

## PROTOCOLLO DI INTESA

**FINALIZZATO ALLA COSTITUZIONE ED ALLO SVILUPPO DELLA RETE SCUOLA –  
SERVIZI DI NEUROPSICHIATRIA DELL'INFANZIA E DELL'ADOLESCENZA DELLE  
ASST/IRCCS IN MATERIA DI DISTURBI SPECIFICI DELL'APPRENDIMENTO (DSA)**

TRA

REGIONE LOMBARDIA (di seguito denominata, per brevità, Regione) - Codice fiscale 8005005014 - con sede legale in Milano, piazza Città di Lombardia, 1 – rappresentata per la firma del presente Protocollo d'Intesa dall'Assessore all'Istruzione, Formazione Lavoro, dott.ssa Simona Tironi, e dall'Assessore al Welfare, dott. Guido Bertolaso.

e

UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PER LA LOMBARDIA (di seguito denominato, per brevità,USR Lombardia) – Codice fiscale 97254200153 -, con sede in Milano, via Polesine, 13 – rappresentata per la firma del presente Protocollo d'Intesa dal Direttore Generale, Dott.ssa Luciana Volta.

Di seguito anche "Parti" congiuntamente e singolarmente "Parte".

## PREMESSO CHE

- I Disturbi Specifici dell'Apprendimento (di seguito indicato DSA) rappresentano una condizione clinica evolutiva di difficoltà di apprendimento della lettura, della scrittura, e del calcolo che si manifesta con l'inizio della scolarizzazione. Si tratta di disturbi che coinvolgono uno specifico dominio di abilità, lasciando intatto il funzionamento intellettivo generale. Essi, infatti, interessano le competenze strumentali degli apprendimenti scolastici.  
L'individuazione precoce delle difficoltà scolastiche consente di intervenire tempestivamente nei confronti dei bambini che manifestano un ritardo nell'acquisizione delle competenze adeguate all'età, apportando un beneficio in termini di rendimento e di benessere psicosociale. Quest'ultimo agisce a sua volta sul miglioramento delle abilità scolastiche, oltre che aumentare la resilienza dei bambini. Allo stesso tempo l'intervento da parte degli insegnanti favorisce un invio mirato per una valutazione presso le Unità Operativa di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza (UONPIA) dei casi che manifestano non solo difficoltà nell'area degli apprendimenti, ma anche una resistenza a specifici interventi di potenziamento e conseguente recupero;

- in tema di DSA la normativa nazionale - Legge 8 ottobre 2010, n. 170 "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico" - indica tra le finalità quella di favorire la diagnosi precoce e percorsi didattici riabilitativi nonché di incrementare la comunicazione e la collaborazione tra famiglia, scuola e servizi sanitari durante il percorso di istruzione e di formazione;
- in allineamento a quanto disposto dal livello nazionale, la Legge Regionale 29 ottobre 2019 n. 17 "Disposizioni in favore dei soggetti con disturbi specifici di apprendimento e individuazione precoce dei segnali predittivi" dispone:
  - all'art. 1 "Finalità e ambito di applicazione" che scopo della Legge è di:
    - a) promuovere la diagnosi precoce dei DSA nell'ambito di una stretta collaborazione tra strutture sanitarie pubbliche e private accreditate, pediatri di libera scelta (PLS), istituzioni scolastiche, istituzioni universitarie, sistema di istruzione e formazione professionale regionale, famiglie e associazionismo;
    - b) promuovere, in particolare, attività di screening e di individuazione precoce dei segnali predittivi di DSA per i soggetti che frequentano l'ultimo anno della scuola dell'infanzia e il primo anno della scuola primaria, nell'ambito di una stretta collaborazione tra i soggetti di cui alla lettera a);
    - c) promuovere percorsi riabilitativi finalizzati a potenziare e facilitare l'apprendimento, ad agevolare l'integrazione e le pari opportunità dei soggetti con diagnosi di DSA;
    - d) promuovere percorsi di diagnosi di DSA anche in favore di soggetti che hanno superato l'età evolutiva;
    - e) garantire le condizioni affinché i soggetti con diagnosi di DSA si realizzino in ambito scolastico, nella formazione professionale, nel lavoro e in ogni altro contesto nel quale si sviluppa e realizza la persona;
  - all'art 3 "Interventi per la formazione del personale docente" prevede che Regione, in collaborazione con l'USR Lombardia, attivi iniziative di formazione rivolte al personale docente per fornire adeguati strumenti per:
    - a) l'individuazione precoce dei DSA;
    - b) l'adozione di percorsi didattici specifici;
    - c) l'adozione di percorsi di potenziamento;
    - d) il monitoraggio dei DSA;
- le Linee guida nazionali sulla gestione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento, di cui all'aggiornamento del 20 gennaio 2022, richiamano lo specifico tema degli indici predittivi per l'identificazione precoce di bambini a rischio di DSA;
- nell'ambito della collaborazione tra Regione e USR Lombardia è stata approvata la DGR XII/343 del 22/5/2023 "*Approvazione dello schema di protocollo d'intesa tra Regione Lombardia ed Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia, finalizzato al consolidamento del partenariato istituzionale ed allo sviluppo in ambito scolastico di iniziative promosse a favore degli studenti, delle loro famiglie e dei docenti delle istituzioni scolastiche e formative*";

- Regione al fine di sostenere e sviluppare le attività dirette all'intercettazione precoce dei DSA con la DGR XII/1370 del 20/11/2023 ha disposto l'“Approvazione del progetto regionale Indaco per la costituzione della rete scuola –UONPIA finalizzata all'individuazione precoce degli alunni a rischio di disturbi specifici di apprendimento (DSA) o altri disturbi del neurosviluppo, all'attuazione di attività di potenziamento in ambito scolastico e invio mirato ai percorsi diagnostici presso le UONPIA”;
- in coerenza con quanto previsto dal Progetto Regionale Indaco, Regione ha previsto la costituzione di Nuclei Funzionali DSA in ogni UONPIA come indicato nella DGR XII/1827 del 31/01/2024 “Determinazioni in ordine agli indirizzi di programmazione del SSR per l'anno 2024” – Allegato 5 “Area Interventi socio sanitari” – punto 5.5.5.2. “Disturbi specifici dell'apprendimento (DSA)”.

#### RILEVATO CHE

- in attuazione dell'art 7 della L.R. 17/2019 ed a seguito dell'avvio della XII legislatura, con la DGR XII/1083 del 9/10/2023 è stato istituito il Comitato tecnico regionale DSA con funzioni di coordinamento delle azioni preordinate al perseguimento delle finalità della medesima legge. La composizione del suddetto Comitato, come previsto dal sopra richiamato articolo, comprende, tra gli altri, un componente designato dall'Assessorato all'Istruzione, Formazione, Lavoro, un componente designato dall'Assessorato Welfare, un componente designato dall'Ufficio Scolastico Regionale e due componenti in rappresentanza degli Ambiti territoriali scolastici;
- la medesima Legge all'art 8 “Protocollo di Intesa” prevede che Regione, sentito il Comitato tecnico regionale DSA, promuove un Protocollo di Intesa con l'Ufficio Scolastico Regionale, avente ad oggetto, tra l'altro, la realizzazione di attività di individuazione precoce dei casi sospetti di DSA, da svolgersi dall'ultimo anno della scuola dell'infanzia al primo anno della scuola primaria, nonché interventi di potenziamento e formazione.

#### CONSIDERATO CHE

In attuazione del predetto articolo 8 della Legge Regionale n. 17/2019 è volontà congiunta di Regione ed USR Lombardia formalizzare la collaborazione, nell'ambito delle rispettive competenze e funzioni, mediante la stipula di specifico Protocollo di Intesa, volto alla realizzazione di attività di individuazione precoce dei casi sospetti di DSA e conseguenti interventi di potenziamento in ambito scolastico, oltre ad interventi di formazione.

TUTTO CIÒ PREMESSO, SI CONVIENE QUANTO SEGUE

## **Articolo 1 – FINALITÀ ED OBIETTIVI COMUNI**

Al fine di perseguire gli obiettivi già individuati in premessa e realizzare ogni ulteriore azione o intervento ritenuto primario, Regione e USR Lombardia concordano di collaborare e di procedere, mediante la sottoscrizione del presente Protocollo d'Intesa, a:

- implementare l'attività di individuazione precoce degli alunni a rischio di DSA, rafforzando l'attività di potenziamento in ambito scolastico con l'invio mirato ai percorsi diagnostici presso le UONPIA in tutti i territori della regione;
- attivare, anche in collaborazione con le istituzioni universitarie, iniziative di formazione rivolte al personale docente per fornire adeguati strumenti per:
  - a) l'individuazione precoce dei DSA;
  - b) adozione di percorsi didattici specifici;
  - c) adozione di percorsi di potenziamento;
  - d) monitoraggio dei DSA;
- raccogliere e valorizzare buone prassi ed esperienze di successo, realizzate anche a livello territoriale;
- aggiornare ed eventualmente ridefinire i contenuti e gli obiettivi del presente Protocollo, nonché di avanzare proposte per una sua eventuale implementazione.

## **Articolo 2 – AMBITI DI COLLABORAZIONE**

Le Parti concordano che le principali tematiche e gli ambiti di interesse, per i quali intendono perseguire obiettivi comuni di intervento a favore degli studenti, delle loro famiglie e dei docenti delle Istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado e delle Istituzioni formative riguardano, a titolo esemplificativo e non esaustivo, le seguenti materie:

- processo di individuazione precoce dei segnali predittivi di DSA;
- percorsi didattici specifici e di potenziamento;
- monitoraggio degli alunni con DSA;
- percorsi collaborativi con servizi/strutture sanitarie pubbliche e private accreditate, pediatri di libera scelta, famiglie.

Sarà altresì compresa ogni ulteriore materia individuata d'intesa tra le Parti.

## **Articolo 3 – MODALITÀ ATTUATIVE**

Resta inteso che le Parti potranno regolare le modalità operative di dettaglio e le specifiche forme di collaborazione attraverso la predisposizione di appositi Accordi Attuativi, che devono richiamare e rispettare il presente Protocollo d'Intesa e contenere i seguenti elementi:

- a) la descrizione del progetto;
- b) le azioni di competenza dei Soggetti coinvolti, con la precisa individuazione dei rispettivi obblighi;
- c) i relativi oneri finanziari legati alla realizzazione del progetto, ove necessari;
- d) la durata del progetto.

Contestualmente al presente Protocollo si procede alla sottoscrizione dell'Accordo avente ad oggetto "Costituzione della rete scuola – UONPIA finalizzata all'individuazione precoce, all'attuazione di attività di potenziamento in ambito scolastico e all'invio mirato ai percorsi diagnostici presso le UONPIA - progetto Indaco", allegato al presente atto quale parte integrante e sostanziale – all. 1Sub.

#### **Articolo 4 - MONITORAGGIO**

Il monitoraggio dello stato di attuazione del presente Protocollo e delle azioni intraprese rientra nelle attività svolte dalla Cabina di Regia di cui alla DGR XII/343/2023 con le modalità ed i tempi previsti dal Protocollo di Intesa approvato con la medesima DGR.

#### **Articolo 5 - DURATA**

La durata del presente Protocollo d'Intesa è di 3 (tre) anni a decorrere dalla data di sua sottoscrizione.

Le Parti convengono espressamente che per durata del presente Protocollo d'Intesa si intende il periodo di efficacia del presente atto, entro il quale ognuna delle Parti potrà procedere ad inviare all'altra, ai sensi dell'articolo 3, i singoli Accordi attuativi.

Ne consegue che l'esecuzione dei singoli Accordi attuativi sarà regolato dal presente Protocollo d'intesa, anche quando, pur essendo intervenuta la richiesta di stipula dei medesimi entro il termine di durata del Protocollo d'Intesa, l'esecuzione di questi si protragga oltre la durata del Protocollo d'Intesa medesimo.

Letto, approvato e sottoscritto

Milano, .....

#### **Per Regione Lombardia**

L'Assessore all'Istruzione, Formazione, Lavoro

\_\_\_\_\_

#### **Per USR Lombardia**

Il Direttore Generale

\_\_\_\_\_

L'Assessore al Welfare

\_\_\_\_\_

## ACCORDO ATTUATIVO

COSTITUZIONE DELLA RETE SCUOLA – UONPIA FINALIZZATA ALL'INDIVIDUAZIONE PRECOCE, ALL'ATTUAZIONE DI ATTIVITA' DI POTENZIAMENTO IN AMBITO SCOLASTICO E ALL'INVIO MIRATO AI PERCORSI DIAGNOSTICI PRESSO LE UONPIA - PROGETTO INDACO

### **Visti gli atti di programmazione regionale contenenti disposizioni in materia di DSA:**

- la DGR XI/4508 del 01/04/2021 "Determinazioni in ordine agli indirizzi di programmazione per l'anno 2021" ed in particolare l'Allegato "Indirizzi di programmazione per l'anno 2021", punto 5 "Assistenza territoriale" laddove viene indicata che particolare attenzione sarà riservata alla salute mentale in età evolutiva ed adolescenziale, potenziando i progetti e le attività delle Unità Operative di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza (UONPIA) connesse con i disturbi specifici dell'apprendimento e tra questi in particolare con i problemi legati alla dislessia;
- la DGR XI/4773 del 26/05/2021 "Determinazioni in ordine alla negoziazione 2021 e ulteriori determinazioni in ambito sanitario e sociosanitario" ed in particolare l'Allegato 3 "Salute Mentale (Psichiatria, Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza, Psicologia), Dipendenze, Disabilità e Sanità Penitenziaria", punto 3.3 "Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA)" laddove si indica che nel 2021 si procederà al perfezionamento delle iniziative volte all'attuazione della L.R. 17/2019;
- la DGR n. XI/7758 del 28/12/2022 "Determinazioni in ordine agli indirizzi di programmazione per l'anno 2023" - Allegato 14 "Rete Territoriale - "Area Disabilità Psicica" – punto 3.2 "Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA)" laddove prevede che nel 2023 verrà dato sviluppo ai lavori del Comitato Tecnico Regionale DSA per la definizione di interventi/azioni relative alle aree tematiche enucleate ad esito dell'analisi, approfondimento e confronto svolta, in particolare: rapporto famiglia – scuola – servizi; interventi di potenziamento nell'attività scolastica; ottimizzazione dei percorsi diagnostici e personalizzazione degli interventi ed interventi in età adulta;
- la DGR XII/1083 del 9/10/2023 che, in attuazione dell'art 7 della L.r. 17/2019, a seguito dell'avvio della XII Legislatura approva il rinnovo del Comitato Tecnico Regionale Disturbi Specifici dell'Apprendimento che, ai sensi della medesima legge, assume funzioni di coordinamento delle azioni preordinate al perseguimento delle finalità di cui all'art.1;

**Visti gli atti regionali specifici in materia di raccordo con l’ambito scolastico:**

- la DGR XII/343 del 22/5/2023 “Approvazione dello schema di protocollo d’intesa tra Regione Lombardia ed Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia, finalizzato al consolidamento del partenariato istituzionale ed allo sviluppo in ambito scolastico di iniziative promosse a favore degli studenti, delle loro famiglie e dei docenti delle istituzioni scolastiche e formative”;
- la DGR XII/1370 del 20/11/2023 “Approvazione del progetto regionale Indaco per la costituzione della rete scuola –UONPIA finalizzata all’individuazione precoce degli alunni a rischio di disturbi specifici di apprendimento (DSA) o altri disturbi del neurosviluppo, all’attuazione di attività di potenziamento in ambito scolastico e invio mirato ai percorsi diagnostici presso le UONPIA”;
- la DGR XII/1827 del 31/01/2024 “Determinazioni in ordine agli indirizzi di programmazione del SSR per l’anno 2024” – Allegato 5 “Area Interventi socio sanitari” – punto 5.5.5.2. “Disturbi specifici dell’apprendimento (DSA)” laddove prevede in particolare lo sviluppo della fase attuativa del Progetto Indaco attraverso anche l’avvio della costituzione di Nuclei Funzionali DSA in ogni UONPIA;

**Premesso che:**

- Il tema delle prime certificazioni diagnostiche dei DSA è oggetto di attenzione da parte di Regione che ha sviluppato un lavoro di stretto raccordo con le ATS finalizzato alla rilevazione ed analisi del fenomeno.

Nello specifico è stato implementato dal 2015 uno specifico flusso informativo annuale che consente di rilevare per singolo territorio i dati relativi alle caratteristiche anagrafiche dei richiedenti ed agli esiti diagnostici formulati da parte degli Enti accreditati (UONPIA/IDR/altri soggetti) o dalle équipe private autorizzate.

I dati contenuti nell’ultimo report regionale trasmesso a tutte le ATS con nota del 3/10/2023 – rif prot G1.2023.39450 -, relativi all’anno 2022 con il confronto con il 2019 e 2021 (non è stato incluso il 2020 in quanto fortemente influenzato dall’emergenza pandemica) registrano una costante tendenza in aumento nelle richieste di valutazione diagnostica per sospetto DSA.

2019					2021					2022				
N. DSA	N. DAA	N. Altra diagnosi	N. Nessun disturbo	TOTALE ESITI	N. DSA	N. DAA	N. Altra diagnosi	N. Nessun disturbo	TOTALE ESITI	N. DSA	N. DAA	N. Altra diagnosi	N. Nessun disturbo	TOTALE ESITI
11.798	2.441	2.835	2.448	19.522	11.659	2.307	2.848	2.021	18.835	14.132	2.905	3.459	2.641	23.137

I dati di esito del percorso diagnostico, che risultano pressoché allineati nei tre anni presi in considerazione, evidenziano che circa il 60% delle valutazioni completate conducono ad una diagnosi di DSA e circa il 15 % ad una diagnosi di altro disturbo del

neurosviluppo. Pertanto, circa il 25% degli invii avrebbe verosimilmente potuto essere evitato attraverso interventi di individuazione precoce in ambito scolastico ed in misura ancora maggiore con interventi di potenziamento. Si tratta di un numero rilevante di bambini e famiglie ogni anno

- il progetto INDACO, in allineamento alla legge regionale n.17/2019, nasce quale sviluppo e estensione a livello regionale di attività e percorsi già avviati nelle UONPIA lombarde tramite i Progetti regionali di NPIA in ambito neuropsicologico e tramite il progetto INDIPOTE(DN)S - *attività di identificazione precoce dei casi sospetti di DSA* avviato dal 2017 da parte dell'UONPIA di ASST Sette Laghi in raccordo con gli ambiti scolastici di Varese e Como.

In particolare, il progetto INDIPOTE(DN)S, come riportato nell'articolo "Attività di identificazione precoce e potenziamento dei bambini a rischio di DSA: il progetto Indipote(dn)s" contenuto nel Giornale di Neuropsichiatria dell'età evolutiva n. 01/2022 – organo ufficiale della Società Italiana di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza, ha sostenuto:

- un cambio di visione da parte dei docenti sulle fragilità che gli alunni presentano e una modifica delle pratiche didattiche quotidiane con specifico riferimento a metodologie di osservazione e ad interventi di potenziamento su aree di fragilità;
- la reale possibilità da parte dei docenti di utilizzare tutti gli strumenti elaborati per l'osservazione, di stampo esclusivamente pedagogico – didattico, non soltanto per un'individuazione precoce, ma come supporto nell'osservazione di profili di funzionamento e costante presa in carico delle criticità e dei rischi individuati e di possibilità di fornire alle famiglie consigli ponderati ed oggettivi per l'invio ai servizi di neuropsichiatria per una consultazione;
- un miglior monitoraggio degli invii in NPIA e diminuzione dei falsi positivi;
- la costituzione di una migliore alleanza educativa con le famiglie, le unità di Neuropsichiatria Infantile, la scuola ed i servizi sociali, anche attraverso la formalizzazione di un protocollo di collaborazione.

Nell'ottica di garantire sull'intero territorio regionale, maggiore omogeneità all'intercettazione precoce, agli interventi di potenziamento e ad invii più mirati al percorso diagnostico degli alunni con segni predittivi di DSA, Regione nel mese di novembre 2023 con DGR XII/1370 ha approvato il Progetto Indaco;

**Tutto ciò premesso, si conviene quanto segue:**

al fine dell'attuazione del conseguimento delle finalità del Progetto Indaco, il presente accordo viene stipulato tra

- Direzione Ufficio Scolastico Regionale,
- Direzione Generale Istruzione, Formazione e Lavoro - Regione Lombardia
- Direzione Generale Welfare – Regione Lombardia

## **Articolo 1 - FINALITÀ DELL'ACCORDO**

Il presente accordo, in attuazione del Progetto Indaco, è finalizzato a:

- a) rafforzare le conoscenze dei docenti e degli operatori sanitari sulle tematiche oggetto della Legge 170/2010 e della Legge Regionale 17 del 2019, sulle indicazioni proposte dal Comitato Tecnico DSA Regionale e sugli interventi e delle metodologie didattiche appropriate per attuare percorsi inclusivi nella scuola e per sostenere gli interventi diagnostici e riabilitativi sanitari, implementando una significativa e concreta alleanza tra sanità, scuola, famiglia e territorio;
- b) sviluppare l'individuazione precoce dei bambini a rischio di DSA e l'attuazione di attività di potenziamento in ambito scolastico, al fine di garantire l'invio alle UONPIA delle situazioni dei bambini che hanno realmente necessità di una valutazione specialistica, per migliorare l'appropriatezza dei percorsi e ridurre i tempi di attesa nelle UONPIA;
- c) supportare le istituzioni scolastiche e le ASST/IRCCS pubbliche della Regione nella individuazione precoce dei soggetti a rischio DSA, nell'organizzazione di attività di potenziamento in ambito scolastico per gli alunni dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia e del primo e secondo anno della scuola primaria e nell'invio maggiormente mirato alle UONPIA dei bambini che hanno effettiva necessità di un percorso diagnostico, attraverso la formazione delle figure di insegnanti Case Manager in stretta correlazione con figure di riferimento delle UONPIA di ogni ASST/IRCCS pubblici;
- d) potenziare il confronto ed il coordinamento nell'ambito della rete regionale per la diagnosi e la cura dei disturbi specifici di apprendimento;
- e) favorire la condivisione di buone pratiche didattiche e sanitarie e modalità di valutazione dei percorsi diagnostici, riabilitativi e inclusivi, fornendo a livello territoriale strumenti di supporto e consultazione, sempre fruibili dagli stessi destinatari della formazione.

## **Articolo 2 - SOGGETTI COINVOLTI**

I soggetti coinvolti per il coordinamento e per la fase operativa sono individuati come segue:

- per il coordinamento: Regione con i referenti della DG Welfare e della DG Istruzione, Formazione e Lavoro; il Comitato Tecnico Regionale DSA per il tramite del Coordinatore e l'Ufficio Scolastico Regionale per il tramite del referente per l'inclusione e i Bisogni Educativi Speciali dell'Ufficio V dell'USR Lombardia;
- per la fase operativa: l'UONPIA ASST Sette Laghi (coordinatore Progetto Indaco); i referenti dei progetti regionali di NPIA in ambito neuropsicologico e/o referenti dei costituendi nuclei funzionali DSA di ciascuna UONPIA; referenti per l'inclusione scolastica e i BES degli Uffici Scolastici Territoriali (UUSSTT) ed i Case Manager individuati in ogni Istituto Scolastico.

I compiti assegnati nello specifico ai soggetti coinvolti sono dettagliati nei successivi articoli.

### **Articolo 3 - AZIONI PREVISTE**

Il presente accordo si articola nelle seguenti azioni:

- a) definizione del Coordinamento Regionale del Progetto;
- b) presentazione del Progetto;
- c) consolidamento della rete esistente tra le UONPIA;
- d) realizzazione di una FAD di sensibilizzazione e informazione congiunte sul progetto rivolta agli operatori sanitari e ai referenti per l'inclusione e i BES degli UUSSTT della Lombardia;
- e) realizzazione di una FAD di sensibilizzazione e informazione sul progetto rivolta agli insegnanti delle scuole dell'infanzia e delle scuole primarie;
- f) aggiornamento della FAD per la formazione della figura del Case Manager;
- g) avvio delle attività di individuazione precoce dei soggetti a rischio;
- h) monitoraggio periodico dell'andamento del progetto.

### **Articolo 4 - COORDINAMENTO REGIONALE DEL PROGETTO**

Il Coordinamento del Progetto è assegnato all'UONPIA ASST Sette Laghi.

Nell'ottica di un'azione sinergica con il mondo della Scuola, il Coordinatore del Progetto è affiancato da una figura del settore pedagogico/didattico individuata dal competente Ufficio Scolastico Regionale nella persona della referente per l'Inclusione e per i Bisogni Educativi Speciali dell'Ufficio V – Ordinamenti e Politiche per lo studente – e, almeno in fase di transizione, per l'a.s. 2024/2025, dai referenti dell'Ambito Territoriale scolastico (AT) di Varese.

Il Coordinatore Regionale del Progetto promuove uno stretto raccordo con:

- il Comitato Tecnico Regionale DSA;
- i referenti dei progetti regionali di NPIA in ambito neuropsicologico e/o dei costituenti Nuclei Funzionali DSA di ciascuna UONPIA;
- i referenti degli Ambiti Territoriali scolastici.

### **Articolo 5 - PRESENTAZIONE DEL PROGETTO**

Il Coordinatore promuove un'azione di diffusione della conoscenza del Progetto sull'intero territorio regionale attraverso incontri di presentazione ai referenti UONPIA, alle Scuole, statali e paritarie, ed alle ATS, con particolare riferimento al Gruppo Tecnico DSA. Tali incontri sono da calendarizzare nel corso della prima annualità.

## **Articolo 6 - CONSOLIDAMENTO DELLA RETE ESISTENTE TRA LE UONPIA**

Il coordinatore del progetto, a partire dal secondo semestre della prima annualità e per tutta la durata del presente accordo, agisce per strutturare un raccordo con i referenti dei progetti regionali NPIA in ambito neuropsicologico attivi nel territorio di ciascuna ATS nonché con i referenti dei costituendi nuclei funzionali DSA di ciascuna UONPIA.

## **Articolo 7- SENSIBILIZZAZIONE E INFORMAZIONE SUL PROGETTO**

Il Coordinatore del progetto, sentito il Comitato Tecnico Regionale DSA e in accordo con l'Ufficio Scolastico Regionale, realizza una FAD di sensibilizzazione e informazione rivolta agli insegnanti delle scuole dell'infanzia e delle scuole primarie di Regione Lombardia.

La FAD informerà e sensibilizzerà su un approccio pedagogico complessivo e sugli obiettivi e sui contenuti del progetto, muovendo da un quadro di conoscenze comuni relative ai DSA e agli altri disturbi del neurosviluppo, per condurre ad una condivisione di linguaggi, alla comprensione dei profili di funzionamento degli alunni ed alla definizione di percorsi personalizzati, descrivibili poi nello strumento del Piano Didattico Personalizzato (PDP), inserito in una progettazione inclusiva dell'attività didattica attenta alle caratteristiche, ai punti di forza e ai bisogni di ogni persona.

La FAD viene attivata entro la prima annualità e viene resa fruibile ai destinatari per tutta la durata dell'accordo.

Il Coordinatore del progetto, sentito il Comitato Tecnico Regionale DSA, realizza inoltre una FAD rivolta agli operatori sanitari con particolare riferimento ai contenuti, ai tempi, alla scalabilità, alle modalità ed ai raccordi.

La FAD viene attivata entro la prima annualità e viene resa fruibile ai destinatari per tutta la durata dell'accordo.

## **Articolo 9 - CASE MANAGER**

Il Case manager è solitamente un docente con esperienza e conoscenza dei disturbi del neurosviluppo e difficoltà di apprendimento, oltre che competenze di coordinamento e mediazione, individuato dai singoli Istituti scolastici con il ruolo di implementare l'identificazione precoce e le attività di potenziamento a livello locale e di strutturare i raccordi con i costituendi Nuclei Funzionali DSA del proprio territorio.

Il compito del Case manager è il coordinamento e il supporto alla realizzazione del progetto a livello di Istituto ed in particolare:

- supporta i docenti delle classi;
- verifica la correttezza e la coerenza nella compilazione delle schede di osservazione;
- si relaziona con le famiglie e l'equipe della UONPIA;
- collabora nella raccolta dei dati;

- fa riferimento per eventuali problematiche al referente per l'Inclusione e per i BES dell'UST territorialmente competente.

Al Case manager è assicurato un percorso di formazione realizzato dal coordinatore del Progetto, sentito il Comitato Tecnico Regionale DSA e in accordo con l'Ufficio Scolastico Regionale, con un pacchetto di 10 incontri FAD (video + slides) per "case manager" del Progetto INDACO, che si articola con la seguente struttura:

- 1) Disturbi del neurosviluppo: DSA e non solo;
- 2) Disturbi del neurosviluppo: ADHD;
- 3) Disturbi del neurosviluppo: disturbi del linguaggio e della coordinazione motoria;
- 4) Disturbi del neurosviluppo: quali campanelli di allarme;
- 5) Le tappe del processo di individuazione e potenziamento;
- 6) L'osservazione in classe;
- 7) Il potenziamento in classe;
- 8) Il monitoraggio dei casi – quando segnalare ai genitori e al Case manager;
- 9) Case manager: risorsa, ruolo, competenze;
- 10) Fare rete col territorio.

La FAD viene attivata entro la prima annualità e viene resa fruibile ai destinatari per tutta la durata dell'accordo.

### **Articolo 10 – PERCORSO PER INDIVIDUAZIONE PRECOCE DEI SOGGETTI A RISCHIO**

Il coordinatore del Progetto, in raccordo con l'Ufficio Scolastico Regionale, definisce a partire dal secondo semestre della prima annualità la calendarizzazione delle attività di individuazione precoce e di potenziamento differenziata nei diversi Istituti in relazione al processo di individuazione e formazione del Case Manager.

Il percorso per l'individuazione precoce dei casi sospetti di DSA e/o di disturbi del neurosviluppo si articola in tre fasi:

- individuazione degli alunni che nella scuola primaria presentano difficoltà significative di apprendimento e/o di lettura, scrittura e calcolo e degli alunni che nella scuola dell'infanzia presentano uno sviluppo atipico delle diverse funzioni e competenze funzionali al successivo apprendimento scolastico, tra cui la maturazione del linguaggio, delle competenze percettive, psicomotorie, grafiche, neuropsicologiche;
- attivazione nella scuola di percorsi didattico-educativi sistematici e controllati mirati al recupero di tali difficoltà;
- segnalazione dei soggetti "resistenti" all'intervento di potenziamento.

La Scuola, con l'ausilio del Case Manager di cui all'art 9, individua gli alunni per i quali il potenziamento è risultato inefficace e che presentano caratteristiche più probabilmente compatibili con un sospetto e previsionale disturbo DSA e/o del neurosviluppo.

I genitori devono essere messi tempestivamente e costantemente al corrente da parte della scuola circa le difficoltà evidenziate negli apprendimenti e circa le attività di potenziamento attivate nelle quali, laddove possibile, devono essere coinvolti.

### **Articolo 11 - STRUMENTI E MODULISTICA**

Ai fini di sostenere l'attuazione del percorso di individuazione precoce degli alunni con sospetto di DSA e/o di disturbi del neurosviluppo, vengono adottati gli strumenti impiegati dal Progetto INDIPOTE(DN)S, debitamente aggiornati, di seguito indicati ed allegati al presente accordo quale parte integrante:

- Allegato 1\_sub a) – Osservazione Generale della Classe per gli alunni dell'ultimo anno della scuola dell'Infanzia;
- Allegato 1\_sub b) - Osservazione Generale della Classe per gli alunni della prima classe della scuola primaria;
- Allegato 1\_sub c) - Osservazione Generale della Classe per gli alunni della seconda classe della scuola primaria;
- Allegato 1\_sub d) - Osservazione Sistemica per gli alunni dell'ultimo anno della scuola dell'Infanzia;
- Allegato 1\_sub e) – Osservazione Sistemica per gli alunni del primo anno della scuola Primaria;
- Allegato 1\_sub f) – Osservazione Sistemica per gli alunni del secondo anno della scuola Primaria;
- Allegato 1\_sub g) - Vademecum (Infanzia);
- Allegato 1\_sub h) - Vademecum (1<sup>^</sup> Primaria);
- Allegato 1\_sub i) \_Vademecum (2<sup>^</sup> Primaria);
- Allegato 1\_sub l) \_Consenso Informato;
- Allegato 1\_sub m) \_Comunicazione Famiglia\_ NPI;
- Allegato 1\_sub n)\_SegnalazioniPost2.

Gli allegati di cui sopra, costituiscono il prerequisito necessario all'attivazione del percorso di approfondimento diagnostico da parte dei servizi sanitari competenti, nei tempi e nei modi stabiliti da ciascun Servizio.

### **Art 12 - STRUMENTI PER IL PROCESSO DI INDIVIDUAZIONE**

La rilevazione delle sospette difficoltà di apprendimento nell'ambito dell'ultimo anno di scuola dell'infanzia e nel primo e secondo anno della scuola primaria, avviene con l'utilizzo dei seguenti modelli di osservazione e potenziamento:

Area Osservazione generale della classe:

- Allegato 1\_sub a – Osservazione Generale della Classe per gli alunni dell'ultimo anno della scuola dell'Infanzia;

- Allegato 1\_ sub b) - Osservazione Generale della Classe per gli alunni della prima classe della scuola primaria;
- Allegato 1\_ sub c) - Osservazione Generale della Classe per gli alunni della seconda classe della scuola primaria;

Area Osservazione sistematica e potenziamento individuale:

- Allegato 1\_ sub d) - Osservazione Sistematica per gli alunni dell'ultimo anno della scuola dell'Infanzia;
- Allegato 1\_ sub e) - Osservazione Sistematica per gli alunni del Primo anno della scuola Primaria;
- Allegato 1\_ sub f) - Osservazione Sistematica per gli alunni del Secondo anno della scuola Primaria;
- Allegato 1\_ sub g) - Vademecum (Infanzia);
- Allegato 1\_ sub h) - Vademecum (1<sup>^</sup> Primaria);
- Allegato 1\_ sub i) - Vademecum (2<sup>^</sup> Primaria);

Ad integrazione dei predetti strumenti, si conviene che per le classi della scuola primaria, successive alla classe seconda, la rilevazione delle difficoltà di apprendimento venga effettuata utilizzando lo specifico modello SegnalazioniPost2 - All. 1 sub n) -.

### **Articolo 13**

#### **COMUNICAZIONE ALLA FAMIGLIA ED ALLE UONPIA DELL'ESITO DEL PROCESSO DI INDIVIDUAZIONE DI ALUNNI CON PROBABILI DIFFICOLTÀ DI APPRENDIMENTO**

Il Case Manager alla fine del percorso di individuazione svolto nelle classi, dopo specifica sintesi con gli insegnanti di classe, con il Dirigente Scolastico, con i referenti del GLI incontra i genitori (tutori o chi ne esercita la responsabilità genitoriale) e comunica con apposita modulistica - Comunicazione Famiglia\_ NPI - All. 1 sub m) - il percorso effettuato, i dettagli relativi alle difficoltà osservate dagli insegnanti curricolari in merito alle prestazioni dell'alunno/a e a tutte le azioni dagli stessi poste in essere, senza successo, per un periodo di almeno 3 mesi e, nel caso ricorressero situazioni di particolare urgenza, evidenzia la necessità di un primo confronto con la UONPIA per eventuale approfondimento diagnostico.

In tale sede, viene altresì richiesta alla famiglia l'autorizzazione al trattamento dei dati sensibili - Consenso Informato - All. 1 sub l) - e l'autorizzazione - Comunicazione Famiglia\_ NPI All. 1 sub m) , pagina 1-2 - per l'eventuale comunicazione ed illustrazione dei dati raccolti alla neuropsichiatria infantile (UONPIA di ASST/IRCCS) di competenza territoriale.

La UONPIA di competenza territoriale, durante l'incontro preventivo col Case manager, individua gli alunni per i quali è evidente e urgente la necessità di un approfondimento clinico - Comunicazione Famiglia\_ NPI All.1 sub m) pagina 3 -. Lo stesso Case manager comunicherà ai genitori, possibilmente nei 10 giorni successivi, la necessità dell'approfondimento clinico e le modalità per accedere alle strutture sanitarie

competenti, utilizzando l'apposito modulo - Comunicazione Famiglia\_NPI All. 1 sub m, pagina 4 -.

Per gli alunni che non saranno individuati in situazione di urgenza e/o per i quali non sarà ancora possibile accedere ad un approfondimento diagnostico, verrà assicurato alle famiglie, da parte della scuola, un continuo monitoraggio della situazione ed interventi didattici mirati, anche di ulteriore potenziamento, anticipando, se necessario e concordato con i servizi, anche la redazione di un PDP per situazioni di bisogno educativo speciale. Verrà comunque garantita un costante raccordo con le UONPIA.

Per attivare un percorso diagnostico al di fuori del progetto e percorso sopra descritti, è importante esplicitare comunque, oltre allo screening di osservazione, tempi e dettagli nonché esiti del percorso di potenziamento. Pertanto, nessuna comunicazione alla famiglia predisposta dalla scuola potrà essere presa in considerazione per l'attivazione del percorso diagnostico da parte dei servizi sanitari competenti, se fondata sulle sole risultanze individuali di uno "screening scolastico".

#### **Articolo 14**

#### **ACCESSO AL SERVIZIO SANITARIO DA PARTE DELLE FAMIGLIE E RESTITUZIONE DEGLI ESITI ALLA SCUOLA**

Le famiglie accedono al Servizio Sanitario ai fini di un approfondimento diagnostico su indicazione del Case manager della scuola, a seguito degli accordi di quest'ultimo con i servizi di NPI, utilizzando il modello - Allegato A1 sub m)\_Comunicazione Famiglia\_NPI - che descrive in modo sintetico le problematiche riscontrate e le azioni di potenziamento e recupero messe in atto dalla scuola stessa.

Al termine dell'attività di valutazione svolta dai Servizi, deve essere redatta e consegnata alla famiglia una relazione sull'esito degli approfondimenti. In caso di DSA, la relazione clinica, a firma degli operatori che hanno effettuato gli approfondimenti valutativo-diagnostici, sarà stilata secondo il modello previsto da Regione, contenendo quindi evidenze dell'esito delle valutazioni multidisciplinari nei vari ambiti esaminati (linguistico, psicomotorio, psicologico, neuropsichiatrico, foniatico, etc.), secondo protocolli coerenti con le ipotesi diagnostiche effettuate, eventuale piano di trattamento, tempi e modi di eventuali rivalutazioni.

Spetta alle singole unità operative di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza organizzare tempi e modalità per l'accesso, assicurando comunque, per le situazioni che richiedono urgentemente un approfondimento clinico, la presa in carico e l'osservazione clinico-diagnostica.

Le unità di NPIA coinvolte si impegnano a restituire ai Case manager i dati inerenti all'esito delle diverse prese in carico, correlate alle segnalazioni fatte.

La diagnosi di DSA, che può essere formulata solo al termine della 2<sup>a</sup> classe Primaria (3<sup>a</sup> in caso di discalculia e disgrafia), o la relazione clinica possono essere consegnate dalla famiglia alla scuola ai fini dell'attivazione di quanto previsto dalla L.170/2010, dal D.M. 5669/2011 che trasmette le Linee-guida per il diritto allo studio degli alunni e degli

studenti con DSA o dalla Direttiva 27/12/2012 "Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali".

### **Articolo 15 - MONITORAGGIO PERIODICO DELL'ANDAMENTO DEL PROGETTO**

Il monitoraggio periodico del progetto viene assicurato dai soggetti individuati dall'art 2 del presente accordo per il livello di coordinamento, ovvero Regione (referenti della DG Welfare e della DG Istruzione, Formazione e Lavoro), Comitato Tecnico Regionale DSA per il tramite del Coordinatore ed Ufficio Scolastico Regionale per il tramite del referente per l'inclusione e i BES.

### **Articolo 16 - RISULTATI ATTESI**

Con il presente accordo si intende pervenire alla diffusione ed applicazione progressiva del progetto Indaco sull'intero territorio regionale con il conseguente consolidamento della rete scuola - UONPIA, finalizzata all'individuazione precoce, all'attuazione di attività di potenziamento in ambito scolastico e all'invio mirato ai percorsi diagnostici presso le UONPIA.

### **Articolo 17 - ONERI FINANZIARI**

Le risorse stanziare per l'attuazione del Progetto, come disposto dalla DGR XII/1370 del 20/11/2023, sono interamente destinate all'Ente coordinatore del Progetto - ASST Sette Laghi- per personale dedicate alle attività di coordinamento e per la realizzazione delle FAD.

### **Articolo 18 - DURATA DEL PROTOCOLLO**

Il presente accordo ha validità di tre anni a decorrere dalla data di sottoscrizione.

Istituto  
(Codice e nome dell'istituto):

.....

Anno Scolastico

.....

Sezione

.....

N. totale alunni della sezione

di cui maschi:

.....

di cui femmine:

.....

di cui stranieri:

.....

di cui NAI:

.....

### Osservazione generale

Data inizio osservazione

.....

Data fine osservazione

.....

Num. Giorni alla settimana, di  
osservazione

.....

Ore al giorno di osservazione

.....

N. docenti che hanno osservato  
Quanti docenti esperti hanno  
partecipato all'osservazione

.....

.....

.....

N. alunni osservati da POTENZIARE

di cui maschi:

.....

di cui femmine:

.....

di cui stranieri:

.....

di cui NAI:

.....

N. alunni osservati da NON  
POTENZIARE

di cui maschi:

.....

di cui femmine:

.....

di cui stranieri:

.....

di cui NAI:

.....

#### INDICAZIONI PER LA COMPILAZIONE

La scheda è ad uso interno del team docenti. La modalità di compilazione è lasciata libera in base alla funzionalità ritenuta più consona (pdf, cartaceo).  
Si ricorda che, dopo questa prima fase, i dati che compongono la geografia della classe e l'individuazione quantitativa degli alunni con criticità, dovranno essere inseriti nell'apposito software.

AREE	ELEMENTI PREDITTIVI/DIFFICOLTA' RISCONTRATE	INDICATORI DI OSSERVAZIONE	Alunni con difficoltà riscontrate in riferimento all'indicatore Se l'indicatore non può essere osservato scrivere N.A. (non applicabile)
AREA PSICOMOTORIA	<i>Coordinazione generale</i>	1. Cammina su un percorso rettilineo tracciato sul pavimento con un nastro lungo due metri, ponendo un piede davanti all'altro (i piedi si devono quasi toccare) cercando di rimanere sul nastro	
	<i>Coordinazione oculo-manuale</i>	2. Traccia una linea continua mista entro binari almeno da 1 cm (non al di sotto di mezzo centimetro) senza mai staccare la matita dal foglio. Il percorso dei binari non deve essere interamente rettilineo	
	<i>Motricità fine</i>	3. Tocca con il pollice in sequenza le diverse dita di una mano sia in andata (partendo dall'indice) che in ritorno (almeno della mano dominante) e dopo essersi assicurati che abbia compreso la richiesta con una dimostrazione pratica. Osservare che il bambino appoggi ogni singolo dito sul pollice senza esitazioni e sia agile il passaggio da un dito all'altro (almeno uno di due tentativi deve essere corretto)	
		4. Ritaglia lungo un tracciato rettilineo	
	<i>Schema corporeo: orientamento spazio-temporale</i>	5. Comprende adeguatamente i rapporti spaziali operando su comando verbale (utilizzando due oggetti, di cui uno contenitore dell'altro, vedere se comprende dentro-sopra-sotto-dietro-davanti-lontano- vicino)	
		6. Ordina figure secondo le tre sequenze: prima- adesso-dopo; ieri-oggi-domani; mattino-pomeriggio-sera	
	<i>Prassie</i>	7. E' in grado di copiare una figura geometrica (quadrato, triangolo, rombo, rettangolo) in modo riconoscibile	
		8. Riproduce con materiale strutturato (blocchetti, lego o simili) un semplice modello tridimensionale dato	
		9. Compie semplici movimenti delle mani in maniera adeguata (svitare, avvitare, strappare, appallottolare, avvolgere un gomito, fare un nodo, sbottonarsi la giacca, usare la cerniera ...)	
	<i>Abilità percettivo-visive e uditive</i>	10. Individua differenze e somiglianze tra due immagini simili	
		11. Riconosce una figura uguale a quella messa a disposizione come modello, tra altre figure simili ma ruotate in vari modi (90°, 180°, 270°)	
		12. Battendo le mani riproduce sequenze ritmiche proposte dall'insegnante (con un legnetto senza essere visibile al bambino)	
<i>Qualità del gesto grafico: impugnatura</i>	13. Impugna correttamente una matita		
<i>Direzione del gesto grafico</i>	14. Nelle attività di pregrafismo, il suo tratto grafico spontaneo rispetta la direzione sx - dx, dall'alto in basso		
<i>Occupazione dello spazio</i>	15. Occupa la maggior parte dello spazio del foglio A4 quando disegna		
<i>Qualità della rappresentazione grafica</i>	16. Rappresenta le parti principali della figura umana in maniera riconoscibile (10-12 elementi)		

AREA LINGUISTICA	Comprensione linguistica	17. Comprende ed esegue consegne di tre elementi (informazioni). (Ad esempio al bambino si dice di compiere tre azioni: <i>Porta il bicchiere a Giulia, poi prendi il pennello e torna a sederti sul tappeto</i> ; il docente NON deve accompagnare la consegna e/o l'esecuzione con gesti e mimica)	
		18. Su figure e/o oggetti indica colori ed altri elementi mentre l'insegnante li denomina	
	Competenze narrative	19. Racconta esperienze o storie rispettando l'ordine cronologico	
		20. Sa formulare ipotesi, anticipazioni e inferenze semplici e pertinenti su domande stimolo come: <i>Cosa sarà successo prima? Perché fa così? Cosa succederà dopo?</i> (eventualmente con il supporto di immagini)	
	Produzione linguistica	21. Su figure con animali, colori, oggetti, li denomina mentre l'insegnante li indica. Denomina anche l'aggettivo corretto tra grande/grosso-piccolo, caldo-freddo, secondo la richiesta	
		22. Denomina rapidamente (entro 5 secondi) da sx a dx una serie di oggetti o figure inserite in una griglia di almeno 5 x 6 (assicurarsi che il bambino conosca già con sicurezza il nome di tutti gli elementi della griglia)	
		23. Possiede tutti i fonemi (unica eccezione ammessa: suono R)	
		24. Usa frasi complesse di 5/6 parole (soggetto-predicato-complementi, con articoli, congiunzioni, ecc...), rispettando la concordanza maschile-femminile, singolare-plurale	
	Competenze fonologiche e metafonologiche	25. Pronuncia correttamente tutti i suoni delle parole, con eventuale eccezione del suono R (non sostituisce lettere simili come s-z, l-r, t-d ...; ad esempio dice: porta e non polta)	
		26. Pronuncia le parole in modo completo (non omette lettere o parti di parola, dice <i>castello</i> e non <i>catello</i> )	
		27. Pronuncia le parole rispettando la corretta sequenza dei suoni (non inverte sillabe nella parola: dice <i>cinema</i> e non <i>cimena</i> )	
		28. Sa ripetere e rievocare una parola nuova appena ascoltata (la parola non deve essere di particolare complessità fonologica/articolatoria)	
		29. Riesce ad isolare la prima e l'ultima sillaba nelle parole ascoltate	
		30. Riconosce e produce rime	
		31. Classifica - oralmente - le parole ascoltate in base alla loro lunghezza	
		32. Sa segmentare in sillabe oralmente le parole pronunciate dall'insegnante (al bambino non si parla di sillabe ma, ad esempio, "pezzettini di parola")	
		33. Esegue la fusione sillabica di sillabe pronunciate dall'insegnante	
34. Discrimina coppie di parole con differenza minima (ad esempio: mela-tela, Luca-luna, sale-sole, ...)			
Prescrittura	35. Scrive il proprio nome (in autonomia), dopo opportune esercitazioni		
	36. Distingue lettere da altri segni grafici		
	37. Riesce a copiare le forme tipiche del pregrafismo secondo una corretta direzionalità delle singole forme e dell'andamento sx-dx (es.: onde, filo del palloncino, manico dell'ombrello,...)		

