

VADEMECUM SCUOLA PRIMARIA

*Finalizzato al potenziamento dei prerequisiti degli
apprendimenti di lettura scrittura e calcolo*



INDICE

PREMESSA	8
AREA LINGUISTICA	9
Comprensione linguistica	9
1. Coglie il senso globale e le informazioni principali di un brano narrato rispondendo a domande mirate	9
2. Comprende le consegne date dall'insegnante (comprendenti frasi locative, relative, negative, passive)	11
3. Comprende l'argomento principale di discorsi affrontati in classe facendo domande pertinenti.....	11
4. Intercetta incongruenze e ambiguità in una breve storia o in frasi dal contenuto familiare	12
5. Coglie inferenze in un breve racconto riferite ad aspetti appartenenti alla propria esperienza.....	13
Produzione linguistica.....	15
6. Sa dire un gruppo di almeno 5 parole che appartengono ad una stessa categoria individuata dal docente.....	15
7. Formula frasi di almeno 10 o più parole corrette dal punto di vista morfosintattico....	16
8. Espone oralmente, con la guida di domande stimolo dell'insegnante, un breve racconto ascoltato, evidenziandone gli elementi principali.....	17
9. Denomina rapidamente (entro 5 secondi) ciascun elemento di una serie di figure di animali, oggetti d'uso comune, attrezzi, verdura, frutta, inserite in una griglia di almeno 5x6, seguendo la direzione da sx a dx e dall'alto al basso.....	18
10. Su definizione di significato recuperare il vocabolo corrispondente.....	18
11. Ha un vocabolario sufficientemente ampio e appropriato secondo quanto ci si può aspettare per l'età	19
APPRENDIMENTO LETTO-SCRITTURA	21
Pre-requisiti esecutivi.....	21
12. Riconosce destra e sinistra su di sé	23

13. Traccia un percorso con la matita senza mai alzarla dal foglio, entro binari di mezzo centimetro (prestazione di coordinazione manuale).	24
14. Segue abitualmente la direzione sinistra-destra nella scrittura.	26
15. Segue una corretta direzionalità nella scrittura di singole lettere	27
16. Dimostra adeguate competenze di orientamento e occupazione dello spazio.	30
17. Ha un'adeguata coordinazione e postura del polso con conseguente tratto grafico fluido e pulito senza ritocchi, irregolarità, interruzioni continue e ravvicinate. ..	30
18. Traccia adeguatamente forme grafiche proposte dal docente	32
Pre-requisiti costruttivi	33
19 Discrimina la parola dall'immagine: verificare con due o tre immagini riferite ad oggetti concreti o animali molto comuni	33
20. Sa individuare di quante parole è composta una frase	34
21. Individua, all'interno di una frase espressa verbalmente, una parola data.	34
22. Riconosce rime	35
23. Produce rime	36
24. Memorizza rime	36
25. Sa usare suffissi per creare nomi diversi	37
26. Esprime giudizi sulla lunghezza sonora di una parola/frase	37
Livello preconvenzionale	39
27. Effettua l'analisi sonora della parola riconoscendo la sillaba iniziale e la sillaba finale in diverse parole proposte.....	39
28. Smonta la parola pronunciata e scritta e la ricostruisce secondo una sequenza ben definita	40
29. Opera modificazioni delle parole sostituendo una sillaba	41
30. Effettua la fusione sillabica (sillaba, non singolo fonema)	41
31. Effettua oralmente la segmentazione sillabica delle parole (sillaba, non singolo fonema)	42
32. Compone parole oralmente usando sillabe date	42
33. All'ascolto riconosce e raggruppa parole che iniziano con la stessa sillaba	42

Livello sillabico-alfabetico	43
34. Osservando alcune immagini, riconosce quelle che iniziano, finiscono o contengono un suono dato	43
35. Effettua la fusione fonemica	45
36. Effettua la segmentazione fonemica	46
37. Legge bisillabe piane.....	49
38. Scrive bisillabe piane	49
39. Legge trisillabe (e poi quadrisillabe)	51
40. Scrive trisillabe (e poi quadrisillabe)	51
41. Legge parole con suoni simili.....	51
42. Scrive parole con suoni simili	51
43. Legge parole con suoni nascosti.....	51
44. Scrive parole con suoni nascosti	52
45. Legge parole con suoni complessi (struttura consonante consonante+ vocale: ad es. PR,SP,ST,SC,SB)	52
46. Scrive parole con suoni complessi (struttura consonante+consonante+ vocale: ad es. PR,SP,ST,SC,SB)	52
47. Legge parole con suoni complessi (struttura consonante+consonante+R ad es. STR).....	52
48. Scrive parole con suoni complessi (struttura consonante+consonante+R ad es. STR).....	53
49 e 50. Legge e scrive parole con difficoltà ortografiche.....	53
51. Ha un'adeguata velocità e accuratezza in lettura	53
52. Ha un'adeguata fluenza e accuratezza in scrittura.....	54
APPRENDIMENTO DELLA MATEMATICA	55
Sistema numero.....	55
53. Confronta e ordina quantità (sa indicare tra due o tre gruppi di oggetti, il più numeroso, il meno numeroso, e sa ordinarli per numerosità)	55
54. Riconosce il significato di tanti-pochi, di più-di meno, tanti-quantità	56
55. Riconoscimento di quantità a colpo d'occhio.....	56

56. Legge i numeri entro il 10 (entro il 20 a fine anno)	57
57. Scrive numeri sotto dettatura fino al 5 (entro il 10 a fine anno)	59
58. Ordina i numeri in modo crescente entro il 10 (entro il 20 a fine anno)	59
59. Ordina i numeri in modo decrescente entro il 10 (entro il 20, a fine anno) ...	60
60. Esprime un giudizio di numerosità nel confronto tra due numeri scritti (<i>ad es. Tra 4 e 6 qual è il più grande?</i>)	60
61. Comprende e usa i simboli maggiore, minore, uguale	60
Conteggio	61
62. Enumera progressivamente fino a 10 senza esitazioni (fino a 20 a fine anno)..	61
63. Enumera in senso regressivo da 10 a 0	61
64. Conta ad alta voce almeno 10 oggetti sparsi senza ripetizioni od omissioni ..	62
65. Enumera progressivamente partendo da un numero diverso da "uno" (<i>ora inizia a contare da 5.....6,7,9</i>)	62
Sistema calcolo	63
66. Esegue addizioni entro il 10 usando le dita	63
67. Esegue addizioni a mente entro il 10	64
68. Esegue sottrazioni entro il 10 usando le dita	64
69. Esegue sottrazioni a mente entro il 10	65
70. Rievoca dalla memoria con sicurezza fatti aritmetici di semplici addizioni e sottrazioni, senza ricorrere all'uso delle dita o al conteggio orale (a fine anno)...	65
71. Comprende i simboli +, -, e ne conosce l'effetto sul risultato	66
Geometria	67
72. Descrivere la posizione di oggetti nello spazio usando indicatori spaziali rispetto a se stesso: davanti, dietro, sx, dx (a fine anno)	67
73. Ordina in modo crescente tre immagini di un oggetto secondo il criterio lunghezza (corto, medio, lungo).....	67
AREA PROCESSI	68
Attenzione.....	70
74. Attenzione selettiva	70

75. Attenzione sostenuta	71
76. Attenzione divisa	72
Memoria	72
77. Memoria a breve termine.....	72
78. Memoria di lavoro.....	72
79. Memoria a lungo termine.....	73
80. Memoria uditiva	74
81. Memoria visivo-spaziale.....	74
82. Memoria procedurale	77
83. Memoria associativa	78
Modi dell'apprendimento.....	78
84. È in grado di formulare ipotesi.....	78
85. È in grado di procedere per anticipazioni e inferenze	78
86. È in grado di operare con il conflitto cognitivo	78
87. È in grado di pianificare un'attività	78
88. È in grado di realizzare il monitoraggio e l'autovalutazione del proprio operare.....	79
Partecipazione - interesse	79
89. Partecipa in modo attivo	79
90. Partecipa limitatamente ad alcune attività	79
Autonomia nell'esecuzione di un compito.....	79
91. L'autonomia nell'esercizio di un compito è efficace in attività adeguate al livello di scolarità.....	79
92. L'autonomia nell'esercizio di un compito è efficace in attività semplici (riferita ad esercizi consueti e ben conosciuti dal bambino)	80
AREA RELAZIONALE.....	81
Gioco	81
93. Gioca e si relaziona adeguatamente con gli altri	81
94. Rispetta le regole	82
Relazione con l'adulto	82

95. Mantiene il contatto visivo quando gli si parla	82
96. Chiede aiuto alla maestra per sé e/o per un altro bambino	83
BIBLIOGRAFIA.....	84
SITOGRAFIA.....	86

PREMESSA

Gli esercizi che saranno di seguito proposti sono degli spunti operativi dai quali attingere per potenziare le abilità di base necessarie per un adeguato apprendimento della lettura, della scrittura e del calcolo. L'insegnante può, in base al profilo del bambino emerso dalla griglia di osservazione (Osservazione sistematica di rilevazione e potenziamento), strutturare un percorso di potenziamento in piccolo gruppo e in classe utilizzando le attività che meglio si adattino alle esigenze del bambino, al suo stile di apprendimento.

L'ordine di presentazione degli indicatori ripropone quello riportato nella griglia, ma dovrebbe essere adottato in modo flessibile, in base alla propria esperienza di insegnamento e soprattutto nel rispetto dei bisogni dell'alunno e del livello di competenza da questi raggiunto. Alcune delle attività suggerite solitamente si ritrovano nella scuola dell'infanzia (ci si riferisce ad alcuni esercizi di motricità fine e pregrafismo e di allenamento di abilità metafonologiche), ma vengono qui riproposte in ambiti come il laboratorio di musica, il laboratorio di arte e immagine, la lezione di educazione fisica e anche in momenti ricreativi, soprattutto per quei bambini che presentino evidenti difficoltà in questo tipo di prerequisiti. I destinatari di queste attività sono tutti i bambini che stanno incontrando difficoltà nel loro percorso scolastico e che presentano bisogni ai quali la scuola ha il compito di rispondere in modo mirato, in primis attivando esercizi di potenziamento nelle aree di fragilità riscontrate, e solo successivamente, nel caso di importanti difficoltà e/o di resistenza alle attività specifiche e graduate messe in atto, proponendo una valutazione clinica approfondita, ma senza subordinare l'intervento didattico-educativo personalizzato all'esito di qualsiasi accertamento clinico. Inoltre si ritiene altresì importante assumere una visione più ampia e globale nella proposta delle varie attività, che non deve ridursi unidirezionalmente ad attività di recupero, ma aprirsi ad esplorare altre potenzialità, che, se adeguatamente stimolate, potrebbero costituire una risorsa preziosa sulla quale fare leva per vicariare eventuali carenze.

Tutte le attività proposte sono tratte da un'ampia bibliografia e sitografia, riportate alla fine del presente documento, e da alcuni esercizi frutto dell'esperienza personale in ambito riabilitativo e di consulenza con le scuole. Si è scelto di non inserire sempre nel documento il riferimento bibliografico per ciascuna attività proposta per non appesantire la lettura di chi ne usufruisce, ma si ribadisce che ciò che è stato utilizzato è rintracciabile nell'elenco bibliografico e sitografico riportato e, nella mente di chi ha "assemblato" queste proposte operative, c'è l'intento di agevolare l'attività di

potenziamento, ma soprattutto di aprire la strada alla creazione di esercizi nuovi per arricchire ulteriormente questo strumento.

AREA LINGUISTICA

Le competenze linguistiche e metalinguistiche rivestono un ruolo importante negli apprendimenti dei primi anni della scuola primaria. Padroneggiare la lingua orale, in tutte le sue componenti, prima di incontrare la lingua scritta, rende questo passaggio più agevole e più sereno. Pertanto diviene fondamentale porre attenzione non solo alle attività che mirano a far riflettere, in modo giocoso, il bambino sugli aspetti sonori del linguaggio, ma anche ai giochi che gli consentano di ampliare il lessico, di velocizzare l'accesso al vocabolario, di comprendere messaggi via via più complessi, di intercettare differenze di significato in frasi simili, ma anche di descrivere storielle figurate, immagini, con un linguaggio ricco e accurato dal punto di vista grammaticale e sintattico (Brignola M., Perrotta E., Tigoli M. C., 2012). La competenza linguistica è un prerequisito fondamentale dell'apprendimento: bambini con difficoltà, anche lievi, di comprensione linguistica possono poi incontrare difficoltà quando devono cogliere gli elementi significativi in un racconto o quando devono strutturare un resoconto spontaneo.

COMPRESIONE LINGUISTICA

1. Coglie il senso globale e le informazioni principali di un brano narrato rispondendo a domande mirate

La narrazione di storie favorisce un'intensa attività cognitiva linguistica e gioca un ruolo importante di ponte tra la lingua orale e scritta. È un'attività che dovrebbe essere proposta quotidianamente, preparata con cura, predisponendo un clima adatto favorente l'ascolto (ambiente privo di grosse interferenze, possibilità di mostrare immagini visibili a tutti ...). Proprio le immagini in questo tipo di attività sono un'importante facilitatore dei processi di apprendimento. Consentono di fornire immediatamente il contesto di una storia, situandola nel tempo e nello spazio, offrono una descrizione immediata dei personaggi, supportano l'attenzione e la memoria, costituendo uno strumento essenziale per i bambini con vocabolario limitato e difficoltà nella comprensione orale.



Può essere di aiuto, focalizzare l'attenzione dei bambini sull'argomento della storia per attivare le loro conoscenze pregresse a riguardo. Suddividerla in parti può costituire

PARTIAMO DALLA TUA ESPERIENZA...

CHE LAVORO FA IL TUO PAPA?

DOVE?

CHI TI VIENE A PRENDERE DI SOLITO ALL'USCITA DA SCUOLA?

COME SI SVOLGE L'USCITA DA SCUOLA?

ORA ASCOLTA O LEGGI QUESTO RACCONTO:

ANDREA È UN PAPA GENTILE E PREMUROSO, MA È SEMPRE MOLTO INDAFFARATO A CAUSA DEL SUO LAVORO IN UNA IMPORTANTE AZIENDA DELLA SUA CITTÀ. NONOSTANTE I MOLTI IMPEGNI, PERO, TROVA SEMPRE IL TEMPO DI ANDARE A PRENDERE SUA FIGLIA MARINA ALL'USCITA DA SCUOLA.



ISBN n° 9788846114911 - Ed. 2014 - Ed. 1 - Nuova collana a colori di disegni e illustrazioni, Serie Educativa

una valida strategia per alleggerire il carico della memoria di lavoro (Gaudio, P., Rebutini B., 2018). Partendo dal racconto di storie semplici, invitare i bambini a cercare tra le immagini quelle a cui si riferiscono ai personaggi principali della storia e a quelli secondari, a cercare le illustrazioni che riguardano l'ambiente e gli eventi salienti del racconto; ai bambini meno in difficoltà si può chiedere di disegnare le caratteristiche del personaggio principale, di disegnare altri personaggi della storia, di indicare il luogo in cui si svolge la vicenda

e di far riordinare in sequenza immagini che rappresentino la storia, invitandoli a rinarrarla, allenando così l'organizzazione del racconto (Pagni I., Vol. 1 e 2, 2010). È importante anche annotarsi le unità informative, costituenti la storia, omesse dal bambino durante la sua rievocazione, in modo da riproporre attività mirate volte a recuperare tali carenze. Per saggiare la comprensione dei bambini di quanto è stato ascoltato, possono essere poste domande riferite ad informazioni esplicitate nel racconto oppure deducibili dalla storia o dalle proprie conoscenze. Potrebbero essere utilizzati altri tipi di approccio, come ad esempio, partendo dalle immagini, invitare il bambino ad osservarle e a cogliere gli elementi significativi che gli consentano di ricostruire e raccontare la storia. L'insegnante, poi, la rilegge per verificare la comprensione attraverso domande figurate, (immagine tratta dal sito www.capitello.it/schedari-operativi/italiano/) chiedendo al bambino di confrontarla con la propria sequenza di immagini, per, infine, sollecitarlo a raccontarla o a giustificare le proprie scelte (Gaudio, P., Rebutini B., 2018). Quando avrà raggiunto questa padronanza nel racconto, si potrà proporgli di modificarne il finale. A seconda dei bisogni del bambino e degli obiettivi programmati, prediligere la modalità più adeguata. Lasciare portare a casa una copia del racconto figurato, in modo tale che il bambino abbia la possibilità di riprenderlo con mamma e papà.

QUANTO MOVIMENTO NELL'ORTO!

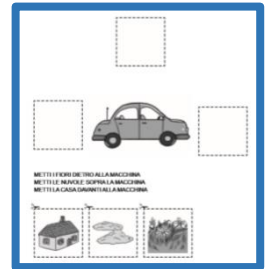
Ascolta la lettura dell'insegnante, metti una crocetta vicino alle immagini giuste e colorate.

CHI SI NASCONDE SOTTO LA FOGLIA DI LATTUGA?

		
<input type="checkbox"/> Una chicciolla.	<input type="checkbox"/> Una mosca.	<input type="checkbox"/> Una rana.
		
<input type="checkbox"/> Cinque formiche.	<input type="checkbox"/> Due formiche.	<input type="checkbox"/> Un lombrico.
		
<input type="checkbox"/> Una farfalla.	<input type="checkbox"/> Un ragno.	<input type="checkbox"/> Uno scarabeo.

2. Comprende le consegne date dall'insegnante (comprendenti frasi locative, relative, negative, passive)

Usare dei cerchi di cartone di colori diversi (GIALLO; BLU; ROSSO; VERDE) e consegnarli ai bambini; costruire delle frasi locative, relative, negative, passive che implicino azioni da far compiere ai bambini con i cerchi colorati:



Dove c'erano i cerchi VERDI si mettano i GIALLI.

Non si alzino i ROSSI; I BLU si alzino e i GIALLI si alzino e i VERDI **non** si alzino.

Il cerchio GIALLO, **che** il ROSSO abbraccia, ha la mano alzata.;

I ROSSI **sono coperti** dai BLU.

Oppure, in palestra, dare indicazione ai bambini comprendenti le frasi target (locative, relative, negative, passive), usando i loro nomi nelle istruzioni : **Carlo prendi la palla che ha in mano Chiara**; **Francesco siediti dove è seduta Lucia**; **Paola vai a prendere il birillo dove hai preso la palla**; **correte fino al muro ma nessun bambino lo tocchi**; **correte liberi e allo stop le bambine devono essere fermate dai bambini**.



Consegnare un disegno ai bambini da colorare, con indicazioni e istruzioni che prevedano frasi locative, relative ... ad es.: **La finestra, che sta sopra il tetto, va colorata di verde**; **non colorate l'albero**.

3. Comprende l'argomento principale di discorsi affrontati in classe facendo domande pertinenti

Per favorire sia la comprensione che la partecipazione alle conversazioni affrontate in classe, è sempre opportuno avere come base un'esperienza realmente fatta dai

QUALE TRA QUESTE IMMAGINI È CORRETTA?



bambini, e quindi patrimonio di tutti, così da offrire a ciascun bambino l'opportunità di intervenire durante la rievocazione dell'evento esperito. Avvalersi di oggetti concreti o di immagini per aiutare i bambini più in difficoltà a porre domande inerenti all'argomento trattato. Ad es. se stiamo parlando del LATTE, portiamo il cartoccio o la bottiglia di latte

e poniamo delle domande: *Chi ci dà il latte? In quale modo? Quanti animali conoscete che danno il latte?* Poi stimolare i bambini sollecitandoli e incoraggiandoli a fare domande per scoprire altri aspetti del materiale proposto: *Cosa osserviamo ancora? Cosa potremmo chiederci?* facendo anche esperienza diretta con il materiale.

4. Intercetta incongruenze e ambiguità in una breve storia o in frasi dal contenuto familiare

Nella comunicazione quotidiana un messaggio può sembrare chiaro o ambiguo o veicolare poche informazioni, che rendono necessario adottare strategie atte a risolvere l'ambiguità e a ricercare una maggior comprensibilità. I bambini possono essere allenati ad usare queste strategie, quali esprimere i propri dubbi, porre domande di chiarimento, ragionare sulle informazioni contraddittorie o insufficienti, rendendoli attivi e consapevoli del proprio bisogno di capire e seguendo la naturale curiosità nel conoscere.

Inizialmente può essere utile abituare i bambini a porre attenzione a specifiche informazioni esplicite contenute in una frase; ad es. l'insegnante potrebbe dire: *Domani lascerò i gessetti colorati alla maestra Luisa; a chi lascerò i gessetti colorati?*

Successivamente aiutarli a cogliere contraddizioni, enunciando brevi frasi dove vi siano delle incongruenze logiche: *Ho cucito i pantaloni e ora li taglio. Il gatto miagolò tutta la notte, così abbiamo dormito bene.* Chiedere ai bambini di individuarle e di trasformare le frasi in modo corretto.

Dalle frasi si può poi passare a semplici storielle: *Marco e Alice andarono insieme al parco in bicicletta. Quando arrivarono, lasciarono la bici e trovarono il cancello chiuso. Allora si precipitarono sullo scivolo e giocarono felici. Finito di giocare, si incamminarono verso casa.*

Per i bambini in difficoltà è necessario accompagnare il racconto con le immagini, e soprattutto tener presente che potrebbero evitare di intervenire o perché hanno difficoltà a cogliere rapidamente le informazioni presentate o perché, solitamente, fanno fatica ad esprimersi. Diviene importante manifestare vicinanza e comprensione per la loro fatica ma allo stesso tempo, concordando il momento e fornendo il tempo necessario, incoraggiarli a porre qualche domanda, avendo cura di proteggerli da eventuali derisioni da parte dei compagni, sottolineando il fatto che ogni persona ha dei punti di forza e di debolezza: c'è chi fa fatica con le parole, ma è forte con il disegno.

5. Coglie inferenze in un breve racconto riferite ad aspetti appartenenti alla propria esperienza

Sappiamo che conoscenze pregresse facilitano la comprensione di una storia in quanto, avere una conoscenza del modo in cui gli eventi si verificano in un determinato contesto (definita script), permette di ricordarne meglio la trama perché gli elementi chiave vengono ricordati (ad es. lo script: mangiare al ristorante implica sedersi al tavolo, leggere menù, ordinare, ...). Mentre i bambini di quattro anni hanno script rigidi, a partire dai sei anni gli script divengono più flessibili e i bambini riescono ad integrare nella storia informazioni che possono non essere in linea con le loro attese; possono capire e accettare una violazione del normale svolgersi delle vicende (ad es. la storia del ristorante diventa interessante se, durante la cena, il cameriere inciampa e fa volare i piatti). Inoltre, a sei anni, aumenta la capacità di riconoscere le relazioni causali e di distinguere le informazioni rilevanti dalle informazioni non rilevanti, quelle che possono essere dimenticate senza che la storia perda significato. Si sviluppa anche l'abilità di compiere inferenze e di riconoscere sempre di più l'esistenza di una struttura sottostante in qualsiasi storia: un inizio, un intreccio e un finale, la comparsa di personaggi e il susseguirsi di azioni. Le aspettative sul modello, che la storia deve rispettare, favoriscono una migliore comprensione della storia stessa ed una successiva rievocazione più coerente e meno confusa (D'Odorico L., Maronato C., Rossi F., Teruggi L., 2013).

Possiamo abituare i bambini, sin da quest'età, a cogliere il significato di parole dal contesto; ad es. si possono proporre frasi come: *Fuori dalla porta della parrucchiera c'era una lunga coda. Di che coda si sta parlando?*

Oppure invitarli a cogliere la relazione tra un'informazione precedente e una successiva: *Luigi si prepara un panino per l'intervallo. Quando arriva a scuola, lo mangia con i suoi amici. Cosa vuol dire "lo"? Cosa fa Luigi?*

Successivamente proporre piccole storie figurate in cui i bambini debbano provare ad identificare il luogo in cui si svolge un'azione quando non espresso dal racconto (inferenza spaziale, si veda figura a lato, Tigoli M.C., Freccero E., 2013) o la relazione tra due eventi non esplicitamente dichiarata (inferenza causale), oppure cogliere il senso di un evento grazie alle proprie conoscenze: *La mamma di Luisa sta mettendo sul tavolo una tovaglia tutta colorata, i*

ANNA STA GIOCANDO TRANQUILLA CON IL SUO SECCHIELLO E LA SUA PALETTE NUOVI. RIEMPIE IL SECCHIELLO DI SABBIA E DI PICCOLE CONCHIGLIE. LA MAMMA INTANTO PRENDE IL SOLE E CHIACCHIERA CON UN'AMICA.

DOVE SI TROVA ANNA?



tovaglioli di carta, le bottiglie di coca cola e di aranciata, i palloncini colorati, manca solo prendere la torta del frigo. Cosa sta preparando la mamma di Luisa?

Per allenare, in modo integrato, queste abilità può essere utile raccontare storie legate alla quotidianità o ad esperienze in cui siano presenti situazioni problematiche causate da un evento a cui seguono possibili conseguenze: iniziare a raccontare una storia, interromperla e invitare il bambino a continuarla. Ad es.: *Papà ha mantenuto la promessa, accompagna Andrea e Davide a vedere al cinema il film del loro supereroe preferito. Cosa dovranno fare per entrare nel cinema? Dopo aver comprato i biglietti, il papà acquista una grande confezione di popcorn per i due bambini, raccomandandosi ... Cosa? Di dividerla senza litigare. Ma cosa succederà? I due fratellini prendono la scatola e cominciano a contendersela. Cosa significa? ...* (Pagni I. 2010).

