hanno anche una matrice culturale.

La narrazione è una tendenza universale a trasmettere un'esperienza della realtà (e non solo), a comunicare i significati, l'esempio più conosciuto e più ricco è certamente quello delle favole, che permettono al bambino di confrontarsi con il mondo e conoscerlo, confrontarsi con i propri sentimenti e arricchire le proprie esperienze.

Non si vuole in questa sede soffermarsi sul profondo significato che le narrazioni hanno in età evolutiva, aspetto su cui esiste una vasta bibliografia, quanto piuttosto avere uno sguardo su come questa competenza si sviluppa nel bambino e come possiamo favorire la sua evoluzione attraverso la didattica.



2.1 Il pensiero narrativo

Il pensiero narrativo è fondamentale allo sviluppo cognitivo-emotivo di ogni bambino in quanto riguarda l'esperienza soggettiva, consente di condividere le esperienze, di comprendere le azioni degli altri e le loro intenzioni.

La mente umana è biologicamente programmata alle narrazioni in quanto percepisce nella realtà lo svolgimento degli eventi ed opera sempre alla ricerca di uno scopo nella realtà percepita. Ad esempio la visione del movimento è sempre percepita come uno scopo e la narrazione si basa su una forma di pensiero che si fonda sulla logica intrinseca delle azioni umane.

Il pensiero narrativo organizza l'esperienza soggettiva e interpersonale, si sviluppa per sostenere le proprie azioni, per comprendere le azioni degli altri, in pratica per comprendere il mondo delle relazioni umane e non solo.

La narrazione è un'attività molto complessa e che richiede l'integrazione di più competenze: capacità cognitive, linguistiche, pragmatiche e conoscenze del mondo. Lo sviluppo delle abilità narrative avviene attraverso le esperienze dove l'adulto è un intermediario che seleziona, propone, organizza e colloca entro uno schema gli stimoli, proponendo la gradualità e la gerarchia di cui i bambini hanno bisogno.

La mediazione per essere efficace deve suscitare emozioni ed essere carica di significati affettivi.

2.2 Le due componenti della narrazione: comprensione e produzione

Nei processi narrativi, intesi come rappresentazioni di sequenze di eventi in cui prevale una struttura generale di ordine e relazioni tra gli eventi, dobbiamo distinguere due componenti che, seppur strettamente intrecciate, hanno una loro autonomia: comprensione e produzione.

Per comprendere/produrre una narrazione l'elemento essenziale è l'atto di collegamento che il bambino deve compiere tra le competenze linguistiche e le abilità cognitive non verbali; vale a dire collegare il linguaggio all'area semantica; area semantica costruita attraverso l'esperienza, tramite le operazioni che compie la mente per organizzare le informazioni (classificare, categorizzare, confrontare, manipolare gli oggetti, dividere tra parte e tutto ecc.).

Queste operazioni costruiscono le immagini mentali che sono quindi il prodotto della ricostruzione in sequenza di sensazioni, percezioni visive, uditive, motorie, prassiche, stereognosiche.

Più il bambino ha la possibilità di sperimentare, più le sue immagini mentali saranno ricche, flessibili, manipolabili ed evocabili.



Un conto è costruire il concetto di mela vedendola raffigurata su un libro, altro è apprenderne il significato tagliandola, sbucciandola, mordendola, spezzandola, annusandola, assaggiandola, raccogliendola, ecc.

Nello specifico in un atto di **comprensione** abbiamo da un lato l'area linguistica organizzata nei livelli fonologico, lessicale, morfo-sintattico, dall'altro le conoscenze sul mondo che devono essere codificate, disponibili, rievocabili e perché l'atto di comprensione avvenga, le due aree, verbale e non verbale, devono essere collegate. I bambini già da molto piccoli imparano a comprendere le storie sia attraverso le esperienze personali sia attraverso il racconto di storie.

Nel processo di **produzione** Il bambino deve esplicitare personaggi, luoghi, circostanze, deve selezionarli e collegarli tra di loro, deve cioè pianificare; questa è un'attività molto complessa, che in età prescolare può non essere ben organizzata ed è in via di maturazione, motivo per cui in questa fascia di età solitamente la comprensione è più efficace della produzione. Per produrre una storia il bambino deve pianificare un contenuto cioè la conoscenza degli eventi ma anche pianificare una struttura cioè il modo in cui le informazioni linguistiche sono organizzate.

Nel processo di comprensione e produzione abbiamo il ruolo fondamentale della memoria che prende in carico il materiale linguistico e non verbale, il ruolo dei processi mentali che trasformano

i simboli in significati, le conoscenze che consentono di riconoscere le informazioni e di compiere le inferenze logiche che saranno via via più complesse.

Sicuramente nella comprensione incide il livello di complessità della storia in rapporto all'età e alla competenza del bambino. Ad esempio quando i bambini ascoltano le favole un conto è riconoscere un uccellino su un ramo e capire che cade perché non sa volare, un'altra cosa è comprendere un evento complesso come quello del vento che fa volare via dalla testa del bambino il cappello, cappello che va a finire rovesciato su un albero e così gli uccellini lo usano come nido.

Nel primo caso si fa riferimento all'esperienza del bambino in merito agli oggetti che cadono, cioè alle regole di gravità: tutto cade a terra; nel secondo caso si fa riferimento al fatto che gli oggetti possono (in questo esempio) ruotare e diventare qualche cosa di diverso pur rimanendo gli stessi, in quanto in questo caso il cappello ruotando sottosopra può fungere da nido.

Un altro esempio molto significativo è come i bambini spesso amino la ripetizione della stessa storia, questo, oltre al piacere dell'ascolto, permette al bambino di arricchire progressivamente la comprensione di nuovi elementi che magari prima dell'ascolto non erano stati colti, permette al bambino di fare domande, fare ipotesi e collegamenti.



È proprio nella fascia di età della scuola dell'infanzia che queste abilità vanno incontro ad un notevole sviluppo e rappresentano una base importante per lo sviluppo cognitivo, relazionale e sociale.

Le abilità narrative in produzione seguono le abilità conversazionali, iniziano come descrizioni (prima... e poi...), sono inizialmente narrazioni autobiografiche ed evolvono gradualmente, si intrecciano con le abilità pragmatiche ed in particolare con la progressiva capacità del bambino di mettersi nei panni dell'interlocutore (es. consapevolezza che narrare un evento in cui l'interlocutore non era presente e quindi sarà rilevante anche la selezione degli elementi narrativi).

2.3 I precursori della narrazione: gli script e i racconti canonici

Lo **script** è la rappresentazione di un evento, organizzato gerarchicamente in termini temporali e causali, costruita sulla base dell'esperienza reale, in grado di specificare la successione ordinata di azioni coerenti in un contesto e finalizzate ad uno scopo. È la prima forma narrativa con cui si confronta il bambino e riguarda ad esempio le azioni della vita quotidiana dalle più semplici come lavarsi le mani o prepararsi per la nanna a quelle più complesse come può essere lo script di una festa di compleanno o fare la spesa. È quindi una forma narrativa che potremmo definire descrittiva e fortemente legata alle esperienze personali.

La caratteristica degli script è che sono direttamente sperimentati dal bambino, la sequenza delle azioni è codificata ed eventuali varianti non modificano il significato della sequenza di azioni (es. posso lavarmi le mani a casa o a scuola ma la situazione, lo scopo, la sequenza di azioni non cambiano).



La logica che lega le azioni in uno script quindi è **prassico-visiva** e la gerarchia è **cronologica**. L'esperienza consente di consolidare gli script e di rappresentarli correttamente nella mente al fine di renderli flessibili, scomponibili, reversibili, generalizzabili e prevedibili. È a questo punto che il linguaggio può diventare uno strumento importantissimo per mediare ed ampliare l'esperienza.

Nei contesti di vita un aiuto considerevole deriva dall'utilizzo di materiale visivo relativo alle **esperienze di script** vissute dai bambini. Queste immagini possono essere mostrate al bambino e contestualmente essere raccontate una per una dall'insegnante e poi anche dal bambino.

L'adulto in questo caso può graduare sia la complessità del linguaggio, sia richiamare l'attenzione sul nome degli oggetti, verbi, aggettivi.



È possibile utilizzare frasi con enumerazione nominale, poi con qualche modifica od espansione, fino ad arrivare ad un complesso di enunciati predicativi coordinati con utilizzo di congiunzioni (e, anche, infatti, mentre, ecc.).

La **storia canonica** invece è strutturata da categorie logiche indispensabili perché venga compresa, il riferimento principale è il modello di Stein e Glenn (1976) che prevede due macro aree:

- **sfondo o ambiente** che rappresenta il contesto in cui si sviluppa la storia, vale a dire la situazione iniziale per quanto riguarda tempo, luogo, situazione sociale ecc.
- **episodio**: rappresenta l'aspetto dinamico da cui si snodano i nuclei tematici organizzati in sequenze spazio-temporali e/o causali che contiene a sua volta cinque categorie:
 - **evento iniziale**: qualunque avvenimento, fisico o d'altro genere, che modifica la situazione di partenza e obbliga il/i protagonista/i a formulare un obiettivo, a pianificare un'azione per raggiungere uno scopo come può essere ad esempio risolvere un problema che si è venuto a creare;
 - **risposta interna**: è lo stato d'animo, la reazione emotiva del protagonista all'evento e implica la decisione di assumere un determinato comportamento;
 - **tentativo**: è l'azione, oppure una serie di azioni, che viene scelta e attuata per raggiungere l'obiettivo prefissato;

- **conseguenza:** è il risultato delle azioni intraprese, con la possibilità di aver raggiunto l'obiettivo o meno;
- **reazione:** è la situazione emotiva che conclude la storia con l'espressione dei sentimenti del protagonista.

Le storie canoniche sono caratterizzate quindi da un sistema di regole, ovvero la grammatica delle storie, che è indipendente dal contenuto ma individua le regolarità strutturali delle storie stesse in quanto i vari passaggi sono strettamente concatenati a livello causale e temporale ed è proprio questo loro svolgersi secondo una sequenza prestabilita a dare vita allo schema delle storie.

È una sorta di “struttura mentale” finalizzata alla comprensione in cui la sequenzialità e la relazione tra gli eventi sono l'asse portante, cioè ciò che dà un senso compiuto al racconto.

Le ricerche dimostrano che le storie che rispettano questa struttura sono ricordate e comprese più facilmente fin dai 4 anni, sarà quindi fondamentale la scelta dei testi da proporre.

Nelle storie la sequenza degli eventi ha la struttura del problem solving

Nelle storie canoniche la sequenza degli eventi ha la struttura del problem solving, la logica che lega i passaggi è di tipo **inferenziale** e il linguaggio utilizzato è più complesso rispetto allo script. Esplicitare o comprendere una storia significa non fermarsi alla descrizione di ogni singola immagine o evento, vuol dire **cogliere i nessi** fondamentali, i



legami anche causali e temporali tra gli eventi, per costruire ponti fra ciò che si conosce e le nuove informazioni per rendere possibili la comprensione e l'interpretazione.



Si richiede al bambino di produrre nuove conoscenze sulla base di informazioni visive talvolta parziali, eventi narrati in parte ed immagini da interpretare, si richiede di compiere inferenze utilizzando anche le conoscenze già acquisite.

È chiaro che più ampie sono le immagini mentali più i nuovi dati hanno la possibilità di essere compresi.

Il linguaggio utilizzato nelle storie necessita di **coerenza e coesione**; la coerenza rispecchia la logica delle azioni, la coesione per essere esplicitata ha bisogno dell'uso di specifici meccanismi linguistici che tengono insieme gli enunciati collegati tra loro: pronomi, connettivi temporali, causali consentendo di creare un testo non ambiguo.

I bambini con sviluppo cognitivo tipico, con l'aiuto degli adulti, accedono in modo graduale e naturale al mondo della narrazione, imparano senza bisogno di uno specifico insegnamento formale, per

esposizione a modelli e sperimentazione, diventando essi stessi poi produttori di nuove narrazioni.

Come abbiamo detto la narrazione è una capacità umana specie specifica per cui la mente del bambino andrà spontaneamente alla ricerca del significato, è un bisogno innato. Se questi bambini troveranno in ambienti come la famiglia e la scuola persone che sapranno mostrare disponibilità ad accogliere le loro parole, a condividere momenti di attenzione centrati sul loro interesse, a codificare le loro esperienze, a promuoverne di nuove, ad espandere, allargare, estendere, commentare, allora la loro comunicazione e lo sviluppo saranno fortemente favoriti e incoraggiati.

Diverso è il caso di bambini in difficoltà per molteplici cause, sono bambini che fanno più fatica ad imparare dalle esperienze che incontrano nella loro vita e che da soli non conquistano il pensiero reversibile rimanendo legati ad una fase preoperatoria. Proprio in casi come questi la famiglia o la scuola o, in taluni casi, il servizio riabilitativo, devono costruire situazioni favorevoli e facilitanti che li aiutino a sviluppare un pensiero operatorio.

Un'importante forma di aiuto ecologica sarà quella di far acquisire conoscenze e quindi accedere al mondo dei significati tramite l'esperienza diretta delle situazioni, contestualmente definite, graduate, ripetute, semplificate sempre nell'interazione con l'adulto. In pratica bisognerà facilitare e favorire la costruzione del sistema



semantico sulla base delle esperienze concrete mediate che consentano di interpretare e costruire significati.

A tal fine la rappresentazione di eventi costruisce lo strumento mentale per conoscere la vita quotidiana e per elaborare il pensiero semantico, le categorie concettuali, cogliere legami causali e temporali, produrre inferenze.

Il lavoro quindi consisterà nel partire proprio dalle esperienze e dai racconti dei bambini, (preparazione di un panino, un'uscita nel bosco, l'acquisto delle scarpe, ecc.), organizzare l'evento secondo parametri di tempo e causalità per arrivare alla costruzione di una traccia grafica che consenta di strutturare l'esperienza, di fissarla in memoria e di riferirla in altro contesto.

La traccia grafica può costituire il contenuto condiviso che guida il bambino nel racconto e aiuta l'adulto a capire esattamente ciò che gli vuole dire innescando un circuito positivo nella relazione.

Altra questione è il lavoro relativo alle storie canoniche che come detto prima si fondano su categorie logiche per poter essere prodotte e comprese. Anche in questo caso sarà fondamentale utilizzare materiale legato all'esperienza dei bambini, eventi a loro accaduti per poter rielaborare e rappresentare la struttura tematica sottostante, l'articolazione logica e i nuclei semantici del racconto. Gli eventi dovranno essere semplici con sequenze temporali-causali obbligate e

la correlazione visivo-linguistica semplice rispettando però lo schema della storia canonica.

In alcuni casi, secondo i bisogni individuali dei bambini, si può ridurre lo schema del racconto della storia canonica togliendo dal suo interno le situazioni che richiedono inferenze troppo complesse o lontane dall'esperienza, salvaguardando sempre lo schema canonico della storia.

Attraverso l'uso dello schema del racconto vengono indirettamente sviluppati alcuni processi mentali che si attivano nel momento in cui il racconto viene compreso, conservato in memoria, e raccontato ad altri, vale a dire la trasformazione semantica, la conservazione delle informazioni pertinenti, l'ordine sequenziale e causale, le inferenze testuali ed extra testuali.

Non dobbiamo dimenticare che se la competenza narrativa, come abbiamo detto, è una funzione specifica della mente che utilizza principalmente il linguaggio verbale, essa è sostenuta anche da altri sistemi, pensiamo alla rappresentazione grafica, musicale o alla drammatizzazione e il bambino trae molto vantaggio dall'utilizzo e dall'integrazione delle diverse forme espressive.

In definitiva possiamo dire che: “sono le storie che insegnano le storie” a patto che:

- le nostre proposte rispondano al principio della gradualità;
- tengano conto dell'esperienza del bambino;



- che si predisponga materiale adeguatamente costruito;
- che si parta da ciò che il bambino comprende.

A tal fine, un valido aiuto e guida per gli insegnanti sarà sicuramente il libro edito dalla Provincia autonoma di Trento “Libri per tanti motivi - La narrazione nella scuola dell’infanzia”, di Alessandra Negro e Anna Tava. È un testo esaustivo e ricco di spunti pratici e di esempi di attività didattica che può accompagnare e sostenere gli insegnanti nello sviluppo e costruzione del pensiero narrativo dei bambini.

3. LE COMPETENZE DEL BAMBINO ALLA SCUOLA DELL'INFANZIA: LA COSTRUZIONE DELLE FONDAMENTA PER I SUCCESSIVI APPRENDIMENTI

Precedentemente si è cercato di delineare come le competenze dei bambini si costruiscono e come interagiscono i processi maturativi con le esperienze e gli stimoli provenienti dall'ambiente nel percorso individuale di ciascun bambino. Questi sono elementi importanti per la progettazione sia degli interventi educativi, sia di quelli riabilitativi.

Se pensiamo allo sviluppo come ad un processo continuo, quando lavoriamo con i bambini non possiamo non occuparci di cosa è avvenuto prima e parallelamente avere uno sguardo al loro futuro. Se inoltre ci occupiamo di didattica nella scuola dell'infanzia è importante avere la consapevolezza che stiamo anche creando le basi per gli apprendimenti futuri, più formali, che avverranno successivamente nella scuola dell'obbligo e non solo. Se nei capitoli precedenti abbiamo parlato prevalentemente del linguaggio, proprio per il ruolo cruciale che questa funzione ha nello sviluppo del bambino, ora proveremo ad avere uno sguardo di insieme su quelle competenze che il bambino sviluppa e affina negli anni della scuola dell'infanzia e che fanno da base per i successivi apprendimenti.

3.1 Attenzione

Le **capacità attentive** comprendono tutti quei meccanismi con cui il nostro cervello seleziona, amplifica, incanala e approfondisce le



informazioni. L'attenzione funziona come un gigantesco "filtro" selettivo che ordina le informazioni in base alla loro rilevanza rispetto al compito che si sta svolgendo e imparare a concentrarsi è un aspetto importante dell'apprendimento.

Le capacità attentive sono diverse a seconda dell'età, i bambini hanno bisogno di imparare a stare attenti, ricordando che l'attenzione è fortemente sostenuta dalla curiosità, dalla motivazione e dal coinvolgimento emotivo.

Alla scuola dell'infanzia possiamo osservare come i bambini siano in grado di mantenere livelli attentivi anche prolungati durante attività come disegnare, ascoltare una storia o costruire con i lego, è però altresì esperienza comune che alcuni bambini presentano facile distraibilità o difficoltà a portare a termine le azioni intraprese con iniziale entusiasmo: sono caratteristiche che necessitano di interventi pedagogici corretti, gradualmente e costanti, per aiutare lo sviluppo di competenze via via più mature.

Specialmente alla scuola dell'infanzia è importante sottolineare l'opportunità di interventi diretti al controllo dell'attenzione focale e sostenuta, con un controllo dei tempi per i quali si richiede attenzione. È importante, per lo sviluppo successivo, aiutare e sostenere il completamento delle azioni, aiutando i più piccoli con un'attenta selezione di tempi e materiali, mentre i più grandicelli hanno già la

possibilità di mantenere nella mente lo scopo del lavoro iniziato, anche se spesso è necessario richiamarlo.

Come altre funzioni della nostra mente anche l'attenzione non è una capacità unitaria ma composta da diversi sistemi che definiscono quando orientare l'attenzione, su cosa orientare il nostro interesse, come elaborare le informazioni e per quanto tempo.

Si può distinguere:

- **Attenzione selettiva o focalizzata:** consiste nel focalizzarsi su un aspetto specifico dell'esperienza, considerato rilevante, mentre se ne ignorano altri ritenuti irrilevanti; esempio: concentrarci sulla voce della maestra che il bambino ha di fronte non considerando quella degli altri bambini che parlano.
- **Attenzione divisa o distribuita:** consiste nel concentrarsi su più di un'attività contemporaneamente; esempio: ascoltare musica mentre si legge un libro.
- **Attenzione sostenuta (o vigilanza):** consiste nell'abilità di mantenere l'attenzione su uno stesso stimolo per un prolungato periodo di tempo; esempio: seguire una spiegazione o l'ascolto di una storia.
- **Attenzione esecutiva:** implica l'azione di pianificare, distribuire l'attenzione su diversi obiettivi, monitorare i progressi sui compiti, trattare circostanze nuove o difficili; esempio: durante un gioco.



Durante gli anni della scuola dell'infanzia i bambini divengono capaci di concentrarsi su un compito più a lungo, di pianificare la ricerca delle informazioni utili a raggiungere uno scopo, di focalizzarsi sull'informazione pertinente. I progressi dei bambini in questo periodo riguardano quindi principalmente l'attenzione **esecutiva** e l'**attenzione sostenuta**.

3.2 Memoria

La **memoria** è una funzione fondamentale della nostra mente che permette non solo di apprendere ma su di essa si basa la storia e l'identità di ciascuno di noi.

La memoria è una capacità molto complessa, possiamo sinteticamente definirla come la capacità di acquisire, ritenere e richiamare esperienze ed informazioni, sia in un momento immediatamente successivo allo stimolo sia a distanza di tempo.

La memoria accumula continuamente nuove informazioni di vario tipo ed è orientata al futuro, nel senso che è una sorta di “miniera d'oro” a cui attingiamo ogni volta che dobbiamo rispondere a qualche necessità che si presenta nella nostra vita. Ricordare può voler dire di volta in volta riconoscere, evocare, confrontare le informazioni in entrata con quelle preesistenti.

Possiamo dire che apprendimento e memoria vanno di “pari passo”, se c'è una qualche forma di apprendimento, c'è anche qualche forma di memoria.

È una capacità costituita di diverse “componenti”, solitamente viene paragonata ad un magazzino ma non va dimenticato che la memoria è un processo organizzato e attivo, modificabile, fortemente collegato con le emozioni, tutti ad esempio abbiamo fatto l’esperienza di quanto il contorno emotivo determini la qualità del ricordo (vedi *Cinque lezioni leggere sull’emozione di apprendere*, Lucangeli D., Ed. Erickson, 2019).

Come altre capacità, la memoria cresce e si sviluppa nel corso della crescita del bambino e ha bisogno di essere supportata e “allenata”.

All’interno della memoria una prima distinzione è tra:

- **memoria a breve termine**, una sorta di spazio di lavoro dove le conoscenze in entrata sono sottoposte ad elaborazione e integrazione, è una forma di memoria che ha una capacità e un tempo limitato ma permette poi alle informazioni necessarie di passare nella memoria a lungo termine;
- **memoria a lungo termine**, invece lo spazio dove le informazioni rimangono per molto tempo e riguardano le nostre conoscenze enciclopediche, le esperienze personali, le conoscenze automatizzate (come ad esempio andare in bicicletta o nuotare, ecc.).

Nel momento in cui il bambino fa il suo ingresso alla scuola dell’infanzia alcune componenti sono già in parte sviluppate: pensiamo alla capacità che un bambino di questa età ha di riconoscere un luogo dove



è già stato, di riferire un'esperienza personale, di imparare brevi canzoni o filastrocche.

Una componente importante della memoria a breve termine è la cosiddetta **memoria di lavoro**, spesso richiamata nelle competenze descritte, perché è quella che permette di elaborare subito le informazioni verbali o visuo-spaziali che arrivano all'attenzione e che richiedono una risposta, è molto importante in tante attività della vita quotidiana, come ad esempio la comprensione di un testo.

La quantità di incremento della memoria a breve termine è massima tra i 4 e i 10 anni, l'età della scuola dell'infanzia è dunque una finestra evolutiva che non può passare inosservata e che necessita di una alimentazione corretta per rendere sempre più efficiente questa competenza.

La memoria a lungo termine controlla caratteristiche diverse, di tipo implicito o procedurale per facilitare l'esecuzione di compiti di tipo percettivo, cognitivo o motorio nuovi o mai eseguiti prima (ad esempio andare in monopattino), ma anche di tipo esplicito per il ricordo consapevole di esperienze o informazioni.

Molte azioni educative della scuola dell'infanzia possono avere un peso determinante, sia per lo sviluppo della memoria a breve sia a lungo termine. Bisogna ricordare che la motivazione e lo stato emotivo determinano la qualità del ricordo e l'efficacia della memoria, che la nostra capacità di ricordare nuove informazioni su un dato argomento

dipende molto da cosa e quanto già sappiamo di esso, le conoscenze acquisite infatti influenzano fortemente ciò che viene conservato e recuperato dal magazzino della memoria.

Ciò vale anche per i bambini: nei campi in cui sono esperti, motivati e interessati la loro memoria è spesso superiore a quella degli adulti “novizi” nelle stesse aree di interesse ad esempio nel ricordare i nomi dei dinosauri.

3.3 Competenze prassiche

Le competenze prassiche sostengono comportamenti e abilità tipici del bambino prescolare come andare in bicicletta, giocare a palla o con le costruzioni, vestirsi, allacciare, aver cura di sé, disegnare, ritagliare, ecc.

Il ruolo del movimento e dell'azione nello sviluppo del bambino sono noti da tempo ma oggi abbiamo delle evidenze ulteriori che ci permettono di capire meglio i meccanismi che governano questi processi e quale sia la relazione tra il fare e l'apprendere.

La goffaggine di alcuni bambini ha dei risvolti importanti non solo dal punto di vista cognitivo e delle acquisizioni scolastiche, ma ha anche un impatto forte sulla vita quotidiana e sulla socializzazione. Le competenze prassiche, tra queste la “manualità”, sono fondamentali, consistono essenzialmente nella capacità di pianificare e controllare un movimento diretto a uno scopo, richiedono un significativo



intervento delle capacità visuo-percettive e spaziali perché i movimenti si realizzano nello spazio e si controllano con la percezione visiva e propriocettiva.

Percezione e movimento non sono due processi distinti e sequenziali ma fortemente collegati e integrati, il movimento non è l'esecuzione di un comando ma esso stesso un processo di pensiero, si viene a stabilire fin da subito una relazione tra il movimento del corpo, la percezione dell'oggetto e lo scopo dell'azione.

Lo stabilirsi delle competenze prassiche richiede una capacità di memoria sequenziale, ma anche una capacità attentiva che è massima all'inizio degli apprendimenti (ad esempio per allacciarsi le scarpe, soffiarsi il naso, tagliare con le forbici o copiare un tratto grafico), ma via via decresce fino a che alcune prassie motorie si svincolano dalla attenzione e permettono di essere svolte in automatismo.

Questo significa che inizialmente il bambino deve essere esposto a compiti prassici che richiedono non solo attenzione, ma anche tempo e ripetute ripetizioni per essere realizzati, successivamente l'attenzione può essere usata per lo scopo finale e non più per l'esecuzione: imparare a copiare o soffiarsi il naso richiedono attenzione iniziale, ma poi il primo compito richiederà sempre una dose di attenzione più o meno alta a seconda della complessità del compito, mentre soffiarsi il naso diventerà un automatismo che non richiede altro che una minima attenzione all'uso del fazzoletto.

In età prescolare queste competenze sono in evoluzione, richiedono una buona analisi visuoperceptiva e una buona programmazione dei movimenti e l'intervento dell'adulto, genitore o educatore, sarà orientato all'aiutare a fare in modo consapevole, con guida e modello, favorendo il far da solo, ma con buone strategie.