AREA DELL' INTELLIGENZA NUMERICA	<i>Processi lessicali</i>	38. Denomina su richiesta i numeri fino a 9 (come si chiama questo numero?)	
		39. Indica su richiesta i numeri fino a 9 (mostrami il ...)	
	<i>Processi semantici</i>	40. A colpo d'occhio stima la numerosità di un gruppo di oggetti entro 5	
		41. Con oggetti o figure usa correttamente i quantificatori: tanti-alcuni, pochi-uno, solo-nessuno	
	<i>Processi pre- sintattici</i>	42. Con oggetti o figure, ordina grande, medio, piccolo e viceversa	
<i>Conteggio</i>	43. Enumera in avanti fino al 10		
	44. Enumera all'indietro da 10 a 1 (valutata a fine anno se opportunamente esercitata)		
	45. Conta gli oggetti e risponde alla domanda "quanti sono"?		
AREA ATTENTIVO MNEMONICA	<i>Capacità di attenzione e autoregolazione</i>	46. Rispetta i tempi di esecuzione delle varie attività	
		47. In una conversazione o dialogo rispetta il proprio turno	
		48. Porta a termine un'attività prima di intraprenderne un'altra senza essere continuamente sollecitato	
	<i>Memoria a breve termine: visiva</i>	49. Dopo aver osservato 4/5 immagini, denomina quella che è stata tolta mentre non vedeva	
	<i>Memoria breve termine: uditiva</i>	50. Impara brevi filastrocche e poesie a memoria	
51. Sa ripetere una frase appena ascoltata (es.: la mamma prepara il latte al bambino che aspetta seduto)			
AREA DELL' AUTONOMIA	<i>Autonomia personale</i>	52. Sa vestirsi da solo nei tempi adeguati (ad esempio: indossa la felpa, infila le scarpe, allaccia una cerniera, indossa la giacca, si abbottona)	
	<i>Autonomia di lavoro</i>	53. Riesce a preparare i materiali necessari per lo svolgimento di un'attività-gioco	
AREA RELAZIONALE	<i>Gioco</i>	54. Durante il gioco si relaziona adeguatamente con gli altri	
		55. Rispetta le regole	
	<i>Relazioni con l'adulto</i>	56. Mantiene il contatto visivo quando gli si parla	
		57. Chiede aiuto alla maestra per sè e/o per un altro bambino	



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.

**Istituto**  
**(Codice e nome dell'istituto):**

.....

Anno Scolastico

.....

Sezione

.....

**N. totale alunni della sezione**

di cui maschi:

.....

di cui femmine:

.....

di cui stranieri:

.....

di cui NAI:

.....

### Osservazione generale

Data inizio osservazione

.....

Data fine osservazione

.....

Num. Giorni alla settimana, di

.....

osservazione

Ore al giorno di osservazione

.....

**N. alunni osservati da  
POTENZIARE**

di cui maschi:

.....

di cui femmine:

.....

di cui stranieri:

.....

di cui NAI:

.....

**N. alunni osservati da NON  
POTENZIARE**

di cui maschi:

.....

di cui femmine:

.....

di cui stranieri:

.....

di cui NAI:

.....

N. docenti che hanno osservato

.....

Quanti docenti esperti hanno

.....

partecipato all'osservazione

.....

#### INDICAZIONI PER LA COMPILAZIONE

La scheda è ad uso interno del team docenti. La modalità di compilazione è lasciata libera in base alla funzionalità ritenuta più consona (pdf, cartaceo). Si ricorda che, dopo questa prima fase, i dati che compongono la geografia della classe e l'individuazione quantitativa degli alunni con criticità, dovranno essere inseriti nell'apposito software.

\* Si ricorda che alcuni indicatori dell'area "Apprendimento della letto-scrittura" e dell'area "Apprendimento della matematica-geometria" non sono osservabili entro il primo quadrimestre, ma solo alla fine dell'anno scolastico; quindi osservare, ed eventualmente segnare come critici, solo gli indicatori in linea con la programmazione didattica del periodo di osservazione.

AREE	ELEMENTI PREDITTIVI/DIFFICOLTA' RISCONTRATE	INDICATORI DI OSSERVAZIONE	Alunni con difficoltà riscontrate in riferimento all'indicatore Se l'indicatore non può essere osservato scrivere N.A. (non applicabile)
ASPETTI LINGUISTICI	Comprensione	1. Coglie il senso globale di un brano narrato e le informazioni principali rispondendo a domande mirate	
		2. Comprende le consegne date dall'insegnante (includenti frasi locative, relative, negative, passive)	
		3. Pone domande pertinenti sull'argomento principale di discorsi affrontati in classe	
	Produzione	4. Sa dire un gruppo di almeno 5 parole che appartengono ad una stessa categoria. (es.: dimmi tutti gli animali che ti vengono in mente ..., colori ....., frutti )	
		5. Formula frasi di almeno 10 parole corrette dal punto di vista morfosintattico	
		6. Espone oralmente un breve racconto ascoltato, con la guida di domande stimolo dell'insegnante, evidenziandone gli elementi principali	
		7. Denomina rapidamente (entro 5 secondi) una serie di figure di animali, oggetti d'uso comune, attrezzi, verdura, frutta, inserite in una griglia di almeno 5 x 6 seguendo la direzione da sx a dx e dall'alto al basso (assicurarsi che il bambino conosca già con sicurezza il nome di tutti gli elementi della griglia)	
		8. In base alla definizione indicata dal docente recupera il vocabolo corrispondente: Es.: <i>qual è quella cosa che indossi per camminare?</i>	
		9. Ha un vocabolario sufficientemente ampio e appropriato secondo quanto ci si può aspettare per l'età	

APPRENDIMENTO DELLA LETTO-SCRITTURA (*)	<i>Prerequisiti esecutivi</i>	10. Traccia un percorso con la matita senza mai alzarla dal foglio, entro binari di almeno mezzo cm. Il percorso dei binari non deve essere interamente rettilineo.	
		11. Segue abitualmente la direzione sinistra-destra nella scrittura	
		12. Segue la corretta direzionalità nella scrittura di singole lettere (a fine anno - dopo specifico insegnamento ed opportuno esercizio)	
		13. Dimostra adeguate competenze di orientamento e occupazione dello spazio (corretta distanza dai margini del foglio senza distanziamenti eccessivi dal margine sinistro e sconfinamenti oltre il margine destro; scrittura delle lettere all'interno del quadretto o della riga)	
		14. Traccia adeguatamente forme grafiche proposte dal docente con modelli (grechine, trattini, decorazioni)	
	<i>Prerequisiti costruttivi</i>	15. Riconosce rime	
		16. Produce rime	
		17. Esprime giudizi sulla lunghezza sonora di una parola/ frase ascoltata o pronunciata da lei-lui	
	<i>Livello pre-convenzionale</i>	18. Effettua l'analisi sonora riconoscendo la sillaba iniziale e finale in varie parole ascoltate	
		19. Opera oralmente modificazioni delle parole sostituendo sillabe	
		20. Effettua oralmente la fusione sillabica (sillaba non singolo fonema) di sillabe ascoltate	
		21. Effettua oralmente la segmentazione sillabica di parole piane ascoltate (sillaba non singolo fonema)	
		22. Compose oralmente parole usando sillabe date oralmente	
		23. All'ascolto, riconosce e raggruppa parole che iniziano con la stessa sillaba	
	<i>Livello sillabico- alfabetico</i>	24. Osservando alcune immagini riconosce quelle che iniziano o finiscono con un dato suono	
		25. Effettua oralmente la fusione fonemica di fenomeni ascoltati	
		26. Effettua oralmente la segmentazione fonemica di parole ascoltate	
		27. Legge sillabe piane	
		28. Scrive sillabe piane	
		29. Ha un'adeguata velocità in lettura (a fine anno scolastico)	
		30. Ha un'adeguata fluidità e accuratezza in scrittura (a fine anno scolastico)	

APPRENDIMENTO DELLA MATEMATICA-GEOMETRIA (*)	<i>Sistema numero</i>	31. Riconosce il significato di tanti-pochi, di più-di meno, tanti-quantanti	
		32. Riconosce a colpo d'occhio quantità entro il 5	
		33. Esprime un giudizio di numerosità tra due numeri entro il 10 presentati oralmente (tra 4 a 6 qual è il più grande?) (presentati in forma scritta: entro fine anno)	
		34. Ordina in ordine crescente numeri entro il 10 letti dall'insegnante (entro fine anno)	
		35. Ordina numeri in ordine decrescente entro il 10 letti dall'insegnante (entro a fine anno)	
		36. Scrive e legge numeri entro il 10 (a fine anno)	
	<i>Conteggio</i>	37. Enumera oralmente progressivamente fino a 10 senza esitazioni (entro il 20 a fine anno)	
		38. Enumera oralmente da 10 in senso regressivo	
		39. Conta ad alta voce almeno 10 oggetti sparsi senza ripetizioni od omissioni	
	<i>Sistema calcolo</i>	40. Esegue addizioni entro il 10 usando le dita	
		41. Esegue addizioni a mente entro il 10	
		42. Esegue sottrazioni entro il 10 usando le dita	
		43. Esegua sottrazioni a mente entro il 10	
		44. Rievoca dalla memoria fatti numerici e combinazioni entro il 10: riesce a dire immediatamente il risultato di semplici addizioni e sottrazioni, senza ricorrere all'uso di dita o conteggio orale (a fine anno)	
<i>Geometria</i>	45. Descrive la posizione di oggetti nello spazio usando indicatori spaziali rispetto a se stesso (davanti, dietro, sx, dx) a fine anno		
	46. Ordina in modo crescente tre immagini di un oggetto secondo il criterio lunghezza (corto, medio, lungo)		
AREA RELAZIONALE	<i>Gioco</i>	47. Durante il gioco si relaziona adeguatamente con gli altri	
		48. Rispetta le regole	
	<i>Relazioni con l'adulto</i>	49. Mantiene il contatto visivo quando gli si parla	
		50. Chiede aiuto alla maestra per sè e/o per un altro bambino	



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.

**Istituto**  
**(Codice e nome dell'istituto):**

.....

Anno Scolastico

.....

Classe

.....

**N. totale alunni della classe**

di cui maschi:

.....

di cui femmine:

.....

di cui stranieri:

.....

di cui NAI:

.....

### Osservazione generale

**N. alunni osservati da  
POTENZIARE**

Data inizio osservazione

.....

Data fine osservazione

.....

Num. Giorni alla settimana, di  
osservazione

.....

Ore al giorno di osservazione

.....

di cui maschi:

.....

di cui femmine:

.....

di cui stranieri:

.....

di cui NAI:

.....

**N. alunni osservati da NON  
POTENZIARE**

N. docenti che hanno osservato

.....

Quanti docenti esperti hanno  
partecipato all'osservazione

.....

.....

di cui maschi:

.....

di cui femmine:

.....

di cui stranieri:

.....

di cui NAI:

.....

### INDICAZIONI PER LA COMPILAZIONE

La scheda è ad uso interno del team docenti. La modalità di compilazione è lasciata libera in base alla funzionalità ritenuta più consona (pdf, cartaceo).

Si ricorda che, dopo questa prima fase, i dati che compongono la geografia della classe e l'individuazione quantitativa degli alunni con criticità, dovranno essere inseriti nell'apposito software.

AREE	ELEMENTI PREDITTIVI/DIFFICOLTA' RISCONTRATE	INDICATORI DI OSSERVAZIONE	Alunni con difficoltà riscontrate in riferimento all'indicatore Se l'indicatore non può essere osservato scrivere N.A. (non applicabile)
ASPETTI LINGUISTICI	<i>Comprensione</i>	1. Coglie il senso globale di un brano narrato e le informazioni principali rispondendo a domande mirate	
		2. Comprende le consegne date dall'insegnante (includenti frasi locative, relative, negative, passive)	
		3. Pone domande pertinenti sull'argomento principale di discorsi affrontati in classe	
	<i>Produzione</i>	4. Sa dire un gruppo di almeno 5 parole che iniziano con il fonema dato. Le parole devono essere pronunciate velocemente, senza esitazioni e senza errori; sono escluse alterazioni di parole già dette, come diminutivi, accrescitivi, ecc. di una parola già detta	
		5. Sa dire un gruppo di almeno 5 parole che appartengono ad una stessa categoria. (es.: dimmi tutti gli animali che ti vengono in mente ..., colori ..., frutti )	
		6. Descrivendo un'immagine o una sequenza formula un discorso di almeno due o tre frasi logicamente collegate e corrette dal punto di vista morfosintattico	
		7. Denomina rapidamente (entro 5 secondi) una serie di figure di animali, oggetti d'uso comune, attrezzi, verdura, frutta, inserite in una griglia di almeno 5 x 6 seguendo la direzione da sx a dx e dall'alto al basso (assicurarsi che il bambino conosca già con sicurezza il nome di tutti gli elementi della griglia)	
		8. In base alla definizione indicata dal docente recupera il vocabolo corrispondente: Es.: <i>qual è quella cosa che indossi per camminare?</i>	

APPRENDIMENTO DELLA LETTO-SCRITTURA	<i>Aspetti grafici scrittura</i>	9. Dimostra adeguate competenze di orientamento e occupazione dello spazio (corretta distanza dai margini del foglio senza distanziamenti eccessivi dal margine sinistro e sconfinamenti oltre il margine destro; scrittura delle lettere all'interno del quadretto o della riga)	
		10. Durante la scrittura dimostra postura e movimenti corretti (gli elementi da considerare: impugnatura correttamente la penna; la mano che non usa per la scrittura tiene il foglio, il movimento del polso è fluido, così come il gesto esecutivo; la pressione della penna sul foglio è adeguata)	
		11. Copia in modo corretto un breve testo da un foglio	
		12. Copia in modo corretto un breve testo dalla lavagna	
		13. La grafia in stampato maiuscolo è leggibile (segue la corretta direzionalità nella scrittura di singole lettere; vi è adeguato spazio tra lettere e parole)	
	<i>Aspetti ortografici</i>	14. Scrive correttamente parole bisillabe-trisillabe-quadrillabe piane (non vi sono frequenti errori di sostituzione di grafemi visivamente simili m-n, b-d-q-p, a-e; di suoni fonologicamente simili t-d, f-v, p-b, c-g suoni duri c-g; ...)	
		15. Scrive parole con dittonghi e iati (es.: "piede"; gruppo N+consonante come in "banco"; gruppi R-L- M+consonante, come in "gamba")	
		16. Scrive correttamente parole con suoni complessi (struttura consonante +consonante+vocale, ad es.: PR, SP, ST, SC, SB; e struttura consonante +consonante+consonante +R, ad es.: es.: STR)	
	<i>Lettura</i>	17. Effettua la segmentazione fonemica di parole ascoltate (non sillaba, ma singolo fonema)	
		18. Effettua oralmente la fusione fonemica di parole ascoltate (non sillaba, ma singolo fonema)	
		19. Legge correttamente e con velocità adeguata parole bisillabe-trisillabe-quadrillabe piane (assenza di frequenti errori di sostituzione di grafemi visivamente simili m-n, b-d-q-p, a-e; di suoni fonologicamente simili t-d, f-v, p-b, c-g dure, ...)	
		20. Legge correttamente e con velocità adeguata parole con "suoni difficili " (non vi sono riduzioni di gruppi di consonanti, es.: potta x porta; riduzione di dittonghi/IATI es. pede x piede; ecc.)	
		21. Legge correttamente e con velocità adeguata parole con suoni complessi (non vi sono riduzioni di gruppi di più consonanti, es.: stega per strega; scambi di suoni come streca per strega; ecc.)	
		22. Legge correttamente e con velocità adeguata un breve brano senza salti di riga e/o di parole	

APPRENDIMENTO DELLA MATEMATICA - GEOMETRIA	Sistema numero	23. Riconosce il significato di tanti-pochi, di più-di meno, tanti-quantità	
		24. Riconosce a colpo d'occhio quantità di oggetti entro il 5 in varie configurazioni (es.: 4 e 1; 3 e 2; 0 e 5; ...)	
		25. Esprime un giudizio di numerosità tra due numeri entro il 20 (es.: tra 14 e 6 qual è il più grande?)	
		26. Ordina numeri in modo crescente entro il 20	
		27. Ordina numeri in modo decrescente entro il 20	
		28. Legge i numeri entro il 20	
		29. Scrive numeri entro il 20 sotto dettatura in ordine sparso	
	Conteggio	30. Enumera oralmente progressivamente fino a 50 correttamente e senza esitazioni	
		31. Enumera oralmente in senso regressivo da 20 correttamente e senza esitazioni	
		32. Enumera oralmente partendo da un numero diverso da 1	
	Sistema calcolo	33. Addiziona con il supporto della linea dei numeri	
		34. Addiziona a mente entro il 10	
		35. Rievoca dalla memoria con sicurezza gli amici del 10	
		36. Sottrae con il supporto della linea dei numeri	
37. Sottrae a mente entro il 10			
38. Addiziona in colonna senza riporto			
Relazione tra numeri e spazio	39. Sottrae in colonna senza prestito		
	40. Nel calcolo scritto incolonna i numeri e segue la direzione procedurale in modo corretto		
Geometria	41. Descrive la posizione di oggetti nello spazio usando indicatori spaziali rispetto a se stesso (davanti, dietro, destra, sinistra)		
Risoluzioni di problemi	42. Ricorrendo a oggetti / immagini utilizza adeguatamente i quantificatori: tutti, nessuno, ogni, almeno uno, ciascuno, qualche, alcuni		
	43. Con il supporto di immagini risolve situazioni problematiche con una domanda e una operazione		
AREA RELAZIONALE	Gioco	44. Durante il gioco si relaziona adeguatamente con gli altri	
		45. Rispetta le regole	
Relazioni con l'adulto		46. Mantiene il contatto visivo quando gli si parla	
		47. Chiede aiuto alla maestra per sé e/o per un altro bambino	



**NOME "SIMBOLICO" ALUNNO:** \_\_\_\_\_

Sesso: \_\_\_\_\_  
(Indicare M o F)

Ha già partecipato alla sperimentazione \_\_\_\_\_  
Se Sì indicare se l'alunno è già stato potenziato il precedente anno

Mese e anno di nascita \_\_\_\_\_  
(mm/yyyy)

Se Sì indicare il codice nome "simbolico" utilizzato il precedente anno \_\_\_\_\_

Alunno straniero \_\_\_\_\_  
Indicare Sì o NO

Alunno NAI \_\_\_\_\_  
Se Sì indicare mese e anno di arrivo in Italia (mm/yyyy)



AREE	AMBITI DI RILEVAMENTO	INDICATORI DI VERIFICA	FASE 2	FASE 3	FASE 4
			Osservazione sistematica iniziale	Attività di potenziamento	Osservazione sistematica finale
AREA PSICOMOTORIA	Coordinazione generale	1. Padroneggia i movimenti del corpo (correre, camminare, saltare, lanciare una palla, calciare una palla)			
		2. Cammina senza inciampare e far cadere oggetti			
		3. Cammina su un percorso rettilineo tracciato sul pavimento con un nastro lungo due metri, ponendo un piede davanti all'altro (i piedi si devono quasi toccare) cercando di rimanere sul nastro			
	Coordinazione oculo-manuale	4. Traccia una linea continua mista entro binari almeno da 1 cm (non al di sotto di mezzo centimetro) senza mai staccare la matita dal foglio			
	Motricità fine	5. Tocca con il pollice in sequenza le diverse dita sia in andata (partendo dall'indice) che in ritorno. (Osservare che il bambino appoggi ogni singolo dito sul pollice senza esitazioni e sia agile il passaggio da un dito all'altro)			
		6. Ritaglia lungo un tracciato rettilineo			
	Schema corporeo: orientamento spazio-temporale	7. Si orienta bene nello spazio della scuola (sa dirigersi nel luogo indicato dall'insegnante in modo autonomo)			
		8. Comprende adeguatamente i rapporti spaziali (utilizzando due oggetti, di cui uno contenitore dell'altro, vedere se comprende dentro-sopra-sotto-dietro-davanti-lontano-vicino)			
		9. Ordina figure secondo le sequenze: prima- adesso-dopo; ieri-oggi-domani; mattino-pomeriggio-sera			
		10. Formula ipotesi (sa immaginare le conseguenze di un'azione; ipotizza il finale di una storia secondo una relazione evento-causa-conseguenza logica)			
		11. Ordina almeno 4 sequenze di immagini in successione logico-temporale			
	Dominanza	12. Utilizza abitualmente mano, piede, occhio dx (o sx)			
	Lateralità	13. Riconosce destra e sinistra su di sé (chiedere al bambino di alzare la mano dx, il piede sx, coprire l'occhio dx, mostrare l'orecchio sx, alzare la gamba dx)			
	Prassie	14. E' in grado di copiare una figura geometrica (quadrato, triangolo, rombo, rettangolo) in modo riconoscibile			
		15. Riproduce con materiale strutturato (blocchetti, lego o simili) un modello tridimensionale dato			
		16. Compie semplici movimenti delle mani in maniera adeguata (svitare, avvitare, strappare, appallottolare, avvolgere un gomito, fare un nodo, sbottonarsi la giacca, usare la cerniera ...)			

AREE	AMBITI DI RILEVAMENTO	INDICATORI DI VERIFICA	FASE 2	FASE 3	FASE 4
			Osservazione sistemática iniziale	Attività di potenziamento	Osservazione sistemática finale
AREA PSICOMOTORIA	<i>Abilità percettivo-visive e uditive</i>	17. Riconosce i colori fondamentali e derivati			
		18. Individua differenze e somiglianze tra due immagini. Identifica immagini uguali, a quella mostrata dall'insegnante, tra immagini date, che differiscono dal modello per il colore o per la forma o per la dimensione. (Verificare i parametri singolarmente, ma devono essere padroneggiati tutti per considerare raggiunta la competenza)			
		19. Riconosce una figura uguale a quella messa a disposizione come modello, tra altre figure simili, ma ruotate in vari modi (90°, 180°, 270°)			
		20. Riproduce, battendo le mani, sequenze ritmiche proposte dall'insegnante con i legnetti. (L'insegnante esegue la sequenza ritmica senza essere visibile al bambino)			
	<i>Qualità del gesto grafico: impugnatura</i>	21. Occupa la maggior parte dello spazio del foglio A4 quando disegna			
		22. Tiene fermo il foglio con la mano d'appoggio in prossimità dell'area di scrittura e con la mano scrivente impugna correttamente la matita con il polso appoggiato al foglio			
	<i>Direzione del gesto grafico</i>	23. Nelle attività di pregrafismo, il suo tratto grafico spontaneo rispetta la direzione sx - dx, dall'alto in basso			
	<i>Pressione</i>	24. Nelle attività di pregrafismo il suo tratto grafico è realizzato con un'adeguata pressione della matita sul foglio (né troppo marcato, né troppo lieve)			
		25. Muove il polso in modo fluido dall'alto al basso, da sinistra a destra, in direzione obliqua e antiorario (provare su un foglio verticale e orizzontale durante l'attività di coloritura), oscillando da sinistra a destra (esempio: imitare il saluto con le mani) e di torsione (esempio: movimenti per fare un bastone di plastilina)			
		26. Il suo tratto grafico è pulito: non presenta ritocchi, irregolarità, interruzioni continue e ravvicinate			
	<i>Qualità della rappresentazione grafica</i>	27. La sua rappresentazione grafica rispetta il tema dato, presenta ricchezza di particolari e varietà nei contenuti			
		28. Rappresenta le parti principali della figura umana in maniera riconoscibile (10-12 elementi)			

AREE	AMBITI DI RILEVAMENTO	INDICATORI DI VERIFICA	FASE 2	FASE 3	FASE 4
			Osservazione sistematica iniziale	Attività di potenziamento	Osservazione sistematica finale
AREA LINGUISTICA	Comprensione linguistica	29. Comprende ed esegue consegne di tre elementi (informazioni). (Ad esempio si dice al bambino di compiere tre azioni: <i>Porta il bicchiere a Giulia, poi prendi il pennello e torna a sederti sul tappeto</i> . Il docente NON deve accompagnare la consegna e/o l'esecuzione con gesti e mimica)			
		30. Su figure e/o oggetti di uso comune indica colori ed altri elementi mentre l'insegnante li denomina			
		31. Ascolta e comprende una conversazione che avviene in sezione			
		32. Di una storia raccontata e presentata in forma figurata, individua il protagonista, i personaggi principali, il luogo di un accadimento, pone domande pertinenti, rileva incongruenze			
	Competenze narrative	33. Racconta esperienze o storie rispettando l'ordine cronologico			
		34. Sa formulare ipotesi, anticipazioni e inferenze semplici e pertinenti su domande stimolo come: <i>Cosa sarà successo prima? Perché fa così? Cosa succederà dopo?</i>			
		35. Sa descrivere un'immagine in modo comprensibile			
	Produzione linguistica	36. Denomina figure con animali, colori, oggetti, aggettivi (grande-piccolo, grosso-piccolo, caldo-freddo) su indicazione dell'insegnante			
		37. Denomina rapidamente (entro 5 secondi) da sx a dx ciascun elemento di una serie di oggetti o figure inserite in una griglia di almeno 5 x 6 (assicurarsi che il bambino conosca già con sicurezza il nome di tutti gli elementi della griglia)			
		38. Utilizza in modo comprensibile il linguaggio			
		39. Possiede tutti i fonemi (unica eccezione ammessa: suono R)			
		40. Usa frasi complesse di 5-6 parole (soggetto-predicato- complementi, con articoli, congiunzioni, ecc...) rispettando la concordanza maschile-femminile, singolare-plurale			
		41. Riesce a fornire un resoconto di almeno tre eventi in ordine se aiutato con domande: <i>e dopo cosa è successo?</i>			
		42. Riesce a raccontare una storia rappresentata in una serie di almeno 4 vignette			
	Competenze fonologiche e metafonologiche	43. Pronuncia correttamente tutti i suoni delle parole (non sostituisce lettere simili s-z, l-r, t-d ... ad esempio dice: <i>porta</i> e non <i>potta</i> )			
		44. Pronuncia le parole in modo completo (non omette lettere o parti di parola, dice <i>castello</i> e non <i>catello</i> )			
		45. Pronuncia le parole rispettando la corretta sequenza dei suoni (non inverte sillabe nella parola: dice <i>cinema</i> e non <i>cimena</i> )			
		46. Sa ripetere una parola nuova appena ascoltata			
		47. Riesce ad isolare la prima e l'ultima sillaba nelle parole			
		48. Riconosce e produce rime			
		49. Classifica oralmente le parole in base alla loro lunghezza			
		50. Sa segmentare le parole in sillabe			
		51. Esegue la fusione sillabica			
		52. Discrimina coppie di parole con differenza minima (ad esempio: <i>mela-tela, Luca-luna, sale-sole, ...</i> )			
	Prescrittura	53. Manipola parole (sottrazione di sillaba iniziale e finale: <i>CA-NE, togliendo CA cosa resta?</i> )			
		54. Scrive il proprio nome in autonomia			
		55. Distingue lettere da altri segni grafici			
		56. Riesce a copiare una semplice parola in stampato maiuscolo			
57. Riconosce alcune lettere in stampato maiuscolo					

AREE	AMBITI DI RILEVAMENTO	INDICATORI DI VERIFICA	FASE 2	FASE 3	FASE 4
			Osservazione sistemática iniziale	Attività di potenziamento	Osservazione sistemática finale
AREA DELL' INTELLIGENZA NUMERICA	Processi lessicali	58. Denomina su richiesta i numeri fino a 9 ( <i>come si chiama questo numero?</i> )			
		59. Indica su richiesta i numeri fino a 9 ( <i>mostrami il ...</i> )			
		60. Scrive e legge i numeri in codice arabico da 1 a 5			
	Processi semantici	61. Stima la numerosità di un gruppo di oggetti (a colpo d'occhio fino a 5)			
		62. Usa correttamente i quantificatori: tanti-alcuni, pochi-uno, solo-nessuno			
		63. Comprende ed esegue operazioni di corrispondenza biunivoca: tanti quanti-di meno-di più			
		64. Esprime un giudizio di numerosità nel confronto tra due numeri indicando il maggiore ( <i>è più grande 7 o 3? 3 o 8? 6 o 7?</i> )			
		65. Risolve piccoli problemi entro il 9 ( <i>se ho 5 palloncini e ne scoppiano 2, quanti me ne rimangono?</i> )			
		66. Opera con i numeri aggiungendo 1 e togliendo 1 ( <i>fino a 9</i> )			
	Processi pre- sintattici	67. Comprende i concetti dimensionali: grande-piccolo, alto-basso, lungo-corto			
		68. Dato un gruppo di oggetti, sceglie le cose calde, le cose che corrono, morbide, ...			
		69. Con oggetti o figure, ordina grande, medio, piccolo e viceversa.			
70. Indica il primo della fila, l'ultimo e l'elemento che sta in mezzo					
Conteggio	71. Enumera in avanti fino al 10				
	72. Enumera all'indietro da 10 a 1 (a fine anno)				
	73. Conta gli oggetti e risponde alla domanda "Quanti sono"?				
AREA ATTENTIVO MNESTICA	Capacità di attenzione e autoregolazione	74. Riesce a star seduto al proprio posto quando l'attività lo richiede			
		75. Rispetta i tempi di esecuzione delle varie attività			
		76. In una conversazione o dialogo rispetta il proprio turno			
		77. Porta a termine un'attività prima di intraprenderne un'altra senza essere continuamente sollecitato			
		78. Accetta e prova le attività proposte			
		79. Intraprende una nuova attività con un gruppo, lasciando quella individuale in corso			
		80. Presta attenzione quando si racconta una storia che dura più di 5 min			
	Memoria a breve termine: visiva	81. Dopo aver osservato 4-5 immagini, denomina quella che è stata tolta mentre non vedeva			
		82. Dopo aver osservato una serie di 6 immagini, le sa elencare senza più vederle			
	Memoria a breve termine: uditiva	83. Impara brevi filastrocche e poesie a memoria			
84. Sa ripetere una frase appena ascoltata (es.: <i>la mamma prepara il latte al bambino che aspetta seduto</i> )					

AREE	AMBITI DI RILEVAMENTO	INDICATORI DI VERIFICA	FASE 2	FASE 3	FASE 4
			Osservazione sistematica iniziale	Attività di potenziamento	Osservazione sistematica finale
AREA DELL' AUTONOMIA	<i>Autonomia personale</i>	85. Sa vestirsi da solo nei tempi adeguati (ad esempio: indossa la felpa, infila le scarpe, allaccia una cerniera, indossa la giacca, si abbottona)			
		86. Si prende cura delle proprie cose			
	<i>Autonomia di lavoro</i>	87. Riesce a preparare i materiali necessari per lo svolgimento di un'attività-gioco			
		88. Sa prendere iniziativa			
AREA RELAZIONALE	<i>Gioco</i>	89. Sa giocare da solo			
		90. Durante il gioco si relaziona adeguatamente con gli altri			
		91. Partecipa a giochi di gruppo			
		92. Rispetta le regole			
		93. Mantiene il contatto visivo			
	<i>Relazioni con l'adulto</i>	94. Chiede aiuto alla maestra per sè e/o per un altro bambino			
		95. Risponde positivamente alle richieste che l'adulto gli rivolge			



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.

NOME "SIMBOLICO" ALUNNO: \_\_\_\_\_

Sesso: (Indicare M o F) \_\_\_\_\_

Ha già partecipato alla sperimentazione

Se Sì indicare se l'alunno è già stato potenziato il precedente anno

Mese e anno di nascita (mm/yyyy) \_\_\_\_\_

Se Sì indicare il codice nome "simbolico" utilizzato il precedente anno

Alunno straniero

Indicare Sì o NO

Alunno NAI

Se Sì indicare mese e anno di arrivo in Italia (mm/yyyy)



AREE	AMBITI DI RILEVAMENTO	INDICATORI DI VERIFICA	FASE 2	FASE 3	FASE 4
			Osservazione sistematica iniziale	Attività di potenziamento	Osservazione sistematica finale
AREA LINGUISTICA	Comprensione linguistica	1. Coglie il senso globale e le informazioni principali di un brano narrato rispondendo a domande mirate			
		2. Comprende le consegne date dall'insegnante (comprendenti frasi locative, relative, negative, passive)			
		3. Comprende l'argomento principale di discorsi affrontati in classe ponendo domande pertinenti			
		4. Intercetta incongruenze e ambiguità in una breve storia o in frasi dal contenuto familiare			
		5. Coglie in un breve racconto inferenze riferite ad aspetti appartenenti alla propria esperienza (ad esempio: in una storia raccontata si fa cenno al fatto che un bambino indossava degli stivaletti di gomma; il bambino risponde correttamente alla domanda: <i>che tempo faceva?</i> )			
	Produzione linguistica	6. Sa dire un gruppo di almeno 5 parole che appartengono ad una stessa categoria indicata dal docente (ad es.: <i>dimmi tutti gli animali che ti vengono in mente, ... i colori, ... i frutti</i> )			
		7. Formula frasi di almeno 10 parole corrette dal punto di vista morfosintattico			
		8. Espone oralmente, con la guida di domande stimolo dell'insegnante, un breve racconto ascoltato, evidenziandone gli elementi principali			
		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 5 x 6, seguendo la direzione da sx a dx e dall'alto al basso			
		10. In base alla definizione indicata dal docente, recupera il vocabolo corrispondente (ad es.: <i>qual è quella cosa che indossi per camminare?</i> )			
		11. Ha un vocabolario sufficientemente ampio e appropriato secondo quanto ci si può aspettare per l'età			

AREE	AMBITI DI RILEVAMENTO	INDICATORI DI VERIFICA	FASE 2	FASE 3	FASE 4
			Osservazione sistemática iniziale	Attività di potenziamento	Osservazione sistemática finale
APPRENDIMENTO DELLA LETTO-SCRITTURA	<i>Prerequisiti esecutivi</i>	12. Riconosce destra e sinistra su di sé (chiedere al bambino di alzare la mano dx, il piede sx, di coprire l'occhio dx, mostrare l'orecchio sx, alzare la gamba dx)			
		13. Traccia un percorso con la matita, senza mai alzarla dal foglio, entro binari di almeno mezzo cm (prestazione di coordinazione oculo-manuale)			
		14. Segue abitualmente la direzione sinistra-destra nella scrittura			
		15. Segue la corretta direzionalità nella scrittura di singole lettere (a fine anno)			
		16. Dimostra adeguate competenze di orientamento e occupazione dello spazio (gli elementi da considerare: corretta distanza dai margini del foglio senza distanziamenti eccessivi dal margine sinistro e sconfinamenti oltre il margine destro; scrittura delle lettere all'interno del quadretto o della riga)			
		17. Ha un'adeguata coordinazione e postura del polso con conseguente tratto grafico fluido e pulito senza ritocchi, irregolarità, interruzioni continue e ravvicinate			
		18. Traccia adeguatamente forme grafiche proposte dal docente con modelli (grechine, trattini, decorazioni)			
		<i>Prerequisiti costruttivi</i>	19. Discrimina la parola dall'immagine che rappresenta: verificare con due o tre immagini riferite ad oggetti concreti o animali molto comuni (ad esempio: latte, pasta, pecora. Abbinare la scritta all'immagine e leggerla ai bambini, poi mischiarle e chiedere al bambino: dov'è scritto.....?)		
	20. Sa individuare di quante parole è composta una frase (presentare la frase con l'immagine di una scenetta che ne rappresenti il contenuto)				
	21. Individua, all'interno di una frase espressa verbalmente, una parola data (es. ascolta bene ciò che dirò: quando sentirai la parola "pane", alza la mano)				
	22. Riconosce rime				
	23. Produce rime				
	24. Memorizza rime: dimostra di ricordare rime già proposte				
	25. Sa usare suffissi per creare nomi diversi (nomi alterati: diminutivi, vezzeggiativi, ...)				
	26. Esprime giudizi sulla lunghezza sonora di una parola/frase ascoltata o pronunciata da lei-lui				
	<i>Livello pre-convenzionale</i>	27. Effettua l'analisi sonora della parola riconoscendo la sillaba iniziale e la sillaba finale in diverse parole proposte			
		28. Smonta la parola pronunciata e scritta e la ricostruisce secondo una sequenza ben definita (ad es. la parola pronunciata MATITA: chiedere al bambino qual è il primo pezzo, ... quello in mezzo, ... quello finale. Date in ordine sparso le tre sillabe che la compongono, chiedere al bambino di ricostruirla in ordine corretto, ovvero come l'ha sentita e come l'ha vista scritta per qualche secondo)			
		29. Opera modificazioni delle parole sostituendo sillabe			
		30. Effettua la fusione sillabica (sillaba, non singolo fonema)			
		31. Effettua oralmente la segmentazione sillabica delle parole piane (sillaba, non singolo fonema)			
		32. Compone parole oralmente usando sillabe date			
		33. All'ascolto, riconosce e raggruppa parole che iniziano con la stessa sillaba			

AREE	AMBITI DI RILEVAMENTO	INDICATORI DI VERIFICA	FASE 2	FASE 3	FASE 4
			Osservazione sistemática iniziale	Attività di potenziamento	Osservazione sistemática finale
APPRENDIMENTO DELLA LETTO-SCRITTURA	Livello sillabico-alfabetico	34. Osservando alcune immagini, riconosce quelle che iniziano o finiscono con un dato suono (Identificazione fonema iniziale-finale)			
		35. Effettua la fusione fonemica			
		36. Effettua la segmentazione fonemica			
		37. Legge bisillabe piane			
		38. Scrive bisillabe piane			
		39. Legge trisillabe piane			
		40. Scrive trisillabe piane			
		41. Legge parole con suoni simili			
		42. Scrive parole con suoni simili			
		43. Legge parole con suoni nascosti (dittongo-iato ad es.: parole come "piede"; con il gruppo N+consonante ad es. "banco"; con il gruppo R-L-M+consonante ad es. "gamba")			
		44. Scrive parole con suoni nascosti (dittongo-iato ad es.: parole come "piede"; con il gruppo N+consonante ad es. "banco"; con il gruppo R-L-M+consonante ad es. "gamba")			
		45. Legge parole con suoni complessi (struttura: consonante+consonante+vocale ad es. PR, SP, ST, SC, SB ...)			
		46. Scrive parole con suoni complessi (struttura: consonante+consonante+vocale ad es. PR, SP, ST, SC, SB ...)			
		47. Legge parole con suoni complessi (struttura: consonante+consonante+R ad es. STR)			
		48. Scrive parole con suoni complessi (struttura: consonante+consonante+R ad es. STR)			
		49. Legge parole con difficoltà ortografiche (es.: bagno, chiesa ...) a fine anno scolastico			
		50. Scrive parole con difficoltà ortografiche (es.: bagno, chiesa ...) a fine anno scolastico			
		51. Ha un'adeguata velocità e accuratezza in lettura (a fine anno scolastico)			
		52. Ha un'adeguata fluenza e accuratezza in scrittura (a fine anno scolastico)			

AREE	AMBITI DI RILEVAMENTO	INDICATORI DI VERIFICA	FASE 2	FASE 3	FASE 4
			Osservazione sistemática iniziale	Attività di potenziamento	Osservazione sistemática finale
APPRENDIMENTO DELLA MATEMATICA	Sistema numero	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)			
		54. Riconosce il significato di tanti-pochi, di più-di meno, tanti ... quanti			
		55. Riconosce a colpo d'occhio quantità di elementi entro il 5 in varie configurazioni			
		56. Legge i numeri entro il 10 (entro il 20 a fine anno)			
		57. Scrive numeri sotto dettatura entro il 5 (entro il 10 a fine anno)			
		58. Ordina numeri in modo crescente entro il 10 (entro il 20 a fine anno)			
		59. Ordina numeri in modo decrescente entro il 10 (entro il 20 a fine anno)			
		60. Esprime un giudizio di numerosità nel confronto tra due numeri scritti (ad es.: tra 4 e 6, qual è il più grande?)			
		61. Comprende e usa i simboli $>$ $<$ $=$			
	Conteggio	62. Enumera progressivamente fino a 10 senza esitazioni (fino a 20 a fine anno)			
		63. Enumera in senso regressivo da 10 a 0			
		64. Conta ad alta voce almeno 10 oggetti sparsi senza ripetizioni od omissioni			
		65. Enumera progressivamente partendo da un numero diverso da "uno" (ora inizia a contare da 5.....6, 7, 9)			
	Sistema calcolo	66. Esegue addizioni entro il 10 usando le dita			
		67. Esegue addizioni a mente entro il 10			
		68. Esegue sottrazioni entro il 10 usando le dita			
		69. Esegue sottrazioni a mente entro il 10			
		70. Rievoca dalla memoria con sicurezza fatti aritmetici di semplici addizioni e sottrazioni, senza ricorrere all'uso di dita o al conteggio orale (a fine anno)			
		71. Comprende e usa i segni $+$ , $-$ e ne conosce l'effetto sul risultato			
	Geometria	72. Descrive la posizione di oggetti nello spazio usando indicatori spaziali rispetto a se stesso: davanti, dietro, sx, dx (a fine anno)			
		73. Ordina in modo crescente tre immagini di un oggetto secondo il criterio lunghezza (corto, medio, lungo)			

AREE	AMBITI DI RILEVAMENTO	INDICATORI DI VERIFICA	FASE 2	FASE 3	FASE 4
			Osservazione sistemática iniziale	Attività di potenziamento	Osservazione sistemática finale
AREA DEI PROCESSI	Attenzione	74. Mostra un'adeguata attenzione selettiva (capacità di dirigere l'attenzione intenzionalmente su stimoli specifici). Si riportano di seguito alcuni esempi: il bambino riesce a seguire una consegna senza lasciarsi distrarre; riesce a cerchiare, in un gruppo di lettere, la lettera indicata dall'insegnante o posta come stimolo da ricercare in una scheda; l'insegnante racconta una storia nella quale vengono nominati, ad esempio, dei colori e assegna un colore specifico a ciascun bambino: tutte le volte che il bambino sente nominare il suo colore, deve alzare la mano; nel gioco del "sacco pieno-sacco vuoto" riesce ad adeguare prontamente il proprio movimento al comando dato dall'insegnante. N.B.: se l'attività è protratta nel tempo, implica anche l'attenzione sostenuta			
		75. Mostra un'adeguata attenzione sostenuta (capacità di mantenere l'attenzione per un periodo protratto nel tempo, tempo definito dal confronto della tenuta attenta della maggior parte dei coetanei: ad es. il bambino riesce a seguire interamente una breve storia raccontata dall'insegnante dall'inizio alla fine)			
		76. Mostra un'adeguata attenzione divisa (capacità di ripartire attenzione tra due stimoli o su due aspetti di uno stesso compito, fornendo risposte diverse) ad es. il bambino è in grado di prestare attenzione ad una storia raccontata e di cercare la risposta ad una domanda tra più opzioni, oppure, in una favola composta da elementi di due storie mischiate, è in grado di riconoscere quale elemento appartiene all'una e quale all'altra			
	Memoria	77. Manifesta di possedere un'adeguata memoria a breve termine (capacità di ricordare e riferire informazioni od elementi dati dall'insegnante entro un tempo di 30 secondi: il bambino ripete un'istruzione data oppure alcune parole o numeri subito dopo che li ha sentiti)			
		78. Manifesta di possedere un'adeguata memoria di lavoro (capacità di immagazzinare delle informazioni rendendole disponibili all'elaborazione mentale per un breve periodo di tempo durante l'esecuzione di compiti cognitivi: il bambino ricorda una consegna e ne estrapola le informazioni essenziali per svolgere un compito; ricorda le attività in programma oppure, dopo aver ascoltato una lista di nomi di due categorie diverse, ad es. animali e vestiti, è in grado di dire quanti sono gli animali e quanti sono i vestiti)			
		79. Manifesta di possedere un'adeguata memoria a lungo termine (capacità di rievocare informazioni fornite anche a distanza di tempo, nell'arco della giornata e/o nei giorni successivi: ricorda alcune informazioni o l'esercizio eseguito l'ora precedente)			
		80. Manifesta di possedere un'adeguata memoria uditiva (capacità di rievocare contenuti verbali dati dall'insegnante, ad es. il bambino sa ripetere un termine nuovo dopo averlo ascoltato oppure una breve lista di parole ...)			
		81. Manifesta di possedere un'adeguata memoria visivo-spaziale (capacità di rievocare una sequenza di immagini o un'immagine-costruzione composta da più elementi e riprodurla: ad es. riprodurre una sequenza di azioni-spostamenti in un percorso in palestra dopo aver osservato una dimostrazione)			
		82. Manifesta di possedere un'adeguata memoria procedurale (capacità di eseguire correttamente procedure esercitate per un tempo e una frequenza sufficienti alla maggior parte dei coetanei per l'implementazione delle stesse: il bambino esegue una procedura di calcolo ... es. addizione)			
		83. Manifesta di possedere un'adeguata memoria associativa (riesce a rievocare due elementi, due eventi, due immagini, due parole, un'immagine e una parola, dopo aver creato collegamenti tra essi; ad es. per ricordare rana e coniglio, li associa all'azione di saltare)			

AREE	AMBITI DI RILEVAMENTO	INDICATORI DI VERIFICA	FASE 2	FASE 3	FASE 4
			Osservazione sistematica iniziale	Attività di potenziamento	Osservazione sistematica finale
AREA DEI PROCESSI	Modi dell'apprendimento	84. E' in grado di formulare ipotesi (è in grado di dedurre delle conclusioni a partire da eventi raccontati o osservati. Il bambino produce una spiegazione di tipo causale di un fenomeno, ad es. se vede una vignetta di un bambino che piange in un parco giochi, prova a dire cosa potrebbe essere successo; se si aggiungono altri elementi che contraddicono l'ipotesi precedente, riesce a modificarla e a indicarne un'altra)			
		85. E' 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. inferisce il significato di un termine sconosciuto dal contesto in cui è inserito: frase, periodo ...)			
		86. E' in grado di operare con il conflitto cognitivo (il bambino mette in discussione un concetto appreso perché incongruente con le nuove informazioni: ad es. la sottrazione con il prestito va in contrasto con la direzionalità della procedura della sottrazione)			
		87. E' in grado di pianificare un'attività: il bambino sa organizzare una serie di passaggi per arrivare ad un obiettivo (organizza il materiale che occorre per fare un gioco semplice, prepara l'occorrente per fare un disegno, riesce a seguire il percorso in un labirinto)			
		88. E' in grado di realizzare il monitoraggio e l'autovalutazione del proprio operare (il bambino è in grado di ritornare sui propri passi operativi se si accorge di aver sbagliato ed è in grado di valutare il proprio lavoro)			
	Partecipazione-interesse	89. Partecipa in modo attivo (interviene in modo pertinente apportando il proprio contributo, pone domande per ampliare le proprie conoscenze seguendo la propria curiosità, avanza proposte)			
		90. Partecipa limitatamente ad alcune attività: il bambino mostra interesse solo in determinate condizioni			
	Autonomia nell'esecuzione di un compito	91. E' efficace in attività adeguate al livello di scolarità (prepara il materiale necessario per l'attività da svolgere e riordina; inizia il compito in autonomia dopo la spiegazione)			
		92. E' efficace in attività semplici (riferita ad esercizi consueti e ben conosciuti dal bambino)			
	AREA RELAZIONALE	Gioco	93. Durante il gioco si relaziona adeguatamente con gli altri		
94. Rispetta le regole					
Relazione con l'adulto		95. Mantiene il contatto visivo quando gli si parla			
		96. Chiede aiuto alla maestra per sè e/o per un altro bambino			



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.

