

Anna Guernieri

# PERCORSI OPERATIVI PER LA SCUOLA DELL'INFANZIA

135 attività e laboratori per campi di esperienza

*i***MATERIALI**

**Erickson**

Il presente volume propone percorsi per la scuola dell'infanzia fortemente connotati dall'aspetto laboratoriale e inquadrati nella più recente definizione dei *cinque campi di esperienza*, sviluppando competenze e conoscenze riconducibili a:

- Il sé e l'altro
- Il corpo e il movimento
- Immagini, suoni e colori
- I discorsi e le parole
- La conoscenza del mondo.

L'opera si struttura in due parti:

- un libro che contiene la *descrizione delle attività* e le *schede operative*, suddivise in 9 giornate e differenziate in 3 livelli di difficoltà. Di ogni attività, che si articola secondo una struttura precisa (apertura, svolgimento e chiusura) sono fornite indicazioni chiare di luogo, tempo e materiali, così come sono specificati gli obiettivi;
- un fascicolo a colori con la *storia* del principe Solino, concepito in modo tale da essere letto sia a un gruppo che a un singolo bambino. All'interno della cornice narrativa vengono attivate le competenze in modo unitario, graduale e coerente.

Nato dall'esigenza di offrire all'insegnante strumenti immediatamente comprensibili e fruibili, *Percorsi operativi per la scuola dell'infanzia* offre una ricca varietà di contenuti e un filo conduttore motivante per realizzare una programmazione educativa e didattica efficace, ricca di stimoli, creatività e immaginazione.



IN ALLEGATO STORIA A COLORI

**LA STRAVAGANTE AVVENTURA  
DEL PRINCIPE SOLINO**



ISBN 978-88-590-2055-4



9

€ 23,50

volume + allegato  
indivisibili

# INDICE

- 9** Introduzione
- 27** CAP. 1 Il sé e l'altro
- 77** CAP. 2 Il corpo e il movimento
- 99** CAP. 3 Immagini, suoni e colori
- 159** CAP. 4 I discorsi e le parole
- 197** CAP. 5 La conoscenza del mondo

## **RINGRAZIAMENTI**

Ringrazio davvero di cuore la Maestra Bruna Brazioli, da sempre nella scuola dell'infanzia, e il Maestro Roberto Gambino, da sempre nel mondo dello sport. La loro presenza è, ed è stata, splendida e preziosa. Non solo per la realizzazione di questo testo.

*Un proverbio africano dice che per educare un bambino  
ci vuole un intero villaggio:  
questo libro è dedicato al villaggio che ha educato me  
e a quello di cui ora faccio parte.*



# Introduzione

Questo volume si propone di offrire agli insegnanti uno strumento per progettare un'unità didattica in ottica di *sviluppo delle competenze*, come suggeriscono sia le indicazioni europee del 2006,<sup>1</sup> sia i documenti ministeriali italiani (MIUR, 2012; 2018). Lo scopo è quello di presentare un percorso all'interno di una *cornice narrativa*, la storia del principe Solino (libro a colori allegato a questo volume) che dia senso, uniformità e coerenza alla proposta globale.

L'approccio attraverso il quale si sviluppa questa proposta è duplice e si propone di tenere contestualmente il focus sul contenuto e sul contenitore. Il *contenuto* è l'aspetto concreto delle attività, dei loro argomenti, degli obiettivi e delle competenze da sviluppare. Il *contenitore* è il contesto, l'ambiente in cui si sviluppa la relazione educativa. Nel contenitore rientrano elementi strutturali e umani, oggetti e relazioni, disposizioni spaziali e disponibilità organizzative, tempi e necessità, rapporti ed equilibri. Dalla relazione tra tutti questi elementi emerge lo scenario in cui i contenuti possono essere veicolati.

Uno degli equilibri più importanti cui si dovrebbe tendere, pensando al contenitore, è il benessere: benessere dei singoli bambini, ma anche dei singoli insegnanti e, complessivamente, del gruppo.

## Il curricolo verticale e le competenze

Il *curricolo verticale* nasce sulla base delle Indicazioni nazionali per il curricolo (MIUR, 2012, 2018) e si propone come *strumento metodologico* e disciplinare per affiancare il progetto educativo del singolo bambino. Esso descrive, dalla scuola dell'infanzia fino alla scuola secondaria di primo grado, un *percorso formativo unitario e graduale* che in modo *progressivo*, sia verticalmente che orizzontalmente, *conduca all'acquisizione di abilità (prima) e competenze (poi)*. Tali abilità e *competenze* possono essere trasversali o disciplinari. Le *competenze trasversali* incontrano più discipline e, allo stesso tempo, non hanno legami con i contenuti della disciplina singola: si riferiscono alla capacità di vivere nella società. Un esempio potrebbe essere «comunicare», indispensabile in ogni disciplina. Le *competenze disciplinari* sono invece caratteristiche di una singola materia. Esempi

---

<sup>1</sup> UE – Unione Europea (2006), *Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, [eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=URISERV:c11090](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=URISERV:c11090).

potrebbero essere: comunicare con il corpo (disciplina: educazione motoria), con la propria lingua madre (italiano), con una lingua straniera (lingue comunitarie come inglese, tedesco, ecc.), con la musica (educazione musicale) o con immagini (arte e educazione all'immagine).

Il curriculum verticale si snoda dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di primo grado proponendo un percorso la cui difficoltà è via via crescente e rispondente alle capacità e competenze del bambino/ragazzo. Di particolare importanza sono le *competenze chiave di cittadinanza*, derivate da quelle chiave europee e promosse in tutte le attività di apprendimento, i *traguardi per lo sviluppo di competenze* relativi ai singoli campi di esperienza (scuola dell'infanzia) e alle singole discipline (scuola primaria e secondaria di primo grado) e, infine, gli *obiettivi di apprendimento*. La differenza tra «traguardo di sviluppo» e «obiettivo di apprendimento» — entrambi caratteristici di ciascun campo di esperienza/disciplina — rimane nella scansione temporale degli stessi: mentre ci sono obiettivi di apprendimento annuali, i traguardi per lo sviluppo di competenze sono da raggiungere all'uscita dell'ordine di scuola. In altre parole, per la scuola dell'infanzia, ciascun anno di formazione prevede obiettivi di apprendimento, specifici per campo di esperienza, mentre alla fine del triennio, si delineano i traguardi di sviluppo, di nuovo specifici per ciascun campo. Analogo discorso per gli altri ordini di scuola.

In questo senso è possibile quindi, partendo *dai campi di esperienza della scuola dell'infanzia arrivare alle discipline degli ordini superiori* (tabella 1). Da ciò si può intuire come, attraverso gli obiettivi di apprendimento e i traguardi di sviluppo, si possa *lavorare sulle competenze in modo unitario, graduale, coerente, continuo e progressivo*. Ad esempio, il campo «I discorsi e le parole» si evolve nelle aree disciplinari linguistiche ed espressive e nelle discipline singole come «italiano» o «inglese»; dal campo «Il sé e l'altro» si evolve l'area storico-geografica e discipline come «storia», «geografia» o «religione».

TABELLA 1

Corrispondenza tra i campi di esperienza della scuola dell'infanzia e le discipline della scuola primaria e secondaria di primo grado

Scuola dell'infanzia	Scuola primaria e secondaria di primo grado	
Campo di esperienza	Area disciplinare	Disciplina
I discorsi e le parole	Linguistico-artistico-espressiva	Italiano Lingua inglese Seconda lingua comunitaria
Immagini, suoni e colori		Arte Musica
Il corpo e il movimento		Educazione fisica
La conoscenza del mondo	Matematico-scientifico-tecnologica	Matematica Scienze Tecnologia
Il sé e l'altro	Storico-geografica	Storia e geografia Cittadinanza e costituzione Religione

Insistendo di nuovo sul concetto di competenza, è bene chiarire alcuni punti cardine che portano a identificare, in un secondo momento, le competenze chiave e

le competenze trasversali: per arrivare a entrambe, innanzitutto, si parte dalle *abilità di vita* (life skills). Sugerite dall'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità), sono il consensus più ampio (scala mondiale) cui si riferiscono le *competenze chiave*, distinte in *europee* e *di cittadinanza*, la cui conformità è stata declinata in scala via via più ristretta (europea e nazionale). A ciascuna competenza chiave, a seconda del grado di scuola, si accostano campi di esperienza (scuola dell'infanzia) o aree disciplinari e discipline (scuola primaria e secondaria di primo grado).

Per capire un po' meglio, partendo dalle *life skills*: l'OMS (1998) le definisce come «competenze che portano a comportamenti positivi e di adattamento che rendono l'individuo capace (enable) di far fronte efficacemente alle richieste e alle sfide della vita di tutti i giorni» e ne identifica *dieci*: consapevolezza di sé, gestione delle emozioni, gestione dello stress, empatia, creatività, senso critico, prendere buone decisioni, risolvere problemi, comunicazione efficace, relazioni efficaci.