Inoltre l'esperienza motoria modifica la capacità percettiva del bambino e la sua organizzazione cognitiva nell'interpretare le azioni altrui in maniera strutturata e finalizzata.

3.4 Abilità numeriche

Lo sviluppo delle abilità numeriche è stato spesso poco considerato nella pedagogia dell'età prescolare, ritenendola una competenza che si sviluppa negli anni successivi attraverso l'insegnamento formale. Oggi, invece, grazie anche a molti studi e ricerche su bambini molto piccoli, sappiamo che è una competenza che emerge precocemente e, grazie alle esperienze, il bambino già nell'età prescolare è in grado di operare e manipolare il numero.

Diversamente da quanto sosteneva Piaget per il quale le abilità numeriche sono una parte della logica, oggi è ampiamente dimostrato che la specie umana possiede una innata capacità di riconoscere le quantità, è una competenza attiva fin dalla nascita e indipendente dall'istruzione, che permette di riconoscere piccole quantità e di stimare per approssimazione quantità maggiori, su questa



componente specifica e innata si fonda il successivo processo di acquisizione del concetto di numero e delle abilità di calcolo.

Questo dato contrasta con la visione che ritiene che il concetto di numero si basi sull'insegnamento: è invece una capacità che, a partire da alcune competenze preesistenti, richiede l'esposizione a stimoli adeguati a sviluppare capacità numeriche sempre più complesse, a partire dall'apprendimento linguistico della sequenza dei numeri, sostenuta dalla memoria verbale sequenziale.

Dobbiamo ricordare in particolare gli studi di Gelmann e Gallistel negli anni '70; questi ricercatori hanno dimostrato la complessità e la specificità dei meccanismi che sottendono le competenze numeriche e che consentono al bambino di "manipolare" il numero. Questi autori hanno introdotto i principi della conta che spiegano come un bambino impara a contare.

Le competenze numeriche dei bambini in età prescolare sono sostenute dal linguaggio e da una memoria ordinale che permetterà loro di comprendere che nella linea linguistico-mentale dei numeri, il numero che segue contiene tutti i numeri precedenti. Per comprendere l'entità di 8, il bambino deve cognitivamente esperire attraverso la pratica che esso contiene tutte le quantità che lo precedono, mentalizzare con l'attenzione e ricordare, utilizzando tutte le competenze di cui abbiamo fino ad ora parlato. I bambini poi comprendono molto presto che il concetto di numero ha una sua

astrattezza, cioè che 8 formiche e 8 elefanti dal punto di vista numerico si equivalgono anche se sono oggetti molto diversi.

Le occasioni che il bambino ha durante la frequenza alla scuola dell'infanzia per utilizzare e sviluppare le competenze numeriche sono molteplici, pensiamo ad esempio al gioco dell'oca che, nella sua semplicità, permette al bambino di: consolidare la sequenza numerica verbale, di valutare le quantità, fare un confronto di quantità, imparare i simboli numerici. Oppure si pensi in quante occasioni la vita quotidiana permette ai bambini di fare operazioni di corrispondenza biunivoca: apparecchiare la tavola, distribuire oggetti ad ogni bambino ecc.

La capacità di compiere operazioni matematiche di somma e sottrazione è comunemente usata dai bambini prescolari anche se inizialmente in modo implicito, cioè il bambino fa piccoli calcoli senza essere consapevole di ciò che sta facendo ed è esperienza comune che è sufficiente esporre i bambini a materiali ed esperienze adeguate per vedere all'opera queste capacità e permettere loro di diventare abili. Ciò che i bambini faranno alla scuola primaria sarà dare a queste competenze una veste formale, ma le abilità di base sono già acquisite. È quindi molto importante pianificare attività didattiche che comprendano anche questo ambito, sfruttando il fatto che in età prescolare possiamo "vedere" le competenze numeriche dei bambini più libere da insegnamenti formali.



3.5 Funzioni esecutive

Per completare il capitolo non si può non parlare delle **funzioni esecutive**; con questo termine s'intende una serie di abilità cognitive che vengono messe in campo per pianificare azioni complesse in vista di uno scopo.

Si tratta di processi cosiddetti "superiori" mediati dall'attività dei lobi frontali che permettono i processi mentali più elaborati: il ragionamento, la pianificazione, il problem solving, i processi decisionali, la regolazione emotiva, l'adattamento, il comportamento sociale, l'autocontrollo.

Alla base di esse stanno sicuramente alcune abilità che sono già state descritte come la memoria (in particolare la memoria di lavoro) e l'attenzione ma intervengono altre componenti ed in particolare:

- **Pianificazione:** è la capacità di immaginare come raggiungere uno scopo e quali passaggi e azioni sono necessari, una sorta di preparazione dell'azione dove è necessario programmare le sequenze di azioni che servono a svolgere quel compito.
- **Inibizione:** è la capacità di non agire risposte istintive automatiche quando non adatte a quel compito, la capacità di ignorare deliberatamente gli stimoli distrattori e le informazioni irrilevanti mantenendo lo scopo.
- **Flessibilità cognitiva:** la capacità di adattamento a situazioni nuove o impreviste, la capacità di modificare il proprio

comportamento in relazione ad un cambiamento delle richieste ambientali, considerando prospettive e priorità diverse, capacità di passare da un compito all'altro in vista dell'obiettivo.

Sono delle capacità ancora in via di costruzione e maturazione, questo si vede da come i bambini tendono a volte a perseverare nell'errore oppure ad abbandonare un compito di fronte all'imprevisto, ma i modelli adulti e le risposte ambientali hanno una grande importanza nel sostenere questi processi maturativi.

Le funzioni esecutive hanno un ruolo cruciale nello sviluppo cognitivo, psicologico e sociale del bambino, emergono già nel primo anno di vita e maturano poi fino alla tarda adolescenza. È però nella fascia tra i 3 e i 6 anni che assistiamo a importanti cambiamenti che permettono ai bambini ad esempio di organizzare le proprie attività, portare a termine una consegna, mantenere tempi attentivi sempre più prolungati.

In tante attività i bambini devono introdurre queste abilità: quando disegnano, oppure giocano con le costruzioni oppure ancora nel gioco simbolico. Spesso il comportamento prescolare può sconcertare per la variabilità, ma non dobbiamo dimenticare che le competenze di controllo del comportamento e di guida all'azione sono in costruzione e che richiedono l'integrazione di più competenze.

Non va infine dimenticato il contesto relazionale in cui avviene la crescita: i bambini imparano precocemente a riflettere su sé stessi, basando queste riflessioni sui dati della propria esperienza e sulle

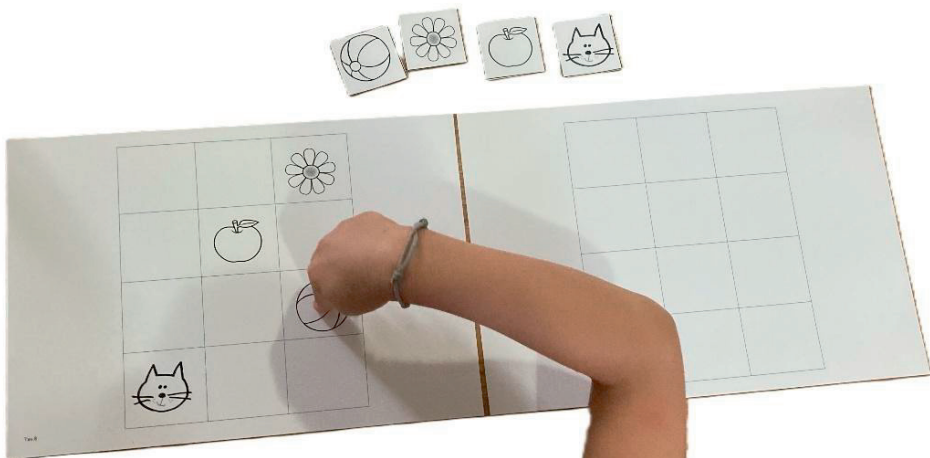


risposte ambientali, primariamente della famiglia e della scuola. Queste riflessioni meta cognitive sono per gran parte implicite e inconsapevoli, ma hanno una grande componente emotiva e un forte riflesso sui processi cognitivi. Il bambino in età prescolare è consapevole del pensiero dei genitori e degli insegnanti, sente se ciò che realizza piace o è considerato insufficiente e tutto questo si deposita in un particolare sistema di memoria a lungo termine, non consapevole ma molto forte, che sorregge l'autostima.

Questa consapevolezza implicita guida il bambino nell'uso delle proprie capacità e di conseguenza nella ricchezza delle proprie competenze: un bambino che ha percepito di essere considerato poco abile nella coloritura, nella corsa o nel narrare, è poco motivato a esporsi a queste esperienze nelle quali è stato portato a ritenersi poco capace, cosicché la poca pratica lo renderà effettivamente meno abile e meno competente. Un bambino che viceversa verrà incoraggiato positivamente sarà in grado di mettersi in gioco anche in esperienze inizialmente complesse e sarà in grado di accettare l'errore come una componente fondamentale dell'apprendimento. Agli adulti è dato il compito di creare un ambiente che stimoli la curiosità e il coinvolgimento attivo ricordando che il desiderio di conoscere ed imparare è un'esigenza vitale e che oggi più che mai serve una pedagogia dove le proposte e gli stimoli dell'adulto siano di incoraggiamento alla libertà del bambino di esplorare, di fare ipotesi e sperimentare.

SECONDA PARTE

LA PRATICA





4 DALL'OSSERVAZIONE ALLA PROGETTAZIONE

4.1 L'osservazione del bambino nel contesto educativo

I precedenti input teorici possono essere colti nei contesti educativi e uno degli strumenti professionali utili a ciò è l'osservazione. In ambito pedagogico infatti l'osservazione rappresenta uno strumento consolidato e insostituibile per conoscere un bambino e seguirne la traiettoria di sviluppo. Nei tre anni della scuola dell'infanzia, infatti, avvengono importanti cambiamenti nelle diverse aree dello sviluppo del bambino e un'attenta osservazione permette di seguirne il percorso.

L'osservazione del bambino nel contesto educativo della scuola dell'infanzia si realizza in una situazione particolarmente privilegiata per molteplici ragioni. Innanzitutto è quotidiana e longitudinale avviene quindi non solo con un'alta frequenza, ma anche in un arco di tempo che permette sia di documentare la crescita del bambino che di valutare ad esempio quanto una situazione problematica di un bambino possa essere transitoria o più persistente.

Possiamo fare l'esempio del bambino che nelle prime settimane di inserimento alla scuola dell'infanzia presenta difficoltà di separazione dalle figure genitoriali ma che dopo un breve tempo supera questo momento, si rassicura e al mattino non piange più quando deve salutare mamma e papà; ben diversa è la situazione del bambino che

anche dopo molte settimane di inizio della scuola dell'infanzia al mattino continua a piangere disperato nel momento del distacco dai genitori.

L'osservazione inoltre è "naturale" avviene cioè in un ambiente noto al bambino con il quale ha molta familiarità e in cui si sente sicuro, è più facile in questo contesto evidenziare molti aspetti dello sviluppo del bambino nelle condizioni ottimali o anche in alcune loro oscillazioni fisiologiche. Nell'ambito della scuola dell'infanzia è inoltre possibile raccogliere informazioni nei diversi momenti della vita del bambino nell'arco della giornata: la relazione con i genitori, con gli altri bambini, con altri adulti di riferimento, il gioco libero, le attività strutturate, il pasto ecc. Tutto ciò permette di avere una visione "unitaria" del bambino, con l'aggiunta che è un tipo di osservazione che coinvolge più insegnanti permettendo così un confronto tra professionisti. Infine è importante ricordare che ha una valenza "istituzionale" propria perché è parte integrante della funzione educativa. Esistono in letteratura diverse proposte rispetto agli strumenti osservativi da utilizzare all'interno della scuola dell'infanzia, questi si distinguono per la diversa metodologia utilizzata e per lo scopo che si prefiggono. Si tratta per la maggior parte di strumenti di osservazione "diretta" che permettono di raccogliere informazioni sul campo.

L'osservazione diretta è quella che l'operatore può fare personalmente e riguarda il momento in cui l'insegnante si trova con il bambino: come si muove, come gioca, come parla, come reagisce di fronte a



determinati stimoli, ma anche le modalità di relazione del bambino con le persone che lo circondano: i genitori, gli altri bambini o gli educatori.

Uno strumento di conoscenza del bambino altrettanto importante è quello che ci proviene dalle osservazioni “indirette” ed in particolare dalle narrazioni, solitamente dei genitori, in quanto ci forniscono informazioni che, nella maggioranza dei casi, non possiamo ricavare dall’osservazione diretta; attraverso i loro racconti i genitori ci possono introdurre alla conoscenza della storia del bambino, alle rappresentazioni che hanno del proprio figlio, le loro aspettative, le loro preoccupazioni, l’ambiente familiare ecc. e tutto ciò ci permette di conoscere sempre più a fondo il bambino.

Proprio per la sua importanza l’osservazione deve prevedere una metodologia codificata e deve essere finalizzata ad un obiettivo preciso, di conseguenza gli strumenti utilizzati devono essere coerenti con l’oggetto dell’osservazione. Un’altra caratteristica importante degli strumenti di osservazione è che questi siano di facile applicabilità, infatti nella scuola dell’infanzia il rapido e complesso susseguirsi delle attività richiede che attività aggiuntive non sottraggano tempo ed energie alle attività didattiche.

Inoltre gli strumenti scelti devono essere attendibili, cioè raccogliere dati il più veritieri possibile e pertanto devono essere affidabili, confrontabili e documentabili.

L'osservazione deve essere intesa non solo come mera registrazione di dati, ma come lettura interpretativa di ciò che si osserva, dipende quindi dalle conoscenze di chi sta applicando uno strumento, in quella interazione dinamica del “sapere per comprendere” così ben descritta da H. Gardner (1979) e acquista un senso profondo quando è pensata e utilizzata come premessa dell'azione didattica in una sequenza logica.

4.2 Indici di rischio e prevenzione

Nel contesto della scuola dell'infanzia è possibile rilevare anche situazioni che possono destare preoccupazione per il bambino e per la sua crescita futura. Ciò crea sempre molti dubbi negli insegnanti che si trovano a lavorare con i bambini che, proprio per la loro natura, sono in continuo cambiamento, non è quindi facile capire come procede lo sviluppo di ciascuno tenendo presente che le differenze individuali possono essere molto accentuate.

Ciò che si vuole evitare è sia ridurre al minimo i cosiddetti “falsi positivi” cioè quei bambini per i quali la problematica individuata non corrisponde poi ad un quadro clinico definito o ad una situazione di rischio evolutivo, sia i “falsi negativi” cioè quelle situazioni nelle quali un sintomo o un segnale viene erroneamente interpretato come una situazione di normalità o di difficoltà transitoria, rimandando di fatto il processo di approfondimento e/o diagnostico con le conseguenze negative che ciò può avere sullo sviluppo del bambino.



È innanzitutto fondamentale avere una profonda conoscenza dello sviluppo tipico e delle sue variabili se vogliamo affrontare questo tema. Ciò è essenziale in un'epoca della vita dove avvengono importanti cambiamenti da molti punti di vista: somatico, psichico, motorio, intellettuale, emotivo ecc. L'altro ambito di conoscenza riguarda il singolo bambino ed è proprio l'integrazione di questi due tipi di saperi che permette una migliore individuazione dei possibili segnali di difficoltà dei bambini. Questa conoscenza è importante perché sia in pedagogia sia nella clinica dobbiamo evitare il rischio di considerare patologico ciò che invece è una variante della norma o viceversa considerare normale ciò che rappresenta un segnale di rischio dello sviluppo.

Indice di rischio: indica una situazione che espone una persona ad un maggior rischio in termini statistici di sviluppare una patologia (anche molto in là nel tempo), le situazioni di rischio si possono correggere con comportamenti sociali e individuali che abbassano il rischio stesso. Un esempio a tutti conosciuto riguarda il fumo di sigaretta che rappresenta un fattore di rischio per patologie polmonari. Questo rischio può essere ridotto se i fumatori decidono di smettere di fumare.

Sintomo: segnale che è (o può essere) evocativo di una situazione di patologia che va diagnosticata. La rilevazione del sintomo avviene (quasi) sempre in un ambiente non clinico. Anche in questo caso possiamo fare un esempio semplice e quotidiano come il riscontro

della febbre o di un dolore che una volta rilevato richiede la valutazione del medico per una corretta diagnosi.

Se parliamo dello sviluppo globale del bambino queste definizioni assumono un livello di complessità molto alto e richiedono molta attenzione.

Per sgombrare il campo da fraintendimenti è importante sottolineare che rilevare un bisogno o una difficoltà in un bambino non è né una diagnosi né un giudizio, ma un'azione utile per la sua crescita.

Innanzitutto identificare precocemente una difficoltà di sviluppo permette di offrire al bambino un ambiente più idoneo; più piccolo è il bambino più ciò è "facile" e possibile grazie alla sua maggiore plasticità, e in molte situazioni si può evitare che un indice di rischio si trasformi in un disturbo più conclamato.

Nell'ambito dei disturbi dello sviluppo l'età della diagnosi e la precocità del trattamento sono ampiamente considerati dalla letteratura come i due criteri centrali per la buona riuscita di un progetto educativo, terapeutico e riabilitativo.

Il valore preventivo che una sempre maggior capacità degli operatori dell'area infantile assume nell'individuare tempestivamente i segnali di disagio e difficoltà dei bambini piccoli non ha uguali nelle età successive.



La messa a punto del progetto che presentiamo parte proprio da queste premesse e come verrà esposto di seguito è stata sollecitata dalla normativa sui DSA. Il pensiero di partenza è stato quello di cercare di individuare elementi di osservazione in particolare dello sviluppo del linguaggio e di alcune funzioni cognitive importanti per l'apprendimento successivo, che permettessero agli insegnanti di individuare aree di competenza non completamente sviluppate dove orientare maggiormente la propria azione didattica.

5 PRESENTAZIONE DEL NUOVO PROTOCOLLO

5.1 Il progetto

Il progetto “Dall’osservazione alla progettazione” nasce in risposta alla normativa sui Disturbi Specifici dell’Apprendimento (DSA), la quale rimarca l’importanza di coinvolgere la scuola dell’infanzia in un intervento precoce di potenziamento funzionale anche per rilevare possibili difficoltà e bisogni nei bambini ed intervenire attraverso un approccio pedagogico mirato.

All’interno di questo progetto è stato elaborato un protocollo osservativo, uno strumento di osservazione, rilevazione e individuazione pensato non per emettere “giudizi”, ma per sostenere efficacemente la progettazione e la realizzazione di strategie educativo-didattiche a vantaggio di tutti i bambini. Vuole essere parte dell’operatività didattica quotidiana degli insegnanti della scuola dell’infanzia, quindi è stato progettato per permettere una raccolta di informazioni di rapida e facile lettura coniugando il rigore metodologico della rilevazione con l’approccio pedagogico della scuola dell’infanzia.

Lo strumento indaga, attraverso la proposta di una serie di prove somministrate in due specifici momenti dell’anno scolastico, le competenze neuropsicologiche dei bambini frequentanti l’ultimo anno della scuola dell’infanzia. La prima rilevazione è in autunno: i dati raccolti orientano l’attività didattica in quanto permettono di cogliere punti di forza ed eventuali aree di competenza da potenziare. La



seconda rilevazione è in primavera e ciò consente di cogliere la traiettoria evolutiva dei bambini.

Il protocollo osservativo coinvolge una serie di funzioni cognitive che non costituiscono, naturalmente, la totalità delle sfaccettature dello sviluppo di un bambino, ma sono state scelte in quanto elementi fondanti degli apprendimenti successivi.

L'analisi della letteratura evidenzia come non esista a tutt'oggi un consenso scientifico su quali siano gli indicatori predittivi certi del DSA prima della scolarizzazione. Il processo di apprendimento della lettura e della scrittura è un processo multidimensionale dove giocano un ruolo importante e convergono componenti linguistiche (fonologia e metafonologia), competenze visuo-percettive, processi attentivi, memoria a breve/lungo termine e di lavoro, abilità visuo-spaziali e grafiche, competenze che emergono prima che i bambini accedano alla scuola dell'obbligo.

Sulla base di queste considerazioni, le prove del protocollo indagano le seguenti abilità:

- Abilità linguistiche ed in particolare competenze narrative, attraverso una prova che fornisce informazioni su abilità lessicali, sintattiche e predicative.
- Memoria verbale, visuo-spaziale e memoria di lavoro, elemento cardine di qualsiasi apprendimento.

- Abilità metafonologiche, competenza che fa da ponte tra linguaggio orale e linguaggio scritto.
- Abilità numeriche di conta, cardinalità ed enumerazione.
- Abilità di copia da modello, prerequisito fondamentale all'utilizzo di un codice.

5.2 Il processo di revisione del protocollo

Il progetto "Dall'osservazione alla progettazione" ha preso avvio nell'anno scolastico 2014-2015 in alcune scuole pilota e attualmente, a distanza di 10 anni, è stato esteso a tutte le scuole dell'infanzia provinciali. Nel frattempo le insegnanti hanno partecipato ad una specifica formazione.

Come si è detto, il protocollo osservativo cerca di conciliare rigore scientifico e utilizzabilità nella pratica quotidiana. Proprio per questo, lo strumento negli anni è stato oggetto di alcune modifiche, in momenti diversi, con l'obiettivo di apportare dei miglioramenti sia dal punto di vista della praticità di utilizzo da parte degli insegnanti, sia della sensibilità nel cogliere aspetti rilevanti dello sviluppo del bambino.

Ciò conferma la dinamicità del progetto "Dall'osservazione alla progettazione", connotato su un lavoro di ricerca-azione e di costante monitoraggio dell'attività svolta dagli insegnanti e di ciò che rimandano i bambini.



La versione attuale del protocollo è in vigore dall'anno educativo 2024-2025.

Ci sono stati principalmente due momenti di revisione, il 2021 e il 2024, entrambi guidati da alcune linee guida:

- Basarsi sull'analisi statistica dei dati via via raccolti; ciò ha portato ad esempio ad incrementare il livello di difficoltà di prove che risultavano troppo semplici per i bambini.
- Creare uno strumento sempre più vicino agli insegnanti, raccogliendo le loro osservazioni relative ad aspetti più o meno funzionali; ciò ha portato, ad esempio, a stabilire che l'ordine di presentazione delle prove non è rigido ma può essere variato.
- Mantenere lo strumento fruibile nel contesto scuola dell'infanzia, senza aumentare tempi di somministrazione e correzione ma anzi rendendo più semplici tali processi.

Di seguito vengono in breve presentate le modifiche complessivamente apportate alle varie prove.

Produzione linguistica: chiarificazione dei criteri per l'attribuzione dei vari punteggi; modifica della modalità di presentazione della prova finalizzata a trasmettere al bambino curiosità e aspettativa; introduzione per la seconda rilevazione di una nuova storia, che è risultata molto piacevole per gli insegnanti.

Memoria verbale: aumento della complessità e integrazione con una richiesta che coinvolge la memoria di lavoro.

Metafonologia (fusione e segmentazione): aumento della complessità degli stimoli.

Conta: integrazione delle richieste di conta e cardinalità con una richiesta di enumerazione.

Copia da modello: nessuna modifica.

Memoria spaziale: aumento della competenza mnemonica richiesta e sostituzione degli stimoli originari con stimoli più appetibili per il bambino e dotati di significato.

Sono state apportate anche modifiche di carattere generale al foglio istruzioni (chiaro e ricco di esempi) e al protocollo di registrazione (unico per le due rilevazioni per un rapido confronto e con un sistema di attribuzione del punteggio veloce).

Un'altra evidenza della dinamicità del progetto è data dal costante lavoro di analisi dei dati e aggiornamento delle soglie da considerare per interpretare i punteggi dei bambini. Infatti, le prestazioni non vengono confrontate con un campione di controllo e con parametri stabiliti una volta per tutte (come avviene per i test clinici ad esempio) ma vengono interpretate in relazione a quello che è l'andamento generale dei bambini stessi cui viene proposto lo strumento. In altre parole, in base a come i bambini rispondono alla prova, si fanno delle



considerazioni rispetto a quali sono in un certo momento i punteggi in linea con quelli attesi per l'età e quali sono invece i punteggi indicativi di una fragilità. Questo tipo di lavoro “dietro le quinte” non è richiesto agli insegnanti, ma le facilita nell'interpretare facilmente i risultati dei bambini. Questi aspetti sono dettagliati successivamente nel libro, ma preme in questa sede porre l'accento sul costante aggiornamento del progetto.

5.3 Il protocollo proposto

Il protocollo osservativo è uno strumento di facile e rapida somministrazione, richiede circa una ventina di minuti. Viene proposto dall'insegnante al singolo bambino in un ambiente il più possibile tranquillo, al fine di ridurre elementi distraenti. L'insegnante presenta l'attività come un gioco, per mettere il bambino a suo agio.

La proposta individuale, anche se a volte si scontra con aspetti organizzativi e logistici della scuola, è importante perché consente di rispettare i tempi di ognuno e di cogliere aspetti che nel gruppo possono sfuggire.

Il protocollo prevede sei prove e l'ordine di presentazione può essere variato, solo la prova di copia può essere somministrata in maniera collettiva.

Per prepararsi alla somministrazione è necessario dotarsi del seguente materiale:

- protocollo di registrazione, uno per ogni bambino, su cui vengono registrate le risposte e attribuiti i punteggi, con la possibilità di confrontare rapidamente le due rilevazioni.
- ogni protocollo è identificato da un numero di protocollo, attribuito secondo istruzioni specificate nel manuale; ciò consente l'anonimato in quanto non è visibile il nome del bambino.
- fascicolo con tavole da mostrare ai bambini
- matita
- 2 fogli A4 già predisposti per la prova di copia per ciascun bambino
- 4 tessere figurate per la prova di memoria spaziale (mela, gatto, fiore, palla)
- 3 cubetti o gettoni uguali per le prove metafonologiche

5.4 Somministrazione

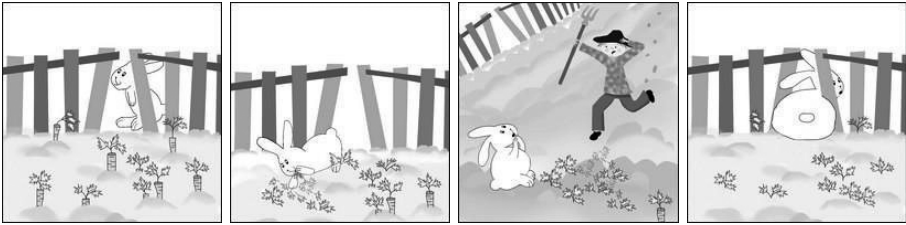
Le prove previste dal protocollo sono le seguenti:

1. Produzione linguistica
2. Memoria verbale
3. Abilità metafonologiche
4. Prova di conta
5. Copia da modello
6. Memoria spaziale

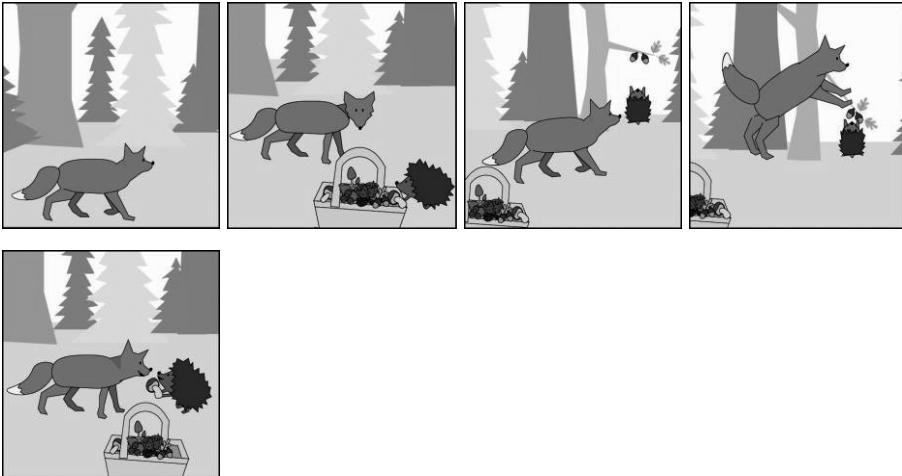


Parte 1: Produzione linguistica

La prima attività prevede la narrazione di una storia figurata, sono previste due storie “Storia del coniglietto” nella prima rilevazione



e “Storia del riccio” nella seconda rilevazione.