Con i bambini che hanno difficoltà in questo ambito, può essere utile semplificare la storia, fare domande precise, assicurarsi che i termini usati siano conosciuti, avvalersi sempre del supporto di immagini e soprattutto fare riferimento ad esperienze vissute dal bambino in modo tale che possa essere guidato e aiutato dalla propria esperienza.

Oppure leggere delle storie, soffermarsi nei punti indicati, dire le due parole e scegliere quella corretta, come nel testo qui sotto (P. Gaudiano e B. Rebutini, 2010).

STREGA PUZZONA CAMBIA CASA



TROPPIA LUCE, PROFUMI INTENSI DI FIORI/
SAPONI PRIMAVERILI, SUONI SDOLCINATI
DI CANTI DI UCCELLINI/FARFALLE...

QUESTO NON SI ADDICE PROPRIO AD UNA
GIOVANE STREGA INTENTA A STUDIARE CAT-
TIVERIE DA FARE A QUELLE ANTIPATICHE
DELLE PATATE/FATE.

BISOGNA CAMBIARE CASA/VESTITO, SCE-
GLIERNE UNA BUIA, PUZZOLENTE E TE-
TRA.

STREGA PUZZONA DI BUON'ORA
SI RECA DALLA SUA AMICA DENTI-
STORTI PER CHIEDERE/DARE UN
CONSIGLIO.

DENTISTORTI LE SUGGERISCE: «PO-
TRESTI SFRATTARE IL PIPISTRELLO

CHE ABITA NELLA CAVERNA DIETRO LA CASCATA QUANDO ESCE DI NOTTE PER
CACCIARE/DORMIRE. ENTRI NELLA CAVERNA/CISTERNA E PRENDI POSSESSO
DELLA TUA NUOVA CASA».

PRODUZIONE LINGUISTICA

6. Sa dire un gruppo di almeno 5 parole che appartengono ad una stessa categoria individuata dal docente

Proporre giochi come: *Arriva un bastimento carico di animali ...* passando poi dalle categorie più ampie a sottogruppi specifici; ad es. di animali che volano, di animali feroci, di oggetti caldi ... utilizzare nomi, aggettivi (dimmi cinque cose leggere/sottili ...), verbi (cinque cose che si tagliano/che volano).

Oppure fare il classico gioco ANIMALI: dimmi tutti gli animali che ti vengono in mente (colori, frutti, ...).

Si possono proporre giochi per raggruppare parole, rappresentate con immagini, per associazioni semantiche. Si possono proporre inizialmente poche immagini, che sollecitino raggruppamenti in base alla stessa area di significato; FORBICI-COLTELLO-LAMA-SPIILLO-SPINA-CHIODO in ordine sparso e invitare i bambini a formare dei gruppi: oggetti per tagliare, oggetti che pungono. Successivamente, non usando le immagini, chiedere ai bambini: se dico ACQUA, cosa vi viene in mente? Ad es. i bambini potrebbero rispondere *fiume, lago, mare, pioggia, nuotare, costume, pinne, cuffia, tuffo, barca, spruzzare, piscina ...* Si raccolgono le associazioni dei bambini e poi si può procedere a classificazioni in base alle categorie grammaticali di appartenenza (nomi, verbi-azioni...) aiutando i bambini con domande guida: *Quali sono le parole che indicano cosa si fa? (nuotare-spruzzare) E le parole che indicano dove? Cosa? (costume, cuffia, tuffo, mare, fiume, lago)* e all'interno dello stesso gruppo di parole, far riflettere e raggruppare le parole che indicano un luogo (*mare, fiume, lago*), quelle che derivano da un'azione (tuffo viene dall'azione di tuffarsi, per cui tuffarsi può essere inserito nella categoria del "Cosa fa?").

Si può, in un secondo momento, sempre usando le immagini, lavorare sulle caratteristiche morfologiche simili: plurale-singolare-maschile-femminile (*il bambino-i bambini, la bambina-le bambine*) (si veda *Lessico e frasi per immagini Sussidio didattico-riabilitativo per la prevenzione e il trattamento delle difficoltà di linguaggio*, Itala Riccardi Ripamonti, 2009 ed. Erickson).

7. Formula frasi di almeno 10 o più parole corrette dal punto di vista morfosintattico

■ D-P: per



Osservare, durante il racconto di un'esperienza o di un avvenimento vissuto dal bambino, la lunghezza e la costruzione delle frasi, sollecitando con domande stimolo la formulazione di frasi articolate; ad es. se il bambino riporta di essere andato in montagna e spontaneamente non amplia il racconto chiedere: *Raccontami la gita in montagna. Cosa hai visto?*

Attraverso l'uso di immagini sollecitare la formulazione di frasi formate da almeno 10 elementi; ad es.: *"La bambina con i codini lancia il pallone giù per le scale"* e sollecitarne l'ampliamento: *Cosa succede al pallone?* (*Il laboratorio del linguaggio*, Itala Riccardi Ripamonti, 2016, Ed. Erickson).

È possibile anche partire da una fiaba classica, probabilmente conosciuta dai bambini, scegliendola tra le edizioni illustrate; mostrare loro la copertina per invitarli ad intuire di che fiaba si possa trattare e sollecitarne la narrazione sfogliando pagina per pagina. Successivamente raccontare la fiaba e far operare un confronto tra il racconto co-costruito con l'ausilio di immagini e quello narrato dall'autore. Si continua l'attività suddividendo insieme il racconto nelle sequenze principali, per ognuna delle quali si individuerà una frase semplice (*soggetto-predicato*) e si chiederà ai bambini di fare dei disegni per illustrare i personaggi principali della fiaba; concordare insieme dei simboli che rappresentino le azioni (*correre, cantare* che saranno *parole-azioni*) e costruire via via dei repertori di immagini legate alla storia, ma anche alla vita di classe. Ogni tipologia di repertorio verrà raggruppato in scatole, creando una sorta di dizionario illustrato con il quale poi, partendo da una frase nucleare, i bambini potranno costruire delle frasi (possibili, impossibili), espandendole in vari modi con l'ausilio delle immagini.

Sulla modalità di presentare ai bambini la struttura delle frasi, si possono scegliere varie immagini guida: un fiume con le sue ramificazioni (espansioni), un albero con il tronco, i rami e i rametti. Oppure si può far indossare il "Cappello dei Pensieri" (Cisotto, 2009) ad un bambino che ha la funzione di suggerire delle frasi (date dall'insegnante) da pronunciare ad alta voce. Nel frattempo l'insegnante consegna ad altri bambini dei cartoncini con quattro domande: DOVE? QUANDO? CON CHI? PERCHÉ? (che possono essere rappresentate con disegni simboli). A turno i bambini fanno una domanda contenuta sul cartoncino e il bambino che indossa il capello può ampliare la frase

rispondendo alla domanda proposta: ad es. *Luisa gioca...DOVE? Luisa gioca in cortile* (attività tratte da Cisotto, 2009).

8. Espone oralmente, con la guida di domande stimolo dell'insegnante, un breve racconto ascoltato, evidenziandone gli elementi principali

La competenza narrativa è un prerequisito importante per accostarsi con buone basi all'apprendimento della lettoscrittura. Saper comprendere la struttura di una storia, comprenderne la coerenza globale mantenendo la sequenza degli eventi, i legami logici temporali e causali tra le varie parti della storia, le relazioni tra le varie azioni compiute dai personaggi e i loro stati interni, ma anche produrre una storia, sono tutte capacità che afferiscono a questa componente importante dell'alfabetizzazione emergente (Cisotto 2009). Importante aiutare il bambino a comprendere il racconto, lasciando il supporto visivo, ma anche drammatizzando la storia, perché poi la possa raccontare nuovamente, dopo averla vissuta in modo partecipato.

Si può proporre ai bambini di tenere un "diario di classe" in cui si possano raccogliere eventi particolarmente significativi, che i bambini, a turno, possono rappresentare con un disegno, accanto al quale, su un altro foglio, l'insegnante trascrive l'episodio importante accaduto in quel giorno. Oppure, usando le immagini, creare dei repertori legati alle storie raccontate, che possono essere rinarrate in modo diverso. Per ogni categoria preparare dei disegni o delle illustrazioni inserite in scatole: scatola dei personaggi (Alice, Pinocchio ...); scatola dei luoghi e ambienti (bosco, castello ...); oggetti e strumenti (bacchetta magica, cappello ...), emozioni provate dai personaggi (faccina felice, faccina triste). Pescando dalle varie scatole, si possono costruire variazioni di fiabe classiche con l'aiuto delle domande poste dall'insegnante (si veda Cisotto 2009). Per ogni racconto è sempre possibile invitare i bambini a continuarlo o a modificarne la fine, partendo da una rinarrazione della storia condivisa: ad es. si veda la storia del cinema (presentata al punto 5) e si chieda al bambino di raccontare la storia *Cosa è successo prima di andare al cinema? Il papà che punizione dà ai due fratelli?*

Si può supportare la rievocazione con delle immagini (si vedano indicazioni al punto 3 e al punto 7).

9. Denomina rapidamente (entro 5 secondi) ciascun elemento di una serie di figure di animali, oggetti d'uso comune, attrezzi, verdura, frutta, inserite in una griglia di almeno 5x6, seguendo la direzione da sx a dx e dall'alto al basso

Disporre delle figure, di cui il bambino conosce il nome, in una griglia di cinque sei immagini per riga, ripetute in modo casuale per sei/sette righe e chiedere al bambino di denominarle velocemente partendo da sinistra a destra. Questa attività allena ad un rapido recupero lessicale (ovvero dell'etichetta di ogni



immagine) ma, allo stesso tempo, abitua i bambini a mantenere la direzionalità sinistra destra. Prove di denominazione rapida possono essere esercitate in tutte le occasioni in cui un bambino è esposto ad immagini. Si possono scegliere raffigurazioni in vari libri di storie o immagini che rappresentino ambienti, con elementi particolari e specifici per creare una sorta di vocabolario figurato. Sarebbe utile creare delle carte con ogni immagine per fare delle classificazioni di figure legate allo stesso tema e per stimolare la denominazione rapida con dei giochi a carte (una sorta di rubamazzetto fatto a gruppi con inserita qualche immagine uguale che, per essere catturata, deve essere denominata velocemente). Altro gioco possibile è "Famiglia". Aspetto importante è lavorare sulla denominazione rapida di parole, che devono essere note ai bambini.

10. Su definizione di significato recuperare il vocabolo corrispondente

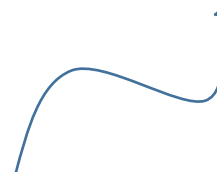
Si può proporre ai bambini il gioco degli indovinelli: l'insegnante propone un indovinello (suddiviso in indizi) dando progressivamente alcune informazioni e chiedendo ai bambini di provare ad indovinare o a fare delle ipotesi. Se i bambini non arrivano alla soluzione, fornire altri elementi e ogni tanto riepilogare gli indizi per aiutare i bambini a tenerli in memoria. Per facilitare il compito, l'insegnante potrebbe disegnare gli "indizi" alla lavagna. In questo modo si aiutano i bambini in difficoltà.

(1° lunga; 2° è grigia e nera; 3° ha una striscia bianca in mezzo ...).

Lunga e liscia come una biscia... (Cosa potrebbe essere? FARE IL DISEGNO)

Grigia e nera come la sera

Una striscia bianca in mezzo ai lati,
per indicare la strada agli sbadati
un marciapiede per camminare.



Con un indovinello più breve, si può provare a non dare aiuti visivi e ad abituare i bambini a ripetersi mentalmente, contando anche con le dita, gli indizi importanti (così si allenano anche la reiterazione e l'uso di strategie per ricordare!)

È il re della foresta,

1. RE DELLA FORESTA

ha la criniera in testa,

2. CRINIERA IN TESTA

ruggisce con il vocione

3. RUGGISCE

Il suo nome è

In seguito far riflettere i bambini su come sono arrivati alla soluzione, su cosa avevano pensato ed eventualmente cosa ha fatto loro modificare l'idea iniziale. Queste riflessioni sono fondamentali per favorire la consapevolezza del continuo processo di aggiornamento delle informazioni, processo fondamentale da mettere in campo nella comprensione del testo.

Oppure prendere una lista di vocaboli nuovi, scoperti durante una lettura o un racconto, e riproporli ai bambini fornendo loro delle definizioni che dovranno abbinare al vocabolo corretto; utile trovare anche più di una definizione per vocabolo, in modo da abituare il bambino alla polisemia delle parole, poi chiedere loro di inventare a voce delle frasi (es. *di attività indovinelli tratti, 2003, Pinto G., Bigozzi L. Laboratorio di Lettura e Scrittura, Erickson*).

11. Ha un vocabolario sufficientemente ampio e appropriato secondo quanto ci si può aspettare per l'età

Per favorire un ampliamento del lessico, si può ricorrere a vari esercizi. Sicuramente tenere in classe una grande rubrica per organizzare il DIZIONARIO della NOSTRA CLASSE, può essere un buon mezzo per valorizzare l'importanza di conoscere vocaboli nuovi e aiutare i bambini a rievocare il contesto in cui li hanno sentiti, oltre che abituarli a comporre, a turno, la definizione che poi la maestra scriverà sul GRANDE DIARIO (in futuro lo faranno a turno i bambini). Sarà interessante a fine anno vedere e contare il numero di parole nuove che hanno conosciuto. L'esercizio di formulare le definizioni dei vocaboli, sotto la guida dell'insegnante, è un ottimo allenamento all'accuratezza

nell'esposizione orale e scritta, oltre che essere un buon mezzo per fornire sinonimi e pluralità di contesti d'uso.

La definizione può essere poi accompagnata da un'immagine che funge da rinforzo.

Ad es.: **Contendersi**: viene dal Verbo (azione) *Contendere*, fatto dall'unione di CON -TENDERE ... tirare forte con qualcuno dall'altra parte ... litigare.

Utili anche esercizi di cloze per ampliare la conoscenza di vocaboli (P. Gaudio e B. Rebutini, 2010).

LA SCIMMIETTA PRESUNTUOSA

UN GIOCOLIERE AVEVA DA POCO ACQUISTATO UNA
 AFFINCHÉ POTESSE AIUTARLO NEL
 SUO .

UN GIORNO, LA PICCOLA SCIMMIA SI TROVAVA NEL
 CAMERINO IN ATTESA DELLO .

ANNIATA GIOCO A SALTARE DI QUI E DI LÀ FINO A
 TROVARSI DavANTI A UNO .

SUBITO SI TROVÒ DI FRONTE ALLA SUA
. LA SCIMMIA NON CONOSCEVA LA
 PROPRIA IMMAGINE E PENSÒ DI AVERE DI FRONTE UN
 ALTRO .

«COME SEI BRUTTO», ESCLAMÒ.
 «CHE PELOSO CHE HAI DI CERTO IL
 MIO QUANDO SI ACCORGERÀ DI TE
 TI SCACcerà E IO LO AIUTERÒ DANDOTI UN GROSSO
.

AD UN TRATTO L'ANIMALE SI VOLTÒ STUPITO
 SENTENDO ALLE SUE SPALLE UNA SONORA
.

CALZONE
 DIVERTITO
 PADRONE
 RIFLESSA
 IMMAGINE
 STRAMIERE
 SPETTACOLO
 IGNORANTE
 APERTA
 SCIMMIETTA
 RESATA
 ANIMALE
 LAVORO
 MUSO
 SPECCHIO

APPRENDIMENTO LETTO-SCRITTURA

PRE-REQUISITI ESECUTIVI

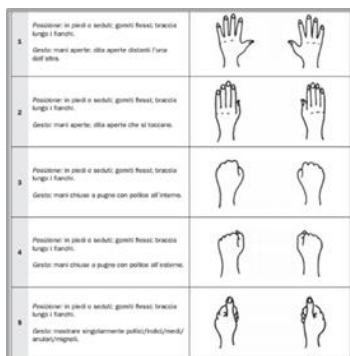
La scrittura è un'abilità complessa che include prerequisiti molteplici:

generali: equilibrio, controllo posturale e lateralizzazione;

specifici: coordinazione dinamica dell'arto superiore; coordinazione oculo-manuale globale e fine, motricità fine; controllo della pressione della velocità, della direzione; orientamento e organizzazione spazio-temporale; percezione e analisi visiva, memoria a breve e a lungo termine, capacità attentiva, abilità metafonologiche e linguistiche e attentive (Fantuzzi P., Tagliazucchi S.,2009).

Tali prerequisiti dovrebbero raggiungere l'automatizzazione per poter essere integrati in una prassia così complessa quale è la scrittura. In questa sezione sono state inserite tutte quelle attività che mirano al potenziamento dei prerequisiti motori specifici della scrittura; altri esercizi inerenti a prerequisiti, altrettanto importanti, verranno affrontati in seguito (parametri costruttivi).

Obiettivi come migliorare la coordinazione dinamica dell'arto superiore, la motricità fine

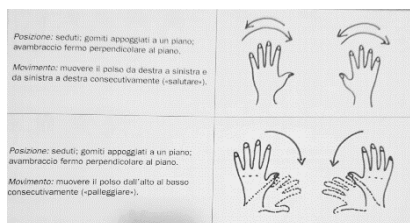


(nelle sue caratteristiche di *precisione*, *forza muscolare*, *coordinazione neuromuscolare*, *automaticità* e la sua influenza sulla prensione dello strumento grafico) e la coordinazione oculo-manuale, possono essere raggiunti attraverso attività che non richiamano l'atto di scrivere, ma fondamentali per l'allenamento di quelle associazioni motorie che convergono nella pianificazione di azioni sequenziali

caratteristiche dell'aspetto esecutivo della scrittura.

Gli esercizi di seguito riportati possono essere inseriti nell'attività curricolare quotidiana, in momenti definiti come l'inizio della mattina (accoglienza) o dopo l'intervallo (attività di rilassamento per riprendere l'attenzione) o alla fine della mattinata oppure in piccolo gruppo, qualora ve ne sia la possibilità.

Per sviluppare la *coordinazione dinamica dell'arto superiore* e migliorare la *motricità fine* si possono proporre esercizi prassico-motori relativi ai gesti e ai movimenti delle **braccia**, delle **mani** e delle **dita**.



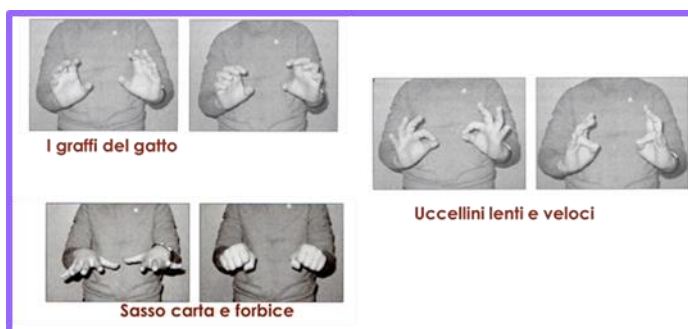
Giochi atti a sviluppare coordinazione e dissociazione dei movimenti fini delle mani e delle dita: si chiede ai bambini di imitare esercizi prassico-motori, che vanno dal globale al fine (per alcuni gesti è richiesto un tavolo di appoggio): si veda riferimento scheda a lato (tratto da *Laboratorio*

grafo-motorio, Erickson).

Sollecitare l'imitazione dei gesti, riportati di seguito, per migliorare la motricità fine delle dita e della mano e una prensione corretta, per aiutare a sciogliere e a coordinare i movimenti e a renderli più automatizzati (Pellegrini R., Dongilli L., 2010).

Ad es.: **graffi del gatto** (fingere di avere gli artigli del gatto che graffiano); **uccellini**

veloci e lenti (imitando il becco degli uccellini che si apre e si chiude, i bambini toccano con ogni dito il pollice, schiacciando bene le punta delle dita); **il ventaglio** (con le mani unite, tenendo le dita strette, il bambino imita il ventaglio chiuso e



poi allarga le dita tenendo i palmi uniti); **sasso e carta** (aprire quando si sente la parola "carta" e chiudere la mano a pugno quando si sente la parola "sasso"); **pianoforte** (alzare e abbassare le singole dita dal piano partendo dal pollice, fingendo di suonare il piano forte); **imitare posizioni diverse delle dita** (ad es. imitare il segno di vittoria); **la matita ballerina** (il bambino fa ruotare tra pollice e indice la matita, la posizione delle dita è quella dell'impugnatura corretta) (Pellegrini R., Dongilli L., 2010).



Sempre al fine di migliorare la motricità fine proporre giochi manipolativi (pongo, creta, didò, pasta di pane ...) sollecitando movimenti di pressione, schiacciamento, spezzettatura, rotolamento, per migliorare la percezione tattile, l'uso delle singole dita e il tono muscolare

della mano. Con la pasta modellabile si possono invitare i bambini a formare una salsiccia o una palla oppure a pizzicarla e strizzarla. Sono attività utili il ritaglio di carta

con contorni dati o senza contorni, strappare carta per esercitare lo strappo o seguendo contorni, fare palline grandi o piccole con vari tipi di carta dalla velina al cartone, gli origami, giochi con la carta crespata, puzzle con le parti del corpo ritagliate da giornali, fare e disfare nodi, arrotolare il filo su varie forme, le ombre cinesi, disegnare sulla sabbia con il dito o con un bastoncino (Fantuzzi P. Tagliazzucchi S., 2009).

Altre attività utili sono **giochi con la palla** di varie dimensioni (grande, media, piccola) e di vari materiali (gonfiabili, di spugna, rigide): giochi a una mano/a due mani, lanci/prese, rimbalzi/palleggi, lanciare la palla per fare canestri, colpire bersagli tipo gioco del bowling (attività che possono essere proposte in palestra o consigliate alla famiglia).



Attività di pittura in verticale o a tavolino, in tutti gli spazi in cui è possibile dare espressione alla creatività del bambino. Nel proporle, si deve tener conto del grado di difficoltà del bambino e di conseguenza del materiale con cui possono essere realizzate: foglio ingrandito e diversi strumenti in successione (dito, pennello, pennarello grande, piccolo), avendo l'attenzione ad

osservare la modalità esecutiva più che il risultato.

12. Riconosce destra e sinistra su di sé

“La lateralità si riferisce all'uso abituale di una mano, di un occhio, di un piede, posti sullo stesso lato del corpo.” È importante, però, favorire nel bambino lo sviluppo della capacità di individuare destra e sinistra su di sé e sul corpo dell'altro. Prima di introdurre le parole “destra” e “sinistra”, che dovranno essere presentate una alla volta, e non contemporaneamente (*questa è la mano destra e questa è l'altra mano*) è importante partire dalla suddivisione del corpo in due emicorpi, facendo sentire al bambino, da un punto di vista propriocettivo, la loro distinzione prima di allenarlo ad associarvi l'etichetta verbale. Oggetti visivi (ad es. braccialetto nel polso destro) sono da utilizzare solo dopo aver fatto vivere al bambino delle esperienze propriocettive per favorire una corretta percezione dei due emicorpi.

Proporre i seguenti esercizi: lasciar dondolare un braccio avanti e indietro mentre l'altro rimane fermo; posizionare in un certo modo un arto del bambino, che ha gli occhi chiusi, e invitarlo a riprodurre con l'altro arto la stessa posizione; camminare irrigidendo una gamba come se fosse zoppo. Scansionare il corpo partendo dall'alto al basso, a partire

dalla fronte fino ai piedi, sfiorando le parti del corpo posizionate sullo stesso lato, poi rifare sull'altro; stendere una corda sul pavimento direzionata verso la parete di fronte, sulla quale ne viene fissata un'altra, chiedendo al bambino di camminare con un piede da una parte della corda e uno dall'altra, fino a raggiungere la corda sul muro dove poggerà le mani da una parte e dall'altra.

Giochi distinzione dei due emicorpi con il "Metodo Terzi": il bambino è seduto ad occhi chiusi con le mani protese in avanti e manipola oggetti, offerti dall'insegnante, che presentano caratteristiche diverse (palline pesanti o leggere, tavolette ruvide o lisce, anelli grandi o piccoli). Successivamente il bambino dovrà posizzarli a destra o a sinistra senza superare con gli arti la linea mediana. Si tenga presente che, svolgere attività con gli occhi chiusi, favorisce lo sviluppo di una maggiore consapevolezza delle sensazioni derivate dai movimenti corporei. (*Attività tratte dal Protocollo d'intesa tra regione Veneto e ufficio scolastico regionale del veneto per l'attività di individuazione precoce dei casi sospetti di dsa; DGRV N. 2438/13; Indicazioni operative per il potenziamento - scuola dell'infanzia*)

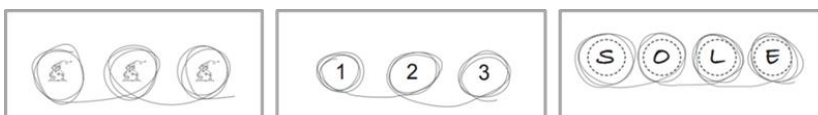
Dare prima consegne verbali, che coinvolgano tutte le parti del corpo a destra e poi a sinistra, e solo successivamente comandi verbali più complessi (spalla sinistra, braccio destro, con la mano sinistra tocca orecchio destro).

Gioco fiocchi Rosso e Verde (per migliorare la lateralizzazione): mettere un fiocco rosso alla mano e al piede lato destro dei bambini e uno verde alla mano e al piede lato sinistro; usare all'inizio un cartoncino rosso e verde per dare istruzioni ai bambini, invitandoli ad alzare mano dx o sx, aiutandoli, inizialmente, con il cartoncino, da utilizzare successivamente come verifica (Centra R, 2018).

