

Lucia Bigozzi, Elena Falaschi
e Giuliana Pinto

PROGRAMMA P.A.S.S.I.

Percorso operativo per potenziare l'alfabetizzazione e prevenire la dislessia

*i*MATERIALI

Erickson

Nel 2014 il gruppo di ricerca dell'Università di Firenze coordinato da Giuliana Pinto ha individuato una competenza, la *consapevolezza notazionale,* che si è dimostrata un predittore della dislessia e della disortografia. Si tratta di una competenza osservabile alla scuola dell'infanzia dalle insegnanti, che risulta deficitaria nei bambini di 5 anni che successivamente, alla primaria, non riusciranno ad apprendere adeguatamente la lettura e la scrittura e manifesteranno dislessia e/o disortografia.



Il presente volume propone il percorso di potenziamento della consapevolezza notazionale P.A.S.S.I. (*Promoting the Achievement of Sound-Sign Integration;* promuovere l'acquisizione dell'integrazione suono-segno), volto a facilitare il successivo apprendimento di lettura e scrittura in tutti i bambini. L'efficacia del percorso è stata dimostrata attraverso prove empiriche con gruppi sperimentali e di controllo.
Il programma propone attività di potenziamento da realizzare in gruppo e individualmente e si articola in quattro aree:

- il segno grafico
- il segno ortografico
- il segno numerico
- il segno misto.

Per ogni tipologia di segno sono previste cinque attività relative al riconoscimento e cinque attività relative alla produzione.
L'opera si rivolge a insegnanti di scuola primaria e a tutti coloro che operano nei settori educativi e rieducativi (educatori, logopedisti, formatori) e possono osservare e riconoscere i segnali di rischio della dislessia già alla scuola dell'infanzia.
In allegato sono fornite 96 tessere, a colori e in bianco e nero, da utilizzare con i bambini.

ISBN 978-88-590-1307-5
9 788859 013075
€ 21,50
libro + allegati indivisibili

INDICE

7 Introduzione

33  Il segno grafico

97  Il segno ortografico

159  Il segno numerico

217  Il segno misto

Introduzione

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

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

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

Il riconoscimento di dislessia e disortografia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Il predittore della dislessia: la consapevolezza notazionale

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

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

Cos'è la «consapevolezza notazionale»

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tocca il segno!

Obiettivi

- Individuare gli equivalenti grafici
- Riconoscere le corrispondenze simboliche

Grado di difficoltà

★ ☆ ☆

Modalità organizzative

Attività individuale e di gruppo

Materiali

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

Situazione motivante e metodologia

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

Attività 1

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

Attività 2 — A1.2

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

Attività 3 — A1.3

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

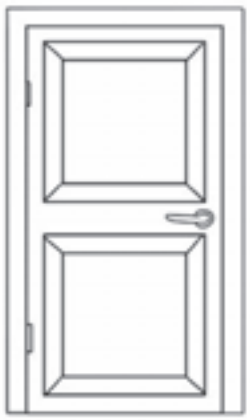
SCHEDA
A1.3

PER I BAMBINI

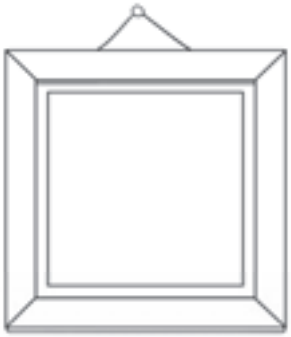
Tocca il segno!

PROVA A COLLEGARE OGNI FOTO AL DISEGNO CORRISPONDENTE.