Procedendo, si può ricordare la definizione di *competenze chiave* contenuta nel documento di sintesi riferito alla raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente: «Le competenze chiave per l'apprendimento permanente sono una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. In particolare, sono necessarie per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione». Il quadro di riferimento delinea *otto competenze chiave europee* e descrive le conoscenze, le abilità e le attitudini essenziali ad esse collegate:

- la *comunicazione nella madrelingua*, che è la capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e di interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un'intera gamma di contesti culturali e sociali;
- la *comunicazione in lingue straniere* che, oltre alle principali abilità richieste per la comunicazione nella madrelingua, richiede anche abilità quali la mediazione e la comprensione interculturale. Il livello di padronanza dipende da numerosi fattori e dalla capacità di ascoltare, parlare, leggere e scrivere;
- la *competenza matematica e le competenze di base in campo scientifico e tecnologico*. La *competenza matematica* è l'abilità di sviluppare e applicare il pensiero matematico per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane, ponendo l'accento sugli aspetti del processo, dell'attività e della conoscenza. Le *competenze di base in campo scientifico e tecnologico* riguardano la padronanza, l'uso e l'applicazione di conoscenze e metodologie che spiegano il mondo naturale. Tali competenze comportano la comprensione dei cambiamenti determinati dall'attività umana e la consapevolezza della responsabilità di ciascun cittadino;
- la *competenza digitale* consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) e richiede quindi abilità di base nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC);
- *imparare a imparare* è collegata all'apprendimento, all'abilità di perseverare nell'apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento sia a livello individuale che in gruppo, a seconda delle proprie necessità, e alla consapevolezza relativa a metodi e opportunità;
- le *competenze sociali e civiche*. Per *competenze sociali* si intendono competenze personali, interpersonali e interculturali e tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa. La competenza sociale è collegata al benessere personale e

sociale. È essenziale comprendere i codici di comportamento e le maniere nei diversi ambienti in cui le persone agiscono. La *competenza civica* e in particolare la conoscenza di concetti e strutture sociopolitiche (democrazia, giustizia, uguaglianza, cittadinanza e diritti civili) dota le persone degli strumenti per impegnarsi a una partecipazione attiva e democratica;

- *senso di iniziativa e di imprenditorialità* significa saper tradurre le idee in azione. In ciò rientrano la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi, come anche la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi. L'individuo è consapevole del contesto in cui lavora ed è in grado di cogliere le opportunità che gli vengono offerte. Essa dovrebbe includere la consapevolezza dei valori etici e promuovere il buon governo;
- *consapevolezza ed espressione culturali*, che implicano la consapevolezza dell'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni attraverso un'ampia varietà di mezzi di comunicazione, compresi la musica, le arti dello spettacolo, la letteratura e le arti visive.

Da questa formulazione delle competenze in ambito europeo, il MIUR ha evidenziato con il DM 139/2007 le *otto competenze chiave di cittadinanza*:

- *imparare a imparare*: organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo e utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e di formazione (formale, non formale e informale), anche in funzione dei tempi disponibili, delle proprie strategie e del proprio metodo di studio e di lavoro;
- *progettare*: elaborare e realizzare progetti riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di studio e di lavoro, utilizzando le conoscenze apprese per stabilire obiettivi significativi e realistici e le relative priorità, valutando i vincoli e le possibilità esistenti, definendo strategie di azione e verificando i risultati raggiunti;
- *comunicare, che si esplica in: 1) comprendere* messaggi di genere diverso (quotidiano, letterario, tecnico, scientifico) e di complessità diversa, trasmessi utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali) e 2) *rappresentare* eventi, fenomeni, principi, concetti, norme, procedure, atteggiamenti, stati d'animo, emozioni, ecc. utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) e diverse conoscenze disciplinari, mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali);
- *collaborare e partecipare*: interagire in gruppo, comprendendo i diversi punti di vista, valorizzando le proprie e le altrui capacità, gestendo la conflittualità, contribuendo all'apprendimento comune e alla realizzazione delle attività collettive, nel riconoscimento dei diritti fondamentali degli altri;
- *agire in modo autonomo e responsabile*: sapersi inserire in modo attivo e consapevole nella vita sociale e far valere al suo interno i propri diritti e bisogni riconoscendo al contempo quelli altrui, le opportunità comuni, i limiti, le regole, le responsabilità;
- *risolvere problemi*: affrontare situazioni problematiche costruendo e verificando ipotesi, individuando le fonti e le risorse adeguate, raccogliendo e valutando i dati, proponendo soluzioni utilizzando, secondo il tipo di problema, contenuti e metodi delle diverse discipline;
- *individuare collegamenti e relazioni*: individuare e rappresentare, elaborando argomentazioni coerenti, collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti diversi, anche appartenenti a diversi ambiti disciplinari, e lontani nello spazio e nel tempo, cogliendone la natura sistemica, individuando analogie e differenze, coerenze e incoerenze, cause ed effetti e la loro natura probabilistica;

- *acquisire e interpretare l'informazione*: acquisire e interpretare criticamente l'informazione ricevuta nei diversi ambiti e attraverso diversi strumenti comunicativi, valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo fatti e opinioni.

L'intreccio di life skills, competenze chiave europee e competenze chiave di cittadinanza porta all'individuazione di obiettivi formativi in uscita per ciascun grado di istruzione. In tabella 2 sono presentate le associazioni per il campo «Il corpo e il movimento». Analogamente, per ciascun campo di esperienze è possibile identificare collegamenti puntuali con future discipline, competenze e life skills.

TABELLA 2  
Competenze e life skills associate (campo di esperienza: Il corpo e il movimento)

Life skills	Competenza chiave europea	Competenza chiave di cittadinanza	Scuola dell'infanzia	Scuola del primo ciclo	
			Campo di esperienza	Area disciplinare	Disciplina
Consapevolezza Comunicazione efficace Creatività Empatia Senso critico	Consapevolezza ed espressione culturale	Comunicare	Il corpo e il movimento	Linguistico-artistico-espressiva	Scienze motorie e sportive (educazione motoria)

Se invece di vedere «in prospettiva» lo sviluppo di competenze, dal campo di esperienza alla successiva disciplina, volessimo spostare il focus sulle *competenze chiave di cittadinanza* — per definizione slegate dai contenuti delle discipline — si possono incrociare le competenze chiave europee con le competenze di cittadinanza e individuare degli *obiettivi* corrispondenti.

Alla fine del ciclo di istruzione occorre focalizzare i *traguardi di sviluppo di competenze* e, possibilmente, trovare una modalità di valutazione condivisa per verificarne il raggiungimento. Le Indicazioni nazionali fissano i traguardi per il primo ciclo, specificando che «spetta all'autonomia didattica delle comunità professionali progettare percorsi per la promozione, la rilevazione e la valutazione delle competenze» (MIUR, 2012, p. 19). Per la scuola dell'infanzia molto deve essere ancora fatto, soprattutto per trovare un consenso rispetto ai metodi valutativi delle mete raggiunte dal bambino.

Ritornando ai documenti ministeriali, per il campo «Il corpo e il movimento», vengono identificati i traguardi:

- Il bambino vive pienamente la propria corporeità, ne percepisce il potenziale comunicativo ed espressivo, matura condotte che gli consentono una buona autonomia nella gestione della giornata a scuola.
- Riconosce i segnali e i ritmi del proprio corpo, le differenze sessuali e di sviluppo e adotta pratiche corrette di cura di sé, di igiene e di sana alimentazione.
- Prova piacere nel movimento e sperimenta schemi posturali e motori, li applica nei giochi individuali e di gruppo, anche con l'uso di piccoli attrezzi ed è in grado di adattarli alle situazioni ambientali all'interno della scuola e all'aperto.
- Controlla l'esecuzione del gesto, valuta il rischio, si coordina con gli altri nei giochi di movimento, nella danza, nella comunicazione espressiva.
- Riconosce il proprio corpo, le sue diverse parti e rappresenta il corpo fermo e in movimento (MIUR, 2012, p. 26).

## Il benessere, l'ambiente e i fornitori di ambiente

Come anticipato all'inizio di questa Introduzione, il metodo attraverso il quale è stato concepito questo testo prevede un'attenzione specifica al benessere, affinché il contenuto (le singole attività) possa inserirsi in un contenitore ospitale e in salute (la scuola e il gruppo). Quando ciò accade, chi lavora lo fa meglio e anche chi impara!

Il *benessere* è un concetto strettamente correlato alla *salute* e già nel secolo scorso quest'ultima è stata definita in più modi con l'intento di sottolineare sempre più come il solo benessere biologico/corporeo/fisico non sia sufficiente per rappresentare lo stato di salute di una persona. Due definizioni sono forse più rappresentative di altre, per il consenso internazionale da cui sono scaturite: quella dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), proposta poco dopo la fine della seconda guerra mondiale nel «Preambolo» della Costituzione dell'OMS, e quella della Carta di Ottawa per la Promozione della Salute, sottoscritta dagli Stati aderenti all'OMS nel 1986. La prima definizione descrive la salute come «uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale e non la semplice assenza dello stato di malattia o di infermità», indicando come lo «star bene» derivi dall'interrelazione fra aspetti biologici, psicologici e sociali. Quindi la valutazione della salute di un individuo deve prendere in considerazione le situazioni sociali in cui vive, le caratteristiche psicologiche di cui dispone e le condizioni fisiche di cui gode. In tutte e tre queste aree coesistono elementi transitori e mutevoli accanto ad altri più solidi e resistenti al cambiamento. L'influenza reciproca e mutevole di queste dimensioni rende possibile al singolo di vivere pienamente, oppure al contrario lo ostacola in questo compito. La definizione della Carta di Ottawa intende la salute come «una risorsa per la vita quotidiana», spostando l'accento sul valore aggiunto del poter affrontare le sfide che la vita propone con una maggiore disponibilità di mezzi, cioè essere «più attrezzati». Emergono con forza i collegamenti con il modello bio-psico-sociale (Engel, 1977), che oggi rappresenta un quadro di riferimento per i concetti di salute e benessere, e con l'ICF (OMS, 2001) che è lo strumento in grado di dare misurazioni funzionali di questi stessi concetti.