Si presentano al bambino le tavole della storia corrispondente. È molto importante che il bambino senta interesse al suo racconto, per questo si mostra la storia “chiusa” cioè con le immagini nascoste che il bambino aprirà da solo, accompagnandola con una frase di invito che trasmetta un senso di aspettativa, come ad es.: “ora ti darò le figure di una storia, mi raccomando, non farmela vedere perché le figure le devono vedere solo i bambini! Però me la puoi raccontare così anch’io

me la posso immaginare ...” Il bambino può essere invitato a continuare la sua narrazione con domande aperte: come ad es. “Davvero? E poi?”, “Ma non so se ho capito bene, spiegami ...”, “Ma poi che succede?”. È molto importante che l’insegnante non usi frasi che inducono alla descrizione, come “Cosa c’è qui?” e non suggerisca il racconto. Non c’è un modo giusto o sbagliato di



narrare, ma ci sono modalità di incoraggiare il bambino facendo sentire la nostra partecipazione e approvazione.

L’insegnante trascrive fedelmente ciò che il bambino dice, ancora meglio se la prova viene registrata e trascritta in un secondo momento. La narrazione è una competenza complessa e non coincide né con il linguaggio né con la conversazione.

Per potersi sviluppare, la capacità narrativa ha bisogno di essere insegnata ed esercitata. La prova del protocollo, che come abbiamo visto richiede la narrazione di una storia illustrata, rappresenta un punto di arrivo nel percorso di apprendimento della competenza narrativa del bambino.

La scelta della struttura narrativa da proporre è stata guidata dalla necessità di prevedere sia nuclei semantici espliciti (cioè informazioni espressamente rappresentate e palesi), che nuclei semantici impliciti



(informazioni non rappresentate che necessitano di un processo logico-deduttivo e inferenziale). La prova mira infatti a valutare la capacità dei bambini di esprimere con le parole i propri pensieri, in maniera coerente e coesa.

La scelta stilistica delle immagini stilizzate e non colorate è stata dettata dalla necessità da un lato di non penalizzare i bambini con difficoltà visive, dall'altro di alleggerire il compito per tutti i bambini. Diversamente da quello che si può pensare infatti le immagini in bianco e nero possono essere più facili da vedere e interpretare rispetto a quelle a colori. Senza colore, l'attenzione si sposta sul soggetto dell'immagine, che diventa più evidente. Inoltre in bianco e nero è più facile percepire i contrasti e le forme. Ultimo, ma non meno importante, senza colori il cervello deve elaborare meno segnali, quindi si risparmia energia da dedicare al focus della prova che è la narrazione.

Con questa prova si possono rilevare informazioni utili su:

- abilità lessicali, andando a osservare quante e quali parole il bambino utilizza nella narrazione,
- abilità sintattiche, valutando le tipologie frasali prodotte,
- abilità predicative, valutando quali sono i nuclei semantici riportati da ciascun bambino; le stesse sono suddivise tra i nuclei descrittivi inerenti alle singole vignette e nuclei impliciti che si inferiscono dalle immagini.

Ci sono dunque punteggi distinti per queste tre abilità.

La competenza lessicale è la capacità di usare le parole già apprese, accanto a quella di comprendere e utilizzare parole nuove nei contesti corretti: questa competenza permette al bambino di utilizzare un linguaggio ricco ma anche di capire le parole nuove che gli sono proposte ed è la base della capacità richiesta più avanti, durante il percorso scolastico, di comprendere le spiegazioni orali e i testi scritti.

La competenza sintattica è la capacità di comprendere e formulare correttamente le frasi, di usare gli articoli, i verbi, i pronomi e quanto altro rende grammaticalmente ricca e completa la lingua parlata: questa capacità sta alla base della capacità di esprimersi, di dotare il proprio pensiero di un “vestito” linguisticamente corretto e corrispondente alle necessità.

Nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia ci aspettiamo che i bambini usino frasi complete, almeno coordinate con connettivi semplici e di tempo (e, poi, dopo, prima, quando, mentre, ormai, ...) ed alcuni di loro anche connettivi causali logici di subordinazione (che, perché, perciò, siccome, visto che, poiché...). Naturalmente i bambini di altra madrelingua possono esprimere ancora frasi semplici soggetto-verbo-complemento, in base al tipo di esposizione che hanno avuto alla lingua italiana, ad esempio se la frequenza non è stata regolare negli anni precedenti e/o se la lingua d'origine è molto “lontana” sintatticamente dall'italiano, come accade ad esempio per le lingue orientali.



La capacità pragmatica, cioè l'efficacia comunicativa, è la capacità di mettere il proprio pensiero in parole ed è una funzione che si sviluppa gradualmente, dalla capacità di ascoltare una narrazione a quella di ripetere un modello, fino alla narrazione autonoma e spontanea da parte del bambino.

Parte 2: Memoria verbale

La seconda attività indaga la Memoria a Breve Termine ma anche la Memoria di Lavoro, in quanto la richiesta al bambino è duplice: prima dovrà ripetere le parole che l'insegnante ha pronunciato (Memoria a Breve Termine verbale), poi dovrà operare una scelta cognitiva tra le parole sulla base delle richieste dell'insegnante (Memoria di Lavoro verbale), che saranno ogni volta diverse. Questa seconda richiesta è prevista per le sole parole ad alta frequenza, quindi parole molto utilizzate nel linguaggio quotidiano e ben note ai bambini.

	1^ rilevazione	
A) Parole ad alta frequenza		
1. Pane – fiori – denti	0	1
2. Mela – cane – torta	0	1
3. Mano – neve – porta	0	1
4. Moto – testa – sole – rosa	0	1
5. Luna – mare – pasta – nido	0	1
6. Casa – fata – ramo – vaso	0	1
TOTALE A	___/6	

	1^ rilevazione	
B) Memoria di lavoro		
“quale di questi si mangia?”	0	1
“quale di questi ha la coda?”	0	1
“quale di questi è di legno?”	0	1
“quale di questi profuma?”	0	1
“quale di questi sta nel cielo?”	0	1
“quale di questi fa le magie?”	0	1
TOTALE B (m. di lavoro)	___/6	

Questo tipo di attività permette di raccogliere informazioni sulla Memoria a Breve Termine verbale, ovvero quel limitatissimo spazio che si esaurisce in pochi secondi, che permette di memorizzare elementi verbali e viene supportata nella memorizzazione dal refresh, cioè proprio dalla ripetizione dello stimolo ma anche sulla Memoria di Lavoro, un sistema che consente l'immagazzinamento temporaneo delle informazioni e la loro prima manipolazione.

La MBT è una sorta di piccolo filtro alle informazioni, cioè trattiene ciò a cui si presta attenzione e si mantiene nella memoria ripetendo lo stimolo. Ne abbiamo tutti esperienza ad esempio quando dobbiamo dettare il nostro numero di telefono o la targa della macchina, e a metà trascrittura ci viene richiesto di ripetere la sequenza perché è stata dimenticata.

Una funzione più complessa è quella rappresentata dalla seconda proposta, cioè dalla domanda, una sorta di indovinello per il bambino



che richiede come risposta una delle parole che sono state in precedenza ripetute. In questo caso è richiesto che lo stimolo sia mantenuto per un tempo superiore poiché la domanda va confrontata con una possibile risposta pescata proprio da questo stimolo verbale: in questo caso la limitata MBT non è sufficiente e il bambino deve fare ricorso alla Memoria di Lavoro, un contenitore molto più ampio, capace non solo di trattenere gli stimoli ma anche di elaborarli.

La MdL va considerata come l'elemento cardine dei nostri apprendimenti: è all'interno di questa che conserviamo e continuamente aggiorniamo le informazioni che ci servono per qualsiasi apprendimento, verbale, visivo, motorio, oppure semplicemente cognitivo. La MdL si alimenta sia pescando dalle informazioni della MBT sia dalla Memoria a Lungo Termine, che in questo Protocollo incontreremo più avanti.

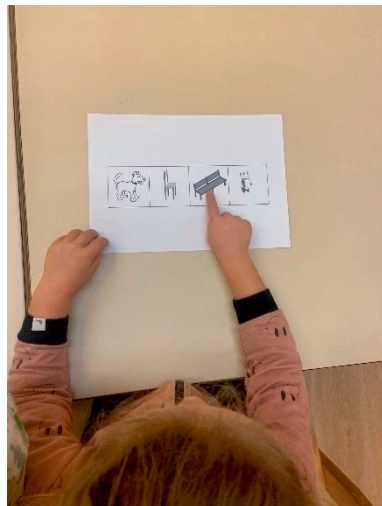
La prova prevede di ricordare un massimo di 4 parole, che è lo span massimo atteso per un bambino di 5 anni. Le parole da ricordare sono state suddivise in due gruppi: parole ad alta frequenza, cioè parole che i bambini sentono e usano spesso e che quindi sono loro familiari (quindi più facili da ricordare) e parole a bassa frequenza d'uso (cioè poco utilizzate nel linguaggio corrente), che risultano più complesse da ricordare.

Parte 3: Abilità metafonologiche

L'abilità metafonologica è stata spesso individuata come la base delle capacità richieste per l'apprendimento della lettura e scrittura. Ciò che noi, nella nostra cultura e col nostro codice alfabetico, andiamo a codificare (scrivere) e decodificare (leggere) sono i suoni del linguaggio parlato, perciò la competenza che viene richiesta per svolgere questi compiti è quella di considerare le parole non per il loro significato, ma solo per il suono che producono e deve essere riprodotto con i segni grafici. Nell'età prescolare l'abilità metafonologica si sviluppa gradualmente secondo un principio di riconoscibilità dello stimolo e di lunghezza dello stesso. Parliamo in questa fase di abilità sillabiche, direttamente deducibili dal linguaggio orale, e non di singoli fonemi, che sono invece un costrutto culturale diverso da una lingua all'altra.

Nel Protocollo sono presentate due diverse prove: una prova di fusione sillabica e una di segmentazione sillabica.

Nella prova di fusione sillabica al bambino viene mostrata una tavola con quattro figure, che vengono tutte denominate dall'insegnante per annullare le possibili difficoltà di riconoscimento e di accesso al vocabolario. Viene successivamente





proposta la “parola bersaglio” divisa in sillabe (“ma-go”) e si chiede poi al bambino di indicare la figura che rappresenta la parola che è stata prodotta dall’esaminatore. La parola bersaglio è inserita in un gruppo di 4 distrattori: una parola che comincia con la stessa sillaba iniziale (“ma -re” inizia con “ma” come “ma -go”), una parola che inizia con la stessa sillaba finale (“go-la” inizia con “go” sillaba finale di “ma-go”) e una parola che non ha attinenza fonologica, ma fa parte della stessa categoria semantica (“fa-ta”, personaggio magico come il mago).



La prova prevede un crescendo di difficoltà, che si esprime nella lunghezza crescente e nella complessità crescente della configurazione sillabica proposta: si parte da parole bisillabiche non piane (con sillabe formate da più di due lettere), passando per parole trisillabiche piane (costruite cioè con tre sillabe formate da una consonante e una vocale), che risultano quindi più lunghe e per questo più complesse; per passare alle parole trisillabiche non piane (con sillabe formate da più di due lettere), fino alle parole quadrisillabiche piane.

Il compito di Fusione di sillabe è relativamente semplice, si considera che dal punto di vista dello sviluppo l'abilità di fondere le sillabe sia compiuta già ai 4 anni. Perché dunque presentare la prova a bambini

di 5 anni? È importante per capire dove eventualmente lo sviluppo di questa abilità si sia inceppato, infatti è l'errore che il bambino compie e l'analisi di questo errore che ci indirizza.

La capacità di fondere sillabe è sostenuta dalla MBT, non richiede elaborazioni e la fusione è immediata a prescindere dal significato della parola, anche se può accadere che con parole ad alta frequenza d'uso alcuni bambini siano addirittura in grado di anticipare il risultato pescando dal lessico che possiedono, senza aspettare che la parola sia interamente sillabata. Ciò che può interferire è la riconoscibilità cioè la discriminazione fonologica delle sillabe, perché vedremo che alcune sono più complesse di altre, e la lunghezza dello stimolo, poiché l'attenzione deve sostenere un numero crescente di sillabe.



Nella prova di segmentazione sillabica al bambino viene mostrata un'immagine, che viene anche denominata dall'insegnante, si invita quindi il bambino a dividere la parola in "pezzi" (sillabe).

Poiché è un compito non usuale, si supporta la performance con un numero di gettoni, oppure cubetti o piccoli oggetti (facilmente reperibili quali i lego) in numero pari alle sillabe,

così da aiutare il bambino a visualizzare le sillabe delle parole.



Inoltre, non trattandosi di una prova di accesso al lessico e di recupero dei termini, la parola target viene sempre detta dall'esaminatore, in modo che il bambino si concentri solamente sul compito di analisi sillabica.



Nel compito di segmentazione sillabica intervengono altre abilità poiché il bambino deve tenere a mente la parola iniziale e procedere alla divisione in sillabe rispettando la fonologia, in questo caso dunque deve intervenire la Memoria di Lavoro. Anche per la segmentazione la gradualità è rappresentata dalla riconoscibilità fonologica e dalla lunghezza dello stimolo da segmentare e prevede un crescendo di complessità dalle parole bisillabiche non piane fino alle quadrisillabiche non piane.

Parte 4: Conta

La quarta prova del protocollo indaga tre abilità: la capacità di contare, la cardinalità e l'enumerazione (prova A, prova B, prova C).



Nel protocollo la prova di conta consta in una tavola raffigurante dei palloncini disposti in ordine sparso, che il bambino viene invitato a contare (Prova A).

Contare è un compito che si basa sull'automatizzazione dell'enumerazione, che non deve essere pensata perché è già posseduta, e sull'uso combinato delle parole-numero con azioni, oggetti o pensieri che devono essere contati. Chiaramente ciò che richiede un uso combinato, in questo caso una corrispondenza biunivoca, non è più sorretto da una singola funzione come la MLT, ma richiede l'intervento di capacità di controllo inibitorio per consentire che i numeri siano sincroni con gli oggetti e che nessuno di questi sia saltato o contato più volte.

PROVA DI CONTA	1^ rilevazione		2^ rilevazione																																									
A. Totale degli elementi correttamente indicati e contati	____/12		____/12																																									
B. Cardinalità ("quanti sono i palloncini in tutto?")	0	1	0	1																																								
C. Conteggio Prima rilevazione <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td> </tr> </table> Seconda rilevazione <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	____/20		____/20	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20																									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20																									

Lo scopo della conta è sapere quanti sono gli elementi contati (prova B), cioè la cardinalità, che è maturativa, cioè di norma è raggiunta intorno ai 4 anni, e che non richiede per svilupparsi altro esercizio se non l'uso.

Da segnalare che il 94% dei bambini di 5 anni conta correttamente i 12 palloncini.

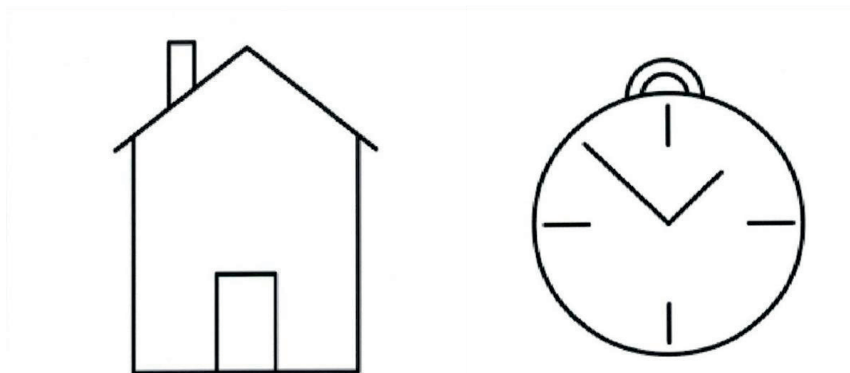


La prima abilità che viene in realtà coinvolta nello sviluppo del bambino è l'ultima delle tre (prova C), l'enumerazione, cioè la capacità di elencare la filastrocca dei numeri pescando dalla Memoria a Lungo Termine verbale.

Non si tratta dunque di una abilità numerica ma esclusivamente verbale, non dissimile da una filastrocca, nella quale però le parole numero devono trovare una collocazione di ordine stabile, è la prima conquista e deve essere considerata un compito diverso dal contare, perché enumerare è una abilità da conseguire prima del contare.

Parte 5: Copia da modello

La quinta prova prevede un compito di copia grafica: inizialmente verrà richiesto al bambino di copiare una casa (oggetto ad alta frequenza d'uso) e successivamente un orologio (oggetto a bassa frequenza d'uso).



Il compito di copia grafica è quanto di più simile all'uso di un codice che possiamo richiedere in età prescolare o pre-alfabetica. Copiare

significa adeguarsi a un modello, che è anche ciò che viene richiesto nell'uso di un codice, come imparare a scrivere.

La prima cosa che i bambini imparano come copia è il loro nome: non viene infatti appreso lettera per lettera, ma come copia di un modello. Questa copia deve diventare via via più corretta sia dal punto di vista grafo-motorio, sia per il rispetto dell'ordine sequenziale, della distribuzione nello spazio e del rispetto delle proporzioni. Ciò che inizialmente il bambino apprende per copia diviene poi un modello mentale cui fa riferimento senza più bisogno di copiare, solo in seguito apprenderà che quei segni non sono un disegno ma un codice condiviso.



Anche in questo caso la prova è stata costruita prevedendo livelli di complessità crescente. I due modelli da copiare corrispondono ad un oggetto (la casa) ad alta frequenza d'uso, che i bambini conoscono, hanno visto e verosimilmente già disegnato molte volte, e un oggetto a bassa frequenza d'uso (l'orologio), che risulta meno noto e quindi più complesso. Inoltre, dal

punto di vista strutturale per la realizzazione della copia della casetta sono necessarie solo linee rette, mentre l'orologio inserisce l'elemento di complessità della linea curva. Nella copia della casetta inoltre il



bambino deve inibire il proprio modello già consolidato e sperimentato per adattarsi a quello presentato. Anche le relazioni spaziali presenti nei due modelli differiscono per un crescendo di complessità, avendo l'orologio le lancette e i segni delle ore da posizionare. Queste caratteristiche dei due modelli permettono quindi di valutare la capacità dei bambini di

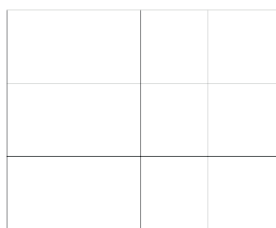


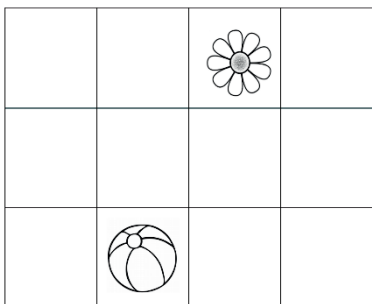
analizzare il percetto scomponendolo nei suoi componenti e di gestire le corrette relazioni spaziali e di eseguire programmi grafo-motori adeguati.

Parte 6: Memoria spaziale

La sesta prova prevede un compito di memoria visuo-spaziale: in questa prova l'insegnante pone davanti al bambino la griglia vuota consegnando, di volta in volta, le tessere con le sole figure corrette per risolverla, gli viene poi mostrata una griglia sulla quale sono disposte

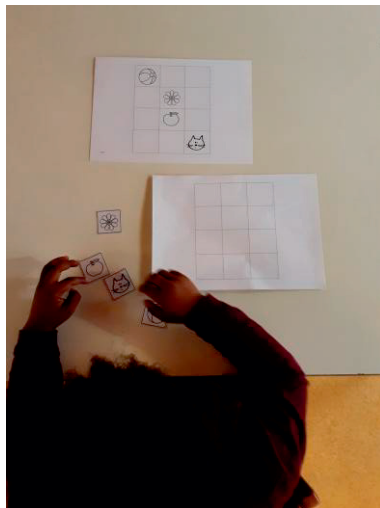
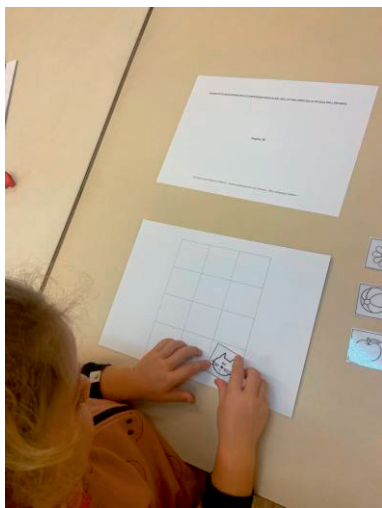
le figure. La griglia piena viene poi nascosta e si chiede al bambino di riprodurla, collocando le tessere date nella griglia vuota.





La prova inserita prevede quindi l'utilizzo della Memoria di Lavoro su materiale visuo-spaziale, correlata ad attenzione e percezione visiva.

Le prime proposte con due immagini possono essere eseguite con una attenzione breve, con la MBT di tipo visivo, le proposte successive richiedono sempre maggiore attenzione e un intervento della MdL che possiamo vedere quando cogliamo la strategia che i bambini mettono in atto: chi conta le caselle, chi le segue con un atto motorio, chi verbalizza le immagini.





Anche in questo caso la prova prevede un crescendo di complessità, partendo da 2 immagini per arrivare a un massimo di 4 (si veda quanto precisato per lo span di memoria verbale). Le figure target sono state scelte sulla base di due criteri: da un lato soggetti noti ai bambini (e quindi facilmente riconoscibili e non complessi da ricordare), dall'altro oggetti riconducibili a una forma complessivamente rotonda, che li uniformasse. La scelta del bianco e nero riprende il ragionamento già espresso per le figure della prova narrativa.

6 I DATI RACCOLTI IN QUESTI ANNI

6.1 Come sono rappresentati i dati

Ogni volta che il Protocollo viene presentato ai bambini, gli insegnanti oltre a trascrivere le risposte nel foglio di registrazione inseriscono i dati in un foglio Excel predisposto per ogni singola scuola. All'interno di questo foglio di rilevazione viene svolto un lavoro di analisi per permettere una lettura che sia utile per la progettazione educativa e l'individuazione dei bisogni espressi. Sono infatti dati che permettono delle letture qualitative e sono ad uso esclusivo del personale scolastico, coordinatori e insegnanti.

Anche in questo caso i dati sono anonimi in quanto al posto dei nomi dei bambini vi sono i codici del protocollo di registrazione.

Nel capitolo 7 verranno presentati alcuni esempi di come i dati hanno un valore qualitativo e di come possano essere utilizzati nella programmazione. È però importante presentare come i dati sono stati analizzati in quanto questo permette di comprendere cosa rappresentano.

ESEMPIO DI GRIGLIA:

				1 RILEVAZIONE														
M/F	genitore straniero o sì=1 no=0	bambino seguito dai servizi specialisti ci sì=1 no=0	età anni, mesi	NARRAZIONE - Storia del coniglietto			M. VERB		MF FUS.	MF SEG.	NUMERO			COPIA			M. SPAZ.	
				Lessico	Sintassi	Pragmatica	ripetizione	domande			conteggio	Cardin.	enum. 0-20	Casa	Orologio	TOT		
M	1	0	5,2	6	1	1	1	2	7	0	1	0	5	2	0	2	1	
F	1	0	5	10	3	2	8	6	8	2	11	0	13	13	11	24	21	
M	0	0	4,1	-	-	-	9	2	8	2	12	0	15	6	1	7	26	
F	0	0	4,11	8	3	1	6	4	8	8	12	1	12	16	15	31	25	
F	0	0	5,3	8	3	1	4	6	8	7	11	1	14	10	12	22	28	
M	0	1	5,6	9	3	2	9	4	7	2	12	1	15	12	11	23	24	



Rispetto alla precedente modalità di lettura, ad oggi non si utilizzano più concetti come la *prestazione media*, invece si individuano delle fasce di prestazione che permettano di capire il dato e collocare con precisione la prestazione del bambino e del gruppo.

I bambini attualmente coinvolti sono circa 1700 all'anno e la rilevazione viene fatta due volte per ogni anno scolastico ormai da diversi anni, perciò la quantità di dati è davvero notevole, ciò nonostante è indispensabile procedere alla determinazione di tre fasce che rendano immediatamente leggibili i numeri che vengono inseriti:

- per ogni colonna viene individuato il punteggio che raccoglie almeno il 75% dei bambini e questo dato, che normalmente oscilla tra il 75 e l'80%, rappresenta la *fascia della norma*, cioè è il punteggio che rappresenta la prestazione normale (inteso in senso statistico) dei bambini delle scuole dell'infanzia provinciali della Provincia Autonoma di Trento, e viene calcolato ogni anno. Viene indicato con il colore bianco e coincide con quello che ci aspettiamo sappiano fare i bambini di 5 anni che vivono il nostro territorio e le nostre scuole;
- una seconda, rappresentata nei grafici con la colorazione gialla, è la cosiddetta *fascia di attenzione*, raccoglie il 10-15% del campione generale che ottiene punteggi inferiori alla norma, si tratta di una popolazione variegata che può differire di un minimo scarto rispetto alla fascia precedente o può discostarsi in modo più sensibile,

andando a sfiorare la fascia successiva che raccoglie gli alunni maggiormente in difficoltà;

- la terza fascia è rappresentata nei grafici con la colorazione rossa ed è la cosiddetta *fascia di allerta* che raccoglie il 5-10% dei punteggi che risultano essere più bassi, quelli che si discostano molto dalla norma e dalla fascia di attenzione.