**NOME "SIMBOLICO" ALUNNO:** \_\_\_\_\_

Sesso: (Indicare M o F) \_\_\_\_\_

Ha già partecipato alla sperimentazione \_\_\_\_\_  
 Se Sì indicare se l'alunno è già stato potenziato il precedente anno \_\_\_\_\_  
 Se Sì indicare il codice nome "simbolico" utilizzato il precedente anno \_\_\_\_\_

Mese e anno di nascita (mm/yyyy) \_\_\_\_\_

Alunno straniero \_\_\_\_\_  
 Indicare Sì o NO \_\_\_\_\_

Alunno NAI \_\_\_\_\_  
 Se Sì indicare mese e anno di arrivo in Italia (mm/yyyy) \_\_\_\_\_



AREE	AMBITI DI RILEVAMENTO	INDICATORI DI VERIFICA	FASE 2	FASE 3	FASE 4
			Osservazione sistematica iniziale	Attività di potenziamento	Osservazione sistematica finale
AREA LINGUISTICA	Comprensione Linguistica	1. Coglie il senso globale e le informazioni principali di un brano narrato rispondendo a domande mirate			
		2. Comprende le consegne date dall'insegnante (comprendenti frasi locative, relative, negative, passive)			
		3. Comprende l'argomento principale di discorsi affrontati in classe ponendo domande pertinenti			
		4. Coglie incongruenze in una breve storia			
		5. Effettua inferenze in un breve racconto			
	Produzione Linguistica	6. Sa dire un gruppo di 5 parole, che iniziano con il fonema dato, velocemente, senza esitazioni e senza errori			
		7. Sa dire un gruppo di almeno 5 parole che appartengono ad una stessa categoria indicata dal docente (ad es.: dimmi tutti gli animali che ti vengono in mente, ... i colori, ... i frutti)			
		8. Formula oralmente periodi di almeno 10 o più parole, corrette dal punto di vista morfosintattico, descrivendo immagini (valutabile a fine anno)			
		9. Riferisce in modo chiaro un'esperienza personale, una situazione accaduta, usando strutture frasali corrette, connesse in modo logico-sequenziale sia temporalmente sia rispettando nessi causali (con l'aiuto di domande guida, senza aiuto a fine anno)			
		10. Rielabora oralmente, con la guida di domande stimolo dell'insegnante, un breve racconto ascoltato evidenziandone gli elementi principali			
		11. 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 5 x 6 seguendo la direzione da sx a dx e dall'alto al basso			
		12. In base alla definizione indicata dal docente, recupera il vocabolo corrispondente (ad es.: qual è quella cosa che indossi per camminare?)			
		13. Ha un vocabolario ricco e ampio secondo quanto ci si può aspettare in base all'età, utilizza termini sovraordinati (categoria) e arricchiti da aggettivi relativi a caratteristiche specifiche dell'oggetto (es.: l'arancia, l'arancia è un frutto rotondo e arancione)			

AREE	AMBITI DI RILEVAMENTO	INDICATORI DI VERIFICA	FASE 2	FASE 3	FASE 4
			Osservazione sistemática iniziale	Attività di potenziamento	Osservazione sistemática finale
APPRENDIMENTO DELLA LETTO-SCRITTURA	<i>Aspetti grafici scrittura</i>	14. Dimostra adeguate competenze di orientamento e occupazione dello spazio (gli elementi da considerare: corretta distanza dai margini del foglio senza distanziamenti eccessivi dal margine sinistro e sconfinamenti oltre il margine destro; scrittura delle lettere all'interno del quadretto o della riga)			
		15. Durante la scrittura dimostra postura e movimenti corretti (gli elementi da considerare: impugnatura correttamente la penna; la mano che non usa per la scrittura tiene il foglio; il movimento del polso è fluido, così come il gesto esecutivo; la pressione della penna sul foglio è adeguata)			
		16. Copia in modo corretto un breve testo da un foglio			
		17. Copia in modo corretto un breve testo dalla lavagna			
		18. La grafia in stampato maiuscolo è leggibile (elementi da considerare: la scrittura delle singole lettere segue la corretta direzionalità; vi è adeguato spazio tra lettere e parole)			
	<i>Aspetti ortografici</i>	19. Scrive adeguatamente parole bisillabe-trisillabe-quadrissillabe piane (elementi da osservare qualitativamente: che non vi siano frequenti errori di sostituzione di grafemi visivamente simili m-n, b-d-q-p, a-e, frequenti errori di sostituzione di suoni fonologicamente simili t-d, f-v, p-b, c-g, ...)			
		20. Scrive adeguatamente parole con suoni nascosti (dittongo-iato) (ad es. parole come "piede"; con il gruppo N+consonante ad es. "banco"; con il gruppo R-L-M+consonante ad es. "gamba")			
		21. Scrive adeguatamente parole con suoni complessi (struttura consonante+consonante+vocale: ad es. PR, SP, ST, SC, SB.... e struttura consonante+consonante+consonante ad es.: STR... elementi da osservare qualitativamente: omissioni di suoni stega per strega; scambi tigre per tigre; ecc.)			
		22. Scrive adeguatamente parole con suoni difficili (digrammi e trigrammi)			
		23. Scrive adeguatamente semplici dettati con parole comprendenti le diverse complessità fonologiche e non fonologiche (valutabile a fine anno, escludendo l'uso dell'h e le componenti fonetiche accento e doppie)			
		24. Dato un argomento, elabora oralmente contenuti pertinenti (con domande guida)			
	<i>Produzione Scritta</i>	25. Raggruppa informazioni in base a categorie semantiche (sa collocare nello stesso gruppo informazioni simili: ad es. tutte le caratteristiche fisiche di un animale, tutte le informazioni sul cibo che mangia, ...)			
		26. Scrive una frase coerente e corretta per descrivere un'immagine			
		27. Scrive brevi frasi che accompagnano una storia figurata di tre-quattro immagini			
		28. Scrive brevi testi seguendo delle domande-guida (valutabile a fine anno)			
	<i>Letture</i>	29. Effettua la segmentazione fonemica delle parole (non sillaba, ma singolo fonema)			
		30. Effettua la fusione fonemica delle parole (non sillaba, ma singolo fonema)			
		31. Legge correttamente e con velocità adeguata parole bisillabe-trisillabe-quadrissillabe piane (elementi da osservare qualitativamente: che non vi siano frequenti errori di sostituzione di grafemi visivamente simili m-n, b-d-q-p, a-e, frequenti errori di sostituzione di suoni fonologicamente simili t-d, f-v, p-b, c-g, ...)			
		32. Legge correttamente e con velocità adeguata parole con 'suoni nascosti' (elementi da osservare qualitativamente: che non vi siano riduzione di gruppi, ad es. 'potta' per 'porta'; riduzione di dittonghi, ad es. 'pede' per 'piede'; ecc.)			
		33. Legge correttamente e con velocità adeguata parole con suoni complessi (elementi da osservare qualitativamente: omissioni di suoni, come ad es. stega per strega; scambi di suoni come ad es. tigre per tigre; ecc.)			
		34. Legge correttamente e con velocità adeguata un breve brano senza salti di riga e/o di parole			
		35. Formula adeguatamente ipotesi sul contenuto di un testo partendo dal titolo (l'attenzione è sul processo di ipotesi non sui contenuti)			
		36. Comprende un testo narrativo con immagini, rispondendo a domande con risposte testuali a scelta multipla o selezionando la vignetta corretta tra quattro alternative			
		37. Comprende un testo narrativo con immagini, letto dall'insegnante, rispondendo a domande con risposte testuali brevi, scelta multipla o selezionando la vignetta corretta tra quattro alternative			

AREE	AMBITI DI RILEVAMENTO	INDICATORI DI VERIFICA	FASE 2	FASE 3	FASE 4
			Osservazione sistemática iniziale	Attività di potenziamento	Osservazione sistemática finale
APPENDIMENTO DELLA MATEMATICA	Sistema numero	38. Riconosce il significato di tanti-pochi, di più-di meno, tanti ... quanti			
		39. Riconosce a colpo d'occhio quantità di oggetti entro il 5 in varie configurazioni			
		40. Legge i numeri entro il 20 (entro il 50 a fine anno)			
		41. Scrive numeri entro il 20 sotto dettatura (entro il 50 a fine anno)			
		42. Ordina in modo crescente numeri entro il 20 (entro il 50 a fine anno)			
		43. Ordina in modo decrescente numeri entro il 20 (entro il 50 a fine anno)			
		44. Usa adeguatamente i simboli >, < e =			
		45. Rappresenta un numero entro il 50 con l'abaco o il multibase e trascrive un numero rappresentato con l'abaco o il multibase in codice arabico o tramite etichette (3 da e 2 u quale numero formano?; per ogni esercizio fare sempre qualche esempio) valutabile a fine anno			
		46. Comprende il valore posizionale delle cifre all'interno del numero			
	47. Esprime un giudizio di numerosità nel confronto tra due numeri scritti entro il 20 (ad es. tra 14 e 16 qual è il più grande?)				
	Conteggio	48. Enumera progressivamente fino a 50 correttamente e senza esitazioni			
		49. Enumera in senso regressivo da 20 a 0 correttamente e senza esitazioni			
		50. Enumera progressivamente partendo da un numero diverso da "uno" (ad es. ora inizia a contare da 12.....13, 14, 15 ...)			
		51. Conta ad alta voce almeno 10 oggetti sparsi senza ripetizioni od omissioni.			
	Sistema Calcolo	52. Esegue addizioni usando le dita (osservare le strategie di calcolo: conta tenendo a mente il primo addendo e prosegue contando progressivamente aggiungendo il secondo addendo; parte a contare dall'addendo maggiore; ...)			
		53. Esegue addizioni con il supporto della linea del 20			
		54. Esegue addizioni applicando la proprietà commutativa			
		55. Esegue addizioni a mente entro il 10			
		56. Rievoca dalla memoria con sicurezza alcuni fatti aritmetici (amici del 10)			
		57. Esegue sottrazioni usando le dita (osservare le strategie di calcolo: conta partendo dal minuendo in senso regressivo; conta progressivamente partendo dal sottraendo per arrivare al minuendo ...)			
		58. Esegue sottrazioni con il supporto della linea del 20			
		59. Esegue sottrazioni a mente entro il 10			
		60. Rievoca dalla memoria con sicurezza fatti aritmetici (riesce a dire immediatamente il risultato di semplici addizioni e sottrazioni senza ricorrere all'uso di dita o conteggio orale; ad es. quanto fa 3+3? 7-4? ..)			
		61. Comprende il concetto di moltiplicazione come addizione ripetuta			
		62. Effettua la moltiplicazione tramite raggruppamenti di oggetti su immagini a 2 a 2, a 3 a 3, a 5 a 5 ( valutabile a fine anno)			
		63. Comprende il significato di doppio, triplo e metà			
		64. Conosce le tabelline del 2, del 3 e del 5 in modo efficiente, ovvero sapendo dire i risultati se richiesti in ordine sparso (ad es. quanto fa 3 x 5? E 2 x 10?) valutabile entro la fine dell'anno			
65. Comprende e riconosce l'effetto dei segni + e - sul risultato (verificabile con attività come: 5 ... 3 = 2 che segno metto al posto dei puntini? + o - ?)					
66. Esegue addizioni in colonna senza riporto					
67. Esegue sottrazioni in colonna senza prestito					

AREE	AMBITI DI RILEVAMENTO	INDICATORI DI VERIFICA	FASE 2	FASE 3	FASE 4
			Osservazione sistemática iniziale	Attività di potenziamenti	Osservazione sistemática finale
APPRENDIMENTO DELLA MATEMATICA	<i>Relazione tra numeri e spazio</i>	68. Nel calcolo scritto incolonna correttamente i numeri e segue la direzione procedurale			
	<i>Geometria</i>	69. Descrive la posizione di oggetti nello spazio usando indicatori spaziali rispetto a se stesso (davanti, dietro, destra, sinistra)			
		70. Riproduce disegni sul piano quadrettato utilizzando il righello			
	<i>Risoluzioni di problemi</i>	71. Utilizza i quantificatori: tutti, nessuno, ogni, almeno uno, ciascuno, qualche, alcuni			
		72. Risolve situazioni problematiche con una domanda e una operazione con il supporto di immagini			

AREE	AMBITI DI RILEVAMENTO	INDICATORI DI VERIFICA	FASE 2	FASE 3	FASE 4
			Osservazione sistemática iniziale	Attività di potenziamento	Osservazione sistemática finale
AREA PROCESSI	Attenzione	73. Mostra un'adeguata attenzione selettiva (capacità di dirigere l'attenzione intenzionalmente su stimoli specifici). Si riportano di seguito alcuni esempi: il bambino riesce a seguire una consegna senza lasciarsi distrarre; riesce a cerchiare, in un gruppo di lettere, la lettera indicata dall'insegnante o posta come stimolo da ricercare in una scheda; l'insegnante racconta una storia nella quale vengono nominati, ad esempio, dei colori e assegna un colore specifico a ciascun bambino: tutte le volte che il bambino sente nominare il suo colore, deve alzare la mano; nel gioco del "sacco pieno-sacco vuoto" riesce ad adeguare prontamente il proprio movimento al comando dato dall'insegnante. N.B.: se l'attività è protratta nel tempo, implica anche l'attenzione sostenuta			
		74. Mostra un'adeguata attenzione sostenuta (capacità di mantenere l'attenzione per un periodo protratto nel tempo, tempo definito dal confronto della tenuta attenta della maggior parte dei coetanei: ad es. il bambino riesce a seguire interamente, dall'inizio alla fine, una breve storia raccontata dall'insegnante)			
		75. Mostra un'adeguata attenzione divisa (capacità di ripartire attenzione tra due stimoli o su due aspetti di uno stesso compito, fornendo risposte diverse) ad es. il bambino è in grado di prestare attenzione ad una storia raccontata e cercare la risposta ad una domanda tra più opzioni, oppure in un favola composta da elementi di due storie mischiate di riconoscere quale elemento appartiene all'una quale all'altra			
	Memoria	76. Manifesta di possedere un'adeguata memoria a breve termine (capacità di ricordare e riferire, entro un tempo di 30 secondi, informazioni od elementi dati dall'insegnante: il bambino ripete un'istruzione data oppure alcune parole o alcuni numeri subito dopo averli sentiti)			
		77. Manifesta di possedere un'adeguata memoria di lavoro (capacità di immagazzinare delle informazioni rendendole disponibili all'elaborazione mentale per un breve periodo di tempo durante l'esecuzione di compiti cognitivi: il bambino ricorda una consegna e ne estrapola le informazioni essenziali per svolgere un compito; ricorda le attività in programma oppure, dopo aver ascoltato una lista di nomi di due categorie diverse, ad es. animali e vestiti, è in grado di dire quanti sono gli animali e quanti sono i vestiti)			
		78. Manifesta di possedere un'adeguata memoria a lungo termine (capacità di rievocare informazioni fornite anche a distanza di tempo, nell'arco della giornata e/o nei giorni successivi: ricorda alcune informazioni o l'esercizio eseguito l'ora precedente)			
		79. Manifesta di possedere un'adeguata memoria uditiva (capacità di rievocare contenuti verbali dati dall'insegnante, ad es. il bambino sa ripetere un termine nuovo dopo averlo ascoltato oppure una breve lista di parole ...)			
		80. Manifesta di possedere un'adeguata memoria visivo-spaziale (capacità di rievocare una sequenza di immagini o un'immagine-costruzione composta da più elementi e riprodurla: ad es. riprodurre una sequenza di azioni-spostamenti in un percorso in palestra dopo aver osservato una dimostrazione)			
		81. Manifesta di possedere un'adeguata memoria procedurale (capacità di eseguire correttamente procedure esercitate per un tempo e una frequenza sufficienti alla maggior parte dei coetanei per l'implementazione delle stesse: il bambino esegue una procedura di calcolo ... es. addizione)			
		82. Manifesta di possedere un'adeguata memoria associativa (riesce a rievocare due elementi, due eventi, due immagini, due parole, un'immagine e una parola, dopo aver creato collegamenti tra essi; ad es. per ricordare rana e coniglio, li associa all'azione di saltare)			

AREE	AMBITI DI RILEVAMENTO	INDICATORI DI VERIFICA	FASE 2	FASE 3	FASE 4
			Osservazione sistemática iniziale	Attività di potenziamento	Osservazione sistemática finale
AREA PROCESSI	Modi dell'apprendimento	83. E' in grado di formulare ipotesi (è in grado di dedurre delle conclusioni a partire da eventi raccontati o osservati. Il bambino produce una spiegazione di tipo causale di un fenomeno, ad es. se vede una vignetta di un bambino che piange in un parco giochi, prova a dire cosa potrebbe essere successo; se si aggiungono altri elementi che contraddicono l'ipotesi precedente, riesce a modificarla e a indicarne un'altra)			
		84. E' 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. inferisce il significato di un termine sconosciuto dal contesto in cui è inserito: frase, periodo ...)			
		85. E' in grado di operare con il conflitto cognitivo (il bambino mette in discussione un concetto appreso perché incongruente con le nuove informazioni: ad es. la sottrazione con il prestito va in contrasto con la direzionalità della procedura della sottrazione)			
		86. E' in grado di pianificare un'attività: il bambino sa organizzare una serie di passaggi per arrivare ad un obiettivo (organizza il materiale che occorre per fare un gioco semplice, prepara l'occorrente per fare un disegno, riesce a seguire il percorso in un labirinto)			
		87. E' in grado di realizzare il monitoraggio e l'autovalutazione del proprio operare (il bambino è in grado di ritornare sui propri passi operativi se si accorge di aver sbagliato ed è in grado di valutare il proprio lavoro)			
	Partecipazione-interesse	88. Partecipa in modo attivo (interviene in modo pertinente apportando il proprio contributo, pone domande per ampliare le proprie conoscenze seguendo la propria curiosità, avanza proposte)			
		89. Partecipa limitatamente ad alcune attività: il bambino mostra interesse solo in determinate condizioni			
	Autonomia nell'esecuzione di un compito	90. E' efficace in attività adeguate al livello di scolarità (prepara il materiale necessario per l'attività da svolgere e riordina; inizia il compito in autonomia dopo la spiegazione)			
		91. E' efficace in attività semplici (riferita ad esercizi consueti e ben conosciuti dal bambino)			
	AREA RELAZIONALE	Gioco	92. Durante il gioco si relaziona adeguatamente con gli altri		
93. Rispetta le regole					
Relazione con l'adulto		94. Mantiene il contatto visivo quando gli si parla			
		95. Chiede aiuto alla maestra per sè e/o per un altro bambino			



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.

# VADEMECUM SCUOLA DELL'INFANZIA

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



## INDICE

PREMESSA.....	6
AREA PSICOMOTORIA.....	7
Coordinazione generale.....	7
1. Padroneggia i movimenti del corpo.....	7
2. Cammina senza inciampare o far cadere oggetti .....	9
3. Cammina su un percorso rettilineo tracciato sul pavimento con un nastro lungo due metri, ponendo un piede davanti all'altro (i piedi si devono quasi toccare) cercando di rimanere sul nastro .....	10
Coordinazione oculo-manuale .....	10
4. Traccia una linea continua mista entro binari da almeno 1 cm .....	10
Motricità fine .....	13
5. Toccare con il pollice in sequenza le diverse dita della stessa mano .....	14
6. Ritaglia lungo un tracciato rettilineo .....	14
Schema corporeo: orientamento spazio-temporale .....	15
7. Si orienta bene nello spazio della scuola.....	15
8. Comprende adeguatamente i rapporti spaziali: utilizzando due oggetti, di cui uno contenitore dell'altro, vedere se il bambino comprende dentro/sopra/ sotto/dietro/ davanti /lontano /vicino .....	16
9. Ordina figure secondo le sequenze: prima - adesso - dopo; ieri - oggi - domani; mattino - pomeriggio - sera - notte .....	16
10. Formula ipotesi (sa immaginare le conseguenze di un'azione; ipotizza il finale di una storia) .....	17
11. Ordina almeno 4 sequenze in successione logico/temporale .....	17
Dominanza.....	17
12. Utilizza abitualmente mano, piede, occhio destro (o sinistro).....	17
Lateralità.....	18
13. Riconosce destra e sinistra su di sé .....	18
Prassie.....	19
14. Copia una figura geometrica (quadrato, triangolo, rombo, rettangolo) in modo riconoscibile .....	19
15. Riproduce con materiale strutturato (blocchetti lego o simili) un modello tridimensionale dato ...	20
16. Compie piccoli movimenti delle mani in maniera adeguata .....	20
Percezione visiva e uditiva.....	21
17. Riconosce i colori fondamentali e derivati .....	21
18. Individua differenze e somiglianze tra due immagini.....	21
19. Riconosce una figura, uguale a quella messa a disposizione come modello, tra altre figure simili, ma ruotate in vari modi (90°, 180°, 270°).....	21
20. Riproduce, battendo le mani, sequenze ritmiche prodotte dall'insegnante con i legnetti .....	22
Qualità del gesto grafico: impugnatura–pressione-postura mano/polso/spalla .....	23
21. Occupa tutto lo spazio del foglio e del quaderno quando disegna .....	23

22. Tiene fermo il foglio in prossimità dell'area di scrittura e, con la mano scrivente, impugna correttamente la matita con il polso appoggiato al foglio .....	24
Direzione del gesto grafico .....	24
23. Nelle attività di pregrafismo il tratto grafico rispetta la direzione sx - dx, dall'alto in basso.....	24
Pressione .....	25
24. Nelle attività di pregrafismo il tratto grafico è realizzato con un'adeguata pressione della matita sul foglio (né troppo marcato, né troppo lieve).....	25
25. Muove il polso in modo fluido.....	26
26. Il suo tratto grafico è pulito: non presenta ritocchi, irregolarità, interruzioni continue e ravvicinate .....	26
Qualità della rappresentazione grafica .....	27
27. La sua rappresentazione grafica rispetta il tema dato, presenta ricchezza dei particolari e varietà nei contenuti.....	27
28. Rappresenta le parti principali della figura umana in maniera riconoscibile e bidimensionale .....	27
AREA LINGUISTICA.....	28
Comprensione linguistica .....	28
29. Comprende ed esegue consegne di tre elementi ( <i>informazioni</i> ) .....	28
30. Su figure e oggetti di uso comune, indica colori ed altri elementi mentre la insegnante li denomina .....	29
31. Ascolta e comprende una conversazione in sezione .....	29
32. Di una storia raccontata e presentata in forma figurata, individua il protagonista, i personaggi principali, il luogo di un accadimento, pone domande pertinenti, rileva incongruenze .....	30
Competenze narrative e produzione linguistica.....	30
33. Raccontare esperienze o storie in ordine cronologico .....	30
34. Sa formulare ipotesi, anticipazioni e inferenze .....	31
35. Sa descrivere un'immagine in modo comprensibile .....	31
Produzione linguistica .....	31
36. Denomina figure con animali, colori, oggetti, aggettivi (grande-piccolo, caldo-freddo) su indicazione dell'insegnante .....	31
37. Denomina rapidamente, da sx a dx, una serie di oggetti inseriti in una griglia almeno 5x6.....	33
38. Utilizza in modo comprensibile il linguaggio .....	33
39. Possiede tutti i fonemi (unica eccezione ammessa il suono R) .....	33
40. Usa frasi complesse di 5/6 parole (articoli, congiunzioni, verbo, complemento, ...).....	33
41. Riesce a fornire in ordine un resoconto di almeno tre eventi, se aiutato da domande "E dopo cosa è successo?". Riesce a raccontare una storia rappresentata da tre vignette .....	34
42. Riesce a raccontare una storia rappresentata da almeno quattro vignette .....	34
Competenze fonologiche e metafonologiche .....	35
43. Pronuncia correttamente tutti i suoni delle parole (non sostituisce lettere simili s/z, l/r, t/d, ...) ...	35
44. Pronuncia le parole in modo completo, senza omissioni di lettere o parti di parola .....	35

45. Pronuncia le parole rispettando la corretta sequenza dei suoni, senza inversioni di sillabe nella parola.....	35
46. Sa ripetere una parola appena ascoltata.....	35
47. Riesce ad isolare la prima e l'ultima sillaba nelle parole.....	36
48. Riconosce e produce rime.....	37
49. Classifica le parole in base alla loro lunghezza.....	38
50. Sa segmentare le parole in sillabe.....	39
51. Esegue la fusione sillabica.....	39
52. Discrimina coppie di parole con differenza minima (mela/tela, Luca/luna sale/sole, ...).....	40
53. Manipola parole (sottrazione di sillaba iniziale e finale: CA-NE, togliendo CA cosa resta?).....	40
Prescrittura.....	40
54. Scrive il proprio nome.....	40
55. Distingue le lettere da altri segni grafici.....	40
56. Riesce a copiare una semplice parola in stampato maiuscolo.....	40
57. Riconosce alcune lettere in stampato maiuscolo.....	40
AREA INTELLIGENZA-NUMERICA.....	41
Processi lessicali.....	41
58. Denomina su richiesta i numeri fino a 10 (come si chiama questo?).....	41
59. Indica su richiesta i numeri fino al 10 (mostrami...).....	42
60. Scrive e legge i numeri in codice arabo da 1 a 5.....	42
Processi semantici.....	42
61. Stima la numerosità di un gruppo di oggetti (a colpo d'occhio fino a 5).....	42
62. Usa correttamente quantificatori: tanti/alcuni-pochi/uno solo/nessuno.....	43
63. Comprende ed esegue operazioni di corrispondenza biunivoca: tanti-quantidi più/di meno.....	43
64. Esprime un giudizio di numerosità nel confronto tra due numeri indicando il maggiore.....	43
65. Risolve piccoli problemi entro il 10.....	44
66. Operare con i numeri aggiungendo e togliendo 1 (fino a 10).....	44
Processi pre-sintattici.....	45
67. Comprende i concetti dimensionali: grande/piccolo, alto/basso, lungo/corto.....	45
68. Dato un gruppo di oggetti, sceglie le cose calde; che corrono; morbide.....	45
69. Ordinare grande, medio e piccolo e viceversa.....	46
70. Indicare il primo elemento della fila, l'ultimo e quello che sta in mezzo.....	46
Conteggio.....	47
71. Enumera in avanti fino a 10.....	47
72. Enumera all'indietro da 10 a 1.....	48
73. Conta gli oggetti e risponde alla domanda: <i>quanti sono?</i> .....	48

AREA ATTENTIVO-MNESTICA .....	49
Capacità di attenzione e autoregolazione .....	49
Indicatori 74-75-76-77-78-79-80 .....	49
Memoria a breve termine visiva.....	50
81. Dopo aver osservato 4-5 immagini, denomina quella che è stata tolta mentre non vedeva .....	50
82. Dopo aver osservato una serie di 6 immagini, le sa elencare senza più vederle .....	50
Memoria a breve termine uditiva .....	50
83. Impara brevi filastrocche e poesie a memoria .....	50
84. Sa ripetere una frase appena ascoltata .....	51
AREA DELL’AUTONOMIA .....	52
Autonomia personale .....	52
85. Sa vestirsi da solo nei tempi adeguati .....	52
86 Si prende cura delle proprie cose .....	53
Autonomia di lavoro .....	53
87. Riesce a preparare i materiali necessari per lo svolgimento di un’attività/gioco .....	53
88. Sa prendere iniziative .....	54
AREA RELAZIONALE .....	55
Gioco.....	55
89. Sa giocare da solo .....	55
90. Durante il gioco si relaziona adeguatamente con gli altri .....	55
91. Partecipa ai giochi di gruppo .....	56
92. Rispetta le regole.....	56
93. Mantiene il contatto visivo.....	57
Relazioni con l’adulto .....	57
94. Chiede aiuto alla maestra per sé e/o per un altro bambino .....	57
95. Risponde positivamente alle richieste che l’adulto gli rivolge. ....	57
BIBLIOGRAFIA .....	58
SITOGRAFIA .....	59

## PREMESSA

Le linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA, allegata al DM 5669, pag. 12/07/11 (tratto dal bollettino ufficiale della Regione Veneto-n.6 17 gennaio, 2014), nella parte dedicata alla scuola dell'infanzia, sottolineano che "è importante identificare precocemente le possibili difficoltà di apprendimento e riconoscere i segnali di rischio già nella scuola dell'infanzia", attraverso un'osservazione sistematica condotta dagli insegnanti per tener monitorate le abilità relative alle aree psicomotoria, linguistica, dell'intelligenza numerica, attentivo-mnestica, dell'autonomia e relazionale. "Si dovrà privilegiare l'uso di metodologie di carattere operativo su quello di carattere trasmissivo, dare importanza all'attività psicomotoria, stimolare l'espressione attraverso tutti i linguaggi e favorire una vita di relazione caratterizzata da ritualità e convivialità serena."

Una considerazione importante meritano i bambini che apprendono la lingua italiana come L2. Come già indicato nell'ALLEGATO A3 alla Dgr n. 2438 del 20 dicembre 2013, è fondamentale osservare se questi bambini, all'ultimo anno della scuola dell'infanzia presentano ancora errori di pronuncia, parole non comprensibili o non vi è alcuna modificabilità del quadro iniziale nonostante l'attivazione di opportune stimolazioni.

Il presente vademecum offre una serie di indicazioni per attività pensate in un'ottica di prevenzione delle difficoltà di apprendimento, al fine di limitarne le conseguenze negative per gli alunni, ridurre il disagio e contrastare la dispersione scolastica. Si propone di avvicinare e preparare il bambino in modo sereno e fiducioso alla scuola primaria, ma anche di fargli provare piacere, interesse nell'osservare, confrontare, sperimentare, indovinare, raccontare, contare, riflettere su aspetti emotivi, adottando un approccio ludico e non prestazionale o richiestivo, convinti che divertendosi, il bambino impari più volentieri e con più facilità. Si è cercato di favorire, quindi, le tecniche cognitive-motorie che, avvalendosi del corpo in movimento, facilitano l'integrazione delle informazioni sensoriali e delle relative rappresentazioni mentali ovvero tutte quelle attività che, attraverso il "vissuto" concreto della realtà e del proprio corpo, sviluppano le immagini mentali, stimolando un apprendimento di concetti attraverso la scoperta. I contenuti delle attività indicate possono essere utilizzati dagli insegnanti in modi diversi in funzione delle caratteristiche del gruppo nel rispetto delle dinamiche e della specificità della scuola dell'infanzia e cercando di rispondere al meglio alle esigenze dei bambini, nonché offrire spunti di riflessione e operativi per sviluppare

una programmazione individualizzata all'interno del gruppo-sezione nell'ottica di una didattica inclusiva.

Le attività proposte devono essere adattate ai tempi e alle esigenze del proprio gruppo sezione, rispettando i ritmi di apprendimento di ciascun bambino e devono essere svolte con una cadenza regolare secondo varie modalità (piccolo gruppo o individualmente, qualora fosse necessario con i bambini più in difficoltà), che preveda un lavoro di potenziamento di almeno 15 minuti tre volte a settimana.

Gli spunti operativi di seguito mostrati sono tratti 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 alle scuole. Si è scelto di non inserire nel documento il riferimento bibliografico per ciascuna attività proposta per non appesantire la lettura di chi ne usufruisce, ma si ribadisce che, ciò che stato riportato, è rintracciabile nell'elenco bibliografico e sitografico 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 PSICOMOTORIA

### COORDINAZIONE GENERALE

#### 1. Padroneggia i movimenti del corpo (correre, camminare, saltare, lanciare una palla, calciare una palla)

Nelle attività che si andranno a proporre, è importante osservare la modalità con cui il bambino esegue i vari movimenti, ovvero se appare armonico o invece è impacciato.

Proporre movimenti quali: strisciare, rotolare, gattonare occupando liberamente tutto lo spazio; strisciare, rotolare, gattonare in spazi definiti (es. percorsi strutturati: stradine, slalom, ...)

Camminate diverse: raccontiamo ai bambini una storia che funga da sfondo (ad es. Nel paese degli animali...) e sollecitiamo a camminare in punta di piedi come mamma chiocchia, che cammina sulle sue uova e non vuole romperle, a camminare fingendo di essere pesante come un elefante, a camminare a quattro zampe, poggiando solo mani e piedi, come un leone che procede lento nella savana. Cambiamo sfondo integratore (ad es. Nel paese dei piedi corti...) e invitiamo i bambini a camminare sui talloni, a saltare su un piede solo come un uccellino con una zampa dolente, a saltare da un

cerchio all'altro come una rana, e infine, come un lupacchiotto, a fare lo slalom tra gli alberi (i birilli). Chiediamo ai bambini di camminare mettendo un piede davanti all'altro come un bravo equilibrista del circo (seguire un percorso tracciato a terra utilizzando materiale diverso: linee disegnate, nastro adesivo, corde, ...).



Posizione supina: strisciare per terra facendo forza con le gambe e cercando di tenere in equilibrio un oggetto sull'addome (facciamo gli acrobati); prendere la palla stringendo i piedi e sollevarla; appallottolare il corpo occupando meno spazio possibile (facciamo i ricci).

Posizione prona: rotolare il corpo su una palla, spostare il corpo a dx e a sx facendo forza sulle braccia, fare i gatti con la pancia su una palla, gattonare attraverso un cerchio; giocare al gioco del "fare la carriola"; far finta di essere un aeroplano tenendo gambe e testa sollevati dal pavimento.

Fare il pupazzo di pezza: ondeggiare al suono della musica tenendo braccia molli lungo i fianchi e piedi fermi.

Gioco del gatto che si sveglia: stiracchiare tutte le parti del corpo.

Gioco dell'albero: *albero vivo*, allungare lentamente le braccia verso l'alto; *albero morto*, braccia in avanti lasciate molli.

Gioco del semaforo: i bambini rappresentano STOP e VIA con cammino lento e veloce e con improvvisi arresti e riprese; ripetere l'esercizio solo con alcune parti del corpo: braccia, mani; provare a stare immobili per alcuni secondi, su un piede, sull'altro.

Proporre canzoncine e filastrocche che implicino l'imitazione di movimenti in sequenza (ad es. *La bella lavanderina*, *Tacco-punta*, ...). Far eseguire movimenti su consegne verbali: ad es. batti un piede, apri la bocca, copia la mia posizione; far dare al bambino le indicazioni sui movimenti ad un compagno, controllarne la correttezza, far assumere posizioni al bambino copiando un'immagine che le rappresenta. (Spunti e attività tratte



da: *Insegnare a scrivere*, Pellegrini R., Dongilli L, 2010, Ed. Erickson; e da *Come leggere DSA e scuola dell'infanzia*. Centra R., 2012, Quaderno operativo, Giunti Scuola; *Difficoltà motorie e visuospatiali a scuola*, A.V; Guide Erickson, 2018)

Altre attività utili sono i giochi con la palla di varie dimensioni e materiali (gonfiabili, di spugna, rigide): giochi a una mano/a due mani, lanci/prese, rimbalzi/palleggi, lanci e canestri, colpire dei bersagli tipo



#### EQUILIBRIO STATICO I



gioco del bowling (attività che possono essere proposte in palestra o consigliate alla famiglia). Passare o lanciare da una mano all'altra sacchetti o altri piccoli oggetti (incrociando la linea mediana), incoraggiare il bambino a seguire gli oggetti con lo sguardo. (www.aidee.it)

Giochi per migliorare la capacità di equilibrio e di coordinazione dinamica generale: stare in equilibrio sulle punte dei piedi per 10 secondi; restare immobili come una statua a occhi chiusi e braccia in avanti per 15 secondi; camminare su tavolette poste a distanza ravvicinata o su una fila continua (fig. tratte da Arpinati A. M., Posar A., Tasso D., 2014); girare intorno ad ostacoli, come ad esempio birilli, camminando in ginocchio, camminando all'indietro, gattonando (in avanti o all'indietro); lanciare e calciare birilli. (www.aidee.it)

Allineare sul pavimento delle "scatole" per circa 2 metri. (Si può utilizzare del cartone da imballaggio, ritagliato in strisce larghe circa 10 cm, da sovrapporre per uno spessore di circa 10-15 cm. Per avere un appoggio più stabile le strisce possono essere incollate una sull'altra). L'allievo indossa i calzini, ma non le scarpe. Deve camminare sulle "scatole" con i piedi ad angolo, oppure allineati. Chiedere di compiere il percorso prima a occhi aperti, poi a occhi chiusi. Prima in avanti, poi all'indietro.



## 2. Cammina senza inciampare o far cadere oggetti

Osservare nella quotidianità il bambino, nelle situazioni di gioco libero quando è circondato dai compagni in movimento, se si muove con buona coordinazione o viceversa tende ad urtarli, a sbattere contro gli stipiti delle porte o a far cadere oggetti, mentre li porta camminando; osservare come rimane seduto, se è composto o tende a muoversi e ad assumere posture improprie. Osservare se vi sono differenze nelle sue abilità motorie da un giorno all'altro: in alcuni giorni esegue correttamente un'attività motoria, in altri giorni la stessa attività è eseguita in modo scorretto. Essere pazienti, ma anche aiutarlo organizzando percorsi-gincane in cui siano proposti movimenti diversi (passare in un tubo, saltare un ostacolo, camminare portando un oggetto sul palmo delle mani, avendo cura di proporre una tipologia di esercizio alla volta e non tutti insieme, e ponendo attenzione a consolidare, prima singolarmente, i diversi esercizi inclusi nel percorso).

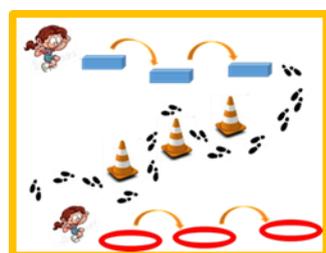
### 3. Cammina su un percorso rettilineo tracciato sul pavimento con un nastro lungo due metri, ponendo un piede davanti all'altro (i piedi si devono quasi toccare) cercando di rimanere sul nastro

**Allineare sul pavimento dei "cuscini"** (possono essere anche asciugamani piegati) per circa 2 metri. L'allievo indossa i calzini, ma non le scarpe. L'allievo cammina in equilibrio sui "cuscini". Chiedere di compiere il percorso prima a occhi aperti, poi a occhi chiusi. Prima in avanti, poi all'indietro.



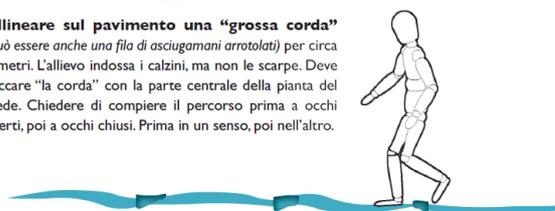
Predisporre percorsi rettilinei con materiali diversi, come indicato in figura, prima più ampi, poi via via più stretti, ad occhi aperti e

poi ad occhi chiusi, e infine passare al nastro sul pavimento. Dividere i bambini a



coppie e,

**Allineare sul pavimento una "grossa corda"** (può essere anche una fila di asciugamani arrotolati) per circa 2 metri. L'allievo indossa i calzini, ma non le scarpe. Deve toccare "la corda" con la parte centrale della pianta del piede. Chiedere di compiere il percorso prima a occhi aperti, poi a occhi chiusi. Prima in un senso, poi nell'altro.



posizionando due lunghe stradine con lo scotch sul pavimento a distanza di un metro l'una dall'altra, invitarli a camminare sopra le strisce, ponendo un piede davanti all'altro, in modo che si tocchino, sfidandosi ad una gara di equilibrio. Questo esercizio potrebbe essere inserito in un percorso motorio a più

stazioni.

Realizzare alcuni giochi da far svolgere in gruppo. Disporre tante sedie, quanti sono i bambini, accanto al percorso e chiedere loro di sedersi: a turno invitare un bambino alla volta a fare il percorso, mentre gli altri rimangono seduti. Oppure con vari materiali come birilli, cerchi, mattonelle di plastica, corde... costruire i percorsi più svariati, invitando i bambini a saltare a piedi uniti, divaricati, a saltare a dx, a sx, in mezzo, con diverse andature, dando di volta in volta consegne verbali...e poi fare riprodurre graficamente. (Centa, R., 2018)

## COORDINAZIONE OCULO-MANUALE

### 4. Traccia una linea continua mista entro binari da almeno 1 cm

Per introdurre gradualmente all'attività di pregrafismo.

Stradine colorate nello spazio: con lo scotch da carta, disegnare stradine orizzontali e poi verticali e far camminare i bambini all'interno mettendo un piede davanti all'altro, appoggiando i piedi parallelamente sulle strisce, facendo saltelli uniti senza uscire dalle strisce, alternando i piedi uniti e divaricati, eseguendo saltelli a piedi uniti dentro e fuori la stradina.

Per aumentare la motivazione e l'interesse verso percorsi e labirinti, raccontare una storia in cui il protagonista deve compiere un dato tragitto per raggiungere la meta.

Su un foglio grande far tracciare con pezzetti di spugne (circa 5X5), intinte nella



tempera, delle strisce di colore, distanziate da uno spazio bianco, su binari precedentemente contrassegnati. Controllare che i bambini mantengano la giusta direzionalità (sx-dx → ; alto-basso ↓) e poi far usare le stradine di colore

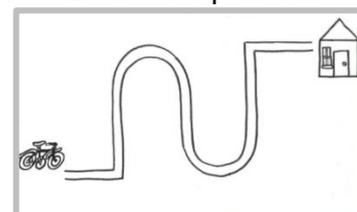


come piste per piccole macchinine, dando un senso ludico all'attività

(Centra R., 2018). È importante passare attraverso l'esperienza corporea per consentire al bambino di interiorizzare, attraverso il movimento, l'organizzazione spazio temporale e la diversa tipologia di linee. Introdurre le diverse tipologie di linee attraverso il corpo nello spazio della sezione, facendo giocare i bambini tra di loro per rappresentare linee rette, che possono essere verticali, orizzontali, oblique (orientata a destra o a sinistra), linee curve che possono essere orientate verso l'alto, verso il basso, a destra o a sinistra; utilizzare 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 o aperti...). Solo in questo modo, agendo, il bambino potrà interiorizzare i movimenti, che sarà in grado di trasferire in un secondo momento sul foglio. (De Cagno A., Riccardi Ripamonti, I. Savelli E., 2013)

Proporre ai bambini il gioco "a caccia di..." ovvero cercare in sezione tutte le linee verticali, orizzontali, che possono rintracciare nello spazio della classe (spigoli degli armadi, infissi, bordo della lavagna, spigolo del soffitto) e così anche gli angoli e le linee curve. Successivamente, su fogli grandi appesi al muro, all'altezza delle spalle dei bambini, farli disegnare sollecitando un tratto continuo, senza far mai staccare lo strumento di scrittura dal foglio, fino al termine della riga, ad eccezione dei punti in cui

vi sono le forme chiuse. Prestare attenzione, osservare i movimenti che compiono i bambini, come impugnano il mezzo grafico (abbinando a filastrocche che richiamino i movimenti corretti), a come muovono il polso. Passare,



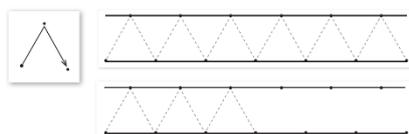
successivamente, al foglio posto orizzontalmente, sempre prima ampio, e poi

gradualmente ridotto, fino ad arrivare al formato A4, per eseguire esercizi di pregrafismo.

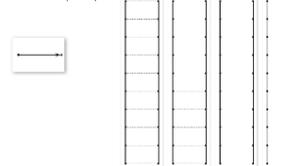
Nelle varie attività grafiche, disegno e forme prescrittorie, consentire di alternare



PREGRAFISMO 10  
Osservare l'esempio. Completare



PREGRAFISMO 3  
Osservare l'esempio. Completare



gradualmente l'uso di strumenti scrittori diversi: dito, pennello con o senza colore per i percorsi, pennarello grande e piccolo, matita HB, pastello a cera, pastelli e matite con impugnature facilitate (impugna facile di media o grande dimensione), colori triangolari, per sperimentare diversi modi di conduzione (pressione, ampiezza del gesto, richiesta di controllo), proponendo anche superfici diverse (fogli di alluminio, carta da forno, ...) prestando più attenzione alla postura e all'impugnatura, verificando che siano corrette, e alla modalità esecutiva, più che al risultato. Introdurre le diverse forme da riprodurre con un'immagine, ad es. le linee verticali possono rappresentare la pioggia, evidenziando il gesto dall'alto al basso proprio come la pioggia che scende, e così via per le altre immagini. Prima di passare a tipologia di linee diverse, far sperimentare quelle introdotte in tutte le modalità e sequenze possibili (linea lunga e lineetta alternate, due linee lunghe e una corta, ...) poi una linea verticale e una orizzontale, passando sempre prima, come riportato in precedenza, attraverso l'esperienza corporea.

Per i bambini che hanno difficoltà a rispettare i margini, possiamo incollare lungo il perimetro del percorso grafico strisce di cartone o di sughero che delimitino i bordi, avendo anche cura di proporre binari di ampiezza maggiore all'inizio e di ridurla con gradualità in base alla risposta del bambino. Successivamente proporre tracciati da ricalcare e percorsi con linee miste con distanze sempre più ravvicinate.