A livello generale, è aumentata la consapevolezza che la salute a ogni età sia una risorsa da promuovere e tutelare; che, se presente, aiuta l'individuo a districarsi nella quotidianità e nelle eccezionalità; che un elemento qualsiasi di uno dei tre domini considerati (biologia, psicologia, ambiente/socialità) non costituisce di per se stesso un facilitatore o una barriera, fisica o figurata, ma che sia la relazione tra quell'elemento e quell'individuo a individuare il segno facilitante/ostacolante di quell'elemento, per quell'individuo, in quel momento; che la salute risente anche di condizioni e influenze sociali e psicologiche per cui, in sostanza, noi tutti abbiamo un (piccolo) margine per influire sul benessere degli altri e tutti gli altri hanno ciascuno un (piccolo) margine per influire sul nostro.

Il ruolo dell'ambiente, negli ultimi anni, ha acquisito sempre maggior rilevanza, tanto nel mantenimento o nel ritrovamento della salute (Majani, 1999) quanto nello sviluppo del singolo individuo (Camaioni e Di Blasio, 2002). Ambiente, tuttavia, può voler dire molte cose: può essere considerato il *set* (ambiente fisico in cui si svolge una attività), il *setting* (set più accordi/regole di relazione specifiche), l'ambiente-famiglia, l'ambiente-classe, l'ambiente-società, ecc. La lente di ingrandimento può avvicinarsi o allontanarsi e ambienti diversi vengono messi a fuoco a scapito di altri. L'ambiente più esteso è l'intero Pianeta e, per tornare

un momento al concetto di salute, anche in questa prospettiva recentemente sono stati sviluppati contributi significativi, ad esempio, l'approccio *One Health*.<sup>2</sup> Esso considera il benessere dell'uomo interdipendente dal benessere del Pianeta, inteso sia come elementi biotici sia come matrici abiotiche.

Per concludere, quindi, occorre indicare chiaramente dove posizionare la lente perché ogni lettura è valida e preziosa ma, a scapito di fraintendimenti, è bene precisare e circoscrivere l'ambito. Per gli scopi di questo testo, l'*ambiente* viene inteso come somma parziale di tre elementi: ambiente fisico, ambiente culturale e ambiente familiare; in ordine decrescente secondo la nostra influenza diretta. Come *ambiente fisico* si intendono qui, ad esempio: sezioni e saloni, arredi, giochi, edifici, spazi verdi e disposizione degli spazi. L'*ambiente culturale* richiama a dimensioni come usi e costumi della parte del mondo in cui si è nati, della nazione di appartenenza, regione, provincia, città; a volte anche il quartiere può essere caratteristico e dotato di proprietà tali da emergere come ambiente particolare; ugualmente la gestione del tempo rientra in questo dominio: orari, routine, scansioni temporali. Infine, l'*ambiente-famiglia* rimanda allo stile e alle regole di vita del nucleo di appartenenza del bambino, considerando, se necessario, anche le famiglie di ascendenza di una o due generazioni.

Nel suo ambiente, l'individuo è chiamato a scendere a compromessi tra i suoi bisogni e volontà e le richieste che l'ambiente stesso pone. L'individuo deve cioè adattarsi. L'*adattamento* è un concetto presente in psicologia dello sviluppo e rimanda a una costruzione teorica che sottolinea la dinamica continua tra le caratteristiche di un organismo (o di una specie) e le caratteristiche del suo ambiente di vita (Axia, 1999, p. 94). Nella specie umana l'adattamento si individua nelle interazioni tra un individuo, con le sue caratteristiche, e l'ambiente culturale al quale fa riferimento e che condivide pratiche quotidiane, idee, valori, aspettative e regole. L'ambiente, di per sé, non è moralmente connotato, non ha un'etica, non è buono o cattivo, giusto o ingiusto: esso pone richieste; chi (in quel dato momento) è più attrezzato a rispondere (a quelle richieste) ha più probabilità di prosperare (in quell'ambiente). Detto in altri termini, gli individui «sopravvivono» solo se le loro caratteristiche si incastrano bene con quelle del loro ambiente (Axia, 1999).

Date queste premesse di salute/benessere, ambiente e adattamento, possiamo ora fermarci a considerare la nostra posizione: di chi noi «siamo» l'ambiente? A quale ambiente (o a quali ambienti) noi stiamo contribuendo? Viceversa, chi sta contribuendo al nostro ambiente (o ai nostri ambienti)? A quale ambiente chiediamo agli altri di adattarsi, a quale ambiente ci siamo dovuti adattare noi?

Nella nostra esperienza quotidiana urtiamo, tocchiamo e partecipiamo a numerosissimi ambienti; quello che ora ci interessa maggiormente, sempre rispetto agli scopi del testo, è quello di lavoro di una scuola dell'infanzia: dall'accoglienza dei bambini al mattino fino all'ultimo saluto del pomeriggio prima di chiudere scuola. Possiamo davvero avviarci a mettere insieme gli elementi emersi finora e giungere al punto: tutti noi, quando siamo a scuola e facciamo attività con i bambini, siamo dei *fornitori di ambiente*. Abbiamo il ruolo e la facoltà di poter scegliere cosa proporre, dove proporlo, quando proporlo e soprattutto in che modo proporlo. Senza dimenticare che ogni gruppo classe ha caratteristiche proprie, le

---

<sup>2</sup> Per ulteriori informazioni sull'approccio One Health, è possibile consultare il sito ufficiale *One Health Commission* ([www.onehealthcommission.org/en/why\\_one\\_health/history](http://www.onehealthcommission.org/en/why_one_health/history)); il sito dell'American Veterinary Medical Association, che contiene il report della prima commissione multidisciplinare ([www.avma.org/KB/Resources/Reports/Documents/onehealth\\_final.pdf](http://www.avma.org/KB/Resources/Reports/Documents/onehealth_final.pdf)), e la pagina di presentazione sul sito OMS ([www.who.int/features/qa/one-health/en](http://www.who.int/features/qa/one-health/en)).

sue particolarità orizzontali (di rapporti tra pari, adulti con adulti e bambini con bambini) e verticali (di rapporti tra bambini e insegnante/i) e la sua identità specifica. Quindi anche l'attività più pianificata e ragionata, tecnicamente più corretta, con gli obiettivi più adeguati, con i materiali più adatti, svolta nella sezione più confortevole e nelle migliori condizioni non può accontentarsi di soffermarsi solo su queste specifiche, ma deve porsi domande «ambientali». Dovremmo cercare di perseguire un ambiente autocosciente e responsabile nel quale chiediamo a noi stessi che tipo di richieste stiamo facendo e quali adattamenti stiamo generando. Per chiarire, il fatto che un bambino sperimenti un successo in un ambiente che promuove fortemente l'individualismo e il culto del Sé ha un impatto diverso dallo stesso successo vissuto in un ambiente più attento al gruppo. E se, anziché un successo, il bambino sperimenta un insuccesso, esso pure ha un significato diverso a seconda che l'ambiente sia competitivo e promuova l'individualismo, o che lo veda semplicemente come un passaggio naturale verso l'apprendimento. Queste differenze passano anche da come l'adulto gestisce questi momenti e dal tipo di richieste e rimandi che invia. Fermo restando che l'ambiente di per sé non è buono o cattivo, giusto o sbagliato, è importante che ci alleniamo a domandarci che effetti generiamo. Detto in altri termini, un insegnante deve essere dunque consapevole: di se stesso, delle richieste che pone, di dove le pone, di quando le pone, del modo in cui le pone e anche delle conseguenze alle risposte che fornisce ai bambini.

## Presentazione e organizzazione del volume

Il volume nasce come *supporto alla didattica scolastica nella fascia 3-6 anni*. Lo scopo ultimo è offrire una cornice coerente entro la quale collocare proposte operative adeguate che possano accompagnare adulti e bambini durante, almeno indicativamente, una unità di apprendimento.

Questo volume, che contiene le indicazioni dettagliate per lo sviluppo delle proposte operative, è accompagnato e completato dal fascicolo allegato: il libro di lettura «La stravagante avventura del principe Solino» che costituisce la storia-gancio per le attività. La storia si snoda attraverso 9 giornate/episodi; in ognuna il protagonista si confronta con una sfida diversa, che veicola specifici spunti di attività. Per ogni giornata è proposta una attività per ciascun campo di esperienza. Ogni attività è organizzata su tre livelli di difficoltà e sarà l'insegnante a scegliere quale risponde maggiormente alle caratteristiche e agli interessi del suo gruppo. Sono inoltre a disposizione suggerimenti e varianti da poter apportare trasversalmente all'attività, così come è lasciata libertà all'insegnante di modificarla ulteriormente, per adattare la proposta al gruppo con cui sta lavorando o al singolo elemento del gruppo che possiede caratteristiche particolari.

