

# Didattica universale Italiano per le classi 1-2-3

Programmazione annuale,  
traguardi e unità di lavoro

SCUOLA PRIMARIA

Ivan Sciapeconi, Eva Pigliapoco  
e Ricerca e Sviluppo Erickson

GRANDI GUIDE  
DIDATTICA

Erickson

## DIDATTICA UNIVERSALE

Il concetto di inclusione, specie nel contesto scolastico italiano, è legato al mondo della gestione della classe di alunni e alunne con Bisogni Educativi Speciali o disabilità, al fine quindi di rispondere a bisogni specifici di alcuni.

La dimensione universale della didattica propone un superamento di questa logica e si pone al contrario come azione programmatica per pianificare un percorso di apprendimento significativo, realmente inclusivo e fondato sulle caratteristiche del gruppo a cui si rivolge.

In quest'ottica la serie «Didattica universale» propone guide didattiche disciplinari che incentivano l'innovazione inclusiva, mediante una progettazione mirata al raggiungimento di traguardi chiave e unità di lavoro capaci di sviluppare apprendimento e partecipazione in tutto il gruppo classe. Ogni volume è strutturato in tre sezioni principali:

- sezione 1: introduzione al concetto di didattica universale e spiegazione del modello di riferimento;
- sezione 2: indicazioni trasversali per una pianificazione didattica efficace e inclusiva;
- sezione 3: programmazione didattica articolata in traguardi e unità di lavoro per la didattica della disciplina nelle diverse classi, con riferimenti alle Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012).

Sulla base della programmazione didattica annuale, sarà possibile attivare le programmazioni specifiche che le esigenze della classe richiederanno.

## IN QUESTO VOLUME

### Classe prima

1. Ascoltare e prendere la parola per esprimersi;
2. Leggere e scrivere parole e frasi;
3. Riflettere sulle parole e arricchire il lessico

### Classe seconda

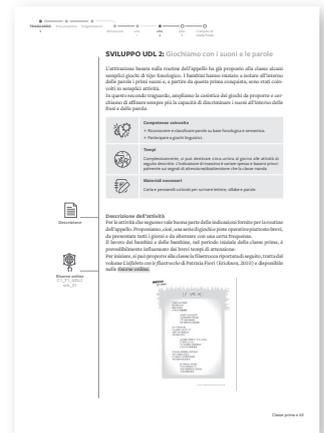
1. Scrivere un testo per comunicare;
2. Leggere un testo a voce alta;
3. Riflettere sulle parole e arricchire il lessico

### Classe terza

1. Scrivere un testo creativo;
2. Leggere per comprendere ed esporre;
3. Riflettere sulle parole e arricchire il lessico

CLASSE PRIMA	
Sezione 1	ATTIVAZIONE
Sezione 2	Sviluppo UDA 1
Sezione 3	Sviluppo UDA 2
	Sviluppo UDA 3
	COMPITO DI REALTÀ

Struttura del percorso della classe prima.



Descrizione dell'attività di un'unità di lavoro.

# Una Guida per «innovare includendo» in modo responsabile e creativo la didattica delle discipline.

## GLI AUTORI

### IVAN SCIAPECONI

Insegnante di scuola primaria, è autore di guide didattiche, libri di testo per la primaria e di libri di narrativa per ragazzi. Conduce corsi di formazione sui temi della didattica inclusiva, della didattica per competenze, della scrittura creativa e del problem solving interdisciplinare.

### RICERCA E SVILUPPO ERICKSON

Il Team persegue il fine di sviluppare e diffondere competenze, metodologie, strumenti e prodotti derivati sia dalla ricerca scientifica sia dalle migliori prassi e caratterizzati da qualità, innovazione e pragmaticità.

### EVA PIGLIAPOCO

Insegnante di scuola primaria, è autrice di guide didattiche e libri di testo per la primaria. Conduce corsi di formazione sui temi della didattica inclusiva, della didattica per competenze, della scrittura creativa e del problem solving interdisciplinare.



# INDICE

- 7 Prefazione La serie «Didattica universale»
- 31 Introduzione Pianificare l'inclusione
- 47 Classe prima
- 49 Traguardo 1 – Ascoltare e prendere la parola per esprimersi
- 81 Traguardo 2 – Leggere e scrivere parole e frasi
- 125 Traguardo 3 – Riflettere sulle parole e arricchire il lessico
- 157 Classe seconda
- 159 Traguardo 1 – Scrivere un testo per comunicare
- 197 Traguardo 2 – Leggere un testo a voce alta
- 223 Traguardo 3 – Riflettere sulle parole e arricchire il lessico
- 249 Classe terza
- 251 Traguardo 1 – Scrivere un testo creativo
- 285 Traguardo 2 – Leggere per comprendere ed esporre
- 321 Traguardo 3 – Riflettere sulle parole e arricchire il lessico

# PREFAZIONE

## La serie «Didattica universale»

Francesco Zambotti e Sara Franch, Area Educazione Ricerca e Sviluppo, Erickson

### Perché universale? Non bastava inclusiva?

Con il termine *universale* si intende la didattica capace di pianificare e dirigere la propria azione educativa nel rispetto di tutte le variabili personali che compongono la classe e la comunità scolastica. È la didattica di base, generale e disciplinare, che si rivolge al 100% degli alunni e delle alunne e si costruisce a partire dalle differenze presenti in classe.