- 75-80° del campione- fascia di normale prestazione
- 10-15° inferiore- fascia di attenzione
- 10° inferiore- fascia di allerta

Poiché dobbiamo lavorare sui dati reali dei bambini e non su percentuali statistiche, non vi è una assoluta divisione rigida delle fasce, a volte la norma raccoglie esattamente il 75% dei bambini, a volte di più, ma mai di meno. Può accadere che anno dopo anno con l'intervento didattico i bambini migliorino sensibilmente le loro abilità, ma anche che si possa evidenziare una variazione contraria e che si evidenzi la necessità di interventi didattici mirati.



Per leggere i dati si prendono ad esempio i risultati relativi alla Pragmatica della Narrazione:

punteggio	0	1	2	3	4	5	6	7	8
n° bambini	12	114	246	339	382	247	95	39	20
fascia	126 - 8,43%		16,46%	1122 - 75,10%					

Per questo esempio sono stati presi in considerazione i punteggi correttamente assegnati e riportati dagli insegnanti relativi alla Pragmatica della Narrazione per un totale di **1494** dati validi.

La fascia rossa, *fascia di allerta*, comprende 126 bambini che hanno riportato un punteggio di 0 oppure 1 e riguarda l'8,43% del totale;

la fascia gialla, *fascia di attenzione*, comprende i 246 bambini con punteggio 2, riguarda il 16,46% del totale;

La fascia bianca, *fascia della norma*, comprende 1122 bambini con punteggio da 3 a 8 e riguarda il 75,10% del totale.

Questi dati e le elaborazioni costituiscono i riferimenti sui quali si basano le colorazioni di fascia, perciò è la totalità dei bambini delle scuole dell'infanzia della PAT, aggiornato anno dopo anno, a costituire il dato di riferimento. L'aggiornamento dei dati continuo permette di fare delle riflessioni sull'andamento delle abilità e sulle modificazioni che possono essere apportate con un intervento didattico mirato. E' anche da segnalare che da 2 anni durante l'estate viene effettuata una revisione su un quinto circa dei protocolli cartacei raccolti a campione nelle scuole PAT, con una riassegnazione dei punteggi da parte dei formatori, così da costituire anche per gli insegnanti una fonte di

conferma o di miglioramento della loro capacità di analisi e lettura dei dati.

6.2 L'analisi complessiva dei dati: a.s. 2022-23 e 2023-24

Nel confronto tra i dati della prima rilevazione a novembre e la seconda a maggio, si è notato una sostanziale staticità nella crescita lessicale, che non presenta la crescita regolare che ci si sarebbe attesi. Così avviene anche per quel che riguarda lo sviluppo morfosintattico, ma in quest'ultimo caso dobbiamo considerare che già nella prima rilevazione quasi il 90% dei bambini di 5 anni utilizza frasi complete e a maggio il dato sale ancora fino al 93%. Nei due anni scolastici considerati la situazione permane immutata. Anche per la competenza pragmatica tra novembre e maggio non si evidenziano le evoluzioni che una stimolazione guidata dovrebbero produrre, per questo riteniamo importante investire ancora e sempre sul linguaggio **perché è una funzione soggetta a potenziamento** e che si modifica con l'esercitazione, cioè è particolarmente sensibile all'intervento e alle proposte didattiche. Nei due anni scolastici considerati la situazione permane immutata con piccole differenze percentuali e la taratura non viene cambiata.

Per la memoria verbale, sia intesa come Memoria a Breve Termine sia Memoria di Lavoro, lo sviluppo nel corso dell'anno scolastico è maggiormente evidente, l'abilità migliora di almeno un punto tra novembre e maggio e spesso anche di più. La modifica introdotta nel



Protocollo relativa alla Memoria di Lavoro è particolarmente importante perché è implicata in ogni apprendimento, di qualsiasi genere, si basa su una buona Attenzione Sostenuta ed è estremamente rispondente al potenziamento attraverso l'azione didattica. Negli anni però abbiamo potuto rilevare un trend percentuale che si abbassa, soprattutto per la memoria verbale immediata, a favore invece della memoria visiva che si è costantemente alzata.

Per quanto riguarda la competenza metafonologica i dati paiono positivi, a maggio i bambini non hanno più incertezze nella fusione sillabica, ma l'abilità di segmentazione non è ancora a livello ottimale perché è raggiunta solo dal 72% circa dei bambini nel 2023 e dal 73,5% nel 2024. La segmentazione sillabica deriva direttamente dal linguaggio ed è una competenza metalinguistica fondamentale per sostenere l'apprendimento della letto-scrittura; alla scuola primaria i bambini affronteranno la segmentazione di fonemi, che è invece una competenza profonda, appresa con l'insegnamento, che deriva dalla competenza sillabica ma non è richiesta in tutte le lingue e scritture, per questo è definita una competenza "culturale".

Per quel che riguarda le abilità relative al numero, molto è stato detto rispetto alla capacità di enumerare e contare, tra tutte, che sono abilità diverse non sovrapponibili. I dati relativi al numero sono sempre stati difficili da rilevare per gli insegnanti, soprattutto per la conta dei palloncini, si evidenziano ancora errori nell'assegnazione dei punteggi, anche se nel tempo abbiamo visto dati sempre più completi. Entrando

nel merito, a novembre l'84% dei bambini sa contare i 12 palloncini, ha raggiunto la cardinalità e il 74% sa enumerare anche oltre tale numero; a maggio i bambini che contano in corrispondenza biunivoca correttamente sono l'88% e i $\frac{3}{4}$ di loro sa contare correttamente fino al 20 per il 2023, mentre nel maggio 2024 c'è un buon miglioramento con il 90% circa dei bambini che sa contare i palloncini in corrispondenza biunivoca nome-numero e l'82% che sa enumerare fino a 20. Osserviamo che una buona stimolazione al numero fatta a livello sezionale ha delle ottime ricadute anche sulle annate scolastiche successive.

Per la copia di disegno i punteggi definiscono una capacità che con l'esercizio e il potenziamento cresce tra novembre e maggio non solo per i bambini più competenti che aumentano sensibilmente i punteggi, ma anche nei bambini che a novembre si collocano in fascia di attenzione e a maggio invece sono rientrati completamente nella norma. Questo segnala che si tratta di un'abilità che può essere educata e sviluppata con la didattica. I buoni risultati dell'anno scolastico 2022-23 non sono stati confermati nel 2024 che, nelle due rilevazioni di novembre e maggio, hanno mostrato un calo di almeno 2 punti.

Come frequentemente evidenziato anche durante gli incontri di formazione, esistono differenze significative tra il disegno libero e la copia, poiché quest'ultima rappresenta un passaggio verso l'acquisizione di un codice condiviso, come la scrittura.



Rispetto all'assegnazione del punteggio si rileva un certo grado di soggettività: alcuni insegnanti tendono ad applicare criteri di valutazione più rigidi, mentre altre attribuiscono punteggi superiori a quelli attesi dall'elaborato.

La capacità di controllo visuo-spaziale, che richiede sia la memoria sia l'attenzione agli stimoli proposti, è uno dei parametri che negli anni sono maggiormente migliorati, abbiamo potuto constatare una sempre maggior attenzione degli insegnanti a livello di programmazione pedagogica e una buona rispondenza dei bambini. Per quel che riguarda l'anno scolastico 2023, il 77% dei bambini a novembre e l'81% a maggio raggiungono una buona competenza. Il trend positivo è stato confermato nelle rilevazioni dell'anno scolastico 2024 e mostra sia a novembre sia a maggio bambini più capaci di attenzione e memoria visuo spaziale raggiungendo l'83% a fine anno.

6.3 Il ruolo dei coordinatori

I Coordinatori Pedagogici possono disporre del dato complessivo del loro Circolo, messo a confronto col dato complessivo risultante dalla presentazione del Protocollo all'intero numero di bambini frequentanti l'ultimo anno delle scuole dell'infanzia della PAT, anno per anno. Tali dati sono aggiornati ad ogni somministrazione del complesso di prove del Protocollo, per mantenere un aggancio preciso sulla realtà delle scuole trentine.

7 PROGRAMMARE ALLA SCUOLA DELL'INFANZIA

7.1 Dall'osservazione alla progettazione: programmare alla scuola dell'infanzia

Il progetto formativo “Dall'Osservazione alla progettazione”, come la stessa titolazione rimanda, ha riconfermato la centralità della progettazione e rinnovata la consapevolezza dell'importanza dell'osservazione nel conoscere, alimentare, proporre esperienze significative rilevanti per la crescita evolutiva dei bambini.

Per il valore della scuola dell'infanzia quale ambiente educativo intenzionalmente e professionalmente strutturato, la progettazione delle proposte educativo-didattiche diviene elemento centrale e necessita di uno scenario modulabile e dinamico entro cui si articolano le plurime opportunità, affinché ogni bambino possa sperimentare esperienze propedeutiche per l'espressione dei suoi bisogni, interessi e potenzialità.

Elaborare un progetto educativo, inteso come vera e propria “carta d'identità” della scuola, non è pertanto un adempimento amministrativo ma richiede un costante lavoro di riflessione, analisi, contestualizzazione, attenzione consapevole, articolata ed interconnessa, aspetti tutti che rimandano ad una costante pratica riflessiva e formativa che s'innesta anche sulle indicazioni curriculari contenute nei documenti sia nazionali che provinciali (Orientamenti pedagogici della scuola dell'infanzia).



In questa idea di educazione e progettazione, l'azione educativa non si concretizza **sul** bambino, ma piuttosto **con** il bambino nel rispetto del suo sviluppo e valorizzazione delle competenze.

Progettare nella scuola dell'infanzia significa quindi dare forma ad un percorso educativo intenzionale, dinamico e centrato sul bambino, in cui ogni attività è pensata per favorire lo sviluppo armonico delle competenze cognitive, emotive, sociali e relazionali, come la stessa etimologia della parola pedagogia conferma (dal greco antico "paidagōgía", composto da "paîs", che significa "bambino", e "agōgē", che significa "guida" o "conduzione"). Al centro della progettazione è prioritaria l'idea di un apprendimento esperienziale, dove il gioco, l'esplorazione e la scoperta rappresentano strumenti fondamentali per promuovere curiosità e autonomia.

L'attività di progettazione è uno strumento per pianificare e per riflettere in vista dell'agire, ma soprattutto per innescare una riflessione aperta e continua, in modo da interrogarsi in profondità su come operare. È una forma di riflessione sul pensiero stesso, una "meta-riflessione" che aiuta a comprendere e attribuire senso alle azioni, sia per chi progetta che per tutte le persone coinvolte nel processo. La progettazione, intesa come processo, si distingue dalla programmazione, che è una pianificazione più rigida e lineare delle attività da svolgere secondo uno schema definito in anticipo. Progettare implica un approccio flessibile e dinamico e, nel mantenere un'intenzionalità chiara, si sviluppa in modo circolare, con continue revisioni e aggiustamenti. Questo

significa che obiettivi e azioni possono essere modificati in base ad una valutazione riflessiva e costante della realtà che si va delineando. In ambito educativo, quindi, non basta raccogliere informazioni e conoscenze: è fondamentale saperle interpretare, contestualizzare e collegare, trasformandole in strumenti utili per costruire progetti o interventi coerenti con obiettivi, mezzi e strategie dichiarati in modo esplicito.

Lavorare sull'azione e sulla partecipazione attiva implica conoscere le potenzialità dei bambini e pertanto qui entra in gioco il secondo elemento, l'**osservazione** attenta e sistematica, funzionale a riconoscere bisogni, potenzialità e fragilità, per adeguare conseguentemente gli interventi educativi alle caratteristiche individuali e ai contesti di vita dei bambini.

L'osservazione, oltre a valutare le esigenze del bambino, diviene anche lo strumento essenziale per condurre la verifica rispetto alla validità e all'adeguatezza del processo educativo: *“osservare non solo per conoscere ma per agire”*.

Osservazione e progettazione sono pertanto strettamente correlate: il processo circolare e interattivo che le unisce connota l'osservazione quale strumento di monitoraggio continuo dell'efficacia e dell'evoluzione del progetto. L'osservazione consente di cogliere informazioni e particolarità sulle quali ipotizzare una situazione educativa in cui il bambino possa implementare i suoi apprendimenti in



maniera attiva e globale. La stretta connessione tra queste due azioni, nonché il valore centrale che esse rivestono all'interno del processo educativo, costituiscono il fondamento dei progetti e nello specifico anche del percorso "Dall'osservazione alla progettazione", che nasce dalla necessità di orientare in modo mirato e consapevole le azioni didattiche, al fine di sostenere efficacemente i percorsi di apprendimento.

In questo contesto, il lavoro in team degli insegnanti riveste un ruolo cruciale, al fine di costruire un ambiente educativo sereno, stimolante e inclusivo, dove ogni bambino possa sentirsi accolto e valorizzato. Progettare significa quindi non solo pianificare attività, ma creare **opportunità di crescita** per i bambini, ponendo al centro il loro benessere ed il loro sviluppo integrale.

Conseguentemente è importante che una progettazione educativa di qualità si correli a:

- spazi educativi intenzionalmente organizzati;
- spazi di gioco e di apprendimento che consentano ai bambini di esprimere e sviluppare le proprie potenzialità in un clima relazionale affettivo e rassicurante;
- spazi di incontro che favoriscano la socializzazione e il senso di appartenenza.

È compito professionale degli insegnanti predisporre pertanto un ambiente curato, attento, capace di rispondere alle specifiche esigenze

dei bambini e rispettoso dei loro ritmi di sviluppo, per ampliare progressivamente il loro orizzonte conoscitivo. A tal fine, l'osservazione – intesa sia come strumento di lavoro che come forma di auto-riflessione – si conferma nel suo ruolo centrale, sostenuta dal confronto costante con i colleghi di lavoro e con il coordinatore pedagogico.

In questo processo risulta fondamentale considerare la complessità della figura docente, sempre di più chiamata ad esercitare un ruolo attivo e consapevole all'interno del sistema educativo e del contesto territoriale di riferimento. Per raggiungere tale obiettivo è necessario superare l'impostazione rigida e sequenziale dello sviluppo del bambino, per abbracciare una logica fondata sul benessere, sulla cura e sulla personalizzazione degli interventi. In questa prospettiva, i bambini e il loro sviluppo globale diventano il fulcro dell'azione educativa, che si articola in obiettivi, attività, strategie metodologiche, strumenti di verifica e valutazioni coerenti e significative. La progettazione assume così il carattere di un'attività esplorativa, creativa e costruttiva, volta alla ricerca e alla soluzione dei problemi educativi, ispirandosi a principi di intenzionalità, riflessività, organizzazione, collegialità e comunicabilità.

È essenziale che la progettazione sia ancorata alla specificità del contesto, affrontata con un approccio flessibile e contestualizzato, capace di adattarsi alla specificità delle situazioni così da promuovere l'inclusione e l'alterità. In quest'ottica basilare è adottare una



concezione evolutiva, che riconosce sia la dimensione propositiva del lavoro degli insegnanti sia l'imprevedibilità insita nel percorso di crescita dei bambini. La progettazione si configura dunque come un **processo dinamico**, costantemente monitorato e soggetto a osservazione sistematica, verifica, revisione e rimodulazioni in base alle evidenze emergenti dai processi educativi attuati.

In questo processo i momenti di **verifica e valutazione dell'intervento** sono parte integrante e sinergica. Essi non si configurano come una fase separata ma come un processo, strettamente connesso all'osservazione e orientato alla comprensione dei percorsi evolutivi dei bambini. Consentono di cogliere e analizzare i cambiamenti, offrendo - sia in contesti collegiali che individuali - preziosi spunti di analisi e riflessione sull'agito professionale e sull'efficacia delle azioni educative intraprese, aprendo a eventuali ipotesi di rilancio e ri-orientamento della progettualità.

In questo quadro e in coerenza con il progetto educativo di scuola, le tappe fondamentali che guidano la progettazione possono quindi essere identificate in:

1. Osservazione e ascolto del bambino

La progettazione parte dall'osservazione sistematica e dall'ascolto attento dei bambini. Attraverso l'osservazione quotidiana delle interazioni, dei comportamenti e delle modalità di apprendimento, gli insegnanti raccolgono informazioni fondamentali per comprendere

bisogni, potenzialità e fragilità dei bambini, nonché gli interessi che emergono spontaneamente (utilizzo del protocollo osservativo, griglie di osservazione, checklist, diari narrativi, case history ecc.).

2. Analisi del contesto

Oltre all'osservazione del singolo bambino/bambina, è cruciale analizzare il contesto educativo nel suo complesso. Questo include la composizione del gruppo sezione, le dinamiche relazionali, l'ambiente fisico e l'interazione con le famiglie. L'obiettivo è garantire un ambiente, sereno e stimolante, in cui ciascun bambino possa sentirsi ascoltato e valorizzato.

3. Definizione degli obiettivi educativi

Gli obiettivi educativi vengono stabiliti in coerenza con il progetto di scuola e mirano a favorire lo sviluppo globale del bambino, toccando le principali aree di competenza in considerazione delle indicazioni contenute negli Orientamenti provinciali (1995). Gli ambiti di apprendimento, pur non costituendo degli insiemi esaustivi, sono tuttavia indicativi del sistema di competenze e di obiettivi cui può essere finalizzato il percorso formativo alla scuola dell'infanzia.

Gli obiettivi non sono da considerare rigidi, ma flessibili ed adattabili, in modo da rispondere ai bisogni reali del bambino e del gruppo.

4. Progettazione della giornata educativa

La giornata educativa si qualifica per tutti i momenti di routine, di gioco,



di relazione e di attività predisposte dagli insegnanti. Essenziale che le attività vengano progettate in modo esperienziale e ludico, affinché i bambini possano apprendere attraverso il gioco, l'esplorazione e la sperimentazione, prediligendo attività che stimolino la curiosità e l'autonomia e lasciando spazio alla spontaneità e all'imprevisto.

Le attività, per assumere una funzione educativa necessitano di essere intenzionali, significative e coerenti con gli obiettivi individuati.

5. Documentazione e verifica

La documentazione è parte integrante della progettazione. Attraverso la raccolta di materiali, foto, disegni e produzioni dei bambini, si dà valore ai processi di apprendimento e si rende visibile il percorso svolto. La verifica non è intesa come valutazione del risultato, ma come riflessione sul processo, per comprendere cosa ha funzionato, cosa può essere migliorato e come adattare le attività future.

6. Rilancio

Il rilancio rappresenta una fase cruciale all'interno del processo progettuale, in quanto esprime la sua natura ciclica, riflessiva e aperta all'azione educativa. Non si tratta semplicemente di una "fase finale", ma di un punto di snodo che consente di ripensare, riformulare e rilanciare nuove ipotesi di lavoro a partire da quanto emerso nel percorso precedente. Attraverso l'osservazione costante, attivata in varie modalità tra cui lo stesso protocollo e la documentazione delle esperienze vissute dai bambini, l'insegnante è in grado di cogliere

segnali, intuizioni, bisogni e apprendimenti inaspettati che possono orientare nuove direzioni progettuali. Il rilancio, quindi, non è una ripartenza da zero, bensì un'evoluzione del percorso educativo che tiene conto del vissuto del gruppo e del singolo bambino, valorizzando ciò che è stato costruito aprendosi a nuove possibilità. È proprio in questa fase che si evidenzia la capacità dell'adulto di mettersi in ascolto profondo, di riflettere criticamente sulle scelte educative effettuate e di assumere un atteggiamento di ricerca continua. Il rilancio permette quindi di mantenere viva la progettazione, rendendola coerente con l'esperienza reale dei bambini e con il contesto in cui essa si sviluppa, favorendo un apprendimento autentico, situato e partecipato.

7.2 Dai dati alla programmazione: riconoscere bisogni, potenzialità e fragilità, per passare all'azione

In questo contesto il contributo del protocollo osservativo si inserisce aiutando gli insegnanti a delineare in maniera oggettiva e puntuale i diversi livelli di competenza. Un'attenta lettura dei dati ottenuti nel loro complesso risulta di fondamentale aiuto per la programmazione degli interventi didattici e la pianificazione delle azioni da mettere in atto nella quotidianità delle giornate scolastiche.

Un primo livello di lettura, accessibile a tutti gli insegnanti, è quello che permette un'analisi dei risultati a livello di sezione e di scuola.



Le righe e le colonne delle griglie riassuntive non sono caselle del foglio di calcolo da riempire passivamente, ma espressione numerica e qualitativa di una competenza di un bambino e/o del gruppo. Possono quindi suggerire aggiustamenti della didattica e/o segnalare situazioni di fragilità che non erano state individuate in precedenza.

Da un'attenta lettura delle griglie è quindi possibile individuare **quali aree e funzioni necessitano di un potenziamento mirato** e quali bambini vanno coinvolti in questo tipo di attività. Tuttavia è anche possibile individuare **quali aree e funzioni hanno già raggiunto dei buoni livelli di competenza** così da rimodulare la concentrazione degli interventi.

Si riportano di seguito alcuni esempi di lettura qualitativa e azione didattica conseguente.

Esempio 1:

1 RILEVAZIONE																		
M/F	genitore straniero o sì=1 no=0	bambino seguito dai servizi specialistici ci sì=1 no=0	età anni, mesi	NOTE	NARRAZIONE - Storia del coniglietto			M. VERB		MF FUS.	MF SEG.	NUMERO			COPIA			M. SPAZ.
					Lessico	Sintassi	Pragmatica	ripetizione	domande			conteggio	Cardin.	enum. 0-20	Casa	Orologio	TOT	
M	1	0	5,3	psicomot	10	3	3	9	6	8	4	12	sì	20	12	11	23	44
F	1	0	5,3		6	3	1,5	10	5	8	8	11	sì	20	14	14	28	27
F	1	0	5,3		12	3	2	5	2	8	8	12	sì	20	15	14	29	32
M	0	0	5		12	4	2	7	4	8	8	9	sì	20	12	8	20	40
M	1	1	5,3	logoped	8	3	3	7	6	7	2	6	no	6	15	15	30	44
F	0	0	4,10		7	0,5	3	6	4	8	8	11	sì	20	10	14	24	42
F	0	0	5,9		16	3	3	10	6	8	8	12	sì	20	12	14	26	42
M	0	0	5,9		7	3	2	10	6	7	7	12	sì	15	13	13	26	31
M	0	0	5,2		8	3	2	10	6	8	7	12	sì	20	12	8	20	28
M	0	0	5,3		10	3	3	9	6	8	8	12	sì	20	13	13	26	20

Nell'esempio qui sopra è evidente come le competenze in ambito di memoria verbale, copia e memoria spaziale siano già ben consolidate per il gruppo e si possa quindi prevedere una programmazione didattica che non abbia nuovi obiettivi in tale senso. Il margine temporale guadagnato dalle competenze consolidate può essere investito in giochi e attività atte a stimolare le competenze linguistiche narrative, metafonologiche e di conta che non risultano altrettanto stabili.

Esempio 2:



M/F	genitore straniero o sì=1 no=0	bambino seguito dai servizi specialistici ci sì=1 no=0	età anni, mesi	NOTE	NARRAZIONE - Storia del coniglietto			M. VERB		MF FUS.	MF SEG.	NUMERO			COPIA			M. SPAZ.
					Lessico	Sintassi	Pragmatica	ripetizione	domande			conteggio	Cardin.	enum. 0-20	Casa	Orologio	TOT	
M	0	0	5,6		9	3	4	5	6	8	8	12	1	14	8	7	15	35
M	0	1	5,6		10	4	4	5	5	8	8	12	1	20	12	6	18	41
M	0	0	4,1		10	3	4	6	5	8	7	11	1	20	11	6	17	37
F	0	0	4,11		12	4	4	5	6	7	7	12	1	20	11	6	17	42
F	0	0	5,9		10	4	4	6	4	6	5	11	0	20	14	8	22	44
F	0	0	5,5		16	4	4	6	6	5	6	12	1	20	13	8	21	45

Anche in questo caso la lettura dei colori della griglia permette di visualizzare a colpo d'occhio le buone competenze già raggiunte in narrazione, memoria verbale e memoria spaziale, a fronte della necessità di programmare a sostegno delle abilità metafonologiche e di copia.

Attenzione: una prima lettura dei risultati, rapida e intuitiva, si basa sulla colorazione delle celle (si veda il capitolo 6, I dati raccolti). È necessario però esaminare i dati in modo più approfondito in modo da



consentire la lettura e interpretazione corretta, con la consapevolezza di cosa rappresentano e come si legano gli uni agli altri, attraverso una sorta di dipendenza funzionale. La lettura delle griglie va a sostenere anche il **timing degli interventi** da mettere in atto.

Esempi 3 e 4:

1 RILEVAZIONE							
M/F	genitore straniero o sì=1 no=0	bambino seguito dai servizi specialisti ci sì=1 no=0	età anni, mesi	M. VERB		MF FUS.	MF SEG.
				ripetizione	domande		
M	1	0	5	1	0	8	0
F	0	0	5,5	8	6	8	8
M	0	0	5,1	9	3	8	6
F	0	0	5,1	3	2	8	5
M	0	1	5,6	7	4	8	2
M	0	1	5,1	6	5	8	7
F	1	0	5,7	8	3	8	8
F	0	0	5,7	10	6	8	6
F	1	0	5,3	4	5	8	1
M	0	0	5,4	10	5	8	8
M	0	0	4,1	8	3	8	4
F	0	0	4,5	10	4	8	4
F	0	0	5,7	6	3	8	7
M	0	0	5,7	7	4	6	5
M	0	0	5,1	8	4	8	8
F	0	0	5,3	4	3	8	8
F	0	0	5,3	5	3	8	7
M	0	0	5	8	4	8	8

1 RILEVAZIONE							
M/F	genitore straniero o sì=1 no=0	bambino seguito dai servizi specialisti ci sì=1 no=0	età anni, mesi	M. VERB		MF FUS.	MF SEG.
				ripetizione	domande		
M	0	0	4,11	7	6	8	6
M	0	0	4,11	7	6	7	7
F	0	0	5,1	3	3	8	3
F	0	0	5,5	8	3	8	5
M	0	0	5,9	7	3	8	7
M	0	0	4,11	5	5	7	6
M	0	0	5,8	2	5	7	2

In questi due esempi possiamo vedere due situazioni analoghe: le competenze dei vari bambini in memoria verbale e memoria di lavoro risultano fragili, così come l'abilità di segmentazione. Sapendo che quest'ultima necessita del supporto della memoria di lavoro (si vedano i capitoli 5.4 e 8.3, abilità metafonologiche), nella programmazione delle attività sarà prioritario procedere allenando prima la memoria e solo successivamente le competenze metafonologiche, con una scansione in serie delle proposte.



Esempio 5:

				1 RILEVAZIONE		
M/F	genitore straniero o sì=1 no=0	bambino seguito dai servizi specialisti ci sì=1 no=0	età anni, mesi	NUMERO		
				conteggio	Cardin.	enum. 0-20
M	0	0	4,11	12	1	20
M	0	0	4,11	9	1	20
F	0	0	5,1	9	1	19
F	0	0	5,5	12	1	20
M	0	0	5,9	10	1	10
M	0	0	4,11	12	1	14
M	0	0	5,8	11	1	11

In questo caso l'enumerazione non risulta ancora stabile per due bambini e 4 bambini su 7 non hanno consolidato le abilità di conteggio. Sapendo che la prima abilità che viene in realtà coinvolta nello sviluppo del bambino è l'enumerazione (si vedano i capitoli 3.4 e 5.4), l'intervento didattico dovrà prevedere prima attività mirate a questo livello e solo successivamente a sostegno del conteggio, almeno per i due bambini che faticano già in enumerazione. Per i due bambini che invece cadono solo nel conteggio l'errore è determinato da difficoltà nel controllo della corrispondenza biunivoca e si può procedere andando a intervenire direttamente su quest'ultima.