Per comprendere la dominanza manuale, proporre il gioco "Matite che si incrociano": prendere un foglio A4, piegarlo a metà, porlo in orizzontale, fissarlo sul tavolo, una matita in una mano e una nell'altra. Le matite si devono incontrare a metà foglio. La parte del foglio con il tratto più marcato e diritto sarà la mano più abile (Pellegrini R., Dongilli L., 2010).

13. Traccia un percorso con la matita senza mai alzarla dal foglio, entro binari di mezzo centimetro (prestazione di coordinazione manuale).

Proporre l'introduzione delle diverse tipologie di linee prima attraverso il corpo nello spazio della sezione, facendo

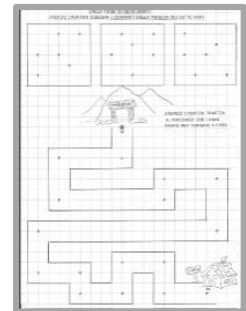


giocare i bambini tra di loro per rappresentare linee

rette, che possono essere verticali, orizzontali, oblique (orientate a destra o a sinistra); la linea curva può essere orientata verso l'alto, verso il basso, a destra o a sinistra; in diverse posizioni in piedi, sdraiati sul pavimento, uno in piedi uno sdraiato, a coppie, a gruppi di tre o quattro e modificarne l'orientamento al cenno di un battito di mano o del comando "cambio". Costruire percorsi misti (rettilinei, direzione obliqua poi curva ...).

Usare cerchi, corde, bastoni disposti in fila, vicini o distanziati, sollecitando il bambino a camminarvi sopra a piedi nudi in modi diversi (avanti, indietro, ad occhi chiusi e aperti...); solo in questo modo, agendo, potrà interiorizzare i movimenti che trasferirà, in un secondo momento, sul foglio (De Cagno A., Riccardi Ripamonti, I. Savelli E., 2013, Fantuzzi P., Tagliazucchi S., 2009).

Successivamente, per potenziare la coordinazione oculo-manuale, proporre vari giochi grafo-motori di base: labirinti, tracciati, parallele oppure cerchiare in sequenze figure, numeri e lettere. Con i bambini, che sono in difficoltà, seguire alcuni accorgimenti:



- ingrandire le schede su fogli A3, usando come strumento (in ordine graduale) il pennello, il pennarello grande e in seguito piccolo, la matita a mina tenera triangolare;
- sollecitare un'impugnatura corretta;
- controllare che vi sia movimento di polso e non di braccio;
- verificare che il tratto sia continuo ovvero non far mai staccare lo strumento dal foglio almeno fino alla fine della riga, ad eccezione delle forme.

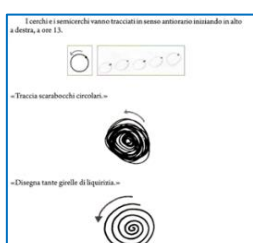
Passare poi al pregrafismo con il foglio A4 sul banco. Ricordare che, in fase di apprendimento, il controllo visivo è fondamentale per guidare il



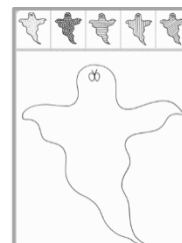
movimento (Fantuzzi P. Tagliazucchi S., 2009). È importante che il bambino impari a tracciare linee e cerchi in modo corretto, seguendo la giusta direzione, per facilitare il



controllo e la conduzione del tratto grafico. Si devono, pertanto, fornire indicazioni



precise su come tracciare le linee verticali (dall'alto al basso); orizzontali



(da sinistra a destra) e oblique (dall'alto verso il basso e da sinistra verso destra). Prevedere anche l'inserimento del "ritmo" ovvero proporre di tracciare una serie di quattro righe, ad es. verticali, con una pausa tra una serie e l'altra, per introdurre il concetto di spazio tra le parole, tra le frasi, aiutando il bambino a far proprio un ritmo e a controllare il gesto grafico; cerchi e semicerchi in senso antiorario iniziando in alto a dx. A tal proposito si possono proporre esercizi come illustrato dagli esempi qui in alto riportati (Pellegrini R., Dongilli, L., 2010). Esecuzione di campiture, ricalco, unire numeri in sequenza, annerire spazi (Fantuzzi P. Tagliazzucchi S., 2009).

14. Segue abitualmente la direzione sinistra-destra nella scrittura.

Per allenare, invece, la direzione della scrittura da sinistra a destra, stimolare il bambino a denominare le immagini in progressione seguendo con il dito da sinistra verso destra (si veda punto 9), proporre tracciati di linee continue da sinistra verso destra, fare eseguire ai bambini collocazione di oggetti da sinistra a destra.



Esercizi di barrage di una figura o lettera target con la consegna di procedere riga per riga, da sinistra a destra e dall'alto al basso.

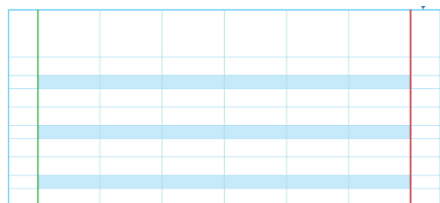


Dare al bambino un riferimento visivo per indicare il punto di inizio e di fine (ad es. mettere un bollino o un puntino in alto a sinistra e a fine rigo con frecce per indicare la direzionalità).

Per aiutare il bambino a gestire lo spazio sul foglio, si può ricorrere a dei personaggi che facciano riflettere sull'importanza di rispettare lo spazio in cui scrivere. Marcare il punto di inizio e fine e mantenere l'indicazione fino a quando necessario e gradualmente attenuarla se si vedono progressi (a cura di Cornoldi C. 2015).

Ambrosinini M., Lovison D. (2019 Lettoscrittura e DSA Ed. Erickson) suggeriscono, per facilitare la realizzazione delle lettere dello stampato maiuscolo, di utilizzare nei primi tempi il quadretto di mezzo cm per sfruttare le righe verticali e orizzontali come appoggio per tracciare le linee spezzate e curve, che compongono i grafemi in stampato maiuscolo: le lettere, che formano la parola in stampato, saranno alte due quadretti e larghe uno, senza nessuno spazio tra una lettera e l'altra; le parole saranno separate

da due quadretti. Questa scelta, secondo le autrici, agevola il passaggio, previsto successivamente, a questo tipo di quadretto, riducendo il disorientamento del bambino. L'uso di quadernetti piccoli, inizialmente, faciliterebbe la postura e un maggior controllo da parte dei bambini. Quando il bambino avrà raggiunto un maggiore sicurezza nella realizzazione delle lettere, si potrà passare al rigo di seconda evidenziandolo con una leggera



colorazione, che andrà gradualmente sfumata fino

alla totale scomparsa. Quando si richiede la copiatura dalla lavagna, osservare i bambini in difficoltà e aiutarli

ponendogli sul banco gli elementi da copiare (data, consegna...). Viene anche consigliato di realizzare ritmi grafici con la forma grafica dei grafemi via via proposti (Cornoldi, 2015).



15. Segue una corretta direzionalità nella scrittura di singole lettere

Si deve prestare attenzione anche alle corrette direzioni nella scrittura di singole lettere. Le lettere sono formate da linee orizzontali, verticali e oblique e da cerchi e semicerchi, quindi, se vengono presentate raggruppate in "famiglie" di movimenti affini e gradualmente, si facilita la memorizzazione di schemi motori corretti, ponendo attenzione:

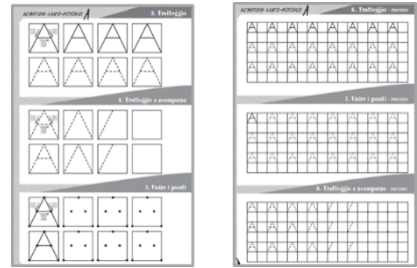
- al punto di inizio e di fine dei tratti grafici;
- alla direzione e alla modalità di esecuzione dei movimenti;
- alla proporzione tra le parti delle lettere;
- all'inclinazione delle lettere;
- al rispetto delle righe, dei margini e degli spazi tra lettere e parole.

E' opportuno raggruppare le lettere dello stampato maiuscolo in *lettere dritte* (T,I,L, E,F,H), *lettere oblique* (A,N,M,V,Z), *lettere curve* (U,S,C,G,O,Q) e *lettere con la pancia* (P,R,D,B), a seconda della forma che le accomuna e del tipo di tratto grafico utilizzato per tracciarle.

A tal fine si può decidere di proporre **l'alfabetiere**



grafo-motorio (spunti operativi e immagini Fantuzzi P. Tagliazzucchi S., *Laboratorio grafo-motorio, Erickson*) in cui ciascuna lettera è presentata in modalità diverse: ricalco a dita; puzzle della lettera da ritagliare, ricomporre e incollare; tratteggio;

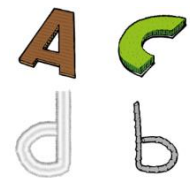


tratteggio a scomparsa; unire i punti; tratteggio-piccolo; unire i punti-piccolo; tratteggio a scomparsa-piccolo.

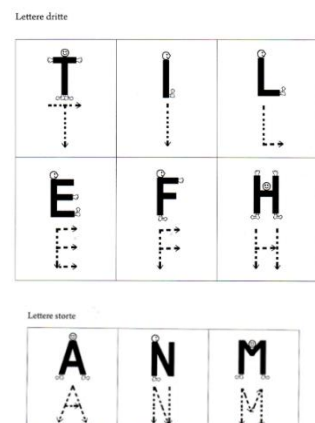
Per favorire ulteriormente la memorizzazione dei grafemi, esporli in classe, costruire tabelle della memoria con immagini, realizzare tombole e giocare con carte che abbiano immagini che iniziano con il grafema, farli colorare, copiare, disegnare, far manipolare le lettere. E ancora:

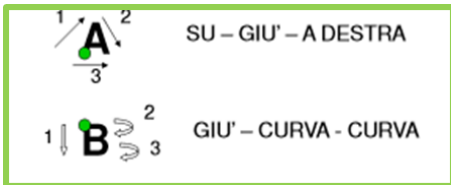


- riprodurre dei grafemi con materiale vario: das, pongo, plastilina, pasta di pane, filo di rame, legnetti, carta vetrata ...
- composizione delle lettere con il proprio corpo in palestra;
- far comporre le lettere sul pavimento con dello scotch rimovibile;
- stereognosia con lettere di legno o di das poste in un sacchetto;
- esercizio di completamento grafico del grafema;
- ricerca del grafema all'interno di una lista di grafemi, parole, frase, testo.



Mantenere il carattere introdotto (lo STAMPATO MAIUSCOLO) ponendo, quindi, attenzione al rispetto dei movimenti più adeguati all'esecuzione delle lettere, così da fornire modelli di riferimento e parametri precisi. Spingere i bambini ad osservare tipi di lettere che si assomigliano per forma e il tipo di tratto utilizzato per tracciarle: lettere diritte, lettere "storte" (per indicare lettere oblique), lettere con la pancia ...





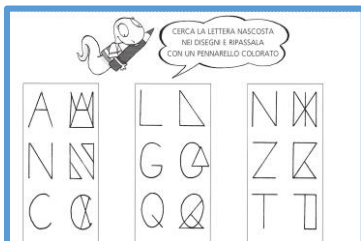
Oltre a rispettare l'ordine di presentazione delle lettere, è importante comunicare al bambino sia la direzionalità grafica che la sequenza di esecuzione delle stesse, indicandole con frecce e numeri (Esercizi e immagini

tratte da Pellegrini R, Dongilli L.,2010; Arpinati A, Posar A., Tasso D., 2014). Successivamente chiedere al bambino di riportare sulla lettera le frecce nella corretta direzione, in modo da porre attenzione alla modalità di esecuzione. Si può inoltre invitarlo a chiudere gli occhi e a sentire con la mano la corretta direzione della lettera, prima in verticale, poi sul banco e poi sul foglio. Fargli riprodurre il movimento prima ad occhi chiusi e poi ad occhi aperti sul foglio e, mentre compie questi movimenti, far verbalizzare al bambino prima o durante la scrittura la direzione da seguire (autoistruzioni verbali). Si possono anche dividere i

A occhi bendati il bambino disegna sul muro con la mano una linea orizzontale da sinistra a destra



bambini a coppie e, a turno, ciascun bambino disegna una lettera sulla schiena del compagno, che dovrà indovinarla. La lettura è un compito cognitivo complesso che richiede il coordinamento di funzioni uditive e visive; tra quest'ultime, l'analisi e l'attenzione visiva spaziale rivestono un'importanza particolare in quanto servono ad elaborare le singole lettere nella sequenza in cui compongono la parola, pertanto tutte



le attività volte al riconoscimento e all'identificazione delle caratteristiche visive delle singole lettere, dapprima globalmente e poi attraverso il confronto con lettere simili. Abbinando ogni singola lettera all'immagine della parola che la contiene in posizione iniziale, si facilita la memorizzazione

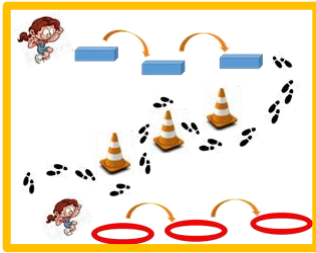
della forma visiva del grafema corrispondente (si vedano immagini ed esercizi proposte all' indicatore 36). Successivamente, come suggeriscono Molin A. e Poli (2009), diviene importante passare dall'analisi della singola lettera ad unità allargate, fino ad arrivare all'analisi visiva di pattern corrispondenti alla parola scritta, intese come sequenza ordinata di grafemi. Per farlo si deve procedere con esercizi di natura visiva di complessità crescente, secondo un percorso strutturato in fasi (per un approfondimento si veda il testo "Pronti per la Prima" delle autrici edito da Giunti Scuola 2009). Gli esercizi sono vari: consistono in puzzle, completamento ricerca visiva di sequenze di



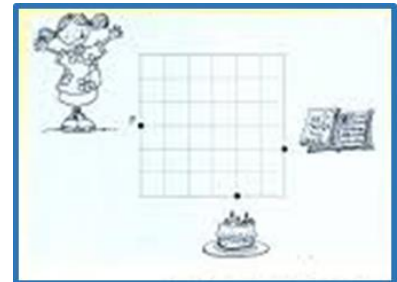
lettere ... e sono particolarmente importanti per tutti i bambini che compiono errori di spostamento, inversione di lettere e di sillabe all'interno delle parole.

16. Dimostra adeguate competenze di orientamento e occupazione dello spazio.

Percorsi psicomotori: attraverso il corpo aiutare l'alunno a orientarsi nello spazio in palestra; far ripetere percorsi, che prevedano la ripetizione di 3-4 posizioni.



Realizzazione di percorsi tracciati su fogli a quadretti dando istruzioni verbali: "Dato un punto di inizio,



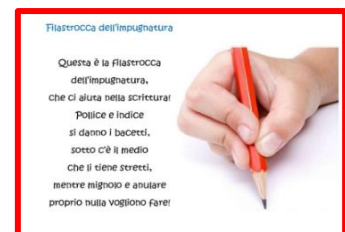
tracciare una linea lunga tre quadretti in basso, due a destra, uno in alto, tre a sinistra ... Altre attività utili sono la realizzazione di cornicette.

Per migliorare l'organizzazione sul foglio, fornire dei riferimenti visivi: coloritura alternata di righe, linea verticale a sinistra per indicare il punto di inizio e freccia direzionale (soprattutto per i mancini) e riga verticale a destra, prima del margine, per indicare dove si finisce di scrivere. Nel margine superiore del foglio si potrebbero inserire delle icone (anche rimovibili) con immagini che ricordino la corretta postura, impugnatura, la direzione convenzionale di scrittura e un abbecedario mobile.

Utilizzare quaderni appropriati per bambini che presentino difficoltà di controllo grafico; curare l'inclinazione del foglio: per i destrimani può essere inclinato in senso antiorario per avere un maggior controllo, mentre per i mancini sollecitare l'inclinazione verso destra per evitare strofinamenti del polso e della mano su ciò che viene scritto; se è possibile, fornire penne con impugnatura specifica e inchiostro che non lasci macchie, avere l'accortezza di far sedere il bambino mancino a sinistra del bambino destrimane per lasciare libertà di movimento ad entrambi.

17. Ha un'adeguata coordinazione e postura del polso con conseguente tratto grafico fluido e pulito senza ritocchi, irregolarità, interruzioni continue e ravvicinate.

Un'impugnatura rigida o inadeguata può ostacolare i movimenti delle dita e della mano e provocare tensione, dolore e l'assunzione di una postura scorretta. Quindi è importante osservare come i bambini impugnano la matita,



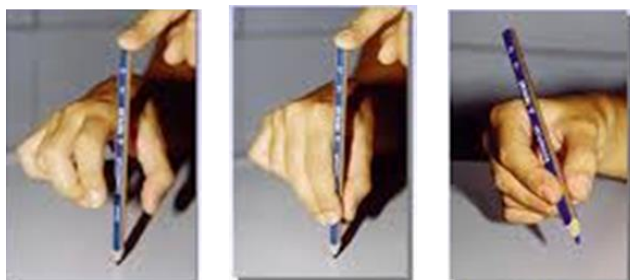
aiutandoli con dei disegni o immagini, che illustrino le posizioni delle diverse parti del corpo (piedi appoggiati, mano d'appoggio sul foglio ...), e filastrocche che accompagnino i gesti per la prensione



corretta del mezzo scrittorio. Inoltre, per favorire il coordinamento del polso e la fluidità

del gesto esecutivo, proporre attività di manipolazione con la plastilina, sollecitando il movimento del polso (si vedano i giochi manipolativi indicati all'inizio del paragrafo "prerequisiti esecutivi"), attività di pittura usando il pennello sul piano verticale e orizzontale, compiendo movimenti dall'alto al basso, da sinistra a destra, obliqui e in senso antiorario. Gioco della pioggia: staccare piccoli pezzi di plastilina usando la pinza pollice indice.

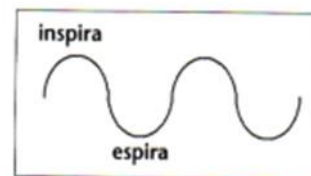
Per far comprendere il messaggio che "si scrive non solo con la mano ma con tutto il corpo", stimolare tutti quei giochi e attività di tensione e distensione, movimenti naturali e complementari come attività di stiramento e rilassamento delle varie parti del corpo (spalla, gomito, polso mano dita) abbinate anche ad esercizi di respirazione, appoggiandosi all'immagine visiva come guida.



corpo", stimolare tutti quei giochi e attività di tensione e distensione, movimenti naturali e complementari come attività di stiramento e rilassamento delle varie parti del corpo (spalla, gomito, polso mano dita) abbinate anche ad esercizi di

respirazione, appoggiandosi all'immagine visiva come guida.

Invitare poi il bambino a disegnare i propri respiri associandoli ad immagini familiari, come una collina o una strada che sale (movimento dell'inspirare) e un avvallamento o una discesa (movimento dell'esprire) e che richiamano la forma grafica delle lettere.



In questo modo, oltre ad acquisire una maggiore consapevolezza del proprio corpo, il bambino inizia a comprendere che la respirazione è ritmo e ha a che fare con la scrittura in quanto riguarda la pausa e il tempo nella scrittura (rapporto spazio-scritto, dove lo scritto "respira" nell'alternarsi ordinato di lettera-spazio bianco Pellegrini R., Dongilli L.,2010).



Per sviluppare le abilità ritmiche, presentare attività e giochi di riproduzione del ritmo (ad es. dado musicale, dove ogni faccia del cubo rappresenta una combinazione ritmica che il bimbo deve riprodurre).

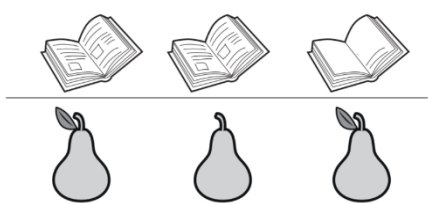
Proporre **tracciati scivolati**: linee curve, cerchi, ellissi tracciate liberamente su un foglio grande fissato sul tavolo, attraverso i quali il bambino può sperimentare movimenti di flessione, estensione, rotazione del braccio, del polso e delle dita, riconoscendo i diversi tipi di movimenti per migliorare la postura e la posizione dei segmenti corporei coinvolti nella scrittura, nonché sollecitare nel bambino un'attenzione al corpo attraverso le sensazioni



che da esso derivano. Solitamente queste attività vengono proposte con sottofondo musicale, dando una sensazione di benessere e rilassamento al bambino. Prima di eseguire gli esercizi, si dovrebbe porre attenzione alla postura e alla prensione dei diversi strumenti scrittori con cui è proposta l'attività. Inizialmente sono eseguiti in piena libertà e spontaneità, successivamente possono essere guidati dall'insegnante attraverso istruzioni precise sulla direzione antioraria, sinistra-destra, sulla pressione, sulla velocità, sull'ampiezza (Pellegrini R, Dongilli L.,2010).

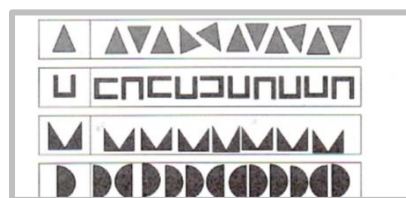
DIFFERENZIAMENTO VISIVA 1

IN OGNI RIGA SOLO DUE FIGURE SONO IDENTICHE. TROVALE (X).



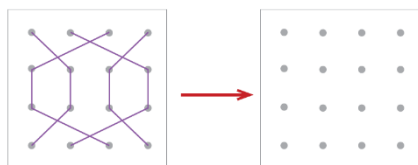
18. Traccia adeguatamente forme grafiche proposte dal docente

Prima di realizzare delle forme grafiche, è indispensabile percepirle in modo corretto in tutte le loro caratteristiche mettendo in atto un'esplorazione sistematica. Quest'operazione consente, con l'esercizio e l'esperienza, di



interiorizzare l'immagine di ciò che si osserva, tanto poi da riuscire a riprodurla, inizialmente su copia e poi a memoria. Nella copiatura fondamentale è il continuo

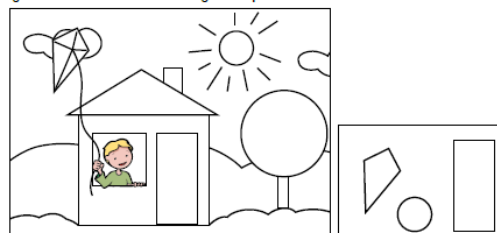
confronto tra ciò che va osservato e ciò che si sta realizzando. Ecco perché, di seguito, viene proposta una serie di esercizi di tipo visuo-percettivo. Trovare tra un certo numero di figure date quella simile alla figura target (inizialmente con distrattori



molto diversi dalla figura target fino ad arrivare a distrattori molto simili allo stimolo proposto) oppure trovare la figura diversa dalle altre (ad es.: Trova l'intruso).

Individuare tra una serie di figure quelle che compongono una figura complessa.

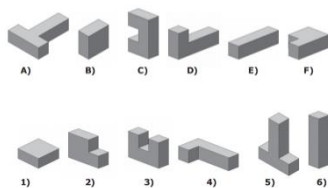
Le figure a lato sono state inserite nel disegno. Sei capace di trovarle?



Individuare figure con forma uguale: individuare la forma modello, tra una serie, a prescindere dalla sua posizione e grandezza.

Far realizzare figure geometriche con materiali diversi (pongo, corda, cannucce ...).

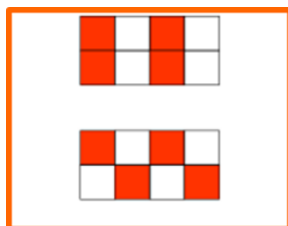
COLLEGA CIASCUN SOLIDO DELLA FILA SUPERIORE CON LO STESSO SOLIDO, VISTO DA UN'ALTRA PARTE, DELLA FILA INFERIORE. OSSERVA L'ESEMPIO:



Riprodurre modelli con materiale vari (blocchi logici, lego) e grafici.

Riprodurre un rapporto spaziale che tenga conto dei riferimenti topologici e della lateralità all'interno di uno spazio più ampio.

Ripassare figure geometriche con progressiva riduzione del supporto visivo (tratteggio).

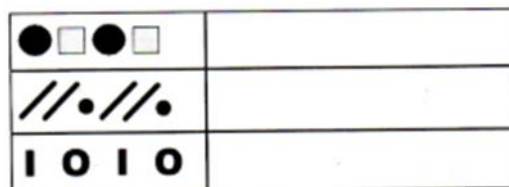


Ricopiare figure geometriche.

Riprodurre sequenze di colori, sequenze di immagini, sequenze di segni all'interno di uno spazio definito.

Riprodurre delle sequenze di figure e linee rispettando l'ordine dato.

Ricopiare figure utilizzando il Tangram (Esercizi e immagini rate da Arpinati A. M., Posar A., Tasso D., 2014; Pellegrini R, Dongilli L.,2010, Centra R., 2018).



PRE-REQUISITI COSTRUTTIVI

Le attività, di seguito proposte, sono indicate per i bambini che, a seguito dell'osservazione, si collochino ad un livello di apprendimento di tipo preconvenzionale e devono essere proposte in modalità ludica, passando ad attività del livello di apprendimento successivo solo se i bambini saranno in grado di eseguire gli esercizi con una buona padronanza.