È un passo avanti rispetto al solo concetto di inclusione, che, specie nel contesto italiano, rimane ancora connotato da un certo grado di specialità, di risposta al bisogno di alcuni, legato al mondo della gestione della classe in presenza di alunni e alunne con Bisogni Educativi Speciali o disabilità (e dalle relative Normative nelle quali è stato appunto inizialmente inserito il concetto di inclusione). Un concetto, quello di inclusione, che da più fronti inizia a stare stretto nel panorama culturale italiano (e non). Come scrive Vera Gheno, nel concetto di «*inclusività*» permane un limite, uno squilibrio tra chi include e chi è incluso: «sopravvive l'idea che esista chi ha in qualche modo il potere o il diritto di includere» (Gheno, 2022, p. 54),<sup>1</sup> pur nelle migliori intenzioni di accogliere, dare legittimità ed equità di soluzioni. La dimensione universale della didattica propone quindi un superamento deciso della logica per cui l'inclusione sia necessaria per rispondere a bisogni specifici di alcuni, e si pone al contrario come azione programmatica di base, per la scuola in ogni situazione, per pianificare un percorso di apprendimento significativo, realmente inclusivo e fondato sulle caratteristiche del gruppo a cui si rivolge. Come scrive Ianes, «se vogliamo davvero muoverci verso l'universalità dovremmo essere ossessionati dallo scoprire, comprendere e valorizzare in ogni modo le differenze dei nostri alunni» (Canevaro e Ianes, 2021, p. 11).<sup>2</sup>

In quest'ottica la serie «Didattica universale» è composta da *guide didattiche disciplinari*, che incentivino *l'innovazione inclusiva*, mediante una progettazione didattica mirata al raggiungimento di traguardi chiave e Unità di lavoro capaci di sviluppare apprendimento e partecipazione in tutto il gruppo classe, senza distinzione, nei principali ambiti disciplinari.

È ormai chiaro, infatti, che in ogni ordine e grado di scuola le caratteristiche personali, sociali e culturali sono talmente varie e variabili, che una didattica rigida, improntata su una certa tradizionale «normalità», a cui si vanno ad aggiungere misure specifiche per rispondere ai bisogni di alcuni, non è più sufficiente né efficace. Ancora Gheno ci spinge in maniera decisa a «smontare l'idea del *normocentrismo* che è alla base della nostra società» (Gheno, 2022, p. 61). Pur parlandone in ambito linguistico e non educativo, questo invito è del tutto estendibile al nostro contesto scolastico e didattico. Continuare a pensare che esista una norma che debba essere adattata per rispondere al bisogno di qualcuno, non è il presupposto per la creazione di un contesto di apprendimento universale e realmente inclusivo. Dati di ricerca ed evidenze didattiche dimostrano che per affrontare con consapevolezza e coerenza le sfide quotidiane dell'apprendimento, è necessario innovare sia le strategie didattiche e gli strumenti, sia le visioni pedagogiche e culturali che

<sup>1</sup> Gheno V. (2022), *Chiamami così*, Trento, Il Margine.

<sup>2</sup> Canevaro A. e Ianes D. (2021), *Un'altra didattica è possibile*, Trento, Erickson.

sottendono l'azione in classe nell'ottica della differenziazione, della flessibilità, della responsabilità e autonomia personale, utilizzando nella maniera più efficiente possibile tutte le risorse di cui la scuola dispone, sia all'interno della classe, sia nell'Istituto, sia nella rete extrascolastica.

Tra queste risorse, le prime utilizzabili in maniera nuova ed efficiente sono quelle umane, rappresentate sia dal corpo docente curricolare e di sostegno sia dalle tante figure professionali che operano nella scuola, come educatori professionali, psicologi scolastici, assistenti all'autonomia e alla comunicazione, senza scordare il personale ATA che pure può portare un grande contributo allo sviluppo di un contesto realmente inclusivo.

La didattica universale, inoltre, mette alla base della sua azione un ruolo di primo piano della comunità classe, del lavoro collaborativo, attivo e costruttivo di compagni e compagne nel corso dell'attività didattica. Questa è certamente una delle risorse meno sfruttate a pieno nella scuola italiana, specialmente negli ordini superiori. È invece un fertile terreno di innovazione inclusiva, nella misura in cui non ci si limiti a proporre solo metodologie di lavoro di gruppo per fare eseguire compiti già precostituiti, ma si costruisca giorno per giorno una vera *comunità di apprendimento aperto*, basata sulla conoscenza reciproca, sull'aiuto spontaneo, sull'empatia, sul dialogo e sulla costruzione di un contesto di lavoro collaborativo e partecipativo.

La serie di guide «Didattica universale» ha quindi la finalità di *offrire una programmazione didattica articolata e flessibile capace di accompagnare nei diversi anni e per i diversi ambiti disciplinari l'azione didattica*, proponendo dei percorsi ampi di lavoro in cui vi siano grandi possibilità di personalizzazione per i diversi contesti classe in cui verranno utilizzati.

Ogni volume è strutturato in tre parti principali:

- un'introduzione che illustra il modello di riferimento;
- una sezione con indicazioni trasversali per la creazione di un contesto inclusivo in classe;
- la descrizione di traguardi, indicazioni di programmazione e Unità di lavoro per la didattica della disciplina nelle diverse classi, rispetto al modello teorico proposto.

Grazie alle Unità di lavoro si andranno quindi a creare degli spazi di azione educativa e didattica in cui sarà più semplice programmare e gestire anche *l'utilizzo di strumenti specifici e piani didattici personalizzati e individualizzati*, dal momento che la caratteristica di base della classe sarà la flessibilità. Sulla base della programmazione didattica annuale proposta delle guide, infatti, sarà possibile attivare le diverse programmazioni specifiche che le esigenze della classe richiederanno. Tuttavia, la solida base universale della proposta presente nei volumi, garantirà una migliore gestione anche di queste necessarie programmazioni specifiche.

Valorizzare le caratteristiche di ciascuno, promuovere un insegnamento sensibile alle differenze, capace di stimolare i diversi stili di insegnamento e di apprendimento creando una comunità coesa in cui le competenze relazionali e disciplinari si sviluppano per raggiungere i fondamentali traguardi scolastici, è la missione della serie «Didattica universale». Per innovare la didattica delle discipline in maniera inclusiva, responsabile e creativa e permettere a ogni insegnante di affrontare con maggiore sicurezza il lavoro in classe.