© 2017, Bigozzi et al., *Programma P.A.S.S.I.*, Trento, Erickson

SCHEDA
A8

PRODUZIONE

I segni delle emozioni

Obiettivi

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

Grado di difficoltà

★ ★ ★

Modalità organizzative

Attività individuale o a piccoli gruppi

Materiali

Schede di lavoro; forbici, colla

Situazione motivante e metodologia

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

Attività 1

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

Attività 2 — A8.2

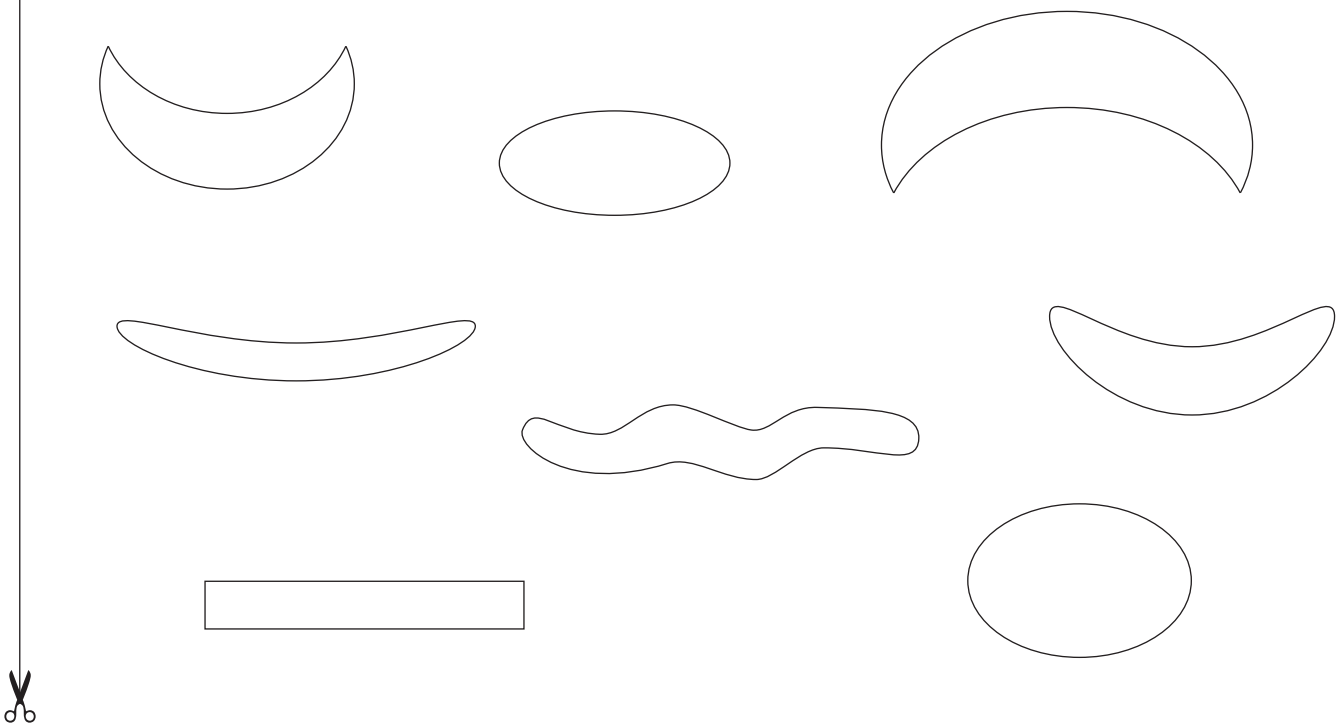
Con la scheda A8.2, i bambini possono divertirsi a creare delle facce che esprimono uno stato d'animo: per ogni particolare del volto (occhi, bocca, ecc.) scelgono i simboli che preferiscono e li incollano modificandone la posizione, in modo da trasmettere ora felicità, ora tristezza, ecc.