Campiture ricalchi, unire puntini e numeri in sequenza.

La colorazione a campitura è una tecnica che sollecita la fantasia dei bambini e permette loro di imparare a rispettare gli spazi sul foglio e i margini di un disegno.

Consente, inoltre, di avviare in modo divertente i bambini alla copiatura di tratti grafici, dai più semplici ai più complessi:



sperimentare la realizzazione di linee diritte, orizzontali, verticali, oblique, curve e punti



per creare raffigurazioni di effetto estetico, usando svariate tecniche e materiali. Possono essere tracciate in modo continuo, per dare continuità e fluidità al movimento, o chiuse in diverse forme,



per allenare a staccare la mano dal foglio e per insegnare a regolare la pressione e la forza. (Bravar, et al. 2014)

## **MOTRICITÀ FINE**

Per potenziare la motricità fine, invitare i bambini a: strappare carta per esercitare lo strappo, o, seguendo contorni, fare palline grandi, piccole con vari tipi di carta, dalla velina al cartone; 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, ombre cinesi; disegnare sulla sabbia con il dito, con un bastoncino in modo spontaneo, su modello eseguito dall'adulto, su modello presentato su un foglio, con istruzione verbale (Fantuzzi P, Tagliazzucchi S., 2009). Assicurarsi che il bambino sieda con i piedi poggiati sul pavimento quando svolge compiti di motricità fine.



Giochi manipolativi (pongo, creta, didò, pasta di pane, ...) sollecitando movimenti di pressione, schiacciamento, spezzettatura, rotolamento, che affinano la percezione tattile, l'uso delle singole dita e il tono muscolare della mano. La pasta modellabile può essere usata per creare una salsiccia o una palla, può essere pizzicata e strizzata.



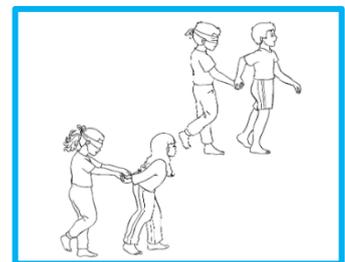
## SCHEMA CORPOREO: ORIENTAMENTO SPAZIO-TEMPORALE

Una buona percezione del corpo migliora la fiducia in se stessi e la sicurezza nei movimenti, migliora la postura, l'equilibrio e la coordinazione motoria generale; significa, infine, anche conoscere il proprio corpo e saperlo ben rappresentare graficamente nelle sue parti. (Paesani G. La Meridiana)

### 7. Si orienta bene nello spazio della scuola

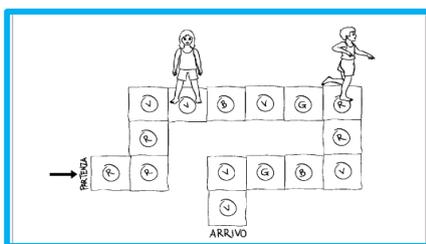
Giocare con il corpo: nello spazio, in posizione statica e dinamica; tradurre graficamente con materiali traccianti lo spazio occupato da se stessi e dagli altri.

Camminata al buio (Paesani G, La Meridiana): bambini a coppie, a loro scelta. Uno dei due, a turno, guida l'altro, posizionato dietro, a occhi chiusi, prendendolo per le mani. I bambini che guidano, posti davanti, si spostano dapprima lentamente, poi sempre più velocemente con direzioni diverse



e devono stare attenti a non far urtare il compagno dietro. Il bambino a occhi chiusi, deve fidarsi del compagno cercando di accompagnarlo nei movimenti. L'insegnante deve vigilare sui bambini affinché non si facciano male e non si scontrino tra di loro.

Gioco di posture: mettere il bambino in una postura; tornare nella posizione di partenza e chiedere al bambino di assumere la postura assunta precedentemente.



Gioco dei gessetti (Paesani G, La Meridiana): si prepara un percorso, fatto di caselle quadrate, con gesso o nastro adesivo colorato con una partenza e un arrivo. La lunghezza del percorso dipenderà dallo spazio a disposizione. In ogni casella si disegna un bollino

colorato, fino a quattro colori diversi; ogni colore indica la posizione che il bambino deve assumere in quella casella. L'insegnante mostra così il percorso ai bambini seduti di fronte: bollino rosso stare su un piede; bollino verde stare su due piedi; bollino giallo due piedi e due mani a terra; bollino blu un piede e una mano a terra. Per facilitare la memorizzazione dei comandi, si disegnano prima solo due bollini, rosso e verde, e si fa eseguire il percorso a un bambino per volta; poi si aggiungono gli altri due.

Giochi di posizionamento nello spazio sul piano orizzontale e verticale (ad es. collocarsi nello spazio rispetto a un'indicazione ricevuta).

Fornire piccole consegne, incarichi che comprendano spostamenti mirati e precisi in alcuni luoghi della scuola, ma anche all'interno della sezione, rispettando consegne verbali: ad es. sopra/sotto al tavolo, davanti/dietro la porta, vicino/lontano dall'insegnante, da sinistra a destra.

Disporre una fila di cerchi colorati: il bambino si posiziona nel primo o nell'ultimo cerchio, in quello più vicino o in quello più lontano, nel cerchio di mezzo, di fianco al cerchio rosso, dietro al cerchio verde, tra il cerchio giallo ...

Posizionare/portare oggetti all'interno della sezione con indicazioni che contengano termini indicanti rapporti spaziali. Osservare e verbalizzare la posizione degli elementi presenti in un'immagine. Riprodurre immagini e segni rispettando le relazioni spaziali tra gli elementi: metti l'albero vicino la casa, il gatto sopra il tavolo, ... (www.icsanfrancescodassisibiella.it)

Percorsi motori con l'ausilio di materiali strutturati: dopo il gioco, chiedere ai bambini di rappresentare graficamente gli oggetti del percorso nella giusta sequenza.

**8. Comprende adeguatamente i rapporti spaziali: utilizzando due oggetti, di cui uno contenitore dell'altro, vedere se il bambino comprende dentro/sopra/ sotto/dietro/ davanti /lontano /vicino**

Organizzare in sezione i giochi "CACCIA ALL'OGGETTO", "DIMMI COSA C'É" con indicazioni precise: *È sotto il tavolo; È sulla sedia rossa; Cosa c'è vicino al calendario?* Sfogliare libricini illustrati e, indicando varie immagini, fare domande come: *Dov'è seduta la bambina? Il gatto è lontano o vicino all'albero?*



**9. Ordina figure secondo le sequenze: prima - adesso - dopo; ieri - oggi - domani; mattino - pomeriggio - sera - notte**

Utilizzando varie vignette indicanti azioni, stimolare l'uso dei termini sopra indicati in tutti i momenti di routine (ad es: momento del calendario) o di racconto spontaneo o guidato con i bambini. Costruire vignette che rappresentino varie azioni o situazioni quotidiane, o realizzare foto delle azioni sequenziali compiute quotidianamente in sezione: *lavarsi le mani (prima), asciugarsi (dopo) ...*; realizzare un cartellone diviso a metà collocando le immagini del "prima" nella colonna di sinistra e del "dopo" nella colonna di destra.

ASCOLTA LA STORIA; POI RITAGLIA I DISEGNI E INCOLLALI AL POSTO GIUSTO.

**Sofia e il mio Miao**  
Sofia prepara il suo piatto preferito, che è il pesce al forno, proprio come lo fa la sua mamma. Mette il pesce nel forno e lo condisce con il sale. Finalmente è pronto! Lo mette sul piatto con dell'insalata, poi si allontana per prendere l'acqua. Lì vicino però c'è il mio Miao che sente un profumo davvero delizioso. Velocemente salta sul tavolo e divora tutto in un baleno. Sofia è davvero arrabbiata!

Passare poi a tre sequenze, e poi a storie prima già raccontate ai bambini e poi nuove, ma brevi.

### 10. Formula ipotesi (sa immaginare le conseguenze di un'azione; ipotizza il finale di una storia)

Raccontare delle storie ai bambini e fermarsi di tanto in tanto chiedendo loro di continuare o di inventare la conclusione. Per i bambini più in difficoltà, si possono utilizzare le vignette per facilitare la rappresentazione degli eventi, facendo anticipare verbalmente cosa succederà, prima di mostrare l'immagine successiva. Essere aperti a tutte le anticipazioni che il bambino fa, e, se a volte possono sembrare inusuali o inaspettate, chiedere sempre ai bambini di chiarire il motivo della loro scelta per comprenderne al meglio il senso.

### 11. Ordina almeno 4 sequenze in successione logico/temporale

Utilizzare storie figurate con 4 vignette, darle in ordine sparso e chiedere al bambino di ricostruire la storia.

## DOMINANZA

### 12. Utilizza abitualmente mano, piede, occhio destro (o sinistro)

Giochi per la lateralizzazione: premettendo che la lateralità è una realtà corporeo-motoria del bambino, che si organizza a partire dai primi mesi, si consolida intorno ai 6/7 anni ed ha origine dalla dominanza cerebrale, e, dato che più la lateralità è omogenea, maggiore è la possibilità che si affermi precocemente, diviene fondamentale nella scuola dell'infanzia e, anche nei primi anni della scuola primaria, individuare la



mano più abile. Proporre ai bambini di osservare oggetti nella stanza con un cannocchiale costruito con cartoncino arrotolato e vedere su quale occhio il bambino tende a posizionarlo, se è lo stesso l'occhio con cui si preferisce guardare attraverso un buco; osservare con che mano si disegna, ci si pettina, con che piede si calcia, si preferisce saltare, .... 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)

## LATERALITÀ

### 13. 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 (es. braccialetto sul 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 un arto del bambino ad occhi chiusi in un certo modo 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 a i 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 sul quale 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 e leggere, tavolette ruvide e lisce, anelli grandi e 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, 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 e uno verde alla mano e al piede lato sinistro dei bambini; usare all’inizio un cartoncino rosso da un lato e verde dall’altro per dare istruzioni, invitandoli ad alzare mano dx o sx con l’aiuto iniziale del cartoncino, da utilizzare successivamente come verifica. (Centra R, 2018)

## PRASSIE

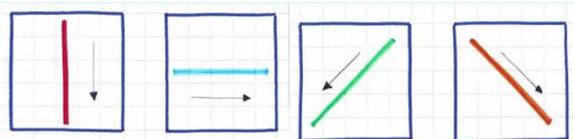
### 14. Copia una figura geometrica (quadrato, triangolo, rombo, rettangolo) in modo riconoscibile

Prima di passare a questi esercizi, è fondamentale capire se un bambino ha una buona percezione delle figure che dovrà riprodurre. Pertanto è opportuno, in caso di difficoltà nelle competenze visuoperceptive, partire dagli esercizi riportati in quest’area.

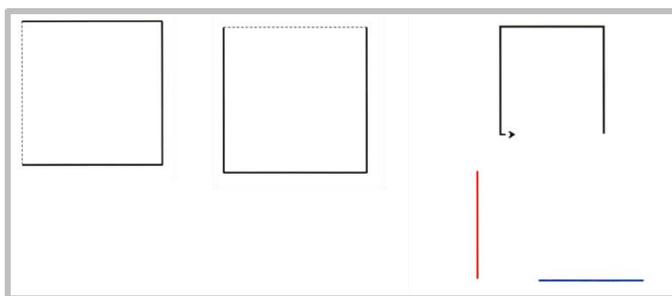
A occhi bendati il bambino disegna sul muro con la mano una linea orizzontale da sinistra a destra



Far esercitare il bambino ad osservare la figura, a raggruppare le forme simili (riconoscere tutti i quadrati, distinguerne le caratteristiche, identificarli anche se ruotati: si veda anche indicatore 19) per sollecitarne la rappresentazione mentale corretta; guidare la sua



mano mentre, ad occhi chiusi, cerca di ricostruirla su un piano verticale (muro), dopo avergli fatto sentire i movimenti e le direzioni. In seguito invitare il bambino a ripetere i movimenti ad occhi chiusi sia sul muro sia sul foglio da giornale, lasciando tracce con l’uso di pennelli, rulli, plastiline, spugne umide.

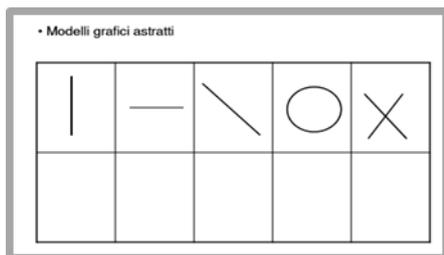


Ripassare figure geometriche con iniziale facilitazione (tratteggio da ripassare) con una progressiva riduzione dell’aiuto visivo.

Costruire figure geometriche con pongo, plastilina, bastoncini, cannuce, corde, ...

corde, ...

Ricopiare figure geometriche. Produrre tracce con materiali e pressioni diverse.



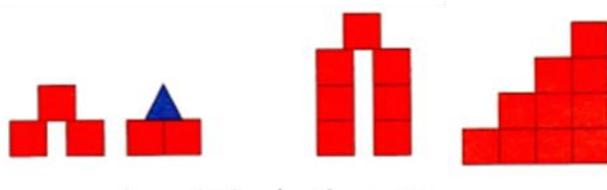
Riprodurre forme su un piano con la lana, o lo spago.



Riprodurre figure più complesse con figure geometriche (tangram colorato e mono colore).

### 15. Riproduce con materiale strutturato (blocchetti lego o simili) un modello tridimensionale dato

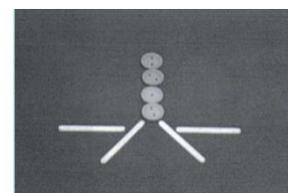
Proporre una costruzione realizzata dall'insegnante con oggetti (lego, legnetti, blocchi



logici o cubetti, ...) in cui il bambino abbia la possibilità di osservarne le fasi di realizzazione verbalizzate dall'adulto; in seguito invitarlo a riprodurla,

inizialmente su copia, e poi progressivamente su memoria (Area attentivo-mnestica).

Importante è agire con gradualità: da modelli semplici a complessi, da costruzione di modelli sempre proposti tridimensionalmente insieme, passo passo, con verbalizzazione puntuale di ogni azione, quindi guidata dalla mediazione dell'adulto, alla copia su dimostrazione della realizzazione del modello completo da parte dell'insegnante e riproduzione successiva del bambino; poi, da modello presentato (senza dimostrazione), a realizzazione dello stesso da parte del bambino, per arrivare alla riproduzione a partire da un modello bidimensionale; infine, dopo aver consolidato la riproduzione su copia, condurre il bambino alla realizzazione a memoria. È importante anche sollecitare il bambino a descrivere le azioni che compie.



### 16. Compie piccoli movimenti delle mani in maniera adeguata (svitare, avvitare, strappare, appallottolare, avvolgere un gomito, fare un nodo, ...)

Proporre varie attività che implichino la riproduzione di questi movimenti con vari tipi di materiali (usare pinze, pinzette per far spostare piccoli oggetti da un contenitore all'altro; far fare con la punta delle dita delle piccole palline di pongo; far distribuire le carte; usare un bullone grande e tre dadi per far avvitare e svitare; usare il perforatore per fare piccoli pezzetti di carta, ...)

## PERCEZIONE VISIVA E Uditiva

### 17. Riconosce i colori fondamentali e derivati

Attività di rinforzo per il riconoscimento dei colori, sia su denominazione che su riconoscimento. Si deve far memorizzare il nome del colore associandolo sempre a un oggetto o a un gruppo di oggetti, che abbiano quel colore. Organizzare giochi, tipo "Caccia al colore ...", in cui si denomina un colore e i bambini devono andare nella stanza, cercare quanti più oggetti o cartoncini (precedentemente distribuiti in sezione) riescono, entro un determinato tempo. Successivamente proporre varie attività di sperimentazione del colore: ad es., utilizzando vari tipi di tecniche e materiali (tempere, matite colorate, ...), creare i colori derivati partendo dai colori primari. Riproporre il gioco "Caccia al colore ..." con i nuovi colori derivati introdotti.

### 18. Individua differenze e somiglianze tra due immagini

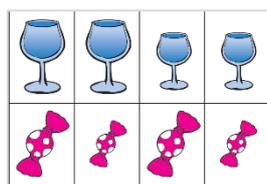
Identifica immagini uguali, a quella mostrata dall'insegnante, tra



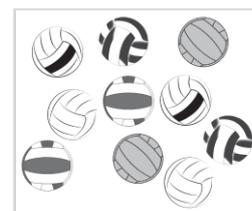
immagini date, che differiscono dal modello per il colore o per la forma o per la dimensione (verificare i parametri singolarmente, ma devono essere padroneggiati tutti per considerare raggiunta la competenza).



Proporre immagini simili in cui è chiesto al bambino di segnare le differenze di alcuni dettagli; mostrare immagini articolate in cui deve ritrovare l'oggetto o il dettaglio uguale a quello dato (*Cerca l'oggetto*),

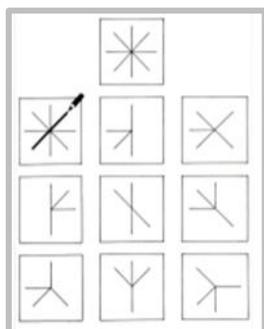


oppure immagini che differiscono per forma, per dimensione, per colore; riconoscere tra più immagini coppie di figure uguali per una caratteristica a crescente difficoltà (colorate, in bianco e nero).



### 19. Riconosce una figura, uguale a quella messa a disposizione come modello, tra altre figure simili, ma ruotate in vari modi (90°, 180°, 270°)

Partire dall'analisi della forma delle diverse figure geometriche facendo scorrere, ad occhi chiusi, il dito lungo i lati e gli angoli delle figure stesse, per farne percepire la differenza (gioco tactil con vari tipi di figure).



Chiedere ai bambini di abbinare immagini uguali, colori uguali, forme uguali, utilizzando immagini che differiscono per un dettaglio percettivo (colore, forma), abbinare figure geometriche uguali. Aiutare i bambini a denominare le caratteristiche attraverso le quali si sollecita il comportamento comparativo (colore-forma-dimensione), farle elencare in modo che sia consapevole di averle prese tutte in considerazione.

Abbinare immagini uguali o figure geometriche uguali, diversamente orientate nello spazio.

Ricerca, all'interno di una serie, coppie di figure geometriche uguali.

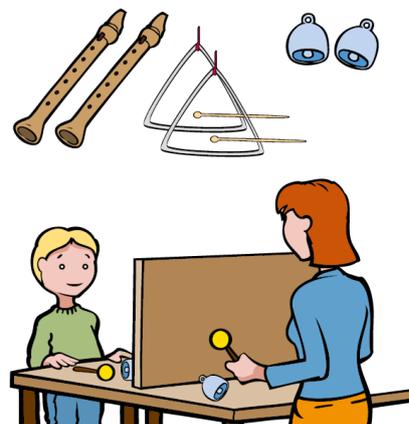
Ricerca, all'interno di una serie, figure geometriche di identica forma, ma di diverso colore, chiamare questi giochi "andiamo a caccia di ..." (sempre facendo verbalizzare somiglianze e differenze).

Giochi di memoria e di percezione visiva: rispetto a una costruzione data (una disposizione di oggetti e successivamente di immagini in linea), togliere un elemento o modificarne la disposizione, senza che il bambino possa vedere: "facciamo una magia" chiedere al bambino qual è l'oggetto mancante o di ripristinare gli oggetti nella posizione iniziale.

Forme da trasportare: preparare delle coppie di griglie, formato 2x3 e successivamente 3x3, poi collocare delle forme che il bambino dovrà riposizionare nella griglia vuota, seguendo il modello.

## 20. Riproduce, battendo le mani, sequenze ritmiche prodotte dall'insegnante con i legnetti

Attività di ascolto di stimoli presenti in un ambiente o all'interno di audiocassette preparate con diversi effetti sonori (come il temporale, la pioggia, un'automobile, il treno, ...). Preparare coppie di fischietti, flauti dolci, triangoli sonori, nacchere, campanelli, ...; porsi dietro ad un paravento, usare uno degli strumenti e chiedere ai bambini, che hanno di fronte sul loro tavolo gli stessi strumenti, di ritrovare quello che ha emesso il suono. (Arpinati A. M., Posar A., Tasso D., 2014)



Parlare richiede un'emissione di suoni che segue un certo ritmo, pertanto diventa molto utile esercitare questa capacità. Prendere un qualunque oggetto che percosso emetta un suono, produrre il suono e invitare i bambini ad imitare, dopo aver fornito loro gli stessi strumenti.

L'insegnante introduce e mostra il codice "suono", che corrisponde a ■, il codice "silenzio", che corrisponde a □. L'insegnante esegue il ritmo seguendo il codice e i bambini, a turno, la imitano. (Arpinati A. M., Posar A., Tasso D., 2014)

Riproduzione di sequenze ritmiche proposte dall'insegnante con variazioni di intensità, di durata dei suoni, e infine con variazioni d'intonazione (frequenza). I suoni possono essere eseguiti battendo una mano sul tavolo, battendo le mani tra loro, battendo un piede, usando un bastoncino per battere su una scatola di cartone, .... Inizialmente il bambino ripeterà i ritmi prodotti dall'insegnante, successivamente, se avrà appreso la simbologia quadrato pieno/vuoto, potrà riprodurre un ritmo "leggendo".

Scegliendo un brano da ascoltare, si può chiedere ai bambini di seguire il ritmo della musica con diversi movimenti: battere le mani, muoversi lentamente /velocemente, ...; dopo questa fase, invitare i bambini a fermarsi e ad ascoltare il respiro. Si può riproporre lo stesso gioco anche utilizzando delle storie che sollecitino tipi diversi di movimenti.

Si consiglia di presentare tutte quelle attività che implicano il produrre ritmi passando prima dal corpo, poi dal segno, per arrivare alla fine al simbolo.

## **QUALITÀ DEL GESTO GRAFICO: IMPUGNATURA-PRESSIONE-POSTURA MANO/POLSO/SPALLA**

### **21. Occupa tutto lo spazio del foglio e del quaderno quando disegna**



Per favorire la percezione di tutto lo spazio, sono utili le attività di coloritura con modalità differenti (ricalco, campitura con varie modalità e mezzi grafici: si veda indicatore 4). Pur nel rispetto della spontaneità nel disegno, attraverso il racconto di una storia semplice, si può invitare il bambino a rappresentare graficamente elementi salienti di un'immagine del racconto o solo di un momento importante, sollecitando, attraverso la rievocazione collettiva dei vari contenuti, l'uso del foglio nella sua totalità, come a volerne far

colgiere l'esistenza in modo implicito.

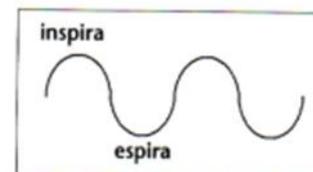
## 22. Tiene fermo il foglio in prossimità dell'area di scrittura e, con la mano scrivente, impugna correttamente la matita con il polso appoggiato al foglio



Usare filastrocche e immagini per richiamare l'impugnatura corretta.

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); abbinare anche ad esercizi di respirazione, utilizzando l'immagine visiva come guida. Invitare poi il bambino a disegnare i propri respiri associandoli ad immagini familiari,



come una collina o ad una strada che sale (movimento dell'inspirare) e un avvallamento o una discesa (movimento dell'esprire), immagini che richiamano la forma grafica delle lettere. Si può insegnare ai bambini anche la respirazione diaframmatica, associando la pancia ad un palloncino che, riempiendosi d'aria, si "gonfia" (inspirazione) e, svuotando l'aria, si "sgonfia" (espiazione). In questo modo, oltre ad acquisire una maggiore consapevolezza del proprio corpo, il bambino inizia a comprendere che la respirazione è ritmo e che riguarda la pausa, il tempo nella scrittura. («rapporto spazio-scritto, dove lo scritto "respira" nell'alternarsi ordinato di lettera-spazio bianco»; tratto da Pellegrini R, Dongilli L.,2010)

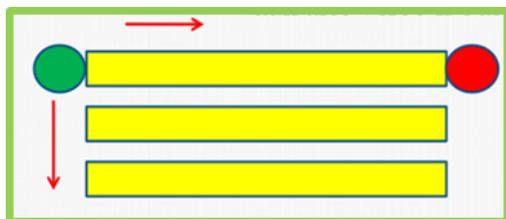
Utilizzando immagini e la dimostrazione pratica, far comprendere ai bambini come deve essere la postura corretta quando si scrive. Dare indicazioni pratiche e precise: "piedi ben appoggiati a terra, mano appoggiata sul foglio, ...". Si può utilizzare anche una storia. (Storia di Giacomino, si veda *Insegnare a scrivere* Erickson)

## **DIREZIONE DEL GESTO GRAFICO**

### 23. Nelle attività di pregrafismo il tratto grafico rispetta la direzione sx - dx, dall'alto in basso

Per allenare, invece, la direzione della scrittura da sinistra a destra, presentare al bambino una griglia di immagini e stimolarlo a denominarle in progressione, seguendo

con il dito da sinistra verso destra; proporre tracciati di linee continue da sinistra verso destra; far eseguire ai bambini collocazione di oggetti da sx a dx.



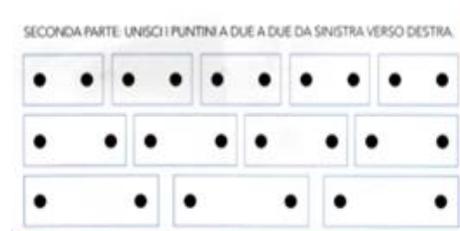
Dare al bambino un riferimento visivo per indicare il punto di inizio e di fine (ad es. mettere un bollino o un puntino in alto a sinistra e a fine rigo con frecce per indicare la direzionalità).



## PRESSIONE

24. Nelle attività di pregrafismo il tratto grafico è realizzato con un'adeguata pressione della matita sul foglio (né troppo marcato, né troppo lieve)

Per aiutare il bambino a regolare la pressione sul foglio, proporre attività con la matita o con i pastelli perché sono gli strumenti scrittori che consentono meglio di rendere il bambino consapevole della differenza tra tratto marcato e tratto debole:



Pesante come l'elefante: l'elefante è molto pesante e, quando cammina, lascia sul terreno dell'impronte molto profonde. Si invitano i bambini a tracciare tratti molto forti come le impronte dell'elefante.

Meno pesante come la scimmia: la scimmia è più leggera dell'elefante, i bambini devono tracciare tratti meno forti.

Leggero come l'uccellino: si ripete con tratti più leggeri.

Rifare lo stesso tipo di esercizio con onde forte e onde deboli.

Tracciati scivolati: sono linee curve, cerchi, ellissi, tracciati 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, e 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 vengono proposti con un sottofondo musicale, dando una sensazione di benessere e rilassamento al bambino; prima

dell'esecuzione, si pone attenzione alla postura e alla prensione dei diversi strumenti scrittori, con i quali deve essere realizzata 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 e sull'ampiezza. (Pellegrini R, Dongilli L.,2010)

## 25. Muove il polso in modo fluido



Creare degli attrezzi (simili a quelli che si usano in ginnastica artistica ritmica) con una manopola leggera (bastoncino di bambù) a cui attaccare un nastro colorato e invitare i bambini a fare dei cerchi, facendo roteare i polsi, sollecitando il confronto e gli effetti, con movimenti diversi del polso.

## 26. Il suo tratto grafico è pulito: non presenta ritocchi, irregolarità, interruzioni continue e ravvicinate

Esercizi di estensione e distensione: gioco del burattino senza fili.

Esercizi per "sciogliere le dita": ad es., imitando il becco degli uccellini che si apre e si chiude, i bambini toccano con ogni dito il pollice, schiacciando bene la punta delle dita (si veda indicatore 5).

Movimenti circolari nell'aria: (stimolare motricità per l'articolazione della spalla) gioco del direttore d'orchestra con strisce di carta velina, simulando una farfalla che volteggia nel cielo.

Movimento a tergicristalli: movimenti delle mani, con comandi verbali, dx-sx, su-giù, su modello dell'insegnante, per stimolare la coordinazione motoria delle mani.



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, ...), osservando la modalità esecutiva più che il risultato.

Qualora il bambino sia molto in difficoltà, seguire alcuni accorgimenti già in parte descritti all'indicatore 4:

- disporre il foglio in verticale, per rinforzare la stabilità di braccia/spalle/polsi, sul muro o su un cavalletto di pittura, all'altezza delle spalle del bambino, che rimarrà in piedi (se il bambino è in difficoltà, ingrandire le schede su fogli A3 usando preferibilmente, come strumento, il dito o il pennello o con gli altri strumenti con foglio sul banco);
- 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 chiuse (se l'esercizio risulta faticoso, far sedere il bambino). Successivamente proporre tratteggi da ripassare o linee da copiare, avendo cura di verificare che il tratto sia pulito.

## **QUALITÀ DELLA RAPPRESENTAZIONE GRAFICA**

### **27. La sua rappresentazione grafica rispetta il tema dato, presenta ricchezza dei particolari e varietà nei contenuti**

Attività spontanee e ricreative in cui il bambino possa esprimersi liberamente. Disegni a tema su invito dell'insegnante Si veda attività indicatore 2.

### **28. Rappresenta le parti principali della figura umana in maniera riconoscibile e bidimensionale (10/12 elementi)**

Riprendere le attività dell'area coordinazione generale dove si sperimentano cadute, salti, scivolamenti, trascinamenti, andature diverse e ogni tipo di movimento con varie parti del corpo; abbinare questi movimenti a filastrocche a tema. In circle time rievocare insieme le attività svolte e riflettere sulle varie parti del corpo utilizzate a seconda del tipo di attività proposta. Riprendere i giochi sulla lateralità (indicatore 13).

Proporre la realizzazione plastica (con oggetti) e grafica del proprio corpo in varie modalità e materiali, e infine su fogli, avendo cura di osservare e denominare le varie parti del corpo. Completare un disegno della figura umana già iniziato.

Assicurarsi un corretto uso del lessico appropriato per etichettare le diverse parti del corpo.

## AREA LINGUISTICA

La padronanza degli aspetti costitutivi del linguaggio è l'esito di un intenso intreccio di occasioni di apprendimento, nelle quali il bambino, spinto da bisogni comunicativi, esplora in modo giocoso e integrato il funzionamento di suoni, di parole, delle loro funzioni e combinazioni. Le attività di seguito proposte, sebbene siano suddivise in sotto aree riguardanti una specifica competenza linguistica, necessariamente fanno riferimento e richiamano altre competenze secondo un'ottica di didattica flessibile (ad es. un'attività mirata a stimolare una competenza lessicale può raccordarsi ad un'attività volta a sollecitare una riflessione sui suoni che compongono le parole, afferente ad una competenza fonologica). In un contesto, come quello della scuola dell'infanzia, l'approccio deve essere ludico, richiamando ad una dimensione di avventura, di scoperta della funzione del linguaggio, deve avvenire in un contesto comunicativo, in quanto "la lingua esiste in funzione della comunicazione interpersonale" e, allo stesso tempo, deve ancorarsi all'esperienza quotidiana del bambino affinché la comunicazione rimandi a vissuti che egli riconosce. (Cisotto, Gruppo RDL, 2009)

### COMPRENSIONE LINGUISTICA

#### 29. Comprende ed esegue consegne di tre elementi (*informazioni*)

Dare al bambino delle consegne con tre informazioni e verificarne la comprensione.

Per lavorare in modo più mirato sulla comprensione di frasi di complessità morfosintattica diversa, proporre i seguenti esercizi: l'insegnante fa da modello, utilizzando oggetti o pupazzi di personaggi noti ai bambini, per far compiere le azioni espresse dalle frasi scelte, contenenti le strutture grammaticali in cui sono più carenti, descrivendole a voce alta al bambino. In seguito far fare al bambino la rappresentazione proposta dall'insegnante, invitandolo prima a ripetere le frasi descritte a voce alta dall'insegnante, mentre fa agire i personaggi.

Usare la stessa modalità per proporre frasi in forma positiva/negativa (*Il cavallo è nel recinto/il cavallo non è nel recinto*) o con significati contrapposti (*Il cane è sotto il tavolo/il cane è sopra il tavolo*) denotati dai vari indicatori topologici (*sopra/sotto, davanti/dietro, ...*).

Lo stesso tipo di esercizio può essere proposto usando immagini che rappresentino coppie di strutture frasali, come indicato in precedenza, ovvero che si differenzino per

un unico elemento sintattico: *La bambina è seduta dietro al tavolo/la bambina è seduta davanti al tavolo.*

In questo tipo di esercizi può essere anche verificata la memoria verbale se non vengono usate immagini e vengono proposte azioni da eseguire nel contesto sezione; in questo caso, ridurre la complessità sintattica: *Porta il bicchiere a Giulia, prendi il pennello e torna a sederti sul tappeto.* (Rif. IPDA, Erickson e *Recupero della comprensione grammaticale, 1999 di Greco*)

### 30. Su figure e oggetti di uso comune, indica colori ed altri elementi mentre la insegnante li denomina

Proporre varie immagini di ambienti od oggetti e indicare gli elementi che l'insegnante nomina: ad es. presentare l'immagine della cucina con vari oggetti e chiedere *Dov'è la padella? Dov'è l'imbuto? Dov'è il mestolo?* Come ulteriore verifica, proporlo anche su immagini singole, senza riferimento, per non facilitare il bambino nel recupero del nome (campo semantico).

### 31. Ascolta e comprende una conversazione in sezione

Nei momenti di routine (momento del calendario a inizio giornata), osservare come il bambino partecipa alla conversazione, come interviene o provare a sollecitarne la partecipazione con domande. Questi momenti sono preziosi perché insegnano ai bambini ad ascoltare gli altri aspettando il proprio turno, a parlare in gruppo cercando di mantenere un tono di voce adeguato, volgendo lo sguardo agli altri che ascoltano, controllando la voglia di intervenire, l'esuberanza, provando così il piacere di condividere con i compagni il racconto delle proprie esperienze e/o dei propri pensieri (come sottolineano Laura D'Odorico, Cristina Maronato, Franca Rossi, Lilia Teruggi, 2013 Trento). Altrettanto fondamentale è fare un'accurata scelta dell'oggetto della discussione (un libro del quale scoprire il titolo, un personaggio misterioso, un evento...) avvalendosi di immagini accattivanti che stimolino domande, curiosità, non troppo esplicite. Prima di iniziare, è sempre bene chiarire ai bambini cosa dovranno fare e come potranno partecipare e provare le abilità che l'attività vuole sollecitare. Compito ancor più impegnativo, è condurre e sostenere lo scambio all'interno del gruppo (gruppo preferibilmente di pochi bambini, non più di sei, per favorire la possibilità a tutti di partecipare), riflettendo sugli interventi funzionali e non funzionali. Tra gli interventi funzionali le autrici individuano:

*"Rispecchiamento"*: ripetere fedelmente gli interventi dei bambini per sottolineare un'informazione rilevante o che inducono a far proseguire la discussione;

“*Problematizzare*”: interventi che spingono il gruppo a pensare su qualcosa che è stato appena detto; “*Rimandare e sollecitare la ricerca di accordo al gruppo e stimolare l’esplicitazione delle ragioni*”: “Perché?”; “*Invitare ad esplorare*”: “E poi ...?”. Porre domande di processo che stimolino il bambino ad essere attivo e partecipe. Evitare, invece, di “*Imbeccare, valutare e correggere, sia sul piano linguistico che di contenuto, le risposte dei bambini*”, in quanto risultano essere interventi che chiudono la discussione e bloccano il bambino.

### 32. Di una storia raccontata e presentata in forma figurata, individua il protagonista, i personaggi principali, il luogo di un accadimento, pone domande pertinenti, rileva incongruenze

Leggere una storia ai bambini con un libro illustrato e, di tanto in tanto, chiedere al bambino di indicare sul libro quello che si sta narrando; porre domande sul luogo in cui si è svolto un determinato evento, sul periodo in cui è accaduto (*Secondo te, che stagione era?*) chiedendo quali elementi gli hanno permesso di identificarlo; ogni tanto inserire elementi discordanti con il filo della storia e vedere se il bambino li coglie (*Era estate e faceva caldo e Luigi indossava il cappotto ...*).

Leggere una storia ai bambini utilizzando vignette illustrate, oppure selezionarle da libri illustrati, purché mettano in risalto i passaggi chiave della storia (situazione iniziale, problema, tentativi di risoluzione, conclusione) e, di tanto in tanto, chiedere al bambino di indicare quelle che si riferiscono a ciò che si sta narrando, oppure distribuirle ai bambini e chiedere di mostrarle in corrispondenza della storia (non letta per la prima volta). In un secondo momento, tra le immagini della storia, se ne potrebbero inserire alcune non pertinenti come distrattori. Valgono tutte le indicazioni fornite all’indicatore 31 sulle modalità più opportune di sollecitare gli scambi comunicativi con i bambini e tra bambini. (Tretti M.L., Terreni A., Corcella P.R)

## COMPETENZE NARRATIVE E PRODUZIONE LINGUISTICA

### 33. Raccontare esperienze o storie in ordine cronologico

Circle time su esperienze quotidiane (ad es. sintesi delle fasi della giornata scolastica o di un’attività svolta).

Far raccontare fiabe note o brevi storielle lette.

Di brevi storie, modificare finali, cercare il colpevole. Valgono tutte le indicazioni fornite all’indicatore 31 sulle modalità più opportune di sollecitare gli scambi comunicativi con i bambini e tra bambini.

### 34. Sa formulare ipotesi, anticipazioni e inferenze (Cosa sarà successo prima? Perché fa così? Cosa succederà dopo?)

Leggere una storia ai bambini a vignette illustrate, cercando di far creare collegamenti tra le informazioni contenute nel brano: ad es. *Luigi stava tornando a casa di corsa in bici per avvisare il nonno, quando un cane gli attraversò la strada facendolo cadere. Cosa succederà dopo?* In questo modo il bambino impara a formulare ipotesi su quello che accadrà, a partire da quello che è successo prima.

### 35. Sa descrivere un'immagine in modo comprensibile



Mostrare al bambino una tavola raffigurante una scenetta. Il bambino deve descrivere oralmente cosa sta succedendo, in modo che l'insegnante possa capire bene cosa è accaduto. Si considerino la ricchezza dei particolari e la complessità della frase. È importante utilizzare immagini accattivanti e divertenti, il più possibile colorate e vicine agli interessi dei bambini.

## PRODUZIONE LINGUISTICA

### 36. Denomina figure con animali, colori, oggetti, aggettivi (grande-piccolo, caldo-freddo) su indicazione dell'insegnante

In quest'area l'obiettivo è quello di favorire nel bambino la scoperta della logica del linguaggio, invitandolo a compiere operazioni di classificazione e generalizzazione dei termini, operazioni con cui il bambino esplora le relazioni fra oggetti ed eventi all'interno di un processo di concettualizzazione.

Ricerca di oggetti dell'esperienza quotidiana appartenenti alla stessa categoria semantica: frutta, abiti, mezzi di trasporto, giocattoli, ...; ad es. *Prendi tutti i giocattoli, o secondo l'uso dell'oggetto, Cosa serve per ... suonare, giocare, disegnare, mangiare, leggere, telefonare, piantare i chiodi, bere, tagliare, dormire, truccarsi, cucire, bere il caffè, salire, cucinare, fumare, vedere meglio, cacciare, la pesca? oppure È arrivato un bastimento carico di ... cose per tagliare, ...*

Fornire ai bambini vari oggetti o immagini raggruppabili, farli denominare e sollecitare nei bambini la creazione di categorie: cibi dolci/cibi salati, cibi bianchi come il pane, il formaggio, il sale, la panna, il latte, il gelato ... per arrivare piano piano a immagini che iniziano per la stella sillaba (Cane, ..., Cavallo, Casa, ...).

Gioco di Mario il pescatore: è un simpatico personaggio che “pesca parole”, le mette in ordine in cassette (rettangoli sul pavimento: “parole della cucina”, ...) e che i bambini possono aiutare; dove le parole sono eventualmente rappresentate da immagini, si veda il riferimento in Cisotto L. Gruppo RDL, 2009.

Introdurre anche l’esplorazione delle “*Parole dei sensi*”, ovvero di quei termini che definiscono le varie percezioni sensoriali, favorendo e fornendo strumenti per descrivere i tanti modi con cui il corpo viene a contatto con il mondo, riuscendo a trovare parole adatte ad esprimere tutte le diverse sfumature di significato, creando così una sorta di “repertori di termini sensoriali”. Utilizzare una scatola chiusa con due fori laterali, al cui interno possono essere inseriti materiali con caratteristiche opposte (ruvido/liscio); i bambini, toccando ma non vedendo, saranno sollecitati a descrivere le sensazioni e successivamente raggruppare oggetti dalle peculiarità simili. Lo stesso tipo di proposta, con modalità diversa, può essere fatta sollecitando gli altri sensi: ascolto suoni diversi, ascolto rumori/silenzio nella stanza, riproduzione di suoni con intensità diverse (debole/forte). (Cisotto L. Gruppo RDL, 2009. Nello stesso volume sono riportate attività per far scoprire e ampliare il lessico emotivo legato agli stati d’animo principali)

Proporre costanti del lessico, come suffissi e prefissi, importanti per l’arricchimento lessicale, lavatrice-asciugatrice, pittore-dottore, ....

Inserire la parola nuova in altre situazioni, invitare il bambino a creare frasi con essa e riverificare costantemente l’apprendimento. Discutere in gruppo i significati delle parole nuove. Utilizzare racconti per ampliare la conoscenza lessicale, introducendo e spiegando vocaboli nuovi nel contesto della narrazione.

Per potenziare la capacità di fare inferenze semantiche e allenare il bambino a intuire, proporre completamento di frasi e di storie per mantenere anche l’attenzione del bambino durante il racconto.



Gioco del COSO o COSA: presentare una frase semplice nella quale una parola è sostituita da COSO o COSA; ad es. la maestra ci ha raccontato la COSA di Cenerentola e i bambini devono indovinare la parola. (Si veda “*I racconti della cosite*”, in Cisotto L. Gruppo RDL, 2009)

Proporre immagini contenenti molti particolari e farli denominare al bambino.

**37. Denomina rapidamente (entro 5 secondi), da sx a dx, una serie di oggetti inseriti in una griglia almeno 5x6 (assicurarsi che il bambino conosca già con sicurezza il nome di tutti gli stimoli della griglia)**

Per favorire l'associazione visivo verbale, utilizzare delle carte con immagine e, dopo aver verificato che il bambino ne conosce il nome, presentargliele velocemente, disponendole a griglia, invitandolo a denominarle.

**38. Utilizza in modo comprensibile il linguaggio**

Dare sempre al bambino il modello corretto, usando frasi semplici e chiare, e mai costringerlo a ripetere. Spiegare ciò che accade e cosa stiamo facendo.

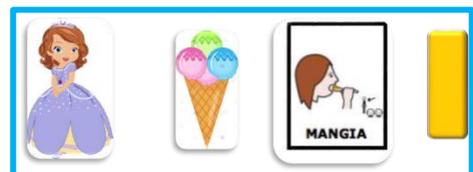
**39. Possiede tutti i fonemi (unica eccezione ammessa il suono R)**

Marcare il fonema omesso o sostituito, quando si pronunciano determinate parole, per orientare l'attenzione del bambino su quel fonema, portandolo a discriminare i suoni non ancora stabilizzati (es. R/S); se permangono tali difficoltà, consigliare un intervento logopedico.

**40. Usa frasi complesse di 5/6 parole (articoli, congiunzioni, verbo, complemento, ...)**

Sensibilizzare alla correttezza delle frasi utilizzando il rinforzo di immagini, che sollecitino gli elementi grammaticali omessi (il gatto rincorre il topo/i gatti rincorrono il topo) prima in comprensione e poi in produzione. Mai correggere il bambino, ma dare l'input corretto. Utilizzare storie preferibilmente note ai bambini, modificate opportunamente per sollecitare la loro attenzione ad eventuali "stonature" inserite nel testo, perché chi ha scritto la storia ha fatto dei "pasticci". Le "stonature" che i bambini sono chiamati a rilevare riguardano: uso scorretto del singolare/plurale, parole poste in ordine scorretto, articoli mancanti, ... È importante partire dalla reazione dei bambini alle "stranezze ascoltate" e farli riflettere su come "correggere".

Creando dei "dizionari illustrati", che fungono da repertori relativi a categorie specifiche appartenenti agli elementi di una storia (personaggi, luoghi, oggetti, emozioni, azioni), formare con le immagini delle frasi scombinare nell'ordine (la principessa gelato mangia il), fatte pronunciare da un personaggio narratore, che fa confusione nel raccontare le storie; poi si invitano a



turno i bambini a rimettere le frasi nell'ordine corretto, spostando le immagini. Per le parti del discorso, come articoli, preposizioni, avverbi, si possono utilizzare dei cartoncini dello stesso colore: ad es. giallo per gli articoli, azzurro per preposizioni e avverbi. (spunti tratti da Cisotto L., 2009)

#### 41. Riesce a fornire in ordine un resoconto di almeno tre eventi, se aiutato da domande "E dopo cosa è successo?". Riesce a raccontare una storia rappresentata da tre vignette

Utilizzare i momenti di routine (inizio giornata, ascolto storie) per sollecitare il racconto (si veda attività indicatori 33-34-11). Partendo da una storia che funga da modello (script) di una sequenza d'azioni inerenti ad attività svoltesi in un determinato luogo, con oggetti e personaggi che compongono una scena abituale e ricorrente, ad es. una giornata tipo (dal risveglio al momento dell'andare a letto), invitare i bambini a raccontare le proprie esperienze quotidiane. (si veda l'attività "Una giornata di Giulio Coniglio" in Cisotto L. Gruppo RDL, 2009)

Si possono usare delle esperienze di lavoretti o ricette fatti insieme (ad es. la macedonia) in sezione a piccoli gruppi e poi invitare i bambini a raccontare ai compagni come hanno fatto a preparare la pietanza o il lavoretto. Dare a disposizione ai bambini dei cartoncini con le immagini degli ingredienti o elementi delle azioni principali utilizzate per la realizzazione dell'attività che dovranno raccontare. Si possono anche presentare degli ingredienti ai bambini e, con domande stimolo, invitarli ad immaginare cosa potrebbero imparare a cucinare o a preparare insieme.

#### 42. Riesce a raccontare una storia rappresentata da almeno quattro vignette

Riprendere storie note o raccontate precedentemente al bambino e, utilizzando delle vignette, sollecitarne la ripetizione, per allenarlo a concatenare i fatti usando un linguaggio più articolato. Fornire dei modelli facendo degli esempi.