## **Didattica universale per l'innovazione inclusiva: il modello di riferimento**

*Quali dimensioni didattiche attivare e in quali contesti?*

I processi didattici di innovazione non possono che essere finalizzati alla costruzione di un contesto educativo inclusivo e più in generale di una società più equa e rispettosa delle differenze.

Questa finalità specifica è certamente una grande sfida, che a volte sentiamo anche superiore alle nostre forze, di singoli individui impegnati quotidianamente nella scuola. Certamente sappiamo bene che un contesto inclusivo, con una dirigenza e un clima scolastico che valorizza e promuove i principi di unicità e inclusività può essere un grande facilitatore. Tuttavia, *ciascuna persona ha un grande potere di scelta individuale nella programmazione didattica delle proprie attività*, e nell'influenzare il corpo docente e il corpo di professionisti che operano nell'Istituto. Con questa consapevolezza abbiamo cercato di proporre un modello di didattica generale che andasse ad aumentare le possibilità di innovazione inclusiva. Questo stesso modello fa da cornice di riferimento al progetto di collaborazione che Erickson propone assieme a Rizzoli Education per la scuola primaria e secondaria di primo grado. In questa partnership abbiamo appunto coniato il progetto DAI (Didattica Aumentata per l'Inclusione e l'Innovazione) e gli stessi principi didattici sottendono la struttura di questa serie editoriale.

Alla base del modello DAI ci sono due domande chiave:

- «Quali azioni didattiche devo mettere al centro della mia azione come insegnante per promuovere una didattica disciplinare davvero capace di valorizzare tutte le differenze che compongono il gruppo classe?»
- «Come organizzare gli spazi e il contesto della mia didattica per far sì che il gruppo classe possa sfruttare a pieno tutte le potenzialità dei propri componenti e del territorio in cui si trova a vivere?».

Da queste due domande chiave deriva per l'appunto lo scheletro del modello didattico sul quale sono costruite queste guide e che ritroverete nelle successive sezioni e traguardi dell'intera opera. Abbiamo individuato sette dimensioni didattiche chiave per la promozione di una didattica universale:

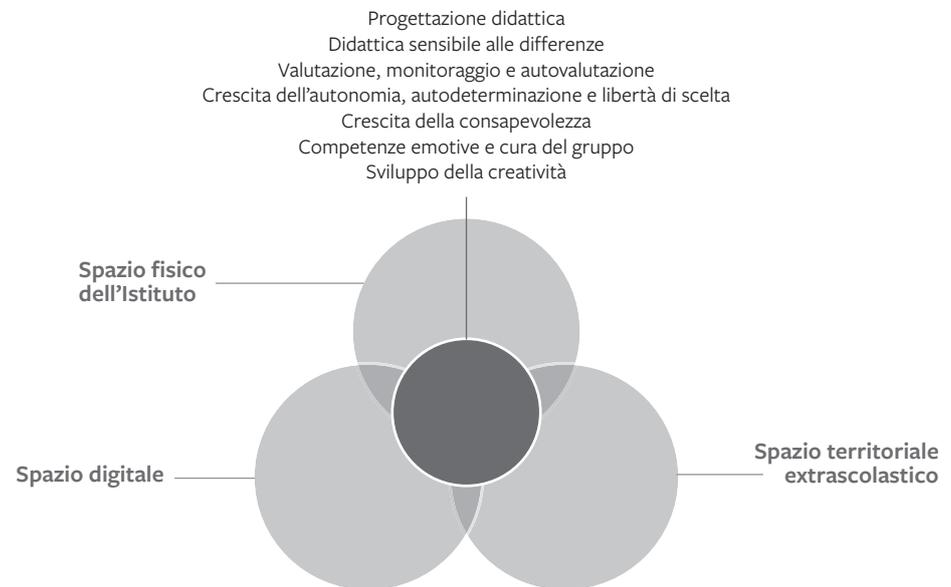
1. Progettazione didattica
2. Didattica sensibile alle differenze
3. Valutazione, monitoraggio e autovalutazione
4. Crescita dell'autonomia, autodeterminazione e libertà di scelta
5. Crescita della consapevolezza
6. Competenze emotive e cura del gruppo
7. Sviluppo della creatività.

Le sette macro-dimensioni didattiche, che andremo a presentare nel dettaglio in questa prima sezione, interagiscono con spazi e contesti differenti, che la scuola non sempre valorizza in pieno:

- lo spazio fisico della scuola, dell'aula e dell'Istituto,
- lo spazio territoriale extrascolastico,
- lo spazio digitale.

I traguardi e le Unità di lavoro che compongono la terza sezione della guida, così come le indicazioni trasversali sulla creazione di un contesto inclusivo contenute nella seconda sezione, hanno quindi lo scopo di promuovere un approccio pie-

namente inclusivo attivando quanti più fattori di innovazione sia nelle strategie didattiche, sia nei materiali, sia nei luoghi nei quali il gruppo classe vive, impara e socializza.



### *I contesti: basta solo l'aula?*

La domanda è retorica, ovviamente, ma quando ci cimentiamo con la programmazione disciplinare molto spesso siamo concentrati principalmente sulle competenze specifiche della disciplina, sulle conoscenze e sulle strategie didattiche principali che vogliamo attivare per raggiungerle. Facciamo più fatica a immaginare il contesto generale di azione e lo limitiamo in maniera spontanea spesso al solo spazio fisico della classe, se non addirittura a quello del banco.

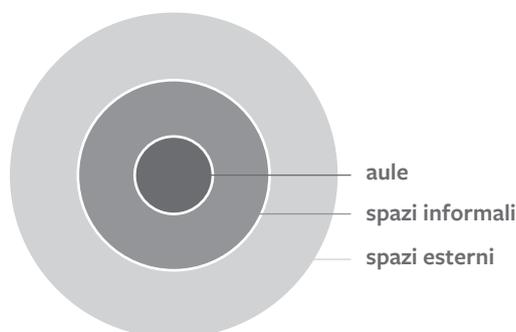
Un ragionamento pienamente inclusivo, al contrario, parte da una riflessione sui contesti che arricchiscono le possibilità di differenziazione didattica e di innovazione. Abbiamo già anticipato che lo *spazio digitale*, lo *spazio dell'Istituto* e lo *spazio extrascolastico* sono i tre terreni che cercheremo di sfruttare al meglio nella nostra proposta. Pur brevemente, dato che per ciascuno esiste una vasta letteratura specifica, vorremmo presentare le principali opportunità collegate a ciascuno dei tre.