Nel volume, le attività sono suddivise secondo il campo di esperienza al quale fanno riferimento. All'inizio di ciascuno dei 5 capitoli (Il sé e l'altro; Il corpo e il movimento; Immagini, suoni e colori; I discorsi e le parole; La conoscenza del mondo) vengono elencate attività e obiettivi corrispondenti. Ogni attività viene presentata in maniera dettagliata e chiara, specificando il tempo necessario per svolgerla e il luogo adatto. In particolare, all'inizio della descrizione, appaiono in alto a destra icone di semplice lettura:



un cronometro per indicare l'arco temporale di *durata* dell'attività;



un tavolino e una sedia suggeriscono che l'attività può essere proposta in *sezione*;



un albero indica un luogo all'*aperto*;



le scarpe da ginnastica si riferiscono invece a un luogo adatto all'*attività motoria*, come ad esempio la palestra.

In tutti i casi, qualora servissero dei materiali strutturati o carte attività, essi vengono forniti nel volume come schede ed è sufficiente farne una fotocopia (a volte adattata e ingrandita) per avere a disposizione ogni contenuto.

Riassumendo, per ciascuna delle 9 giornate del racconto, l'insegnante dispone di un racconto strutturato a puntate e trova spunti d'apertura per 5 attività diverse (per ciascun campo di esperienza), sceglie quella o quelle che le interessano maggiormente, valuta il livello da proporre e trova spiegazioni operative semplici e immediate.

## La stravagante avventura del principe Solino: il libro di lettura

Il libro «La stravagante avventura del principe Solino» è strutturato in modo tale da poter essere letto sia a un gruppo che a un singolo bambino, tenendo presente che il lavoro con il gruppo ha richieste ed esigenze diverse rispetto a quello con il singolo. Le pagine pari presentano a tutta pagina un'*illustrazione* che descrive cosa sta accadendo nella storia. Le *parole* sono presenti solo nelle *pagine dispari*, accompagnate a loro volta dalla stessa immagine, ma in formato ridotto.

Questa organizzazione è stata individuata per poter permettere all'insegnante, nel momento in cui legge il libro a un gruppo, di mostrare a tutti, contestualmente alla lettura, l'immagine relativa al pezzo di storia narrata. L'insegnante con il libro in mano legge ai bambini disposti in cerchio di fronte a lei/lui. Tenendo il libro piegato, può leggere il testo, mentre i bambini vedono l'immagine a pagina intera, che aggancia la loro attenzione mentre ascoltano le parole pronunciate dall'insegnante. Qualora invece la lettura fosse con un singolo bambino o con una coppia di bambini, allora è possibile proporre la pagina con immagini e testo. Nel caso della lettura diadica, infatti, le distanze si accorciano e sono possibili una interazione e spazi di condivisione che permettono di affrontare la lettura guardando la stessa pagina del libro.

Nel corso del libro, molti *personaggi* hanno *nomi propri*. Questi ultimi sono, nella maggioranza dei casi, volutamente *non-parole* (Solino, Malla, Nafo, ecc.) mentre i luoghi e parte degli avvenimenti derivano dal confronto dell'Autrice con gruppi di bambini di una scuola primaria dell'alto mantovano durante l'anno scolastico 2015-2016: i suggerimenti emersi, rivisti e adattati, costituiscono parte della ricchezza di questo progetto.

## Come usare il volume

### *I capitoli operativi*

Come abbiamo detto, questo volume contiene e descrive le proposte di attività: è costituito da 5 capitoli operativi, collegati ai cinque campi di esperienza,

ciascuno dei quali contiene 9 attività per i nove giorni in cui si sviluppa la storia, ognuna delle quali è differenziata su 3 livelli.

Per ogni attività, nella porzione alta (testatina) della pagina sono indicati, con numeri, il capitolo e la giornata di riferimento, separati da un punto. Ad esempio: 1.4 indica capitolo 1 (Campo «Il sé e l'altro») e giornata 4; 2.8 indica capitolo 2 (Il corpo e il movimento) e giornata 8; ecc. Accanto ad essi è riportato il titolo dell'attività e, a destra del titolo, compaiono le icone che si riferiscono ai tempi di svolgimento e agli spazi suggeriti.

Sotto al titolo, nel box «Materiali» vengono elencati strumenti, supporti, schede, ecc. necessari per lo svolgimento dell'attività. A seguire nella pagina, vengono descritti i tre momenti fondamentali in cui ogni proposta si sviluppa: apertura, svolgimento (a sua volta articolato in tre livelli di attività, in ordine crescente di difficoltà) e chiusura.

Al termine della presentazione, nel box «Suggerimenti e varianti», sono presentate alcune possibili alternative. In tutto questo, nulla vieta che l'insegnante modifichi e adatti ulteriormente la proposta al suo gruppo e alle sue necessità, partecipando con nuove varianti, nuovi obiettivi e nuovi spunti.

I capitoli operativi seguono i campi di esperienza (MIUR, 2012, pp. 24-29) e sono:

1. Il sé e l'altro
2. Il corpo e il movimento
3. Immagini, suoni e colori
4. I discorsi e le parole
5. La conoscenza del mondo.

#### *Le modalità suggerite*

Ciascuna attività si struttura in quattro momenti successivi:

1. lettura
2. apertura
3. svolgimento
4. chiusura/mentalizzazione (figura 1).

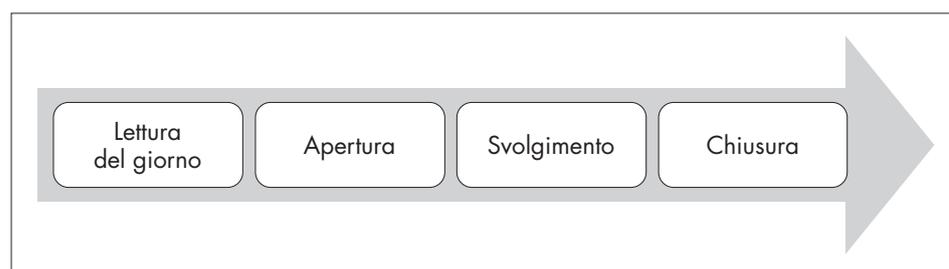


Fig. 1 Esempio schematico delle fasi di attività.

La proposta ai bambini di ciascuna attività è prevista, quindi, dopo la *lettura della giornata* del libro di lettura. In altre parole, in un'ottica di percorso e di contestualizzazione narrativa, si sconsiglia di proporre l'attività prima di averne letto la parte di storia collegata perché si perderebbe il gancio d'apertura.

L'*apertura* si ottiene attraverso un lavoro orizzontale in cui si chiede ai bambini di ricostruire con parole loro cosa è successo al protagonista della storia: ogni bambino fornisce un pezzetto e l'insegnante funge da moderatore. L'insegnante

## 1.5 A chi serve l'acqua



### MATERIALI

- un foglio grande (o più fogli di dimensioni minori)
- colla stick
- copie della scheda «Animali e piante»
- pennarello nero
- nastro di partenza (L2)
- cestino (L2)
- fogli/cartoncini e matite (L3)

### Opzionale

Elementi per il percorso (L3), pennarelli colorati, matite, o pastelli a cera (se si decide di far colorare le carte)

### Apertura

Inizialmente si ricostruisce quanto è successo al principe Solino nella parte di storia appena letta in sezione, fino ad arrivare alla parola chiave «**fiume**», o «**acqua**». I bambini partono in cerchio, a turno **nominano un vivente che ha bisogno di acqua per vivere**. Dopo l'apertura, l'insegnante mostra il materiale e spiega ciò che sta per iniziare.

### Svolgimento

**> Livello 1** L'adulto pone sparpagliate e coperte le fotocopie delle carte attività (immagini di animali e piante, scheda «Animali e piante»). È importante che ci sia almeno una carta in più rispetto al numero dei bambini: ognuno potrà scegliere tra almeno due alternative.

All'inizio è opportuno (valutando anche la numerosità del gruppo) facilitare l'attività usando solo 2 set monoconcettuali, ad esempio: solo piante e animali, solo animali della fattoria e animali marini, solo piante montane e piante desertiche, ecc.

In un punto visibile da tutti viene posto un grande foglio.

Sul foglio sono disegnati tanti diagrammi di Eulero-Venn, senza intersezioni, quanti sono i set concettuali utilizzati; in alternativa, si possono usare tanti fogli distinti e ognuno corrisponde a un diagramma.

I diagrammi sono riconoscibili dai bambini per la presenza di immagini/icone esplicative (che rappresentano, ad esempio: giungla, deserto, mare, montagna, animali, piante, ghiacci polari, ecc.). È possibile creare insiemi differenti più o meno numerosi.

L'insegnante nomina un bambino, che si alza, sceglie una carta, la gira e **indica cosa rappresenta** (ad esempio, se la carta riproduce un orso polare, il bambino potrebbe dire «orso», oppure «orso bianco»).