19 Discrimina la parola dall'immagine: verificare con due o tre immagini riferite ad oggetti concreti o animali molto comuni

Mostrare al bambino tre o quattro immagini con il nome scritto sul retro e chiedergli se, osservandole, trova immagini che hanno lo stesso suono iniziale poi invitarlo a guardare il retro delle immagini scelte e fargli controllare, se iniziano allo stesso modo. È importante utilizzare immagini di parole inizialmente molto diverse fonologicamente e poi sempre più simili, nelle quali non sia sufficiente l'analisi del solo fonema iniziale per disambiguare le parole date. Questi esercizi servono per monitorare l'acquisizione delle corrispondenze suono-segno senza portare il bambino con difficoltà a decifrare la parola lettera per lettera, ma ricorrendo a strategie di coordinazione, tra un'anticipazione

vincolata all'interno di un numero limitato di parole, e di decifrazione solo delle prime lettere per individuare la parola corretta (Stella G, Pippo J., 1992).

Gioco del mercato: (in piccoli gruppi, 3-4 bambini) usare prodotti che si trovano al supermercato (scatola della pizza, detersivi, borotalco ...). Sollecitare l'osservazione di una scatola per identificarne il prodotto e, dopo averla osservata, porre domande come: "Cosa ci sarà scritto qui?" Invitare i bambini a fare ipotesi, aiutarli facendoli riflettere sulla lunghezza delle parole, sulla sillaba iniziale ... Destinare a questo gioco un tempo e una frequenza stabili nell'arco della settimana. Altrettanto importante è dedicare momenti per far sperimentare ai bambini la scrittura spontanea, lasciando a disposizione un'ampia varietà di materiale utile a tal fine (timbri, lettere magnetiche, stencil, fogli di vario formato, matite, penne, gomme, colle ...) nella quale, attraverso la rilettura, il confronto, la discussione, la creazione di conflitti, si possa sollecitare nei bambini un continuo lavoro di analisi fonologica, ma soprattutto favorire la progressiva comprensione del funzionamento del codice scritto, come esito di una scoperta graduale, e monitorare lo stadio della letto-scrittura in cui si trovano gli alunni (Berton M.A., Lorenzi E., Lugli A., Valenti A., 2006).

20. Sa individuare di quante parole è composta una frase

Preparare un repertorio di immagini che evocino frasi comprendenti soggetto, verbo ed almeno un'espansione come: LA BAMBINA MANGIA IL GELATO. IL GATTO DORME SULLA SEDIA e guidare il bambino nel conteggio delle parole che compongono una frase, abbinandolo al battito delle mani, ai salti, ai gettoni ...

I bambini sono disposti in cerchio, l'insegnante presenta la storia e i bambini riconoscono e contano quante parole sono contenute nella breve storia/frase presentata. Per aiutare i bambini nell'ascolto della frase, si enfatizzano le pause dopo ogni parola; ripetere più volte e poi invitarli a creare una corrispondenza biunivoca tra numero di parole nella frase e numero oggetti (come matite o altro materiale facilmente reperibile in classe).

21. Individua, all'interno di una frase espressa verbalmente, una parola data.

Dire una frase e invitare i bambini ad alzare la mano ogni volta che sentiranno una precisa parola segnalata dall'insegnante e poi chiedere di individuarla nella frase scritta. Ad es. LA BAMBINA MANGIA IL GELATO chiedere dove è scritta la parola BAMBINA.

22. Riconosce rime

Riconoscimento di rime (prima con supporto grafico e poi senza). Con molti esempi concreti far capire al bambino cosa sono le rime. Utilizzando delle immagini raffiguranti parole in rima, selezionarne una di esempio: "ombrello", pronunciarla con enfasi e invitare il bambino a cercare tra tre figure quella che fa rima, ad es. *gioiello*. Se il bambino è in difficoltà, si può usare un solo distrattore. Con la rima individuata e quella target, si può poi creare una minifilastrocca con questo abbinamento; ad es. *Il bambino con l'ombrello ha trovato un gioiello*. L'insegnante può proporre lo stesso esercizio oralmente: PALLA fa rima con BALLA/VINO/REMO (ripetere la proposta; se il bambino ha difficoltà, usare un solo distrattore; se è ancora in difficoltà, lasciare il supporto delle immagini).

Dare una coppia di parole e chiedere ai bambini se fanno o non fanno rima. Ad es.: "Fanno rima PETTO e LETTO? e FILO e MURO?"

TROVA LA PAROLA CHE NON C'ENTRA
PERCHE' NON FA RIMA



Giochi con le rime: (si può giocare in piccolo o in grande gruppo)

si tratta di abbinare immagini di parole in rima. I bambini sono seduti ai tavoli: ciascun alunno ha un certo numero di tessere in mano con immagini di parole che fanno rima con alcune parole target dell'insegnante. L'insegnante propone una tessera di una parola e, a turno, ciascun bambino può mettere una tessera dell'immagine della parola che fa rima con quella proposta.

Quando un bambino appoggia la sua tessera, deve anche

pronunciare la parola e dimostrare che fa rima con quella target. L'insegnante controlla ed eventualmente facilita il riconoscimento delle rime. Dopo aver lavorato in classe sulle rime, per consolidarne il riconoscimento, si può proporre in palestra il gioco RUBA BANDIERA DELLE RIME: l'insegnante dovrebbe preparare almeno un tris di immagini con la stessa rima (CASTELLO-OMBRELLO-GIOIELLO) per ogni coppia di bambini a cui propone l'attività (se il numero di bambini è dispari, a turno i bambini possono fare i reggi-bandiera). L'insegnante suddivide i bambini a coppie e forma due squadre con i membri di ciascuna coppia. Di ogni tris di rime, trattiene un'immagine, ad es. OMBRELLO, e assegna le due rimanenti ad un membro delle rispettive squadre sfidanti: bambino squadra1: GIOIELLO; bambino squadra 2: CASTELLO, e così via fino a quando tutti i bambini non avranno in mano un'immagine. È importante che le immagini si riferiscano a rime molto diverse tra loro (RETINO-BAMBINO-PANINO/CASSETTO-ROSSETTO-COLLETTO) e che i bambini le sappiano denominare con sicurezza.

L'insegnante regge la bandiera e dice: *Chi ha il cartoncino che fa rima con GIOIELLO?* I bambini interessati si avvicinano e devono rubare la bandiera come nel gioco classico.

23. Produce rime

Si possono proporre giochi in cui i bambini sono invitati a completare indovinelli usando parole in rima: *Il bambino mangia il ... (panino)*, o filastrocche "bucate" con l'ausilio di immagini delle parole in rima, che a turno i bambini dovranno intercettare:

Filastrocca da mimare

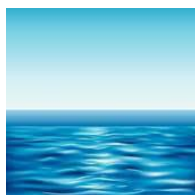
Con le mani faccio il ...

Con i denti un coniglietto

Con le braccia ...

Con la pancia fai il tamburo

Con tre salti fai il



A coppie o in piccolo gruppo, costruire una catena di parole in rima.

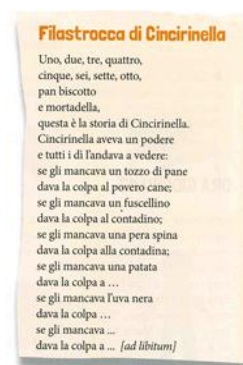
Domino con parole in rima con immagini.

Trovare parole in rima: gioco della spesa in rima; appello con i nomi: individuare una parola in rima. Produrre filastrocche unificando tutte le rime inventate utilizzando i nomi dei compagni, sul modello CHI CERCA ...TROVA; ad es.: *Chi cerca Martina trova una dolce bambina, chi cerca Mattia trova un mare di simpatia ...* (Berton M.A., Lorenzi E., Lugli A., Valenti A., 2006).

Cercare le rime: *Arriva un bastimento carico di parole che finiscono come ombrELLO.*

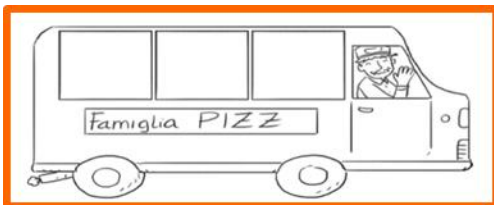
24. Memorizza rime

Insegnare ai bambini filastrocche: i bambini sono disposti in cerchio nell'angolo lettura. Si leggono semplici filastrocche: chiedere ai bambini se, dentro a queste storielle, ci sono delle parole che si assomigliano. Alla fine provare a rievocare le parole in rima che si sono incontrate.



25. Sa usare suffissi per creare nomi diversi (nomi alterati, diminutivi, vezzeggiativi ...)

Laboratorio di parole, paroline, parolone: introdurre la storia del Mago Manina Manona (utilizzare due mani: una mano piccola e una mano grande di cartone sproporzionata rispetto all'altra): ogni cosa, toccata dal mago, cambia di nome. Il NASO, toccato con la manina, diventa NASINO, toccato con la mano grande, diventa NASONE. Si possono poi abbinare immagini di dimensioni diverse alle quali accostare la scritta. Successivamente introdurre il concetto di codINA codONA, che fa cambiare il significato in alcune parole: SCATOLA ... se aggiungo la codONA diventa SCATOLONA ovvero GRANDE SCATOLA, ma anche far riflettere sulle eccezioni come BOTTONE che non è una grande BOTTE (Cisotto, 2009).



Si possono anche creare le famiglie di parole: la famiglia PIZZA (*pizza, pizzaiolo, pizzetta*) costruendo anche una banca delle parole, con scatole diverse o tasche in un grande cartellone appeso in classe, per far sperimentare classificazioni

diverse in base al valore semantico e, successivamente, un'analisi e riflessione metalinguistica sempre più approfondita, ampliandola nel corso dell'anno (Cisotto 2009). La banca delle parole, infatti, potrebbe essere utilizzata per diversi aspetti relativi all'analisi della veste sonora delle parole (parole che iniziano o finiscono con la stessa sillaba, lo stesso fonema, della stessa lunghezza); per rendere la proposta più motivante e piacevole, si possono usare, come etichetta delle scatole-tasche della banca di parole, le foto e i nomi dei bambini (lavoro fonologico: la scatola LUCA conterrà Luna, Lupo, buCA ..., Berton M.A., Lorenzi E., Lugli A., Valenti A., 2006).

26. Esprime giudizi sulla lunghezza sonora di una parola/frase pronunciata da lei-lui

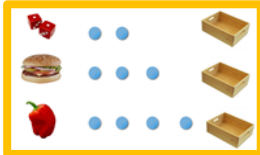
Lunghezza della frase: consegnare ad ogni bambino un numero uguale di gettoni e invitare a creare due stradine con tanti gettoni quante sono le parole contenute nelle due frasi proposte: *Il bambino corre nel prato. Il gatto graffia.* Chiedere ai bambini di confrontare le stradine e le frasi e di individuare quella più lunga e quella più corta.

Gioco del robot: scandire le parole che compongono una frase facendo finta di muoversi e parlare come un robot, cioè lasciando una pausa tra una parola e l'altra.

Lunghezza delle parole: (LUNGHE-CORTE) scegliere una lista di parole piane corte e lunghe molto contrastanti (ad es. CASA-TELEFONO) e chiedere ai bambini di classificarle in base alla lunghezza, presentando uno schema composto da "stradine", formate da tanti cerchietti quante sono le sillabe che compongono le parole: due cerchi per le bisillabe piane, tre per le trisillabe piane ...



Pronunciare una parola e chiedere al bambino di indicare la stradina che va bene per quella parola. Si può proporre l'esercizio in palestra, sollecitando la verifica della scelta della stradina provando a far sillabare la parola target saltando nei cerchi del percorso scelto oppure si può proporre l'esercizio a tavolino.



Ad es.: *Se ti dico MATITA, mi indichi quale stradina va bene per questa parolina?*

- o
- o o
- o o o

Evitare, in questa fase, le parole con lettere ponte e con gruppi consonantici e introdurle dopo che il bambino riesce a confrontare adeguatamente le parole piane. Sollecitare verbalmente la produzione di parole più lunghe di una parola target: *Dimmi una parola più lunga di RE; dimmi una parola più corta di COCCINELLA.*

Far raggruppare le parole in base alla lunghezza: corte 2 sillabe; lunghe 4 o 5 sillabe, medie 3 sillabe.

Data un parola target CASA, fornire immagini di altre parole di varia lunghezza (LUNA, CAROTA, TELEFONO; LUMACA) e chiedere di individuare, tra le immagini proposte, quella che rappresenta la parola della stessa lunghezza della parola proposta.

Per riprendere le diverse attività e verificarne la padronanza e efficienza, realizzare un gioco dell'oca: utilizzare tessere rappresentanti immagini di oggetti e animali e preparare un tabellone del gioco dell'oca; costruire due dadi, uno con i pallini per avanzare sul tabellone, l'altro con un simbolo, per ogni faccia, corrispondente ad una delle seguenti attività:

- — dire una parola che inizia come la parola raffigurata sulla casella;
- — — sillabare-segmentare il nome dell'oggetto sulla casella;

- dire una parola che finisce con la stessa sillaba della parola raffigurata sulla casella;
- dire una parola che inizia con la sillaba finale di quella raffigurata sulla casella;
- saltare un turno.

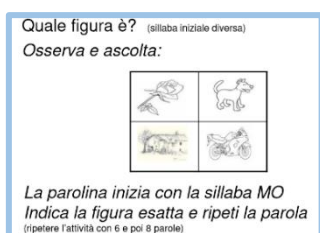
LIVELLO PRECONVENZIONALE

Queste attività riguardano i bambini che, in base all'osservazione, hanno un livello di apprendimento di tipo preconvenzionale.

27. Effettua l'analisi sonora della parola riconoscendo la sillaba iniziale e la sillaba finale in diverse parole proposte

Preparare alcune immagini in cui inserire quella target (ad es. MELA) e farle denominare al bambino. Iniziare a dire solo la prima sillaba (ME), chiedendo al bambino: "Qual è la parola che sto per dire?"

Portare i bambini al riconoscimento di suoni uguali (sillaba), all'inizio della parola, in parole diverse secondo una gradualità precisa (inizialmente utilizzando immagini a supporto e indicatori visivi, ad es. gettoni, poi solo oralmente, partendo da parole corte ad alta frequenza d'uso e poi più lunghe e a bassa frequenza d'uso).



Riconoscimento uguaglianza sillaba iniziale della parola proposta con la parola target: *MARE* inizia come *MANO*? Sì o No?

Identificazione in una coppia di parole della parola con sillaba iniziale uguale alla parola target: *Quale tra queste parole inizia come MANO? PANE o MARE?* (Molteni, N., 2016).

Produzione di parole che iniziano con la sillaba della parola target: *Dimmi una parola che inizia come MANO.*

DIMMI QUALE PAROLINA FINISCE CON SA?



Individuazione della sillaba finale di una parola data, partendo prima dal confronto tra parole molto diverse tra loro.

Identificazione in una coppia di parole della parola con sillaba finale uguale alla parola target: *Quale tra queste parole finisce come PANE: TOPO o CANE?* Riprendere i giochi fonologici di cui sopra. Utilizzare

gettoni con colori diversi da abbinare alla sillaba iniziale, alla sillaba finale e alle sillabe centrali (ad es. BLU sillaba iniziale, ROSSO sillaba finale) per aiutare il bambino a capire a quale parte della parola ci si sta riferendo.



Giochi metafonologici: memory sillabe iniziali e finali, catene di sillabe iniziali e finali, domino di sillabe iniziali e finali, tombola di sillabe e parole, scambio di sillabe, elisione di sillaba iniziale: " *Ti dico CASA: se togli la prima sillaba, cosa resta?*"

28. Smonta la parola pronunciata e scritta e la ricostruisce secondo una sequenza ben definita

Abbinare canale visivo e uditivo per tenere la sequenza corretta della parola: dire una parola trisillabica piana, ad es. MATITA, e chiedere al bambino di dividerla a pezzi

Si possono fare cloze sillabici

Gioco di combinazione e ordine

(sillabe); chiedergli di dire qual è il pezzo iniziale e quale quello finale. Successivamente presentare, per qualche secondo, oralmente e in forma scritta, la parola MATITA; porre le sillabe, che la compongono, su un piano in ordine sparso e chiedere ai bambini di ricomporre la parola che hanno visto e sentito (DGRV n. 2438/13).

Esercizi di composizione di parole usando sillabe in una

griglia.

Esercizi di manipolazione delle parole: togliere sillabe, ripetere le sillabe tolte.

Si può proporre un sacchetto delle sillabe per ciascun bambino, utilizzando inizialmente sillabe con consonanti continue perché il suono può essere prolungato (F,L,M,N,R,V,S,Z), usare le occlusive corte solo dopo (B,C,D,G,P,Q,T). Questo aiuta la memorizzazione delle sillabe, ma consente anche di suggerire una



serie di esercizi come facciamo catene di parole: CANE-NEVE-VELA ... selezionando le sillabe da usare. Si possono poi proporre dei cloze con immagini e a fianco, sul banco, si fanno completare parole bisillabe omettendo la sillaba iniziale e in seguito quella finale. Passare poi alla sillaba intermedia in parole trisillabe.

Si possono dare 4 o 5 cartoncini di sillabe e si chiede al bambino di formare tutte le parole possibili; poi far classificare le parole separandole dalle non parole (parole matte) (Rif. Meloni M, Sponza N. e altri, in *Dislessia Attività di recupero. AID libri*).

29. Opera modificazioni delle parole sostituendo una sillaba

Far creare parole nuove, partendo da una parola data, sostituendo una sillaba: "Se togliamo alla parola CANE CA, e al suo posto metto PA, cosa succede?"

Si può utilizzare il sacchetto delle sillabe per compiere queste manipolazioni, lasciando un riferimento visivo, e poi proporre oralmente.

30. Effettua la fusione sillabica (sillaba, non singolo fonema)

Dire una parola a pezzetti (separare le sillabe con un secondo di pausa), ad es. GE-LA-TO, e chiedere al bambino di indovinare la parola detta.



Essere graduali nelle proposte: iniziare usando le immagini (con distrattori inizialmente molto diversi dalla parola target e poi più simili) utilizzando inizialmente parole bisillabe piane e poi parole più lunghe e complesse, parole ad alta frequenza d'uso, a bassa frequenza d'uso e infine solo verbalmente.

Dividere i bambini a coppie e riproporre lo stesso tipo di attività oppure creare una tombola: preparare delle caselle di 4 o 6 immagini per ciascun bambino e pronunciare la parola target sillabata invitando i bambini a coprire con un gettone l'immagine corrispondente alla parola appena pronunciata a pezzettini, che si trova nella propria casella.

31. Effettua oralmente la segmentazione sillabica delle parole (sillaba, non singolo fonema)

Dividere le parole in sillabe: in palestra sistemare una fila di cerchi e far scandire la parola proposta saltando; ripetere attraverso il battito di mani.



Gioco dei cubetti: proporre parole bisillabe e plurisillabiche piane e chiedere al bambino di mettere tanti cubetti quante sono le sillabe ("pezzetti") in cui è composta la parola.

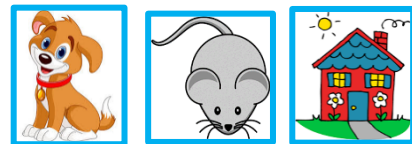
Successivamente si potrebbe proporre il gioco dei nomi: scansione sillabica di parole sempre più complesse, ovvero a bassa frequenza d'uso e plurisillabiche, ma sempre piane, con strumenti, come i tamburi, o con movimenti, come i salti nei cerchi.

32. Compone parole oralmente usando sillabe date

Prendere dal sacchetto delle sillabe, due, tre o quattro cartoncini e invitare il bambino a formare le parole. Ad es. VE-CA-NE: se le unisco, possono diventare CANE, NEVE, VENE. Se lo si propone oralmente, dare solo due sillabe, al massimo tre, per non sovraccaricare la memoria di lavoro, oppure, per facilitare il compito, si possono usare le immagini di oggetti che iniziano con le sillabe in oggetto.

33. All'ascolto riconosce e raggruppa parole che iniziano con la stessa sillaba

Pronunciare tre parole target come CASA, TOPO, CANE e chiedere al bambino di ripetere quelle che cominciano uguale, con la stessa sillaba. Per evitare un sovraccarico della memoria di lavoro, si possono utilizzare delle immagini che rappresentino le parole in oggetto.



Far elencare le parole con una sillaba iniziale: *Dimmi tre parole che iniziano con TA*. In questo esercizio si lavora anche sull'ampliamento del lessico.

LIVELLO SILLABICO-ALFABETICO

Queste attività riguardano i bambini che, in base all'osservazione, hanno un livello di apprendimento di tipo sillabico misto ovvero sillabico/alfabetico.

34. Osservando alcune immagini, riconosce quelle che iniziano, finiscono o contengono un suono dato (Identificazione del fonema iniziale-finale-intermedio)

Individuazione del suono iniziale/finale/intermedio di una parola data con supporto



visivo: *Come comincia questa parola?*

Scegliere tra 2/3 parole quella che inizia/finisce come il target dato dall'insegnante: *Con quale suono inizia NAVE? (N)*, partendo da suoni che possono essere enfatizzati allungandoli (M/N, S/L, F/V), prima con immagini di parole con fonemi diversi e poi immagini che contengono più di una parola simile alla parola target. Proporre anche parole che iniziano con VOCALI.

Raggruppare parole rappresentate con immagini, che iniziano con lo stesso fonema; poi fornire una parola esempio (parole che iniziano come MARE).

Cerca l'intruso: tra una serie di immagini che iniziano con il fonema F, inserirne una che non inizi con il fonema target, dando questa consegna: *Cerca la parola che non inizia con F* (Molteni N., 2016).



Far elencare le parole con uno stesso fonema iniziale.











"Arriva un bastimento di" animali che iniziano con la L ...: produrre parole con stesso fonema iniziale di una determinata categoria semantica (fluenza fonemica).

Creare un gioco del domino con il fonema iniziale con l'ausilio di immagini (si veda immagine a lato tratta da Tretti M.L., Terreni A., Corcella P.R., 2013).

Discriminazione uditiva di coppie di parole: stilando un elenco di coppie di parole identiche o che differiscono solo per un fonema, favorire la discriminazione del suono iniziale: "MANO/NANO sono uguali o diverse?" "VINO e VINO? PORTA e TORTA?"; proseguire con la discriminazione uditiva di un suono all'interno della parola: RANA/RAPA sono uguali o diverse? Proseguire l'esercizio con PAROLE MATTE (parole che non esistono): TARO/DARO sono uguali o diverse?

Gioco "Ho perso un pezzettino": dare al bambino delle immagini con accanto parole da completare (prive della lettera iniziale) e chiedergli di dire quale pezzettino manca.

• Quale lettera è stata tolta?
(Usare parole di senso compiuto in caso di delezione del fonema iniziale)

			
FOCA	_ OCA	PALA	_ ALA
			
RAMO	_ AMO	RAPE	_ APE
			
LUNA	_ UNA	PERA	_ ERA
			
ISOLA	_ SOLA	COTTO	_ OTTO
			
		AMORE	_ MORE
			
		NUOVO	_ UOVO

Magie con le parole: far osservare al bambino cosa succede togliendo il fonema iniziale ad alcune parole.

Presentare immagini di parole che differiscono per il solo fonema iniziale, chiedere al bambino di manipolarle cambiando il suono iniziale: CANE-PANE. Per facilitare il compito, si può presentare al bambino una striscia di cartoncini con le lettere dell'alfabeto; dare poi una parola da manipolare, ad es. CANE, e riscrivere sotto questa, più volte, la parte restante della parola da modificare, senza il grafema iniziale. Chiedere al bambino: "Cosa succede se al posto della C metto un'altra letterina?"

CANE

_ **A**NE


_ **A**NE

Introdurre l'identificazione del fonema finale enfatizzandolo con trascinamento: invitare il bambino a ripetere "Con quale suono finisce MANO?" (O).

Poi proporre altre parole.

Fonema finale (con riferimento visivo)

• Pronuncia la lettera finale della parola ...



CANEEEEEEE → finisce per E

Esercizio di riconoscimento di parole che finiscono con lo stesso fonema con supporto visivo.



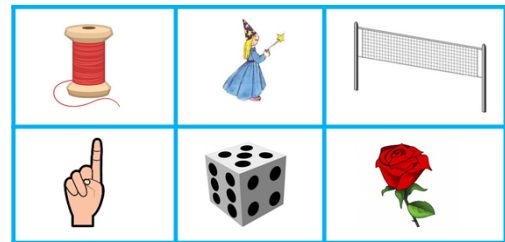
Cerca l'intruso: predisporre delle immagini che terminino con il fonema O e inserire tra queste una che termini con un fonema diverso, poi

chiedere al bambino: *Cerca tra queste immagini quella della parola che **non** finisce con O.*

Identificazione del fonema intermedio: *Nella parola TOPO c'è il suono P?*

Esercizi di trasformazione del significato di una parola a seconda del genere maschile/femminile (*bambino /bambina*).

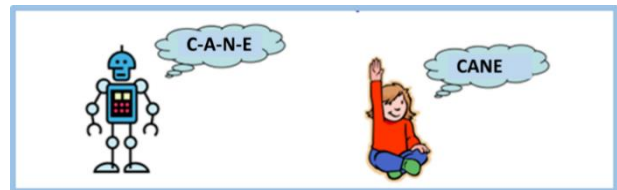
Per lavorare sull'individuazione del fonema intermedio, introdurre immagini contenenti un fonema simile e alcuni distrattori; chiedere al bambino di raggruppare quelle che contengono il suono dato: *"Quali sono le parole che contengono il suono T?"*



Quando il bambino opera queste manipolazioni senza il supporto visivo e oralmente, ha raggiunto una buona competenza.