### *Lo spazio fisico della scuola: quali gradi di libertà?*

Un plesso scolastico ci offre diversi gradi di azione e libertà di scelta a seconda del contesto professionale in cui ci troviamo a lavorare e della struttura vera e propria degli edifici. Ci sono scuole molto innovative che da anni riflettono sull'importanza degli spazi educativi e scuole che invece sono ferme a una rigida impostazione di trenta-quaranta anni fa. Tuttavia, è assodato che improntare la propria didattica sulla flessibilità degli spazi porti grandi vantaggi in termini di attivazione, coinvolgimento, partecipazione e crescita di competenze (Tosi, 2019).<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Tosi L. (2019), *Fare didattica in spazi flessibili*, Firenze, Giunti Scuola.

Possiamo quindi individuare tre ambiti di ampliamento di opportunità didattiche: le *aule*, *gli spazi informali*, *gli spazi esterni*.



### *Le aule*

Senza affrontare qui i temi legati all'allestimento degli spazi, dal punto di vista strettamente didattico, il lavoro nelle aule scolastiche determina e svela la nostra impostazione generale. Come indicazione generale, certamente c'è quella di creare un contesto flessibile, in cui i banchi vengano disposti a seconda delle esigenze del momento (in maniera cooperativa a isola, a ferro di cavallo per i momenti dialogici e individuali), riservando, se l'aula lo consente, degli spazi liberi per il movimento o per momenti informali. Anche gli spazi verticali hanno grande importanza per documentare attivamente il lavoro dei gruppi, o per utilizzare materiali che interagiscano con il lavoro nei banchi (ad esempio i materiali della serie Poster Attivi Erickson). Troppo spesso, infatti, i muri servono solo per mostrare lavori già finiti, o peggio, per poster generici di case editrici o iniziative culturali. Il modello «Senza zaino» ha fatto scuola in questo senso, pur sapendo che non è sempre possibile strutturare i nostri spazi in maniera così articolata, rimane un punto di riferimento importante per chiunque voglia interrogarsi sul come utilizzare lo spazio dell'aula in funzione degli alunni e delle alunne (Orsi, 2017).<sup>4</sup>

### *Spazi informali*

Pur con tutte le limitazioni che spesso l'edilizia scolastica impone agli insegnanti, la finalità sarebbe quella di pensare i contesti di apprendimento come supporto alla valorizzazione di diverse modalità di apprendimento e di efficace gestione di un lavoro differenziato. Per superare questi limiti, tanti esempi di edilizia scolastica inclusiva ci dimostrano che può essere utile pensare modalità diverse di gestione degli spazi. L'organizzazione DADA, in cui sono le classi a spostarsi nei laboratori allestiti, è una pratica qui da noi ritenuta innovativa, ma utilizzata da decenni nelle scuole statunitensi di ogni ordine e grado. Un'altra strategia è valorizzare i corridoi in modo che vengano trasformati in spazi di aggregazione attiva, utilizzati strutturalmente nel corso dell'attività didattica, come spazi di confronto e collaborazione tra gruppi o per incontri di monitoraggio tra docenti e alunni e alunne.

<sup>4</sup> Orsi M. (2017), *A scuola senza zaino*, Trento, Erickson.

### *Spazi esterni*

Discorso ancora più radicale andrebbe fatto sugli spazi esterni degli istituti, vesiati normalmente da rigidissime interpretazioni della normativa sulla sicurezza. Le cancellate della scuola delimitano spesso uno spazio esterno che rimane non pensato per la didattica, ma solo per le pause (pur considerando la pausa come un momento di non apprendimento, che è un errore non da poco) e per il parcheggio di biciclette e automobili.

L'idea che il cortile della scuola primaria non sia uno spazio asfaltato, ma uno spazio a misura di bambine e bambini è ancora considerata rivoluzionaria e eccezionale, perché di fondo la principale preoccupazione è quella della manutenzione e della spesa correlata a questi spazi. Sebbene sia chiaro che ciascuno di noi non è completamente responsabile di queste scelte (che anzi spesso ricadono sull'amministrazione locale), è vero però che l'utilizzo dello spazio esterno ricade molto sulle scelte che proponiamo come docenti così come le possibili proposte di modifica o di arredamenti alternativi.

Il *fuori* mette in gioco tantissimi fattori motivazionali, esperienziali, sociali che rimangono inespressi nel lavoro al banco. E il primo fuori che possiamo sfruttare è quello sicuro all'interno dei nostri cancelli, per quanto limitato e disfunzionale esso sia. È chiaro che se vogliamo muoverci verso l'universalità, il contesto fisico d'azione deve ampliarsi per mettere in gioco abilità e strategie differenti, altrimenti ricadiamo nella norma e nell'innovazione di facciata.

### *L'extrascuola*

Paradossalmente si fa sempre più fatica a uscire da scuola e a far entrare il territorio nelle attività didattiche. Burocrazia, leggi sulla sicurezza, difficoltà nell'attivare progetti specifici e complicate relazioni scuola-famiglia sembrano minare sempre più frequentemente la possibilità di utilizzare il tessuto sociale e il territorio in cui si vive, riducendo spesso la scuola a una bolla a sé stante.