Consegna

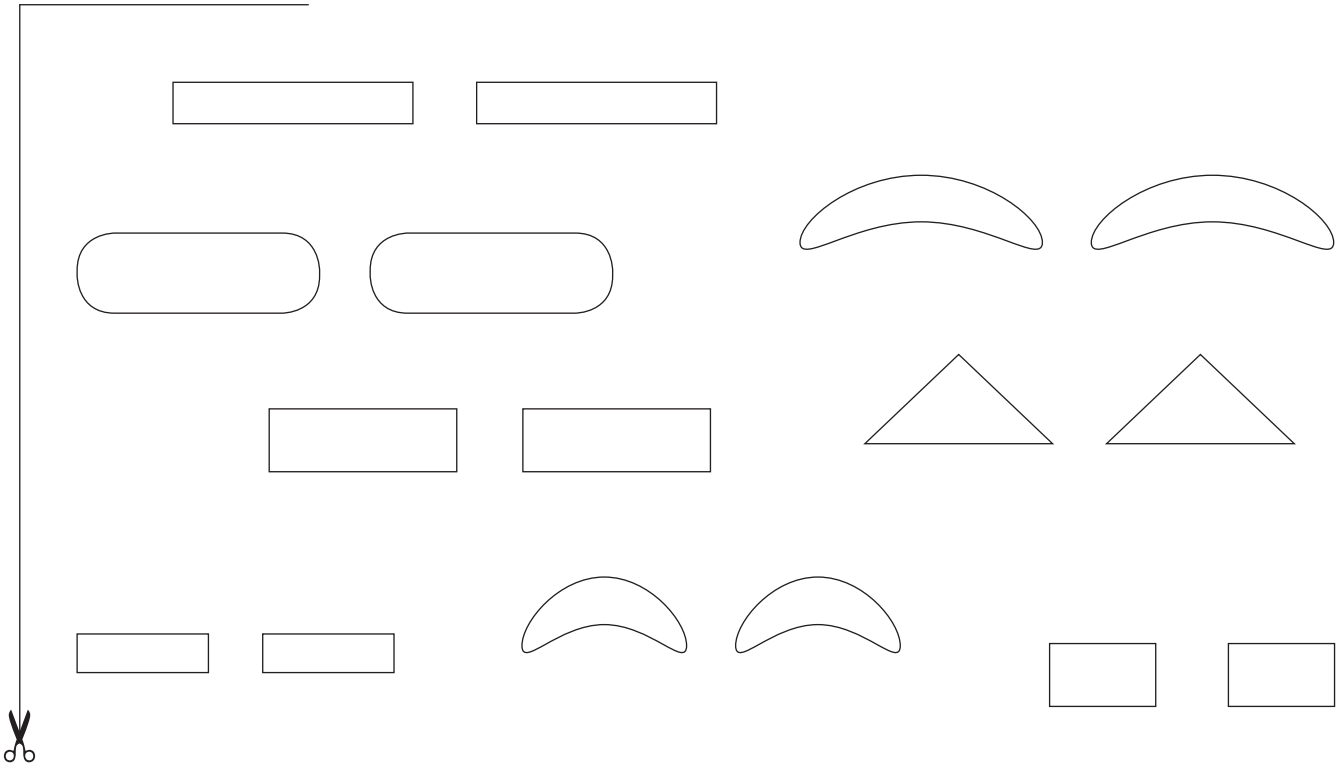
Scegliete tra le forme presenti sulla scheda quelle che vi possono servire per disegnare una faccia triste, una faccia felice, una faccia arrabbiata, una faccia stupita, una faccia impaurita, una faccia disgustata, una faccia vergognosa e una… inventata da voi. Ritagliatele e incollatele all'interno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

I segni delle emozioni

BOCCHE



SOPRACCIGLIA



© 2017, Bigozzi et al., *Programma P.A.S.S.I.*, Trento, Erickson

SCHEDA
B9

PRODUZIONE

La rana Pandolfa

Obiettivi

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

Grado di difficoltà

★ ★ ★

Modalità organizzative

Attività individuale o a coppie

Materiali

Schede di lavoro

Situazione motivante e metodologia

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

ATTIVITÀ 1 — B9.1 A, B

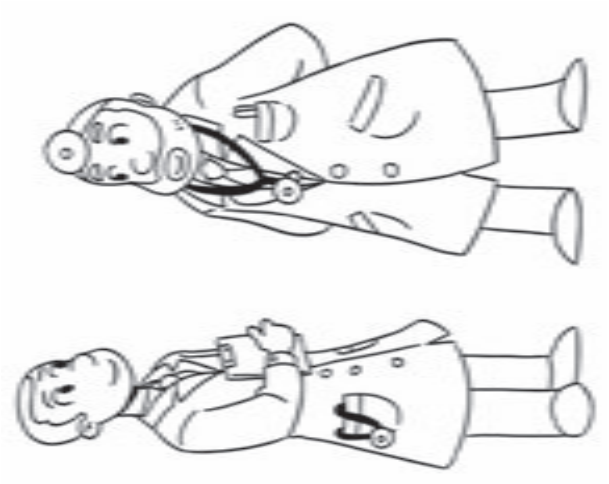
L'insegnante legge ai bambini la storia de *La rana Pandolfa* (scheda B9.1a) avendo cura di catturare la loro attenzione attraverso la presentazione dei disegni secondo le indicazioni riportate all'interno del testo. Successivamente l'insegnante distribuisce la scheda B9.1b, con alcune parole riprese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