Esempio 6:

				1 RILEVAZIONE		
M/F	genitore straniero o sì=1 no=0	bambino seguito dai servizi specialisti ci sì=1 no=0	età anni, mesi	NUMERO		
				conteggio	Cardin.	enum. 0-20
M	1	0	4,9	11	1	20
M	0	0	5,5	12	1	10
F	0	0	4,1	12	1	9
F	0	0	5	10	1	14
M	0	0	5,8	12	1	20
M	1	0	5,1	11	1	11
M	0	0	5,1	7	1	7
M	1	0	5,2	6	1	6
F	1	0	5,4	11	1	20
M	1	0	5,7	11	1	20
F	0	0	5,4	12	1	20
M	1	0	5,9	12	1	20
M	0	0	5,5	8	1	16
F	1	0	5,4	8	1	20
M	1	0	5,5	1	0	3

In questo ulteriore esempio ritorna il ragionamento appena esposto, cui si sommano le considerazioni rispetto alle abilità numeriche dell'ultimo bambino, che non ha stabilizzato il principio della cardinalità e che quindi necessiterà di essere accompagnato nello sviluppo di tale competenza.

Da questi ultimi esempi si può dedurre un'ulteriore potenzialità delle griglie, cioè la possibilità di individuare rapidamente quali siano i bambini da coinvolgere nelle attività: è infatti possibile ponderare il livello complessivo del gruppo esteso di tutti i bambini dell'ultimo anno della determinata scuola, quello delle varie sezioni e quello dei singoli bambini.



Esempio 7:

sezione													Inter-sezione				
1 RILEVAZIONE																	
M/F	genitore straniero o si=1 no=0	bambino seguito dai servizi specialisti ci si=1 no=0	età anni, mesi	NARRAZIONE - Storia del coniglietto			M. VERB		MF FUS.	MF SEG.	NUMERO			COPIA			M. SPAZ.
				Lessico	Sintassi	Pragmatica	ripetizione	domande			conteggio	Cardin.	enum. 0-20	Casa	Orologio	TOT	
M	1	0	5,3	15	4	6,5	9	4	8	8	12	1	12	12	8	20	34
F	0	0	5,6	15	4	5	5	3	8	7	11	1	20	9	8	17	18
M	0	0	5,1	9	4	3	7	5	8	8	12	1	20	13	10	23	35
M	0	0	5,2	11	4	3	10	5	8	8	12	1	20	15	8	23	34
F	0	0	5,9	10	3	5	10	6	8	8	12	1	20	15	9	24	41
M	0	0	5,7	16	4	4,5	10	6	7	7	12	1	20	15	9	24	30
F	1	0	5,2	9	2	2	10	5	8	8	11	1	16	13	9	22	29
F	0	0	5,1	5	3	2	8	6	8	8	12	1	20	14	6	20	35
F	1	1	5,6	7	3	2	5	6	8	8	10	1	20	10	6	16	11
M	1	0	5,6	7	3	2,5	10	5	8	7	11	1	20	14	9	23	31
M	0	0	5,4	16	4	3,5	8	5	8	5	12	1	20	16	9	25	38
F	0	0	5,4	11	3	3	10	6	8	8	12	1	20	15	11	26	32
F	1	0	5	9	4	2,5	7	5	8	8	7	1	13	4	5	9	20
F	1	0	5,2	9	3	2	10	6	8	8	12	1	17	10	8	18	24
M	1	0	5,5	12	4	5	9	6	8	8	12	1	20	13	10	23	26
F	1	0	5,1	22	4	2,5	7	6	8	8	12	1	20	10	3	13	19
M	0	0	5,4	18	4	4,5	9	6	8	8	12	1	20	15	15	30	30
M	0	0	5,2	9	3	4	9	6	8	8	12	1	15	9	4	13	14
M	0	0	5	16	4	5	9	6	7	8	12	1	14	12	7	19	30
M	0	0	4,9	17	3	3,5	9	6	8	8	11	1	20	14	6	20	35
M	1	0	5,7	14	3	4,5	7	6	8	8	12	1	20	12	6	18	26

In questo esempio risulta evidente come i profili di competenza raggiunti dai bambini nelle singole sezioni siano differenti.

		sezione		NARRAZIONE - Storia del coniglietto		
M/F	genitore straniero o si=1 no=0	bambino seguito dai servizi specialisti ci si=1 no=0	età anni, mesi	Lessico	Sintassi	Pragmatica
M	1	0	5,3	15	4	6,5
F	0	0	5,6	15	4	5
M	0	0	5,1	9	4	3
M	0	0	5,2	11	4	3
F	0	0	5,9	10	3	5
M	0	0	5,7	16	4	4,5
F	1	0	5,2	9	2	2
F	0	0	5,1	5	3	2
F	1	1	5,6	7	3	2

In particolare potrebbero essere utili delle attività mirate alla stimolazione della produzione narrativa per i soli bambini della prima sezione.

Si potrebbe pensare di coinvolgere invece tutti i bambini in giochi atti a stimolare le abilità visuo-spaziali, sia di copia che di memoria, che potrebbero quindi essere programmati nell'arco della giornata educativa.

Esempio 8:

1 RILEVAZIONE															Inter-sezione			
	M/F	genitore straniero o sì=1 no=0	bambino seguito dai servizi specialisti ci sì=1 no=0	età anni, mesi	NARRAZIONE - Storia del coniglietto			M. VERB		MF FUS.	MF SEG.	NUMERO			COPIA			M. SPAZ.
					Lessico	Sintassi	Pragmatica	ripetizione	domande			conteggio	Cardin.	enum. 0-20	Casa	Orologio	TOT	
Sezione 1	M	0	0	5,6	9	3	4	5	6	8	8	12	1	14	8	7	15	35
	M	0	1	5,6	10	4	4	5	5	8	8	12	1	20	12	6	18	41
	M	0	0	4,1	10	3	4	6	5	8	7	11	1	20	11	6	17	37
Sezione 2	F	0	0	4,11	12	4	4	5	6	7	7	12	1	20	11	6	17	42
	F	0	0	5,9	10	4	4	6	4	6	5	11	0	20	14	8	22	44
	F	0	0	5,5	16	4	4	6	6	5	6	12	1	20	13	8	21	45

In questo ulteriore esempio rispetto alle abilità narrative e di memoria verbale si vede come i diversi bambini abbiano già maturato un livello di esperienza in linea con le attese, diversamente l'abilità di copia risulta non ancora ben consolidata per tutti e potrebbe essere oggetto di programmazione per le attività di intersezione. Le abilità metafonologiche risultano già ben consolidate nella prima sezione, mentre da allenare nella seconda.

Fino a qui abbiamo visto come il protocollo osservativo e i dati raccolti possono sostenere gli insegnanti nella programmazione, consentendo di individuare:

- quali competenze
- per quali bambini
- in che ordine

Un ulteriore contributo dello strumento deriva dalla doppia somministrazione, che consente di visualizzare l'evoluzione nel tempo e di **verificare l'efficacia degli interventi** messi in atto.



Esempio 9:

1 RILEVAZIONE										2 RILEVAZIONE									
M/F	genitore stranier o sì=1 no=0	bambino seguito dai servizi specialisti ci sì=1 no=0	età anni, mesi	NARRAZIONE - Storia del coniglietto				M/F	genitore stranier o sì=1 no=0	bambino seguito dai servizi specialisti ci sì=1 no=0	età anni, mesi	NARRAZIONE - Storia del Riccio				M/F	genitore stranier o sì=1 no=0	bambino seguito dai servizi specialisti ci sì=1 no=0	età anni, mesi
				Lessico	Sintassi	Pragmatica						Lessico	Sintassi	Pragmatica					
M	1	0	5	16	3	4		M	1	1	5,6	16	3	4		M	1	1	5,6
F	0	0	5,5	16	4	4		F	0	0	6	34	4	9		F	0	0	6
M	0	0	5,1	13	3	1		M	0	0	5,7	15	4	6		M	0	0	5,7
F	0	0	5,1	6	3	2,5		F	0	0	5,7	12	4	5		F	0	0	5,7
M	0	1	5,6	20	4	5		M	0	1	6,2	15	3	7		M	0	1	6,2
M	0	1	5,1	24	4	3		M	0	0	5,8	15	4	7		M	0	0	5,8
F	1	0	5,7	9	3	2,5		F	1	0	6,2	19	4	9		F	1	0	6,2
F	0	0	5,7	11	4	6		F	0	0	6,2	18	4	5		F	0	0	6,2
F	1	0	5,3	16	4	4		F	1	0	5,1	23	3	6		F	1	0	5,1
M	0	0	5,4	22	4	4		M	0	0	5,11	24	3	4		M	0	0	5,11
M	0	0	4,1	9	4	4		M	0	0	5,4	16	3	5		M	0	0	5,4
F	0	0	4,5	9	3	3		F	0	0	5,11	15	4	8		F	0	0	5,11
F	0	0	5,7	12	3	4		F	0	0	6,2	20	4	6		F	0	0	6,2
M	0	0	5,7	5	3	1		M	0	0	6,1	16	4	6		M	0	0	6,1
M	0	0	5,1	9	3	2		M	0	0	5,8	16	4	5		M	0	0	5,8
F	0	0	5,3	12	4	4		F	0	0	5,9	24	4	10		F	0	0	5,9
F	0	0	5,3	9	4	2		F	0	0	5,9	12	3	5		F	0	0	5,9
M	0	0	5	9	3	4		M	0	0	5,6	14	4	4		M	0	0	5,6

In questo caso, dove si possono vedere a sinistra i dati ottenuti ad ottobre e a destra quelli di maggio dello stesso gruppo classe, si osserva un'elevata efficacia degli interventi messi in atto a supporto delle abilità linguistiche narrative.

Esempio 10:

1 RILEVAZIONE										2 RILEVAZIONE									
M/F	genitore stranier o sì=1 no=0	bambino seguito dai servizi specialisti ci sì=1 no=0	età anni, mesi	NUMERO				M/F	genitore stranier o sì=1 no=0	bambino seguito dai servizi specialisti ci sì=1 no=0	età anni, mesi	NUMERO				M/F	genitore stranier o sì=1 no=0	bambino seguito dai servizi specialisti ci sì=1 no=0	età anni, mesi
				conteggio	Cardin.	enum. 0-20						conteggio	Cardin.	enum. 0-20					
M	sì	no	5,1	1	1	1		M	1	0	5,8	12	1	15		M	1	0	5,8
F	sì	no	5,1	12	1	14		F	1	0	5,8	12	1	20		F	1	0	5,8
F	sì	no	5,4	12	1	20		F	1	0	5,11	13	1	20		F	1	0	5,11
F	no	no	5,8	12	1	20		F	0	0	6,3	12	1	20		F	0	0	6,3
M	no	no	4,11	11	1	14		M	0	0	5,7	12	1	20		M	0	0	5,7
M	no	no	5	14	1	20		M	0	0	5,5	12	1	20		M	0	0	5,5
F	no	no	4,11	8	1	14		F	0	0	5,5	11	1	20		F	0	0	5,5
M	sì	no	5,2	7	0	7		M	1	0	5,9	12	1	18		M	1	0	5,9
F	no	sì	5	6	0	6		F	0	1	5,7	6	1	6		F	0	1	5,7
M	no	no	4,10	6	1	11		M	0	0	5,5	12	1	13		M	0	0	5,5
F	no	no	4,10	11	1	20		F	0	0	5,5	14	1	20		F	0	0	5,5

In questo secondo caso si evidenzia come il lavoro effettuato abbia consentito una buona evoluzione delle abilità numeriche. Un solo bambino non ha mostrato un incremento di competenza a fronte delle esperienze proposte e rimane nella *fascia di allerta*, a suggerire una difficoltà specifica a questo livello.

7.3 Creare opportunità di crescita: alcune “pillole” di buone prassi

Gli esempi riportati sopra sono uno spunto di riflessione sull'utilizzo del protocollo all'interno del circuito osservazione/programmazione che è stato descritto sopra e che si traduce poi nell'operatività quotidiana. Si riportano di seguito alcune “pillole” di buone prassi che dovrebbero guidare la programmazione didattica e che sono un bagaglio di competenza professionale di ciascun insegnante.

Bambini al centro:

- farsi guidare dagli **interessi dei bambini** è fondamentale, perché risulta fortemente facilitante, motivante, ecologico oltre che divertente. Meglio quindi optare per le attività di potenziamento mirato adattando lo stesso tipo di gioco (come la conta) al contesto tematico preferito: conto i dinosauri, le bambole, i pezzi di lego...
- considerare le **conoscenze pregresse** dei bambini: si veda il ragionamento utilizzato per la scelta delle parole nella prova di memoria verbale (capitolo 3.2). Più un contesto/argomento è familiare ai bambini più funzionerà da facilitazione per le diverse



proposte: ad esempio risulterà più facile chiedere di memorizzare, copiare, contare, narrare elementi legati alla fattoria se i bambini avranno più familiarità con tale ambiente;

- offrire esperienze che attivino una **stimolazione multimodale**, attraverso l'utilizzo di più canali espressivi e sensoriali, per consentire la massima manifestazione di tutti i diversi stili cognitivi;
- promuovere la **differenziazione didattica**, che è non solo possibile, ma necessaria. Un modello può essere l'organizzazione di **stazioni di lavoro**: ad esempio avendo scelto il gioco del memory per allenare la memoria in un gruppo di 10 bambini è possibile suddividere l'attività in più tavoli di gioco (in modo da garantire anche tempi di attesa del proprio turno più in linea con l'età), proponendo a ciascun tavolo un numero diverso di tessere con categorie semantiche diverse (giocare a ricordare i colori, che costituiscono una categoria semantica chiusa e formata da un numero ristretto di parole è più facile che giocare con gli animali, che sono molti di più);
- rispettare le **risorse attentive**: qualsiasi apprendimento necessita di attenzione. Se essa non si aggancia alla situazione presentata, non sarà possibile trarne un'esperienza significativa (si veda il capitolo 3.1); è importante aiutare i bambini a sviluppare tale competenza, i bambini hanno bisogno di imparare a cosa devono

stare attenti, avendo consapevolezza che il motore dell'attenzione è la curiosità.

Il ruolo del mediatore

- l'insegnante ha l'onere e l'onore di accompagnare i bambini nelle loro esperienze. Assume quindi un ruolo di mediatore, inteso come colui che si pone tra il bambino e il mondo, propone le esperienze, le nomina, le scompone, le riordina e le organizza. Questo lavoro consente ai bambini di fruire al massimo delle diverse opportunità di crescita, interiorizzandole e facendole proprie;
- la potenza della **relazione**: una relazione significativa con l'adulto che accompagna ogni bambino nel proprio cammino alla scoperta del mondo, permette una codifica emotiva positiva delle varie esperienze, che è fondamentale per favorire la ripetizione e quindi l'automatizzazione delle stesse.

Il contesto aiuta: cosa può funzionare come aiuto esterno

- la **numerosità** del gruppo (o sottogruppo, come ad esempio nell'organizzazione dei lavori a stazioni) e la sua composizione (in base ai diversi livelli di competenza o di età) aiutano a gestire meglio i fattori attentivi, determinanti per la buona riuscita dell'attività. Questo non vuol dire che un lavoro sia possibile solo nei piccoli gruppi, anzi, significa bilanciare diversamente la durata complessiva, i livelli di attenzione necessari, la complessità e la



gestione delle interferenze. Con un gruppo di 24 bambini di età mista da coinvolgere in un momento di circle time, si può partire dando voce prima ai più piccoli, che hanno tempi di attesa e di tolleranza alla frustrazione minori rispetto ai medi e ai grandi;

- la **consegna** può essere data in più modi: a livello gruppale o ripresa per il singolo; detta a voce oppure “mostrata” con un esempio;
- la scelta dello **spazio** nel quale proporre le esperienze può determinarne la riuscita.

Attenzione al tempo

- tempo inteso come **momento della giornata** nel quale proporre le attività;
- tempo inteso come **numero di ripetizioni** della stessa esperienza che sono necessarie per arrivare all'automatizzazione (obiettivo finale cui vogliamo tendere). L'attività programmata va cioè reiterata e riproposta fino al raggiungimento della competenza. Con ripetizione s'intende la possibilità di mettersi in gioco con attività uguali, ma sempre diverse, per mantenere alta la curiosità ed il livello motivazionale: stesso tipo di gioco (ad es. il memory), ma con stimoli differenti (memory degli attrezzi, della frutta...); stesso tipo di attività (presa a pinza), con oggetti diversi (sassolini, pigne, pasta). Fondamentale è ricordare che il numero di ripetizioni

necessarie per l'automatizzazione non può essere definito a monte, perché è soggettivo e diverso quindi da bambino a bambino;

- tempo inteso come **frequenza delle attività**: attivare una competenza neuropsicologica per 1 ora una volta alla settimana risulta meno efficace che non attivarla tutti i giorni per 5 minuti (vale il principio della goccia che scava la roccia). Sarebbe come passare un pomeriggio a provare ad imparare a sciare a fine stagione, per poi dover metter via gli sci fino all'anno successivo: alla ripresa delle attività il livello di competenza raggiunto alla fine del pomeriggio sarà andato perso;
- tempo inteso come **durata e rapidità di esecuzione**, che più si avvicinano ai livelli attentivi dei bambini e più risultano facilitanti. Si può scegliere di allenare una maggior tenuta attentiva o una maggior lentezza esecutiva, ma allora questi diventano gli obiettivi dell'attività.

La gradualità: dal più semplice al più complesso

- **calibrare la complessità crescente** delle proposte, in modo da poter rispettare l'area prossimale di sviluppo di ciascun bambino e garantire a tutti la soddisfazione di raggiungimento gli obiettivi. Si può visualizzare questo aspetto con l'immagine della scala: ogni bambino ha bisogno di un numero diverso di scalini per raggiungere il piano superiore e ogni scalino deve essere



proporzionato alla lunghezza del suo passo, così facendo riuscirà a salire. Diversamente cadrà o non riuscirà nell'intento e sarà portato ad evitare il compito percepito come troppo complesso. Spesso facciamo l'esempio del corso di cucina per principianti: se alla prima serata l'insegnante chiedesse di preparare un soufflé gourmet, probabilmente nessuno dei partecipanti riuscirebbe ad avere risultati soddisfacenti e molti sceglierebbero di non presentarsi alla seconda lezione per non rivivere l'esperienza negativa. Ma anche un compito troppo facile rischia di essere demotivante;

- partire utilizzando tutte le **facilitazioni** possibili per consentire ai bambini di fruire al massimo delle varie esperienze e di viverne la piacevolezza, andando poi a sottrarre progressivamente gli aiuti favorendo l'autonomia. Sono facilitazioni: la guida verbale dell'adulto (o del compagno) che ti accompagna raccontandoti come si fa, il modello (ti faccio vedere), la supplenza funzionale (creiamo ad esempio un cartellone che visualizzi i passaggi e funga da memoria esterna), il rinforzo positivo (il sottolineare cosa ha funzionato, piuttosto che il contrario);
- ponderare il **numero di elementi/variabili** presenti nei giochi, meno sono più è facile. Ad esempio un bambino che nella prova di conta arrivi a gestire la quantità di 5 oggetti, necessiterà di allenarsi a partire da 5, per poi passare a 6 e poi 7 e così via. Il 12 sarà il punto d'arrivo.

8: SPUNTI OPERATIVI

Nei capitoli precedenti si è fatto più volte riferimento al fatto che i dati raccolti con questo strumento osservativo, integrati con altri elementi di conoscenza dei bambini, possono diventare un'occasione di riflessione su come orientare in modo più mirato le proposte didattiche. Nei laboratori che hanno accompagnato questo lavoro si è spesso partiti da proposte didattiche già programmate dagli insegnanti per discutere quali aspetti dello sviluppo venissero maggiormente attivati dalle attività messe in atto oppure come le stesse potessero venir modificate nel momento in cui si era evidenziato che in un gruppo di bambini fosse necessario lavorare su alcune competenze particolari.

Consideriamo per esempio le numerose attività che vengono proposte relativamente alle rime: tali giochi sono importanti per lo sviluppo delle competenze metafonologiche e attraverso di essi si possono introdurre alcuni concetti come la scomponibilità delle parole (le parole sono fatte di suoni che sono indipendenti dal significato), attività fondamentale quando il bambino andrà a scuola. Possiamo orientare l'attenzione dei bambini sul fatto che due parole che fanno rima hanno una parte in comune che sono i suoni. I bambini possono riflettere con l'aiuto degli insegnanti sul confronto che due parole che non hanno nulla in comune sul piano del significato, esempio *trattoria* e *fattoria*, si assomigliano sul piano dei suoni presenti, mentre le parole *fattoria* e *mucca* sono correlate sul piano semantico ma non fanno rima. Quando poi si invitano i bambini a ricercare le rime si attiva automaticamente anche



la capacità di accesso al lessico, cioè la capacità di “trovare” le parole nella mente, ma anche si attiva la capacità di imparare parole nuove. La possibilità di proporre questi giochi nel gruppo permette un ulteriore arricchimento che viene dal contributo di ciascun bambino. Questo è un esempio di come la riflessione su un’attività didattica normalmente presente nella scuola dell’infanzia può orientare meglio l’insegnante nelle sue proposte.

Ciò che è emerso maggiormente nelle discussioni all’interno dei laboratori è proprio il fatto che l’approccio alla didattica deve essere fondato sulla conoscenza e sullo sviluppo del funzionamento della mente/cervello del bambino nelle diverse fasi di sviluppo e nel rispetto del percorso individuale di ciascun bambino. La didattica infatti non può prescindere da queste conoscenze ma è poi lo sforzo creativo nel tradurre queste conoscenze in proposte didattiche che dà vita ai progetti stessi. Questo è un passaggio non facile e la complessità deriva anche dal fatto che si deve tener conto che i bambini mostrano profili cognitivi distinti e diverse “configurazioni” d’intelligenza e stili di apprendimento. Alcuni di loro si accostano al mondo preferenzialmente mediante il sistema simbolico del linguaggio, altri attraverso l’azione e le informazioni visive e spaziali, altri sono predisposti alla conoscenza se questa è posta all’interno di un contesto relazionale forte.

Le proposte didattiche non possono quindi essere uniche e indifferenziate, ma devono tener conto di questa pluralità di approcci alla conoscenza. L’insegnante dovrà pianificare attività multimodali, il

più possibile basate sull'esperienza diretta, al fine di essere efficaci ed evitare che una difficoltà dovuta ad una scarsa o scorretta stimolazione possa essere confusa con una difficoltà funzionale.

Nel capitolo precedente è stata delineata con chiarezza la complessità del lavoro dell'insegnante che deve riflettere sui percorsi educativi attraverso una progettazione che non si esaurisce nel progettare attività ma crea opportunità di crescita per tutti, attraverso l'organizzazione degli spazi, dei tempi, dei contesti e anche dei limiti che possono essere presenti. All'interno di progetti educativi coerenti con i principi pedagogici condivisi dal gruppo docente si può poi delineare in modo operativo la programmazione didattica, guidata dalla osservazione dei bambini sia nella loro valenza individuale sia nella loro capacità di partecipare alle attività proposte in gruppi di varia numerosità, omogeneità o al contrario, eterogeneità.

L'osservazione puntuale del bambino non esaurisce tutte le possibilità offerte all'insegnante, perché il progetto educativo messo in atto non riguarda singoli individui, ma gruppi di bambini che nella loro interazione possono modificare i percorsi pensati in precedenza e portare l'insegnante su modalità diverse ma più personalizzate perché indicate dai bambini stessi, con un processo di crescita che riceve una spinta dall'interesse espresso.

Perché questo possa avvenire sono importanti alcune condizioni, tra le quali primaria è la formazione dell'insegnante, che conosce i processi



di sviluppo e sa modificare le proposte e le richieste a seconda delle capacità espresse dai bambini coi quali opera. Poiché i gruppi di lavoro all'interno della scuola dell'infanzia sono eterogenei nella sezione sicuramente per l'età, ma anche in situazioni che si potrebbero ritenere più omogenee perché composti da bimbi di pari età è comunque evidente la disparità di capacità, abilità e competenze dovute alle esperienze di vita, riconducendo dunque alla necessità che l'insegnante sia in grado di adattare le proposte alle situazioni. Questo non significa affatto appiattire o semplificare per non mettere in difficoltà chi deve ancora sviluppare delle capacità, ma offrire a tutti un'esperienza che può essere declinata in modalità diverse a seconda del contesto e dei bambini. Ciò può avvenire con varie modalità: in tavoli diversi dove uno stesso gioco può esaltare aspetti diversi, in spazi più o meno costruiti e guidati, o più semplicemente con un intervento dell'insegnante che sa cosa chiedere, come proporre, quale linguaggio usare a seconda dei singoli bambini ai quali si rivolge, pur all'interno di un lavoro di gruppo. Tutto questo richiede progettazione, cioè riflessione preventiva e successiva al momento operativo, ma anche capacità e formazione del corpo docente, che sa operare come entità di raccordo delle esperienze dei singoli operatori e programmare non solo le attività ma anche le modalità.

In questo capitolo vorremmo quindi proporre alcuni spunti operativi da cui trarre ispirazione. Preme ricordare come non sia sufficiente selezionare una serie di esercizi o attività atte a sviluppare una

determinata funzione e competenza per pianificare le attività, ma come sia invece indispensabile accedere alla conoscenza dei meccanismi che compongono le competenze dei bambini per riuscire a generare un cambiamento significativo.

8.1 La Narrazione

Le prime tre colonne del file compilato da ciascun insegnante riguardano la Narrazione, questa competenza non coincide con la competenza linguistica in generale né con le abilità conversazionali di un bambino. L'abilità narrativa non coincide con "il linguaggio" ma usa il linguaggio per potersi esprimere. La capacità narrativa non è maturativa, cioè non si sviluppa spontaneamente col progredire dell'età, ma deve essere proposta come modello, insegnata ed esercitata per potersi sviluppare pienamente. La narrazione della storia illustrata che viene richiesta dal Protocollo è in realtà un punto di arrivo per i bambini che nel corso della loro storia di sviluppo sono stati formalmente, anche se magari involontariamente, esposti ad attività di questo tipo, il che si traduce per il mondo scolastico in un obiettivo da raggiungere attraverso un'azione didattica rispettosa dei tempi e delle modalità di apprendimento dei bambini nelle diverse età. Per esempio, essendo una competenza che si serve del linguaggio per potersi esprimere, è necessario che il bambino abbia sviluppato una competenza linguistica (recettiva o espressiva) minima per potersi sviluppare.