Il territorio è invece fonte inesauribile di possibilità per un apprendimento più efficace, sia come *outdoor education*, sia come relazioni con associazioni, musei, cooperative, enti di ricerca ed esperti che possano portare una visione specializzata su un ambito tematico affrontato a scuola. In quest'ottica, come scrive Biancato, possiamo parlare di *scuola diffusa* in cui lo studente «apprende per 24 ore al giorno per tutta la vita» e di *scuola aperta* in cui percorsi formativi di comunità «costruiscono ponti tra ciò che impara dentro e fuori la scuola, così che le opportunità di apprendimento siano moltiplicate e diversificate attraverso una didattica per esperienze» (Biancato, 2020, p. 51).<sup>5</sup>

L'extrascuola rappresenta certamente il banco di prova di una scuola che voglia realmente lavorare sullo sviluppo delle competenze e sull'autenticità e significatività della proposta. È nella connessione con il fuori, con le altre dimensioni culturali e sociali che il territorio ci propone che possiamo spendere le nostre competenze e dare vita a una didattica autentica. Al contrario, rimanere esclusivamente isolati in una didattica di classe o di istituto, che simula la realtà circostante, toglie opportunità di apprendimento e di partecipazione sociale.

<sup>5</sup> Biancato L. (2020), *101 idee per organizzare la scuola oltre la distanza*, Trento, Erickson.

Il mondo digitale non è solamente quello connesso del Web, ma è un ecosistema molto più ampio e complesso. Comprende software tradizionali e *mass media* come la radio e la televisione (che i bambini e le bambine guardano ormai prevalentemente in streaming e su più dispositivi nell'arco della giornata), così come app e videogiochi, software specificatamente didattici, robot e componenti fisici utili per le attività di *tinkering*, *coding* e *making*, oltre ovviamente a tutti i contenuti della rete Internet, le piattaforme di gestione della didattica online e i relativi strumenti di collaborazione e condivisione, senza dimenticare i contenuti specifici delle piattaforme dei test digitali adozionali. A questo si possono aggiungere naturalmente tutti gli strumenti specifici per la facilitazione, l'adattamento e gli ausili per persone con disturbi dell'apprendimento o con disabilità specifiche.

Questo vastissimo panorama di strumenti e contenuti crea un vero e proprio spazio didattico che rimane molto spesso inesplorato nell'impostazione tradizionale. Sono moltissime le opportunità didattiche e inclusive che il digitale può portare se inserito coerentemente in una progettazione didattica universale (le Unità di lavoro del volume ne proporranno alcune), e per questo c'è una vasta produzione specifica editoriale.

È evidente come il digitale possa aumentare in maniera determinante le possibilità di attivazione dei diversi stili di apprendimento, di crescita di consapevolezza e autonomia nella ricerca delle informazioni, dello sviluppo di artefatti creativi, oltre che ovviamente di progetti di lavoro in cui è più semplice inserire strumenti, ausili e risorse dedicate ad alunne e alunni con disabilità. Questo scenario va ovviamente aggiornato sulle diverse età, con usi differenti al crescere delle età, ma già nei primi anni della scuola primaria l'integrazione tra strumenti digitali e attività analogiche può dare vita a interessantissimi spazi didattici autentici e significativi.

## **Le sette dimensioni chiave per la didattica universale**

### *1. Progettazione didattica*

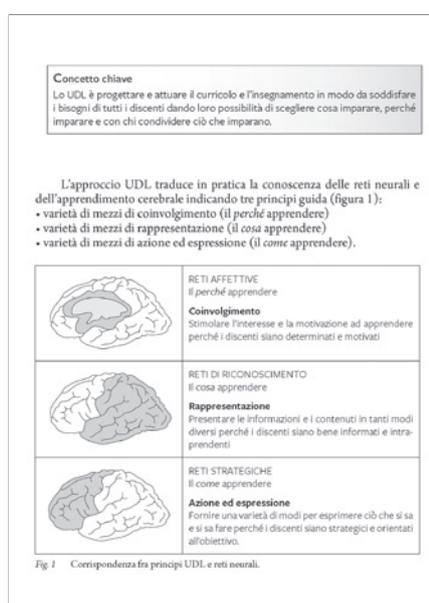
Una serie di guide didattiche è per sua stessa natura uno strumento di progettazione. La prospettiva universale è radicalmente incentrata su un'azione strutturata di programmazione, pianificazione e scelta da parte del corpo docente. Predisporre il contesto di apprendimento, attivare le risorse, scegliere le strategie didattiche e gli strumenti per valorizzare tutti gli alunni e le alunne della classe è lo scopo stesso della progettazione.

È necessario fare chiarezza su un punto centrale di questo approccio: il rapporto tra differenze e diversità. Non è un vezzo linguistico, ma un punto di partenza fondamentale. Una delle critiche più frequenti a un approccio sensibile alle differenze è il seguente: «Devo fare una cosa diversa per ogni alunno per insegnare italiano? È impossibile da gestire!».

Questa è la tipica confusione tra differenza e diversità. Lavorare sulle differenze non significa programmare in maniera diversa tutte le azioni didattiche, ma anzi significa creare il contesto di apprendimento in cui, rispetto a finalità ampie come quelle dello sviluppo delle competenze disciplinari, si possa lavorare con tanti materiali diversi e con tante tipologie diverse di collaborazione. Non in maniera individualistica (io faccio ciò che mi viene più facile), ma in maniera collettiva

(insieme mettiamo in gioco i nostri differenti approcci e costruiamo il nostro apprendimento). In questo schema di gioco risiedono momenti individuali di lavoro, momenti di gruppo, momenti di dialogo a classe intera e momenti esperienziali. La didattica universale paga un tributo importante di indirizzo alla prospettiva dello *Universal Design for Learning*, pur non essendo costruita secondo le linee guida internazionali stilate dal CAST (Savia, 2016).<sup>6</sup>

Nel recente volume di Murawski e Scott, curato nell'edizione italiana da Silvia Dell'Anna, vengono evidenziati in maniera molto chiara i concetti chiave dell'approccio UDL che hanno dimostrato maggiore efficacia a livello internazionale nella pratica didattica (Murawski e Scott, 2021).<sup>7</sup> Un principio base ha particolare importanza e vogliamo qui riportarlo direttamente dalla fonte:



Dal principio universale sopra riportato emerge in maniera forte il principio della *pluralità*, del progettare la propria azione didattica in maniera plurale non solo utilizzando tante risorse differenti, ma differenziando le modalità di lavoro e di relazione tra pari (al tema della differenziazione sarà dedicato il prossimo paragrafo). Riflettere sul *perché* dell'apprendimento, sul *cosa* e sul *come*, così come riportato dal paradigma UDL, ci porta a riflettere sull'innovazione importante rappresentata dallo scenario della didattica per competenze, che riporta al centro la finalità alta e di lungo periodo dell'apprendimento e che modifica fortemente anche il piano delle metodologie e delle relazioni tra pari, ma anche tra docente-studente, utili per raggiungere i traguardi di competenze previsti.

Per lavorare sul piano delle competenze, l'insegnante deve tener conto delle Indicazioni Nazionali e dei traguardi di competenze che ogni alunno e alunna deve sviluppare nel corso della scuola del primo ciclo e, puntando a questi obiettivi, deve progettare la struttura didattica con i contenuti e le abilità specifiche della disciplina.

<sup>6</sup> Savia G. (2016), *Universal Design for Learning. La Progettazione Universale per l'Apprendimento per una didattica inclusiva*, Trento, Erickson.

<sup>7</sup> Murawski W. e Scott K.L. (2021), *Universal Design for Learning in pratica. Strategie efficaci per l'apprendimento inclusivo*, Trento, Erickson.

In questo senso le competenze dovrebbero diventare il cardine della programmazione dell'intera annualità (e, in ottica più ampia, dell'intero ciclo).

L'intera struttura delle nostre guide didattiche parte da questo assunto:

- individuare i traguardi chiave anno per anno nell'ambito disciplinare;
- identificare le Unità di lavoro necessarie per raggiungere i traguardi tramite un approccio universale;
- includere strategie e materiali per mettere in gioco le sette dimensioni del modello DAI;
- proporre un compito di realtà finale per ogni traguardo;
- pianificare il percorso in itinere di monitoraggio e valutazione.



Questo schema di progettazione è ispirato dalla proposta dei *cicli di attività didattiche* per competenza, così come teorizzata da Trincherò (2017),<sup>8</sup> e dalla *progettazione a ritroso* come proposta da Castoldi (2017).<sup>9</sup> In questa struttura l'attivazione e le Unità di lavoro per competenza si uniscono alle attività di monitoraggio e di certificazione finali.

Al piano delle competenze è strettamente legato quello delle metodologie attive nel contesto di una didattica sensibile alle differenze: queste permettono di realizzare una didattica significativa (cioè legata alle preconoscenze e alla motivazione) e flessibile (cioè in grado di adattarsi a diversi contesti di classe e sociali). Alla differenziazione delle metodologie dedicheremo il prossimo paragrafo.

Infine, il piano delle relazioni: tutto ciò che accade in ambito educativo ha una base nella relazione. Per questo, fare progettazione didattica significa anche interrogarsi sulle relazioni tra l'insegnante e la classe, tra compagni e compagne di classe, tra il contesto scuola e il contesto casa, ecc. Anche questa dimensione è uno degli aspetti intrinseci del modello, che tratteremo più avanti.

## 2. Didattica sensibile alle differenze

Una didattica plurale è la finalità ultima della proposta universale; un contesto didattico capace di stimolare e far convivere modi diversi di lavorare, di insegnare e di imparare, organizzando il lavoro con tecniche e strategie specifiche e con i relativi diversi tipi di materiali.

Un approccio didattico sensibile alle differenze è il cuore della nostra proposta, nell'indirizzare il *come* apprendere: come predisporre le strategie, i setting, i materiali per raggiungere i traguardi prefissati. Anche in questo caso, il principio ispiratore è quello dello *Universal Design for Learning* insieme agli studi sulla *differenziazione didattica* di Caroline Tomlinson.

Pur nelle differenze tra i due approcci, in entrambi esiste una forte attenzione a indicare la crescita delle competenze come risultato dell'incontro tra le *risorse interne della persona* (le conoscenze, le abilità, gli aspetti emotivi e motivazionali) e le *risorse esterne* (ad esempio le metodologie proposte, gli strumenti, i contesti).

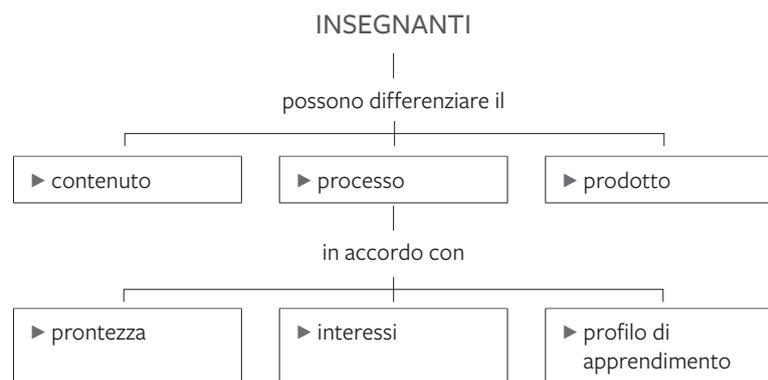
<sup>8</sup> Trincherò R. (2017), *Costruire e certificare competenze nel primo ciclo*, Milano, Rizzoli.

<sup>9</sup> Castoldi M. (2017), *Costruire Unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*, Roma, Carocci.

Da ciò deriva l'indicazione principale che risiede nella creazione di *ambiti di apprendimento plurali* fin dal primo giorno di scuola. Superando l'adattamento e quello che Tomlinson chiama l'approccio *sartoriale o della micro-differenziazione* (Tomlinson, 2001, p. 3)<sup>10</sup> che ci porta a pensare di dover fare una cosa diversa per ciascun bisogno.