La rana Pandolfa









© 2017, Bigozzi et al., *Programma P.A.S.S.I.*, Trento, Erickson

La rana Pandolfa

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

R A N A



C	R	≈	N	A	A
G	L	O	Þ	Ω	E
B	P	A	ß	O	┗

© 2017, Bigozzi et al., *Programma P.A.S.S.I.*, Trento, Erickson

SCHEDA
C5

RICONOSCIMENTO

L'ora esatta

Obiettivo

- Riconoscere il segno numerico e associarlo a un'azione

Grado di difficoltà

★★☆

Modalità organizzative

Attività di gruppo

Materiali

Schede di lavoro

Situazione motivante e metodologia

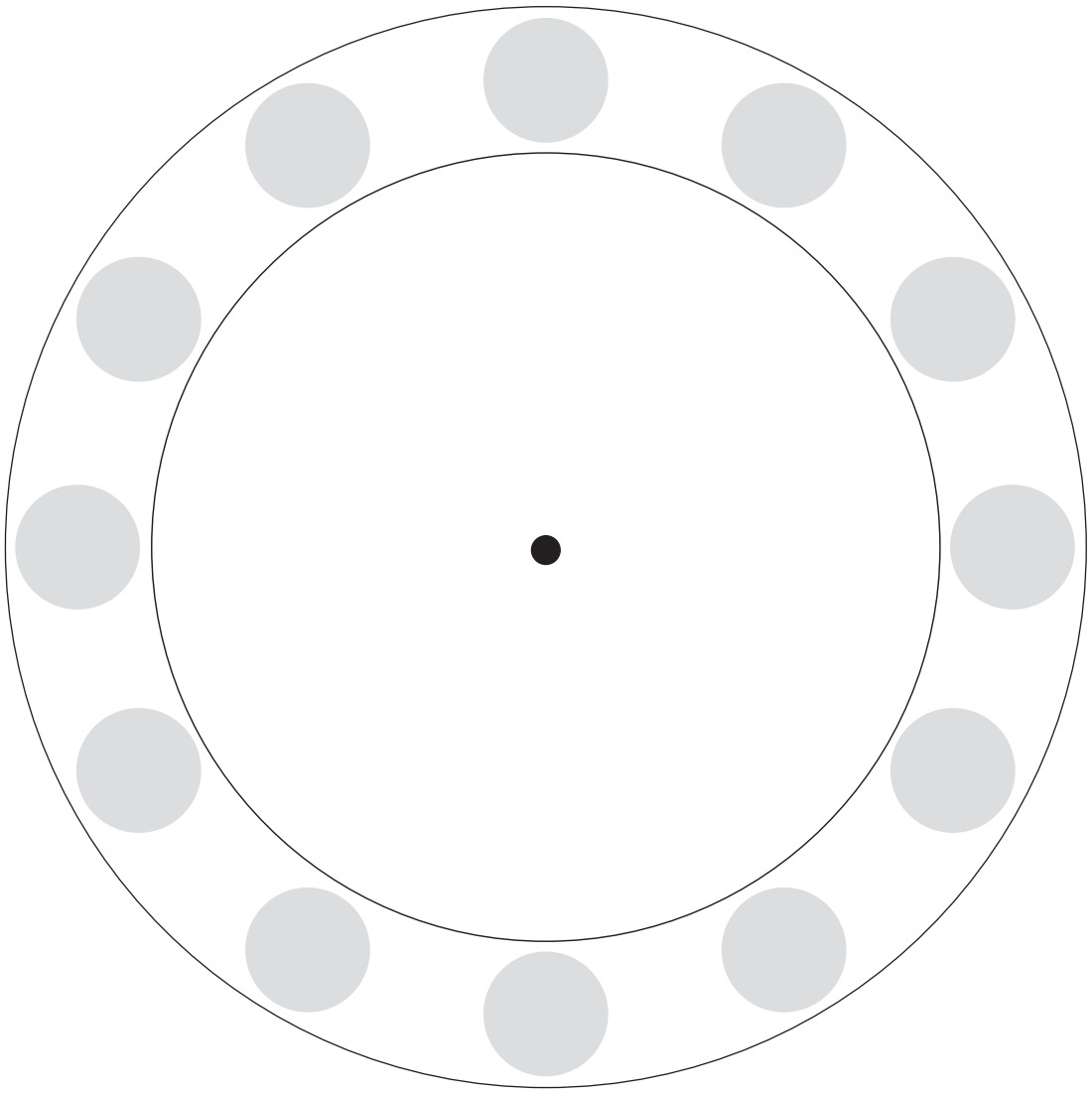
I bambini vengono coinvolti in attività ludiche di gruppo, mirate a riconoscere il segno numerico attraverso uno strumento solitamente molto attraente: l'orologio… ma un orologio un po' strano, perché contiene solo un'ora della giornata! L'attività va a stimolare l'attenzione, la memoria visiva e il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