La finestra racconta storie: utilizzare un cartone rettangolare in cui si ricava una finestra; nel retro della finestra, si fa scorrere una striscia con tre o quattro vignette che illustrano una semplice storia. L'insegnante descrive la "Finestra racconta storie" e spiega che farà scorrere al suo interno alcune immagini che raccontano una storia. Poi inizia a raccontare la storia facendo scorrere una alla volta le vignette; successivamente invita un bambino a turno a raccontarla nuovamente. Si può svolgere l'attività anche facendo costruire la storia direttamente ai bambini, una nuova storia con nuove vignette; l'importante è che, la prima volta in cui si propone questa attività, l'insegnante funga da modello. Con i bambini con difficoltà di linguaggio o molto timidi, meglio fornire sempre l'esempio, prima di sollecitarli a raccontare nuovamente la storia, e accompagnarli con domande stimolo.

Costruisci e inventa STORIE (3 o 4 bambini): preparare tre/quattro/cinque *scenari* su cartoni grandi rettangolari (mare, bosco, castello...); sei o sette *personaggi fantastici*

(cavaliere, principessa, drago, mostro..); *oggetti vari* (bacchetta magica, scettro, cavallo, fune..); *parole emozione* (faccina triste, felice, arrabbiata, spaventata) L'ideale sarebbe plastificare i vari elementi: ogni bambino sceglie uno scenario, uno/due personaggi, che saranno i protagonisti della storia, e li colloca sullo scenario, li descrive nelle loro caratteristiche principali (fare domande guida per aiutare il bambino) e inserisce alcuni oggetti per dare corpo alla storia. Si possono coinvolgere i compagni a turno per far continuare il racconto, al quale, in funzione della storia, possono essere aggiunti altri elementi.

## **COMPETENZE FONOLOGICHE E METAFONOLOGICHE**

### **43. Pronuncia correttamente tutti i suoni delle parole (non sostituisce lettere simili s/z, l/r, t/d, ...)**

Creare due stradine con un grande cerchio colorato alla fine di ciascuna stradina (es giallo per la prima arancione per l'altra. Sul primo gettone si mettono due immagini uguali e sull'altro due immagini diverse. Dire al bambino coppie di sillabe e poi parole che differiscono per il per un solo fonema (es. PA-BA, TA-TA, POLLO-BOLLO, TANA – TANA e invitarlo a correre dopo aver ascoltato e andare a toccare il cerchio giallo (immagine uguali) se le paroline che ha sentito sono uguali, arancione se sono diverse.

### **44. Pronuncia le parole in modo completo, senza omissioni di lettere o parti di parola**

Se il bambino omette suoni o parti di parole, fornire l'input corretto enfatizzando il suono o la parte omessa, e sollecitare la divisione sillabica della parola corretta.

### **45. Pronuncia le parole rispettando la corretta sequenza dei suoni, senza inversioni di sillabe nella parola**

Se il bambino inverte sillabe nella parola, allenare l'attenzione e la memoria uditivo-verbale della sequenza della parola, scegliendo tra quelle nelle quali confonde i suoni; sillabarla utilizzando anche il riferimento visivo (soprattutto per le parole con lettere ponte come VENTO, PORTA).

### **46. Sa ripetere una parola appena ascoltata**

Nei momenti di conversazione o di racconto di storie, provare a chiedere al bambino di ripetere alcune parole nuove, aiutandolo ad agganciarsi al significato e al contesto in cui ha scoperto la parola nuova. Eventualmente annotarsi le parole che il bambino fa fatica ad apprendere e riproporle in vari momenti e attività, allo scopo di favorirne la memorizzazione e la concettualizzazione avvalendosi anche di immagini.

## 47. Riesce ad isolare la prima e l'ultima sillaba nelle parole

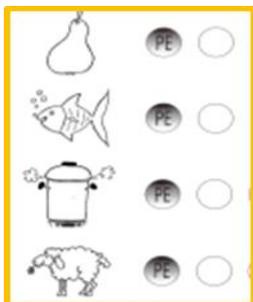


Sillaba iniziale: mettere degli oggetti o figure e inventare la storia di un personaggio che viene da un altro mondo e non sa parlare bene e dice solo un pezzetto delle parole ad es. ME... o TO... e chiedere ai bambini di prendere l'oggetto o la figura

che inizia con quella sillaba.

Mettere degli oggetti o figure con più sillabe iniziali uguali e chiedere ai bambini di dare tutte quelle che cominciano con ad es. PE...

Abbinare un gettone colorato alle sillabe iniziali (e successivamente un gettone di un altro colore alla sillaba finale) in modo da favorirne l'identificazione a seconda della richiesta.



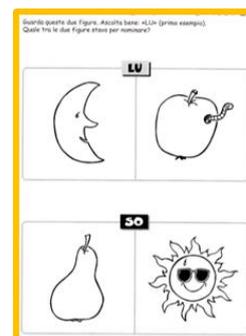
Giocare a tombola: su una cartella ci sono delle paroline che cominciano con sillabe diverse ad es. *topo, vaso, gufo, sole*; la maestra pesca una parolina da un altro mazzo, non la fa vedere al bambino e dice ad es. TO...; il bambino deve indovinare e mettere il

gettone sulla figurina identificata.

Con davanti degli oggetti o figure, può essere il bambino che chiede al compagno "Dammi ... CA".

Gioco degli indovinelli: tra bambini si mostrano delle carte con figure che cominciano tutte con una sillaba diversa, poi la maestra le mischia, ne fa pescare una ad un bambino, che dice agli altri la sillaba iniziale della parola che ha pescato, e gli altri indovinano la parola.

Cerca l'intruso: due parole che cominciano con MA e una con FO; il bambino esclude la parolina che non inizia con la stessa sillaba.

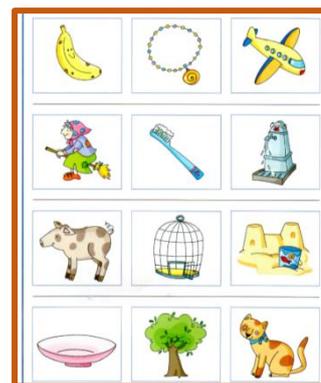


Tombola: su una cartella ci sono delle parole che cominciano con sillabe diverse CANE, PERA, LUNA, ... La maestra pesca da un altro mazzo e chiede chi ha la parolina che comincia come lupo, come casa.

**Memory:** si gioca a memory con carte che cominciano con la stessa sillaba ad es. CANE CASA; PERA PESCE; MANO MARE; si fanno le coppie come nel normale gioco del memory.

Su una scheda, colorare tutte le parole che cominciano con TO.

Ritagliare e incollare in due "cassette" tutte le figurine che cominciano ad es. con PE e con LU.



DIMMI QUALE PAROLINA FINISCE CON SA?



Sillaba iniziale senza oggetti e/o figure (starter sillabico).

"È arrivato un bastimento carico di ..."

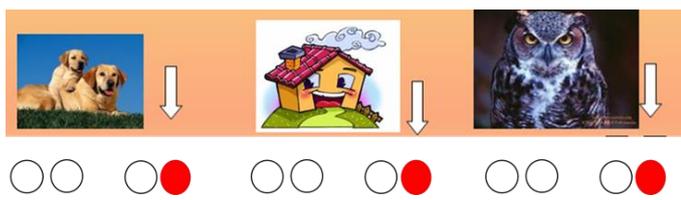
parole che cominciano con MA...

Domino sillabico.

Individuazione di **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? E riprendere i giochi fonologici di cui sopra.

Utilizzare gettoni con colori diversi da abbinare alla sillaba iniziale e alla sillaba finale; ad es. (BLU sillaba iniziale, ROSSO sillaba finale) per



aiutare il bambino a capire a quale parte della parola ci si sta riferendo.

Con davanti oggetti o figure, il bambino chiede "Dammi la parolina che finisce per ... PO." Usare sempre il riferimento grafico e partire da parole bisillabe piane.

**48. Riconosce e produce rime**

Riconoscimento di rima (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, prenderne una di esempio: *ombrello*, pronunciarla con enfasi e invitare il bambino a cercare tra tre figure, quella che fa rima ad es. *gioiello*; si



può poi creare una filastrocca con questo abbinamento "Il bambino con l'ombrello ha trovato un gioiello".

Date tre immagini, dire al bambino di togliere quella che non fa rima (l'intruso).

Il ballo delle rime (da fare in piccolo gruppo): dividere i bambini in due gruppi, ad un gruppo dare delle immagini su un cartoncino colorato, all'altro immagini su un cartoncino di colore diverso, ma abbinabile per rima a quelle dell'altro gruppo. Con un sottofondo musicale, chiedere ai bambini di ballare; quando la musica termina, ciascun bambino deve trovare il compagno dell'altro gruppo, che ha l'immagine che fa RIMA con la propria.

Filastrocche in rima: i bambini sono disposti in cerchio nell'angolo lettura; si leggono semplici filastrocche e si chiede ai bambini se, all'interno di queste storielle, ci sono delle parole che si assomigliano.

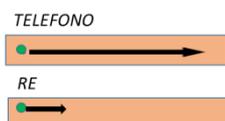


Domino con parole in rima

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

#### 49. Classifica le parole in base alla loro lunghezza

Far riflettere i bambini sulla **lunghezza delle parole** aiutandosi con due stradine, dove



è segnato un punto di inizio e un punto di fine (punta della freccia).

Pronunciare due parole contrastanti per lunghezza, come RE-

TELEFONO; nel pronunciare la prima parola, RE, chiedere ai bambini

se pensano che ci vorrà la strada corta o lunga per dirla, poi fare la verifica provando entrambe le stradine. Ripetere con la parola TELEFONO, sempre partendo dalle ipotesi dei bambini e poi verificare con entrambe le stradine. Fare altri esempi. Scegliere delle immagini e riproporre lo stesso esercizio. Introdurre la divisione sillabica, rappresentando la lunghezza della parola con il numero di gettoni corrispondenti alle sillabe da cui sono formate per facilitare il confronto tra le due parole (ad es. TRE e PATATINE: un gettone/quattro gettoni). Esercitarsi usando immagini, in modo da non sovraccaricare la memoria di lavoro.

Scegliere una lista di parole piane corte e lunghe molto contrastanti (ad es. CASA-POMODORO) 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 (si veda indicatore 47).

Dopo aver dato il supporto iconografico, si può provare a toglierlo.

## 50. Sa segmentare le parole in sillabe

In palestra sistemare una fila di cerchi e far scandire la parola proposta saltando; ripetere l'attività attraverso il battito di mani. Utilizzare il supporto grafico.



Proporre esercizi di **divisione sillabica** di parole, partendo da parole bisillabe piane (MELA), poi trisillabe piane (MATITA) e infine quadrisillabe piane (TELEFONO), accompagnata dal battito delle mani, dall'uso di gettoni (uno per ogni sillaba), invitando il bambino a metterne tanti quante sono le sillabe ("pezzetti") che compongono la parola.

Se il bambino riesce con paroline semplici ad alta frequenza d'uso, proporre l'esercizio senza supporto grafico e poi proporre parole con bisillabe complesse (PORTA, TRENO) e poi trisillabiche complesse (TORTINA). Nella divisione in sillabe, le doppie non vanno divise in questa fase.

## 51. Esegue la fusione sillabica

Gioco cuciamo/incolliamo le parole: l'insegnante divide in pezzetti (sillabe) una parola e il bambino la ricerca, tra un gruppo di immagini, dopo averla ricomposta; poi, a turno, ogni bimbo pesca un'immagine dal mazzo, la suddivide in sillabe oralmente e gli altri



devono indovinarla (lasciare supporto iconografico se i bambini sono in difficoltà). Essere gradualmente nelle proposte: iniziare usando le immagini (con distrattori inizialmente molto diversi dalla parola target e poi più simili) partendo da parole bisillabe piane e poi parole più lunghe e complesse, parole ad alta frequenza d'uso e poi a bassa frequenza d'uso, e poi solo verbalmente.

Dire una parola a pezzetti: ad es. GE-LA-TO e chiedere il bambino di indovinare la parola detta. Dividere i bambini a coppie e



riproporre lo stesso tipo di attività, oppure preparare delle cartelle di 4 o 6 immagini,

pronunciare la parola target sillabata e invitare ai bambini a mettere un gettone sulla parola appena pronunciata se compare nella propria cartella.

### 52. Discrimina coppie di parole con differenza minima (mela/tela, Luca/luna sale/sole, ...)

Utilizzare coppie di parole che differiscono per un solo suono e invitare a dire se sono uguali o diverse: FINO-VINO, CANE-TANE, SASSO-SASSO, COLLO-POLLO, alzando una paletta con due palline verdi, se sono uguali, una paletta con una pallina verde e una rossa, se sono diverse.

### 53. Manipola parole (sottrazione di sillaba iniziale e finale: CA-NE, togliendo CA cosa resta?)

Giochi di elisione sillabica con supporto visivo: ad es., per la parola MATITA, dividere l'immagine in tre parti, indicarle mentre si sillaba (MA-TI-TA) e poi chiedere ai bambini cosa rimane se si toglie la prima parte (MA). Utilizzare anche i gettoni, mantenendo i colori delle sezioni precedenti (si veda punto 44).



## PRESCRITTURA

### 54. Scrive il proprio nome

Osservare se il bambino individua il proprio nome tra altri nomi, scrive il nome copiandolo, oppure a memoria.

### 55. Distingue le lettere da altri segni grafici

Su una scheda con lettere e altri simboli grafici, chiedere al bambino di ricercare le lettere che formano il proprio nome. Non è necessario che il bambino associ il fonema corrispondente, ma che riconosca che determinati segni servono per formare un messaggio scritto.

### 56. Riesce a copiare una semplice parola in stampato maiuscolo

Si può far ricalcare una parola, poi provare a riprodurla seguendo i puntini e infine provare a farla ricopiare. Non è necessario che il bambino associ il suono al grafema corrispondente.

### 57. Riconosce alcune lettere in stampato maiuscolo

Proporre letterine mobili, far appaiare quelle simili e vedere se ne identifica alcune, ad es. quelle del proprio nome.

## AREA INTELLIGENZA-NUMERICA

### PROCESSI LESSICALI

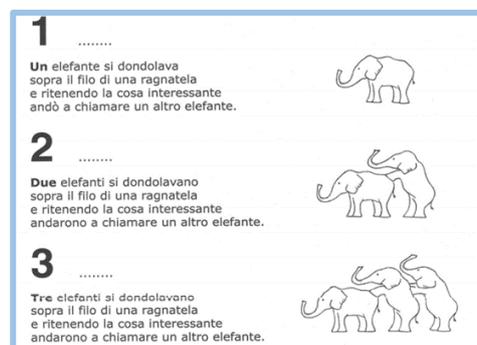
#### 58. Denomina su richiesta i numeri fino a 10 (come si chiama questo?)

Ricerca in sezione tutti i simboli che corrispondono ai numeri e dirne il nome: *Quali numeri riesci a vedere?* (per i numeri a due cifre considerare solo il 10).

Cogliere nelle azioni di vita quotidiana tutti i riferimenti numerici, come ad es. il calendario, i numeri delle pagine di un libro, facendo osservare la sequenza e la modifica dei numeri (questo è un rinforzo dei processi semantici), e si può anche pensare di usare un cartoncino con il simbolo numerico che indica gli assenti, che indica i mezzani che fanno una particolare attività, ...

Far riflettere a cosa servono i numeri, dove e in quali occasioni li incontrano (ad es. a casa, quando sono in giro con i propri genitori, ...).

Canzoncine e filastrocche sui numeri, interrompersi in corrispondenza di ogni numero: l'insegnante presenta un cartellino con il simbolo, che i bambini devono denominare.



Costruire con i bambini dei cartoncini rappresentanti i numeri (con dimensione e colori vari). Utilizzarli per giocare a bandiera.

In palestra mettere dei cerchi con l'etichetta numerica: la maestra pronuncia un numero, dice VIA e tutti i bambini devono correre verso il cerchio corretto e dire l'etichetta corrispondente.

Ricerca di numeri in libri di vario genere e, ogni volta che l'insegnante trova un numero (a cifra singola), si ferma e lo fa denominare ai bambini, Si può riproporre la stessa attività a coppie, dove un bambino cerca un numero sul libro e l'altro lo denomina (per i numeri delle pagine far denominare le cifre singole).

Giochi come MONDO e CAMPANA.

## 59. Indica su richiesta i numeri fino al 10 (mostrami...)

Schede con vari numeri: i bambini colorano quello pronunciato dall'insegnante.

A caccia del numero: l'insegnante nasconde vari cartoncini con il simbolo del numero (anche più di un cartoncino per numero) e invita, a turni o a coppie, ad andare a cercare un determinato numero.

1	2	3	4	5
<u>6</u>	7	8	<u>9</u>	10



Gioco della tombola: tombola con tessere rappresentanti quantità diverse, dall' 1 al 10 (si veda immagine). L'insegnante dice un numero e il bambino lo abbina alla casella a cui si riferisce (questa attività sollecita anche i processi semantici).

## 60. Scrive e legge i numeri in codice arabo da 1 a 5

Facciamo i numeri con il corpo.

Costruire i numeri con materiale vario: stagnola, plastilina, corde, ...



Ricomponiamo i simboli numerici tagliati a pezzi o riempiamoli con pezzettini di vario materiale.

Dettato di numeri fino al 5 in ordine sparso; per i bambini più in difficoltà, lasciare una striscia di numeri da 1 a 5 come modello, considerando soprattutto l'attività di identificazione del numero e di copiatura; gradualmente chiedere di scrivere un numero tra 1 e 3 senza supporto visivo, per verificare se vi è stata la memorizzazione del simbolo numerico.

## PROCESSI SEMANTICI

### 61. Stima la numerosità di un gruppo di oggetti (a colpo d'occhio fino a 5)

In palestra l'insegnante dice: "Formate gruppi da 4!" I bambini corrono nei cerchi e formano gruppi di quattro... e così via con vari materiali.



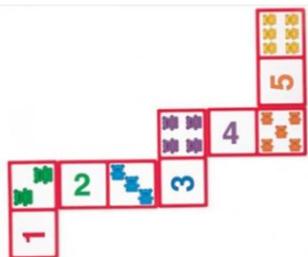
Giocchi a carte: a coppie un bimbo gira una carta e l'altro



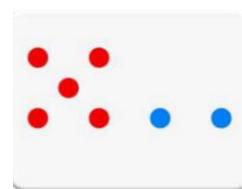
ne dice il valore; se compaiono due carte uguali in successione, vince le carte chi posa prima la mano dicendo il valore corretto; utilizzare la stessa dinamica di gioco, ma si deve dire quanto manca per arrivare a

...

favorire il riconoscimento immediato della quantità con varie



configurazioni (con il gioco del domino), partendo da numeri piccoli (2-3), fino a cercare di far identificare la quantità 5; poi utilizzare due dadi per sollecitare il conteggio in avanti: ad es. dado 5 e dado due, partire dal 5 e aggiungere dicendo 6, 7.



## 62. Usa correttamente quantificatori: tanti/alcuni-pochi/uno solo/nessuno

Utilizzare i materiali presenti in sezione per giocare con le quantità: uno, pochi, tanti; di più, di meno, nessuno.

Utilizzare due contenitori vuoti e una decina di oggetti simili davanti ad ogni bambino: invitare a mettere in un contenitore pochi oggetti e nell'altro tanti; poi porre domande: *Dove ce ne sono tanti? Dove ce ne sono pochi? Come fai a saperlo?* sollecitando, in questo modo, una riflessione metacognitiva. Se il bambino afferma di averle contate, chiedere: *Come fai a sapere che hai contato correttamente?* (Centra, R. 2018).

Invitare i bambini ad osservare se in sezione ci sono pochi oggetti o tanti di un tipo e riflettere sul concetto di TANTI e POCHI, ALCUNI, UNO SOLO, NESSUNO.

## 63. Comprende ed esegue operazioni di corrispondenza biunivoca: tanti-quantità/di più/di meno

Utilizzare contenitori trasparenti e piccole oggetti uguali (mollette, perle ...); mettere in un sacchetto una certa quantità dichiarando (Ho messo cinque mollette...) e invitare il bambino a mettere la stessa quantità in un altro contenitore trasparente, favorendo l'associazione numero-quantità e la corrispondenza biunivoca; l'insegnante può aggiungerne all'insaputa dei bimbi e chiedere se ora le mollette sono di più o di meno rispetto alla quantità dichiarata, oppure chiedere al bambino di metterne di più o di meno, sollecitando il confronto.

## 64. Esprime un giudizio di numerosità nel confronto tra due numeri indicando il maggiore (è più grande 7 o 3? 3 o 8? 6 o 7?)

Lasciare visibile una linea dei numeri fatta con i cartoncini, così il bambino può vedere la posizione del numero tra gli altri numeri; sollecitare il confronto tra i numeri e la loro posizione sulla linea.

Costruire una pista con dei gettoni o grandi pallini, almeno 40 (tipo gioco dell'oca), senza numeri; prendere un gruppo di cartoncini da 1 a 9, dare un segnalino per ogni giocatore, far estrarre a turno un cartoncino e far avanzare il bambino di tanti passi

quanti sono indicati dal numero dei pallini, lo stesso per il bambino successivo; poi far confrontare, lasciandoli visibili, i due cartoncini e far riflettere: *Chi ha fatto più strada? Chi di meno? Quindi quale numero è maggiore? Qual è il numero minore?* Per rendere il gioco più divertente, ma anche più efficace, la pista di puntini o gettoni può essere costruita sul pavimento, in modo che siano i bambini stessi ad avanzare lungo la pista. (Tretti M. L, Terreni A., Corcella PR., 2002)

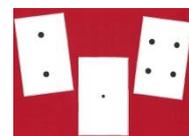
Ripetere il gioco dei contenitori trasparenti, ma confrontando le numerosità diverse.

In sezione verificare se gli oggetti per le attività sono sufficienti per tutti.

Regina Reginella: far abbinare, alla dichiarazione dei passi da compiere, il cartoncino



con i numeri, poi fare il confronto e riflettere rispetto alle andature uguali, ma con più o meno passi, e alle andature differenti.



Con i gettoni formare tutti i modi in cui si può rappresentare i numeri: ad es. "Come immagino il numero 5? E l'8?" Fare la stessa cosa usando le carte da gioco, i dadi, le dita.



Favorire la costruzione del numero con vari materiali: lego, gettoni, anelli.

### 65. Risolve piccoli problemi entro il 10

Proporre semplici problemi della vita quotidiana reale, rappresentando il contesto, e invitare i bambini a risolverli, poi a riflettere sul risultato.

Ad es. Paola ha prestato 4 colori a Emma. Emma ha perso 2 colori? Quanti colori sono rimasti?

Tirare due dadi e inventare insieme dei problemi con i numeri usciti.

### 66. Operare con i numeri aggiungendo e togliendo 1 (fino a 10)

Gioco delle sedie (per il decremento unitario): far diminuire progressivamente le sedie e invitare ogni volta a far contare i bambini rimasti.

Gioco mondo o campana: i bambini saltano nelle caselle contando.



Nelle attività di routine, far osservare il calendario e l'incremento di un'unità ogni giorno che passa.

Dividere il gruppo in due squadre assegnando a una il segno + e all'altra il segno - (scritti su due grandi cartoncini che saranno tenuti dai capigruppo): la maestra dice un numero, ad es. il 3, il gruppo + dirà 4, il gruppo - dirà 2.

Riprendere il gioco proposto all'indicatore 64 e, inserendo un dado con le facce decorate con i segni +, - e un cerchio, indicante lo stop (non si avanza, non si pesca), far sperimentare l'effetto dei segni nel movimento sulla pista abbinati ai numeri pescati (porre attenzione a bilanciare l'effetto del meno per non generare troppa frustrazione, usando l'accorgimento di far tirare prima il dado e, in base al segno, far pescare i cartoncini da due gruppi di numeri diversi : con i numeri entro il 3 per il segno - e con i numeri dal 4 al 9 per il segno +).

Prendiamo un mattoncino lego e abbiniamolo al cartoncino con il numero 1; proseguiamo con due mattoncini abbinati al numero 2 e via discorrendo. Facciamo costruire varie torri accompagnando alla conta l'aggiunta di ogni mattoncino e infine denominiamo il numero (cardinalità). Abbinare il cartoncino corretto alla torre prescelta (torre 3 con cartoncino pallini 3). Gara delle torri: si può effettuare una gara della costruzione della torre più alta; confrontare le torri costruite contando e favorendo lo sviluppo della conta, mantenendo numero posizione e cardinalità.

## **PROCESSI PRE-SINTATTICI**

### **67. Comprende i concetti dimensionali: grande/piccolo, alto/basso, lungo/corto**

Far riordinare vari oggetti della stessa categoria secondo un criterio: i libri per grandezza, le matite colorate per lunghezza.

Costruire delle torri e riordinarle per altezza. Se ad es. si costruiscono tre torri molto diverse (grande- piccola- media), poi farne inserire di intermedie.

Con materiali di sezione, o strisce di carta lunghezza 10 cm, far sdraiare i bambini e a coppie far costruire una striscia corrispondente all'altezza dei bambini; poi tutte le lunghezze-altezze-strisce verranno confrontate, riflettendo sulla numerosità e sull'utilità di contare per paragonare e ordinare le altezze di tutti i bimbi.

### **68. Dato un gruppo di oggetti, sceglie le cose calde; che corrono; morbide**

Utilizzare gli oggetti in sezione e raggrupparli per varie caratteristiche: oggetti duri/morbidi, oggetti lunghi/corti, ...

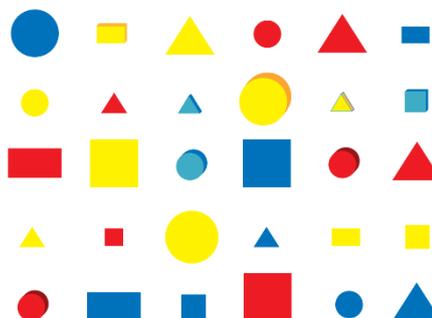
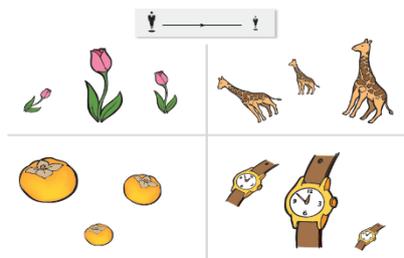
La stessa attività si può fare utilizzando carte-immagini di vari oggetti per raggrupparli in grandi categorie, creare poi sottogruppi in ogni categoria: ad es. gruppo di animali, sottogruppi animali che volano, che vivono nell'acqua, ... Con i blocchi logici, si può chiedere ai bambini di ordinare secondo un solo criterio di classificazione, due criteri, tre criteri, ad es. scegliere tutte le forme rettangolari; scegliere tutte le forme triangolari e grandi; scegliere tutte le forme triangolari, grandi, di colore giallo. (Arpinati A. M., Posar A., Tasso D., 2014)

### 69. Ordinare grande, medio e piccolo e viceversa

Costruire vari tipi di seriazioni con oggetti e con immagini (si veda indicatore 64 gioco con la pista) e far identificare grande, medio e piccolo. Osservare vari oggetti simili, ma di dimensioni diverse e farli ordinare utilizzando i termini proposti.

#### GRANDE, MEDIO E PICCOLO

La consegna visiva dovrebbe essere comprensibile. In caso contrario il docente offre un aiuto: gli oggetti vanno collegati in ordine, partendo dal più grande e arrivando al più piccolo (vedere gli omini).



### 70. Indicare il primo elemento della fila, l'ultimo e quello che sta in mezzo

Si riutilizzino elementi ed esercizi degli indicatori 64 e 65 per sollecitare questo tipo di concetti; richiamare in tutte le attività e occasioni possibili questi termini: ad es. il primo giorno della settimana, il primo che arriva, il primo che finisce, ...

## CONTEGGIO

### 71. Enumera in avanti fino a 10

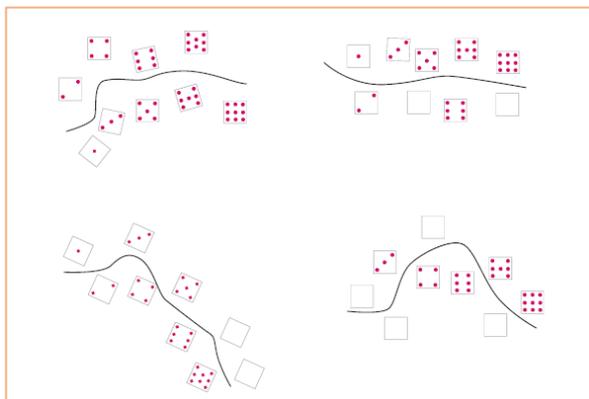
Usare canzoncine che contengono le filastrocche dei numeri.

Utilizzare attività di routine per giochi di potenziamento sulla numerazione (ad es. quanti siamo oggi, quanti maschi/femmine, quanti assenti, ...)

Contare i salti nei cerchi, contare i birilli abbattuti, contare gli oggetti in sezione, contare mentre si distribuisce, contare i lanci della palla in cerchio.

Controllare la corretta sequenza dei numeri e, se vi sono errori, far allenare l'enumerazione fino al punto in cui la sequenza è corretta e solo successivamente incrementare gradualmente. Prestare attenzione a come il bambino conta, se mantiene la sequenza corretta e la corrispondenza tra numero-posizione (etichetta-numero ed elemento).

Gioco dell'oca: abbinare alle caselle, i movimenti da fare: casella 3 fare tre salti, casella 4 dare quattro carezze ad un compagno a scelta, facendo enumerare ad alta voce).



Percorsi contati: usare delle piastrelle di carta numerate con dei pallini da 1 a 9 e distribuirle sul pavimento, a destra e a sinistra di un ideale percorso. Porre in fila i bambini davanti al percorso e, facendo iniziare uno alla volta, chiedere loro di eseguire il percorso calpestando con il piede destro o sinistro le piastrelle in successione numerica.

Progressivamente il percorso va memorizzato e quindi si potranno anche "capovolgere" alcune piastrelle, che così risulteranno bianche. (Arpinati A. M., Posar A., Tasso D., 2014) Questo gioco è utile sia per rinforzare la memorizzazione della sequenza numerica sia per favorire associazione numero-quantità (può essere quindi utile anche per potenziare le abilità espresse dall'indicatore 72).

## 72. Enumera all'indietro da 10 a 1

Corre all'indietro enumerando a ritroso.

Costruire torri e staccare un pezzo alla volta contando a ritroso.

Distribuire 10 elementi contando a ritroso.

Con i bambini più in difficoltà partire ad 5.

Proporre filastrocche in ordine decrescente, ad es: **10** ippopotami in fila indiana filano insieme un mucchio di lana, se ne va uno, non si sa dove, **10** ippopotami: ne restano **9**. **9** ippopotami sentono un botto; uno scappa, ne restano **8**. **8** ippopotami con scarpe strette, uno si siede, ne restano **7**. (da "La filastrocca dell'ippopotamo" Eva Fortis, tratto da <http://www.icsanfrancescodassisibiella.it>)

## 73. Conta gli oggetti e risponde alla domanda: *quanti sono?*

Attraverso varie attività, sollecitare il conteggio di vari gruppi di oggetti e materiali avendo cura e attenzione a come viene eseguito il conteggio: se viene mantenuto il numero-posizione e se la quantità finale dichiarata dopo il conteggio di due insiemi è la stessa, a prescindere dal punto in cui è stata avviata la conta. Se i bambini fanno fatica, predisporre gli elementi-oggetti in una fila ordinata. Far riflettere i bambini sul fatto che, indipendentemente dal punto di partenza della conta, il risultato non cambia: introdurre il concetto di cardinalità.

## AREA ATTENTIVO-MNESTICA

### **CAPACITÀ DI ATTEZIONE E AUTOREGOLAZIONE (DI SEGUITO SI PROPONGONO INDICAZIONE UTILI RIFERIBILI A TUTTI GLI INDICATORI DI QUESTA SOTTO AREA)**

#### Indicatori 74-75-76-77-78-79-80

Creazione di un ambiente favorevole all'esecuzione delle attività:

- evitare la presenza di materiali non necessari all'esecuzione del compito;
- strutturare gli spazi in sezione in modo chiaro, cercando di eliminare fonti di distrazioni per i bambini; predisporre sedie e materiali prima dell'inizio dell'attività per evitare i tempi morti;
- inserire routine (avviare l'attività utilizzando una filastrocca o un canto di inizio);
- pianificare la giornata creando, su un cartellone o sul calendario, la sequenza delle varie attività, evidenziando man mano, con un segno, la conclusione di ognuna;
- visualizzare con una clessidra, o con un termometro del tempo (diviso in tre colori: verde, giallo, rosso) dotato di un segnalino mobile, la durata di un'attività;
- programmare attività brevi e con gratificazione immediata;
- aumentare progressivamente la durata dell'attività;
- fornire modelli di comportamento richiesti, stabilire regole condivise in forma positiva (evitare non si corre, ma piuttosto camminare piano...), fornire sempre informazioni di rinforzo, descrivere le azioni in modo operativo e non in modo vago e generico;
- far lavorare i bambini in coppia o in gruppi di tre.

Proporre qualche gioco che solleciti l'autoregolazione, il controllo della risposta impulsiva: ad es. storie contenenti nomi di colori od oggetti abbinabili facilmente ad un colore (colore/prato=verde, mare=azzurro); dare un cartoncino colore ad ogni bambino (l'attenzione è concentrata sul canale uditivo). I bambini devono ascoltare il racconto della storia e alzare il cartoncino colorato, che tengono in mano, quando viene nominato il colore corrispondente.

Fare giochi tipo sacco-pieno, sacco-vuoto ma con i colori (ad es. la maestra dice ROSSO e si alzano tutti i bambini con il cartoncino rosso, mentre gli altri stanno accovacciati). Raccontare una storia e distribuire ai bambini delle immagini di oggetti o personaggi citati; durante il racconto, i bambini dovranno alzare l'immagine quando sentiranno nominare l'oggetto o il personaggio raffigurato sulla loro tessera. ((Dgrv n. 2438/13) Indicazioni operative per il potenziamento - scuola dell'infanzia)

## **MEMORIA A BREVE TERMINE VISIVA**

### **81. Dopo aver osservato 4-5 immagini, denomina quella che è stata tolta mentre non vedeva**

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, dovrà indovinare qual è l'oggetto mancante. Ripetere con le figure.

### **82. Dopo aver osservato una serie di 6 immagini, le sa elencare senza più vederle**

Presentare gradualmente da 2 a 6 immagini, mostrarle per alcuni secondi invitando il bambino ad osservarle con attenzione e poi, dopo averle tolte dalla sua vista, chiedergli di rievocarle. Si può variare il compito presentando ciascuna immagine su un cartoncino e mostrandola per qualche secondo; poi si copre con la successiva e, dopo averle tolte dalla vista, si chiede al bambino di rievocarle in sequenza (non andare oltre 4 immagini). (Autori Vari, 2018, Difficoltà motorie e visuospatiali a scuola, Guide Erickson)

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. Costa H.M., 2014)

Giochi come memory, zanimatch, minimatch, sardines, tip top clap.

## **MEMORIA A BREVE TERMINE Uditiva**

### **83. Impara brevi filastrocche e poesie a memoria**

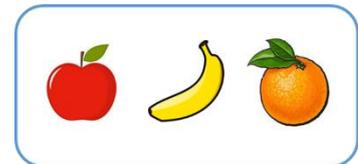
Proporre filastrocche e canzoncine sui numeri, con giochi di parole e rime. Privilegiare filastrocche brevi con lessico semplice e in rima, utilizzando inizialmente le immagini per supportare la memoria visiva.

## 84. Sa ripetere una frase appena ascoltata (es. la mamma prepara il latte al bambino prima di andare a letto)

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

EsercitiAMO in sezione l'allenamento della memoria, favorendo la rievocazione di chi ha svolto gli incarichi in quel giorno, di chi li ha svolti il giorno prima, di chi li svolgerà il giorno dopo, la rievocazione delle attività svolte nell'ordine di esecuzione, ...

Gli indovinelli di "MAGO PAROLA": (gioco a coppie) si preparano delle schede contenenti stringhe di due, tre o quattro parole, rappresentate da immagini, e un dado con 2-3-4 pallini. I bambini si posizionano uno di fronte all'altro: il



primo bambino lancia il dado per scoprire se la stringa di parole da ripetere è formata da due, tre o quattro elementi. Sulla base del risultato del dado, il secondo bambino sceglie tra le schede la stringa corretta e "la legge". Il compagno la deve ripetere nel giusto ordine. (tratto dal convegno "L'inclusione per me" Bolzano 2 e 3 marzo 2018 ALCUNE IDEE... PER GIOCARE CON LE PAROLE)

Varianti: (senza dado, un tabellone del gioco dell'oca, partecipanti più bambini, tessere con semplici immagini descrivibili con una frase: ad es. la bambina mangia una mela rossa). Un bambino pesca da un mazzo una delle tessere e la descrive, con una frase, al compagno di turno, il quale dovrà ripetere esattamente ciò che ha sentito. L'insegnante, in separata sede, potrà aiutare il bambino a descrivere l'immagine in modo corretto o semplicemente ne controllerà la



verbalizzazione. Se il compagno riesce a ripetere la frase in modo corretto, avanza di tante caselle di quanti elementi è formata (questo conteggio può essere fatto insieme al gruppo). Se la ripetizione non sarà esatta, avanzerà solo di un numero di caselle corrispondenti alle parole corrette (ad es. se ripete la bambina mangia una mela avanza solo di 5 caselle anziché di 6).

Poi il bambino, che in precedenza ha descritto, dovrà ripetere la frase descritta da un altro compagno... e così via. Utile riflettere con i bambini su quali trucchi si possono adottare per ricordare ciò che si deve ripetere.

È importante spiegare ai genitori il tipo di attività proposte, è importante coinvolgerli invitandoli a sollecitare tali abilità anche a casa, suggerendo loro di riproporre il gioco

del memory, di abituarsi a chiedere ai propri figli di raccontare cos'hanno fatto a scuola oppure, dopo un viaggio, di rievocare insieme i luoghi visti o di anticipare le cose che vedranno, collegandole ad esperienze precedenti. Alla sera dedicare un momento alla lettura di storie insieme, magari riprendendo quelle già lette, o, nel caso si decida di proporre una storia più lunga, raccontandola a più riprese, fare un ripasso di quanto letto le sere precedenti. In questo modo si potenziano attenzione, capacità di ascolto e memoria uditiva e visiva.

## AREA DELL'AUTONOMIA

Per qualsiasi attività afferente a quest'area, è importante sempre analizzare la situazione iniziale, evidenziando le competenze acquisite e quelle da acquisire; per quest'ultime progettare l'azione didattica per passi prossimali, dopo un'attenta analisi del compito che si vuole proporre (ad es. infilarsi correttamente calze e scarpe) scomponendolo in sequenze, predisponendo per tempo i materiali necessari, esplicitando al bambino, anche attraverso un'immagine, quale sarà la proposta (ad es. oggi impareremo tutte le cose che si devono fare per infilarsi le scarpe); supportare l'azione del bambino; rinforzare l'azione corretta; favorire la consapevolezza di sé e delle proprie azioni; gradualmente ridurre l'aiuto, riproporre le attività oggetto di acquisizione a brevi intervalli di tempo; riprendere più volte nel tempo le abilità proposte per una continua verifica. (Arpinati A. M., Posar A., Tasso D., 2014)

### **AUTONOMIA PERSONALE**

**85. Sa vestirsi da solo nei tempi adeguati (ad es. indossa la felpa, infila le scarpe, allaccia una cerniera, indossa la giacca, si abbottona)**

Osservare se il bambino è in grado di compiere le sequenze necessarie per eseguire in modo corretto i movimenti implicati nelle prassie dell'abbigliamento. Osservare anche altre competenze: soffiarsi il naso con un fazzolettino, lavarsi le mani e asciugarsele, mangiare da solo e portare un vassoio con il proprio piatto.

Utilizzare tutte le occasioni in sezione, lasciando il giusto tempo affinché i bambini possano da soli togliere/indossare la giacca, ritirare il proprio materiale scolastico, preparare la cartella, lavarsi le mani.

Affiancare gli alunni in difficoltà ai compagni più abili per consentir loro di osservare un modello di riferimento.



Prevedere attività specifiche nelle quali esercitarsi ad utilizzare diversi tipi di allacciature e chiusure.



Proporre materiali come vestiti, scarpe, calzini, giacche, pantaloni, camicie, che si prestino a sperimentare l'autonomia nel vestirsi; abbinare una tabella che illustri l'ordine in cui vanno indossati.

Utilizzare la stessa modalità



anche per altre sequenze di azioni, ad es. il lavaggio delle mani. Coinvolgere la famiglia in un percorso condiviso, in modo che il bambino possa allenarsi e sviluppare la propria autonomia quotidianamente, sia a scuola che a casa.

### 86 Si prende cura delle proprie cose

Chiedere ai genitori di assegnare ai bambini una dote personale di materiali (oppure utilizzare gli oggetti a scuola), avendo cura di sollecitare le seguenti azioni: mettere i tappi ai pennarelli, riporli al posto assegnato alla fine del lavoro, ...; coinvolgere la famiglia per stimolare la cura del proprio materiale anche a casa, per consentire al bambino di interiorizzare quest'abilità.

## AUTONOMIA DI LAVORO

### 87. Riesce a preparare i materiali necessari per lo svolgimento di un'attività/gioco

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.

## 88. Sa prendere iniziative

Rinforzare con lodi puntuali e descrittive (non generiche, si veda l'indicatore 87) ogni tentativo del bambino di iniziare o intraprendere attività consone al contesto e alle indicazioni fornite dall'insegnante, o comunque ogni attività spontanea e creativa libera, adatta al momento e all'ambiente, nel rispetto delle regole, rinforzandone l'originalità (ad es. invenzione di un nuovo gioco).

Assegnare incarichi stabilendo delle routine per il riordino e per la predisposizione di un gioco. Fare attenzione che ogni attività venga iniziata con il materiale necessario per svolgerla, eventualmente facilitando il bambino con tabelle raffiguranti l'occorrente per i vari tipi di attività consuete in sezione, e conclusa con il riordino del materiale utilizzato. Offrire a ogni bambino il tempo necessario per organizzarsi nel lavoro, affiancandogli, se necessario, un compagno, senza però sostituirsi a lui.

Abituare progressivamente i bambini al riordino e alla cura dei materiali.  
Gioco Ogni cosa al suo posto.

## AREA RELAZIONALE

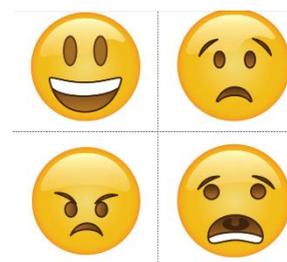
### GIOCO

#### 89. Sa giocare da solo

Proporre attività di manipolazione (gioco con i travasi, con il didò) o spazi per il gioco simbolico, dove il bambino abbia l'opportunità di concentrarsi anche in solitudine, o accanto ad alcuni compagni in una sorta di affiancamento nell'esecuzione di un'attività da lui scelta, e tutelare tale momento da possibili intrusioni di altri bambini non gradite. Osservare, però, se il bambino tende ad indugiare in questo tipo di attività, precludendosi la possibilità di sperimentare altre tipologie di gioco più interattive. In tal caso, dopo un'attenta osservazione del contesto, proporre al bambino giochi di interazione non implicanti una comunicazione attiva, almeno inizialmente, con compagni con i quali sembra aver stabilito una relazione più serena e tranquillizzante, per arrivare gradualmente ad ampliare gli scambi con i coetanei.

#### 90. Durante il gioco si relazione 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 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 suo agio, proporre giochi in cerchio utilizzando canzoncine mimate o nelle quali bisogna riprodurre dei suoni (con i gesti, come il battito delle mani, con strumenti, ...) dove il bambino può partecipare senza forzature, con l'idea di coinvolgerlo gradualmente in giochi più impegnativi sul piano della comunicazione. Per i bambini, invece, più esuberanti, diviene fondamentale un'organizzazione degli spazi chiara, una definizione precisa delle regole, espresse possibilmente al positivo, fornire consegne essenziali, 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 gradualmente, 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)

### 91. Partecipa ai giochi di gruppo

Predisporre i materiali in sezione favorendo la creazione di angoli in cui vi siano materiali che stimolino l'uso delle diverse intelligenze (libri, attività manuali, disegno, montaggio e smontaggio ...) e consentano ai bambini di giocare insieme. Favorire giochi all'aperto, o in sezione, con semplici regole (Un due tre stella, Coda di cavallo, Lupo mangia frutta)

### 92. Rispetta le regole

È difficile introdurre un discorso sulle regole ai bambini, soprattutto perché solitamente tendono a viverle come istruzioni dell'adulto e non come mezzo per stare bene insieme. Ricorrendo alle drammatizzazioni (scenette), agite dalle insegnanti, di 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 riprendere in uno spazio dedicato delle conversazioni, che potrebbe essere identificato nell'angolo morbido, stabilito insieme ai bambini in sezione, alcuni dei momenti critici in cui le regole non sono state rispettate, per trovare insieme delle soluzioni. (Giuli, C. Bertacchi I, Muratori P. 2014)

### 93. Mantiene il contatto visivo

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.

## RELAZIONI CON L'ADULTO

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

Quando il bambino si trova in situazioni di difficoltà, osservare se si rivolge all'insegnante o preferisce rinunciare a ciò che sta facendo, piuttosto che chiedere aiuto. Durante i momenti di conversazione di gruppo, osservare se tende ad avere un atteggiamento passivo e non osa intervenire, se interpellato, rinuncia a rispondere. In situazione di gruppo, osservare se tende a essere concentrato su di sé o, invece, si interessa a ciò che avviene intorno. 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.

### 95. Risponde positivamente alle richieste che l'adulto gli rivolge.

Assumere un atteggiamento di accoglienza rispetto alle richieste del bambino, ma porre attenzione anche ai bambini che non si rivolgono all'adulto e si appoggiano prevalentemente ai compagni. Cercare sempre di comprendere, dietro al rifiuto di assolvere ad un'indicazione o ad una richiesta dell'adulto, quale possa essere la difficoltà (non comprensione della richiesta, insicurezza nello svolgere quanto proposto o altro).