Si costruisce invece una didattica sensibile alle differenze con un «progettare proattivo che si basa su una conoscenza approfondita di tutti gli alunni e delle loro caratteristiche, dai livelli iniziali di competenza agli stili di apprendimento, alle appartenenze socioculturali, agli interessi e alle preferenze (Tomlinson, 2014).<sup>11</sup> Ciò significa lavorare sul piano dei contenuti, dei processi e dei prodotti, ma è importantissimo considerare anche la sfera personale della motivazione.

La differenziazione e la differenza stessa devono diventare la norma, la base e il valore della didattica universale. Differenziare in classe significa prevedere metodologie, strumenti e contesti in grado di attivare tutte le risorse cognitive, relazionali, comportamentali presenti nel gruppo classe (ma anche nel corpo docente).



Demo sottolinea come la differenziazione sia connessa principalmente a un rischio: il sovraccarico lavorativo per l'insegnante, che ha la sensazione di non poterla fare a tenere opportunamente conto di tutte le differenze presenti all'interno della classe fino a che l'impostazione tradizionale, trasmissiva e frontale della

<sup>10</sup> Tomlinson C.A. (2001), *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms* (2<sup>nd</sup> edition), Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.

<sup>11</sup> Tomlinson C.A. (2014), *The differentiated classroom. Responding to the needs of all learners* (2<sup>nd</sup> edition), Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.

lezione non sia messa in discussione: «Se infatti l'insegnante è il primo attore di una lezione, in un ruolo centrale e di fortissima responsabilità, nasce anche un grande senso di fatica. È un insegnante che deve farsi carico di comprendere tutte le differenze dei propri alunni e di progettare coerentemente una proposta didattica per ognuno di loro capace di tenerne conto. È suo il compito di spiegare efficacemente, di predisporre i materiali più adatti, di progettare i tempi giusti per ognuno, di sostenere anche affettivamente nel migliore dei modi ogni alunno nel suo personale percorso di crescita. Gestire una classe quando si comprende la grande eterogeneità delle alunne e degli alunni che si hanno di fronte non può mai essere un compito semplice. Penso però che la gestione di tutte queste differenze possa diventare più sostenibile solo se l'insegnante si fa un po' da parte e aumenta invece la partecipazione attiva dei bambini. Non significa abdicare al ruolo di guida e di adulto rispetto ai soggetti in formazione, ma di farsi regista anziché primo attore e di andare in scena, invece, con l'intero gruppo classe» (Demo, 2017).<sup>12</sup> Sono ormai moltissimi gli approcci che a livello internazionale concorrono a percorsi di differenziazione efficaci. Tali approcci stimolano la valorizzazione delle intelligenze multiple, dei diversi stili cognitivi, dell'esplorazione diretta, della didattica laboratoriale e dell'apprendimento cooperativo. Questo ovviamente senza dimenticare il ruolo importante giocato dall'adattamento dei materiali per alunne e alunni con BES che però, da solo, non è più sufficiente a garantire percorsi inclusivi efficaci per tutti. L'eterogeneità delle classi è tale che il solo adattare i materiali non è più sufficiente, è necessario cambiare il contesto e le metodologie di base, l'impostazione generale della lezione nell'ottica della partecipazione e della didattica attiva.

In quest'ottica tutte le proposte presentate in questa serie di volumi perseguono questa macrofinalità generale, di valorizzazione delle differenze e di ampliamento del riconoscimento del ruolo proattivo degli alunni e delle alunne nella costruzione del proprio apprendimento.

### 3. Valutazione, monitoraggio e autovalutazione

La progettazione didattica è un'attività intrinsecamente connessa alla valutazione. Non è possibile, infatti, organizzare un sistema di valutazione efficace e inclusivo se non partendo dalla programmazione. La valutazione è un elemento fondamentale della didattica e consta di una serie di passaggi e di azioni in sequenza:

- definizione di obiettivi generali, personalizzati, individualizzati
- osservazione della situazione in entrata
- monitoraggio da parte dell'insegnante
- feedback costante e supportivo
- autovalutazione da parte di alunne e alunni
- valutazione tra pari
- prove di verifica strutturate
- prove di competenza (certificazioni).

La valutazione, quindi, si situa in una dimensione molto più ampia di quelle della verifica e dell'interrogazione, del voto e del giudizio. Valutare per promuovere l'apprendimento è un processo costante e quotidiano di monitoraggio, che in ottica inclusiva mira anche a sostenere e monitorare lo sviluppo delle competenze chiave previste dalle indicazioni nazionali.

<sup>12</sup> Demo H. (2017), *Didattica aperta e inclusione*, Trento, Erickson.

# INTRODUZIONE

## Pianificare l'inclusione

Per avviare una riflessione sul concetto di inclusione, sul modo in cui essa è entrata progressivamente nelle scuole, si può partire da un'immagine: un sasso che cade in uno stagno. Quel sasso, la Legge 517/1977, è stato lanciato ormai 45 anni fa e ha consentito la chiusura delle scuole speciali in Italia.

Da allora il concetto di inclusione si è allargato, come effettivamente farebbero le onde in uno stagno, e ha portato con sé una specifica tutela per i bambini e le bambine con disabilità, ma anche per chi ha un disturbo specifico dell'apprendimento e, infine, per chi ha uno speciale bisogno educativo e merita un'altrettanta speciale attenzione.

A ben vedere, il concetto di inclusione ha trasformato il nostro rapporto con la normalità, ridefinendola non più sulla base di una linea di demarcazione fissa e immutabile, l'idea che un tempo si aveva della disabilità, ma in base a una serie di condizioni soggettive e oggettive che vanno di volta in volta compensate, negoziate o sfidate.