Qualora a seguito di una rilevazione e di una relativa programmazione pedagogica, un gruppo di bambini risultasse fragile nelle competenze narrative, l'indicazione operativa più utile non sarà quella di stimolare i bambini con richieste linguistiche generiche, aperte, ma individuare il perché quel bambino risulti fragile in questa competenza. Le tre colonne suggeriscono già tre competenze linguistiche che possono essere selettivamente più deboli e quindi specificatamente oggetto di stimolazione: il lessico, la sintassi, la pragmatica (vedi capitolo 5). Nella lettura dei dati l'insegnante ha la possibilità di verificare come i bambini del gruppo di lavoro interessato dalla sua azione didattica padroneggiano il lessico, la struttura delle frasi e soprattutto l'efficacia della comunicazione che viene trasmessa.

Il potenziamento del lessico

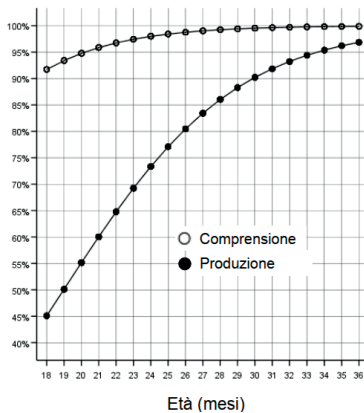
Nella prima colonna viene evidenziata l'eventuale necessità di supportare il bambino nell'incremento delle proprie competenze lessicali. Lo sviluppo del lessico in ciascun individuo non segue solo una traiettoria lineare, tramite l'acquisizione di parole ad alta frequenza e successivamente termini più specifici (vedi il grafico a pagina 42), bensì piuttosto uno sviluppo "a macchia di leopardo", per cui vengono appresi termini ad alta e bassa frequenza appartenenti ad una categoria semantica di cui si ha fatto esperienza. Lo sviluppo del lessico è quindi fortemente dipendente dall'esperienza, questo ci fa comprendere la rilevanza che azioni didattiche mirate possono avere nel contribuire alla costruzione di un bagaglio lessicale ampio, che

comprenda sovra-categorie ma anche termini più specifici, a minor frequenza d'uso. I bambini bilingui ad esempio apprendono il lessico in entrambe le lingue, ma non in modo simultaneo: essendo le nuove parole apprese in relazione all'esperienza, il bambino acquisisce inizialmente una nuova parola in una sola delle due lingue (quella del contesto dove l'ha esperita) e solo successivamente, andando verso l'età adulta, i vocabolari di entrambe le lingue andranno a integrarsi. Queste osservazioni spostano l'accento sulla necessità di introdurre nuovi stimoli lessicali o di implementarli, tenendo conto che la scuola dell'infanzia è un ambiente che può portare nuovi stimoli solo se ne viene curata la varietà e la congruità con i temi che in quel periodo scolastico caratterizzano l'azione educativa. Nessuno ha il compito specifico di insegnare le parole ma contemporaneamente tutti assolvono a questo compito, perché è il linguaggio che permea l'ambiente a far comprendere le parole ed ampliare il lessico conosciuto dai bambini.

Una possibile difficoltà che alcuni bambini possono esperire nel corso dello loro sviluppo lessicale può riguardare l'accesso al lessico. Accade infatti che alcuni bambini siano in possesso del vocabolario concettuale relativo ad una parola ma si dimostrino in costante difficoltà nel reperire l'etichetta fonologica (il suono) della parola stessa, di questo fenomeno si ha consapevolezza quando facciamo esperienza di avere una parola "sulla punta della lingua". L'acquisizione e il rapido accesso alla struttura fonologica di una parola è il meccanismo che regola la differenza tra comprensione lessicale e



produzione lessicale: non è detto che la stessa parola che siamo in grado di riconoscere siamo anche in grado di dirla spontaneamente. Il meccanismo di accesso rapido al lessico si rafforza durante lo sviluppo, ma più un bambino è piccolo e più il suo lessico in comprensione sarà ampio rispetto al lessico in produzione, più le parole che è in grado di denominare saranno poche. Si veda il seguente grafico che mostra come i bambini comprendono e usano le parole:



Caselli C. e coll.
"Il primo vocabolario del bambino"
Ed. Franco Angeli, Ed. 2015

L'efficacia dell'accesso al lessico risulta inoltre essere un elemento cruciale nel successivo sviluppo delle competenze di lettura, basti pensare infatti alla capacità adulta di anticipare una parola dopo averne letto solo le prime sillabe.

La stimolazione delle *competenze lessicali* è possibile attraverso:

- giochi che consentano di fissare la parola prodotta contestualizzandola (denominare mentre si fa un'azione: es.

apparecchiare la tavola, oppure nelle diverse routine quotidiane come il bagno);

- passare da un uso legato a situazioni specifiche ristrette ed altamente ritualizzate delle parole ad un utilizzo delle stesse senza la diretta corrispondenza con l'oggetto (es.: i bambini potrebbero aver appreso la parola "tovaglia" durante la routine dell'apparecchiare, si potrebbe quindi riproporla narrando una storia che racconti di un pic-nic sull'erba);
- usare le parole per anticipare e ricordare (es. "tra poco andremo ad *apparecchiare*, diciamo insieme che cosa ci serve");
- usare le parole al di fuori dal contesto e categorizzare nuove entità ("abbiamo visitato la fattoria, c'erano molti animali, chi se li ricorda? Bravo! Ti sei ricordato gli *animali della fattoria*");
- impostare giochi di comprensione e poi denominazione lessicale (es. fare la spesa: l'insegnante dice cosa il bambino deve mettere nel carrello e poi lo stesso deve fare un bambino con un altro bambino);





- attività di denominazione rapida di oggetti/immagini noti (es.: denominare le flash cards o tutti gli oggetti presenti nella casetta);

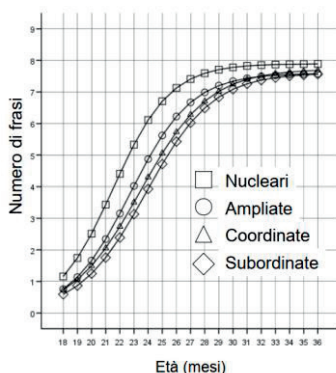


- impostare attività specifiche per aree semantiche (vestiti, animali, mezzi di trasporto); questa attività che gli insegnanti descrivono spesso come “classificazione”, consente ai bambini di dividere le cose in classi conosciute per esperienza, (ad es. vestiti per l'estate/vestiti per l'inverno), ma anche di porre l'attenzione a parti per il tutto (ad esempio: animale con il pelo/le piume/le squame), a classi numeriche (2/4/6/8 zampe), e molto altro. In questo modo il lessico, la parola, saranno posseduti e usati non solo in un contesto, ma in molti altri, così da favorire il rapporto tra parola e concetto (esempio: VIOLA è un colore, un fiore, un nome femminile, uno strumento musicale, il colore della paura o del freddo...).

Il potenziamento della morfosintassi

Nella seconda colonna viene evidenziata l'eventuale necessità di supportare il bambino nell'incrementare le proprie competenze morfosintattiche espressive, ovvero la sua capacità di produrre frasi adatte al suo livello di sviluppo. Per competenza sintattica si intende infatti la capacità di comprendere e formulare correttamente le frasi, di usare gli articoli, i verbi, i pronomi e quanto altro rende

grammaticalmente ricca e completa la lingua parlata. Nel corso della scuola dell'infanzia lo sviluppo della competenza morfosintattica di un bambino di questa fascia di età vede una grande evoluzione: se nei bambini tra i 2 e i 3 anni le frasi prodotte sono per lo più soggetto-verbo-oggetto o in alcuni casi tale competenza sia ancora ancorata all'associazione di parole singole senza connettivi (articoli, pronomi, preposizioni), nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia ci si attende che i bambini usino tutti frasi almeno coordinate con connettivi semplici e di tempo (e, poi, dopo, prima, quando, mentre, ormai, ..) ed alcuni di loro anche connettivi causali logici di subordinazione (che, perché, perciò, siccome, visto che, poiché, ..). Si veda nel seguente grafico come, a 36 mesi, i bambini utilizzino già frasi ampliate e subordinate.



Caselli C. e coll.
"Il primo vocabolario del bambino"
 Ed. Franco Angeli, Ed. 2015

Solo per quanto riguarda i bambini di altra madrelingua è possibile aspettarci ancora l'uso di frasi semplici soggetto-verbo-complemento se la frequenza non è stata regolare negli anni precedenti e se la lingua d'origine è sintatticamente molto diversa dall'italiano, come accade ad esempio per russo o cinese. Gli aspetti morfosintattici della lingua



italiana sono quelli che le famiglie bilingui riescono a tramandare meno efficacemente ai propri figli in quanto rappresentano un livello molto raffinato dell'uso della lingua. Spesso parlando con genitori non italofoeni non si incontrano difficoltà comunicative (pragmatiche) in quanto la comprensione delle loro produzioni avviene grazie ad una corretta selezione lessicale (nomi, verbi etc.) ma ciò che appare più fragile nelle loro produzioni è proprio l'uso corretto dei pronomi e delle preposizioni, per questo motivo è di fondamentale importanza che nel contesto scolastico gli insegnanti stimolino ed esponano i bambini ad una stimolazione specifica sulle componenti morfosintattiche.

Per favorire la *morfosintassi* possono essere proposte attività come:

- attività in cui "l'insegnante dice e il bambino fa", anche attraverso l'uso di pupazzetti, per monitorare e rinforzare le abilità di comprensione morfosintattica (es. Giovanni porta il pennarello a Sara, Sara dà una carezza a Giovanni, la penna è sotto/sopra/dentro la scatola etc.);
- attività in cui l'insegnante fa o interpreta attraverso l'uso di pupazzetti un'azione, il bambino descrive l'azione che vede fare, per monitorare e rinforzare le abilità di produzione morfosintattica;
- attività in cui un verbo viene concordato rispetto ai diversi pronomi: la mamma mangi-a, le bambine mangi-ano etc.;



- attività in cui l'insegnante dice un verbo e il bambino deve indovinare chi fa l'azione tra i diversi pupazzetti proposti;
- utilizzare i dadi figurati per la costruzione di frasi espanse: soggetto (nonno, bambino, maestra etc.), azione (legge, disegna, guarda etc.) complemento (libro, quaderno, etc.);



- favorire l'uso di preposizioni (in, su, da etc.) attraverso giochi del tipo io dico e tu fai e poi viceversa;
- per i più grandi: favorire l'uso di connettivi che ampliano la frase (mentre, quando, siccome, se...);
- completare i verbi mediante gli avverbi (camminare: lentamente, velocemente);
- modificare i nomi attraverso aggettivi (mela: matura, acerba, gialla, sbucciata) o suffissi (ad es. la parola "casa" messa nella scatola grande assume il suffisso accrescitivo e diventa "casona", la parola "occhiali" nella scatola piccola diventa "occhialini");





- stimolare l'uso dei clitici: il bambino mangia la mela, oppure il bambino LA mangia.

Stimolare le competenze pragmatiche

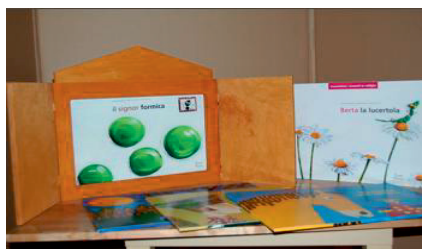
La pragmatica, si riferisce all'efficacia comunicativa, ovvero la capacità di esprimere attraverso il linguaggio in maniera efficace ciò che ci si era proposti di comunicare all'interlocutore.

I dati inerenti alla rilevazione della pragmatica sono presenti nella terza colonna del file. Nel protocollo osservativo è stato attribuito un punteggio di pragmatica ogni qualvolta il bambino fosse in grado di esplicitare i nuclei semantici costitutivi della storia, fossero questi espliciti (descrivibili sulla base di ciò che fosse rappresentato nelle vignette) o impliciti (nessi causali sottintesi e non direttamente visibili nelle vignette).

Per leggere correttamente il dato è importante sapere come si sviluppa questa funzione: le prime abilità del percorso formativo alla narrazione riguardano lo sviluppo della capacità di ascolto: parliamo in questo caso di *modeling*, ovvero l'insegnante riveste il ruolo di modello per il bambino, insegna cioè come si narra/racconta a partire dal racconto o dalla lettura di storie che il bambino ascolta. Un precursore delle abilità narrative è visibile nel bambino quando, dopo aver osservato e immagazzinato determinate situazioni, riproduce i giochi del fare finta con i pari o con le bambole. All'azione dell'insegnante di modeling e alla posizione di ascolto del bambino, si aggiunge un ulteriore passo

per lo sviluppo funzionale della competenza narrativa, cioè il *retelling*, che consiste nella ripetizione del modello. In questo secondo step si inseriscono tutte le attività che stimolano i bambini nell'ascolto di una narrazione e nella ripetizione della stessa in varie modalità: drammatizzazione, creazione di materiali per il teatrino Kamishibai o per I-theater e quant'altro la fantasia didattica suggerisca.

Nella fase di *retelling* l'input non è creato dai bambini, ma dall'insegnante che fornisce un modello linguistico e di trama. L'ultimo step, il punto di arrivo, è rappresentato dallo *storytelling*, cioè dalla narrazione da parte del bambino di un contenuto creato dalla sua mente: in questa fase tutto ciò che è stato appreso dal modello (modeling) e reinterpretato attraverso la ripetizione (*retelling*), viene ad essere gestito autonomamente dai bambini, che hanno imparato a sviluppare la loro abilità narrativa.





a. Modeling

Lavorando con un intero gruppo disomogeneo di bambini la prima fase, cioè quella di modeling, che possiamo interpretare come momenti di ascolto, non deve limitarsi alla proposta di lettura ma è importante selezionare il tipo di storia che si andrà a leggere sulla base della sua complessità e della sua lunghezza.

La scelta delle storie da leggere dipende molto dall'età e dalla composizione del gruppo: se sono presenti i bambini più piccoli per età le storie devono necessariamente essere iniziate e concluse in un'unica presentazione. Per i bambini più piccoli è possibile proporre ancora la lettura di libri le cui storie non rispettino necessariamente una struttura narrativa (situazione iniziale, rottura della situazione iniziale, risoluzione) ma che mirino a stimolare il lessico, siano altamente ripetitive, stimolino il piacere dell'ascolto. Molto gradite e utili per l'attenzione e l'acquisizione del lessico sono le storie con le rime perché producono un gradevole effetto ritmico che aiuta il mantenimento dell'attenzione uditiva, e che magari introducono parole meno consuete dovute alla necessità dell'autore di rispettare la metrica e la rima.

Per i bambini più grandi diviene fondamentale una selezione di storie che siano il più possibile aderenti ad una struttura narrativa classica, inizialmente brevi e successivamente più lunghe. Le storie a puntate, che permettono di mantenere una attesa da una "puntata" all'altra, si prestano ad essere riassunte, ricordate e commentate. Prima di

introdurre un nuovo capitolo queste azioni linguistiche possono essere richieste ai bambini stessi, così da esercitare verbalmente l'azione di modeling dell'insegnante.



Proporre storie diverse ma con la stessa struttura narrativa (situazione iniziale, rottura, risoluzione) permette ai bambini di introiettare lo schema narrativo e sostenere la loro capacità di racconto anche di eventi personali.

Accanto alla lettura di storie dovrebbe essere presentata ai bambini anche la narrazione vera e propria di storie da parte dell'insegnante senza l'ausilio di un libro: il linguaggio del racconto senza libro è molto diverso, abbonda di ripetizioni, di frasi più ridondanti, di un'enfasi diversa perché sorretta dalla libera interpretazione dell'adulto e non da un testo predisposto. Poiché non vi sono immagini a sottolineare o illustrare i momenti salienti, è solo l'efficacia comunicativa e l'esplicitazione di tutti i passaggi della storia raccontata a tenere vivo l'ascolto e a fornire un effettivo modello narrativo ai bambini. Questo non significa che l'insegnante debba inventare storie a ripetizione, può tranquillamente leggere un racconto e poi narrarlo a modo proprio ai bambini, interpretando liberamente la storia secondo la sua sensibilità e adattarlo alle esigenze degli interlocutori, ripetendo le parti più divertenti, soffermandosi sulle parole sconosciute, decidendo di rendere sottintesi dei nessi o esplicitarne degli altri.



b. Retelling

Se ai bambini più piccoli per età o con minore esperienza linguistica è richiesto soprattutto l'ascolto, ciò non è più sufficiente dal punto di vista della didattica della narrazione per bambini con maggiore età e competenza di linguaggio. La fase di retelling, cioè la capacità di raccontare ciò che è stato ascoltato, richiede che i bambini possano manipolare il materiale verbale messo a disposizione dall'insegnante reinterpretando a modo loro e in più modalità, sia verbali (racconta tu) che non verbali. Tra le modalità non verbali spesso richieste dagli insegnanti vi è quella del disegno (disegna la storia ascoltata), è bene specificare però che richiedere ai bambini di disegnare un racconto dopo il suo ascolto non permette di osservare l'effettiva abilità di retelling: il bambino che è in grado di disegnare la storia ascoltata sicuramente l'avrà compresa, ma non si può dire lo stesso per il bambino che non è in grado di disegnarla (perché quel bambino può aver compreso la storia ma non essere in grado di rappresentarla graficamente). Il modo migliore per sostenere il retelling è quello di incoraggiare i bambini all'ascolto di una storia figurata, favorendo durante il racconto l'attenzione congiunta sulle diverse immagini raccontate, affinché queste possano essere di supporto durante la loro rievocazione. Se durante il potenziamento del modeling l'insegnante avrà allenato l'ascolto di storie con numerosi nuclei semantici si riterrà necessario che, nel momento in cui viene convertita l'attività ad una richiesta di retelling, vi sia un ritorno ad una struttura narrativa più semplice che dovrà essere compresa e poi raccontata dai bambini. Se

nelle attività di modelling i bambini assistevano passivamente ad una presentazione di lessico e strutture frasali, nella fase di retelling il bambino dovrà essere anche in grado di padroneggiare e selezionare il lessico e le strutture sintattiche che gli permettano di esplicitare i diversi nuclei narrativi: durante il lavoro didattico di retelling le frasi dei bambini possono essere corrette o ampliate, fornendo sia corretti modelli sia rimandi approvativi.

Durante questa fase del lavoro didattico per la narrazione si mettono le basi dell'efficacia comunicativa sollecitando i bambini a fornire tutte le esplicitazioni che servono per farsi capire, per vestire di parole il loro pensiero. Sta all'insegnante dosare le domande: perchè, perchè lo fa, cosa pensa, cosa vuole ottenere, cosa penseranno o faranno gli altri, cosa vogliamo esprimere.... in modo che i bambini comprendano che non basta avere un'idea in testa, poterla comunicare chiaramente è un'arte che si impara e che sarà completata nella fase di sviluppo successiva.

Il retelling richiede una attenzione sostenuta nel tempo e per questo è importante unire al *dire* anche il *fare*: compiere delle azioni per sostenere il retelling può implicare la creazione di materiali concreti per ricreare la storia, possono essere marionette, scenografie o veri e propri manufatti, l'importante è sapere che attraverso il *fare* i bambini apprendono meglio e di più.

“Raccontare di nuovo” rappresenta la fase forse più lunga e impegnativa dal punto di vista didattico perché molti bambini hanno



bisogno di impadronirsi dei modelli con tempi diversificati ed anche quando i più competenti saranno arrivati alla narrazione autonoma sarà spesso necessario supportare alcune fasi con il retelling di modelli di aiuto da parte dell'insegnante.

c. Storytelling

Non è definibile con semplicità quando è il momento di passare allo storytelling, cioè all'azione di narrazione spontanea, molto dipende dallo sviluppo della fase precedente, dalla sensibilità dell'insegnante e spesso anche dal gruppo di bambini coinvolti. I bambini della scuola dell'infanzia possono avere competenze decisamente eterogenee dal punto di vista del linguaggio, perciò le proposte vanno continuamente adattate alla situazione. Facendo riferimento alla neuropsicologia dello sviluppo del linguaggio possiamo definire che a 5 anni lo storytelling non è una competenza totalmente controllata, i bambini hanno ancora bisogno di uno stimolo iniziale che indirizzi e contenga le loro capacità narrative, sostanzialmente per età siamo in una fase di passaggio tra il livello precedente (retelling) e il successivo. Per supportare questa delicata transizione è importante che sia ancora l'insegnante a stimolare l'inizio del processo, esattamente come nella fase precedente, ma con un intervento attivo sempre minore nelle fasi successive. Le domande dell'insegnante (come? perché? spiega meglio...) dovranno gradualmente diminuire a mano a mano che la capacità di esposizione dei bambini aumenta, sarà invece più attiva l'azione di contenimento per evitare che ci sia un allargamento dei temi

che poi i bambini non riescono a portare a conclusione. Lo spunto di avvio può essere la creazione di materiale da creare ex novo dopo una esperienza fatta insieme con possibilità infinite (es. visita a un museo di storia naturale coinvolgimento di esperti come vigili o guardie forestali - creazione di una storia relativa al bosco, o agli animali, a un bambino che vive nel bosco o agli gnomi e alle storie che riguardano le nostre valli, ecc.), questo può portare a un lavoro che si protrae nel tempo e richiede un maggiore impegno della memoria di lavoro e delle funzioni esecutive (tenere a mente, ritardare il raggiungimento dello scopo prefisso, inibire comportamenti o risposte inadeguate, formare il pensiero flessibile e la pianificazione delle attività).

A livello molto più semplice possono invece collocarsi le esperienze di storytelling su stimolo visivo (libri senza parole oppure le classiche proposte di storie in sequenza con immagini), che hanno il limite di concludersi in un tempo breve. Ciò che spesso differenzia ognuno di noi e dunque anche i bambini della scuola dell'infanzia, è la quantità di esercitazione di cui abbiamo bisogno per apprendere: che si tratti di poesie, tabelline o andare in bicicletta, ogni bambino necessita di più o meno esercizio per vedere un corretto insorgere e sviluppo di una particolare competenza.

Stimolare le competenze narrative

- ascolto di libri senza una struttura narrativa ma altamente ripetitivi;
- ascolto di libri con struttura narrativa semplice;
- ascolto di libri con struttura narrativa complessa;

-

- 160

Stimolare le competenze fonologiche

Il protocollo non contiene una prova per la rilevazione di queste competenze, tuttavia, queste rappresentano una componente del sistema linguistico sul quale poggerà l'acquisizione degli apprendimenti della letto-scrittura. I suoni rappresentati nella mente (fonemi) e i suoni pronunciati (foni) con l'avvento della letto-scrittura verranno associati ad una rappresentazione grafica (grafemi). Una stimolazione di tali competenze è quindi da ritenersi comunque importante e rappresenta una buona prassi didattica con i bambini dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia. In presenza di una fragilità a questo livello (bambini che non pronunciano correttamente dei suoni, li sostituiscono con altri, semplificano la struttura sillabica di parole etc.) sarà indicato attivare una stimolazione multimodale: non sarà sufficiente quella uditiva, il bambino beneficerà infatti anche di tutte le informazioni di natura visiva (visione della corretta articolazione del suono da parte dell'adulto), tattile, propriocettiva.

Alcuni esempi:

- Giochi di esercizio degli organi fono articolatori (es. soffiare con la cannuccia o altri giochi tratti ad esempio dal libro "Storie con prassie e onomatopée, ed. Erickson);
- Imparare ad ascoltare e vedere le parole per rappresentare i suoni nella mente;
- Giochi condivisi tra adulto e bambino basati sul suono linguistico;
- Giochi di prosodia;



- Giochi che coinvolgono tutto il corpo nella produzione dei suoni linguistici;
- Giochi con la lallazione, sillabazione modulata, con la formazione di qualche parola nel rispetto della gradualità.

Gli esempi sopra riportati possono essere tutti proposti all'interno di una breve storia drammatizzata, selezionando quelli che si ritengono più importanti per quel gruppo di bambini.

8.2 La memoria verbale

La memoria è un sistema multi componenziale, come già introdotto nel capitolo 3.2, il protocollo contiene quattro prove che si pongono l'obiettivo di valutare l'integrità di alcuni sistemi di memoria: una prova di memoria verbale (che, oltre alla memoria verbale a breve termine valuta anche la memoria di lavoro), una prova che va ad indagare la competenze metafonologiche (in cui indirettamente si valuta la memoria di lavoro fonologica), una prova di enumerazione che valuta la memoria verbale a lungo termine e una prova che valuta la memoria visuo-spaziale. Vista la complessità dei sistemi di memoria è importante per l'insegnante sapere quale vuole stimolare per individuare le azioni didattiche più adeguate.

Nella prova di memoria verbale del protocollo viene valutato lo span, ovvero la grandezza del magazzino di memoria attraverso il numero di parole che il bambino riesce a ricordare, in questo caso in ordine corretto. Attività che stimolino la memoria verbale possono essere sia

esplicite, ovvero che richiedano al bambino di ripetere ad alta voce qualcosa, che implicite, che richiedano al bambino di dimostrare di ricordare attraverso la selezione di alcuni oggetti o delle azioni nel contesto circostante. Per esempio, l'insegnante potrà chiedere al bambino di ripetere delle parole dette ma, per verificare il ricordo, potrà ad esempio anche chiedere al bambino di selezionare da una cesta oggetti concreti presentati precedentemente dall'insegnante.



In generale un allenamento delle abilità di memoria può essere svolto senza coinvolgere il canale verbale, l'insegnante potrà infatti sia denominare gli elementi da ricordare ma anche solo mostrarli, i bambini potranno sia ripetere verbalmente gli elementi ascoltati o visti che selezionare le immagini che li rappresentano o gli oggetti concreti.

Le attività volte a valutare e allenare la memoria potranno essere modulate nella loro complessità variando il numero di elementi da ricordare (prima 2, poi 3 etc.), o il livello di concretezza degli elementi da ricordare, passando da elementi ad alta frequenza (maggiormente noti per i bambini) per arrivare a quelli a bassa frequenza (meno in uso).

8.2.1 La memoria di lavoro

Un allenamento della memoria di lavoro avviene quando ai bambini, oltre al semplice ricordo, viene chiesto di eseguire un'operazione



aggiuntiva, che porti il bambino a passare in rassegna gli elementi ricordati (banana, fragola, arancia e mela), selezionarne quelli pertinenti alla richiesta (frutta rotonda), inibire gli elementi irrilevanti alla richiesta (banana e fragola), aggiornare il ricordo selezionando solo gli elementi pertinenti (arancia e mela). Le operazioni di spostamento del focus attentivo sugli elementi (passare in rassegna), di inibizione e di aggiornamento rappresentano i pilastri costitutivi della memoria di lavoro. La memoria di lavoro interviene sia quando le operazioni mentali da governare hanno carattere verbale, acustico (loop fonologico), ma anche nelle operazioni mentali più implicite, visive, spaziali (taccuino visuo-spaziale). Per questo motivo è altresì possibile osservare l'integrità della memoria di lavoro anche nella sua accezione non verbale, attraverso attività nelle quali ad esempio non solo viene chiesto al bambino di ricordare delle posizioni nello spazio ma poi di riprodurle rispettando un criterio: mostrando il percorso a salti di un coniglietto su una scacchiera e chiedendo di ripeterlo spostando tutto il percorso di una casella a destra, o sinistra.