35. Effettua la fusione fonemica

Dire una parola a pezzetti ad esempio: c-a-n-e e chiedere il bambino di indovinare la parola detta.



• Qual è l'immagine che si pronuncia ...

U V A

S O L E

L'attività potrà essere svolta dal docente e l'alunno o in coppia, in apprendimento cooperativo

Dire una parola a pezzettini come C-A-N-E e chiedere di indovinare cosa è stato detto (fusione fonemica) usando prima supporto grafico.

Ricordare che suoni difficili come CI, GI ..., le doppie, i digrammi e i trigrammi, vanno considerati come un

unico suono nello spelling.

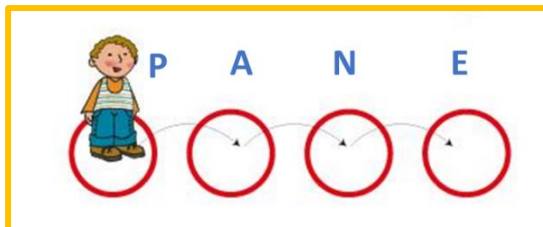
Essere gradualmente nelle proposte: iniziare usando le immagini (con distrattori inizialmente molto diversi dalla parola target e poi più simili) inizialmente utilizzando parole bisillabe piane, proseguendo con parole più lunghe e complesse, parole ad alta frequenza d'uso, poi a bassa frequenza d'uso e poi solo verbalmente.

Dividere i bambini a coppie e riproporre lo stesso tipo di attività, oppure creare una tombola: preparare delle caselle di 4 o 6 immagini per ciascun bambino e pronunciare la parola target segmentata foneticamente, invitare i bambini a coprire con un gettone

l'immagine della parola appena scandita oralmente, se questa compare nella propria casella.

36. Effettua la segmentazione fonemica

Dividere le parole in fonemi: in palestra far scandire la parola proposta in fonemi, facendoli corrispondere a salti; ripetere con il battito di mani. Gioco dei gettoni-bottoni: proporre parole bisillabe e plurisillabiche piane e chiedere al bambino di mettere tanti gettoni quanti sono i fonemi ("pezzettini") che compongono la parola; mentre posiziona i gettoni, effettua la segmentazione. Far confrontare coppie di parole (partendo da parole molto diverse in termini di numerosità dei suoni che le compongono) invitando i bambini ad esprimere un giudizio di lunghezza.



Successivamente gioco dei nomi con i fonemi: scansione fonetica di parole sempre più complesse ovvero a bassa frequenza d'uso e plurisillabiche in varie modalità.

Accompagnare con immagini l'esposizione al codice scritto maiuscolo, solo quando la capacità di analizzare e fondere i fonemi sia raggiunta oralmente.

Proporre gli esercizi di spelling e sintesi fonemica con parole via via più lunghe e a struttura più complessa (ad esclusione dei suoni in cui non vi sia una corrispondenza biunivoca suono-segno).

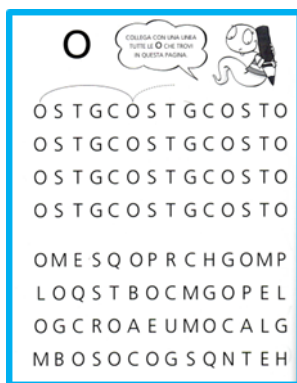
Gioco dell'oca con i fonemi: utilizzare tessere rappresentanti immagini di oggetti e animali e preparare un tabellone del gioco dell'oca; costruire due dadi, uno con i pallini per avanzare, l'altro con un simbolo, per ogni faccia, corrispondente ad un'attività:

- — dire una parola che inizia con il fonema della parola raffigurata sulla casella;
- — — segmentare in fonemi il nome dell'oggetto sulla casella;
- ● dire una parola che finisce con il suono della parola raffigurata sulla casella;
- ● ● dire una parola che inizia con il suono finale della parola raffigurata;
- saltare un turno.

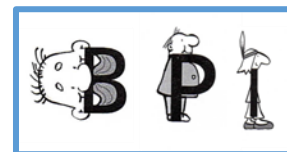
Esercizi per allenare la conversione grafema-fonema: non introdurre alcun grafema senza aver fatto prima consolidare oralmente il riconoscimento e l'uso fonema corrispondente attraverso tutte le attività metafonologiche sopra indicate (Ambrosini M., Lovison D., 2019). Allenare il riconoscimento dei vari grafemi abbinandoli ad

un'immagine target, che ne richiami la forma grafica o il suono iniziale (si vedano immagini indicatore 15).

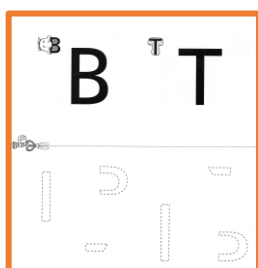
Proporre schede in cui, tra serie di grafemi, il bambino debba individuarne uno in particolare in contesti via via più complessi.



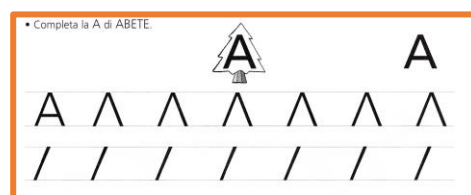
Le schede sopra proposte sono scritte in STAMPATO MAIUSCOLO, su righe distanziate, con spaziature e interlinee ampie, per evitare eccessivo affollamento visivo (Le immagini riportate sopra sono tratte da Molin A. Poli S.,2009) .



Creare un sacchetto delle lettere presentate e proporre esercizi di riconoscimento (*Dov'è la lettera "B"?* oppure *Dammi la lettera "F"*) e successivamente esercizi di denominazione rapida. Progressivamente escludere le lettere riconosciute e denominate velocemente e riproporre quelle in cui il bambino mostra difficoltà, proponendo attività di costruzione delle lettere



con vari materiali, con puzzle e di riproduzione del grafema partendo da indizi grafici (Molin A., Poli S.,2009)



Gioco cerca il compagno: in palestra distribuire ad un gruppo di bambini una vocale a testa scritta in rosso, che ognuno terrà davanti a sé (attaccata alla maglia) e, ad altrettanti bambini, una consonante a testa scritta in blu, tra quelle introdotte fino a quel momento (preferibilmente quelle con suoni allungabili L,M,N ...); i bambini si porranno gli uni di fronte agli altri, formando due squadre. L'insegnante chiede ad un bambino con una lettera BLU (consonante, ad es. **M**) di avvicinarsi, continuando a ripetere il suo suono, al bambino della vocale che ha di fronte (ad es. **A**);

una volta vicini, i due pronunceranno insieme la sillaba formata. Ripetere il gioco per ciascun bambino con abbinamenti diversi; poi far muovere i bambini in ordine sparso a suon di musica: quando verrà interrotta, i bambini dovranno mettersi in coppia e dire la sillaba formata. Il gioco può essere fatto usando tessere sul banco, prolungando il suono, per far esercitare i bambini più in difficoltà.

Denominazione rapida di lettere e di sillabe semplici.

Preparare un sacchetto di sillabe: le sillabe devono essere scritte su cartoncini, abbinando un colore alle vocali e un colore diverso alle consonanti; poi,



IL FORMAPAROLE - I

© Leggi le sillabe: i disegni ti aiutano. Ritaglia le tessere lungo le linee tratteggiate e forma le parole. Guarda l'esempio in basso.

LU	TO	PA	MA	RE	SA
NA	FA	VE	PO	LE	BA

via via che le sillabe sono più complesse, evidenziare con un colore la sillaba nei gruppi: questo per aiutare il



bambino percettivamente e facilitarne la memorizzazione. Presentare le sillabe al bambino in modo rapido, partendo dalle sillabe semplici per

* Osserva bene queste due lettere e traccia un cerchio ogni volta che le trovi insieme. Fa attenzione all'ordine in cui compaiono!

	NA				
TU	NA	FE	ON	NE	LU
NE	SU	NA	RI	CU	TA
AN	NA	MA	QU	NA	NO
NA	SO	RI	FE	AN	NA
N	E	N	A	T	A
Z	E	L	G	A	Q
N	A	U	Z	E	M
K	I	N	A	T	L

arrivare a quelle più complesse. Quest'ultime saranno introdotte dopo aver lavorato e consolidato la lettura di parole bisillabe piane e frasi contenenti parole piane. Si può proporre lo stesso esercizio ponendo i cartoncini con le sillabe, procedendo da sinistra a destra e continuando dall'alto al basso, per favorire la corretta direzionalità di lettura e scrittura. Per verificare poi la padronanza di questa competenza, si possono gradualmente togliere le facilitazioni (colori e dimensioni) .

Presentare esercizi di riconoscimento di sillaba target tra altre sillabe, in contesti progressivamente più complessi.

Si possono proporre esercizi in cui si chiede al bambino di identificare la sillaba iniziale,



poi finale, con la quale completare una parola: utilizzare due tessere a due

spazi (successivamente tre, quattro tessere, quando si affronteranno parole più complesse per lunghezza, per frequenza d'uso e concretezza, dove si chiederà di selezionare la sillaba intermedia e dove ogni spazio rappresenta un fonema della sillaba piana (Ambrosini M., Lovison D., 2019).

37. Legge bisillabe piane

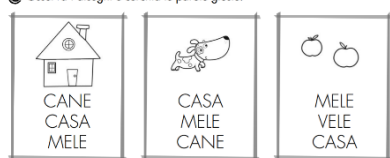
Attività di lettura graduale. Porre cura ad utilizzare un carattere di dimensioni adeguate all'età, inizialmente lo stampato maiuscolo, con giusta spaziatura tra le righe, evitando di creare pagine troppo dense con eccessivo affollamento visivo (Siliprandi E., Gorriero C., 2013). Si introdurrà lo stampato minuscolo solo quando sarà stato consolidato lo stampato maiuscolo di tutte le lettere.

PAROLE, PAROLE, PAROLE...				
MULO	LUNA	VELA	MURO	PEPE
DADO	VINO	NASO	RETE	BIRO
PELO	SALE	RIPA	CORO	TELO
CODA	PANE	PERA	DITO	ROSA
NAVE	REO	MANO	NEVE	TUTA
FATA	VELO	NOCE	SOLE	FICO

Proporre attività di lettura a voce alta di liste di parole per potenziare la capacità del bambino di riconoscere e riprodurre suoni sillabici all'interno di parole con lunghezza progressiva (partendo in questa fase dalle bisillabe piane), verificandone la correttezza nella decodifica. Possono essere introdotte in lettura anche parole con doppie consonanti (struttura CC), che rappresentano un allungamento del suono e non risultano essere un elemento di complessità fonotattica. Discorso diverso è nella scrittura dove, invece, costituiscono elemento di difficoltà ortografica (Siliprandi E., Gorriero C., 2013).

Per i bambini che incontrano difficoltà, introdurre il codice iconico come facilitazione,

© Osserva i disegni e cerchia le parole giuste.



invitando il bambino prima a denominare tutte le immagini, poi a leggere le parole e infine a collegare le parole alle immagini (www.capitello.it/schedari-operativi/italiano/).

È importante tener presente che il bambino deve arrivare a leggere attraverso la sintesi di sillabe e non di singoli grafemi, mentre deve scrivere sotto dettatura ripetendosi una sillaba alla volta, anche se la scrittura sarà grafema per grafema (Ambrosini M., Lovison D., 2019).

38. Scrive bisillabe piane

Attività di scrittura graduale. È preferibile sempre partire da attività di scrittura spontanea per capire a quale stadio della letto-scrittura si collochi il bambino; successivamente, per monitorare l'evoluzione del bambino in questo dominio, preparare un dettato di parole bisillabe e trisillabe, con dittonghi e gruppi consonantici etero e monosillabici e, in base a quanto emerso, proporre efficace attività di potenziamento. È impensabile saltare dei livelli, come è sconsigliabile introdurre attività di scrittura mirata se prima non si è lavorato a livello metafonologico.

e per impedire che il bambino si concentri solo sulla struttura fonotattica prevista dall'esercizio che sta svolgendo. Le immagini riportate e gli esercizi relativi sono tratte dal testo: *Le difficoltà nell'avvio della letto-scrittura*, Siliprandi E., Gorrieri C, (a cura di Giacomo Stella), 2013 Giunti Scuola.

39. Legge trisillabe (e poi quadrisillabe)

Ripetere attività indicatore 37

40. Scrive trisillabe (e poi quadrisillabe)

Ripetere attività indicatore 38

41. Legge parole con suoni simili

Lettura e dettato di coppie minime che si differenziano solo per i suoni simili:

MANO-NANO; FINO-VINO, facendo notare come la sostituzione di un suono cambi il significato.

PANE	-	TANE
La lettera iniziale è diversa: la P di pane è diventata T		
RANE	-	RANE
La lettera iniziale è uguale: è la lettera R		
Come diventano? (invertire la lettera iniziale)		
DUNA	-	LENTE
LUNA	-	DENTE

Per introdurre l'esercizio si possono riprendere gli esempi al punto 34 (magia con le parole).

42. Scrive parole con suoni simili

Dettato di coppie minime che si differenziano solo per i suoni simili.

43. Legge parole con suoni nascosti

FORMA LA PAROLA

UNISCI LE LETTERE PER FORMARE PAROLE DI DUE SILLABE, POI SCRIVILE.

SO	DI	BO	SA
MU	PA	TO	TA
FE	TA	FI	MA
SOLDI			

Riconoscimento e riproduzione di suoni sillabici in parole con lettere ponte e dittonghi o iati, dove è importante fare degli esempi, marcando oralmente l'ultimo suono della prima sillaba SOLDI, FIORE, VIALE (ripetere esercizi all'indicatore 37).

Proporre parole con suoni nascosti, una per cartoncino, in disordine, poi chiedere al bambino di leggerle e di riordinarle per generare una frase di senso compiuto. Utili anche esercizi di cloze con frasi in cui viene tolta una parola con suono nascosto; il bambino deve scegliere tra tre o quattro alternative con distrattori, simili come suoni, tra le opzioni (Siliprandi, E, Gorrieri c., 2013).

44. Scrive parole con suoni nascosti

Gioco dei cubetti: proporre parole bisillabiche prima, trisillabiche poi, non piane, ma con gruppi di lettere. Nell'esercizio con gruppi, se il bambino incontra difficoltà, si può introdurre una facilitazione, chiedendo al bambino di scrivere tante lineette quanti sono i "pezzetti" (sillabe) che compongono la parola, ma, inserendo, se non riesce, una facilitazione: un rettangolino suddiviso in tre quadrati, uno per ogni lettera del gruppo; ad es. *PORTA* *POR* – *TA* □□□ –

45. Legge parole con suoni complessi (struttura consonante consonante+vocale: ad es. PR,SP,ST,SC,SB)

Predisporre liste di parole bisillabiche, trisillabiche e quadrisillabiche (gradualmente) con gruppi consonantici con struttura CCV, presentando prima un gruppo alla volta, seguendo l'ordine: PR, poi consonante +R, continuando con il gruppo S+consonante, partendo da SP, ST, SC e proseguendo con le altre combinazioni S+consonante (SF,SM), avendo cura di riprendere, con l'introduzione di un nuovo gruppo, quello precedente. Riprendere le parole con questo tipo di struttura in esercizi di collegamento immagine-parola, e in frasi (si veda anche indicatore 37) (Siliprandi, E, Gorrieri c., 2013).

46. Scrive parole con suoni complessi (struttura consonante+consonante+vocale: ad es. PR,SP,ST,SC,SB)

Riprendere attività indicatore 38 (crucipuzzle, caccia di lettere, forma parole, cruciverba ...) seguendo l'ordine PR, poi consonante +R, continuando con il gruppo S+consonante, partendo da SP, ST, SC e proseguendo con le altre combinazioni S+ consonante (SF,SM ...), avendo cura di riprendere, con l'introduzione di un nuovo gruppo, quello precedente e poi di riproporli, oltre che in liste, anche in frasi (Siliprandi, E, Gorrieri c., 2013).

47. Legge parole con suoni complessi (struttura consonante+consonante+R ad es. STR)

Ripetere attività dell'indicatore 37 con parole con suoni complessi come **TRENO**, **FRA**TELLO. Per automatizzare la lettura di questo tipo di parole, si possono creare delle strisce poste in verticale dove nella striscia a destra, si ripete la sillaba con suoni complessi, e nell'altra si fa un elenco di sillabe, che compongono parole di senso con la sillaba target, scoprendole ad una ad una.

FRA	TE
FRA	SE
FRA	NA
FRA	GOLA

Questo tipo di esercizio può essere utilizzato con tutti i tipi di parole.

48. Scrive parole con suoni complessi (struttura consonante+consonante+R ad es. STR)

Ripetere attività item 38 con parole con suoni complessi come **STREGA**, **NASTRO**.

Entro fine primavera i bambini dovrebbero essere in grado di leggere e scrivere parole con SUONI SEMPLICI, SUONI NASCOSTI E SUONI COMPLESSI e, solo dopo aver raggiunto questo traguardo, si possono introdurre i SUONI DIFFICILI (CI-GI/CE-GE/CIA-GIA... CHI-CHE/GHI-GHE/GL...) (Siliprandi E., Gorrieri C., 2013).

49 e 50. Legge e scrive parole con difficoltà ortografiche

Ripetere attività indicatore 37 e 38 con parole contenenti digrammi/trigrammi: GHIRI, GNOMO, BAGNO ...

Si possono effettuare dei classici giochi a coppie o a squadre per rafforzare l'identificazione di parole che contengono particolari difficoltà ortografiche. Procurandosi delle immagini raffiguranti parole contenenti digrammi o trigrammi, si può presentare il gioco di rubamazetto: i giocatori a turno scoprono le carte dal proprio mazzo, che sarà coperto; chi gira la carta con l'immagine che rappresenta la parola con la medesima difficoltà ortografica girata dal compagno, vince la carta o ruba il mazzo. Sempre con le immagini, si può giocare a memory utilizzando solo immagini oppure con immagini e cartellini con le sillabe corrispondenti alle difficoltà ortografiche oggetto di attenzione. Si può giocare a tombola con un grande cartellone, nel quale sono mostrate immagini di parole con le difficoltà ortografiche, e con cartelle per ciascun bambino, con riportate alcune delle sillabe contenenti le difficoltà ortografiche; l'insegnante denomina un'immagine e il bambino dovrà coprire la casella con la sillaba contenente la difficoltà ortografica corrispondente (esercizi tratti da Ambrosini M., Lovison D., 2019).

51. Ha un'adeguata velocità e accuratezza in lettura

Gli aspetti, che è necessario tenere in conto, riguardano il rapporto tra velocità e accuratezza sia nella lettura che nella scrittura. In sostanza è preferibile favorire un'accuratezza nella lettura e nella scrittura, piuttosto che spingere verso un'accelerazione di un processo che potrebbe così trascinare con sé lacune tali da comportare ricadute su altri ambiti (comprensione del testo, chiarezza espositiva scritta), oltre che la fissazione di errori.

Per la lettura diventa importante l'analisi dell'errore e della tipologia delle parole lette scorrettamente, al fine di comprendere il livello di acquisizione in cui si colloca il bambino per predisporre attività di potenziamento opportune. Se, ad esempio, il

bambino ha difficoltà nel distinguere lettere simili, è opportuno fermarsi e consentirgli di stabilizzare la rappresentazione mentale della forma di questa tipologia di lettere, così come soffermarsi più a lungo sui fonemi più complessi. Lasciare disponibili libri in classe, come stimolo all'attività di lettura, avendo cura di proporre ai bambini libri di lettura di vario tipo, formato, difficoltà, caratteri. In parallelo portare avanti il lavoro di recupero graduato di lettura di liste di sillabe, poi parole, per chi ha difficoltà, per rendere efficiente la lettura, dopo aver stabilizzato l'accuratezza.

Preparare un programma che rispetti i bisogni di ogni bambino, in modo che ci sia una parte di lavoro comune alla classe e una parte che risponda ai bisogni individuali.

Fondamentale creare un clima di classe sereno e favorevole, dove vi sia il rispetto del livello di acquisizione raggiunto da tutti e dove sia seguito e accolto il ritmo di evoluzione di ciascun bambino, in un gruppo classe dove sia valorizzata la ricchezza delle diversità.

52. Ha un'adeguata fluenza e accuratezza in scrittura

Per quanto concerne la scrittura, si deve considerare che un eventuale rallentamento potrebbe essere imputabile sia ad una scarsa fluenza grafica, sia ad un'inefficiente associazione fonema-grafema, sia ad una difficoltà di memoria di stringa fonologica. Tale distinzione è fondamentale per chiarire gli obiettivi del potenziamento: nel primo caso si dovrà insistere sugli aspetti esecutivi della scrittura, nel secondo, invece, si dovrà riprendere l'attività degli obiettivi sopra delineati (si vedano indicatori relativi alla scrittura di parole a difficoltà crescente), nel terzo caso si dovranno riprendere gli esercizi fonologici. In presenza di più difficoltà, si deve avere cura di proporre compiti che tengano ben distinti gli obiettivi che si vogliono prioritariamente perseguire.

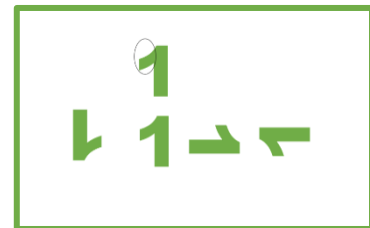
APPRENDIMENTO DELLA MATEMATICA

Le attività di seguito proposte, tratte da Cervellin I., Finato L., 2019 Matematica e DSA Ed. Erickson, riguardano abilità trasversali, abilità percettive e visuo-motorie, che sono alla base dell'apprendimento della matematica. Sono proposte valide per tutta la classe, che necessitano pochi minuti, ma che devono essere ripetute nel tempo, soprattutto per i bambini in difficoltà.

Premi e pizzica: palline di pongo o argilla equidistanti, tranne la quinta e la sesta, che devono avere uno spazio maggiore; con le due dita il bambino deve schiacciare alternativamente una pallina e pizzicare l'altra, con la presa a pinza, sia con una mano che con l'altra.

Con le stesse palline si possono formare i numeri, così con vari materiali; quando si sono costruiti con materiali rigidi, giocare a tactil.

Presentare parti e dettagli di un numero, far ricercare in immagini il numero target in immagini orientate e ruotate in modi diversi.



Costruire dal bidimensionale al tridimensionale: fornire delle foto, da varie angolazioni, di costruzioni con lego e chiedere al bambino di riprodurle.

SISTEMA NUMERO

Sono tutti quei processi che riguardano la capacità di capire le quantità e le loro trasformazioni.

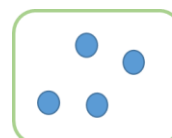
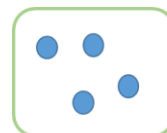
53. Confronta e ordina quantità (sa indicare tra due o tre gruppi di oggetti, il più numeroso, il meno numeroso, e sa ordinarli per numerosità)

Giocare con le carte abbinando quelle della medesima quantità, ma seme diverso; ad es.



BUM o UOMO NERO o confronto

tra quantità molto diverse. Costruire immagini su cartoncino con rappresentati elementi in quantità diverse, elementi della stessa



grandezza e di grandezze differenze per lavorare in modo più efficiente sulla stima di numerosità.

Far osservare in classe gli oggetti, farli raggruppare in gruppi di numerosità diverse e invitare a confrontare i gruppi così formati.

54. Riconosce il significato di tanti-pochi, di più-di meno, tanti-quant

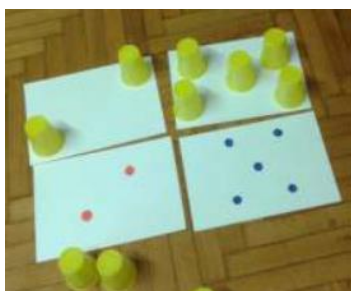


In palestra far suddividere i bambini in gruppi uguali, successivamente farli suddividere in gruppi numericamente diversi e preparare gruppi di oggetti abbinabili per numero, poi chiedere ai bambini a quale gruppo associare l'insieme di oggetti numericamente più adatto (TANTI-QUANTI).

Usando materiali di vario tipo, creare gruppetti di oggetti di quantità diverse (ad es. gruppo da 3, gruppo da 5, gruppo da 8 pennarelli), far verbalizzare ai bambini dove ci sono PIÙ OGGETTI e dove DI MENO, e soprattutto come possono verificare quanto ipotizzato. Successivamente invitarli a formare gruppi di oggetti che possono essere inseriti tra i gruppi dati, in modo da rispettare la sequenza.

Introdurre i concetti: "troppo", "troppo poco", "molto", "tutti", "alcuni" avvalendosi di immagini.

55. Riconoscimento di quantità a colpo d'occhio



Far rilevare uno spazio vuoto, che anticipa il concetto di zero, attraverso l'osservazione in classe, nell'ambiente e con immagini.