## BIBLIOGRAFIA

- Alesi M. Galassi, C., Pepi A., PMA Programma Motorio Arricchito. Educare allo sviluppo motorio e allo sviluppo delle funzioni esecutive in età prescolare Edizioni Junior
- Arpinati A. M., Posar A., Tasso D., 2014, EDUCAZIONE speciale (tutti i volumi), Eleve Associazione
- Autori Vari, 2013, Dislessia e altri DSA a scuola, Erickson Editore
- Autori Vari, 2018, Difficoltà motorie e visuospatiali a scuola, Guide Erickson.
- Brignola, Perrotta, Tigoli, Sviluppare i prerequisiti per la scuola primaria, Vol. 1, Erickson
- Berton M.A., E. Lorenzi, A. Lugli, A.Valenti, Dislessia lavoro fonologico tra scuola dell'infanzia e scuola primaria» Editore Libriliberi
- Bravar L., Gortana M., Dengo M., Borean M., Biancotto M., Zoia S., 2014: Le difficoltà grafo-motorie nella scrittura, Ed. Erickson
- Caponi et al., 2009, Sviluppare e allenare la concentrazione Vol. 1,2,3 Ed. Erickson
- Centra R., 2012, Come leggere DSA e scuola dell'infanzia. Quaderno operativo, Giunti Scuola
- Ciabrone, R., 2014, Immaginazione ed apprendimento, Anicia
- Cisotto L. 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
- Cornoldi C. (a cura di) 2015 Disturbi-e-difficoltà-della-scrittura GIUNTI SCUOLA
- De Cagno A., Riccardi Ripamonti, I. Savelli E., 2013, Intervento logopedico nei DSA. La scrittura, Ed. Erickson
- Fantuzzi P. Tagliazucchi 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
- Giuli, C. Bertacchi I, Muratori P. (2017): Coping power nella scuola dell'infanzia Ed. Erickson
- Gentili, G., Intelligenze multiple in classe, Ed. Erickson
- Lucangeli, D. 2012: La discalculia e le difficoltà in aritmetica, Giunti scuola
- Lucangeli, Poli, Molin, L'intelligenza numerica – Vol. 1- 2, Erickson
- Marotta, Trasciani, Vicari, CMF, Erickson
- Martini A. «Le difficoltà di apprendimento della lingua scritta» ed. Del Cerro
- Molin A, Poli S.: 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., 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, Brignola, Giocare con le parole, Erickson

Riccardi Ripamonti I.: Prevenzione e trattamento delle difficoltà di numero e di calcolo Copertina flessibile Erickson

Stella G., Pippo J.: Apprendere a leggere e a scrivere. La lettura.

Stella G., Pippo J.: Apprendere a leggere e a scrivere. La scrittura.

Stella G., (2013) Pappagallo Lallo. Kit didattico. Con CD-ROM Giunti Scuola

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

Usai M.C., e altri 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.it/pdf/libretto.pdf](http://www.aidee.it/pdf/libretto.pdf)

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](http://www.crescerecreativamente.org),

[www.bimbifeliciacasa.blogspot.com/](http://www.bimbifeliciacasa.blogspot.com/), [www.lannaronca.it](http://www.lannaronca.it)

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

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

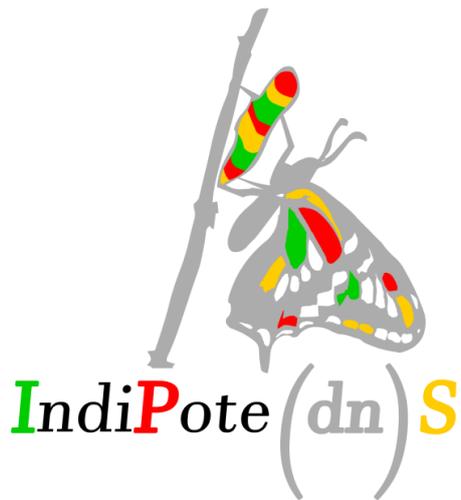
## Materiali utili

Casa editrice CREATIVAMENTE: Fonolandia, Fonolandia bambino luk, Sillabandia

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

Casa editrice Erickson: La tombola delle sillabe e delle parole. Brignola Un gioco di P.A.R.O.L.E. A.A.V.V.

Questo materiale ad uso delle scuole partecipanti al progetto "ATTIVITÀ DI IDENTIFICAZIONE PRECOCE DEI CASI SOSPETTI DI DSA" è stato realizzato dalla dott.<sup>ssa</sup> 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.

# 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 fluidità 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 PAPÀ GENTILE E PREMUROSO, MA È SEMPRE MOLTO INDIFFERENTE 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 © 2002 AGI. Tutti i diritti sono riservati e sono vietate le ristampe senza permesso.

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/](http://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 chiocciola.	<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 implicano azioni da far compiere ai bambini con i cerchi colorati:

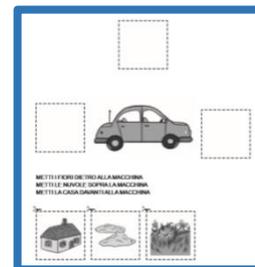
**Dove c'erano** i cerchi VERDI si mettano i GIALLI.

**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?



La mamma di Luisa sta mettendo sul tavolo una tovaglia tutta colorata, i

*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).

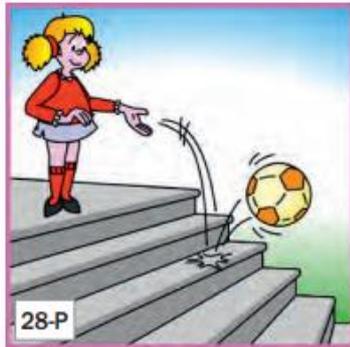
Oppure fare il classico gioco ANIMALI: dimmi tutti gli animali che ti vengono in mente (colori, frutti, ...).

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 cappello 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. Gaudiano e B. Rebuttini, 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 GIÙ 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 STUPEFATTO  
 SENTENDO ALLE SUE SPALLE UNA SONORA  
.

**CALCIONE**  
**DEVERITO**  
**PADRONE**  
**REFLESSA**  
**IMMAGINE**  
**STRAMIERE**  
**SPETTACOLO**  
**IGNORANTE**  
**APERTA**  
**SCIMMIETTA**  
**RESATA**  
**ANIMALE**  
**LAVORO**  
**MUSO**  
**SPECCO**

## APPRENDIMENTO LETTO-SCRITTURA

### PRE-REQUISITI ESECUTIVI

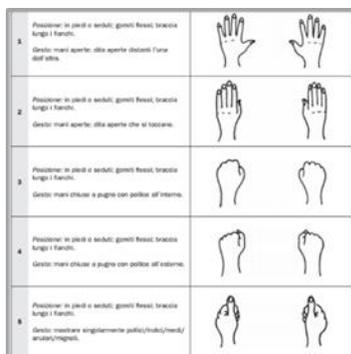
La scrittura è un'abilità complessa che include prerequisiti molteplici:

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

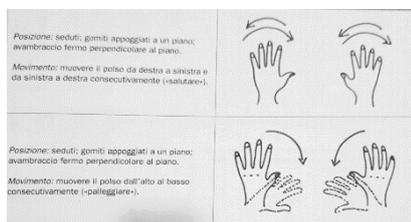


(nelle sue caratteristiche di *precisione, forza muscolare, coordinazione neuromuscolare, automaticità* e la sua influenza sulla prensione dello strumento grafico) e la coordinazione oculo-manuale, possono essere raggiunti attraverso attività che non richiamano l'atto di scrivere, ma fondamentali per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



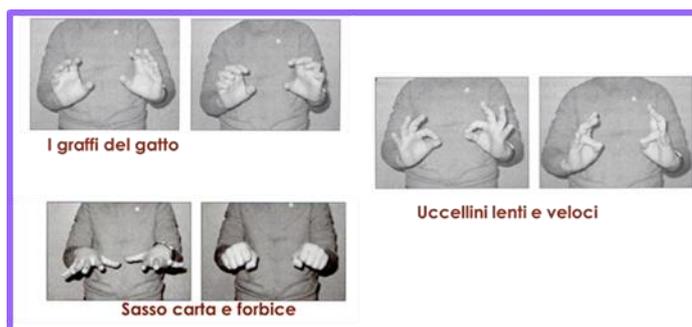
Giochi atti a sviluppare coordinazione e dissociazione dei movimenti fini delle mani e delle dita: si chiede ai bambini di imitare esercizi prassico-motori, che vanno dal globale al fine (per alcuni gesti è richiesto un tavolo di appoggio): si veda riferimento scheda a lato (tratto da *Laboratorio*

*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)*

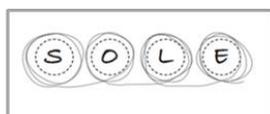
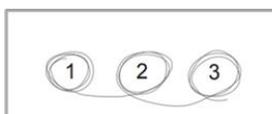
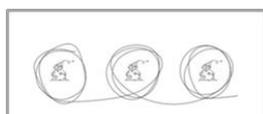
Dare prima consegne verbali, che coinvolgano tutte le parti del corpo a destra e poi a sinistra, e solo successivamente comandi verbali più complessi (spalla sinistra, braccio destro, con la mano sinistra tocca orecchio destro).

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

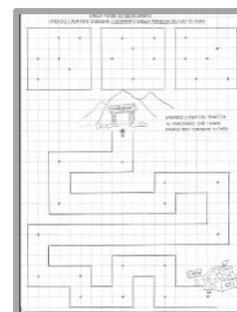


giocare i bambini tra di loro per rappresentare linee

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.

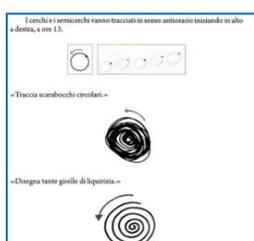
Passare poi al pregrafismo con il foglio A4 sul banco. Ricordare che, in fase di apprendimento, il controllo visivo è fondamentale per guidare il movimento (Fantuzzi P. Tagliazucchi S., 2009). È importante che il bambino impari a tracciare linee e cerchi in modo corretto, seguendo la giusta direzione, per facilitare il



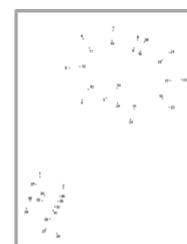
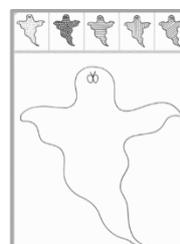
movimento (Fantuzzi P. Tagliazucchi S., 2009). È importante che il bambino impari a tracciare linee e cerchi in modo corretto, seguendo la giusta direzione, per facilitare il



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



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



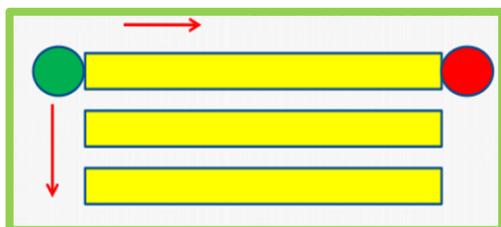
(da sinistra a destra) e oblique (dall'alto verso il basso e da sinistra verso destra). Prevedere anche l'inserimento del "ritmo" ovvero proporre di tracciare una serie di quattro righe, ad es. verticali, con una pausa tra una serie e l'altra, per introdurre il concetto di spazio tra le parole, tra le 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.

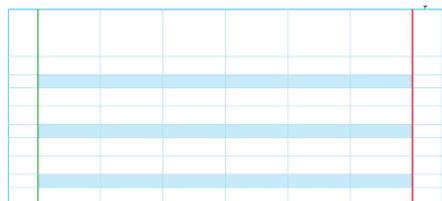


Dare al bambino un riferimento visivo per indicare il punto di inizio e di fine (ad es. mettere un bollino o un puntino in alto a sinistra e a fine rigo con frecce per indicare la direzionalità).

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).



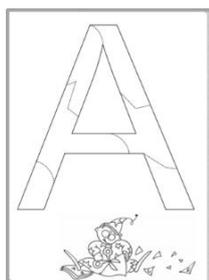
### 15. Segue una corretta direzionalità nella scrittura di singole lettere

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:

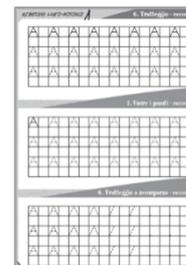
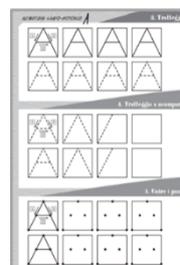
- al punto di inizio e di fine dei tratti grafici;
- alla direzione e alla modalità di esecuzione dei movimenti;
- alla proporzione tra le parti delle lettere;
- all'inclinazione delle lettere;
- al rispetto delle righe, dei margini e degli spazi tra lettere e parole.

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;

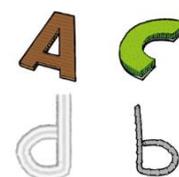


tratteggio a scomparsa; unire i punti; tratteggio-piccolo; unire i punti-piccolo; tratteggio a scomparsa-piccolo.

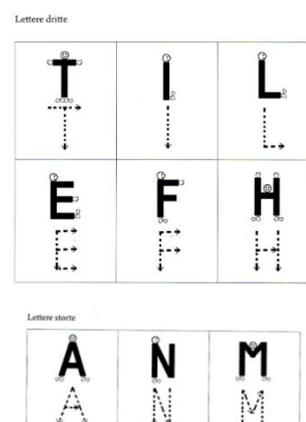
Per favorire ulteriormente la memorizzazione dei grafemi, esporli in classe, costruire tabelle della memoria con immagini, realizzare tombole e giocare con carte che abbiano immagini che iniziano con il grafema, farli colorare, copiare, disegnare, far manipolare le lettere. E ancora:

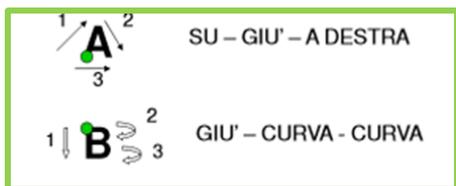


- riprodurre dei grafemi con materiale vario: das, pongo, plastilina, pasta di pane, filo di rame, legnetti, carta vetrata ...
- composizione delle lettere con il proprio corpo in palestra;
- far comporre le lettere sul pavimento con dello scotch rimovibile;
- stereognosia con lettere di legno o di das 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

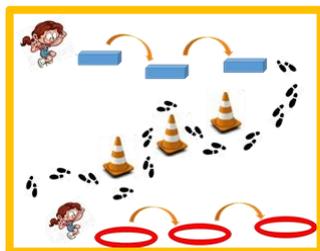
della forma visiva del grafema corrispondente (si vedano immagini ed esercizi proposte all'indicatore 36). Successivamente, come suggeriscono Molin A. e Poli (2009), diviene importante passare dall'analisi della singola lettera ad unità allargate, fino ad arrivare all'analisi visiva di pattern corrispondenti 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.

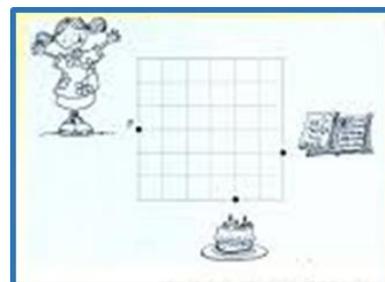
## 16. Dimostra adeguate competenze di orientamento e occupazione dello spazio.

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

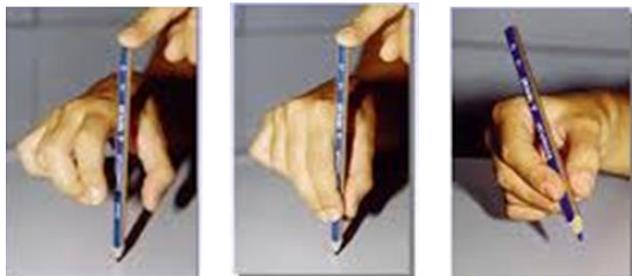
delle diverse parti del corpo (piedi appoggiati, mano d'appoggio sul foglio ...), e filastrocche che accompagnino i gesti per la prensione



corretta del mezzo scrittoria. 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.

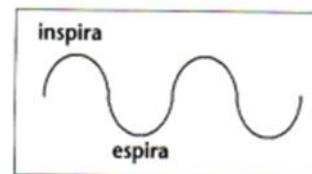
Per far comprendere il messaggio che “si scrive non solo con la mano ma con tutto il corpo”, stimolare tutti quei giochi e attività di tensione e distensione, movimenti naturali e complementari come attività di stiramento e rilassamento delle varie parti del corpo (spalla, gomito, polso mano dita) abbinate 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).

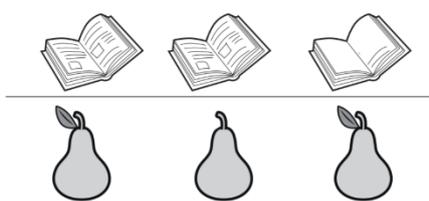
Proporre **tracciati scivolati**: linee curve, cerchi, ellissi tracciate liberamente su un foglio grande fissato sul tavolo, attraverso i quali il bambino può sperimentare movimenti di flessione, estensione, rotazione del braccio, del polso e delle dita, riconoscendo i diversi tipi di movimenti per migliorare 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 ).



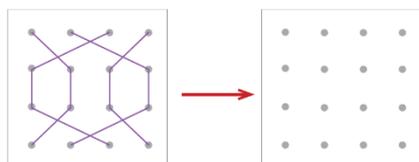
**18. Traccia adeguatamente forme grafiche proposte dal docente**

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

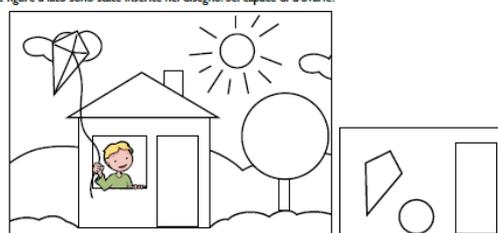
confronto tra ciò che va osservato e ciò che si sta realizzando. Ecco perché, di seguito, viene proposta una serie di esercizi di tipo visuo-percettivo. Trovare tra un certo numero di figure date quella simile alla figura target (inizialmente con distrattori



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.

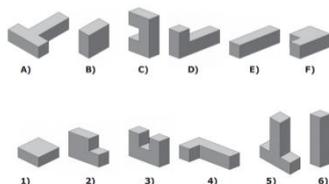
Le figure a lato sono state inserite nel disegno. Sei capace di trovarle?



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 ...).

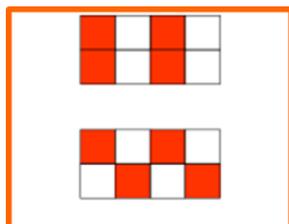
COLLEGA CIASCUN SOLIDO DELLA FILA SUPERIORE CON LO STESSO SOLIDO, VISTO DA UN'ALTRA PARTE, DELLA FILA INFERIORE. OSSERVA L'ESEMPIO:



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).

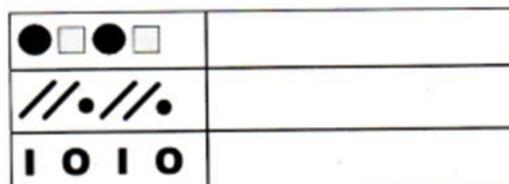


Ricopiare figure geometriche.

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.

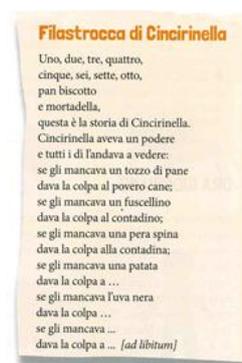
Domino con parole in rima con immagini.

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.*

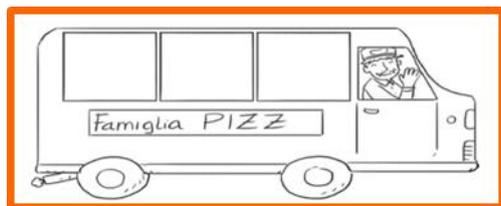
### 24. Memorizza rime

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.

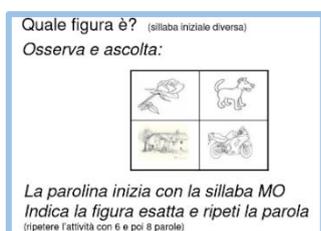
## LIVELLO PRECONVENZIONALE

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

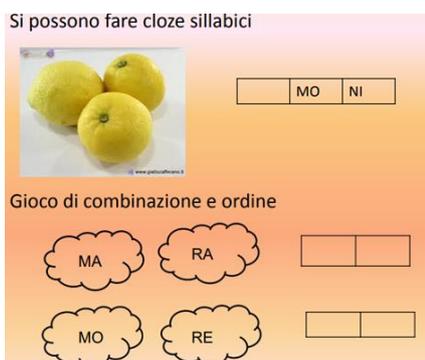


alla sillaba iniziale, alla sillaba finale e alle sillabe centrali (ad es. BLU sillaba iniziale, ROSSO sillaba finale) per aiutare il bambino a capire a quale parte della parola ci si sta riferendo.

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



(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.

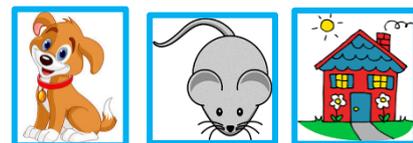
Successivamente si potrebbe proporre il gioco dei nomi: scansione sillabica di parole sempre più complesse, ovvero a bassa frequenza d'uso e plurisillabiche, ma sempre piane, con strumenti, come i tamburi, o con movimenti, come i salti nei cerchi.

### 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.

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

• 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
			
		NUOVO	_ UOVO

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?"

**C**ANE

\_ **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.

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

Fonema finale (con riferimento visivo)

• Pronuncia la lettera finale della parola ...



CANEEEEEEE → finisce per E



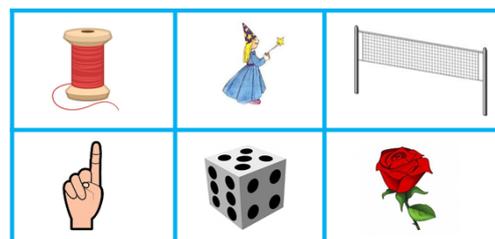
Cerca l'intruso: predisporre delle immagini che terminino con il fonema O e inserire tra queste una che termini con un fonema diverso, poi

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.

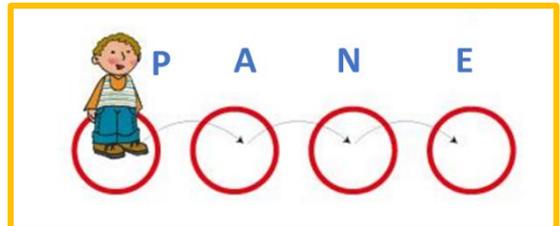
Essere gradualmente nelle proposte: iniziare usando le immagini (con distrattori inizialmente molto diversi dalla parola target e poi più simili) inizialmente utilizzando parole bisillabe piane, proseguendo con parole più lunghe e complesse, parole ad alta frequenza d'uso, poi a bassa frequenza d'uso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

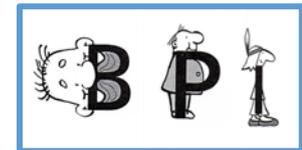
Esercizi per allenare la conversione grafema-fonema: non introdurre alcun grafema senza aver fatto prima consolidare oralmente il riconoscimento e l'uso fonema corrispondente attraverso tutte le attività metafonologiche sopra indicate (Ambrosini M., Lovison D., 2019). Allenare il riconoscimento dei vari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

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

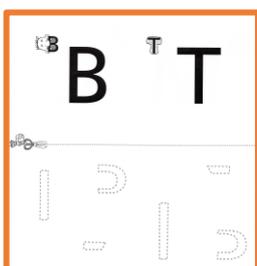
Proporre schede in cui, tra serie di grafemi, il bambino debba individuarne uno in particolare in contesti via via più complessi.



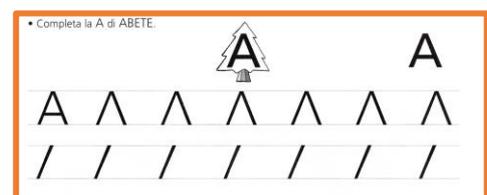
Le schede sopra proposte sono scritte in STAMPATO MAIUSCOLO, su righe distanziate, con spaziature e interlinee ampie, per evitare eccessivo affollamento visivo (Le immagini riportate sopra sono tratte da Molin A. Poli S.,2009) .



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

\* Ordina 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	E
Z	E	L	G	A	Q	I
N	A	U	Z	E	M	A
K	I	N	A	T	L	M
N	N	A	Z	I	A	N

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,

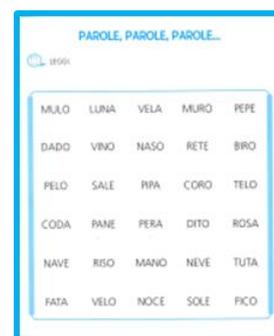


poi finale, con la quale completare una parola: utilizzare due tessere a due

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.

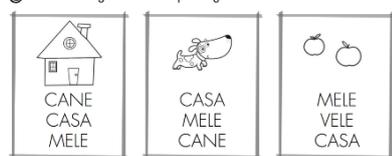


PAROLE, PAROLE, PAROLE...				
MULO	LUNA	VELA	MURO	PEPE
DADO	VINO	NASO	RETE	BIRO
PELO	SALE	RIPA	CORO	TELO
CODA	PANE	PERA	DITO	ROSA
NAVE	REO	MANO	NEVE	TUTA
FATA	VELO	NOCE	SOLE	FICO

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/](http://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).

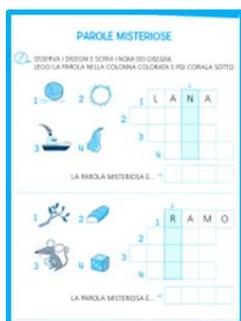
### 38. Scrive bisillabe piane

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.

Nella presentazione del materiale cartaceo con attività di completamento o di scrittura, organizzare il foglio del quaderno o della scheda con spazi ampi, distanziando in modo chiaro uno stimolo dall'altro, lasciando uno spazio congruo alle abilità grafiche del bambino nella realizzazione dei singoli grafemi che compongono le parole. Per tutta la classe prima, il carattere scrittura sarà lo stampato maiuscolo (Siliprandi E., Gorriero C., 2013).

Si introdurrà lo stampato minuscolo solo quando sarà stato consolidato lo stampato maiuscolo di tutte le lettere (Ambrosini M., Lovison D., 2019).

Proporre dei crucipuzzle per rinforzare la percezione e la discriminazione visiva di sequenze di grafemi, focalizzando l'attenzione del bambino sulla lettera iniziale e finale; per i bambini più in difficoltà, stimolare la ricerca di corrispondenza lettera per lettera con il dito.



Per sostenere l'avvio dell'attività di scrittura, utilizzare delle griglie in cui inserire le parole, avendo l'accortezza, per i bambini in difficoltà, di far denominare prima le immagini e poi far scrivere il nome corrispondente. Proseguire con degli esercizi tipo "cruciverba" controllando sempre l'identificazione corretta delle parole da



scrivere attraverso la denominazione di immagini.



Al fine di rinforzare la capacità di segmentare correttamente le parole in fonemi, invitiamo il bambino a ricercare, in una sequenza di segni con distrattori fonologici, le lettere che compongono la parola target, sollecitando l'attenzione ai segni che corrispondono a suoni simili (Siliprandi E.,



Gorriero C., 2013).

Continuare, in progressione, rinforzando il riconoscimento e la riproduzione di sillabe, da piane a più complesse, per formare parole, proponendo quindi esercizi di lettura e di scrittura di parole di crescente complessità fonotattica: suoni semplici (bisillabe-trisillabe e plurisillabe), suoni nascosti (iati e dittonghi –suoni complessi). Ogni esercizio dovrebbe contenere suoni delle aree precedenti per rafforzare le acquisizioni raggiunte

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
MU	PA
FE	TA
SOLDI	

BO	SA
TO	TA
FI	MA

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.

<b>FRA</b>	<b>TE</b>
<b>FRA</b>	<b>SE</b>
<b>FRA</b>	<b>NA</b>
<b>FRA</b>	<b>GOLA</b>

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.

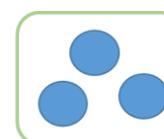
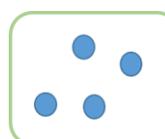
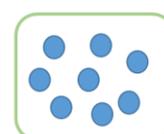
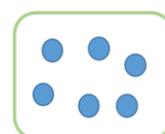
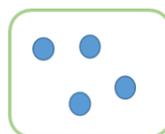
**53. Confronta e ordina quantità (sa indicare tra due o tre gruppi di oggetti, il più numeroso, il meno numeroso, e sa ordinarli per numerosità)**

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-quantità

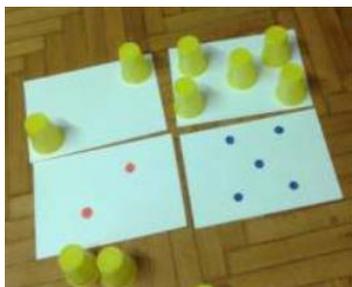


In palestra far suddividere i bambini in gruppi uguali, successivamente farli suddividere in gruppi numericamente diversi e preparare gruppi di oggetti abbinabili per numero, poi chiedere ai bambini a quale gruppo associare l'insieme di oggetti numericamente più adatto (TANTI-QUANTI).

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.

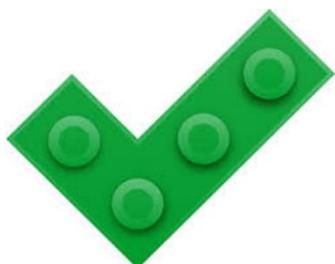
Introdurre i concetti: "troppo", "troppo poco", "molto", "tutti", "alcuni" avvalendosi di immagini.

#### 55. Riconoscimento di quantità a colpo d'occhio

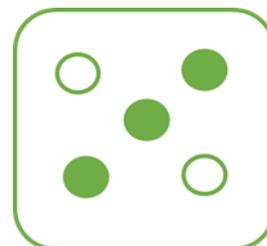


Far rilevare uno spazio vuoto, che anticipa il concetto di zero, attraverso l'osservazione in classe, nell'ambiente e con immagini.

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

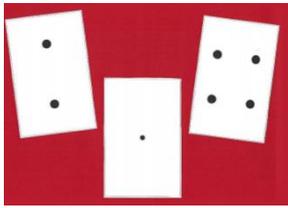


identificarne la quantità; oppure, su indicazione del numero, far rappresentare le quantità nei modi più diversi. Su cartoncini in cui sono disegnati cerchi in configurazione a forma di 5, far indicare i



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.

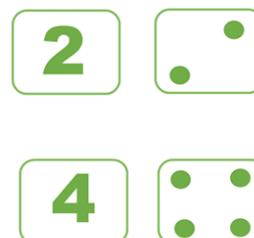
In classe prima fermarsi entro il numero 20 (proseguire nella classe successiva proponendo numeri oltre il 20; ad es. 24 gettoni/quadratini possono essere 2 barre e 4 gettoni e si può far abbinare cartoncini con le cifre rosse, per rappresentare le decine, a cartoncini con cifre blu, per rappresentare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

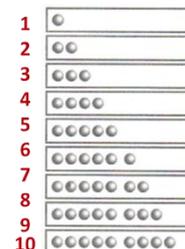
Dare una striscia con solo alcuni numeri inseriti, far prendere ad un bambino un numero tra quelli mancanti e chiedere di posizionare il numero dato tra i numeri presenti, disposti in ordine decrescente.

### 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.

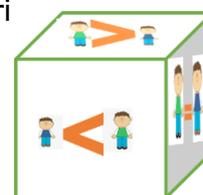


Lasciare una tavoletta con la rappresentazione delle quantità associate al numero, come riferimento se il bimbo è in difficoltà.

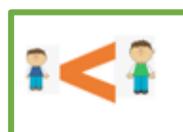


### 61. Comprende e usa i simboli maggiore, minore, uguale

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).

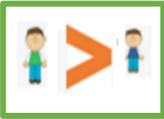


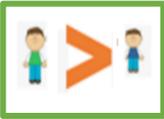
Far tirare il dado e, osservando la faccia superiore, dire al bambino qual è la domanda che ci fa il dado con quel simbolo (attenzione: della faccia superiore del dado è determinato fratelli).



l'orientamento del simbolo dai piedi dell'immagine dei fratelli).

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 ...

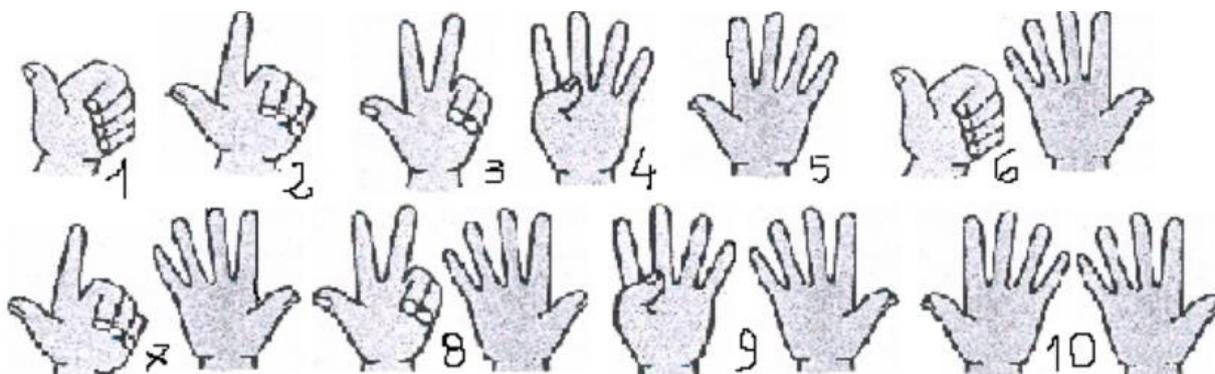
Enumerazione alternata: ci si divide in squadre; un bambino di una squadra inizia a contare e, quando l'insegnante dice CAMBIO, quello dell'altra squadra prosegue, poi alla parola CAMBIO, la conta passa ancora ad un'altra squadra; se si sbaglia, si comincia daccapo. Chi non è pronto o sbaglia, perde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

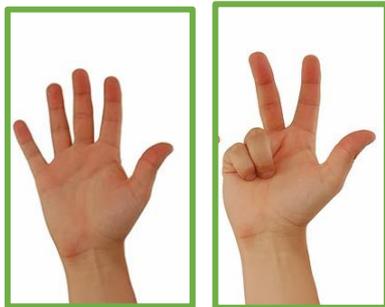
Costruire delle piste suddivise in caselle con riportate addizioni entro la decina; dare ai bambini delle tesserine con i numeri da 1 a 10 (con doppioni); invitare velocemente a coprire il risultato dell'operazione con la tesserina corretta. Per facilitare l'esercizio, far riflettere i bambini su come 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 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 ad essere più veloci (ad es. schierando in ordine su due file le tesserine 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 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, qualora si propongano 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).

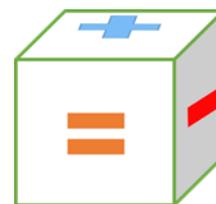
Giochi con i lego: costruire torri e confrontarle. *Quanti di più? Quanti di meno? Se aggiungo due mattoncini, come diventa la torre?*

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.

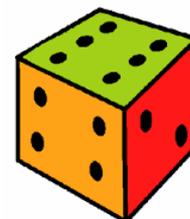
Dare una certa quantità di oggetti (bastoncini, gettoni), utilizzare un dado con le facce con i simboli +, -, =; far tirare il dado e, in base al simbolo che esce, chiedere se il proprio numero di oggetti aumenterà (simbolo +) o diminuirà (simbolo -) o rimarrà identico (simbolo =): la quantità potrebbe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

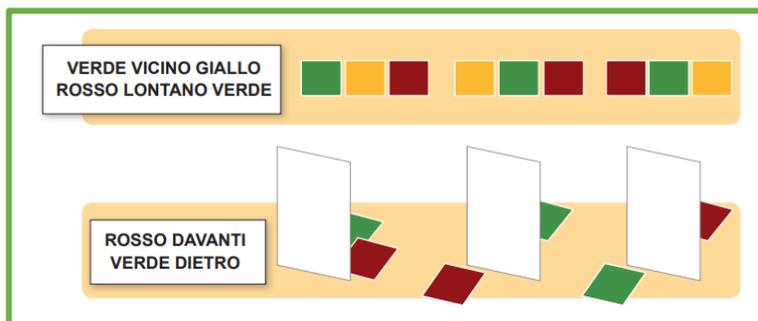
## GEOMETRIA

**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;

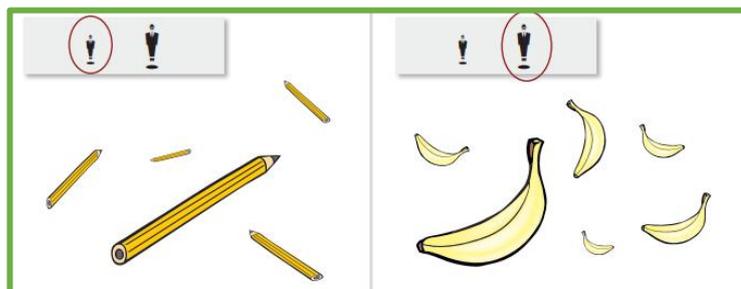
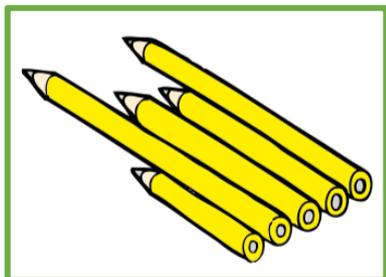
poi passare su una scheda dove il bambino deve segnare la risposta corretta: lavorare su immagini dando istruzioni verbali.

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.

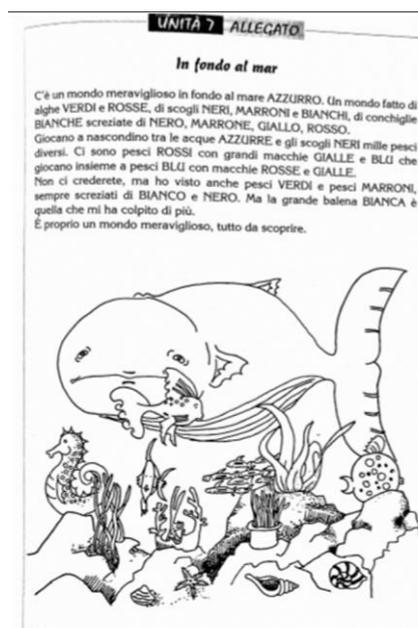
Gioco Riconoscere l'oggetto senza vederlo: usare uno scatolone di cartone aperto da un lato con 2 fori laterali; i bambini devono riconoscere gli oggetti al tatto, senza vederli; la loro attenzione è quindi focalizzata

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)





## 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.

Lettura animata 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.

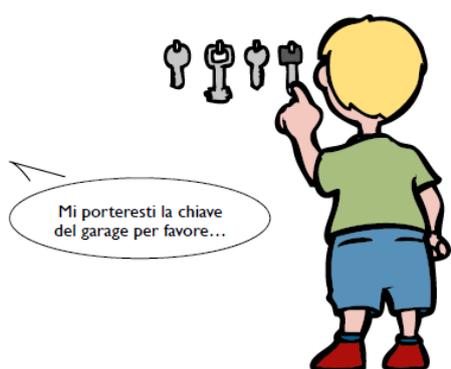
La stessa situazione può essere resa più complessa aumentando a quattro il numero degli oggetti.

**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.

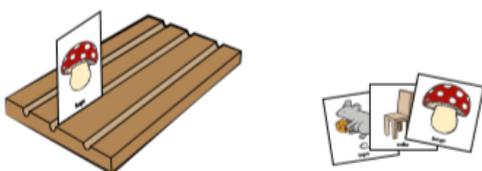


Il gioco prevede prima uno, poi due e, per terminare, tre bambini in piedi accanto alla maestra, mentre gli altri rimangono al proprio posto.

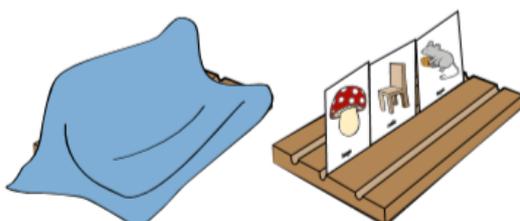
Si può allenare la memoria visiva usando delle carte con immagini: indicarle in sequenza e chiedere al bambino, dopo aver tolto lo stimolo, di riprodurle. (Tratto da Passolunghi M.C., Hiwet M. Costa, 2015)

**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).



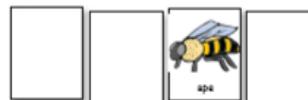
Quando il docente ha sistemato il suo set, lo copre con un panno o con un foglio. Rimane così all'allievo la possibilità, una volta eseguito il compito, di controllare autonomamente se ha fatto tutto bene.



**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.

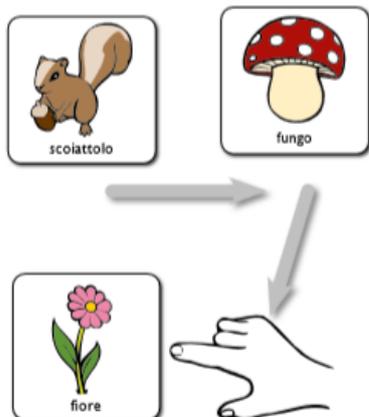


Si rovesciano le carte sul dorso. L'allievo scopre una carta e deve indicare dove si trova la carta gemella. Aumentando il numero delle carte, si può rendere il gioco più complesso.



**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.



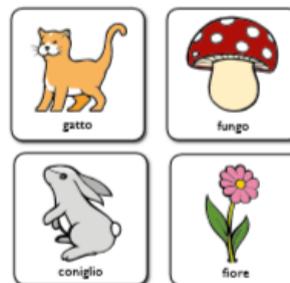
Nel caso presentato in questa pagina le "indicazioni" diverse tra loro sono sei.

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

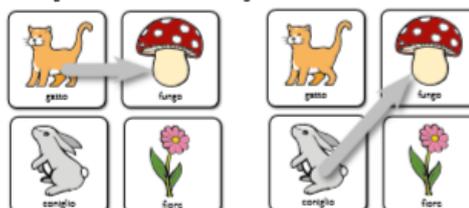
**COSTRUIRE ATTIVITA PER "INDICARE"**

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".

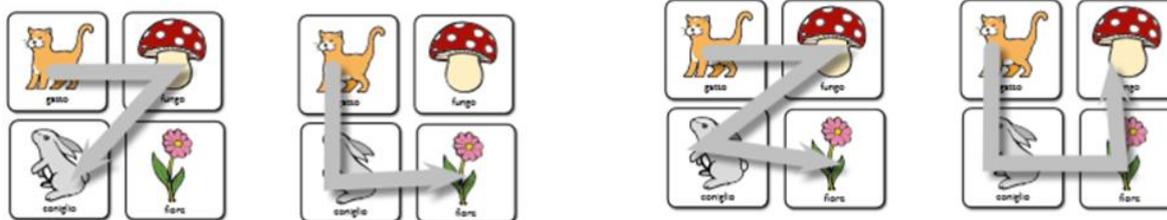


Predisporre su un tavolo una serie di oggetti (aumentare il numero gradualmente da 2 a 10 circa), farli osservare al bambino prima di allontanarlo dalla sezione. Togliere un oggetto. Il bambino, una volta rientrato, indovina qual è l'oggetto mancante.

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

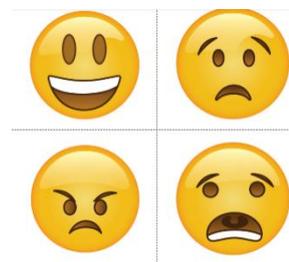
### GIOCO

#### 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 M., 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](http://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](http://www.crescerecreativamente.org),

[www.bimbifeliciacasa.blogspot.com/](http://www.bimbifeliciacasa.blogspot.com/), [www.lannaronca.it](http://www.lannaronca.it)

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

<http://comprensivomarrubiu.it> [www.motorfit.it/esperienze/orienteering.pdf](http://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.<sup>ssa</sup> 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.

# VADEMECUM SCUOLA PRIMARIA

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



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.