L'adulto cerca di favorire la costruzione di una frase corretta e, se non viene spontaneamente creata, la restituisce in forma completa e adeguata, senza aggiungere commenti (ad esempio, da: «Orso» a: «È un orso bianco/Questo è un orso polare»; «L'orso polare beve l'acqua»; «L'orso bianco ha bisogno di acqua»; ecc.).

Il bambino **sposta la sua carta nel diagramma a cui la carta appartiene e la incolla**; quindi nomina un compagno e torna a sedersi.

L'insegnante decide come gestire l'ultima carta: può far chiamare un bambino (che quindi farà un giro in più rispetto agli altri), può nominare direttamente un bambino (ad esempio, per potergli dare la chance di migliorare un'esperienza

incompleta al turno precedente), oppure può chiudere l'attività eseguendo personalmente l'ultimo turno.

➤ **Livello 2** La differenza rispetto al precedente livello è un **numero maggiore di insiemi proposti contemporaneamente**, aumentando così il grado di difficoltà.

➤ **Livello 3** Rispetto al livello 2, si aggiungono difficoltà motorie e/o astratte.

A livello motorio, l'adulto può predisporre **un percorso**: i bambini sono in fila indiana; il primo ha i piedi sulla linea di partenza (ad esempio, nastro adesivo a terra, fune, ecc.). Accanto alla partenza c'è un contenitore con le carte. Tra la linea di inizio e i diagrammi di Venn viene preparato un breve percorso: a discrezione dell'insegnante, possono essere utilizzati degli ostacoli (cerchi, assi di equilibrio, funi, ecc.), o si può chiedere ai bambini di correre, camminare all'indietro o sulle punte, strisciare, ecc.

Il primo bambino in fila, al via dell'adulto, pesca una carta, attraversa lo spazio fino al foglio (o ai fogli) e la colloca nel diagramma che ritiene corretto (si sconsiglia di usare subito la colla perché in caso di errore di collocamento non è facile procedere alla correzione); poi torna correndo verso la fila e batte il cinque al nuovo capofila che inizierà il suo turno. Il bambino che ha appena finito il turno torna in coda.

**NB:** La lettura dell'immagine e la correttezza di scelta vengono valutati in un secondo momento.

Le difficoltà astratte, invece, riguardano la **costruzione preliminare delle carte**: a ciascun bambino, su consegna diretta dell'insegnante o a seguito di discussione in gruppo, viene scelto/assegnato un elemento naturale vivente che ha bisogno di acqua. Il bambino deve disegnarlo nel modo più chiaro possibile su un foglio/cartoncino (dimensioni indicative A5). Si procede poi a suddividere gli elementi nei gruppi di appartenenza, come in L1 e L2.

Un'ulteriore difficoltà potrebbe essere costituita dall'introduzione implicita del concetto di **sottoinsieme**. Ad esempio, a livello grafico, si può creare un insieme di «animali» e un sottoinsieme interno di «animali della fattoria» (sottoinsieme proprio), oppure scegliere due ambienti diversi e indicare quali viventi sono presenti in entrambi (**intersezione**).

### Chiusura

Ecco alcuni spunti per chiudere l'attività durante la **mentalizzazione**.

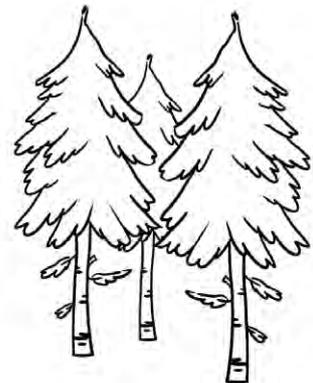
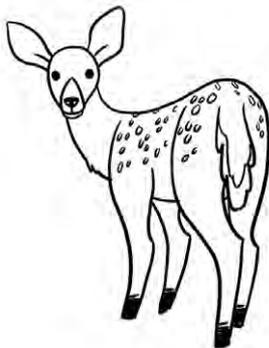
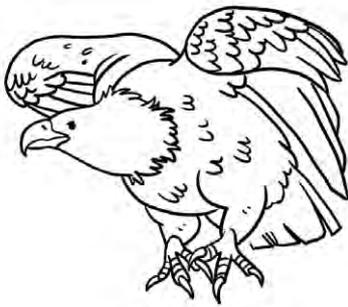
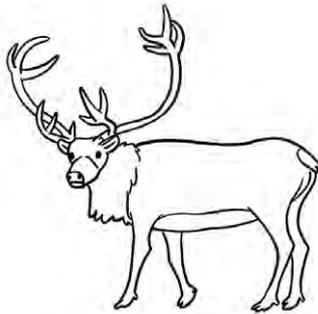
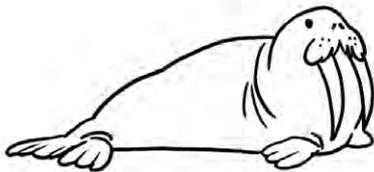
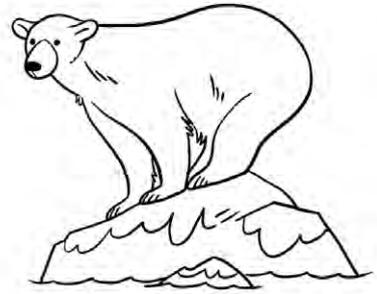
- Chiedere a un bambino di ricostruire in generale l'attività.
- Lavorare sulla sequenza degli avvenimenti («Cosa è successo prima..., dopo..., infine...»).
- Chiedere una lettura di realtà o una opinione.
- Procedere alla lettura dell'immagine costruita nel corso dell'attività stessa: l'insegnante (o un bambino) può leggere una categoria che è stata creata (tutta o solo un elemento di essa).
- Chiedere un confronto con elementi che il bambino conosce e che hanno bisogno di acqua (ad esempio, «il mio gatto», «le piante in giardino», «i fiori di mia nonna Lina», «io», ecc.).
- Lavorare sul concetto di numero chiedendo di leggere N elementi, dove N è un numero scelto dall'insegnante.

In qualsiasi caso, è opportuno che alla fine emerga l'importanza dell'acqua come mezzo di sostentamento per tutti i viventi e quindi quale risorsa da tutelare.

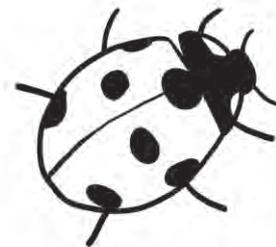
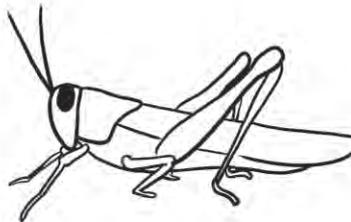
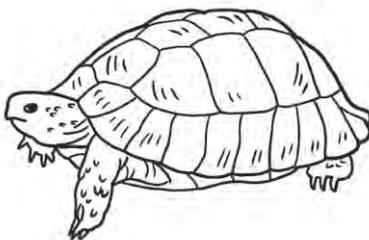
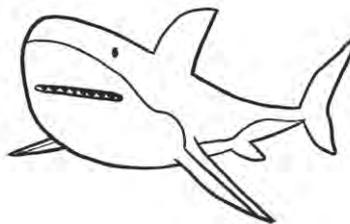
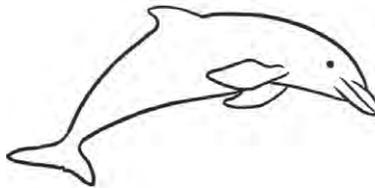
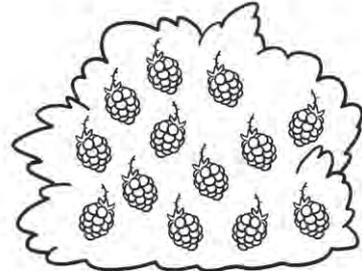
**SUGGERIMENTI e VARIANTI**

- Chiedere di **raccontare episodi** successi (a scuola o fuori scuola) legati all'acqua.
- Far **colorare** le immagini delle carte.
- Far **contare** quante carte sono state attaccate (in un singolo set e/o in tutto), oppure quante di uno stesso insieme concettuale (ad esempio, quante piante, quanti animali, quanti animali della fattoria, ecc.).
- Riflettere sulle **coordinate destra-sinistra, sopra-sotto, dentro-fuori**, riferendosi alla posizione delle carte in uso o dei diagrammi utilizzati.
- Lavorare su **realità territoriali** creando carte ad hoc su flora e fauna del territorio.
- Prendere in considerazione altri **bisogni primari** (oltre all'estinzione della sete).