Favorire il subitizing con materiali vari: dadi che hanno solitamente facce con configurazioni stabili, pochi oggetti (entro il 5), come bottoni, disposti in modo diverso; poi chiedere al bambino: *Quanti sono?* Dando una rapida occhiata, il bambino deve

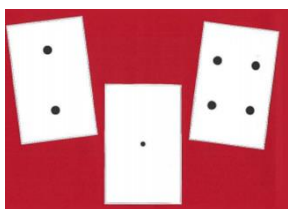


identificarne la quantità; oppure, su indicazione del numero, far rappresentare le quantità nei modi più diversi. Su cartoncini in cui sono disegnati cerchi in configurazione a forma di 5, far indicare i



cerchi riempiti, ma anche i complementari vuoti (ad es. su tavoletta di 5 cerchi, metto tre gettoni: *Quanti sono i gettoni-bottoni? Quanti sono quelli vuoti?* (Lettura veloce delle facce di un dado).

Dare carte con pallini con configurazione simile alle facce di un dado (quantità da 0 a 5, bianca per lo 0) oppure carte francesi senza indicazione del numero in codice arabico; dire un numero e i bambini devono velocemente scegliere la carta corrispondente tra



quelle date. Successivamente ampliare le carte di quantità maggiore (carta configurazione 5 e 1 del dado abbinate per formare il 6, doppio 5 per il 10, oppure carte da gioco da 6 o da 10 senza il numero riportato) e fare la stessa attività.

Acchiappa veloce: a coppie, due mazzi di carte da 1 a 5 (senza indicazione del numero); ogni bimbo gira una carta e l'altro bimbo ne dice il valore. Se compaiono due carte uguali, vince le carte chi posa prima la mano dicendo il valore corretto. Stessa dinamica di gioco, ma si deve dire quanto manca per arrivare a 5 (variante: sommare il valore della coppia di carte).

Calcolo a mente con i dadi (tre dadi): *Cosa metto insieme per fare il calcolo più veloce?*

Tombola, memory, puzzle, amici del dieci.

Giochi con le carte a pallini e carte numero da abbinare.

56. Legge i numeri entro il 10 (entro il 20 a fine anno)

Mettere in evidenza dei cartoncini con i numeri in codice arabico da 1 a 10, nominarne uno e chiedere a turno ai bambini di indicarlo, poi scegliere un cartoncino e chiedere al bambino di leggere il numero. Dividere i bambini a coppie e proporre lo stesso esercizio. Presentare i numeri sopra il 10 in associazione alla quantità (in forma analogica), far riflettere i bambini sulla morfologia del nome dei numeri e su come, a volte, il nome del numero non rispetta la sequenza DECINA/UNITÀ come viene scritta nel codice arabico (ad es. leggiamo *tredici* e non *diciatre*).

Con i numeri oltre il 10, si può iniziare ad introdurre la conoscenza del valore posizionale delle cifre. L'insegnante prende una certa quantità di oggetti (ad es. 12) e riflette con i bambini su come si possono suddividere, dopo averli contati: cercare di favorire il raggruppamento della decina. Si può azzardare anche a prendere un'altra quantità di oggetti, rappresentata dalle medesime cifre in senso inverso (21), farli raggruppare ai bambini e far comporre il numero 2 da e 1 u; farli riflettere sullo scambio di cifre, su cosa è successo, se sanno leggere il nuovo numero ...





Favorire esercizi di composizione usando materiali che rappresentino le decine (ad es. una barra rossa, una tessera da dieci quadratini rossi, bastoncini a mazze da 10 ...) e unità (quadratini blu, singoli bastoncini) e far tradurre in unità: 1 barra rossa e tre gettoni/quadratini è uguale a 13 gettoni blu.

In classe prima fermarsi entro il numero 20 (proseguire nella classe successiva proponendo numeri oltre il 20; ad es. 24 gettoni/quadratini possono essere 2 barre e 4 gettoni e si può far abbinare cartoncini con le cifre rosse, per rappresentare le decine, a cartoncini con cifre blu, per rappresentare le unità: 24).

Preparare contenitori trasparenti, distinguendoli in **CONTENITORE DECINA** e **CONTENITORE UNITÀ** e, dato un numero, formarli riempiendo i contenitori; chiedere al bambino di trovare lo stesso numero in una tabella, nella quale sono stati riportati i numeri rappresentati in codice arabo e in maniera analogica. Si possono usare vari tipi di materiali.

1	1	5	4	7
6	4	8	9	3
10	7	2	3	9
8	2	10	6	5

Gioco salta sul numero: costruire con il nastro adesivo di due colori, usando dei cerchi o le mattonelle del pavimento, i numeri fino al 10 (successivamente fino al 20) doppi (ripetuti due volte). L'insegnante

divide i bambini in due squadre, poi dice un numero o alza una carta pallini indicante una quantità; un bambino di ogni squadra, a turno, deve correre e saltare sulla mattonella con il numero indicato. Il più veloce fa guadagnare un punto alla propria squadra.



Tombola dei numeri: caselle con i numeri stampati per ogni bambino; un bambino prescelto pesca i numeri da un sacchetto, li legge e gli altri bambini devono coprire il numero corrispondente sulla propria casella.

L'insegnante ha dei cartoncini grandi con visibili le cifre e li alza velocemente, chiamando, a turno, i bambini che devono leggere il numero. Importante far riflettere sui numeri come 6 e 9, che possono essere confusi facilmente. Soffermarsi anche sui teens (11,12...): sono numeri che solitamente creano difficoltà ai bambini nella memorizzazione e nel lavoro sulla loro sintassi. Dare ai bambini i cartoncini con i numeri da 0 a 9 di colore blu e almeno nove cartoncini con il numero 1 di colore rosso; chiedere ai bambini di formare il numero 12, il numero 15 ... accostando i due numeri in modo

che la decina sia in rosso. Memory abbinando tessere con quantità analogica e carte in cifra.

57. Scrive numeri sotto dettatura fino al 5 (entro il 10 a fine anno)



Costruire i numeri con vari materiali, corde, fili di lana, cerchi e bastoni in palestra e, dopo aver costruito il numero, farlo denominare



per associare codice verbale ed arabico. Lavorando a coppie, chiedere ad un bambino di indicare con le dita un numero, l'altro bimbo lo



traduce verbalmente e poi lo scrive sul quaderno; invertire i ruoli. Per un'esercitazione individuale, fornire schede in cui viene rappresentata

una quantità da 1 a 10: il bambino dovrà scrivere il numero corrispondente. Per i bambini che fanno fatica, ricordare la forma del numero; lasciare a disposizione la linea dei numeri da 0 a 10, quando viene proposto il dettato e toglierla progressivamente, oppure lasciare solo i numeri che faticano a memorizzare.

Si possono proporre dettati con alcune facilitazioni, preparando schede con un quadretto per i numeri ad una cifra, due quadretti evidenziati per i numeri a due cifre, e poi righe con evidenziazioni alternate (Cervellini, I., Finato, L., 2019).

58. Ordina i numeri in modo crescente entro il 10 (entro il 20 a fine anno)



Costruire una striscia e dei cartoncini da 1 a 10 con il velcro, invitare i bambini a formare la linea dei numeri. Con i bambini in difficoltà, far raggruppare i cartellini con i numeri piccoli da 1 a 5 e i numeri grandi

da 6 a 10. Provare a far mettere in numeri in sequenza, prima da 1 a 5, e poi aumentare se il bambino procede in modo corretto.



Si possono porre sulla linea alcuni numeri, lasciando degli spazi, e chiedere al bambino di posizionare il numero dato tra i numeri presenti, disposti in ordine crescente.

Dato un numero, il bambino deve cercare o il precedente o il successivo (lasciare la tabella per il bambino in difficoltà).

Attenti in fila: si può giocare in palestra consegnando un cartoncino con un numero a ciascun bambino. Se i bambini sono superiori a 10, si possono ripetere alcuni numeri o distribuire i numeri successivi (11,12...) ai bambini che li riconoscono. Quando l'insegnante dice VIA, i bambini corrono sparsi con i loro numeri; quando dice STOP, i bambini si devono mettere in ordine crescente. Quando dice CAMBIO, i bambini possono scambiarsi i cartoncini e riprendere il gioco. Variante: i bambini corrono sparsi e

l'insegnante dice: *Attenti! Numero 8, prima e dopo!* I tre bambini che hanno il numero 8, 9 e 7 si devono disporre in fila, secondo l'ordine corretto.

59. Ordina i numeri in modo decrescente entro il 10 (entro il 20, a fine anno)

Costruire una striscia e dei cartoncini da 1 a 10 con il velcro, invitare i bambini a formare la linea dei numeri partendo dal 10. Far raggruppare i cartellini con i numeri piccoli da 1 a 5 e i numeri grandi da 6 a 10. Provare a far mettere in numeri in sequenza, prima da 5 a 1, e poi aumentare se il bambino procede in modo corretto. Dato un numero, il bambino deve cercare o il precedente o il successivo (lasciare la tabella per il bambino in difficoltà).

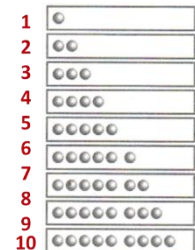
Dare una striscia con solo alcuni numeri inseriti, far prendere ad un bambino un numero tra quelli mancanti e chiedere di posizionare il numero dato tra i numeri presenti, disposti in ordine decrescente.

60. Esprime un giudizio di numerosità nel confronto tra due numeri scritti (ad es. Tra 4 e 6 qual è il più grande?)

Dare dei cartoncini di numeri da 1 a 10 e associarli a oggetti spiegandone il motivo. A coppie: chiedere ad un bambino di scegliere un numero e di rappresentarlo con oggetti o su un foglio con crocette e poi invitare un altro bimbo a scegliere un numero più grande o più piccolo del numero del compagno e fare il confronto.

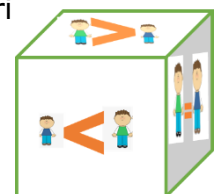


Lasciare una tavoletta con la rappresentazione delle quantità associate al numero, come riferimento se il bimbo è in difficoltà.

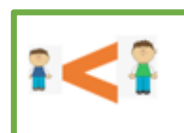


61. Comprende e usa i simboli maggiore, minore, uguale

Porre due quantità diverse di oggetti (bastoncini, gettoni) o due numeri (ad es. 5 e 7); utilizzare un dado con le facce con i simboli > (rappresentato dall'immagine di due fratelli con l'apertura su quello più grande), < (rappresentato dall'immagine di due fratelli con la punta della freccia su quello minore), = (rappresentato dall'immagini di due gemelli identici).

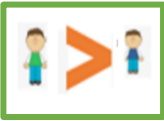


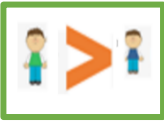
Far tirare il dado e, osservando la faccia superiore, dire al bambino qual è la domanda che ci fa il dado con quel simbolo (attenzione: della faccia superiore del dado è determinato fratelli).



l'orientamento del simbolo dai piedi dell'immagine dei

Se la faccia superiore del dado indica MINORE, il bambino dovrà scegliere la quantità maggiore tra le due presentate o tra i due numeri presentati.

Se uscirà MAGGIORE  dovrà prendere il numero o la quantità più piccoli.

Se uscirà UGUALE,  non prenderà alcuna quantità o dovrà renderle uguali.

Esercizi di stima numerica: chiedere al bambino di valutare in maniera approssimata la numerosità di due insiemi, ipotizzando quale dei due sia maggiore o minore, e inserire il simbolo corretto, $<$ o $>$, questa volta senza immagini d'aiuto. Il bambino potrà poi verificare la validità della propria stima contando gli elementi di ogni insieme.

CONTEGGIO

62. Enumera progressivamente fino a 10 senza esitazioni (fino a 20 a fine anno)

Utilizzare filastrocche come quella dell'elefante (riportata accanto), per richiamare il nome dei numeri in sequenza progressiva, abbinando l'uso delle dita per indicare la quantità o immagini che le rappresentino, consentendo così l'associazione della via fonologica e della via visivo-analogica che, unite al ritmo della filastrocca, facilitano l'apprendimento della sequenza numerica.



La "figura nascosta" (solo dopo aver presentato i numeri scritti): ripercorrere la sequenza numerica unendo i puntini a cui è associato il numero, facendo comparire l'immagine nascosta in senso crescente.

Far partire un bambino dal numero 1 e far proseguire il compagno accanto fino a 10 (o 20). Con la linea dei numeri, far contare di due in due con facilitazioni. Costruire linee dei numeri a turni alternati.

L'insegnante enumera e commette degli errori (salta un numero, inverte l'ordine) e i bambini devono segnarsi il numero di errori e correggerla.

63. Enumera in senso regressivo da 10 a 0

Utilizzare filastrocche, come quella dell'elefante, per richiamare il nome dei numeri in sequenza regressiva, abbinando l'uso delle dita per indicare la quantità o immagini che le rappresentino, consentendo così l'associazione della via fonologica e della via visivo-

analogica che, unite al ritmo della filastrocca, facilitano l'apprendimento della sequenza numerica.

Far partire un bambino dal numero 10 e far proseguire il compagno accanto fino allo 0. L'insegnante enumera in modo regressivo e commette degli errori (salta un numero, inverte l'ordine) e i bambini devono segnarsi il numero di errori e correggerla.

64. Conta ad alta voce almeno 10 oggetti sparsi senza ripetizioni od omissioni



Proporre canzoncine e filastrocche che presentano la scala dei numeri.

Favorire qualsiasi attività di conteggio di vari oggetti, in vari ambienti, in palestra, proponendo giochi (MONDO).

Bandiera: stimolare il conteggio prima in ordine, poi in modo sparso, facendo emergere il principio di irrilevanza dell'ordine, e poi quello di cardinalità.

Contare le figurine. Contare le carte vinte alla fine di un gioco. Fare la conta per decidere chi inizia un gioco. Prestare attenzione che il bambino mantenga numero-posizione.



Giocare al gioco dell'oca e vedere come il bambino sposta la pedina quando conta; in caso d'errore (enumera troppo velocemente, salta caselle...), accompagnarlo e rallentarne la conta, in modo che abbini l'etichetta verbale allo spostamento. Accompagnare lo spostamento della pedina ad attività

che favoriscano la conta: *Casella 2 c'è la rana 2 salti ...*

65. Enumera progressivamente partendo da un numero diverso da "uno" (ora inizia a contare da 5.....6,7,9)

Sollecitare l'enumerazione veloce progressiva anche partendo da un numero diverso da 1. Utile comunque inizialmente lasciare ai bambini un riferimento visivo (scala delle quantità) che li aiuti a comprendere che, all'enumerazione in avanti, corrisponde un incremento di quantità: in seguito togliere il riferimento visivo e sollecitare il numerare in avanti partendo da un bambino, facendo proseguire il compagno ...

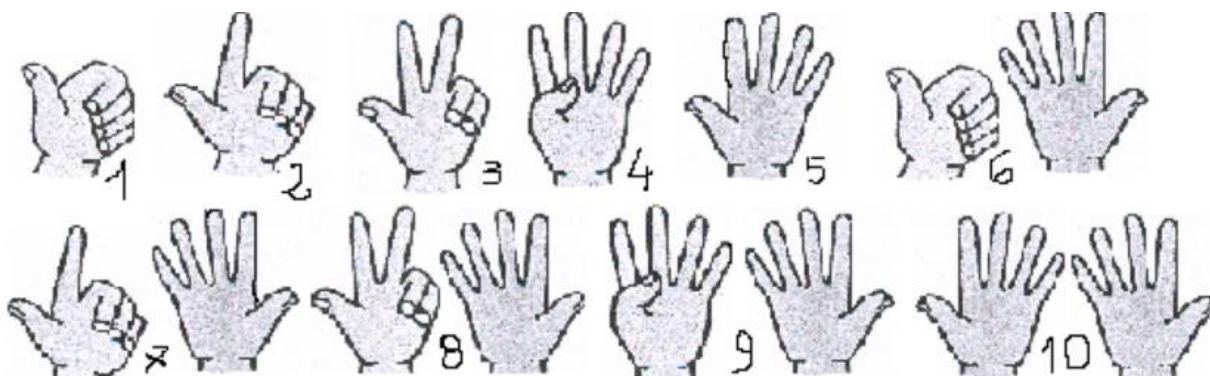
Enumerazione alternata: ci si divide in squadre; un bambino di una squadra inizia a contare e, quando l'insegnante dice CAMBIO, quello dell'altra squadra prosegue, poi alla parola CAMBIO, la conta passa ancora ad un'altra squadra; se si sbaglia, si comincia daccapo. Chi non è pronto o sbaglia, perde punti per la squadra, che vengono

conquistati se si riprosegue correttamente senza esitazioni. Con i bambini in difficoltà, non stressare la velocità ma considerare solo la correttezza.

SISTEMA CALCOLO

66. Esegue addizioni entro il 10 usando le dita

Stimolare anche l'uso delle dita per contare, sollecitando il riconoscimento immediato della configurazione delle dita entro il 5 e poi anche la scomposizione dei numeri maggiori di 5: ad es. 7 è fatto da una mano aperta e 2 dita dell'altra.



Favorire il conteggio partendo da 5 e aggiungendo le dita dell'altra mano, evitando il conteggio di tutte le dita. Proporre inizialmente addendi entro il numero cinque ed aumentare gradualmente fino a sommare, nello stesso modo, addendi entro il dieci. Avere cura di seguire l'evoluzione nelle strategie di conteggio e, solo successivamente, proporre attività in coppia per arrivare a contare fino al numero venti, utilizzando le quattro mani.

Conto tutti: contare da uno tutte le unità costitutive gli addendi.

Conto da: assume il valore cardinale del primo addendo, per poi contare sole le unità del secondo addendo.

Conto partendo dal più grande: ad essere assunto come valore cardinale, è il valore maggiore tra i due addendi, indipendentemente dalla posizione.

Esercizi di addizioni a mente, con le dita, con il CONTAMANI, con la linea del 10, con le carte (rubamazzetto; formo le carte amiche del 10 dove una carta indica l'operazione con le mani e l'altra il risultato in codice arabo).



67. Esegue addizioni a mente entro il 10

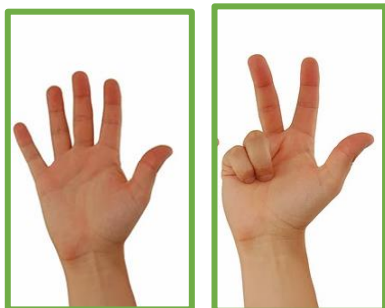
Costruire delle piste suddivise in caselle con riportate addizioni entro la decina; dare ai bambini delle tesserine con i numeri da 1 a 10 (con doppioni); invitare velocemente a coprire il risultato dell'operazione con la tesserina corretta. Per facilitare l'esercizio, far riflettere i bambini su come possono aiutarsi per essere più veloci (ad es. schierare in ordine su due file le tesserine da 1 a 10 per recuperarle velocemente), discutendone insieme ai compagni e confrontando le strategie utilizzate.

Sempre usando i cartoncini da 1 a 10, l'insegnante dice un'addizione e i bambini devono recuperare velocemente la tesserina del risultato. Fare lo stesso esercizio a voce, prima con operazioni proposte dall'insegnante a ciascun bambino, poi dividendo i bambini a coppie, in modo che si esercitino sui calcoli a mente alternandosi: uno propone l'operazione, l'altro risponde e viceversa.

Far confrontare i bambini sulle strategie usate, soprattutto se si decide di proporre addizioni entro il 20.

68. Esegue sottrazioni entro il 10 usando le dita

Proporre esercizi con le dita in cui si chiede al bambino di formare un numero entro il 5 (esercitarsi fino a quando il bambino non lo forma con sicurezza); poi, partendo da un numero, ad es. 3 dita, chiedere quante ne mancano per completare la mano. Partendo



da una mano aperta, chiedere: *Se tolgo due dita, che numero è?* Prima far eseguire abbassando le dita una alla volta, poi suggerendo di abbassarle entrambe. Osservare se il bambino, per arrivare al risultato, deve contare ad una ad una le dita alzate o se riconosce immediatamente la quantità; nel primo caso consentirlo, ma avere in mente che

si dovranno riproporre gli esercizi dell'indicatore 55 per rafforzare il subitizing con le quantità entro il 5; se il bambino è in grado di farlo, provare a chiedergli di immaginare solo di abbassarle, anticipando il risultato. Proporre anche esercizi come: *Per fare due, posso anche partire da 5 dita e ne abbasso 3; per fare tre, parto da 5 dita e ne abbasso 2.* Se questi passaggi sono consolidati, passare a due mani. Se i bambini hanno molte difficoltà, non impedire loro di usare le mani, ma si dovranno riprendere gli esercizi dell'indicatore 55.

69. Esegue sottrazioni a mente entro il 10

Costruire delle piste suddivise in caselle con riportate sottrazioni entro la decina (5-3, 6-4); dare ai bambini delle tessere con i numeri da 1 a 10 (con doppietti); invitare velocemente a coprire il risultato dell'operazione con la tessera corretta. Per facilitare l'esercizio, far riflettere i bambini su come possono aiutarsi ad essere più veloci (ad es. schierando in ordine su due file le tessere da 1 a 10 per recuperarle velocemente), discutendone insieme ai compagni e confrontando le strategie utilizzate. Se i bambini sono in difficoltà, limitarsi alle sottrazioni entro il 5 e poi ampliare progressivamente.

Sempre usando i cartoncini da 1 a 10, l'insegnante dice una sottrazione e i bambini devono recuperare velocemente la tessera del risultato. Fare lo stesso esercizio a voce, prima con operazioni proposte dall'insegnante a ciascun bambino, poi dividendo i bambini a coppie, in modo che si esercitino sui calcoli a mente alternandosi: uno propone l'operazione, l'altro risponde e viceversa. Far confrontare i bambini sulle strategie usate, qualora si proponano sottrazioni entro il 20.

70. Rievoca dalla memoria con sicurezza fatti aritmetici di semplici addizioni e sottrazioni, senza ricorrere all'uso delle dita o al conteggio orale (a fine anno)

Giochi con gli amici del 10 applicando la proprietà commutativa ($3+7$ è uguale a $7+3$); ti dico un numero, tu mi dici il suo amico per formare 10.



Introdurre i concetti di **doppio**, prima attraverso la manipolazione concreta, poi sulla linea dei numeri, evidenziando i salti (4 è doppio di 2). In un secondo momento il concetto di metà (3 è la metà di 6), partendo dal concreto, mostrando la suddivisione in gruppi equi, fino ad arrivare ad operare solo con i numeri entro la decina.

Creare delle tessere con piccoli calcoli e, a coppie, ogni compagno dice all'altro il risultato dell'operazione riportata sulla tessera, confrontandosi anche sulle strategie che utilizzano per ricordarle.

Dare un numero e chiedere ai bambini da quali combinazioni (coppie o terne) di addendi può essere formato; ad es: *Come facciamo a fare 8?* Si possono creare tessere da 2, 3, 4, 5 quadretti per far manipolare concretamente le combinazioni ai bambini: $4+4$, $5+3$, $6+2$, $2+2+4$... Poi invitare i bambini, partendo da una coppia o terna formata, a chiedersi cosa succede se sostituisco con un numero maggiore uno degli addendi o con un numero minore o come, partendo sempre da una combinazione data, posso formare

un numero maggiore o minore. Esercizi come $5 + \dots = 8$, dove il bambino deve inserire il secondo addendo o il sottraendo o operazioni col segno mancante: ad es. $2 \dots 3 = 5$

Inventare problemi in cui si manipolano i dati per vedere cosa succede: *Luisa ha 8 perle, Mara ne ha due; se do 3 perle a testa, cosa succede ?*

71. Comprende i simboli $+$, $-$, e ne conosce l'effetto sul risultato

Utilizzando delle immagini, presentare ai ragazzi piccoli problemi di vita quotidiana inserendo i termini più, meno, maggiore, minore, uguale: *La mamma ha 6 uova, ne usa due per fare la torta; ora avrà più o meno uova?* (avvalersi di immagini in un primo momento per non sovraccare la memoria di lavoro, soprattutto per i bambini più in difficoltà).

Giochi con i lego: costruire torri e confrontarle. *Quanti di più? Quanti di meno? Se aggiungo due mattoncini, come diventa la torre?*

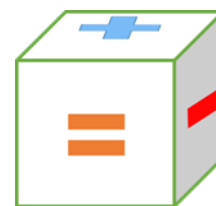
Lavorare sul significato dei segni in opposizione, $+$ o $-$, facendo riferimento alle attività quotidiane: *Se salgo le scale è un $+$, se scendo è $-$; se preparo una torta è un $+$, se la mangio è un $-$.* Invitare i bambini a trovare altri esempi.

Dare una certa quantità di oggetti (bastoncini, gettoni), utilizzare un dado con le facce con i simboli $+$, $-$, $=$; far tirare il dado e, in base al simbolo che esce, chiedere se il proprio numero di oggetti aumenterà (simbolo $+$) o diminuirà (simbolo $-$) o rimarrà identico (simbolo $=$): la quantità potrebbe aumentare o diminuire del numero indicato dal dado a pallini.



Gioco dell'oca: ad es. casella 10 faccio dieci salti; casella 9 conto all'indietro muovendomi come un gambero, associando il passo ad ogni numero-parola. Variante: usare due dadi, uno

con i pallini, l'altro con i segni $+$ e $-$ e faccia bianca, dove il segno $+$ indica proseguire in avanti del numero indicato dall'altro dado, il segno $-$ indica tornare indietro.



Utilizzando il dado con le facce contrassegnate dai segni $+$ o $-$, fare accumulare o cedere costruzioni o altri piccoli oggetti, a seconda del numero uscito sul dado espresso in numeri o classico (con i pallini).