## INDICE

INDICE.....	2
PREMESSA.....	9
AREA LINGUISTICA.....	9
Comprensione linguistica.....	9
1. Cogliere il senso globale di un brano narrato e le informazioni principali rispondendo a domande mirate.....	9
2. Comprende le consegne date dall'insegnante (comprendenti frasi, locative, relative, negative e passive) (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N°2).....	11
3. Comprende l'argomento principale di discorsi affrontati in classe, facendo domande pertinenti (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N°3).....	12
4. Coglie incongruenze in una breve storia (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N°4).....	12
5. Effettua inferenze in un breve racconto (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N°5).....	12
Produzione linguistica.....	13
6. Sa dire un gruppo di 5 parole, che iniziano con il fonema dato, velocemente, senza esitazioni e senza errori.....	13
7. Sa dire un gruppo di almeno 5 parole che appartengono alla stessa categoria (dimmi tutti gli animali che ti vengono in mente, colori, frutti...) (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N°6).....	13
8. Sa formulare periodi di almeno 10 o più parole corrette dal punto di vista morfosintattico, descrivendo immagini (valutabile a fine anno).....	13
9. Riferisce in modo chiaro un'esperienza personale, una situazione accaduta, usando strutture frasali corrette, connesse in modo logico-sequenziale sia temporalmente sia rispettando nessi causali (con l'aiuto di domande guida, senza aiuto a fine anno).....	13
10. Rielabora oralmente un breve racconto ascoltato con la guida di domande stimolo dell'insegnante, evidenziandone gli elementi principali (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N°8).....	13
11. Recupera nomi di immagini indicate dall'insegnante, legate alla propria esperienza o conoscenza (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N° 9).....	14

12. In base alla definizione indicata dal docente, recupera il vocabolo corrispondente (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N° 10).....	14
13. Ha un vocabolario ricco e ampio secondo quanto ci si può aspettare in base all'età, utilizza termini sovraordinati (categoria) e arricchiti da aggettivi relativi a caratteristiche specifiche dell'oggetto (ad es. l'arancia, l'arancia è un frutto rotondo e arancione) (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N° 11).....	14
<b>APPRENDIMENTO LETTO-SCRITTURA .....</b>	<b>15</b>
Aspetti grafici scrittura .....	15
14. Dimostra adeguate competenze di orientamento e occupazione dello spazio (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N°14 e 16).....	15
15. Durante la scrittura dimostra postura e movimenti corretti. (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N°14,16,17) .....	15
16. Copia in modo corretto un breve testo da un foglio .....	15
17. Copia in modo corretto un breve testo dalla lavagna .....	15
18. La grafia in stampato maiuscolo è leggibile (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N°15) .	16
Aspetti ortografici.....	16
19. Scrive adeguatamente parole bisillabe-trisillabe-quadrissillabe piane (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N°38 e 40).....	16
20. Scrive adeguatamente parole con suoni nascosti (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N°44).	17
21. Scrive adeguatamente parole con suoni complessi (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N°46,48).....	17
22. Scrive adeguatamente parole con suoni difficili (digrammi e trigrammi) (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N°50).....	17
23. Scrive adeguatamente semplici dettati con parole comprendenti le diverse complessità fonologiche e non fonologiche (valutabile a fine anno, escludendo l'uso dell'h e le componenti fonetiche accento e doppie) .....	18
24. Dato un argomento, sa esprimere contenuti pertinenti .....	18

Produzione scritta.....	19
25. Raggruppa informazioni in base a categorie semantiche (sa collocare nello stesso gruppo informazioni simili: ad es. tutte le caratteristiche fisiche di un animale, tutte le informazioni sul cibo che mangia ...) .....	19
26. Scrive correttamente una frase che descrive un'immagine .....	19
27. Scrive brevi frasi che accompagnano una storia figurata in due, tre, quattro immagini.....	20
28. Scrive brevi testi seguendo delle domande-guida (valutabile a fine anno) ...	20
Lettura .....	21
29. Effettua la segmentazione fonemica delle parole (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N°36).....	21
30. Effettua la fusione fonemica delle parole (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N° 35).....	21
31. Legge correttamente e con velocità adeguata parole bisillabe-trisillabe-quadrillabe piane (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N°37, 39) .....	21
32. Legge correttamente e con velocità adeguata parole con suoni nascosti (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N°43).....	21
33. Legge correttamente e con velocità adeguata parole con suoni complessi (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N°45, 47) .....	22
34. Legge correttamente e con velocità adeguata un breve brano senza salti di riga e/o di parole .....	22
35. Formula adeguatamente ipotesi sul contenuto di un testo partendo dal titolo (l'attenzione è sul processo di ipotesi non sui contenuti) .....	23
36. Comprende un testo narrativo con immagini, rispondendo a domande con risposte testuali a scelta multipla o selezionando la vignetta corretta tra quattro alternative.....	23
37. Comprende un testo narrativo con immagini, letto dall'insegnante, rispondendo a domande con risposte testuali brevi, scelta multipla o selezionando la vignetta corretta tra quattro alternative .....	23
APPENDIMENTO DELLA MATEMATICA .....	24
Sistema numero.....	24
38. Riconosce il significato di tanti-pochi, di più-di meno, tanti-quantità (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N°54) .....	24

39. Riconosce a colpo d'occhio quantità di oggetti entro il 5 in varie configurazioni (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N°55).....	24
40. Legge i numeri entro il 20 (entro il 50 a fine anno) (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N°56) .....	25
41. Scrive i numeri entro il 20 (entro il 50 a fine anno) (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N° 57).....	25
42. Ordina numeri in ordine crescente entro il 20 (entro il 50 a fine anno) (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N° 58).....	26
43. Ordina numeri in ordine decrescente entro il 20 (entro il 50 a fine anno) (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N° 59 ).....	26
44. Usare adeguatamente i simboli > < e = (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N° 61) .....	26
45. Rappresenta un numero entro il 50 con l'abaco o il multibase e trascrive un numero rappresentato con l'abaco o il multibase in codice arabico o tramite etichette (valutabile a fine anno) (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N° 56) .....	27
46. Comprendere il valore posizionale occupato dalle cifre all'interno del numero (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N° 56,60) .....	27
47. Esprime un giudizio di numerosità nel confronto tra due numeri scritti entro il 20 (ad es. tra 14 e 16 qual è il più grande?) (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N° 56,60).	27
Conteggio .....	28
48. Enumera progressivamente fino a 50 correttamente e senza esitazioni (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N°62).....	28
49. Enumera in senso regressivo da 20 a 0 correttamente e senza esitazioni (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N°63).....	28
50. Enumera progressivamente partendo da un numero diverso da "uno" (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N°65).....	28
51. Conta ad alta voce, senza ripetizioni od omissioni, oggetti in ordine sparso (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N°62).....	28
52. Esegue addizioni usando le dita Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N° 62) .....	28
53. Esegue addizioni con il supporto della linea del 20 .....	28
54. Esegue addizioni applicando la proprietà commutativa.....	28
55. Esegue addizioni a mente entro il 10 (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N° 67).....	28

56. Rievoca dalla memoria con sicurezza alcuni fatti numerici (amici del 10) (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N° 70).....	29
57. Esegue sottrazioni usando le dita (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N° 68) .....	29
58. Esegue sottrazioni con il supporto della linea del 20 .....	29
59. Esegue sottrazioni a mente entro il 10 (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N° 69) .....	29
60. Rievoca dalla memoria con sicurezza fatti aritmetici (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N° 70).....	29
61. Comprende il concetto di moltiplicazione come addizione ripetuta .....	30
62. Effettua la moltiplicazione tramite raggruppamenti di oggetti su immagini a 2 a 2, a 3 a 3, a 5 a 5 (valutabile a fine anno) .....	30
63. Comprende il significato di doppio, triplo e metà.....	30
64. Conosce le tabelline del 2, del 3 e del 5 in modo efficiente, ovvero sapendo dire i risultati se richiesti in ordine sparso: quanto fa 3 x 5? E 2 x 10? (valutabile entro la fine dell'anno).....	30
65. Comprende e riconosce l'effetto dei segni + e - sul risultato (verificabile con attività come: con 5 ... 3 = 2 Che segno metto al posto dei puntini, + o -?) (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N° 71).....	31
66. Esegue addizioni in colonna senza riporto.....	31
67. Esegue sottrazioni in colonna senza prestito .....	31
Relazione tra numeri e spazio.....	31
68. Nel calcolo scritto incolonna correttamente i numeri e segue la direzione procedurale .....	31
Geometria.....	32
69. Descrive la posizione di oggetti nello spazio usando indicatori spaziali rispetto a se stesso (davanti, dietro, destra, sinistra) (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N° 72).....	32
70. Riprodurre disegni sul piano quadrettato, utilizzando il righello .....	32
Risoluzione di problemi.....	33
71. Utilizzare i quantificatori: tutti, nessuno, ogni, almeno uno, ciascuno, qualche, alcuni .....	33

72. Risolvere situazioni problematiche (con una domanda e una operazione) e con il supporto iconografico.....	33
AREA PROCESSI .....	34
Attenzione.....	34
73. Mostra un'adeguata attenzione selettiva (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N° 74) .....	34
74. Attenzione sostenuta (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N° 75).....	34
75. Attenzione divisa (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N° 76) .....	34
Memoria .....	34
76. Memoria a breve termine (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N° 77) .....	34
77. Memoria di lavoro (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N° 78) .....	34
78. Memoria a lungo termine (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N° 79) .....	34
79. Memoria uditiva (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N° 80).....	34
80. Memoria visivo-spaziale (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N° 81) .....	34
81. Memoria procedurale (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N° 82).....	34
82. Memoria associativa (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N° 83).....	34
Modi dell'apprendimento.....	34
83. Formulare ipotesi (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N° 84).....	34
84. Procedere per anticipazioni e inferenze (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N° 85).....	34
85. Operare con il conflitto cognitivo (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N° 86) .....	34
86. Pianificare un'attività (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N° 87) .....	34
87. È in grado di realizzare il monitoraggio e l'autovalutazione del proprio operare (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N° 88).....	34
Partecipazione e interesse.....	35
88. Partecipa in modo attivo (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N° 89) .....	35
89. Partecipa limitatamente ad alcune attività (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N° 90)...	35
Autonomia nell'esecuzione di un compito.....	35
90. È efficace in attività adeguate al livello di scolarità (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N° 91).....	35

91. È efficace in attività semplici (riferita ad esercizi consueti e ben conosciuti dal bambino) (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N° 92).....	35
Gioco .....	35
92. Durante il gioco si relaziona adeguatamente con gli altri (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N° 93) .....	35
93. Rispetta le regole (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N° 94).....	35
Relazione con l'adulto .....	35
94. Mantiene il contatto visivo quando gli si parla (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N° 95) .....	35
95. Chiede aiuto alla maestra per sé e/o per un altro bambino (Vademecum cl. 1 <sup>a</sup> Ind. N° 96).....	35
BIBLIOGRAFIA.....	36
SITOGRAFIA.....	39

## PREMESSA

Di seguito verranno elencati alcuni spunti operativi relativi agli indicatori riferiti alla classe seconda. Per gli indicatori condivisi con la classe prima, non verranno ripetute le comuni attività già reperibili sul Vademecum "Allegato A8\_Vademecum (1^ Primaria)". Per semplificare e rendere più funzionale l'uso del manuale, per questi indicatori vengono riportati i riferimenti al Vademecum di classe prima (Es. *Vademecum cl. 1^ Ind. N°...*).

## AREA LINGUISTICA

Una solida strutturazione del linguaggio parlato costituisce un prerequisito essenziale per gli apprendimenti di lettura e scrittura, così come buone abilità di lettura e scrittura sollecitano l'acquisizione di elementi orali più fini e articolati (Pinton A., Lena L., 2015). Le abilità linguistiche sono interdipendenti: la combinazione di parole in frasi è condizionata dall'ampiezza del lessico, ma l'acquisizione di nuove parole implica competenze fonologiche e fonetiche che, a loro volta, vengono affinate dal bisogno di verbalizzare più informazioni e sotto una spinta comunicativa stimolata dal contesto sociale. In questo senso porre attenzione alla comprensione e alla produzione orale diviene fondamentale per favorire un più sereno approccio all'apprendimento della lettura e della scrittura. Per questo motivo, anche in classe seconda, vengono ripresi gli indicatori riguardanti le abilità di comprensione e produzione orale.

### COMPRESIONE LINGUISTICA

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

Il parlato, a differenza dello scritto, è caratterizzato da una stringa di suoni che svaniscono non appena sono stati prodotti e devono essere intercettati e immagazzinati velocemente in memoria per essere elaborati (Pinton A., Lena L., 2015). Predisporre con cura il clima adatto all'ascolto di storie (ambiente privo di grosse interferenze, presentazione dell'attività che si andrà a svolgere, regole per usufruirne al meglio), è il primo passo per favorire una buona comprensione verbale, soprattutto quando le storie, come in classe seconda, cominciano ad essere un po' più articolate. L'ausilio di immagini, lasciate visibili nell'ordine corretto durante la narrazione, potrebbe essere d'aiuto ai bambini in difficoltà, in quanto consentirebbe loro di seguire la struttura

sequenziale della storia; un lavoro di brainstorming, a partire dal titolo, può aiutarli a

richiamare conoscenze, script che possano facilitare e sostenere la comprensione.

Suddividere la storia in parti, inoltre, alleggerirebbe il carico della memoria di lavoro (Gaudiano, P., Rebuttinì B., 2018). Come già indicato nel vademecum della classe

**IL CANE INGORDO**



In un villaggio vicino a una foresta c'era una volta un cane che era riuscito a rubare a un macellaio una grossa bistecca, approfittando di un momento di confusione nel negozio. Il cane subito si allontanò dal paese e scappò nel bosco per poter mangiare in pace e indisturbato la carne.

Corri e corri arrivò nel posto adatto e si fermò sulla riva di un ripido ruscello. Qui vide riflessa nell'acqua la sua immagine, ma non capì che la figura che l'acqua rispecchiava era la sua. Lui vedeva solo un altro cane con una grossa, ma proprio grossa, bistecca in bocca. Il cane ingordo allora si tuffò velocemente nel fiume per strappare all'altro cane la carne, ma appena si fu immerso nell'acqua l'immagine si dissolse e per quanto cercasse non trovò più traccia né del cane, né della carne.

Il cane a questo punto si accorse che aveva lasciato cadere la bistecca rubata mentre abbaiava per impaurire l'avversario. Purtroppo per lui, in quel punto la corrente era molto veloce e la carne era stata trascinata via e, per quanto cercasse nuotando di qua e di là, non riuscì più a trovarla. Al cane ingordo infine invece di due bistecche non rimase niente.

*Adattamento da Esopo*

prima, si può anche proporre il racconto lasciando a disposizione le immagini, invitando

i bambini a cercare quelle a cui si riferiscono i personaggi principali della storia e quelli secondari, le illustrazioni che riguardano l'ambiente e gli eventi salienti del racconto; infine far riordinare in sequenza le immagini che rappresentano la

LE PAROLE DEL GIORNO

**INGORDO**



IL GATTO È INGORDO



IL CANE È INGORDO

storia spronando a rinarrarla, allenando così l'organizzazione del racconto (Pagni I., Vol. 1 e 2,



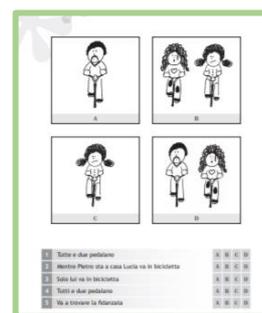
Fondamentale annotarsi le unità informative, costituenti la storia, omesse dal bambino durante la sua rievocazione per poi creare attività mirate per colmare le difficoltà. Per saggiare la comprensione dei bambini di quanto è stato ascoltato, possono essere posti quesiti riferiti ad informazioni esplicitate nel racconto, avvalendosi di domande guida CHI? *Chi sono i personaggi, principali e secondari?* DOVE? *Dove avviene la storia?* QUANDO? il tempo in cui si svolge. *Quali sono i fatti che accadono?* Queste domande possono essere rappresentate da immagini-icone per indirizzare l'attenzione del bambino su ciò che gli viene richiesto. Altre domande possono sollecitare informazioni legate alla storia e richiamare conoscenze pregresse. Importante, dopo l'ascolto di ogni storia, raccogliere le nuove parole, fare un elenco delle parole simili per significato e invitare i bambini a costruirne insieme la definizione e, con l'aiuto dell'insegnante, trascriverle nel dizionario di classe, scegliendo un'immagine che meglio le rappresenti, soprattutto per i bambini in difficoltà. È possibile anche riproporre ai bambini la storia narrata in precedenza, compiere delle pause in corrispondenza dei vocaboli nuovi incontrati e chiedere loro di completare (se in difficoltà, lasciare a disposizione le immagini costruite e scelte per sostenerne la rievocazione). Lasciare a

ciascun bambino una sorta di "quaderno di storie": potrebbe anche avere la funzione di tenere traccia del percorso di ascolto di racconti seguito e può essere condiviso a casa con i genitori divenendo un'altra occasione per esercitare le capacità narrative. Un altro aspetto da non trascurare è far riflettere i bambini sulla tipologia di storie che preferiscono, sostenendo una progressiva conoscenza dei propri gusti personali, di se stessi come ascoltatori, ma anche allo scopo di creare un angolo libri che tenga conto degli interessi dei bambini in modo da favorire il piacere per la lettura. Un angolo in cui, ogni giorno in un certo momento, tutti i bambini, insegnante compresa, dedichino del tempo alla lettura e ognuno possa scegliere spontaneamente e in libertà dei libri messi a disposizione (si veda *Lasciami leggere 2*, e altri spunti sul sito <http://testefiorite.it>). Poi, a turno, si può votarne uno da leggere insieme in classe.

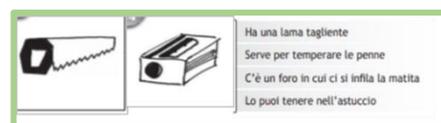
## 2. Comprende le consegne date dall'insegnante (comprendenti frasi, locative, relative, negative e passive) (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N°2)



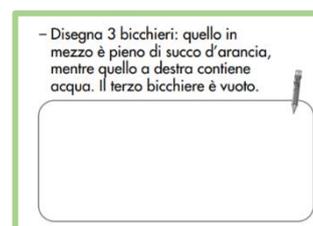
Per i bambini con difficoltà linguistiche, può essere difficile seguire e comprendere le consegne dell'insegnante soprattutto se sono lunghe e morfosintatticamente complesse. Fornire



indicazioni enfatizzando parole chiave, suddividendo le consegne in unità informative per non sovraccaricare la memoria di lavoro e avvalersi dello scritto, di immagini e simboli per lavorare sulle strutture frasali.



Si possono proporre 3 o 4 vignette, che raffigurano persone ed oggetti in varie situazioni, abbinare a 5/ 6 frasi, che le descrivono, a cui il bambino dovrà rispondere Vero o Falso dopo averle ascoltate o lette (immagini ed esempi tratti da Gagliardini E.,2008). Un'altra modalità per allenare la comprensione orale di consegne potrebbe essere quella di leggerle ad alta voce, lasciando il testo scritto, e di chiedere ai bambini di disegnare quanto detto (Gruppo Capitello Editore).



### 3. Comprende l'argomento principale di discorsi affrontati in classe, facendo domande pertinenti (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N°3)

Per gli argomenti affrontati in classe, siano essi esperienze vissute comuni o argomenti scelti dall'insegnante per far riflettere su alcuni contenuti, per i bambini più in difficoltà, è sempre utile avvalersi di immagini per aiutarli ad ancorarsi al contenuto, per consentire loro di avere un riferimento per decodificare il messaggio verbale e per dar loro maggiore possibilità di porre domande pertinenti all'argomento trattato. L'uso di mappe con evidenziate parole chiave, alle quali siano associate immagini e parole legate indicate con colori, possono guidare la comprensione del bambino. Utile fornire un modello: *Cosa osserviamo ancora? Cosa potremmo chiederci? Quali altre informazioni potrebbero essere utili?* Osservare se in occasioni successive i bambini spontaneamente rivolgono domande simili al modello dato.

### 4. Coglie incongruenze in una breve storia (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N°4)

Scegliere brani adatti al livello della classe in cui inserire delle informazioni in contraddizione con il restante contenuto del racconto che il bambino deve individuare.

**Pomeriggio d'inverno**

Nevicò tutto il pomeriggio, sotto un caldissimo sole d'estate.

La gatta Penelope si sedette di fronte alla porta principale della casa, aspettando che qualcuno le aprisse per potersi riparare dal freddo.

Dal portico della casa osservava Teo ed Elisa, che avevano costruito un enorme pupazzo di neve.



L'attenzione alle informazioni incongruenti viene sollecitata allertando il bambino nella consegna: *"In questo brano c'è qualcosa che non va"* (Si veda a titolo di esempio, il brano a lato tratto da Carretti et al, 2021). Per aiutare i bambini, si può suddividere il brano in sequenze da confrontare oppure porre domande che riportino l'attenzione sulle informazioni principali ricavate dal brano e sulle conoscenze pregresse che possano far rilevare le incoerenze.

### 5. Effettua inferenze in un breve racconto (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N°5)

**IL FURBO WINNIE**

● Completa la storia: usa le parole che trovi appese ai palloncini.

MIELE FANGO API PALLONCINO MIELE PALLONCINO

L'orsetto Winnie Puh ha una gran fame di ..... e sa bene dove trovarlo: dalle ..... Per evitare di essere punto, ne pensa una proprio bella.

Prende un ..... gonfio, poi, per non essere riconosciuto dalle api, si rotola tutto contento nel .....

Quando è tutto ricoperto di fango, si aggrappa ai ..... e sale, sale, sale... proprio all'altezza dell'alveare.

Che buono questo ..... !

Che scorpaicciati! Poi si siede sul palloncino e vola via lontano.

W. Disney, Winnie Puh. Mondadori

Raccontare una breve storia supportata da immagini, soffermandosi su alcuni punti, chiedendo ai bambini cosa potrebbe succedere, ponendo domande sul perché di certe azioni o comportamenti dei protagonisti. Oppure proporre un racconto di cui mostrare su cartoncini, ben visibili, delle parole chiave e chiedere a turno ai bambini di completarle inserendo i termini opportuni (immagini tratte dal sito del Gruppo Capitulo Editore).

## PRODUZIONE LINGUISTICA

6. Sa dire un gruppo di 5 parole, che iniziano con il fonema dato, velocemente, senza esitazioni e senza errori

L'insegnante pesca un'immagine, chiede ai bambini di denominarla e di indicare il fonema iniziale; poi chiama a turno un bambino alla volta e lo sprona a dire velocemente almeno 5 parole che iniziano con il suono iniziale della parola rappresentata. Pesca un'altra carta e passa al bambino successivo: lo stesso gioco può essere ripetuto a coppie. L'importante è la rapidità con cui il bambino recupera le parole.

7. Sa dire un gruppo di almeno 5 parole che appartengono alla stessa categoria (dimmi tutti gli animali che ti vengono in mente, colori, frutti...) (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N°6)

8. Sa formulare periodi di almeno 10 o più parole corrette dal punto di vista morfosintattico, descrivendo immagini (valutabile a fine anno)



Dare una sequenza di 4 immagini e chiedere ai bambini di provare ad inventare una storia attraverso la concatenazione delle frasi, non accontentandosi di una semplice lettura di immagine: *C'è un bambino sul pavimento che ...* Sollecitare la produzione di subordinate, di pronomi, di uso delle passive e di modi diversi dall'indicativo, a seconda delle parti grammaticali che si

vogliono sollecitare (Riccardi Ripamonti, I. 2012; Gruppo Capitello Editore).

9. Riferisce in modo chiaro un'esperienza personale, una situazione accaduta, usando strutture frasali corrette, connesse in modo logico-sequenziale sia temporalmente sia rispettando nessi causali (con l'aiuto di domande guida, senza aiuto a fine anno)

Tale abilità viene sollecitata ed esercitata nei momenti di conversazione in classe; si può prendere spunto da una storia illustrata: chiedere ai bambini di raccontare un episodio simile in cui loro sono i protagonisti (Gruppo Capitello Editore).



10. Rielabora oralmente un breve racconto ascoltato con la guida di domande stimolo dell'insegnante, evidenziandone gli elementi principali (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N°8)

### 11. Recupera nomi di immagini indicate dall'insegnante, legate alla propria esperienza o conoscenza (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N° 9)

In questo indicatore si fa riferimento alla denominazione rapida di immagini riferite a diverse categorie, immagini di cui il bambino conosce bene l'etichetta verbale.

Nulla vieta, però, di incrementare il vocabolario, supportandolo con immagini, e di favorire l'accesso al lessico, sapendo che la memorizzazione di termini nuovi è



potenziata dalle raffigurazioni e dai contesti d'uso. A tal scopo si possono preparare delle immagini a tema: le parole della montagna, le parole del mare, creando dei vocabolari illustrati di classe, in cui ciascun termine è riportato in duplice copia in ordine alfabetico e per argomento; i bambini in difficoltà possono ricorrervi quando devono produrre un testo o



affrontare un argomento specifico. Sarebbe utile avere i singoli vocaboli su tessere rimovibili. A lato si riporta una scheda a tema da cui si può partire per costruire il vocabolario illustrato (Gruppo Capitello Editore).

### 12. In base alla definizione indicata dal docente, recupera il vocabolo corrispondente (ad es.: *qual è quella cosa che indossi per camminare?*) (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N° 10)

A tal scopo è d'aiuto il Gioco degli indovinelli con alcune agevolazioni; ad es. fornire gli "indizi", oralmente uno alla volta, e partire da un'informazione base, sollecitare il bambino a fare ipotesi sul possibile argomento di cui l'insegnante sta parlando: *È qualcosa che si trova nella fattoria: cosa potrebbe essere?* Lasciare i bambini vagliare varie ipotesi. Aggiungere progressivamente indizi in modo tale da favorire anche una selezione progressiva di ipotesi e di esclusione di quelle non pertinenti. Per i bambini in difficoltà, si possono rappresentare i vari indizi scrivendoli e fornendo l'immagine target insieme ad altre, che fungono da distrattori, poiché lo scopo è identificare il vocabolo corretto.

### 13. Ha un vocabolario ricco e ampio secondo quanto ci si può aspettare in base all'età, utilizza termini sovraordinati (categoria) e arricchiti da aggettivi relativi a caratteristiche specifiche dell'oggetto (ad es. l'arancia, l'arancia è un frutto rotondo e arancione) (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N° 11)

# APPRENDIMENTO LETTO-SCRITTURA

## ASPETTI GRAFICI SCRITTURA

### 14. Dimostra adeguate competenze di orientamento e occupazione dello spazio (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N°14 e 16)

Osservare se vi è corretta distanza dai margini del foglio senza distanziamenti eccessivi dal margine sinistro e sconfinamenti oltre il margine destro, se la scrittura delle lettere è all'interno del quadretto o della riga. Per facilitare il rispetto degli spazi, evidenziare la riga con un colore, che progressivamente verrà eliminato; intervenire con riferimenti visivi.

### 15. Durante la scrittura dimostra postura e movimenti corretti (gli elementi da considerare: impugna correttamente la penna; la mano che non usa per la scrittura tiene il foglio, il movimento del polso è fluido, così come il gesto esecutivo; la pressione della penna sul foglio è adeguata). (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N°14,16,17)

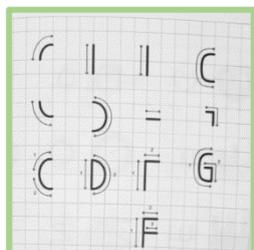
### 16. Copia in modo corretto un breve testo da un foglio

Questo compito serve per comprendere se il bambino possiede la capacità di ricopiare un testo, messo a disposizione, senza errori, eliminando l'effetto dettante. È un'attività che implica il ricorso alla memoria visiva e la capacità di ricostruirsi mentalmente ciò che deve essere copiato. È un esercizio che va proposto ai bambini con difficoltà solo se guidato: deve essere limitato se fatto in autonomia.

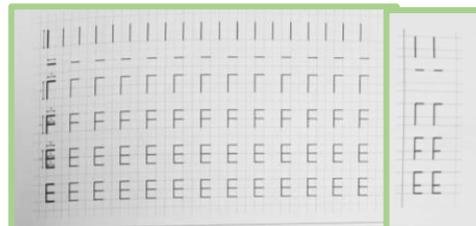
### 17. Copia in modo corretto un breve testo dalla lavagna

Per svolgere questo tipo di compito, il bambino deve avere la capacità di distinguere accuratamente la forma delle diverse lettere, avere una buona memoria visuo-spaziale, buone capacità grafo-motorie e un buon orientamento spaziale. Quindi è un compito complesso, che ci fa capire se un bambino sta integrando queste competenze o se, invece, incontra difficoltà. Le fragilità possono essere a più livelli: orientamento destra sinistra, abilità grafo-motorie, decifrazione dei fonemi. In quest'ultimo caso, se si propone quest'attività, il bambino in difficoltà deve essere guidato dall'adulto, ma, se la copia della lavagna serve solo per dare indicazione su ciò che deve fare, più che potenziare quest'abilità, sarà importante limitarla e quindi il bambino va aiutato dandogli la consegna scritta su un foglio da incollare sul quaderno.

18. La grafia in stampato maiuscolo è leggibile (elementi da considerare: la scrittura delle singole lettere segue la corretta direzionalità; vi è adeguato spazio tra lettere e parole) (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N°15)



Si vedano le indicazioni riportate sul vademecum della classe prima, indicatore 15, a cui si possono aggiungere esercizi in cui l'insegnante propone una scrittura



progressiva delle singole parti, che compongono i grafemi, che il bambino fa fatica a scrivere, indicando con chiarezza la direzionalità dei gesti grafici e copiando i passaggi sino a fine riga con una distanza di due quadretti tra un segno e l'altro. Proporre l'attività sul quaderno a quadretti e successivamente a righe. Proporre schede in cui il bambino debba ricercare il grafema in parole e frasi, anche senza senso, in cui, però, ricorra il grafema target in modo ridondante: il bambino dovrà copiarlo in stampato maiuscolo. Si potrà introdurre il "corsivo" solo quando la scrittura in stampato maiuscolo sarà ben consolidata. Anche nella presentazione del corsivo sarà importante segnalare, in modo evidente, ai bambini il punto di inizio e il punto finale dei tratti grafici, la direzionalità e il modo in cui eseguire i movimenti per la realizzazione del grafema e del collegamento tra le lettere. Utile raggruppare le lettere per tratti costitutivi simili (ad es. le lettere "i, t, u, r" e in seguito "e, l, f" ...) e utilizzare un quadernino a righe di seconda piccolo perché più a portata di bambino e perché il completamento di una pagina avviene in modo più rapido (Esercizi e immagini tratti da Ambrosini M, Lovison D., 2019). Lasciare sempre a disposizione l'alfabetiere per evitare l'insorgere di errori di scrittura.

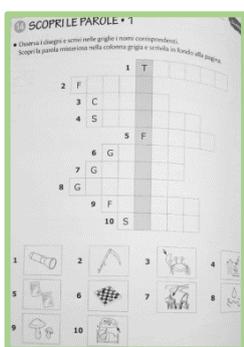
## ASPETTI ORTOGRAFICI

19. Scrive adeguatamente parole bisillabe-trisillabe-quadrissillabe piane (elementi da osservare qualitativamente: che non vi siano frequenti errori di sostituzione di grafemi visivamente simili m-n, b-d-q-p, a-e, frequenti errori di sostituzione di suoni fonologicamente simili t-d, f-v, p-b, c-g, ...) (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N°38 e 40)

Alla fine della classe prima dovrebbero essere acquisite le competenze metafonologiche e i bambini dovrebbero aver raggiunto un livello linguistico convenzionale alfabetico. A tal proposito è utile somministrare periodicamente delle prove di scrittura spontanea, per verificare lo stadio di concettualizzazione linguistica in cui si trova l'alunno (Ambrosini M.Lovison D.,2019). Per quanto concerne l'ortografia, il bambino, alla fine della classe prima, dovrebbe padroneggiare la transcodifica di parole che implicino un

rapporto 1:1 tra fonema e grafema, per poi affrontare l'ortografia fonologica, ovvero parole dove ad un fonema corrisponde più di un grafema, la cui padronanza dovrebbe essere acquisita proprio alla fine dell'anno scolastico della classe seconda. Osservare come è stato l'apprendimento dell'associazione fonema-grafema corrispondente, se il bambino ha fatto fatica a memorizzare questo abbinamento, se confonde suoni simili (b/d ...), se inverte le lettere (m/n ...), se compie aggiunte, sostituzioni, omissioni e se appare lento rispetto alla maggioranza della classe.

20. **Scrivere adeguatamente parole con suoni nascosti (dittongo-iato ad es. parole come "piede"; con il gruppo N+consonante ad es. "banco"; con il gruppo R-L-M+consonante ad es. "gamba") (Vademecum cl. 1^ Ind. N°44)**



Oltre agli esercizi proposti nel Vademecum di classe prima all'indicatore 44, presentare cloze fonetici, elenchi di parole che cambiano di significato aggiungendo una lettera data (ad es. riscrivi MELE aggiungendo la vocale "I": "M\_ELE) oppure esercizi di completamento di frase: LUCA METTE LE SCARPE \_ \_ \_ \_ DALLA PORTA, anagrammi cruciverba figurati...

21. **Scrivere adeguatamente parole con suoni complessi (struttura consonante+consonante+vocale: ad es. PR, SP, ST, SC, SB ... e struttura consonante +consonante +consonante ad es.: STR ...; elementi da osservare qualitativamente: omissioni di suoni stega per strega; scambi tigre per tigre; ecc.) (Vademecum cl. 1^ Ind. N°46,48)**

22. **Scrivere adeguatamente parole con suoni difficili (digrammi e trigrammi) (Vademecum cl. 1^ Ind. N°50)**

A tal proposito, per facilitare i bambini, potrebbe essere utile preparare dei vocabolari



visivi che presentino una serie di parole raggruppate in base all'elemento ortografico che contengono, quello in cui il bambino commette più errori.

Preparare dei brevi testi con alcuni errori sulle difficoltà ortografiche, proposte fino a quel momento, e chiedere al bambino di individuarli.



Fornire un elenco di immagini in cui siano presenti figure di parole con suoni complessi (ad es. SCI, SCE), invitando il bambino a riconoscere solo quelle che contengano il suono target; in una serie di immagini presentate, scrivere la parola corrispondente che contenga il suono complesso su cui ci si sta esercitando (esercizi tratti da, Iadaleuca C., Ceccarelli I., De Cagno, A.G Capogreco N.A., 2016). Sollecitare l'autodettatura e la correzione insieme per implementare un'abitudine alla revisione del testo.

### 23. Scrive adeguatamente semplici dettati con parole comprendenti le diverse complessità fonologiche e non fonologiche (valutabile a fine anno, escludendo l'uso dell'h e le componenti fonetiche accento e doppie)

Per allenare i bambini, può essere utile fare dei dettati graduati per lunghezza (da 100 sillabe a 150), con un tempo non superiore ai 15 minuti, concentrandosi su un'ortografia di tipo fonologico per poi passare a quella di tipo non fonologico (solo se la prima tipologia è consolidata); tenere un adeguato ritmo di lettura che rispetti la capacità di memoria verbale dei bambini e che includa le opportune spiegazioni proprio perché sono dettati per apprendere la competenza ortografica.

Testo di riferimento: Tarter G., Tait M. (2015) nuovi dettati: esercitare e verificare le abilità ortografiche nella scuola primari a (classe prima e seconda)

### 24. Dato un argomento, sa esprimere contenuti pertinenti

Questa è la prima fase del processo di produzione scritta: la generazione di idee (si veda poi indicatore N°28). Aiutare i bambini proponendo un modello per raccogliere le idee su un tema scelto collettivamente (si veda immagine a lato).



Sollecitare i bambini con domande guida ad es.: Se l'argomento è il mio cane. Com'è il suo aspetto? Cosa faccio con lui? Cosa mangia? Di cosa ha bisogno?...

(Tratto da Cornoldi C a cura di 2015, Disturbi-e-difficolta-della-scrittura. GIUNTI SCUOLA).

Quest'abilità dipende molto dal coinvolgimento del bambino durante le conversazioni in classe e da un clima favorevole accogliente, che possa sostenere anche la reticenza di un bimbo che ha difficoltà ad esprimersi.

## PRODUZIONE SCRITTA

25. Raggruppa informazioni in base a categorie semantiche (sa collocare nello stesso gruppo informazioni simili: ad es. tutte le caratteristiche fisiche di un animale, tutte le informazioni sul cibo che mangia ...)

**Riordino delle idee**

● Decidi quale nome dare ai "contenitori", poi raggruppa le idee nei "contenitori" con le frecce.

Idee	Contenitori
1. _____	
2. _____	
3. _____	
4. _____	
5. _____	
6. _____	
7. _____	
8. _____	
9. _____	
10. _____	

Corrisponde alla fase di riordino delle idee raccolte relative ad un argomento (si veda poi indicatore n°29) di cui il bambino deve produrre un elaborato scritto. Dato un tema, ad es. descrivi il tuo cane, avvalendosi dello strumento posto a lato, nel primo contenitore possono essere inserite tutte le informazioni relative all'aspetto dell'animale, nel secondo contenitore quelle che indicano la sua alimentazione e così via; l'etichetta dei vari contenitori viene ricavata dal lavoro di raggruppamento delle informazioni espresse dai bambini (è rossiccio, ha il pelo lungo, gli occhi verdi ...).

(Tratto da Cornoldi C a cura di 2015, Disturbi-e-difficoltà-della-scrittura GIUNTI SCUOLA).

26. Scrive correttamente una frase che descrive un'immagine

**STORIE PASSO PASSO**

● Osserva i disegni: le risposte alle domande formano tre piccole storie.

	CHI SONO? .....
	DOVE SONO? .....
	CHE COSA FA IL PULCINO? .....
	CHI C'È NELL'ACQUARIO? .....
	CHI OSSERVA I PESCI? .....
	PERCHÉ? .....
	DOV'È LO SCIATTOLO? .....
	CHE COSA GLI È SFUGGITO? .....
	CHI PASSA SOTTO L'ALBERO? .....
	CHE COSA ACCADE? .....

Proporre delle immagini ai bambini e chiedere loro di scrivere con una frase cosa rappresenti l'immagine proposta. Utile fornire dei modelli della struttura della frase ricorrendo ad esempi di immagini di tipologie diverse: immagine di un personaggio, per sollecitare frasi sulla descrizione dello stesso oppure immagini in cui il personaggio svolge un'azione (Gruppo Capitelletto Editore).

## 27. Scrive brevi frasi che accompagnano una storia figurata in due, tre, quattro immagini.



Con una sequenza di 4 immagini il bambino prova a scrivere una storia: sollecitare la concatenazione delle frasi, almeno una per immagine; non accontentarsi di un semplice elenco di frasi intervallate da "e poi..." o di una semplice lettura di immagini singole accostate (Gruppo Capitelletto Editore).

## 28. Scrive brevi testi seguendo delle domande-guida (valutabile a fine anno)

**La scaletta**

- Costruisci una scaletta a partire dalla mappa che hai realizzato.

1. 


2. 


Per introdurre la produzione scritta, può essere utile scomporre le varie fasi che intervengono in questo tipo di attività (generazione di idee, pianificazione del testo, scrittura dell'elaborato, revisione) e far esercitare i bambini in modo specifico su ognuna. Stimolare la fase ideativa, proponendo un modello per raccogliere le idee su un tema

scelto collettivamente, poi insieme agli alunni passare al riordino delle idee, raggruppando quelle simili, scrivendo una frase per ogni idea espressa e iniziando a porle in scaletta per comporre un breve testo (si veda immagine a lato). Introdurre e lavorare sulle parole legame, che leghino le frasi prodotte e infine incoraggiare la revisione di quanto scritto, sia dal punto di vista della correttezza ortografica (*Ho scritto correttamente?*) che del contenuto (*Ho riportato le idee più importanti in ordine?*) e della forma (*Ho ripetuto delle parole?*), separando i compiti con domande guida. Questa fase di revisione si può dividere in due momenti: l'analisi e la ricerca dei possibili errori e il momento in cui si modifica l'elaborato scritto insieme con la mediazione dell'insegnante. È un processo lungo e complesso a cui è importante preparare i bambini lungo tutto l'arco della scuola primaria.

(Tratto da Cornoldi C a cura di 2015, Disturbi e difficoltà della scrittura GIUNTI SCUOLA).

## LETTURA

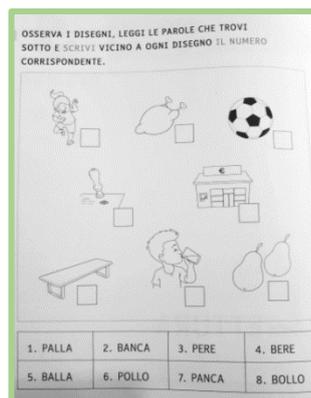
L'introduzione dello stampato minuscolo dovrebbe avvenire quando la lettura dello stampato maiuscolo è ben consolidata e dovrebbe essere introdotta gradualmente, da semplici parole e frasi per arrivare a testi. Non è necessario proporlo in forma scritta. Lasciare sempre a disposizione l'alfabetiere per evitare l'insorgere di errori di lettere speculari b/d.

29. Effettua la segmentazione fonemica delle parole (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N°36)

30. Effettua la fusione fonemica delle parole (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N° 35)

31. Legge correttamente e con velocità adeguata parole bisillabe-trisillabe-quadrissillabe piane (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N°37, 39)

Effettuare un'osservazione qualitativa: osservare



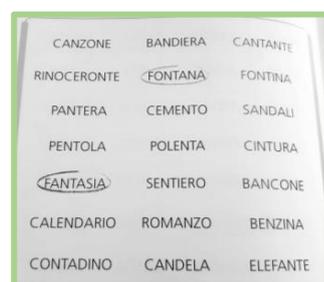
che non vi siano frequenti errori di sostituzione di grafemi visivamente simili (m-n, b-d-q-p, a-e) o di suoni fonologicamente simili (t-d, f-v, p-b, k-g); è possibile proporre esercizi di abbinamento



parole-immagini con suoni simili oppure di riconoscimento, tra due parole, della forma corretta collegata all'immagine

(Iadaleuca C., Ceccarelli I., De Cagno, A.G Capogreco N.A.2016, Rizzoli Editore).

32. Legge correttamente e con velocità adeguata parole con suoni nascosti (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N°43)



Effettuare un'osservazione qualitativa: verificare in lettura eventuale riduzione di gruppi (ad es. *potta x porta*); riduzione di dittonghi (ad es. *pede x piede*) e si riprendano esercizi indicati nel Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N° 43. Proporre liste con parole che

contengano dittonghi (struttura CVV), iati (struttura CV-V) e gruppi consonantici eterosillabici (struttura CVC, dove le consonanti contigue cadono in sillabe diverse **POR-TA**), costruite per focalizzare l'attenzione sulle sillabe su cui si è scelto di lavorare (ad es. FAN e FON come nell'immagine riportata a lato) chiedendo al bambino di identificarle e cerciarle in modo

diverso, dopo averle lette (Siliprandi, E., Gorrieri C., 2013). È importante ricordare che, dopo aver proposto una categoria di suoni, questa venga introdotta nuovamente nelle liste create per lavorare su un'altra categoria di suoni, in modo che i bambini in difficoltà si esercitino non solo nel sottogruppo presentato, ma anche nei precedenti e, come già sottolineato nel vademecum di classe prima, questo accorgimento evita di orientare l'attenzione dei bambini solo sulla struttura delle parole su cui si sta lavorando (Siliprandi, E., Gorrieri C., 2013). In caso di difficoltà, con l'ausilio delle immagini delle parole di questi gruppi, riproporre giochi in cui vengono sollecitate la fusione e la segmentazione fonemica e l'analisi della struttura fonotattica della parola.

### 33. Legge correttamente e con velocità adeguata parole con suoni complessi (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N°45, 47)

Effettuare un'osservazione qualitativa: verificare in lettura eventuale presenza di omissioni di suoni *stega* per *strega*; scambi *ticre* per *tigre* ...

Si possono proporre liste di parole con il gruppo consonante target abbinate ad altri

1 LEGGI E CERCHIA TUTTE LE PAROLE CHE CONTENGONO IL SUONO SC DI PESCI.			
VISITA	FASCIATURA	SIRENA	SCIARE
FASCINO	PISCINA	CRESCITA	CUSCINETTI
ORSI	USCITA	SICURO	GUSCIO
POLSI	FRUSCIO	LISCI	DISCIPLINA

distrattori da identificare e cerchiare dopo aver letto gli stimoli presentati; in una serie di immagini presentate, collegare la parola corrispondente



che contenga il suono complesso su cui ci si sta esercitando. Proporre dettati con riflessione sui possibili errori, richiamando l'attenzione alla regola, partendo da sillabe, frasi e poi brani (esercizi tratti da, Iadaleuca C., Ceccarelli I., De Cagno, A.G Capogreco N.A., 2016). (Siliprandi, E., Gorrieri C., 2013).

Quando il bambino ha raggiunto un'adeguata padronanza della lettura e della scrittura di queste parole, proporre esercitazioni con le frasi e successivamente con i brani.

### 34. Legge correttamente e con velocità adeguata un breve brano senza salti di riga e/o di parole

Come potenziamento a queste attività, considerare gli esercizi più utili sopra elencati in base alla tipologia di errore o se si riscontra un'eccessiva lentezza del bambino nella lettura del testo.

### 35. Formula adeguatamente ipotesi sul contenuto di un testo partendo dal titolo (l'attenzione è sul processo di ipotesi non sui contenuti)

Allenare i bambini con un'attività di brainstorming, partendo dal titolo di un testo, a formulare delle ipotesi su ciò che potrebbe essere raccontato nel brano; sollecitare con domande, cercare di ampliare il più possibile idee attinenti al titolo.

### 36. Comprende un testo narrativo con immagini, rispondendo a domande con risposte testuali a scelta multipla o selezionando la vignetta corretta tra quattro alternative

Predisporre tutta una serie di attività di esercizio sulla comprensione del testo partendo

Leggi il brano e rispondi alle domande.

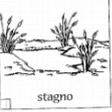
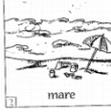
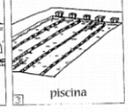
**Il sonno dei ranocchietti**

Il sole di novembre era così caldo che sei ranocchietti saltarono fuori dall'acqua e si sdraiarono su di un tronco gracido felici. «È tempo di dormire», disse subito la loro mamma. «Venite, presto! Faremo un lungo sonno sotto il fango tiepido e profondo.»

«No», risposero loro, «è presto per dormire. Vogliamo stare ancora qui al sole.»

Improvvisamente una nuvola oscurò il sole. I ranocchietti rabbrivirono e si tuffarono immediatamente dietro la loro mamma. Si immerse nel fango e, zitti e obbedienti, andarono a dormire.

a) Dove si svolge secondo te questa vicenda? Segnalo con una crocetta.

		
<input type="checkbox"/> stagno	<input type="checkbox"/> mare	<input type="checkbox"/> piscina

b) Secondo te, quanto tempo trascorrono i tre ranocchietti al sole?

Un pomeriggio intero  
 Una giornata intera  
 Dieci minuti

dall'identificazione di personaggi, luoghi e tempi, passando poi all'individuazione dei fatti principali e dell'ordine in cui compaiono nel testo. Proporre brani con immagini sia per accedere al testo sia

Leggi la storia e scopri cosa è successo al fiorellino.

**Un fiore per la mamma**

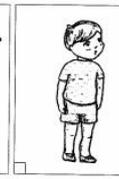
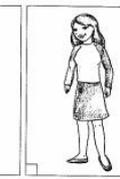
Un bimbo aveva raccolto un fiore per la mamma e lo aveva appoggiato sul davanzale.

«Mettimi in un bicchiere con un po' d'acqua», gli disse il fiore.

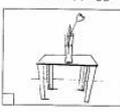
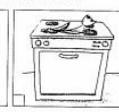
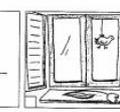
«Adesso non posso...», rispose il bimbo, «devo giocare!».

Alla sera tornò per prendere il fiore. Ma una triste sorpresa lo attendeva: il fiore era morto, seccato sullo stelo.

a) Chi ha raccolto il fiore?

		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

b) Dove lo ha appoggiato il bambino?

		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

per verificarne la comprensione (Si vedano immagini a lato tratte da De Beni R., Cornoldi C., Caponi B., Gasparetto R., Nuova guida alla comprensione del testo, vol. 2 Ed Erickson).

### 37. Comprende un testo narrativo con immagini, letto dall'insegnante, rispondendo a domande con risposte testuali brevi, scelta multipla o selezionando la vignetta corretta tra quattro alternative

Allenare i bambini a comprendere ciò che ascoltano: leggere brevi porzioni di testo (adeguate alla classe di riferimento) e invitare i bambini a ripetere. Ad es. All'improvviso è squillato il telefono. Era l'una di notte e stavamo tutti dormendo sul divano con la tivù accesa.

*Cosa ha interrotto lo squillo del telefono? Perché le persone erano lì secondo te? Quante persone potevano essere?*

Per non sovraccaricare la memoria di lavoro, accompagnare il racconto con immagini

(Esempi tratti da Tarter G, Manino H. Tait M. 2015, La comprensione del Testo, Ed Erickson).

# APPRENDIMENTO DELLA MATEMATICA

## SISTEMA NUMERO

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

### 38. Riconosce il significato di tanti-pochi, di più-di meno, tanti-quantità (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N°54)

Oltre a riprendere alcune delle attività indicate nel Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N° 54, si possono usare coppie o tris di immagini raffiguranti quantità di vario genere in ordine sparso (mele su due alberi, conchiglie su due spiagge) con numerosità diverse, prima molto discrepanti e poi meno, chiedendo al bambino di indicare dove ce ne sono TANTI, POCHI, DI PIÙ, DI MENO senza ricorrere al conteggio. Successivamente si potrebbe esercitare la stima numerica riprendendo una tra le immagini proposte (ad es. nove mele) e chiedere ai bambini, senza contarle: *Quante mele sono raffigurate qui? 7, 4 o 9?* lasciando visibili i numeri tra cui identificare la risposta corretta. Procedere con altre immagini rappresentanti altre quantità. Questi esercizi di stima sono importanti per lo sviluppo della cognizione numerica purché si ponga attenzione a non far utilizzare il conteggio ai bambini.