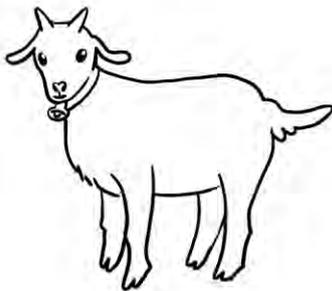
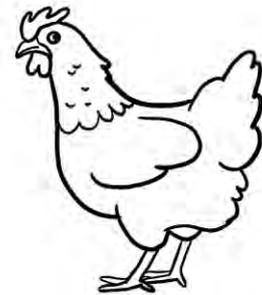
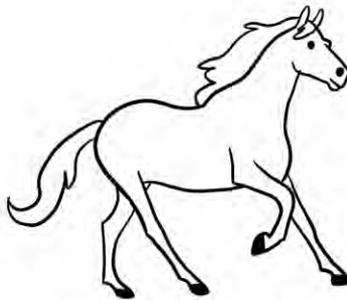
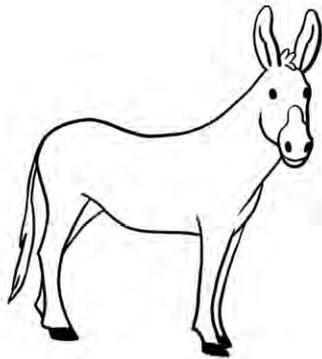
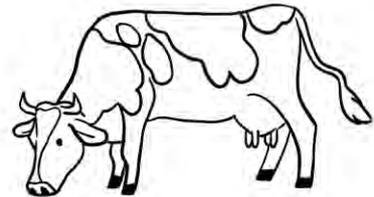
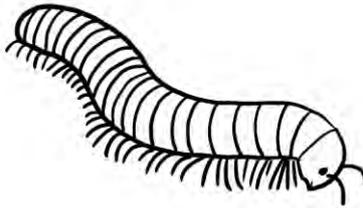
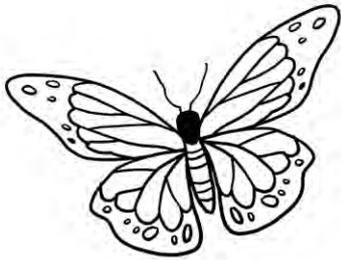
# Animali e piante



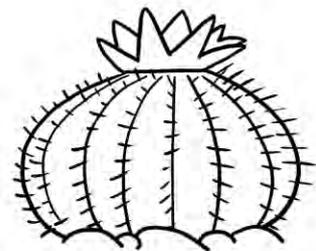
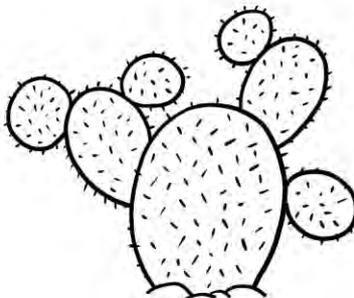
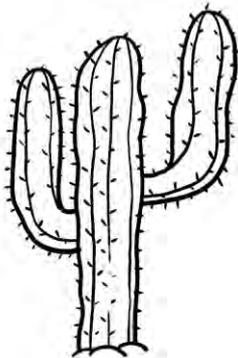
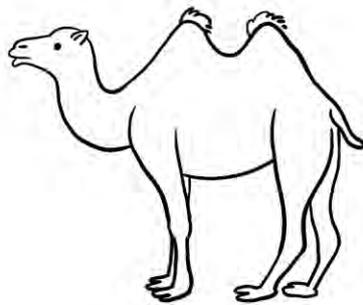
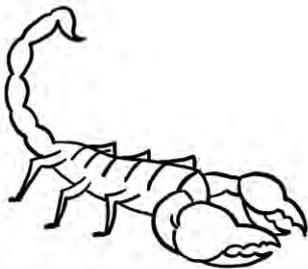
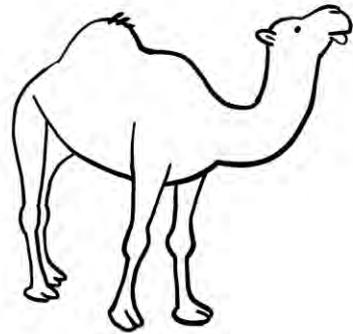
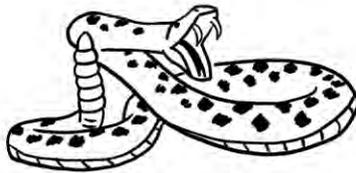
## Animali e piante



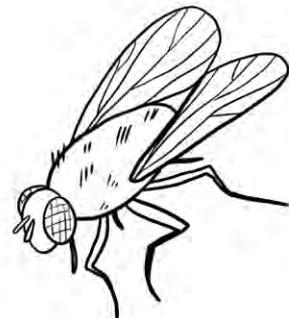
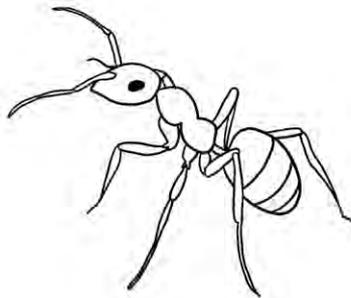
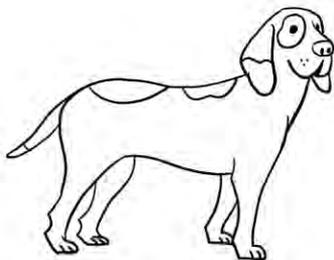
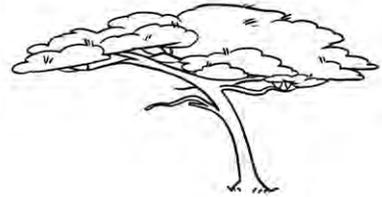
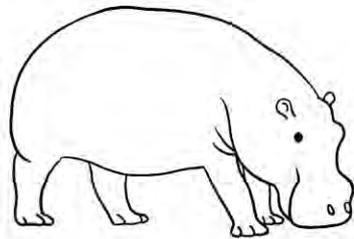
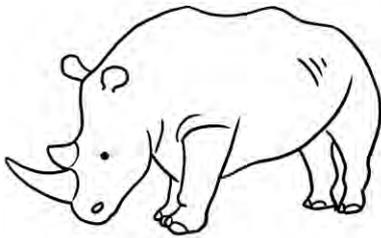
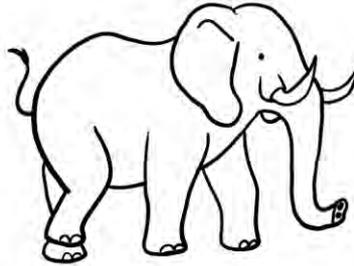
# Animali e piante



# Animali e piante



# Animali e piante



# CAPITOLO 3

## Immagini, suoni e colori

### 3.1 Castello

#### L1 Un castello di mattoni morbidi

➤ *il bambino sa strappare, manipolare e appallottolare materiali morbidi e sa riempire uniformemente uno spazio chiuso*

#### L2 Un castello fatto a metà

➤ *il bambino sa completare una immagine disegnando a mano libera*

#### L3 Un baule speciale

➤ *il bambino sa tagliare e manipolare per ottenere un oggetto 3D*

### 3.2 Drago

#### L1 Le scaglie del drago

➤ *il bambino sa piegare, tagliare supporti leggeri e sa riempire uniformemente uno spazio chiuso/delimitato*

#### L2 Un drago in piedi

➤ *il bambino sa usare un punteruolo e seguire con esso una linea data*

#### L3 Gli stivali di Solino

➤ *il bambino sa tagliare e manipolare per ottenere un oggetto 3D*

### 3.3 Mappa

#### L1 Colloca Solino sulla mappa

➤ *il bambino sa esprimersi attraverso il decoro e sa usare il punteruolo*

#### L2 Memory dei luoghi

➤ *il bambino sa campire uno spazio chiuso, sa tagliare e sa usare la colla*

#### L3 Il Bosco Incantato

➤ *il bambino sa manipolare, sperimenta materiali di diversa consistenza, profumo e densità*

### 3.4 Fata

#### L1 Campiture di sassolini

➤ *il bambino sa utilizzare diversi materiali per riempire uniformemente spazi*

#### L2 Contenitori e contenuti

➤ *il bambino sa selezionare e ritagliare elementi cromatici, sa usare il pennello e sperimenta la tecnica del collage*

#### L3 Vesti la fata

➤ *il bambino sa esprimersi attraverso l'uso di vari materiali morbidi*



### **3.5 Zattera**

#### **L1 La zattera di Solino**

➤ *il bambino sa pianificare e costruire con l'uso di materiali duri*

#### **L2 Portafoto**

➤ *il bambino sa tagliare e sperimenta contrasti di colore*

#### **L3 Il Ruscello Antico**

➤ *il bambino sa travasare e impara a conoscere liquidi di diversa densità e immiscibili*

### **3.6 Fiori**

#### **L1 I fiori del Giardino Segreto**

➤ *il bambino sa manipolare e sa tagliare*

#### **L2 Memory dei fiori**

➤ *il bambino sa punteggiare e sa giocare con i concetti di identità*

#### **L3 Fiore di origami**

➤ *il bambino sa pianificare e realizzare una sequenza di movimenti e sa manipolare la materia per ottenere un oggetto composto da due elementi*

### **3.7 Pietre**

#### **L1 Collane delle pietre dell'enigma**

➤ *il bambino sa manipolare e infilare*

#### **L2 Fermaporta**

➤ *il bambino sperimenta forme pittoriche su supporti inconsueti*

#### **L3 Il libro delle pietre dell'enigma**

➤ *il bambino sa pianificare e realizzare una sequenza d'azione complessa per ottenere un oggetto articolato*

### **3.8 Specchio**

#### **L1 Immagini e colori allo specchio**

➤ *il bambino sa soffiare e sperimenta tecniche pittoriche atipiche*

#### **L2 Specchio con cartapesta**

➤ *il bambino sa esprimersi attraverso la manipolazione e sa costruire un oggetto personalizzato*

#### **L3 Specchio allo specchio**

➤ *il bambino sa tagliare e sperimenta la simmetria*

### **3.9 Festa di compleanno**

#### **L1 La corona**

➤ *il bambino sa pianificare e realizzare una sequenza d'azione semplice e sa esprimersi attraverso il decoro*

#### **L2 Cappello da festa**

➤ *il bambino sa costruire un oggetto 3D partendo da singoli pezzi bidimensionali e sperimenta l'uso dei timbri*

#### **L3 Fetta di torta**

➤ *il bambino sa campire porzioni di spazio, sa tagliare e, manipolando la materia, sa ottenere un oggetto 3D*

## 3.1 Castello

### Livello 1 • Un castello di mattoni morbidi

20-30 min.