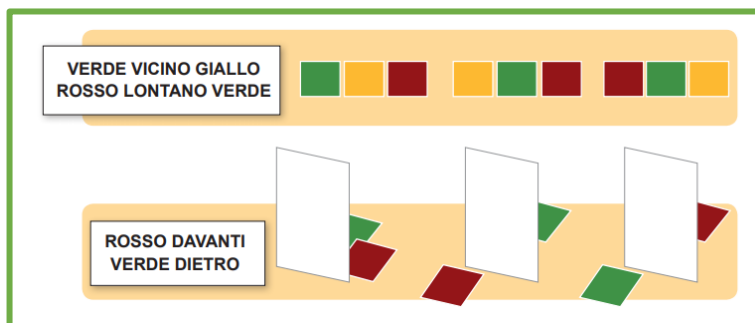
GEOMETRIA

72. Descrivere la posizione di oggetti nello spazio usando indicatori spaziali rispetto a se stesso: davanti, dietro, sx, dx (a fine anno)

Porre il bambino al centro della palestra o della classe e chiedere di indicare gli oggetti che sono, rispetto a lui, dietro, davanti, a destra e a sinistra;

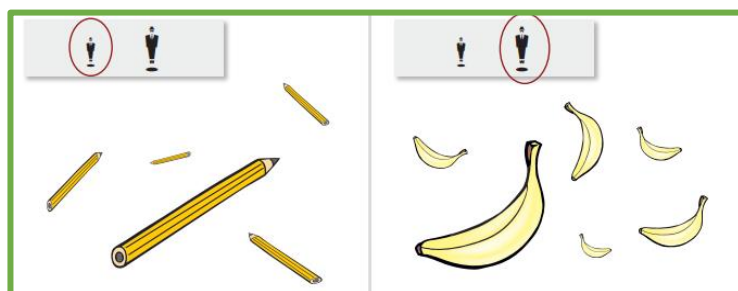
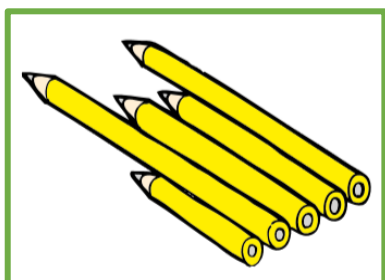
poi passare su una scheda dove il bambino deve segnare la risposta corretta: lavorare su immagini dando istruzioni verbali.

Indicando la figura, il bambino deve descrivere ciò che vede (esempio figura a fianco): *Vedo un quadrato verde davanti e uno rosso dietro ...* (Arpinati A. M., Posar A., Tasso D., 2014).



73. Ordina in modo crescente tre immagini di un oggetto secondo il criterio lunghezza (corto, medio, lungo)

Proporre il compito con materiale concreto, che il bambino possa manipolare e ordinare concretamente, e poi su immagini.



AREA PROCESSI

ATTENZIONE: nel proporre attività per sollecitare l'attenzione (ma in generale per tutte le attività), è importante adottare alcuni accorgimenti e alcune strategie per eseguire nel modo più proficuo gli esercizi, sforzandosi di rendere consapevoli i bambini del loro utilizzo, della loro efficacia e in generale di COME stanno svolgendo l'attività (tratte da: *Sviluppare la concentrazione e l'autoregolazione Vol. 1 Caponi et al., Ed Erickson*).

Attirare e mantenere costante l'attenzione dei bambini: richiamare una filastrocca che solleciti l'attenzione e rinforzare quando i bambini hanno un atteggiamento attento.

Informare i bambini sugli obiettivi di lavoro e sui risultati attesi: *Oggi faremo il gioco (l'esercizio) che servirà ad imparare ...*

Stimolare nei bambini la rievocazione di ciò che sanno e delle capacità prerequisite: una sorta di ripasso delle conoscenze minime e indispensabili per svolgere l'attività (ad es. uso dei colori ...) e/o brainstorming sui contenuti che si proporranno.

Fornire feedback ai bambini su come stanno lavorando: riflettere su cosa è stato utile fare per raggiungere l'obiettivo.

Presentare ai bambini l'attività e il materiale stimolo: spiegare le modalità del gioco/esercizio.

Accertarsi che i bambini abbiano compreso: far ripetere la consegna a uno o più bambini.

Fare da guida: sollecitare la riflessione sulla modalità corretta, raccogliere i trucchi-strategie che servono per svolgere l'attività e offrire un esempio.

Sollecitare collegamenti con attività simili: vedere se i bambini spontaneamente fanno collegamenti e, in caso contrario, stimolarli a trovare analogie. Far fare il gioco a tutti i bambini. Riflettere insieme su come ci siano riusciti ed esplorare quali strategie hanno utilizzato e, in caso di insuccesso, riflettere insieme sulla fonte d'errore e su eventuali soluzioni.

Ripetere l'esercizio per favorire la fissazione delle strategie.

Verificare il raggiungimento dell'obiettivo da parte di ciascun bambino che ha svolto l'attività secondo gli obiettivi fissati.

Invitare i bambini a valutare il proprio operato e/o a complimentarsi con se stessi per l'obiettivo raggiunto.

È importante, per favorire l'attenzione dei bambini, favorire una riflessione su come organizzare l'aula: la disposizione dei banchi, con l'accorgimento di mettere i bambini con difficoltà attentive in posizioni che ne favoriscano il coinvolgimento e ne riducano la distraibilità; l'organizzazione dello spazio, con scaffali contrassegnati da etichette o disegni, che indichino dove collocare i vari tipi di materiale.

Quaderni con copertine colorate legate alle varie discipline; **post-it o segnaposto adesivi** per aiutare il bambino a trovare le pagine, le parti importanti o come mappa volante per un ripasso veloce.

Creare angoli di interesse per: **leggere e scrivere** liberamente (scrittura creativa e collaborativa); dare spazio alla **creatività** (materiali per musica, arti figurative, teatro); supportare l'attenzione degli alunni e vicariare alcune difficoltà con la **tecnologia** (software didattici e ludici che prevedano brevi sequenze di attività con rinforzi e autocorrezione di errori con feedback automatizzati).

Creazione di un ambiente favorevole all'esecuzione dell'attività:

- evitare la presenza di materiali non necessari all'esecuzione del compito;
- introdurre routine;
- pianificare la giornata creando un cartellone, oppure usando il calendario, con la sequenza delle varie attività e spostarle, una alla volta, appena concluse;
- visualizzare con una clessidra, un righello dell'attenzione, la durata di un'attività;
- predisporre sedie e materiali prima dell'inizio dell'attività per evitare i tempi morti, programmare attività brevi e con gratificazione immediata;
- aumentare progressivamente la durata dell'attività;
- fornire modelli di comportamento attesi, stabilire regole condivise in forma positiva (evitare *non si corre*, ma piuttosto *camminare piano...*), fornire sempre informazioni di rinforzo al bambino per ogni comportamento che si avvicina all'obiettivo fissato, descrivere le azioni in modo operativo;
- lavorare in coppia o in gruppi di tre.

ATTENZIONE

74. Attenzione selettiva



Utile sempre adottare una filastrocca abbinata a dei gesti per predisporre il bambino all'attenzione per quello che sta facendo; l'alternativa potrebbero essere alcuni esercizi di rilassamento prima di iniziare.

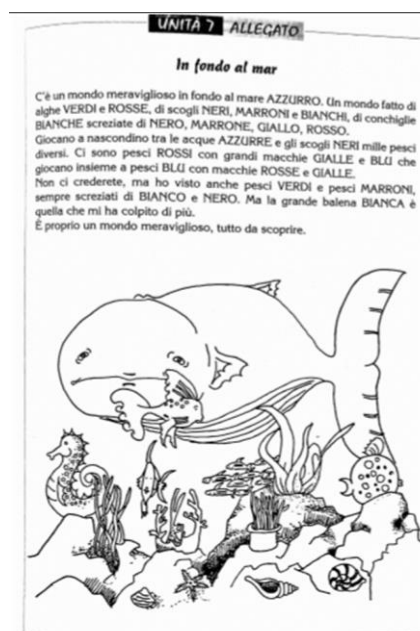
Gioco Riconoscere l'oggetto senza vederlo: usare uno scatolone di cartone aperto da un lato con 2 fori laterali; i bambini devono riconoscere gli oggetti al tatto, senza vederli; la loro attenzione è quindi focalizzata

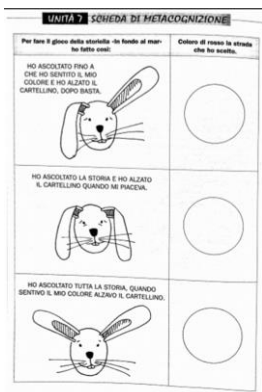
selettivamente sulle informazioni provenienti da questo canale percettivo. Informazioni provenienti da altri canali (vista, udito) non devono essere prese in considerazione.

Il prato tutto colorato/in fondo al mar: l'obiettivo è riconoscere il nome di un colore o di un elemento target all'interno di un racconto letto dall'insegnante.

L'attenzione dei bambini è concentrata sul canale uditivo. Essi devono ascoltare il racconto di una storia e alzare il cartoncino colorato corrispondente quando viene nominato un colore. Si è scelto di riproporre la stessa attività in momenti successivi per verificare se (spontaneamente o stimolati dall'insegnante) i bambini trasferiscano in una situazione simile, ma non uguale, strategie sperimentate in precedenza.

(Tratti da Sviluppare la concentrazione e l'autoregolazione Vol. 1, Erickson)





Proporre esercizi di attenzione visiva in cui i bambini devono trovare le differenze tra due vignette simili, o in cui si deve trovare l'elemento intruso.



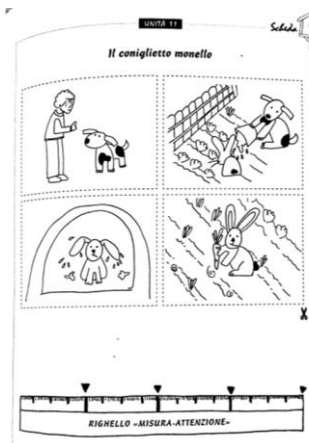
Segui la palla: proporre un gioco in cui i bambini sono chiamati a riprodurre i movimenti, che l'insegnante fa con una «palla magica», con

l'oggetto che viene consegnato. I movimenti vanno eseguiti tenendo le braccia tese in avanti e, dopo averli conclusi, si assume la posizione di «riposo» (braccia piegate e palla all'altezza dello stomaco): questo è il segnale dell'insegnante ai bambini per riprodurre i movimenti. Si sollecitano i bambini ad usare «gli occhi da falchetto» e a restare in silenzio, con la «bocca di pesciolino», fermi ad osservare i movimenti per poi eseguirli. Le sequenze di movimenti saranno sempre di complessità crescente.

75. Attenzione sostenuta

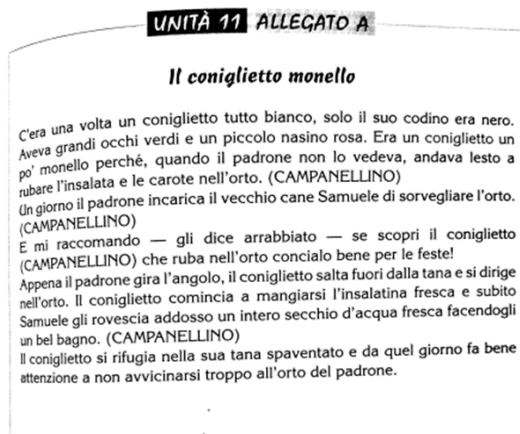
Per allenare l'attenzione sostenuta si possono proporre attività come:

Durante il racconto di una storia, monitorare il mantenimento dell'attenzione attraverso un segnale ripetuto e l'utilizzo di uno strumento per registrare i tempi di attenzione.



Saper riordinare in sequenza una storia ascoltata. Mentre ascoltano una storia, ad un segnale convenuto che si ripete, i piccoli devono monitorare la loro attenzione, cioè verificare se in quel momento sono proprio attenti. La proposta contiene poi un secondo punto di interesse: l'uso di un righello misura-attenzione che permette ai bambini di registrare (e quindi vedere in concreto) se, al suono del

campanellino, stavano prestando attenzione e se lo hanno fatto per tutta la durata del racconto. Questa proposta ed altre simili sono tratte da: Sviluppare la concentrazione e l'autoregolazione Vol. 1 Caponi et al., Ed Erickson.



76. Attenzione divisa

L'insegnante legge in modo alternato due storie conosciute ("Cappuccetto Rosso" e "I tre porcellini"). I bambini devono alzare di volta in volta il cartoncino che rappresenta i personaggi dell'una o dell'altra storia, spostando il focus attentivo. Questa proposta ed altre simili sono tratte da: *Sviluppare la concentrazione e l'autoregolazione Vol. 1* Caponi et al., Ed Erickson.

Favole intrecciate: "Cappuccetto Rosso" e "I tre porcellini"

1. C'era una volta una bambina che tutti chiamavano Cappuccetto Rosso
2. C'erano una volta i tre porcellini e la loro mamma
3. Un giorno la mamma chiese alla bambina di portare alla nonna un cestino pieno di dolci.
4. Prima di lasciarla andare, la mamma raccomandò alla bambina di non attraversare il bosco
5. Un bel giorno i tre fratellini decisero di andare a vivere da soli.
6. Lungo la strada, la bambina si attardò a raccogliere dei fiori per la nonna.
7. Il primo porcellino pensò di costruirsi una casa di paglia.
8. ...

MEMORIA

77. Memoria a breve termine

Disporre i bambini in semicerchio; in una scatola vengono riposti dei palloncini. Un bambino viene chiamato al centro, la maestra nomina una sequenza di nomi dei compagni e il bambino dovrà consegnare i palloncini ai bambini nominati dalla maestra, rispettandone l'ordine, e infine ricordare il primo nome pronunciato. Inizialmente i nomi sono due, per poi passare a tre e terminare, se si ritiene opportuno, con quattro.



Il gruppo deve essere di almeno 12 bambini per avere una varietà di nomi; il gioco deve essere svolto in un luogo tranquillo. Inoltre è importante monitorare la capacità del bambino di rievocare la sequenza di nomi enunciati, non aumentare di un elemento se il bambino fa troppa fatica (Usai M.C., et al, 2011).

78. Memoria di lavoro

Se un bambino mostra difficoltà in questo ambito, è utile adottare questi accorgimenti:

- ripetere frequentemente mantenendo il contatto visivo;
- chiedere al bambino, passo passo, quello che sta per fare;
- ridurre la lunghezza e la durata del compito;
- semplificare la struttura grammaticale e il lessico delle consegne e darle una alla volta;
- riorganizzare compiti complessi suddividendole in sequenze, usando segnali e supporti;
- quando il bambino saprà leggere, fornire, oltre alle istruzioni orali, anche quelle scritte.

Possibili attività per sollecitare quest'abilità:

ESEMPIO – LA MERENDA DI GIOVANNI

Giovanni deve fare merenda con gli amici sul prato e mette nello zainetto: un panino, una mela e una bottiglietta di tè (un bambino mima la scena; al termine chiedere agli altri di ripetere il nome dei tre oggetti).

FARE UNA BREVE PAUSA DI UN MINUTO

Gli viene subito fame, allora Giovanni prende la mela e se la mangia.

BREVE PAUSA: CHIEDERE COSA C'È ORA NELLO ZAINETTO

Giovanni prende un cioccolatino e lo mette nello zainetto.

BREVE PAUSA: CHIEDERE COSA C'È ORA NELLO ZAINETTO

Situazione finale: panino, tè, cioccolatino.

A ogni nuova situazione, ripetere le pause e le domande come nell'esempio precedente.

Materiali: uno zainetto, oggetti e giocattoli di piccole dimensioni.

Durata dell'attività: tempo prevedibile 50 minuti.

Organizzazione del gruppo: fino a 10 bambini seduti a semicerchio.

Luogo: aula.

Letture animate di un racconto riguardante due/tre oggetti, ai quali ne vengono aggiunti e/o tolti altri, chiedere ai bambini di ricostruire la situazione di arrivo.

SITUAZIONE 1

Chiamare un bambino che prende dal cesto tre oggetti, li mostra bene ai compagni e poi li inserisce nello zainetto.

BREVE PAUSA: CHIEDERE COSA C'È ORA NELLO ZAINETTO

Il bambino toglie a caso un oggetto dallo zainetto, lo mostra bene, poi lo nasconde sotto un fazzoletto.

BREVE PAUSA: CHIEDERE COSA C'È SOTTO IL FAZZOLETTO E COSA RIMANE NELLO ZAINETTO

Il bambino toglie un secondo oggetto, lo mostra e lo nasconde sotto un fazzoletto diverso.

BREVE PAUSA

Chiedere cosa c'è sotto il primo e sotto il secondo fazzoletto e cosa rimane nello zainetto; verificare ogni volta la risposta sollevando il fazzoletto o vuotando lo zainetto.

Ripetere il gioco avendo cura di presentare ogni volta tre oggetti differenti e mettere da parte quelli che sono già stati via via utilizzati.

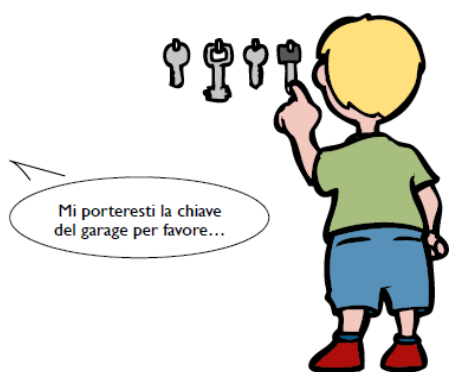
La stessa situazione può essere resa più complessa aumentando a quattro il numero degli oggetti.

79. Memoria a lungo termine

I bambini, costantemente in ambiente scolastico, sono esposti a nuovi stimoli e informazioni. Le informazioni "nuove", che il bambino dovrebbe apprendere per essere fissate nella sua memoria a lungo termine, devono essere mediate da alcune strategie, che, in un primo momento, debbono essere mostrate ai bambini fungendo da modello, ma poi

gradualmente insegnate esplicitamente, rendendo chiaro questo passaggio, rinforzandone l'uso perché diventino strumenti che i bambini possano utilizzare in modo attivo e consapevole.

- ✓ ripetere l'informazione;
- ✓ creare associazioni tra parlato e scritto, parola e immagine;



* distinguere tra ricerca delle informazioni e richiamo delle informazioni (RICERCA: "Quando hai conosciuto il tuo istruttore di nuoto?" RICHIAMO: "Si chiama Giovanni il tuo istruttore di nuoto?")

- ✓ contestualizzare l'informazione ("Questo è il nome del nostro medico di famiglia");
- ✓ dare significato all'informazione ("Questa notizia è molto divertente ...");
- ✓ evidenziare termini chiave ("Mi ha dato un consiglio: più sport!);
- ✓ semplificare situazioni complesse ("Quando vai dal nonno, cosa fai prima, e cosa fai dopo?") (immagini ed esempi tratti da Arpinati A. M., Posar A., Tasso D., 2014).



80. Memoria uditiva

Proporre filastrocche e canzoncine sui numeri con giochi di parole e rime. Privilegiare filastrocche brevi con lessico semplice e in rima, utilizzando inizialmente le immagini per supportare la memoria visiva. Se le filastrocche da memorizzare sono scritte, evidenziare le parole chiave e associarvi le immagini.

Proporre il gioco del pappagallo chiedendo di ripetere inizialmente frasi semplici e rendendole via via più complesse (massimo frasi composte da 7 parole) oppure giochi di completamento di filastrocche.

81. Memoria visivo-spaziale

In palestra posizionare in uno spazio ampio almeno 16 cerchi colorati, distanziati in modo da formare una matrice. Presentare lo spazio invitando i bambini ad immaginare di essere delle rane, che devono saltare da un sasso all'altro (i cerchi) per raggiungere alcuni oggetti, posti ai lati della matrice, di fronte a un enorme stagno. L'insegnante mostra il percorso partendo da un minimo di due salti, che il bambino a turno dovrà ripetere (variando percorso ogni volta). Prima di iniziare il gioco vero e proprio, far fare a tutti i bambini una prova. Alla fine riflettere con il gruppo su quali strategie si possono adottare per far bene questo gioco. Per i bambini in difficoltà, si può fare un percorso



usando i cerchi dello stesso colore (Tratto da Elefante memo, Passolunghi M.C., Hiwet M. Costa, M. Zoratto, 2014).

I bambini si dispongono in semicerchio e l'insegnante mostra due immagini che

differiscono per alcuni particolari, e spiega che si dovranno individuare le differenze, ma giocando con persone vere.

L'insegnante chiama un bambino alla volta che si posizionerà davanti ai compagni. Ai bambini viene lasciato il tempo di osservarlo con attenzione e poi il bambino dovrà uscire dalla stanza. Il bambino dovrà togliersi, o mettersi, un indumento e rientrare nella stanza. I compagni saranno invitati a capire cosa è cambiato in quel bambino. Ai bambini verrà poi detto che ora al compagno verranno aggiunti degli elementi e tolti altri. Il bambino esce nuovamente dalla stanza e rientra: gli vengono fatti indossare due indumenti (sciarpina e cappello) e i bambini devono notare la differenza. In seguito il bimbo si riaccomoda fuori, gli si fa togliere un elemento e i bambini al rientro devono indovinare cosa ha tolto.

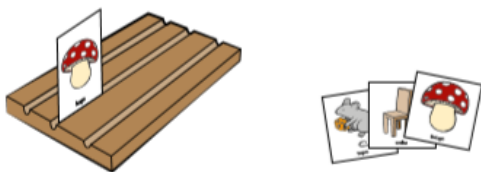


Il gioco prevede prima uno, poi due e, per terminare, tre bambini in piedi accanto alla maestra, mentre gli altri rimangono al proprio posto.

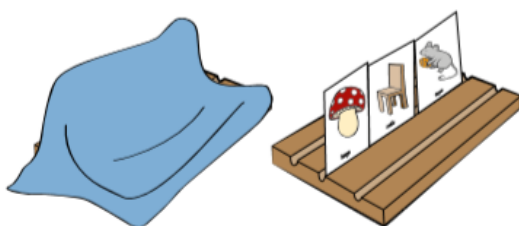
Si può allenare la memoria visiva usando delle carte con immagini: indicarle in sequenza e chiedere al bambino, dopo aver tolto lo stimolo, di riprodurle. (Tratto da Passolunghi M.C., Hiwet M. Costa, 2015)

CARTE IN ORDINE

Ripetere lo stesso esercizio della pagina precedente, sostituendo agli oggetti materiali le CARTE VISIVE riportate in fondo al testo. In questo caso sono utili due set di carte uguali: un set in mano al docente e un set in mano all'allievo, eventualmente con due supporti (vedere figura).



Quando il docente ha sistemato il suo set, lo copre con un panno o con un foglio. Rimane così all'allievo la possibilità, una volta eseguito il compito, di controllare autonomamente se ha fatto tutto bene.



GIOCHI DI MEMORIA

Gioco 1

Utilizzare le CARTE VISIVE allegate al volume. Si sistemano le CARTE facendo vedere all'allievo, ad esempio, la posizione in cui si trova la carta con la figura dell'ape.



Si rovesciano le CARTE sul dorso e l'allievo deve trovare la carta con il disegno dell'ape.



Aumentando il numero delle carte si può rendere il gioco più complesso.

Gioco 2

Prendere quattro carte uguali a due a due. Disporle sul tavolo in modo casuale. L'allievo le osserva.

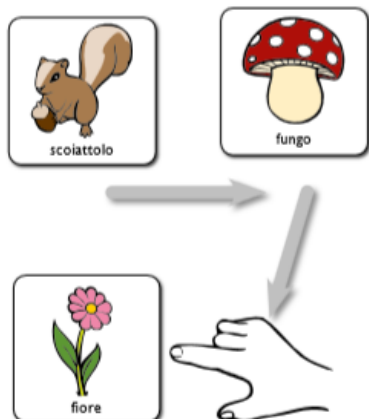


Si rovesciano le carte sul dorso. L'allievo scopre una carta e deve indicare dove si trova la carta gemella. Aumentando il numero delle carte, si può rendere il gioco più complesso.



INDICARE 2

L'esercizio della pagina precedente si complica se da 2 passiamo a 3 carte, su due livelli diversi. Le possibilità di "indicare" diverse fra di loro, da memorizzare correttamente aumentano notevolmente.



Nel caso presentato in questa pagina le "indicazioni" diverse tra loro sono sei.

- * scoiattolo / fungo / fiore
- * fiore / scoiattolo / fungo
- * fiore / fungo / scoiattolo
- * scoiattolo / fiore / fungo
- * fungo / fiore / scoiattolo
- * fungo / scoiattolo / fiore

COSTRUIRE ATTIVITA PER "INDICARE"

In maniera analoga a quanto detto nelle pagine precedenti, si possono costruire diverse attività usando le carte visive riportate in fondo al testo. Poiché aumentando il numero delle CARTE VISIVE aumenta considerevolmente la difficoltà di esecuzione del compito, si possono apportare alcune modifiche alle modalità di richiesta da parte dell'insegnante.

Consideriamo il caso di quattro carte, disposte in una griglia 2 x 2.



L'insegnante inizialmente può disporre e "indicare" solo 2 carte, diverse volte, in posizioni diverse tra loro. Ogni volta richiederà all'allievo di eseguire la stessa "indicazione".