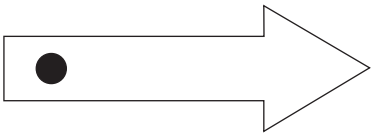
ATTIVITÀ 1 — C5.1 ANCHE IN ALLEGATO

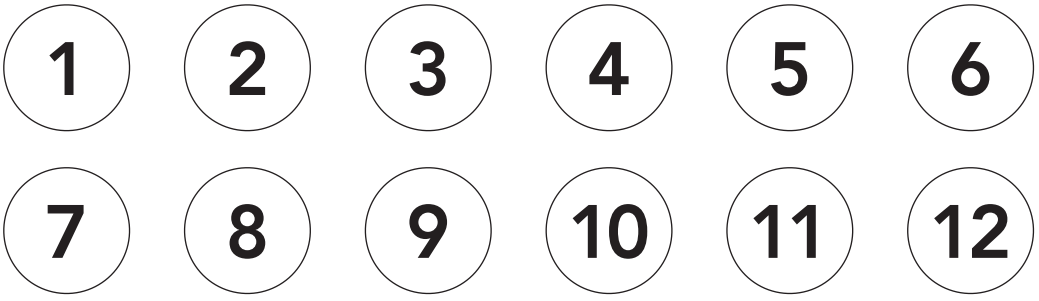
L'insegnante predispone un grande orologio (si veda il modello nella scheda C5.1) con una lancetta e i numeri delle ore da attaccare (si consiglia di mettere del velcro per attaccare i numeri). I bambini avranno un piccolo orologio di carta da mettere al polso (scheda C5.1), con una sola lancetta e un solo numero, da 1 a 12, e si disporranno in cerchio.
L'insegnante attacca alternativamente con il velcro i cartoncini numerati (si vedano i materiali allegati) sul grande orologio, sposta di conseguenza la lancetta e nomina il numero a voce alta, ad esempio il numero 3. I bambini, con il proprio orologio al polso, dopo avere sentito e visto il numero sul grande orologio, cantano la filastrocca: «Giro giro tondo, casca il mondo, casca la terra, tutti i 3 per terra». I bambini dovranno stare attenti e riconoscere se il loro orologio segna la stessa ora che segna quello dell'insegnante e, se sul proprio orologio hanno il numero uscito, dovranno cadere «giù per terra». Dopodiché, l'insegnante cambia il numero e il gioco ricomincia.

L'ora esatta

Modello per costruire l'orologio







Guarda guarda...

Obiettivo

- Riconoscere il segno attraverso l'analisi dei particolari

Grado di difficoltà

★★☆

Modalità organizzative

Attività in piccoli gruppi

Materiali

Schede di lavoro

Situazione motivante e metodologia

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

ATTIVITÀ 1 — D5.1 A, B

L'insegnante prepara i materiali fotocopiando le schede D5.1a; per ogni foglio prepara anche un «binocolo», fotocopiando la scheda D5.1b e ritagliando i cerchi tratteggiati così da ottenere sei buchi. Piega lungo le linee laterali i fogli con le immagini (schede D5.1a), infila all'interno un foglio con i buchi e ferma il tutto con la graffettatrice.
L'insegnante divide la classe in piccoli gruppi. A ognuno di essi fornisce una scheda coperta dal «binocolo». Gli alunni osserveranno attraverso i fori i particolari visibili delle immagini, cercando di riconoscerle. All'interno del gruppo verrà scelto un portavoce, che dovrà riportare quello che il gruppo pensa di avere scoperto. Terminata l'osservazione verrà tolto il foglio con il «binocolo», scoprendo le immagini e verificando la correttezza delle interpretazioni. Vince il gruppo che ha riconosciuto correttamente più immagini.

CONSEGNA

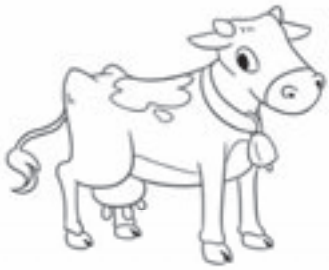
Giochiamo in piccoli gruppi. Fate finta che il foglio con i buchi sia un binocolo e di guardarci dentro, muovendolo piano piano, in alto e in basso. Riuscite a vedere solo dei pezzi delle immagini disegnate sul foglio sotto. Dovete provare a capire quali sono le immagini che si nascondono sotto. Scegliete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

Guarda guarda...

5

ß









© 2017, Bigozzi et al., *Programma P.A.S.S.I.*, Trento, Erickson

SCHEDA
D10

PRODUZIONE

Tanti modi per...

Obiettivo

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

Grado di difficoltà

★★☆

Modalità organizzative

Attività individuale e in grande gruppo

Materiali

Scheda di lavoro; fogli, pennarelli, colla, forbici

Situazione motivante e metodologia

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

Attività 1 — D10.1

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

Consegna

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

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

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

Tanti modi per...



© 2017, Bigozzi et al., *Programma P.A.S.S.I.*, Trento, Erickson

Osservazione individuale delle competenze

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

Osservazione individuale di _____

(Nome e cognome del/la bambino/a)

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

Note d'Autore

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

_____

_____

_____

_____

_____

© 2017, Bigozzi et al., *Programma P.A.S.S.I.*, Trento, Erickson