#### MATERIALI

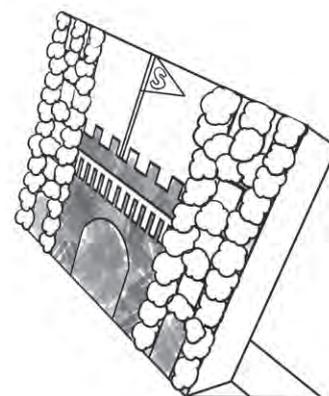
- un cartoncino A4 per ciascun bambino (su cui incollare la scheda «Castello da costruire»)
- forbici
- colla vinilica
- ciotoline (per la colla)
- pennelli
- cotone idrofilo

#### Apertura

Inizialmente si ricostruisce quanto è successo al principe Solino nella parte di storia appena letta in sezione, fino ad arrivare alla parola chiave «**castello**». I bambini sono seduti ai tavolini e a turno **nominano un elemento che caratterizza un castello**, cioè cosa deve avere un edificio di caratteristico per essere ritenuto, appunto, un castello. Se le competenze dei bambini non sono sufficienti per poter portare a termine questo passaggio, sarà l'insegnante che suggerirà gli elementi per poi andarli a riconoscere nella scheda «Castello da costruire» che presenterà ai bambini.

#### Svolgimento

Dopo l'apertura, l'insegnante consegna a ogni bambino un cartoncino con il castello del principe Solino. A tutto il gruppo viene messo a disposizione del cotone idrofilo e un contenitore con colla vinilica; ogni bambino ha un pennello (oppure uno ogni 2 bambini). I bambini vengono invitati a prendere una piccola quantità di cotone, farne una pallina con le mani e **incollare la pallina-mattone** sul castello fino a riempirne tutto lo spazio dei muri. L'insegnante mostra come si fa e poi dà il via al lavoro che supervisionerà. Una volta completato il castello, si procede a piegare le alette (incollando i lembi che si sovrappongono), in modo da costruire una struttura/piedistallo che lo tenga in piedi.



Si chiude l'attività con la **mentalizzazione**.

#### SUGGERIMENTI e VARIANTI

- Far **disegnare** ai bambini il castello anziché usare la scheda «Castello da costruire» già pronta.
- Far **piegare** ai bambini le parti necessarie per fare stare in piedi la struttura oppure fargliene trovare già piegate.
- Usare **cotoni di diversi colori** da sfioccare e appallottolare; ogni colore potrebbe essere un elemento specifico: bianco per i mattoni, giallo per le porte, azzurro per le finestre, ecc.
- Creare una **versione collettiva**. In questo caso si può utilizzare un cartellone, disegnare su di esso

un castello e poi chiedere a ciascun bambino di costruire le palline-mattoni per poterlo completare. In tal modo viene costruito un unico castello comune. Se le competenze dei bambini lo consentono, è possibile anche costruire un vero castello 3D, utilizzando cartoni opportunamente assemblati, con fori per porte e finestre. Se si procede in questo modo, è consigliabile sostituire il cotone con carta di quotidiani vecchi, in modo da ottenere palline di dimensioni maggiori e accelerare il lavoro.



## 3.1 Castello

### Livello 2 • Un castello fatto a metà

20-30  
min.



#### MATERIALI

- copie su fogli A4 della scheda «Castello da completare»
- matite colorate, pastelli a cera, o pennarelli a punta fine

#### Apertura

Inizialmente si ricostruisce quanto è successo al principe Solino nella parte di storia appena letta in sezione, fino ad arrivare alla parola chiave «**castello**». Si apre l'attività in maniera analoga a L1.

#### Svolgimento

Dopo l'apertura, l'insegnante consegna a ogni bambino un foglio (copia scheda «Castello da completare») dove c'è disegnato una parte del castello del principe Solino. A ciascun bambino è richiesto di **terminare l'immagine** aggiungendo gli elementi che ritiene necessari, nelle dimensioni e posizioni spaziali adeguate.

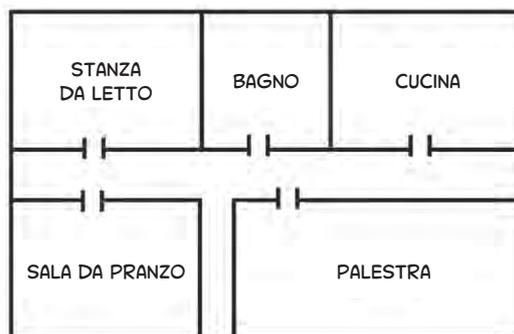
Ad esempio: la porta dovrà toccare terra e il castello dovrà poggiare su un suolo.

Si chiude l'attività con la **mentalizzazione**.

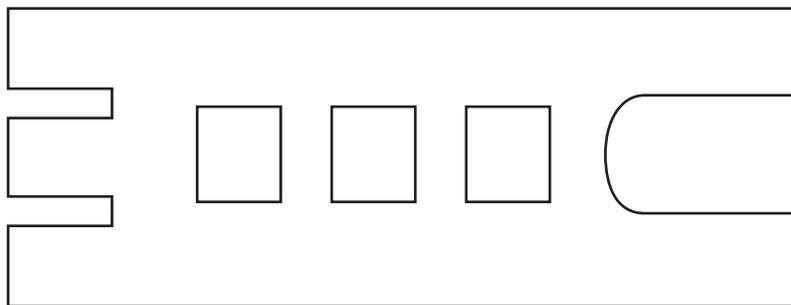
#### SUGGERIMENTI e VARIANTI

- Utilizzare immagini tagliate da riviste anziché usare la scheda. In questo caso l'edificio andrà comunque presentato incompleto per dar modo ai bambini di poter inserire aggiunte, dettagli e ultimarlo.
- Creare una versione collettiva e ricostruire la pianta del castello utilizzando un cartellone e disegnando su di esso le stanze del castello viste dall'alto. Ai bambini viene assegnato una parte del castello e viene chiesto loro di rappresentarla come preferiscono per poi ricostruire insieme un unico castello. Se si è scelta questa variante è possibile espandere l'attività chiedendo poi a turno a ciascun bambino di spostare Solino IN una stanza specifica oppure DA una stanza specifica A un'altra. Ad esempio: si può chiedere a un bambino: «Porta Solino in palestra» oppure: «Solino ha finito di mangiare e deve lavarsi i

denti. Dove lo possiamo portare per aiutarlo?». Se le competenze dei bambini lo consentono si può insistere sui contenuti spaziali («Dalla sala da pranzo lo porto in bagno»), oppure temporali («Prima era in sala da pranzo, adesso è in bagno»).



## Castello da completare



## 3.1 Castello

### Livello 3 • Un baule speciale

20-30  
min.



#### MATERIALI

- copie della scheda «Modello baule»
- forbici
- colla stick
- matite o pastelli a cera

#### Opzionale

Taglierino per incidere la chiusura del baule (per l'insegnante)

#### Apertura

Inizialmente si ricostruisce quanto è successo al principe Solino nella parte di storia appena letta in sezione, fino ad arrivare alla parola chiave «**scatola**», o «**scatola marrone**». I bambini sono seduti (eventualmente, già ai tavolini) e a turno dicono una cosa che può essere contenuta in una scatola.

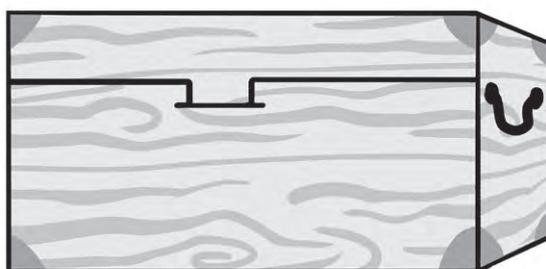
#### Svolgimento

Dopo l'apertura, l'insegnante consegna a ogni bambino una fotocopia con il **modello del baule da costruire**. Ai bambini viene chiesto di colorare/decorare la loro scatola, tagliare lungo le linee tratteggiate, piegare lungo le linee grigie e incollare dove è presente il disegno della colla.

L'insegnante accompagna le fasi di lavorazione, se possibile, con un proprio prototipo, in modo da non lavorare «al posto di un bambino» ma assieme a loro, favorendo l'imitazione.