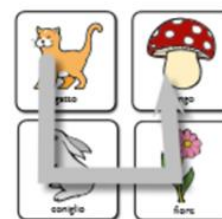
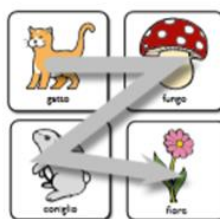
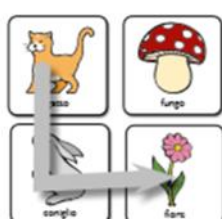


Predisporre su un tavolo una serie di oggetti (aumentare il numero gradualmente da 2 a 10 circa), farli osservare al bambino prima di allontanarlo dalla sezione. Togliere un oggetto. Il bambino, una volta rientrato, indovina qual è l'oggetto mancante.

Proporre lo stesso gioco con le immagini con numero di elementi graduale.

Giochi come memory, zanimatch, minimatch, sardines, tip top clap (immagini ed esempi tratti da Arpinati A. M., Posar A., Tasso D., 2014)

Passerà poi dalle due alle tre carte.



Ed infine alle 4 carte da "indicare" correttamente.

Per meglio capire la difficoltà dell'esercizio di "indicazione" quando ci sono in gioco 4 carte, vale la pena di ricordare che le combinazioni possibili di "indicazione" sono 16.

82. Memoria procedurale

L' insegnante prepara in palestra un percorso, che comprende diversi passaggi. I bambini si dispongono in semicerchio e l'insegnante mostra fisicamente la serie di



movimenti che i bambini dovranno eseguire nel percorso: si parte sdraiati su un tappeto in posizione prona, al via ci si alza, si salta con una gamba (o con due) dentro dei cerchi posizionati a terra, all'ultimo cerchio si devono fare due saltelli a piedi uniti. In seguito ci si avvicina a due pupazzi di colori diversi, se ne prende uno, che sarà stato indicato in precedenza, e lo si lancia in una

delle due scatole poste di fronte, sempre su indicazione data all'inizio. Si corre, poi, fino ad una palla, la si prende, la si lancia in aria, la si riprende e si posa a terra; si corre fino al tappeto di partenza sdraiandosi in posizione supina. Si discute con i bambini dei possibili "Trucchetti magici" di aiuto in questo gioco: osservo bene, ripeto nella mente alcuni passaggi ...

META DI APPRENDIMENTO: sviluppare lo schema corporeo, sviluppare/potenziare la memoria di lavoro diretta e inversa.

MATERIALI: cerchi, coni, tappetini, piccole funi, fogli, matite, bicchieri e bottiglie, nastro adesivo, palline varie colori e dimensioni.

ATTIVITA' 1: camminare liberamente e, secondo l'indicazione dell'insegnante, toccare una parte del proprio corpo (mano, naso, occhi). Riconoscere sul proprio corpo la parte del corpo indicata: «*mi serve per mangiare*».



ATTIVITA' 2: l'insegnante nomina due parti del corpo e i bambini devono ricordare e toccare due parti del corpo: OCCHI-BOCCA/BOCCA-PIEDE/PIEDE-GINOCCHIO. Ripetere ogni sequenza tre volte e poi aumentare a tre parti del corpo.

AUTOVALUTAZIONE: come ho giocato.

RIFLESSIONE: cosa ho provato, cosa ho imparato (Usai M.C., et al, 2011).

83. Memoria associativa

Proporre ai bambini vari esercizi in cui, insieme all'insegnante, si provino strategie per legare due parole con un'immagine che le evochi; successivamente, richiamando l'immagine, vedere se si riesce a recuperare le parole originarie ... e così via per altre tipologie di contenuti.

MODI DELL'APPRENDIMENTO

84. È in grado di formulare ipotesi

È un aspetto osservabile nel lavoro quotidiano con i bambini durante le attività scolastiche e può essere indotto con domande volte a stimolare collegamenti-relazioni tra eventi e azioni.

85. È in grado di procedere per anticipazioni e inferenze

Il bambino raccoglie le informazioni, intuisce o prevede le azioni o i contenuti successivi o comprende quelli poco chiari: ad es. il bambino inferisce il significato di un termine sconosciuto dal contesto in cui è inserito (frase, periodo ...).

86. È in grado di operare con il conflitto cognitivo

È un aspetto osservabile nel lavoro quotidiano con i bambini durante i momenti di discussione di un argomento o quando i concetti nuovi introdotti entrano in contrasto con i suoi schemi mentali e il bambino si cimenta in richieste di chiarimenti. Può essere utile, partendo dalle obiezioni che solleva il bambino perché "le cose non gli tornano", aprire un confronto in classe e, insieme ai compagni, cercare di trovare una soluzione soddisfacente, che, solitamente, porta con sé, come conseguenza, un apprendimento profondo e significativo. Sono momenti preziosi che vanno colti e valorizzati. Si possono sollecitare tali conflitti cognitivi con domande che portano al confronto: *È più lunga la parola treno o coccinella? Pesa più un chilo di paglia o un chilo di ferro?*

87. È in grado di pianificare un'attività

Il bambino sa organizzare una serie di passaggi per arrivare ad un obiettivo (cosa serve per organizzare una festa, seguire un labirinto, preparare la valigia per il mare).

In caso di difficoltà, si può aiutare il bambino con immagini sequenziali delle varie azioni/passaggi di un compito.

88. È in grado di realizzare il monitoraggio e l'autovalutazione del proprio operare

È un aspetto osservabile nel lavoro quotidiano con i bambini durante le attività scolastiche: ad es. il bambino inizia a svolgere un compito, incontra un ostacolo e torna a rileggere la consegna o chiede aiuto all'insegnante.

Un atteggiamento sollecitabile in tutte le occasioni, in cui si corregge un compito, è dichiarare al bambino i numeri di errori commessi e la riga o la zona in cui può cercarli o, per facilitarlo, due tipologie di errori in modo da sollecitarne il controllo. Ad es. se in un dettato di parole ha commesso tre errori, gli si chiede di revisionare ciò che ha scritto; se non li trova, gli si dà una facilitazione: *Sono nella prima riga ... hai dimenticato una letterina ... hai messo una lettera al posto di un'altra ...* Il tempo dedicato alla ricerca degli errori serve a stimolare nel bambino il riconoscimento dello stesso come fonte di apprendimento, oltre che a renderlo più attivo e partecipe.

PARTECIPAZIONE - INTERESSE

89. Partecipa in modo attivo

È un aspetto osservabile nel lavoro quotidiano con i bambini durante le attività scolastiche ed è sollecitato da un'impostazione interattiva e dinamica dell'insegnamento. Rinforzare con lodi puntuali e descrittive (non generiche) ogni tentativo del bambino di iniziare o intraprendere attività consone al contesto e alle indicazioni fornite dall'insegnante, o comunque ogni intervento spontaneo e creativo libero, adatto al momento e all'ambiente, nel rispetto delle regole, rinforzandone l'originalità.

90. Partecipa limitatamente ad alcune attività

Il bambino mostra interesse solo in determinate condizioni. Si deve cercare di creare condizioni facilitanti, ma diversificate, negli ambiti in cui è restio a cimentarsi, in modo da ampliare la flessibilità del bambino.

AUTONOMIA NELL'ESECUZIONE DI UN COMPITO

91. L'autonomia nell'esercizio di un compito è efficace in attività adeguate al livello di scolarità

Prima di iniziare un'attività, osservare se il bambino si accinge a prendere il materiale necessario per il compito che andrà a svolgere. In caso affermativo, gratificarlo sottolineandone la capacità organizzativa in modo preciso e non con un generico

“Bravo”, ma “Molto bene (nome del bambino): hai preso la matita, la gomma, il foglio e i colori per fare il tuo disegno, così hai tutto ciò che ti serve per lavorare con tranquillità”. Se, invece, si nota che il bambino non si procura ciò che serve e continua ad interrompere l’attività per recuperare il materiale mancante, fermarlo e aiutarlo ad esplicitare l’attività che vuole svolgere (scopo), e poi invitarlo a fare un elenco dell’occorrente (mezzo), cercando di non anticipare le risposte, ma sollecitando questa riflessione con domande guida.

92. L’autonomia nell’esercizio di un compito è efficace in attività semplici (riferita ad esercizi consueti e ben conosciuti dal bambino)

È importante ampliare le possibilità di autonomia del bambino introducendo nuove situazioni di apprendimento, inserendo con gradualità ulteriori sequenze nel compito proposto (facilitando con un’immagine che gli ricordi i passaggi da compiere) o aumentandone, sempre gradualmente, la complessità.

AREA RELAZIONALE

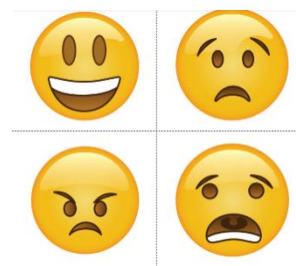
GIOCO

93. Gioca e si relaziona adeguatamente con gli altri

La scuola costituisce un contesto dove il bambino può sviluppare competenze socio-emotive in modo rapido: può sperimentare la conquista degli amici, il conflitto con i pari, provare gelosie ma anche trovare soluzioni, fare pace, vivere la solidarietà. Ogni evento/situazione vissuti a scuola rappresenta per i bambini un'occasione per comprendere come funziona il mondo sociale, ma è necessario siano accompagnati a dare un senso a ciò che accade, soprattutto quando le cose non hanno l'esito sperato e quindi ogni successo o fallimento diventa oggetto di elaborazione. Le insegnanti possono svolgere un ruolo importante nel riprendere con i bambini quanto avvenuto nei momenti di gioco e nell'invitarli a confrontarsi per conoscere meglio se stessi e gli altri. Potrebbe essere utile proporre giochi di conoscenza delle emozioni.

Gioco Le carte delle emozioni (Nicoletta Costa, Ludattica): le carte sono suddivise in due gruppi, uno di immagini-emozioni (tristezza, gioia, rabbia, paura, sorpresa, disgusto), l'altro di immagini-ambienti/situazioni (bosco, festa di compleanno, cameretta, giornata di pioggia ...).

Si invitano a turno i bambini a pescare da ciascun gruppo un'immagine e a metterla in scena attraverso il mimo, in modo da farla indovinare ai compagni. Il primo passo è la proposta di attività di riconoscimento delle principali emozioni con l'ausilio di immagini, per far emergere dai bambini, in una discussione di gruppo, le caratteristiche che le distinguono. Si possono concludere questi giochi facendo una riflessione su cosa ci rende tristi, arrabbiati, cosa ci fa paura, in quali situazioni succede questo a scuola, cercando insieme delle soluzioni per affrontare eventuali momenti difficili con l'aiuto dei compagni e dell'insegnante. Per assolvere a tale compito, è importante che l'insegnante abbia piena consapevolezza del proprio stile relazionale, dei propri punti deboli e di forza, che potrebbero emergere nell'incontro con il mondo affettivo dei bambini, e osservi in modo attento i comportamenti dei bambini in difficoltà nelle situazioni di gioco. Per i bambini che si mostrano timorosi di esporsi, diviene importante predisporre attività che non richiedano, inizialmente, una comunicazione attiva verbale, come tombole con immagini, domino ...; man mano che il bambino si trova a proprio agio, proporre giochi



in cerchio utilizzando canzoncine mimate o giochi dove il bambino possa partecipare senza forzature, con l'idea di coinvolgerlo gradualmente in attività ludiche più impegnative sul piano della comunicazione. Per i bambini, invece, più esuberanti, diviene fondamentale un'organizzazione degli spazi chiara e una definizione precisa delle regole, espresse possibilmente al positivo. Fornire consegne essenziali e strutturare attività brevi e accattivanti, in modo che si possano portare a termini in modo gratificante (si veda area attenzione e regolazione). Inserire attività motorie, tra attività che richiedono maggior carico cognitivo, restando tolleranti verso il bisogno di muoversi che alcuni bambini manifestano, se tali movimenti non sono fonte di confusione. Fornire rinforzi puntuali e ben descritti per ogni atteggiamento/comportamento espressione di un maggior grado di autoregolazione, cercando di fissare obiettivi graduali, coinvolgendo la famiglia e condividendo la modalità educativa. L'obiettivo è rendere la scuola un luogo accogliente dove l'apprendimento, lo sviluppo cognitivo ed emotivo del bambino possano esprimersi al meglio (Centra, 2018).

94. Rispetta le regole

È un aspetto osservabile nel lavoro quotidiano con i bambini durante le attività scolastiche e ricreative, e prevede interventi mirati a seconda della situazione specifica, pertanto non generalizzabili ed elencabili. Tuttavia è opportuno introdurre un discorso sulle regole a tutti i bambini, soprattutto perché, solitamente, tendono a viverle come istruzioni dell'adulto e non come mezzo per stare bene insieme. Partendo da situazioni critiche (ad es. litigio per entrare nello spazio casetta), si può iniziare a riflettere con i bambini su cosa è possibile fare per stare meglio in gruppo, definendo così in modo affermativo le regole (si alza la mano per parlare, si parla con un tono di voce basso), oppure, in un momento dedicato alle conversazioni stabilito con i bambini (magari a fine mattinata), chiedersi come si è stati in classe e riprendere alcuni episodi faticosi, in cui le regole non sono state rispettate, per trovare insieme delle soluzioni (Giuli, C. Bertacchi I, Muratori P. 2014).

RELAZIONE CON L'ADULTO

95. Mantiene il contatto visivo quando gli si parla

Questo aspetto è la base della relazione e la presenza di difficoltà in questo indicatore deve sollecitare l'insegnante ad un'osservazione attenta del bambino in vari momenti e situazioni della giornata, oltre che verificare ciò che gli provoca disagio.

Osservare se il bambino, quando si rivolge all'adulto o ai compagni con un gesto o con il linguaggio, sostiene lo sguardo dell'interlocutore. In caso contrario, invitare a farlo, dolcemente, in tutte le occasioni possibili in cui cerchiamo il suo sguardo per comunicare con lui.

96. Chiede aiuto alla maestra per sé e/o per un altro bambino

Assumere un atteggiamento di accoglienza rispetto alle richieste del bambino, ma porre molta attenzione ai bambini che sono particolarmente taciturni, passivi e solitari. Proponendo giochi o situazioni di apprendimento che sollecitino canali comunicativi alternativi a quello verbale (memory ...), si può cercare di comprendere se si è di fronte ad una difficoltà o paura del bambino ad esporsi (per insicurezza nello svolgere il compito o per non comprensione della richiesta, o altro). Per favorire una maggior apertura del bambino, soprattutto se dietro alla reticenza nel comunicare vi è una difficoltà linguistica, è importante non interromperlo né anticiparlo quando parla, lasciargli completare la frase, non correggerlo quando sbaglia, ma riformulare quanto ha provato a dire includendo la nostra risposta, nell'ottica di restituirgli un modello corretto al quale riferirsi. Se, invece, la passività sembra più legata ad una timidezza o ad un timore di esporsi, incoraggiarlo ogni qualvolta si rivolge all'adulto o al compagno senza forzature: accogliamo anche il gesto come avvio di contatto o di richiesta. Provare ad individuare eventuali coetanei che possano essere da intermediario momentaneo e che si possano avvicinare al bambino in caso di difficoltà, ponendo attenzione però che i bambini siano disponibili ad assolvere questo compito e che lo facciano a turno, sia per ampliare le possibilità di relazione del bambino più in difficoltà, sia per non caricare di responsabilità un solo bambino.

BIBLIOGRAFIA

- Alesi M. Galassi, C., Pepi A., 2016, PMA Programma Motorio Arricchito. Educare allo sviluppo motorio e allo sviluppo delle funzioni esecutive in età prescolare Edizioni Junior
- Ambrosini M., Lovison, D., 2019, Lettoscrittura e DSA, Ed Erickson.
- Arpinati A. M., Posar A., Tasso D., 2014, Educazione Speciale (tutti i volumi), Eleve Associazione
- Autori Var, 2013, Dislessia e altri DSA a scuola, Erickson Editore
- Berton M. A., Lorenzi E., Lugli A., Valenti A., 2006, Dislessia lavoro fonologico tra scuola dell'infanzia e scuola primaria» Editore Libri liberi
- Bravar L., Gortana M., Dengo M., Borean M., Biancotto M., Zoia S., 2014: Le difficoltà grafo-motorie nella scrittura, Ed. Erickson
- Brignola M., Perrotta, E., e Tigoli M. C., 2012, Sviluppare i prerequisiti per la scuola primaria, Vol. 1, Erickson
- Bortolato C. La linea del 20. Metodo analogico per l'apprendimento del calcolo. Con strumento, ed Erickson
- Caponi et al., 2009, Sviluppare e allenare la concentrazione Vol. 1,2,3 Ed. Erickson
- Caforio A., Carlin G., Cossaro R, 2001, Parole in movimento, in Tretti M.L., Terreni A., Corcella P.R., 2013, Materiali IPDA per la prevenzione delle difficoltà di apprendimento, Ed. Erickson
- Centra R., 2012, Come leggere DSA e scuola dell'infanzia. Quaderno operativo, Giunti Scuola
- Ciambrone, R., 2014, Immaginazione ed apprendimento, Anicia
- Cisotto L. 2011, Il portfolio per la prima alfabetizzazione. La valutazione delle competenze emergenti nel passaggio tra scuola dell'infanzia e primaria. Ed. Erickson
- Cisotto. L., Gruppo RDL ,2009, Prime competenze di letto-scrittura. Proposte per il curriculum di scuola dell'infanzia e primaria. Erickson
- Cervellin I., Finato L., 2019 Matematica e DSA, Ed Erickson.
- Cornoldi C (a cura di), 2015 Disturbi e difficoltà della scrittura GIUNTI SCUOLA
- De Beni R., Cornoldi C., Caponi B., Gasparetto R., 2003, Nuova guida alla comprensione del testo, vol. 2 Ed Erickson
- De Cagno A., Riccardi Ripamonti, I. Savelli E., 2013, Intervento logopedico nei DSA. La scrittura, Ed. Erickson
- Fantuzzi P. Tagliazzucchi S., 2009, Laboratorio grafomotorio Erickson
- Gagliardini, E., 2008, Primi esercizi di lettura, 2008, Ed. Erickson
- Gaudio P. e Rebutini B., 2010, Avviamento alla comprensione del testo, Trento, Erickson

- Gaudio P., Rebutini B., 2018, Lettura e comprensione per immagini, Ed Erickson
- Gentili, G., 2011, Intelligenze multiple in classe, Ed. Erickson
- Giuli, C. Bertacchi I, Muratori P. (2017): Coping power nella scuola dell'infanzia Ed. Erickson
- Fantuzzi P. Tagliazzucchi S., 2009, Laboratorio grafomotorio, Erickson (nel testo è presente una nutrita sitografia con suggerimenti inerenti a vari tipi di giochi e attività di pregrafismo)
- Freccero et, al, 2011 Sviluppare le competenze semantico-lessicali Ed. Erickson
- Lucangeli, Poli, Molin, 2003, L'intelligenza numerica – Vol. 1- 2, Erickson
- Lucangeli, D. 2012: La discalculia e le difficoltà in aritmetica, Giunti scuola
- Maccagno P., Merletti A., 2013, Sviluppare la comprensione verbale, Erickson
- Mei S., Pagni I, Vegini S., 2013, Alla scoperta delle parole, Ed. Erickson
- Marotta L. Ronchetti C, Trasciani M., Vicari S, 2008, CMF, Erickson
- Martini A., 1995, Le difficoltà di apprendimento della lingua scritta, Ed. Del Cerro
- Molin A, Poli S., 2009, Pronti per la prima. Analisi e attenzione visiva nelle prime fasi di apprendimento della lettura e della scrittura. GIUNTI EDU
- Molin A., Poli S., Lucangeli D., 2007, BIN 4-6, Erickson
- Paesani, G., 2011, Bambini in movimento, p.113, Ed. La Meridiana
- Passolunghi M.C., Hiwet M. Costa, M. Zoratto, 2014, Delfino Otto. Prove-gioco-laboratori, Giunti Scuola
- Passolunghi M.C., Hiwet M. Costa, 2015, Elefante Memo. Prove gioco-laboratori, Giunti Scuola.
- Pellegrini R, Dongilli L, 2010, Insegnare a scrivere, Erickson
- Perrotta E., Brignola M., 2000, Giocare con le parole, Erickson
- Riccardi Ripamonti I., 2013, Prevenzione e trattamento delle difficoltà di numero e di calcolo Copertina flessibile. Erickson
- Riccardi Ripamonti I., 2009, Lessico e frasi per immagini Sussidio didattico-riabilitativo per la prevenzione e il trattamento delle difficoltà di linguaggio, Ed. Erickson
- Riccardi Ripamonti I., 2016, Il laboratorio del linguaggio, 2016, Ed. Erickson
- Siliprandi E., Gorrieri C, (a cura di Giacomo Stella), 2013 Le difficoltà nell'avvio della lettoscrittura, Giunti scuola
- Stella G., Pippo J: Apprendere a leggere e a scrivere. La lettura. Edizioni Signum Scuola 1992
- Stella G., Pippo J.: Apprendere a leggere e a scrivere. La scrittura Edizioni Signum Scuola, 1992
- Stella G. , 2013, Pappagallo Lallo. Kit didattico. Con CD-ROM Giunti Scuola

Tigoli Mc., Freccero E., 2012 Sviluppare le abilità di comprensione e narrazione. Ed. Erickson

Tarter G, Manino H. Tait M. 2015, La comprensione del Testo, Ed Erickson

Tretti M.L., Terreni A., Corcella P.R., 2013 «Materiali IPDA per la prevenzione delle difficoltà di apprendimento» Ed. Erickson

Usai M.C., et al, 2011, Diamoci una regolata! Ed. Franco Angeli

SITOGRAFIA

Protocollo d'intesa tra regione Veneto e ufficio scolastico regionale del Veneto per l'attività di individuazione precoce dei casi sospetti di Dsa (Dgrv n. 2438/13) indicazioni operative per il potenziamento - scuola dell'infanzia

Il Convegno "L'inclusione per me" Bolzano 2 e 3 marzo 2018 ALCUNE IDEE... PER GIOCARE CON LE PAROLE

La costruzione di competenze linguistiche nella scuola dell'infanzia a cura di

Laura D'Odorico, Cristina Maronato, Franca Rossi, Lilia Teruggi, tratto da Provincia autonoma di Trento Dipartimento della conoscenza. Servizio istruzione Ufficio Infanzia 2013 - Giunta Provincia autonoma di Trento

Dipartimento della Conoscenza Servizio Istruzione, Ufficio Infanzia Stampa Centro duplicazioni Provincia autonoma di Trento Marzo 2013

PROGETTO PER L'OSSERVAZIONE E LA PREVENZIONE DELLE DIFFICOLTA' DI APPRENDIMENTO. Manuale operativo per la scuola dell'infanzia e per il biennio della scuola primaria. X Ambito territoriale BIELLA-ASL BI BIELLA IX Ambito Territoriale VCO - ASL VCO

Sabbadini, L, La disprassia in età evolutiva, breve sintesi a cura dell'autrice, scaricabile dal sito:www.aidee.itpdflibrettopdf

Il Convegno "L'inclusione per me" Bolzano 2 e 3 marzo 2018 ALCUNE IDEE... PER GIOCARE CON LE PAROLE (sito di riferimento: <http://www.provincia.bz.it>)

La costruzione di competenze linguistiche nella scuola dell'infanzia a cura di Laura D'Odorico, Cristina Maronato, Franca Rossi, Lilia Teruggi (sito di riferimento: <https://www.vivoscuola.it>)

PROGETTO PER L'OSSERVAZIONE E LA PREVENZIONE DELLE DIFFICOLTA' DI APPRENDIMENTO (sito di riferimento: <http://www.icsanfrancescodassisibiella.it>)

<https://youtu.be/Ahvl6jl8Akg>, www.crescerecreativamente.org,

www.bimbifeliciacasa.blogspot.com/, www.lannaronca.it

www.mobilesport.ch <http://www-3.unipv.it> <http://ambretti.altervista.org>

<http://comprensivomarrubiu.it> www.motorfit.it/esperienze/orienteering.pdf

<http://uef.usp.scuole.bo.it/pubblicazioni/>, Alfabetizzazione motoria nella scuola primaria

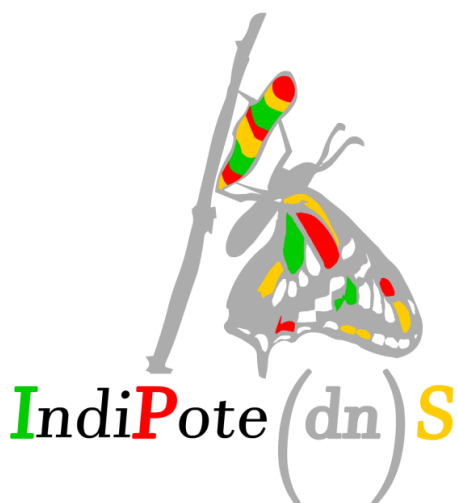
U.S.R. - C.O.N.I. Emilia Romagna SCHEMA DI PROGETTAZIONE ESPERTO a.s. 2012/2013

Materiali utili

Casa editrice CREATIVAMENTE: Fonolandia, Fonolandia bambino luk, Sillabandia

Casa editrice Il MELOGRANO: Rime ...memory, Ri...tombola

Questo materiale ad uso delle scuole partecipanti al progetto "ATTIVITÀ DI IDENTIFICAZIONE PRECOCE DEI CASI SOSPETTI DI DSA" è stato realizzato dalla dott.^{ssa} Marisa Bortolozzo, in collaborazione col gruppo di lavoro coordinato dal Prof. Cristiano Termine.



Quest'opera è stata rilasciata con licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 2.5 Italia. Per leggere una copia della licenza visita il sito web <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/it/> o spedisci una lettera a Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.