### 39. Riconosce a colpo d'occhio quantità di oggetti entro il 5 in varie configurazioni (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N°55)

Oltre a riprendere alcune delle attività indicate nel Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N° 55, proporre il gioco AZZECCA IL NUMERO: in palestra, con dei grandi dadi di spugna o costruiti con del cartone, dividere la classe in due squadre, ponendo i bambini in fila in modo che partano a coppie per una staffetta da un punto all'altro della palestra. Al VIA dell'insegnante, i bambini corrono in prossimità dei due dadi, che l'insegnante avrà lanciato, e leggono velocemente le quantità della faccia visibile dall'alto: se sarà stata letta correttamente, torneranno nelle rispettive squadre e potrà partire il compagno successivo. Vince la squadra che avrà fatto giocare tutti i suoi componenti.

Variante. L'insegnante può dire un numero a voce alta a ciascun bambino oppure alzare due cartoncini con numeri in codice arabo; la coppia dei bambini dovrà correre e posizionare la faccia del dado corrispondente al numero.

La stessa attività potrà essere fatta in classe proiettando le facce del dado alla LIM o alzando due cartoncini con le facce del dado di colore diverso, dividendo la classe in due

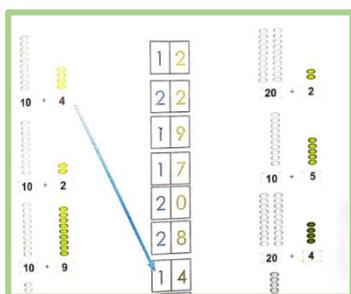
squadre, ognuna corrispondente a ciascun colore: invitare i bambini a scrivere velocemente il numero corrispondente alla faccia del dado. Si assegnerà un punto per ogni risposta corretta.

#### 40. Legge i numeri entro il 20 (entro il 50 a fine anno) (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N°56)

Ripetere gli esercizi proposti con i numeri previsti per la classe indicati nel Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N° 56. a cui aggiungere giochi come staffette e memory, tombole di abbinamento dei numeri espressi in parole e in cifre su cartoncini proposti all'indicatore 41 di questo Vademecum.

#### 41. Scrive i numeri entro il 20 (entro il 50 a fine anno) (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N° 57).

Ripetere gli esercizi, proposti con i numeri previsti per la classe, indicati nel (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N° 57). Per facilitare i bambini più in difficoltà a memorizzare il nome del numero espresso in cifre, abbinato al numero espresso in parole e con immagini



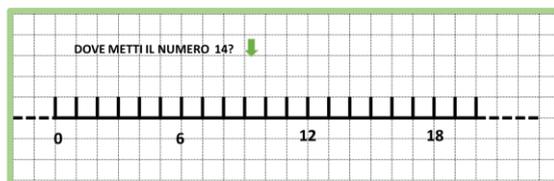
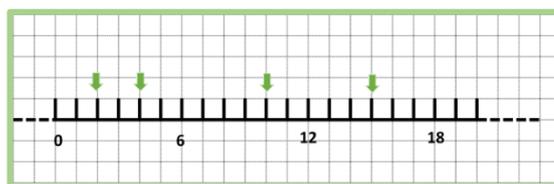
rappresentanti la quantità corrispondente, predisporre una scheda come quella rappresentata nella figura a



lato, (modello proposto da Lucangeli D., 2012, Giunti Scuola) dove sono evidenziate le parti che cambiano. Si possono creare anche cartoncini con il numero espresso in parola da abbinare al numero espresso in cifre e giocare a memory, tombola; in palestra riproporre la staffetta in cui i bimbi debbano correre e accoppiare cartoncini espressi in parole e numero; in classe schede da completare, una sorta di "dettato facilitato", che il bambino deve completare inserendo una delle due cifre al posto giusto (l'insegnante detta *sedici, quattordici, venti tre, venti sei* il bambino nella scheda avrà i numeri proposti come segue: ...6, 1..., ...3, 2...), per poi passare al classico dettato di numeri (Arpinati, A.M., Posar A., 2016, Caciolo C., Mariani E., Pieretti M., Biancardi, 2015).

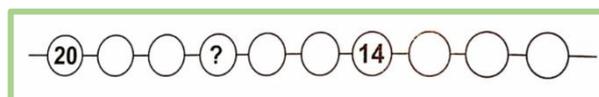
**42. Ordina numeri in ordine crescente entro il 20 (entro il 50 a fine anno) (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N° 58)**

Distribuire ai bambini cartoncini con i numeri in cifre selezionando prima quelli entro il 20, poi comprendendo i numeri delle decine successive, e proporre i giochi indicati nel Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N° 58. Proporre schede in cui si chieda di completare serie incomplete di numeri ordinati in modo crescente oppure linee dei numeri in cui inserire i numeri corretti nei punti dati (Arpinati, A.M., Posar A.,2016). Per gli esercizi di inserimento di numeri, si possono ridurre gradualmente riferimenti visivi sulla linea sia in termini di numeri indicati che di "tacchette", ad es. proponendola su fogli bianchi e indicando solo i riferimenti di 0,5,10,15... oppure 0,10,20...; in questo modo si allenano anche le abilità di stima numerica.



**43. Ordina numeri in ordine decrescente entro il 20 (entro il 50 a fine anno) (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N° 59 )**

Distribuire ai bambini cartoncini con i numeri in cifre selezionando prima quelli entro il 20, poi comprendendo i numeri delle decine successive, e proporre i giochi indicati nel Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N° 59. Proporre schede in cui si chiede di completare serie di numeri ordinati in modo decrescente. Riprendere alcuni esercizi anche dell'indicatore 42.



**44. Usare adeguatamente i simboli > < e = (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N° 61)**

Distribuire ai bambini cartoncini con i numeri in cifre selezionando prima quelli entro il 20, poi comprendendo i numeri delle decine successive e proporre i giochi indicati nel

5	<	15	12	>	8	11	=	11
7		9						
15		4						
11		16						
18		13						
9		19						

Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N° 61. Si può anche chiedere a due bambini di avere dei cartoncini con i segni > e <; chiamare una coppia di bambini con

4	<	12	18	>	8	16	=	16
		9						
		4						
11		13						
9								

cartoncini di numeri diversi tra loro, ad es. 12 e 18, e chiedere ad uno dei due bambini con i simboli > o < di inserirsi tra la coppia, indicando la relazione corretta. Proporre schede in cui si chiede di inserire il simbolo corretto oppure il numero che soddisfa la

relazione indicata (modello proposto da Lucangeli D. 2012): si vedano le immagini allegate.

Nel costruire una scheda è sempre importante riportare esempi di esecuzione dell'esercizio, in modo che al bambino sia chiara la richiesta; prevedere adeguati spazi per scrivere e per distanziare i singoli compiti, al fine di ridurre l'effetto di affollamento visivo, che può penalizzare i bambini, e per rispondere alle esigenze di chi ha uno scarso controllo grafico.

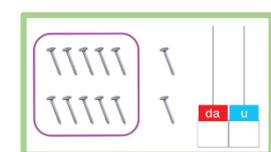
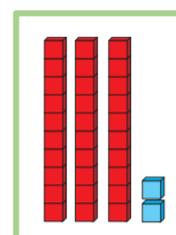
**45. Rappresenta un numero entro il 50 con l'abaco o il multibase e trascrive un numero rappresentato con l'abaco o il multibase in codice arabico o tramite etichette (valutabile a fine anno) (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N° 56)**

Si veda la parte all'introduzione sulla CONOSCENZA DEL VALORE POSIZIONALE DELLE



CIFRE, si veda Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N° 56.

Utilizzare alcune configurazioni preparate su cartoncino (immagini rappresentanti quantità come una decina, 5,4,3,2,1

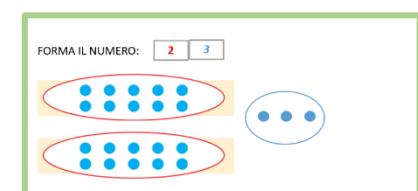


unità, più copie) in modo che il bambino possa comporre il numero proposto in codice verbale o scritto

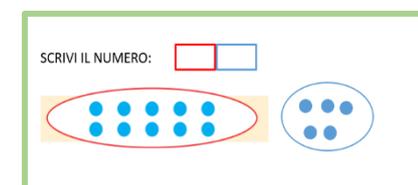
in cifre dall'insegnante. A verifica della competenza raggiunta, si possono proporre schede create sul modello di quella posta a lato

(Gruppo Capitello Editore, matematica facile 2).

**46. Comprendere il valore posizionale occupato dalle cifre all'interno del numero (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N° 56,60)**



Si veda la parte all'introduzione sulla CONOSCENZA DEL VALORE POSIZIONALE DELLE CIFRE, nel Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N°56 e 60.



Utilizzando i cartoncini, si può chiedere ai bambini di formare un numero dato oppure, partendo da una configurazione, riconoscere il numero dato.

**47. Esprime un giudizio di numerosità nel confronto tra due numeri scritti entro il 20 (ad es. tra 14 e 16 qual è il più grande?) (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N° 56,60)**

## CONTEGGIO

48. Enumera progressivamente fino a 50 correttamente e senza esitazioni (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N°62)

49. Enumera in senso regressivo da 20 a 0 correttamente e senza esitazioni (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N°63)

50. Enumera progressivamente partendo da un numero diverso da "uno" (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N°65)

51. Conta ad alta voce, senza ripetizioni od omissioni, oggetti in ordine sparso (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N°62)

52. Esegue addizioni usando le dita Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N° 62)

Effettuare un'osservazione qualitativa delle strategie di calcolo: conta tenendo a mente il primo addendo e prosegue contando progressivamente aggiungendo il secondo addendo; parte a contare dall'addendo maggiore ...

53. Esegue addizioni con il supporto della linea del 20

Fornire al bambino indicazioni di riferimento sulla linea dei numeri (direzione verso destra con una freccia); si può facilitare il bambino evidenziando con un colore il numero di partenza, al quale si deve aggiungere, e gradualmente togliere questa facilitazione.

Si può anche scegliere di usare strumenti alternativi come la linea del 20 di Bortolato.

54. Esegue addizioni applicando la proprietà commutativa

Proporre schede in cui vengano rappresentati a sinistra gli addendi che danno come risultato un numero (8+5) al centro il risultato (13) e a destra l'altra combinazione di addenti (5+8), fornendo un esempio di collegamento delle due combinazioni di risultato utilizzando delle frecce, che il bambino poi dovrà usare nelle combinazioni successive.

$$8+5 \quad \rightarrow \quad 13 \quad \leftarrow \quad 5+8$$

Con cartoncini con la doppia combinazione di addendi e cartoncini con il risultato, creare dei memory (o delle tombole) dove ad un cartoncino-risultato possono essere abbinati due cartoncini di addendi (ad es. a 13 abbineremo 8+5 e 5+8). Con tale materiale si possono creare anche dei domino.

55. Esegue addizioni a mente entro il 10 (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N° 67)

### 56. Rievoca dalla memoria con sicurezza alcuni fatti numerici (amici del 10) (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N° 70)

Proporre il domino degli amici del dieci, memory, tombola, giochi come botta risposta in cui si dice un numero e il bambino deve dire il numero associato che dà somma 10;



si possono dividere gli alunni in due gruppi e giocare a bandiera: l'insegnante dice il numero 2 e i numeri 8 delle rispettive squadre devono partire e cercare di prendere la bandiera. Variante: con i bambini che sono in difficoltà, partire con i numeri entro il 5.

### 57. Esegue sottrazioni usando le dita (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N° 68)

### 58. Esegue sottrazioni con il supporto della linea del 20

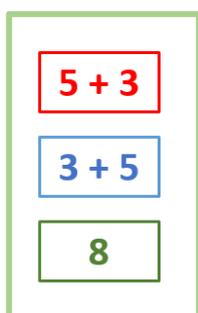
Fornire al bambino indicazioni di riferimento sulla linea dei numeri (direzione verso sinistra con una freccia); si può facilitare il bambino evidenziando con un colore il numero di partenza, al quale si deve togliere, e gradualmente rimuovere questa facilitazione.

Si può anche scegliere di usare strumenti alternativi come la linea del 20 di Bortolato.

### 59. Esegue sottrazioni a mente entro il 10 (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N° 69)

### 60. Rievoca dalla memoria con sicurezza fatti aritmetici (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N° 70)

Osservare se il bambino riesce a dire immediatamente il risultato di semplici addizioni e sottrazioni senza ricorrere all'uso di dita o al conteggio orale; ad es. *Quanto fa 3+2? 7-4?...* In caso di difficoltà, ripetere gli esercizi proposti nel Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N°



70. Si possono proporre esercizi con cartellini di tre tipologie: un primo gruppo di cartellini con due addendi, un secondo gruppo cartoncini con gli stessi addendi, ma invertiti, ed un terzo gruppo i risultati. L'insegnante può distribuire i cartoncini facendo in modo che ogni combinazione sia rappresentata nei tre gruppi. I gruppi saranno distinti per colore. L'insegnante chiama una squadra, ad es. la squadra rossa;

un bambino alza un cartoncino, ad es 5+3; la **squadra blu** alza 3+5, la **squadra verde** alza 8. Se c'è perfetta corrispondenza, un punto a tutte le squadre. Può essere chiamata la **squadra blu**, che alza il **numero 9**; le altre squadre devono alzare i cartoncini degli addendi corrispondenti nelle due versioni. Lo stesso gioco si può anche proporre con le sottrazioni o entrambe le operazioni (ad es. 5, 10-5, 3+2).

### 61. Comprende il concetto di moltiplicazione come addizione ripetuta

Utilizzando oggetti e contenitori trasparenti, introdurre la moltiplicazione come addizione ripetuta di quantità: il bambino dovrà trovare il risultato partendo da i due operandi (uno rappresentato dalle quantità per gruppo e uno dal numero di gruppi). Poi esercitare i bambini con schede sui raggruppamenti si veda indicatore 62 di questo Vademecum.

### 62. Effettua la moltiplicazione tramite raggruppamenti di oggetti su immagini a 2 a 2, a 3 a 3, a 5 a 5 (valutabile a fine anno)

Prima con materiale concreto, ad es. i LEGO, proporre varie tipologie di raggruppamenti dando istruzioni (*Costruite tre torri da due mattoncini, formate una torre di quattro mattoncini ciascuna*), poi trasferire su immagini.

### 63. Comprende il significato di doppio, triplo e metà

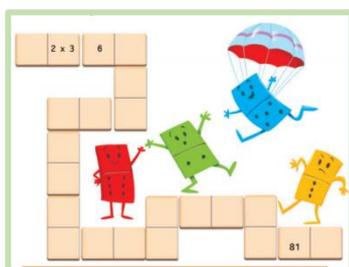


Prima con materiale concreto, ad es. i LEGO, proporre varie tipologie di istruzioni: (*Costruite tre torri da due mattoncini, formate una torre di quattro mattoncini ciascuna e poi dividetela a metà*) Si può creare un conflitto cognitivo e favorire la

riflessione, chiedendo di costruire una torre di 3 mattoncini e provare a dividerla a metà. Alla fine trasferire su immagini (Gruppo Capitello Editore).

### 64. Conosce le tabelline del 2, del 3 e del 5 in modo efficiente, ovvero sapendo dire i risultati se richiesti in ordine sparso: quanto fa $3 \times 5$ ? E $2 \times 10$ ? (valutabile entro la fine dell'anno)

Attraverso giochi come memory e domino, proporre una tabellina alla volta.



Costruire per ciascun bambino la tavola pitagorica vuota e colorare i riquadri delle tabelline che conosce con sicurezza: proporre anche esercizi in cui dal risultato si deve risalire alla tabellina di riferimento; ad es. se dico 18 può essere  $6 \times 3$ ,  $3 \times 6$ ,  $9 \times 2$ ,  $2 \times 9$ . Far notare ai bambini come l'acquisizione di alcune

tabelline consente di risalire ai risultati di altre tabelline (Gruppo Capitello Editore).

65. Comprende e riconosce l'effetto dei segni + e - sul risultato (verificabile con attività come: con  $5 \dots 3 = 2$  Che segno metto al posto dei puntini, + o -?) (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N° 71)

### 66. Esegue addizioni in colonna senza riporto

Prima di insegnare ai bambini le procedure, avvalersi di riferimenti visivi che guidino l'incolonnamento (griglie, colori e frecce), mostrando la direzionalità dei passaggi soprattutto con i bambini che presentano difficoltà visuospaziali. Progressivamente eliminare queste facilitazioni in modo che il bambino divenga autonomo nell'incolonnamento. È utile anche invitare i bambini ad osservare gli addendi dell'operazione e portarli a fare una previsione del risultato ancor prima di eseguire i calcoli: *Sarà un numero più grande o più piccolo di quello che hai? E che numero potrebbe essere? Circa ...?* Aiutarli anche con la linea dei numeri. Questo esercizio di stima è utile per il monitoraggio e il controllo dell'errore.

### 67. Esegue sottrazioni in colonna senza prestito

Prima di insegnare ai bambini le procedure avvalersi di riferimenti visivi che guidino l'incolonnamento (griglie, colori e frecce) mostrando la direzionalità dei passaggi soprattutto con i bambini che presentano difficoltà visuospaziali. Progressivamente eliminare queste facilitazioni in modo che il bambino divenga autonomo nell'incolonnamento. È utile anche invitare i bambini ad osservare i termini dell'operazione e portarli a fare una previsione del risultato ancor prima di eseguire i calcoli: *Sarà un numero più grande o più piccolo di quello che hai? E che numero potrebbe essere? Circa ...?* Aiutarli anche con la linea dei numeri. Questo esercizio di stima è utile per il monitoraggio e il controllo dell'errore.

## RELAZIONE TRA NUMERI E SPAZIO

### 68. Nel calcolo scritto incolonna correttamente i numeri e segue la direzione procedurale

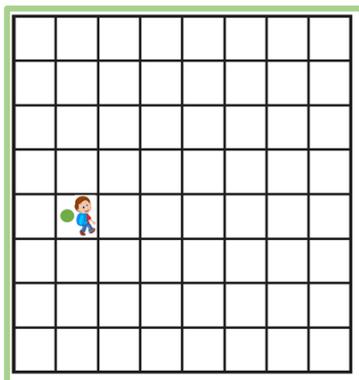
Inizialmente si può fornire a ciascun bambino i cartoncini con i numeri da 0 a 9; proporre dei numeri da aggiungere chiedendo ai bambini di spostare i cartoncini per riprodurre l'addizione data o crearne di nuove. La stessa modalità con le sottrazioni.

Sul quaderno introdurre facilitazioni come griglie, frecce e colore per guidare il bambino sia nella fase dell'incolonnamento che in quella di esecuzione del calcolo e gradualmente ridurre tali facilitazioni.

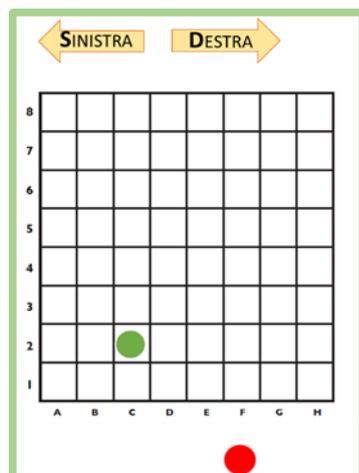
## GEOMETRIA

### 69. Descrive la posizione di oggetti nello spazio usando indicatori spaziali rispetto a se stesso (davanti, dietro, destra, sinistra) (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N° 72)

Ripetere gli esercizi proposti nel Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N° 72. Costruire in palestra un reticolato, come in figura, bordando le piastrelle con dello scotch; posizionare un



bambino in un punto (piastrella) e dare indicazioni per muoversi da una casella ad un'altra: il punto di partenza verrà segnato con un cerchio verde, quello di arrivo con uno rosso. Le indicazioni saranno del tipo: *due passi avanti, tre a destra, uno indietro...* I bambini possono farlo anche a coppie.



Per ciascun bambino preparare lo stesso reticolato su un foglio, con i numeri sul lato destro e le lettere sul lato inferiore in corrispondenza di ogni quadratino; plastificarlo e consegnare un gettone rosso e un **bollino verde**. L'insegnante farà inserire un bollino verde adesivo indicando una coordinata, ad es. C2, e poi dirà ai bambini di partire dal **bollino verde** per muovere il gettone rosso in base a delle istruzioni: *due quadrati in alto, due a destra...* (dove *in alto* e *in basso* corrispondono a *in avanti* e *indietro* dell'esperienza precedente). Dopo poche istruzioni, che l'insegnante riporterà sulla lavagna, fermarsi e confrontare il punto di arrivo,

riflettere insieme su com'è andata e come è stato seguire le indicazioni su un foglio rispetto all'esperienza in palestra. Si possono consegnare o porre in modo visibile le frecce destra e sinistra, per aiutare i bambini ad avere un riferimento e ad interiorizzare i concetti.

### 70. Riprodurre disegni sul piano quadrettato, utilizzando il righello

Si può introdurre una facilitazione proponendo inizialmente figure modello disegnate e ritagliate su un foglio quadrettato (così il bambino ha come riferimento i quadretti e può contarli) indicando sul quaderno il punto di partenza; poi, gradualmente, ridurre queste facilitazioni. Far riprodurre a mano libera e poi con il righello. Introdurre l'uso di questo strumento prima realizzando righe, senza precisi riferimenti di misura o di griglia, poi su foglio quadrettato ancora linee e infine riproduzione di figure.

Se il bambino è molto in difficoltà, in aula evidenziare le fughe delle piastrelle con un nastro e costruire un reticolato. Guidare il bambino nel disegnare la figura camminando sul reticolato e poi riprodurla sul foglio quadrettato indicando il punto di partenza; viceversa dare un foglio quadrettato con una figura disegnata e il bambino la realizza camminando sul reticolato del pavimento.

## RISOLUZIONE DI PROBLEMI

### 71. Utilizzare i quantificatori: tutti, nessuno, ogni, almeno uno, ciascuno, qualche, alcuni

Usare immagini e disegni di vari elementi, chiedere al bambino di cerchiare TUTTI, OGNI, ALCUNI ... elementi; si può eseguire lo stesso esercizio fornendo un gruppo di gettoni a ciascun bambino, poi chiedere di raggrupparli TUTTI o separarne ALCUNI.

### 72. Risolvere situazioni problematiche (con una domanda e una operazione) e con il supporto iconografico

Sempre con il supporto di materiale concreto, esercitare i bambini nella risoluzione di semplici problemi attivando strategie visive per rievocare il significato delle varie operazioni: il materiale concreto consente al bambino di visualizzare l'effetto dell'operazione sulle quantità di oggetti.

Successivamente passare a materiale cartaceo con il supporto delle immagini.

Porre attenzione alla formulazione del testo del problema e, qualora il bambino mostri difficoltà nella comprensione, suddividerlo in unità informative.

Evidenziare il ruolo della domanda proponendo testi di problemi, in cui viene volutamente omessa, per sollecitare i bambini a cercare la relazione tra i dati, attraverso la formulazione di un quesito che li colleghi.

## AREA PROCESSI

### ATTENZIONE

73. Mostra un'adeguata attenzione selettiva (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N° 74)

N.B. Se l'attività è protratta nel tempo, implica anche l'attenzione sostenuta

74. Attenzione sostenuta (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N° 75)

75. Attenzione divisa (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N° 76)

### MEMORIA

76. Memoria a breve termine (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N° 77)

77. Memoria di lavoro (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N° 78)

78. Memoria a lungo termine (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N° 79)

79. Memoria uditiva (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N° 80)

80. Memoria visivo-spaziale (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N° 81)

81. Memoria procedurale (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N° 82)

82. Memoria associativa (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N° 83)

### MODI DELL'APPRENDIMENTO

83. Formulare ipotesi (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N° 84)

84. Procedere per anticipazioni e inferenze (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N° 85)

85. Operare con il conflitto cognitivo (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N° 86)

86. Pianificare un'attività (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N° 87)

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).

87. È in grado di realizzare il monitoraggio e l'autovalutazione del proprio operare (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N° 88)

Il bambino è in grado di ritornare sui propri passi operativi se si accorge di aver sbagliato ed è in grado di valutare il proprio lavoro.

## **PARTECIPAZIONE E INTERESSE**

88. Partecipa in modo attivo (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N° 89)

89. Partecipa limitatamente ad alcune attività (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N° 90)

## **AUTONOMIA NELL' ESECUZIONE DI UN COMPITO**

90. È efficace in attività adeguate al livello di scolarità (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N° 91)

91. È efficace in attività semplici (riferita ad esercizi consueti e ben conosciuti dal bambino) (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N° 92)

## **GIOCO**

92. Durante il gioco si relaziona adeguatamente con gli altri (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N° 93)

93. Rispetta le regole (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N° 94)

## **RELAZIONE CON L'ADULTO**

94. Mantiene il contatto visivo quando gli si parla (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N° 95)

95. Chiede aiuto alla maestra per sè e/o per un altro bambino (Vademecum cl. 1<sup>a</sup> Ind. N° 96)

## 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
- Arpinati, A.M., Posar A., 2016, *Superare la discalculia*, Zanichelli.
- Autori Vari, 2013, *Dislessia e altri DSA a scuola*, Erickson Editore
- Bandura A., (1994) *Self-efficacy*. In V.S. Ramachaudran (a cura di), *Encyclopedia of human behaviour*, New York, academic Press, vol. 4, pp. 71-81. Ristampato in Friedman H. (a cura di), *Encyclopedia of mental health*, San Diego Academic Press, 1998, *op.cit* in Lucangeli D., *Cinque lezioni leggere sull'emozioni di apprendere*, Erickson
- Berton M.A., Lorenzi E., Lugli A., Valenti A., 2006, *Dislessia lavoro fonologico tra scuola dell'infanzia e scuola primaria*» Editore Libriliberi
- 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
- Caciolo, C., Mariani E., Pieretti M., Biancardi, 2015, *Numeri e Calcoli*, 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.
- Carretti B., Borella E., Motta-Vaia E., Gómez-Veiga I, Vila Chavez O., García-Madruga J.G., 2021 *Potenziare la comprensione del testo. Percorsi per la scuola primaria*. 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
- Gaudiano P. e Rebutini B., 2010, *Avviamento alla comprensione del testo*, Trento, Erickson
- Gaudiano, 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)
- Iadaleuca C., Ceccarelli I., De Cagno, A.G Capogreco N.A. 2016, *Avanti tutti! Italiano 2*, Rizzoli Editore
- Freccero et, al, 2011 *Sviluppare le competenze semantico-lessicali* Ed. Erickson
- Lucangeli, D. 2019: *Cinque lezioni leggere sull'emozioni di apprendere*, Erickson
- Lucangeli, D. 2012: *La discalculia e le difficoltà in aritmetica*, Giunti scuola
- Lucangeli, Poli, Molin, 2003, *L'intelligenza numerica – Vol. 1- 2*, Erickson
- 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

Pinton, A, Lena L, (2015) *Fondamenti del trattamento logopedico in età evolutiva*, Carrocci Faber editore.

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. 2012: *Dalle immagini al testo scritto, Storie illustrate per rappresentare, dedurre e comprendere*, 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, *Percorsi clinici di logopedia. La comprensione del testo*. Ed Erickson

Graziella Tarter, Monja Tait, 2013, *Il libro dei dettati*, Ed Erickson

Tarter G, Tait M. 2015, *Nuovi dettati. Esercitare e verificare le abilità ortografiche nella scuola primaria. Per la classe 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup>*, 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

Zamperlin C., Friso G., Manzan M., De Beni R., Carretti, B. 2014, *Ascolto, capisco, racconto*, Ed Erickson

## SITOGRAFIA

Italiano 1.pdf dal sito [www.capitello.it/schedari-operativi/italiano/](http://www.capitello.it/schedari-operativi/italiano/), Gruppo Capitello Editore.

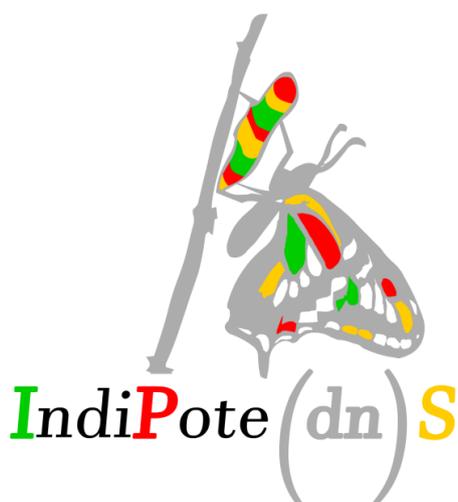
Italiano 2.pdf dal sito [www.capitello.it/schedari-operativi/italiano/](http://www.capitello.it/schedari-operativi/italiano/) Gruppo Capitello Editore.

Matematica facile 2.pdf dal sito [www.capitello.it/schedari-operativi/italiano/](http://www.capitello.it/schedari-operativi/italiano/) Gruppo Capitello Editore.

<https://www.mammachilegge.it/libreria/eta-6-8/>

<https://testefiorite.it>

Questo materiale ad uso delle scuole partecipanti al progetto "ATTIVITÀ DI IDENTIFICAZIONE PRECOCE DEI CASI SOSPETTI DI DSA" è stato realizzato dalla dott.<sup>ssa</sup> 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.

LOGO-INTESTAZIONE DELL' ISTITUTO  
(Prot. – Protocollo digitale)

### CONSENSO INFORMATO

(L'originale sarà conservato dalla scuola, una copia sarà consegnata al genitore)

#### Dati dell'alunno/a

Nome e Cognome: \_\_\_\_\_

Data di nascita: \_\_\_\_\_

#### Dati del genitore/rappresentante legale:

Nome e Cognome: \_\_\_\_\_

Data di nascita: \_\_\_\_\_

#### Dati del genitore/rappresentante legale:

Nome e Cognome: \_\_\_\_\_

Data di nascita: \_\_\_\_\_

#### Testo del consenso

Nome del progetto: *Indipote(dn)S* acronimo significativo di "Individuazione precoce, potenziamento dei disturbi del neurosviluppo", assunto dal progetto regionale **INDACO**

Per favore selezioni con una "X" la risposta desiderata:

	Sì	No
Sono stato informato del percorso scolastico di mio figlio, in merito alle fasi di osservazione e potenziamento nonché delle risultanze inerenti criticità di apprendimento ancora persistenti		
Sono stato informato circa le spiegazioni relative alla riservatezza dei dati riguardanti mio figlio/a		
Sono stato informato sul diritto di non considerare significative le informazioni avute circa le criticità di apprendimento, di mio figlio/a, ancora persistenti		

Ho letto e compreso l’informativa scritta che mi è stata consegnata relativa al suddetto progetto. Le mie domande relative a tale progetto sono state chiarite in modo soddisfacente. Io posso conservare il materiale scritto che mi è stato consegnato e ricevere una copia della mia dichiarazione di consenso informato		
Ho avuto tempo a sufficienza per prendere decisioni in merito a quanto proposto		
Ho parlato con il Case Manager e/o il coordinatore di team/classe e/o il Dirigente Scolastico o suo incaricato		

Firmato \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

Firmato \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

**Conferma del coordinatore dell’incontro informativo.**

*(Questa parte sarà compilata dal coordinatore dell’incontro informativo con la famiglia.)*

Ho dato ai genitori dettagliate e accurate informazioni relative a questo progetto, in merito alle fasi di osservazione e potenziamento, ed alle successive possibilità di presentazione ed eventuale presa in carico da parte delle NPI di riferimento, nonché delle risultanze inerenti criticità di apprendimento ancora persistenti. Non c’è stata influenza indebita.

Nome e Cognome del coordinatore \_\_\_\_\_

Firma del coordinatore \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

## LOGO-INTESTAZIONE DELL' ISTITUTO

### COMUNICAZIONE ALLA FAMIGLIA

#### A. *Presentazione del percorso e risultanze inerenti criticità di apprendimento ancora persistenti*

*(L'originale sarà conservato dalla scuola, una copia sarà consegnata al genitore)*

#### *Dati dell'alunno/a*

Nome e Cognome: \_\_\_\_\_

Data di nascita: \_\_\_\_\_

Dati del genitore/rappresentante legale:

Nome e Cognome: \_\_\_\_\_

Data di nascita: \_\_\_\_\_

Dati del genitore/rappresentante legale:

Nome e Cognome: \_\_\_\_\_

Data di nascita: \_\_\_\_\_

Come da specifica convocazione, prot. n. .... del..... , il giorno ... alle ore .... presso .... si incontrano i genitori dell'alunno **Nome Cognome** alla presenza del Case Manager e/o del coordinatore di team e/o il Dirigente Scolastico o suo incaricato.

I genitori vengono informati che il team docenti della sezione/classe ....., dopo aver:

- ✓ effettuato una sistematica osservazione e rilevazione degli apprendimenti e del comportamento
- ✓ messo in atto interventi educativo-didattici specifici di potenziamento

ha rilevato che l'alunno di cui sopra manifesta ancora difficoltà di apprendimento nelle aree – ambiti di rilevamento – indicatori, evidenziati nella documentazione allegata che viene dettagliatamente presentata (OSP- Scheda di Osservazione Sistematica e di Potenziamento)

Si allega la scheda OSP - Osservazione Sistematica e di Potenziamento.

Luogo e data

Il Case Manager

Il dirigente scolastico

*B. Autorizzazione comunicazione dati alla NPI*

I genitori dell'alunno **Nome Cognome**,

PRESO ATTO delle normative vigenti e dei propri diritti a tutela della privacy,

TENUTO CONTO del limitato ambito di diffusione dei dati e dell'adozione di ogni cautela e salvaguardia della riservatezza di dette informazioni, che riguardano il proprio figlio, ivi compresi quelli strettamente sensibili ai fini assolutamente necessari (D. Lgs. 30-06-2003, n. 196),

AUTORIZZANO

NON AUTORIZZANO

il docente Case manager \_\_\_\_\_ a comunicare e condividere i dati inerenti alle criticità permanenti di apprendimento, al referente medico della NPI di pertinenza (indicare la NPI)

e DICHIARANO

di non aver avviato altri procedimenti, non avere già fissato appuntamenti per riabilitazione e/o percorso diagnostico.

Firmato \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

Firmato \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

*C. Esito incontro con la NPI – eventuale presa in carico*

Preso atto della documentazione presentata in **data** .... presso UONPIA/ENTE ACCREDITATO di ..., dopo analisi e confronto condiviso del caso, il dott. / dott.ssa .... decide di:

- prendere in carico con priorità il caso
- invitare la scuola ad attenzionare il caso e continuare con l'attività di specifico potenziamento
- Altro: .....  
*(in attesa di presa in carico, redazione di un PDP quale bisogno educativo speciale)*

Referente medico (Nominativo e firma) \_\_\_\_\_

Referente Case manager (Nominativo e firma) \_\_\_\_\_

*D. Esito incontro con la NPI – comunicazione alla famiglia*

I genitori dell’alunno **Nome Cognome**, in data ... vengono informati circa l’esito dell’incontro con la NPI

I genitori preso atto di quanto comunicato decidono di:

- non accogliere la proposta di un percorso di approfondimento clinico
- accogliere la proposta di un percorso di approfondimento clinico presso:
  - NPI che ha analizzato il caso (la famiglia sarà contattata direttamente dal servizio senza necessità di prenotazione)
  - Altra NPI scelta dalla famiglia, specificare quale:  
.....
  - Altro ente .....
- autorizzare la NPI a comunicare alla scuola l’iter e l’esito dell’approfondimento diagnostico.

**Si invita la famiglia a consegnare al proprio pediatra di base copia della presente documentazione, comprensiva dell’Allegato OSP- Scheda di Osservazione Sistemática e di Potenziamento.**

Genitore (Nominativo e firma) \_\_\_\_\_

Genitore (Nominativo e firma) \_\_\_\_\_

Referente Case manager (Nominativo e firma) \_\_\_\_\_

LOGO-INTESTAZIONE DELL' ISTITUTO

(Prot. – Protocollo digitale)

Al Servizio di Neuropsichiatria  
dell'Infanzia e dell'Adolescenza

.....

Oggetto: **Segnalazione Neuropsichiatria infantile – post seconda primaria**

A seguito del ricevimento del consenso informato da parte dei genitori o tutori legali dell'alunno/a, si allega il documento di osservazione.

Luogo, data

Firma del Dirigente Scolastico

\_\_\_\_\_

Il referente per l'inclusione

\_\_\_\_\_

I docenti

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Allegato - SCHEDA DI OSSERVAZIONE / SEGNALAZIONE POST

Cognome \_\_\_\_\_ Nome \_\_\_\_\_  
 Data di nascita: \_\_\_\_\_ Luogo di nascita \_\_\_\_\_  
 Residenza: \_\_\_\_\_ Telefono: \_\_\_\_\_  
 Classe frequentata a.s. in corso: \_\_\_\_\_

Team docenti

Cognome Nome	Ambito Disciplinare

### 1. PERCORSO SCOLASTICO

Ha frequentato l'asilo nido?  sì  no

Ha frequentato la scuola dell'infanzia?  sì  no

Adesione della classe al progetto INDACO:

Scuola dell'infanzia – 5 anni  Sì  No

Scuola primaria – classe 1<sup>^</sup>  Sì  No

Scuola primaria – classe 2<sup>^</sup>  Sì  No

Segnalazioni relative all'iter e alla frequenza scolastica:

---



---

### 2. DESCRIZIONE DEL LINGUAGGIO ORALE

È a conoscenza di un eventuale difficoltà nell'acquisizione del linguaggio?  sì  no

Presenta difetti nella pronuncia delle parole?  sì  no

Esempi: \_\_\_\_\_

Quando parla presenta errori nella strutturazione delle frasi?  sì  no

Esempi: \_\_\_\_\_

### 3. DESCRIZIONE LIVELLO DI APPRENDIMENTO DELLA LETTO-SCRITTURA

ESEMPI TIPO DI ERRORI FREQUENTI DI SCRITTURA (cerchiare/evidenziare)

FONOLOGICI	NON FONOLOGICI		FONETICI
Omissioni	sc, gn, gli	uso maiuscola	accentazione
Sostituzioni	ch, gh	cu, qu, cqu, qqu...	raddoppiamento



## 5. GRAFIA DELLA SCRITTURA

Descrivere come impugna lo strumento per scrivere / disegnare (matita, penna, pennarelli...)

---



---



---

La scrittura risulta leggibile?  sì  abbastanza  poco  no

### Di preferenza quale tipologia di carattere utilizza nella scrittura?

Indicare l'eventuale ordine di preferenza:

corsivo  stampatello maiuscolo  stampatello minuscolo

**Alternanza di caratteri nello stesso testo:**  sì  no

## 6. DESCRIZIONE APPRENDIMENTO INGLESE

	SEMPRE	TALVOLTA	RARAMENTE	MAI	Esempi
errori nella scrittura					
errori nella lettura					
difficoltà persistenti nella pronuncia					
difficoltà persistenti nella trascrizione delle parole					

## DESCRIZIONE DELL'ABILITA' E DELLA MOTIVAZIONE ALLO STUDIO

Motivazione allo studio: \_\_\_\_\_

Concentrazione: \_\_\_\_\_

## 7. DESCRIZIONE DELL'APPRENDIMENTO DELLE ABILITA' ARITMETICHE

Riconosce e denomina i numeri:  0-5  0-10  0-20  0-100  oltre 100

Possiede il concetto di quantità:  0-5  0-10  0-20  0-100  oltre 100

Sa contare:

- con le dita  sì  no tipologia di errori \_\_\_\_\_
- in avanti  sì  no tipologia di errori \_\_\_\_\_
- all'indietro  sì  no Tipologia di errori \_\_\_\_\_

Sa operare con:

	ENTRO IL NUMERO 10	0 – 20	0 – 100	OLTRE 100
ADDIZIONE	<input type="checkbox"/> sì, con materiale <input type="checkbox"/> sì, per iscritto <input type="checkbox"/> sì, a mente <input type="checkbox"/> no	<input type="checkbox"/> sì, con materiale <input type="checkbox"/> sì, per iscritto <input type="checkbox"/> sì, a mente <input type="checkbox"/> no	<input type="checkbox"/> sì, con materiale <input type="checkbox"/> sì, per iscritto <input type="checkbox"/> sì, a mente <input type="checkbox"/> no	<input type="checkbox"/> sì, con materiale <input type="checkbox"/> sì, per iscritto <input type="checkbox"/> sì, a mente <input type="checkbox"/> no
SOTTRAZIONE	<input type="checkbox"/> sì, con materiale <input type="checkbox"/> sì, per iscritto <input type="checkbox"/> sì, a mente <input type="checkbox"/> no	<input type="checkbox"/> sì, con materiale <input type="checkbox"/> sì, per iscritto <input type="checkbox"/> sì, a mente <input type="checkbox"/> no	<input type="checkbox"/> sì, con materiale <input type="checkbox"/> sì, per iscritto <input type="checkbox"/> sì, a mente <input type="checkbox"/> no	<input type="checkbox"/> sì, con materiale <input type="checkbox"/> sì, per iscritto <input type="checkbox"/> sì, a mente <input type="checkbox"/> no

RISPETTO AI PROBLEMI ARITMETICI PRESENTA:

Difficoltà a capire la consegna:

sì  spesso  talvolta  no

Difficoltà ad individuare l'operazione necessaria allo svolgimento:  sì  spesso  talvolta  no

INDICARE LE STRATEGIE DI SOLUZIONE (es: necessità di materiale concreto o rappresentazione grafica)

---



---



---

### 8. DESCRIZIONE APPRENDIMENTO DELLA GEOMETRIA

DIFFICOLTA' NEL RICONOSCIMENTO DELLE FIGURE  sì  no

DIFFICOLTA' NELL' ESECUZIONE GRAFICA DELLE FIGURE  sì  no

### 9. DESCRIZIONE DELL'UTILIZZO DELLE MEMORIE

Ricorda ciò che ha ascoltato di una breve comunicazione orale dell'insegnante?

sì  abbastanza  poco  no

Lo racconta in modo :  chiaro  un po' confuso, ma comprensibile  confuso

In generale ricorda ciò che ha visto?  sì  abbastanza  poco  no

Lo descrive in modo :  chiaro  un po' confuso, ma comprensibile  confuso

In generale ricorda sequenze motorie di ciò che ha fatto?

- motricità fine  sì  abbastanza  poco  no
- grosso motorie  sì  abbastanza  poco  no

Le descrive in modo:  chiaro  un po' confuso, ma comprensibile  confuso

In generale riproduce sequenze motorie proposte?

- motricità fine  sì  abbastanza  poco  no
- grosso motorie  sì  abbastanza  poco  no

### 10. DESCRIZIONE ORIENTAMENTO SPAZIO-TEMPORALE

Riconosce la destra e la sinistra  sì  spesso  talvolta  no

Usa prevalentemente:

- mano  destra  sinistra  entrambe
- piede  destro  sinistro  entrambi

- |   |                             |                                     |                                   |                             |
|---|-----------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------|
| Sa individuare prima /ora /dopo               | <input type="checkbox"/> sì | <input type="checkbox"/> spesso     | <input type="checkbox"/> talvolta | <input type="checkbox"/> no |
| Sa individuare ieri /oggi /domani             | <input type="checkbox"/> sì | <input type="checkbox"/> spesso     | <input type="checkbox"/> talvolta | <input type="checkbox"/> no |
| Riconosce e denomina i giorni della settimana | <input type="checkbox"/> sì | <input type="checkbox"/> spesso     | <input type="checkbox"/> talvolta | <input type="checkbox"/> no |
| Riconosce e denomina i mesi dell'anno         | <input type="checkbox"/> sì | <input type="checkbox"/> spesso     | <input type="checkbox"/> talvolta | <input type="checkbox"/> no |
| Sa leggere l'orologio analogico               | <input type="checkbox"/> sì | <input type="checkbox"/> spesso     | <input type="checkbox"/> talvolta | <input type="checkbox"/> no |
| Sa organizzare lo spazio foglio:              |                             |                                     |                                   |                             |
| - nel disegno                                 | <input type="checkbox"/> sì | <input type="checkbox"/> abbastanza | <input type="checkbox"/> poco     | <input type="checkbox"/> no |
| - nella scrittura                             | <input type="checkbox"/> sì | <input type="checkbox"/> abbastanza | <input type="checkbox"/> poco     | <input type="checkbox"/> no |
| - nel calcolo (incolonnamento)                | <input type="checkbox"/> sì | <input type="checkbox"/> abbastanza | <input type="checkbox"/> poco     | <input type="checkbox"/> no |

## **12. COMPORTAMENTI RISCONTRABILI A SCUOLA**

- |   |                                    |                                   |                                 |                                       |
|---|------------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|---------------------------------------|
| • giocherella con oggetti                                   | <input type="checkbox"/> quasi mai | <input type="checkbox"/> talvolta | <input type="checkbox"/> spesso | <input type="checkbox"/> molto spesso |
| • si estranea   | <input type="checkbox"/> quasi mai | <input type="checkbox"/> talvolta | <input type="checkbox"/> spesso | <input type="checkbox"/> molto spesso |
| • parla con i compagni durante la lezione                   | <input type="checkbox"/> quasi mai | <input type="checkbox"/> talvolta | <input type="checkbox"/> spesso | <input type="checkbox"/> molto spesso |
| • si alza dal proprio posto                                 | <input type="checkbox"/> quasi mai | <input type="checkbox"/> talvolta | <input type="checkbox"/> spesso | <input type="checkbox"/> molto spesso |
| • tende ad imporsi con prepotenza                           | <input type="checkbox"/> quasi mai | <input type="checkbox"/> talvolta | <input type="checkbox"/> spesso | <input type="checkbox"/> molto spesso |
| • tende a chiudersi   | <input type="checkbox"/> quasi mai | <input type="checkbox"/> talvolta | <input type="checkbox"/> spesso | <input type="checkbox"/> molto spesso |
| • i suoi quaderni e il suo materiale sono tenuti in ordine: | <input type="checkbox"/> quasi mai | <input type="checkbox"/> talvolta | <input type="checkbox"/> spesso | <input type="checkbox"/> molto spesso |
| • altro _____   | <input type="checkbox"/> quasi mai | <input type="checkbox"/> talvolta | <input type="checkbox"/> spesso | <input type="checkbox"/> molto spesso |

Nel tempo scuola meno strutturato (intervallo, mensa, ecc.):

- sta con gli altri       si isola       partecipa alle attività dei gruppi spontanei

## **13. IN CLASSE COME SI RIESCE A MOTIVARE MAGGIORMENTE IL BAMBINO?**

(eventualmente indicare ordine)

- vicinanza fisica dell'insegnante  
 richiamo all'attenzione da parte dell'insegnante  
 gratificazione con voto-giudizio  
 promessa di gioco  
 minaccia di punizione (note)  
 alleggerimento del lavoro  
 altro \_\_\_\_\_

EVENTUALI OSSERVAZIONI AGGIUNTIVE:

---



---



---



---