**NB:** È bene che la decorazione del foglio avvenga prima di aver tagliato e costruito l'oggetto. Si sconsiglia di utilizzare cartoncino: sebbene il risultato finale sia più resistente, piegarlo può rivelarsi più difficile rispetto alla carta.

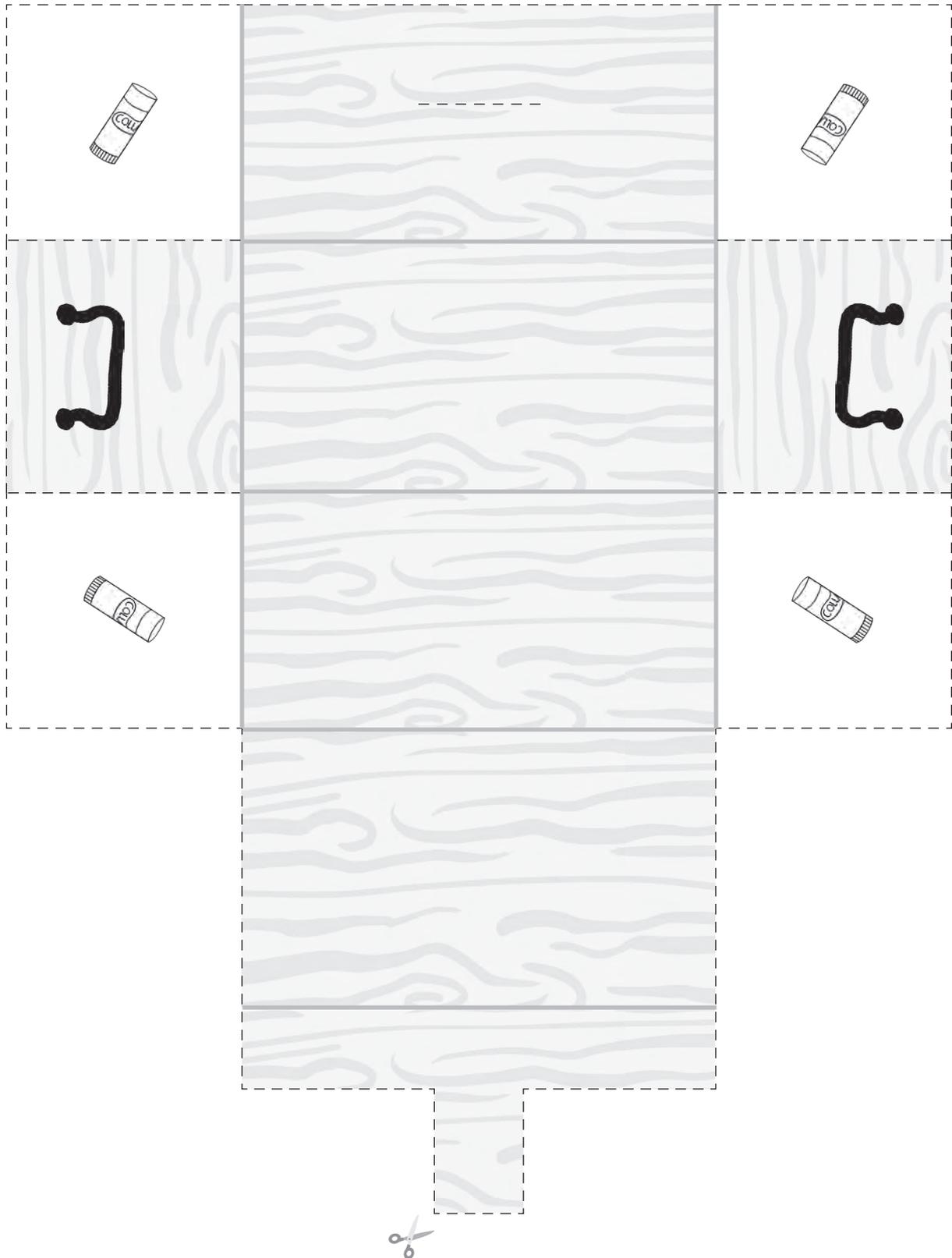
Si chiude l'attività con la **mentalizzazione**.



#### SUGGERIMENTI e VARIANTI

- Variare le tecniche decorative, ad esempio, proponendo la «polvere magica»: (si tempera la punta di una matita colorata, ottenendone frammenti di pigmento che possono essere sparpagliati con il dito).

# Modello baule





Anna Guernieri

# La stravagante avventura del Principe Solino

Illustrazioni di  
Emanuele Araldi

**iMATERIALI**

**Erickson**



Un principe moderno e una principessa volante, molte sfide da affrontare tra maghi, draghi schivi ma gentili, vulcani e boschi incantati... Questi sono alcuni degli ingredienti di una storia avvincente da leggere assieme, un'avventura ricca di spunti per numerose attività da fare con i bambini.

**IN GRUPPO**



piega il libro  
e mostra l'illustrazione

mentre leggi il testo

**CON UNO O DUE BAMBINI**



leggete e guardate l'immagine assieme



ISBN 978-88-590-2055-4



volume + allegato  
indivisibili



## Il principe Solino

C'era una volta un principe. Si chiamava Solino e viveva in un castello nel quartiere residenziale del suo regno. Lì c'erano molte ville e castelli in cui vivevano principi, principesse, conti, contesse, baroni e baronesse.

Un giorno Solino stava facendo colazione quando, dalla finestra aperta, entrarono urla e schiamazzi. Solino si alzò e andò alla finestra a controllare: vide un elegante tappeto blu uscire dal garage della villa a fianco. Sopra al tappeto, una principessa gridava con tutto il fiato che aveva in gola: «Volo Via! Volo via! Ahh... volo via!». A Solino sembrava molto spaventata e sentì che non poteva lasciarla in quelle condizioni: sarebbe andato a salvarla!

Si tolse il tovagliolo dal collo e corse svolazzando verso la palestra del castello dove sapeva di avere abiti e calzature adeguate per osare quell'avventura.





Lungo il corridoio che conduceva alla palestra, Solino incontrò Nafo, il mago di corte. Con poche parole, il principe raccontò l'accaduto. Nafo ascoltò concentrato e poi rispose con un sorriso inaspettato. «Caro principe, ho quello che fa per Voi!» disse e lo accompagnò in palestra, davanti all'armadio dei giochi.

In fondo all'armadio, in una scatola marrone, accuratamente nascosta, c'era il regalo per Solino: un luccicante paio di stivali di pelle liscia e morbida. «Con questi, Vostra Altezza, potrete saltare in alto nel cielo o correre veloce nel vento» spiegò Nafo. «Per saltare occorre battere un piede a terra, mentre per correre basta battere tra loro i tacchi. Attenzione, però, perché l'effetto dura in entrambi i casi solo pochi minuti».

Solino decise di provare subito quegli strani stivali.





## 4 La fata

Solino uscì di corsa dal bosco incantato e in un batter d'occhio si trovò alla fine del sentiero battuto che conduceva al Vulcano Secolare. A guardia del vulcano c'era una fata che volava avanti e indietro tra i crateri del vulcano, incurante dell'arrivo del principe. Tutti sapevano che, per poter proseguire il cammino, bisognava superare una prova. La fata proponeva sfide molto impegnative ai viandanti e, se la prova non veniva portata a termine con successo, il povero viaggiatore doveva tornare indietro sui suoi passi e allenarsi moltissimo, fino a che non si sentisse pronto per ripetere la prova.

Il principe era un po' stanco, ma lo stesso non indietreggiò e si presentò alla fata.





«**C**aro principe, ti darò il diritto di passare, ma tu dovrai riuscire a lanciare tutti questi sassi dentro al cratere del vulcano. Sono sassi detergenti: servono per tenere pulito il cratere. Quando toccano le ceneri e la lava si sciolgono, fanno una gran schiuma e liberano il camino del vulcano da ogni sporcizia. Ogni tanto occorre pensare anche alla conservazione di questo antico vulcano. Il rischio altrimenti è che si risvegli e, non trovando il camino libero, possa esplodere. Sarebbe un disastro per tutto il regno!».

Detto questo, la fata si voltò e indicò tre gruppi di sassi, di dimensioni diverse, accatastati in tre punti diversi ai piedi del vulcano. Poi, rivolta a Solino, domandò: «Accetti questa sfida?».

Solino rispose alla fata la stessa cosa che aveva risposto a Fosto: «Proviamo!».





**S**i avvicinò ai gruppi di sassi. Non sapeva decidersi da quale partire. Alla fine andò vicino alla prima pila di sassi, ne prese in mano uno e lo soppesò. Non era poi pesante, lo avrebbe lanciato senza fatica.

Sentì una voce alle sue spalle: «Puoi gettarlo nel cratere principale, che è largo ma distante, oppure puoi provare a centrare uno dei crateri secondari, che sono più vicini, ma sono anche più piccoli di dimensione».

«Hai dieci sassi a disposizione, a tua scelta. Ti è concesso sbagliare al massimo tre volte».

Solino prese fiato, si concentrò per prendere bene la mira, caricò il colpo e tirò. E tirò. E tirò...