Stimolare la memoria di lavoro

- in un elenco di 3 oggetti il bambino dovrà individuare i due che rappresentano quelli più piccoli (es. tra “anguria, elefante, bottone” saranno “anguria e bottone”);
- in un elenco di 3 oggetti il bambino dovrà individuare i due che rappresentano quelli più grandi (es. tra “mela, TV, scarpa” saranno “TV, scarpa”);

- in un elenco di animali il bambino dovrà ricordare quelli che volano (es. tra “riccio, bruco, ape, tartaruga, coccinella, rana, libellula, farfalla e lumachina” saranno “ape, coccinella, libellula e farfalla”);



- in un elenco di parti del corpo il bambino dovrà ricordare quali fanno parte del viso (es. tra “naso, ginocchio, spalla, orecchio” saranno “naso, orecchio”);
- mostrare un percorso e chiedere ai bambini di ripeterlo al contrario;
- disegnare una scacchiera sul pavimento e posizionare un oggetto in un quadrante, i bambini dovranno raggiungere l'oggetto rispettando il numero di salti detto dall'insegnante, pianificando quindi le proprie mosse prima di avviare l'azione;
- un mazzo di immagini che possono avere un bordo nero oppure rosso: vengono girate sul tavolo una alla volta e se il bordo è nero si dice il nome della figura, se il bordo è rosso il bambino dovrà dire invece “bum” (battere le mani), un'attività di questo tipo allena la capacità del bambino di inibire la risposta preponderante e aggiornare la propria risposta secondo un criterio dato dall'insegnante.



8.2.2 La memoria a lungo termine

La memoria a lungo termine rappresenta il magazzino più solido e tra quelli più ampi tra tutti i diversi sistemi di memoria. Per osservare, valutare e stimolare la memoria a lungo termine bisogna fare riferimento alle cose che i bambini sanno già, le attività dovranno chiamare in causa conoscenze pregresse dei bambini i quali dovranno saperle utilizzare per risolvere efficacemente i compiti.

Stimolare la memoria a lungo termine

Attenzione: per attivare la memoria a lungo termine e non quella a breve termine, occorre evitare di fare delle attività che coinvolgano il ricordo di qualcosa che è stato appena presentato, bensì attività che richiedano al bambino di accedere al proprio bagaglio di conoscenze pregresse.

- l'insegnante, senza eseguire attività specifiche propedeutiche, presenta una per una delle foto scattate a scuola: i bambini dovranno disporre le foto nei tre ambienti disegnati su un cartellone, ovvero giardino, mensa, o aula;
- l'insegnante, senza eseguire attività specifiche propedeutiche, presenta una per una delle foto o delle immagini di elementi che fanno parte di una casa: i bambini dovranno dire se le immagini appartengono alla cucina, al bagno o alla camera da letto;
- l'insegnante, senza eseguire attività specifiche propedeutiche, presenta una per una delle foto di animali, o mezzi di trasporto, o cibi e chiederà ai bambini di eseguire dei raggruppamenti sulla

base di un criterio (animali del bosco vs. animali d'acqua; mezzi di trasporto che volano vs. mezzi di trasporto che vanno su strada vs. mezzi di trasporto che vanno nell'acqua; cibi frutta vs. verdura etc.);



- l'insegnante propone delle immagini, ne pesca 3-4-5 e chiede ai bambini di metterle in ordine secondo il criterio che lei darà: dal più piccolo al più grande, dal più alto al più basso e via dicendo secondo un criterio di opposizione (leggero/pesante, ruvido/liscio, freddo/caldo, veloce/lento, ecc.) permettendo ai bambini di confrontarsi per decidere come procedere. In questo caso dovrà essere messa in azione la MLT dichiarativa poiché i piccoli dovranno fare riferimento alle loro conoscenze nel mondo reale della cosa raffigurata.

8.3 Abilità metafonologiche

Possiamo definire questa abilità come la consapevolezza che le parole sono formate da suoni, ovvero unità discrete, che possono essere combinati insieme per raggiungere delle stringhe dotate di un significato: per fare un esempio è metafonologia sapere che “cane” comincia con /ca/ come “caramella”, ma è composto da 2 sillabe come “sole” e che se sostituisco la /ca/ iniziale con la sillaba /pa/, la parola diventerà “pane”, è sapere che “cane”, “banane” e “collane” sono in



rima tra loro, e tutto ciò avviene a prescindere dal significato delle parole che ho usato.

Le abilità di sintesi e segmentazione sillabica valutate nel protocollo sono state considerate rilevanti in quanto questi processi sono coinvolti nelle abilità di letto-scrittura: quando si legge l'operazione mentale che avviene è quella di attribuire un suono ai diversi grafemi (lettere), mantenere questi suoni nella memoria di lavoro, unire questi suoni (FUSIONE) e articolare la parola per intero. Il processo contrario avviene quando si scrive: la mente "detta" una parola intera, che deve essere divisa nelle parti costituenti (SEGMENTAZIONE), ovvero i fonemi, a ciascun fonema va poi fatto corrispondere un grafema (lettera) che deve diventare un atto motorio (lettera scritta). La consapevolezza fonologica, ovvero la capacità di dividere una parola in suoni singoli, si sviluppa parallelamente alla consapevolezza grafemica, mentre ciò che ci si attende da un bambino della scuola dell'infanzia è che abbia sviluppato una certa consapevolezza sillabica (ovvero riconoscere all'interno di una parola i macro-suoni costituenti: le sillabe). Le operazioni di fusione e segmentazione non sono equivalenti in termini di carico cognitivo, per fondere viene reclutata principalmente la memoria a breve termine (to-po, topo) mentre per segmentare entra in gioco anche la memoria di lavoro in quanto, dopo aver individuato la prima sillaba (o il primo fonema) deve passare in rassegna nuovamente la parola per intero, inibire la sillaba o il fonema già individuato, aggiornare la rappresentazione fonologica dei suoni

restanti e individuare l'unità successiva fino ad esaurimento. L'abilità di fusione precede quindi l'abilità di segmentazione.

La memoria a breve termine verbale inoltre evolve gradualmente aumentando la quantità di elementi che riesce a gestire (span): a 3 anni un bambino a sviluppo tipico saprà controllare la fusione di 2 sillabe, ma solo con l'esercizio imparerà a fondere 3-4-5 sillabe, lo stesso bambino però non sarà ancora in grado di segmentare fino almeno all'anno successivo, conquistando gradualmente la divisione da 2 a più sillabe. Un'ulteriore distinzione riguarda la tipologia di sillabe da manipolare: le più semplici, ovvero quelle che si prestano ad essere presentate per prime, saranno le sillabe composte da una consonante e una vocale, mentre la manipolazione di sillabe con una consonante finale (per esempio tal, per...) risulterà più complessa. Per i bambini più piccoli è comunque bene cominciare il lavoro metafonologico curando la percezione della lunghezza sillabica, ma anche per età successive se l'abilità non è ancora stabilizzata.

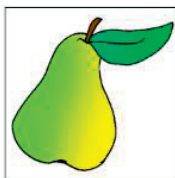
Stimolare le competenze metafonologiche

- l'insegnante denomina delle parole, meglio se sono parole inerenti agli argomenti salienti della giornata educativa, che variano in lunghezza: 1 sillaba (tre, blu, bar...), 2 sillabe (sole, riso, prato), 3 sillabe (sapone, farina, mestolo), 4 sillabe (semaforo, calamita, gomito, ...), che possono essere accompagnate dal disegno corrispondente o da quant'altro la fantasia suggerisce, ai bambini



viene chiesto qual è la parola più lunga o corta tra le due o tre presentate.

- l'insegnante pone tre gettoni di fronte al bambino, e dirà una parola bisillabica ed una trisillabica, chiederà al bambino quale parola è lunga quanto la stringa di gettoni (es. pe-ra, pi-ra-ti).



O O O

Naturalmente più le parole sono diverse per lunghezza, più è semplice il compito di differenziare, pertanto ai bambini di 3 anni è bene proporre parole di 2 o di 4 sillabe (corte/lunghe), mentre man mano che cresce l'abilità si possono usare le altre lunghezze.

Dopo aver conquistato la sensibilità della “lunghezza sillabica”, è il momento di sostenere la percezione fonologica di uguale/diverso, in questo caso ai bambini è richiesto di individuare quali parole cominciano con una sillaba data, ma per rendere il compito più agevole è bene iniziare con due sillabe in opposizione:

- l'insegnante presenta delle parole che iniziano con due sillabe molto diverse tra loro (sia la consonante, sia la vocale) come ad esempio: /lu/ e /pa/ e chiede ai bambini di decidere se iniziano come “luce” o come “pane”. Le parole possono essere supportate da immagini (aiuto visivo per sostenere l'attenzione e la memoria

verbale) e l'azione successiva può essere quella di utilizzare degli oggetti concreti e definire delle ceste contenenti tutti gli oggetti che iniziano con la stessa sillaba. Un tipo di attività di questo tipo allena indirettamente la comprensione che una sillaba è indipendente dal significato, le ceste infatti conterranno oggetti che semanticamente non hanno una classe di appartenenza comune, a differenza di quanto i bambini sono soliti invece fare quando svolgono attività di potenziamento lessicale.

- la presentazione di parole continuerà con sillabe composte da diversa consonante ma con vocale uguale come /pi/ e /mi/, successivamente cambia solo la vocale come /ma/ e /mo/. I giochi proposti differiscono solo per la complessità della scelta fonologica, il compito invece è lo stesso. Oltre alla memoria fonologica, per sostenere l'attenzione si utilizzano dei facilitatori come le immagini o gli oggetti concreti.

Non è importante solo la sillaba iniziale delle parole, è bene portare l'attenzione anche alla parte finale, come nel caso della rima. Non sarà più una sillaba ad essere interessata, ma una struttura fonologica che inizia con la vocale tonica di una parola, solitamente la penultima. Ai bambini i giochi di rima piacciono, soprattutto creare filastrocche assurde, ma i più piccoli fanno fatica a capire:

- l'insegnante propone delle parole mescolate che possono fare rima tra loro, iniziano con due serie (sapone, rossetto, rubinetto, peperone, berretto) e i bambini riconoscono le due serie;



successivamente possono essere presentate un numero maggiore di parole e di rime, chiedendo ai bambini di aggiungere altre parole che possono fare rima;



- le parole possono essere usate per creare storie, frasi, filastrocche;
- lo stesso ascolto di storie in rima sensibilizza l'ascolto dei bambini a questo tipo di struttura e ricorsività sillabica.

Il compito metafonologico più difficile, adatto solo ai bambini più grandi in vista della alfabetizzazione, è la segmentazione delle parole in sillabe e la manipolazione delle sillabe delle parole. Per poterlo fare

alla scuola dell'infanzia i bambini beneficiano particolarmente di supporti visivi che aiutino a capire il compito.

- l'insegnante propone il disegno del "pastore", aiutandosi con 3 piccoli oggetti come ad es. tappi oppure disegnando 3 cerchi sotto la figura, divide la parola in 3 sillabe /pa/ /sto/ /re/, facendo sentire bene ai bambini la corrispondenza tra una sillaba e l'oggetto o il cerchio; successivamente toglierà l'ultimo tappo, o il primo, o coprirà l'ultimo cerchio, o il primo, e chiederà "se tolgo questo pezzo, che parola mi resta?"
- si può proporre il contrario del gioco precedente: l'insegnante aiutandosi con due tappi pronuncia le sillabe di una parola come /pa/ /sto/, poi aggiunge un tappo e chiede "se aggiungo /re/, cosa diventa"? È importante il supporto visivo dei tappi o gettoni o qualsiasi altro elemento che possa visualizzare l'elisione o l'aggiunta di una sillaba a una parola perché difficilmente a quest'età i bambini sono in grado di manipolare le sillabe senza supporto visivo.





8.4 Abilità numeriche

Le abilità numeriche permettono di comprendere e interpretare l'ambiente attraverso il complesso sistema numerico. Nel protocollo le prove che valutano il sistema logico matematico sono quelle di:

- conta: nella quale vengono valutati i principi della conta (Gelman e Gallistel, 1978)
 - corrispondenza biunivoca: ogni oggetto di una serie deve essere segnato con etichette distinte;
 - ordine stabile: i contrassegni che si usano devono essere scelti o sistemati in un ordine ripetibile;
 - irrilevanza dell'ordine: non importa da che elemento comincia il conteggio tanto il risultato non cambia;
 - cardinalità: l'etichetta finale di una serie ha un significato speciale e cioè rappresenta la proprietà numerica dell'insieme, il nome formale è il cardinale dell'insieme;
 - principio di astrazione: i principi precedenti possono essere applicati ad ogni serie o collezione di entità.
- prova di enumerazione: l'enumerazione è un elemento comune al dominio del linguaggio e del numero perché esprime in parole una categoria particolare di enunciati che servono per il conteggio e successivamente per il calcolo. Il linguaggio ci permette di dare un nome alle quantità e in particolare permette ai bambini la costruzione di conoscenze numeriche oltre che distinguere la quantità esatta di un insieme e paragonare insiemi molto grandi che differiscono limitatamente tra loro.

Queste due prove indagano competenze distinte perché saper recitare la stringa dei numeri (da 1 a 20 nel caso specifico del protocollo) non vuol dire contare, ma solo enunciare verbalmente, recuperando le parole dalla memoria verbale a lungo termine, senza che questo implichi concetti numerici, ma senza questa base linguistica la capacità di conteggio non è accessibile, non può svilupparsi. Dalla enunciazione numerica il bambino deve dimostrare di possedere i principi di cui sopra per saper servirsene per contare efficacemente.

Per lo sviluppo di queste competenze di base, possiamo agire direttamente sulla enunciazione senza mescolare questa con il conteggio: contare infatti significa conoscere le parole-numero, collegare ogni parola con un singolo oggetto o azione in ordine stabile e infine identificare con l'ultima parola detta tutto l'insieme (cardinalità). Evidentemente è un'azione ben più complessa dell'enunciazione numerica.

Stimolare l'enumerazione

Per supportare l'*enunciazione numerica* e l'*ordine stabile* è importante che le parole-numero siano usate spesso nell'ambiente, in un ambiente scolastico stimolante che permette ai bambini di confrontarsi con questa categoria speciale di parole:

- i bambini camminano per andare in bagno o in palestra e l'insegnante enumera i passi,





non per sapere quanti sono, ma solo per enumerare nel giusto ordine, è un linguaggio di tipo dichiarativo che insegna le parole da usare; qualsiasi occasione è buona per enumerare, l'importante è che non sia seguita immediatamente dalla richiesta "quanti sono, quanti ne hai contati";

- importanti i giochi e le filastrocche che usano le parole numero, sia nell'ordine stabile crescente sia decrescente (la filastrocca degli elefanti - conteggio crescente/ i nanetti sopra i tetti- conteggio decrescente). Queste filastrocche ingaggiano la memoria verbale, non il concetto numerico: ogni bambino potrà essere associato a un numero e recitare/cantare la sua parte di filastrocca quando arriva il suo turno, in questo modo il principio dell'ordine stabile si associa ad una azione a tutto vantaggio della memorizzazione. Nelle prime fasi o con i bambini più piccoli la enumerazione può fermarsi al 10, se si va in passeggiata 1-2-3...10 e poi di nuovo 1-2-3...10 senza preoccuparsi di contare tutti i passi che servono per arrivare, perché lo scopo è la numerazione e non la conta;
- attività più comuni come il contarsi al mattino possono rinforzare l'apprendimento della stringa numerica.

Nell'età della scuola dell'infanzia i bambini imparano a enumerare e a contare, ma anche le prime *competenze di calcolo*, soprattutto associate a situazioni pratiche e, come tante volte asserito in precedenza, ad azioni concrete dei bambini.

Stimolare i principi della conta ed altre competenze del sistema logico-matematico

- la corrispondenza biunivoca obbligata, nel senso che la corrispondenza viene fatta tra due elementi semanticamente relati (es. un tappo per ciascuna bottiglia, un tappo per ogni pennarello, un piatto per ogni bicchiere etc.)

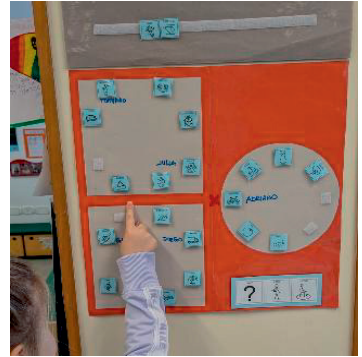


- a corrispondenza biunivoca non obbligata, ovvero che utilizza materiale più simbolico o non semanticamente collegato (abbinare ad un gettone blu uno rosso, avendo cura di fare in modo che i gettoni blu siano di più o di meno di quelli rossi in modo da creare sul finale un conflitto cognitivo nel bambino che dovrà decidere come gestire la consegna del uno per uno);





- le seriazioni (ordinare dal più grande al più piccolo e viceversa), al fine di allenare implicitamente il concetto di quantità crescente e sottostante l'etichetta verbale numerica;
- la domanda “quanti ancora, quanti ne mancano, quanti in tutto” riferita al confronto tra due quantità induce i ragionamenti di tipo additivo e sottrattivo;
- le comparazioni “dove sono di più/di meno/tanti uguali” riferite a insiemi di quantità o di azioni (mettere i fiori nei vasi, le macchinine nei box, gli animali nei recinti,) possono essere supportate da piccole storie o da storie codificate (i tre orsi e Riccioli d'oro) che possono essere arricchite da particolari linguistici numerici (l'orso grande col letto grande il doppio di quello dell'orso medio, il piatto dell'orso piccolo con la metà della minestra dell'orso medio);



- il gioco del “dammi...” (dammi 4 pennarelli, dammi 7 macchinine);

- giochi in cui i bambini devono individuare tra due insiemi dove ci sono più o meno elementi;
- giochi in cui i bambini devono indovinare se una volta tolti o aggiunti oggetti in una cesta questa ne conterrà di più o di meno;
- giochi in cui i bambini devono rappresentare velocemente attraverso le dita configurazioni entro il 5;
- giochi in cui i bambini imparano ad abbinare alla cifra scritta il numero di oggetti corrispondenti;



- giochi in cui i bambini imparano a denominare, senza contare, il numero di dita - entro il 5 - alzato dall'insegnante; questa attività sfrutta la capacità di percepire in un unico atto piccole quantità, perciò senza spostare lo sguardo da un dito all'altro come avviene per contare facendo corrispondere la parola numero al dito contato, ed è tanto più facile quanto più gli oggetti da contare (in questo caso le dita) sono disposti in maniera ordinata e con una configurazione visiva costante;



- giochi in cui i bambini imparino a indovinare, senza contare, il numero di pallini sulla faccia di un dado; la configurazione visuo spaziale del numero di pallini rimane sempre la stessa come nella proposta precedente, questo aiuta e stimola la conquista della cardinalità e lo stesso avviene con le carte da gioco, che permettono di arrivare fino alla quantità 10;
- giochi in cui i bambini capiscano che indipendentemente dall'ordine con cui hanno contato il numero di elementi rimane invariato;
- il concetto di numero indipendente dalla forma: sono da suggerire in questo ambito anche le esperienze di misurazione dell'ambiente scolastico, utilizzando unità di misura non convenzionali come il piede di Riccardo, la felpa di Mariella, l'altezza di Michela, i bambini possono misurare gli ambienti con le fettucce riferite e queste misure, per approdare alla fine al sistema di misura convenzionale col metro;
- qualsiasi tipo di conteggio che l'ambiente può suggerire, la domanda "quanti ne prendo, quanti ne hai, quanti ne vuoi, quanti in tutto" dovrebbe essere parte delle stimolazioni linguistiche tanto quanto il restante lessico dei bambini.

8.5 Copia grafica

La copia grafica richiede ai bambini di attivare molte capacità diverse: la percezione corretta del modello da copiare, la scomposizione del modello nelle parti costituenti, il reclutamento dell'atto motorio necessario per produrre quel segmento, la ricomposizione del modello

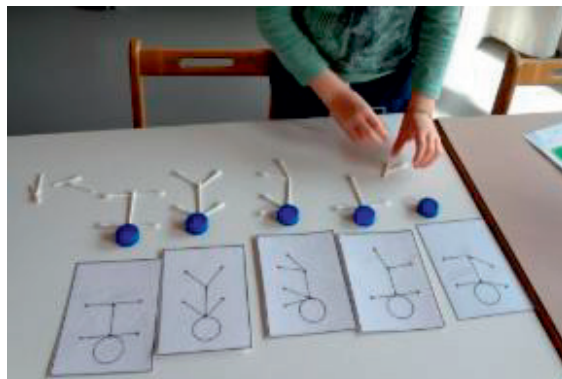
attraverso un passaggio in rassegna dei diversi segmenti che dovranno tradursi in atto motorio, la capacità di utilizzare efficacemente il mezzo di scrittura imprimendo la corretta forza sul foglio. Se un bambino non è in grado di copiare un disegno può accadere che il processo sia “rotto” in una o più delle parti sopra descritte. Per realizzare una copia il bambino deve adeguarsi al modello, non interpretare o ricordare o disegnare liberamente, per questo la copia è quanto di più simile all’uso di un codice condiviso, come ad esempio la scrittura.

L’abilità di copia si acquisisce con l’esercizio e inizialmente, come avviene per la copia del nome, i tratti sono leggeri per i bambini timorosi che hanno paura di sbagliare, marcati per coloro che vogliono dimostrare di saper fare, ricalcati più volte per i perfezionisti, incerti per chi non sa se sarà capace: quale che sia lo stile grafico, ciò che accomuna è la necessità di sperimentarsi in un compito non usuale. Molti bambini però hanno bisogno di un passaggio intermedio, che non richieda una copia grafica, in questo caso è importante mantenere la richiesta di copia di un modello ma realizzata con materiali diversi, per condurre gradualmente infine al grafismo. Noi adulti siamo molto legati al grafismo, ma sappiamo bene che per i bambini è un punto di arrivo, non di partenza!

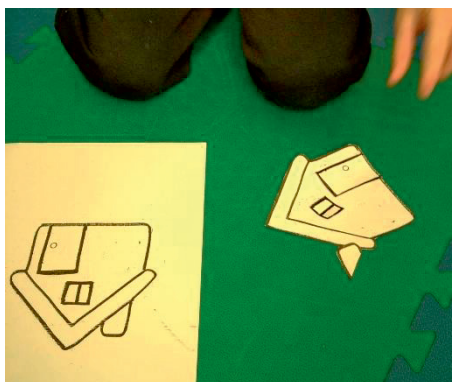


Stimolare la capacità di copiare senza passare attraverso la scrittura, la stimolazione delle competenze prassiche

- copia di modelli realizzati con fili o elastici usando tavolette chiodate costruite appositamente o con le tavolette dei “chiodini”, imparando a seguire un modello realizzato passo per passo con l’insegnante (tutti i bambini insieme, ognuno con la sua tavoletta), oppure a copiare un modello illustrato. Inizialmente possono essere forme geometriche semplici, ma gradualmente possono essere realizzati veri e propri disegni;



- molte attività che i bambini elaborano per le ricorrenze (Natale, Pasqua e ricorrenze varie, ...) si basano sulla copia: l'insegnante prepara un lavoro finito, lo lascia in bella mostra per ricordare quale sia lo scopo del lavoro, poi insieme coi bambini ripete concretamente tutti i passaggi per realizzarlo; in questo caso l'azione di copia è riprodurre dal vivo "facendo", cui si aggiunge un aspetto non secondario che è la durata del lavoro, che richiede memorizzazione e progettazione;
- molto utili per indurre la copia sono le istruzioni illustrate per realizzare delle costruzioni: in questo caso l'azione di copia è riprodurre da immagine, perciò vedendo un modello bidimensionale per immaginare una situazione tridimensionale;
- proporre la copia di un quadro realizzandolo con un collage di pezzi già pronti o da preparare appositamente, rende bidimensionale sia il modello sia la copia che verrà realizzata;
- imitazione di azioni in sequenza con o senza oggetto (fare finta), ad esempio la maestra che usa il ventaglio/martello;
- produzione di più azioni in sequenza: a partire dall'oggetto o dalla sua immagine produrre la sequenza di azioni corrispondenti (immagine del martello: il bambino deve eseguire l'azione, anche senza oggetto, per dimostrare come si usa; immagine del





bicchiere: il bambino deve eseguire l'azione, anche senza oggetto, per dimostrare come si usa, etc.)

- comprensione: osservando una sequenza d'azioni il bambino deve indovinare l'oggetto a cui fanno riferimento;
- stimolazione di prassie costruttive: allenare i bambini a mettere in sequenza delle azioni attraverso l'uso di materiale (cubetti, penna, bastoncini etc.) per copiare modelli.

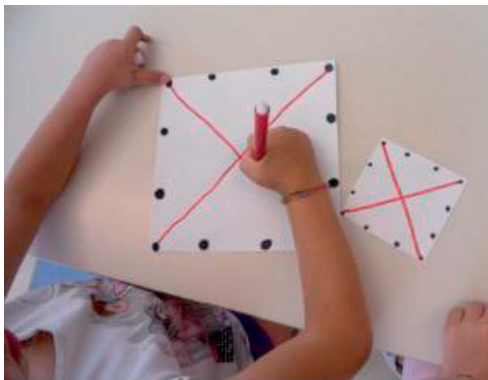
Stimolare la capacità di copiare e produrre graficamente

- imparare a eseguire un tratto verticale, orizzontale, obliquo, ondulato;



- imparare a usare matita, pennarello, pennello etc.;
- ricalcare un'immagine su carta velina;
- ricopiare tratti grafici singoli presentati dall'insegnante, rispettando la direzione del gesto;
- ricopiare una configurazione semplice presentata dall'insegnante;
- copiare da un'immagine;

- unire i puntini per creare un'immagine.



8.6 Memoria visivo-spaziale

Abbiamo già parlato della memoria visuo spaziale come una abilità che riunisce in sé sia aspetti di percezione visiva sia di attenzione e di quanto questo sia di supporto all'azione grafica. Ora è importante richiamare anche un ulteriore aspetto legato a questa competenza, cioè il supporto alle abilità numeriche e di calcolo. Parlando delle competenze numeriche abbiamo sottolineato come queste si appoggiano molto al linguaggio, ma anche il dominio visuo spaziale è un costrutto importante per il loro sviluppo. Le abilità visuo spaziali sono fondamentali per fare i calcoli aritmetici, perché per i bambini inizialmente si svolgono con manipolazioni nello spazio prima che nella mente, anche il disegno che visualizza un calcolo viene fatto in uno spazio e l'operazione, che sia di aggiungere, togliere, moltiplicare o dividere, viene realizzata o con oggetti (in uno spazio) o con il disegno (in uno spazio più visivo e meno manipolatorio). Naturalmente lo



spazio è implicato in ogni ragionamento geometrico, con la necessità di esercitare questa capacità utilizzando e associando anche tutti i corretti termini lessicali: sopra, sotto, dentro, fuori, vicino, lontano, davanti, dietro, ... Un'importante abilità che si pone a metà tra le competenze numeriche e quelle visuo-spaziali è la *seriazione* e l'*inserzione* di un nuovo elemento in una serie, che è considerata un pre-requisito per i ragionamenti logico matematici: solo se un bambino sa inserire correttamente dei nuovi bastoncini tra quelli già ordinati, rispettando un principio di altezza, potrà capire che il 3 è contemporaneamente più grande del 2 e più piccolo del 4, i bambini che non sono in grado di ordinare oggetti infatti sono spesso in difficoltà col riordino dei numeri.

Stimolare la capacità di seriazione

- viene chiesto ai bambini di mettere in ordine serie di oggetti per grandezza, o per altezza, per peso o per quantità, cominciando per i più piccoli da serie di 3 elementi; quando l'abilità è sicuramente acquisita (piccolo/medio/grande), è possibile inserire un numero maggiore di elementi (piccolissimo/grandissimo);
- a ogni bambino viene data un'immagine relativa a due o tre serie di elementi, dipende dal numero di bambini che partecipano al gioco, al via dell'insegnante ognuno deve trovare la serie cui appartiene (tutte le carote, tutti gli alberi, le casse di mele, ecc.) e infine disporsi in ordine crescente o decrescente, come richiesto dalla insegnante;

- il gioco precedente può essere fatto con la variante di trattenere dei bambini che con la loro immagine dovranno trovare il posto giusto nel quale inserirsi nella serie già creata dai compagni;
- molti giochi da tavolo sono già predisposti per queste attività, ma usarli in modo creativo per un lavoro di gruppo stimola il senso critico dei bambini e la loro abilità sia visiva sia spaziale sia di memoria visuo-spaziale.

Stimolare le competenze visuo-percettive

- il bambino segue indicazioni verbali di natura spaziale: es. percorsi (su, giù, sx, dx, dentro, fuori);
- costruzioni di piccole mappe e caccia al tesoro in cui il bambino deve allenarsi a passare da un modello bidimensionale a un modello tridimensionale (la realtà).





La programmazione didattica nella pratica: un esempio di applicazione del protocollo in una scuola plurilingue

L'osservazione tramite il Protocollo è specificamente indirizzata ai bambini di 5 anni, ma nelle nostre scuole le proposte possono e devono sempre essere calibrate sulla base delle capacità e competenze di tutti i bambini alle quali sono indirizzate. Questo richiede agli insegnanti di conoscere le modalità di sviluppo nella fascia 3-6 anni delle funzioni linguistiche, percettive e di memoria, grafiche e numeriche, ma accade anche, nel caso specifico di bambini con difficoltà o sviluppo neuro divergente, che l'insegnante abbia la necessità di confrontarsi anche con livelli che non sono quelli tipici dell'età: per questo è sempre necessaria una formazione di base che non si limiti alle ricette del "cosa fare", ma che affronti il "perché", cioè le motivazioni che sorreggono l'agire, basate sulla conoscenza della neuropsicologia dello sviluppo.

Un gruppo di insegnanti in una scuola plurisezionale cittadina ha partecipato alla formazione e con la somministrazione del Protocollo di osservazione, dopo aver individuato i punti di forza e di debolezza dei bambini più grandi, ha messo nella pratica quotidiana ciò che ne è emerso.

È importante puntualizzare che sono state coinvolte tutte gli insegnanti e che le proposte sono a volte riferite a gruppi ristretti di bambini, a volte invece a tutta la sezione, pertanto è stato importante prevedere che tutti i bambini potessero essere raggiunti dalle proposte e

potessero rispondere secondo le capacità rapportate all'età e allo sviluppo. La realtà di questa scuola presenta anche un'ulteriore particolarità, perché i due terzi dei bambini frequentanti è esposto ad altre lingue e conosce l'italiano come L2.

M/F	Genitore straniero si=1 no=0	bambino regolato da spasmi si=1 no=0	età anni/mesi giorni	NOTE	NARRAZIONE - Storia del coniglietto				M. VERB		MF FUS.	MF SEG.	NUMERO			COPIA			M. SPAZ.
					lessico	Sintassi	Pragmatica	ripetizioni	domande	conteggio			Cardin.	enum. 0-20	Casa	Orologio	TOT		
M	1	0	5,6		7	3	3	6	3		6	8	11	1	14	15	14	29	21
M	1	1	4,9	seguito logop.	13	1	0	0	2	4	5	11	0	9	7	8	15	2	
M	1	0	5,9		10	4	3	6	4	7	8	10	1	14	14	8	22	31	
F	1	0	5,3		15	4	4	9	4	8	8	12	1	20	13	14	27	14	
M	1	0	5,1		10	2	1,5	5	3	2	8	12	1	15	12	12	24	21	
M	1	0	5,7		24	4	4	7	4	8	8	11	0	20	13	8	21	28	
M	1	0	5,4		11	2	1,5	3	5	7	8	12	1	19	10	23	32		
F	1	0	5,9		16	4	3	5	3	7	8	12	1	14	13	11	24	24	
F	1	0	4,11		7	3	1	9	6	8	8	11	0	11	12	7	19	33	
F	1	0	4,11		15	3	3	9	4	8	8	12	1	20	13	8	21	30	
F	1	0	5,5					5	2	4	8	12	1	15	16	15	31		
F	1	0	5,5		10	3	1	8	6	8	8	11	1	10	11	16	27	33	
M	0	0	5,1		19	3	2	6	4	8	8	12	1	20	14	14	28	38	
M	0	0	4,11		22	4	1	8	6	8	4	11	1	12	6	7	13	40	
F	1	0	4,11		13	3	0	5	3	7	6	12	1	20	9	7	17	30	
F	1	0	5,7		11	3	4	7	5	8	8	12	1	20	16	16	32	39	
M	0	0	5,6		11	4	4	9	6	8	8	12	1	20	16	15	31	44	
F	0	0	5,5		13	4	3	10	5	8	8	11	1	20	15	15	30	39	
M	1	0	5,5		16	3	3	9	5	8	8	12	1	20	14	7	21	25	
F	0	0	5,5		18	4	6	5	5	8	1	12	1	20	15	10	25	34	
M	0	0	5,2		15	4	6,5	8	6	8	8	10	1	20	11	8	19	38	
F	1	0	5,5		12	3	2	10	6	8	8	12	1	20	15	13	28	30	
M	1	1	5,1		11	4	3	3	3	7	0	11	0	12	6	7	13	17	
M	0	0	5,6		13	3	1,5	7	6	8	8	12	1	20	15	15	30	42	
F	1	1	6	seguito logop.	5	1	0	0	0	5	0	2	0	5	7	5	12	10	



Dalla osservazione tramite il Protocollo non sono emerse particolari difficoltà di linguaggio, se non per due bambini già seguiti dai Servizi Sanitari, ma la competenza linguistica presente non assicura una buona efficacia comunicativa nella narrazione: i bambini hanno tutti un lessico adeguato, la sintassi è nella norma per l'età, ma la capacità di cogliere e esplicitare i nessi salienti di una narrazione non è adeguata alle aspettative.

La Memoria verbale a Breve Termine è buona, la capacità di ripetere le parole proposte lo dimostra, ma non supporta la competenza metafonologica di fusione delle sillabe che non è adeguata alle aspettative per l'età, ma gli insegnanti riferiscono anche una difficoltà attentiva che sicuramente interferisce. La Memoria verbale di Lavoro non è ben strutturata, come dimostrano la risposta alle domande che è estremamente variegata, mentre la metafonologia relativa alla segmentazione sillabica va meglio: gli insegnanti si chiedono quanto possa interferire la comprensione verbale delle domande e quanto l'attenzione sostenuta allo stimolo. Anche la Memoria verbale a Lungo termine mostra delle difficoltà, evidenziata dalla enumerazione 1-20, presente ma non stabile per tutti i bambini.

I punteggi relativi alle competenze numeriche non erano stati assegnati correttamente, pertanto una revisione in sede di consulenza ha permesso di evidenziare che la capacità di enumerazione con ordine stabile non era ancora sufficiente e questo limitava la conta con

corrispondenza biunivoca e la cardinalità che da questa esperienza deve scaturire.

L'osservazione della copia di disegno evidenzia che non vi sono reali difficoltà grafiche, se non per un bambino già seguito, ma una diffusa incapacità di adeguamento al modello, cioè è l'abilità di copia a necessitare di un supporto, non l'abilità grafica. La memoria visuo spaziale mostra una difficoltà di attenzione sostenuta, come già evidenziato nella memoria verbale.

Questa analisi dei dati conduce gli insegnanti di una sezione ad interrogarsi rispetto alle proposte didattiche da mettere in atto, risolta ipotizzando interventi che si inseriscono nella cornice delle proposte già in atto come filo conduttore del lavoro sezione, che con minimi aggiustamenti può rispondere alle necessità evidenziate.

Le proposte attualmente in atto si possono riassumere come “conosci la realtà che ti circonda, conosci la tua città”, pertanto il tema si presta a diverse sfaccettature ed esperienze, evitando la monotonia di un tema ristretto che richiede continui aggiustamenti.

Come da programmazione, l'insegnante della sezione si occuperà in particolare della efficacia narrativa, sfruttando il tema delle “storie del castello” che già è in atto: oltre al modelling, rappresentato dall'ascolto che per i bambini più piccoli e meno strumentati linguisticamente è già sufficiente, sarà invece maggiormente curato il retelling, che struttura proprio la efficacia narrativa. In questo caso le storie proposte



dall'insegnante, scelte in base al contenuto riferito al tema conduttore, saranno riprese e rielaborate da parte di gruppi variabili nel numero e nella composizione di bambini con un intervento di supporto didattico che li guidi alla esplicitazione: “perché”, “per quale ragione lo fa”, “cosa intende raggiungere”, “spiegami bene”, saranno le domande che possono guidare la loro capacità di esercitare linguisticamente il loro pensiero. L'insegnante nel retelling ha sempre il compito di chiedere chiarimenti perché questo insegna ai bambini a mettere il linguaggio al servizio del pensiero.

Anche l'insegnante della lingua straniera collaborerà allo sviluppo della competenza narrativa, mettendo gli stessi indirizzi didattici nelle sue proposte, che al momento sono maggiormente indirizzate al lessico e alla sintassi. Va detto che essendovi una maggioranza di bambini già esposti ad altre lingue, il suo compito è quasi facilitato poiché loro sanno già che le parole e le idee possono essere espresse con idiomi diversi, ma l'aspetto sintattico di ogni lingua è diverso e richiede un'attenzione verbale sostenuta, che è proprio la funzione che va esercitata in questo gruppo. Il retelling in questo gruppo sarà curato con frasi semplici dal punto di vista morfosintattico, principali o coordinate, con la possibilità di esercitazioni ripetute.

Tutti gli insegnanti sono consapevoli che vi è una necessità primaria di sviluppo attento da sostenere, per permettere una memorizzazione attiva sia dal punto di vista verbale sia visivo: per esercitare questa componente è necessario che l'ascolto, l'espressione verbale e le

percezioni visive siano supportati da azioni che impegnano i bambini a realizzare qualcosa di concreto: l'esperienza del "fare" aiuta molto a sviluppare l'attenzione sostenuta, ma sviluppa anche la capacità di aspettare per veder realizzato il lavoro completo, di ricordare le cose già fatte e progettare ciò che ancora non è stato raggiunto. Realizzare personaggi relativi alle storie, sfondi per il teatrino kamishibai e costruzioni complesse per la narrazione delle storie è ciò che gli insegnanti intendono mettere in atto, a partire dalle realizzazioni più semplici per i bambini più piccoli, che spesso si risolvono col disegno e/o il collage, mentre bambini più competenti possono essere impegnati in realizzazioni più complesse che richiedono diversi giorni per essere realizzate compiutamente.

Per sostenere memoria verbale a LT è stata proposta una filastrocca che unisce la numerazione progressiva con la denominazione dei personaggi del castello, ma la enumerazione sarà usata anche spesso per tutte le azioni che verranno compiute in successione: 1, prendiamo tutti i fogli gialli per fare delle palline, 2, mettiamo le palline sull'orlo del cartoncino, 3, col dito spingiamo le nostre palline sulla pista, 4,, mentre canti e filastrocche saranno proposti sia per memorizzare in italiano sia nella lingua straniera.

Per l'assetto grafico è stato evidenziato che va sostenuta l'attenzione all'adeguamento alla copia: gli insegnanti proporranno delle copie a tema (i merli del castello dritti o a coda di rondine; le finestre singole/ bifore/ trifore, i portoni in varia foggia). Questo lavoro di adeguamento



non sarà fatto sempre in forma grafica sul foglio, anzi spesso proposto con materiali da comporre come strisce di carta o bastoncini, costruzioni strutturate con mattoncini presenti nella scuola o con materiale meno strutturato. Poiché la proposta è fatta in sezione con tutti i bambini, le proposte dovranno essere differenziate partendo dalla conoscenza acquisita durante la formazione rispetto allo sviluppo del grafismo per i più piccoli d'età e di competenza, mentre per i più grandi sarà maggiormente curata l'associazione tra il fare e il verbalizzare, tenendo conto che il linguaggio è un grande organizzatore del pensiero.

Questa attività sarà molto curata anche in un periodo successivo nel quale è già programmato l'intervento di un operatore esterno che parlerà della casa, tema questo che permette un ampio ventaglio di proposte relative alle funzioni fin qui citate.

Questo è un esempio di come la programmazione didattica può coniugare le necessità rilevate dal Protocollo con la vita scolastica senza stravolgere la vita della sezione e senza costringere ad inventare esercizi speciali: la conoscenza permette di integrare ciò che serve con ciò che già è presente e ciò che può essere implementato. In questo caso in sede di consulenza è stata suggerita la creazione di un gioco, che potrà essere realizzato dagli stessi bambini, che stimoli in particolare l'attenzione visuo percettiva e spaziale, supportando maggiormente la funzione che si era rilevata come più carente, ma mantenendo l'attività nel filo conduttore. Si potrà realizzare la sagoma

del castello, all'interno del quale ci saranno molte finestre, in ognuna delle quali sarà collocato ma coperto il disegno di uno dei personaggi (re, regina, guardia, maggiordomo, cuoco, e..). A turno ogni bambino può provare a "indovinare" quale sia il personaggio, che a quel punto verrà scoperto permettendo la verifica: se positiva, potrà rimanere scoperto, se invece negativa sarà rigirato in posizione coperta. Il gioco è semplice, stimola l'attenzione ma anche la memoria visiva e verbale, poiché ogni personaggio verrà denominato, può essere condotto con un gruppo anche numeroso di bambini e permette la partecipazione sia ai più piccoli sia ai più grandi. La valenza del gioco è la sua intercambiabilità: cambiando lo sfondo e i disegni si presta a ogni tema, ma poiché le tessere saranno collocate ogni volta in una diversa posizione, non c'è la possibilità di "imparare" il gioco, che sarà così sempre nuovo.

In programmazioni successive potranno essere messe a fuoco altre attività o funzioni, perché come ben sanno gli insegnanti, a questa età i bambini sono "bersagli mobili", cambiano, evolvono nelle loro abilità, esperienze e conoscenze, pertanto sta agli adulti seguire, anticipare, stimolare, esercitare. Non deve essere sempre esercitato "tutto", la programmazione didattica permette la messa a punto di nuclei di lavoro, ai quali seguiranno delle verifiche, da parte degli insegnanti stesse, che permetteranno l'individuazione dei percorsi successivi.

Importante è però focalizzare lo sviluppo delle funzioni, non solo il tema, perché spesso la programmazione si risolve con l'accordo sul



tema da trattare in quel periodo di lavoro. Il tema da approfondire, che si tratti del ciclo delle stagioni, della vita nel bosco o del Natale, è una cornice all'interno della quale collocare le attività in un insieme coordinato. Le funzioni neuropsicologiche di questa età così fertile sono i cardini sui quali si muove lo sviluppo del bambino: se alla rilevazione tramite il Protocollo si sono rilevate delle difficoltà, si potrà curare maggiormente un aspetto piuttosto che un altro, ma anche se tutti i bambini hanno raggiunto un buon livello e le caselle sono tutte bianche, il lavoro didattico sarà improntato a implementare le funzioni, per raggiungere livelli sempre migliori a tutto vantaggio dei nostri bambini.

NAVIGARE I CONTENUTI

	PROVA (somministrazione e punteggi)	ABILITÀ OSSERVABILI	STRATEGIE DI POTENZIAMENTO
1	PRODUZIONE LINGUISTICA p. 87 - 92	LESSICO	p. 142 - 146
		SINTASSI	p. 146 - 150
		PRAGMATICA	p. 150 - 158
2	MEMORIA VERBALE p. 92 - 94		p. 160 - 161, p. 164 - 165
	A) PAROLE AD ALTA FREQUENZA	MBT verbale	p. 160 - 161
	B) MEMORIA DI LAVORO	MdL verbale	p. 161 -163
	C) PAROLE A BASSA FREQUENZA	MBT verbale	p. 160 - 161
3	ABILITÀ METAFONOLOGICHE p. 94 - 98		p. 165 - 171
	A) FUSIONE	MBT	p. 160 - 161
	B) SEGMENTAZIONE	MdL	p. 161 -163
4	CONTA p. 98 - 100		p. 172 - 178
	A) CONTA		p. 175 -178
	B) CARDINALITÀ		p. 175 -178



	C) ENUMERAZIONE	MLT verbale	p. 164 – 165, p. 173 - 174
5	COPIA DA MODELLO p. 100 – 102		p. 178 -183
6	MEMORIA SPAZIALE p. 102 - 104	MBT spaziale	p. 183 -185

BIBLIOGRAFIA

Bonifacio S., Hvastja Stefani L., *L'intervento precoce nel ritardo di linguaggio. Il modello INTERACT per il bambino parlatore tardivo*, Ed. Franco Angeli, Ed. 2016

Bowlby J., *Una base sicura*, Ed. Raffaello Cortina, 1996

Braga P., Mauri M., Tosi P., *Perché e come osservare nel contesto educativo: presentazione di alcuni strumenti*, Ed. Junior, 1994

Caselli C. e coll., *Il primo vocabolario del bambino*, Ed. Franco Angeli, 2015

Caselli C., Capirci O., *Indici di rischio nel primo sviluppo del linguaggio*, Ed. Franco Angeli, 2002

Caselli C., Volterra V., (a cura di), *Dall'azione al linguaggio in bambini con sviluppo tipico e atipico*, Ed. Erickson, 2024

Chomsky N., Berwick R. C., *Perché solo noi. Linguaggio ed evoluzione*, Ed. Il Mulino, 2016

Cossu G., *TNL – Test Neuropsicologico Lessicale per l'età evolutiva*, Ed. Hogrefe, 2013

Dallari M., Paris E., Tomasin L., Garraffa M., Negro A., Zedda A., *Dimmi...*, Ed. PAT, Collana F.I.O.R.E., 2013

D'Amico S., Devescovi A., *Comunicazione e linguaggio nei bambini*, Ed. Carrocci, 2012

Daloiso M., *L'educazione bilingue in età prescolare*, Ed. Erickson, 2022

Dehaene S., *Imparare*, Ed. Raffaello Cortina, 2019

Gariboldi A., Maffeo R., Pelloni A., *Sostenere, connettere, promuovere*, Ed. Junior, 2013

Gardner H., *Sapere per comprendere. Discipline di studio e discipline della mente*, Feltrinelli, 2009



Girolametto L., Marotta L., Onofrio D., *Crescere parlando nella scuola dell'infanzia- Strategie per la promozione della comunicazione e del linguaggio*, Erickson, 2019

Guasti M.T., Silleresi S., Vernice M., *Imparare la lingua giocando*, Ed. Raffaello Cortina, 2019

Karmiloff K., Karmiloff Smith A., *I sentieri del linguaggio*, Ed. McGraw-Hill, 2002

Levorato M.C., *Le emozioni della lettura*, Ed. Il Mulino, 2000

Lucangeli D., *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, Ed. Erickson, 2019

Malavasi L., Zoccatelli B., *Documentare le progettualità nei servizi e nelle scuole dell'infanzia*, Ed. Junior, 2018

Martini B., Dugo R., *Sviluppare competenze*, Ed. PAT, Collana Itinerari, 2015

Negro A., Tava A., *Storie per crescere*, Ed. PAT, Collana Itinerari, 2013

Negro A., Tava A., *Libri per tanti motivi. La narrazione nella scuola dell'infanzia*, Ed. PAT, Collana Itinerari, 2014

Pepper J., Weitzman E., *Parlare un gioco a due. Guida pratica per genitori di bambini con disturbi di linguaggio*, Ed. Alpes Italia, 2017

Regni R., Fogassi L., *Maria Montessori e le neuroscienze* Ed. Fefè, 2019

Rizzolatti G., Voza L., *Nella mente degli altri*, Ed. Zanichelli, 2020

Rivoltella P.C., *Neurodidattica*, Ed. Raffaello Cortina, 2024

Rollo D. (a cura di), *Narrazione e sviluppo psicologico*, Ed. Carrocci, 2007

Sannipoli M., *Progettazione, coordinamento e documentazione*, Ed. Junior, 2012

Siegel J. D., Payne Bryson T., *12 strategie rivoluzionarie per favorire lo sviluppo mentale del bambino*, Ed. Raffaello Cortina, 2012

Siegel J. D., *La mente relazionale - terza edizione*, Ed. Raffaello Cortina, 2021

Vianello R., Gini G., Lanfranchi S., *Psicologia dello sviluppo*, Ed. Utet 2015

Zecca L. e Negri S., *Il progetto pedagogico organizzativo*, Ed. Junior, 2023

D.P.G.P. n. 5-19/Leg. dd. 15 marzo 1995

Della stessa Collana ITINERARI – Strumenti e riflessioni pedagogiche

1. **LO SPAZIO DEL GIOCO**
Un percorso di ricerca nella scuola dell'infanzia
di Giusi Messetti – 2000.
2. **LARILLALLERO – Musica e scuola dell'infanzia**
di Cecilia Pizzorno, Luisella Rosatti – 2000.
3. **MAESTRA NON SONO CAPACE...**
L'arte e il linguaggio grafico-pittorico
di M. Teresa Fiorillo, Lorenza Nardelli, Morena Quardi – 2003.
4. **CONDIVIDERE L'ORIZZONTE**
Scuola e famiglia: dall'esperienza ambientale alla costruzione di un
orizzonte pedagogico condiviso
di Delia Fontana – 2004.
5. **EDUCARE ALLA PLURALITÀ LINGUISTICA**
L'inserimento della lingua straniera nella scuola dell'infanzia
di Miriam Pintarelli, Gianfranco Porcelli, Adriana Rosas – 2004.
6. **VARCARE LA SOGLIA**
Spazi tempi attori dell'incontro fra culture nella scuola dell'infanzia
di Elena Besozzi – 2005.
7. **INTERCULTURANDO**
Accogliere i bambini d'altrove nella scuola dell'infanzia
di Laura Mentasti – 2006.
8. **MANO MENTE CUORE**
In due esperienze di laboratorio
di Laura Albanese, Claudia Bevilacqua – 2006.
9. **UN SALTO, UN PERCHÉ**
Esperienze di laboratorio sul movimento
di Anna Tava, Beatrice Andalò – 2008.



10. PENSIERI DI CIELO

L'educazione religiosa nella scuola dell'infanzia

di Enrico Delama, Padre Matteo Giuliani, Pina Tromellini,
Alessandro Martinelli – 2011.

11. DENTRO IL DISEGNO

L'attività grafica nella scuola dell'infanzia

di Alessandra Negro – 2012.

12. CARTOON IN TASCA

Una ricerca-azione sulla media education nella scuola dell'infanzia

di Alessia Rosa – 2012.

13. STORIE PER CRESCERE

Storie per bambini, riflessioni per adulti

di Alessandra Negro, Anna Tava – 2013.

14. LIBRI PER TANTI MOTIVI

La narrazione nella scuola dell'infanzia

di Alessandra Negro, Anna Tava – 2014.

15. SVILUPPARE COMPETENZE

La programmazione modulare nella scuola dell'infanzia

di Berta Martini, Rossella D'Ugo – 2015.

16. STARE BENE A SCUOLA

Sostenere strategie di regolazione nella scuola dell'infanzia

di Maria Rita Colucci e Giuseppe Disnan – 2017.

17. LO SVILUPPO COGNITIVO E DEL LINGUAGGIO

Le competenze del bambino nell'ultimo anno della scuola
dell'infanzia

di Emanuela Paris, Rosaria Ravagni, Graziella Tarter, Chiara
Tencati, Lucia Tomasin – 2018.

Le autrici

GIULIA DELL'ORSOLA, psicologa e psicoterapeuta, si occupa di psicoterapia dell'età evolutiva, con particolare attenzione ai disturbi dell'apprendimento e ai ragazzi con ADHD. Collabora con diversi istituti scolastici della provincia come psicologa scolastica e formatrice per il personale docente. Nel 2021 ha co-fondato lo Studio Associato Dell'Orsola Tomasin, centro privato di diagnosi e riabilitazione rivolto ai minori e alle loro famiglie.

SILVIA MARCHI, psicologa, si occupa di consulenza e sostegno psicologico principalmente in età evolutiva. Ha esperienza in valutazione e intervento per Disturbi Specifici dell'Apprendimento. Da anni lavora come psicologa scolastica in scuole superiori. Svolge attività di formazione. Collabora con istituti scolastici in percorsi di potenziamento del metodo di studio e in progetti di prevenzione della dispersione scolastica.

EMANUELA PARIS, neuropsichiatra infantile, si occupa di disturbi del neurosviluppo ed in particolare di disturbi del linguaggio e dell'apprendimento in età evolutiva collaborando in ambito formativo con enti e organizzazioni. È stata docente universitaria e ha lavorato presso varie istituzioni nel territorio della Provincia di Trento; attualmente è consulente di Anffas Trentino Onlus.

GRAZIELLA TARTER, logopedista, già dipendente della Azienda Sanitaria della Provincia di Trento nel Servizio di Neuropsichiatria Infantile. Ha lavorato come docente in Master universitari, è consulente e formatore per insegnanti ed è relatrice in numerosi convegni nazionali e internazionali, in particolare per DSA, multiculturalità e multilinguismo. È autrice di numerose pubblicazioni sia di tipo tecnico professionale sia per la didattica e curatrice della versione italiana di testi per lo sviluppo del linguaggio.



CHIARA TENCATI, psicologa e psicoterapeuta, specializzata in neuropsicologia dello sviluppo. Dal 2020 è coordinatrice del Servizio di Logopedia dell'APSP Beato de Tschiderer dove si occupa di valutazioni nell'ambito del neurosviluppo con particolare riferimento ai disturbi del linguaggio e dell'apprendimento scolastico.

LUCIA TOMASIN, logopedista, si occupa in particolare di disturbi del linguaggio e dell'apprendimento in età evolutiva in ambito clinico e formativo. Ha lavorato presso il Centro polifunzionale Don Calabria di Verona, lo Studio Associato Logos, il Servizio di Logopedia dell'APSP B. de Tschiderer, "IL QUADRIFOGLIO" di Anffas Trentino Onlus. Con lo Studio Associato Dell'Orsola Tomasin, di cui è socia fondatrice, svolge progetti di screening e rilevazione precoce in diverse scuole della Provincia.

NOTE