In questa nuova accezione complessa e multidimensionale della normalità, la scuola assume un ruolo ovviamente strategico perché la compensazione, la negoziazione e anche la sfida devono avvenire in ambito didattico. La classe inclusiva è quel contesto ricco di stimoli in cui, proprio grazie alla varietà e a una precisa idea culturale dell'insegnante, ogni soggettività trova un proprio spazio.

In una classe inclusiva, in via del tutto teorica, non si parte dalla domanda su come rispondere a uno specifico bisogno, ma su come organizzare il contesto in modo che qualsiasi bisogno emerga trovi già una risposta al suo interno.

Ovviamente la realtà è spesso più complessa di questo riferimento ideale, ma un buon riferimento ideale può essere di grande aiuto quando si affronta una realtà complessa.

Come si disegna, quindi, un contesto di questo tipo? Quali strumenti sono irrinunciabili? Come valutare l'influenza di tali strumenti sulle dinamiche di apprendimento e sulle relazioni?

In queste pagine definiamo alcuni cardini a nostro avviso fondamentali per rispondere a simili domande. In alcuni casi, queste linee generali sono riprese e approfondite nel dettaglio nella descrizione dei diversi traguardi o all'interno della presentazione delle Unità di apprendimento.

Per una maggior chiarezza espositiva, abbiamo riunito la loro presentazione all'interno di quattro paragrafi generali:

- l'aula
- la classe
- la classe inclusiva al lavoro
- la valutazione e il rapporto con le famiglie.

### L'aula

Talvolta l'aula viene percepita come una variabile indipendente rispetto al lavoro scolastico. Sembra ovvio che le caratteristiche dell'aula o il tipo di arredo presente negli spazi scolastici non siano direttamente sotto il controllo dell'insegnante. Si tratta di dati sui quali si può fare poco. Non è detto che sia necessariamente così e, soprattutto, non si può ignorare che il setting d'aula abbia un profondo impatto sull'apprendimento e sulla socializzazione dei bambini e delle bambine.

Le aule scolastiche hanno spesso arredi standard, pensati su paradigmi piuttosto datati, e non è detto che siano facilmente orientabili all'inclusione. Ciononostante, le scelte dell'insegnante possono agire in modo sostanziale anche in questo ristretto margine di manovra.

La prima considerazione riguarda, ovviamente, la disposizione dei banchi. Un tema che spesso porta a una contrapposizione tra i sostenitori della sistemazione «a isole» e i fautori di una disposizione più o meno dichiaratamente frontale.

In un'ottica pienamente inclusiva, dovremmo pensare il setting d'aula in funzione della specifica lezione e delle altrettanto specifiche esigenze individuali. In un esempio: inutile riunire i banchi in gruppi da quattro, se poi si ricorre in modo frequente alla lavagna, costringendo la classe a un continuo cambio di focalizzazione dell'attenzione.

Molto meglio pensare alla disposizione dei banchi con sistemazioni variabili, magari pensando a veloci cambi di postazione o allestendo spazi provvisori con le sole sedie: un setting, questo, utile per assistere a una lettura pubblica o a una spiegazione.

Man mano che i bambini e le bambine crescono si potrà richiedere una gestione autonoma dello spazio, mentre in principio è meglio predisporre il contesto di apprendimento all'inizio delle lezioni e durante gli intervalli. Un buon ausilio per rendere gli spostamenti più facili è rappresentato dai dispositivi antirumore da applicare alle sedie, che rendono silenzioso il loro spostamento.

La riflessione sull'ambiente di apprendimento, però, non coincide del tutto con la gestione dei banchi. Si potrebbe dire, anzi, che sono proprio i piccoli accorgimenti osservabili nell'organizzazione dell'aula che raccontano meglio il clima inclusivo che si respira in una classe.

Prendiamo, ad esempio, gli angoli tematici di un'aula-laboratorio. Un insegnante che adotti questo tipo di organizzazione comunica la propria disponibilità a favorire l'apprendimento autonomo e disinteressato da parte degli alunni e delle alunne. Più avanti, nella descrizione delle Unità di lavoro sono state illustrate alcune soluzioni, ma qui possiamo anticipare una precisazione metodologica su questo punto, un'osservazione che potrebbe essere lo spunto per un approfondimento ulteriore.

La scuola è un'istituzione formativa intenzionale, e ciò vuol dire che il suo compito esplicito e riconosciuto è di insegnare e formare. Questo non vuol dire, però, che tutti gli apprendimenti e la formazione passino attraverso la progettazione intenzionale della scuola o degli insegnanti. Anzi: è difficile non riconoscere quanto la maggior parte delle conoscenze, delle abilità e delle competenze sia appresa ed esercitata fuori dalle mura scolastiche. L'apprendimento autonomo è una risorsa naturale, e l'allestimento di angoli tematici nelle aule scolastiche cerca proprio di intercettare questa naturale tendenza dei bambini e delle bambine.

Prevedere nell'aula un angolo lettura — con tutte le caratteristiche di comodità e le opportunità che un luogo di questo genere offre — può favorire il giusto contesto veramente per tutti e per tutte.

Altri angoli possono essere destinati ai giochi matematici, alla scrittura autonoma o alla risoluzione dei conflitti. Quest'ultimo, in particolare, merita un piccolo approfondimento: sono sufficienti un tavolino, un paio di sedie, una ciotola da riempire con caramelle per l'occasione e poco altro. L'angolo della pace è il luogo in cui i bambini e le bambine in conflitto vanno a cercare un chiarimento e una mediazione. L'insegnante raramente interviene a dirimere e a distribuire torti e ragioni. Salvo situazioni davvero particolari, di norma sono i singoli individui a dover trovare una soluzione ai problemi che li riguardano.

L'angolo della pace è inoltre un luogo sempre visibile, anche in tempi più tranquilli, e ricorda a tutta la classe che il conflitto non può essere eliminato. Va semplicemente conosciuto e affrontato nella maniera più produttiva.

Nei traguardi illustrati di seguito sono presentate alcune Unità di lavoro in cui una parte degli apprendimenti è stimolata dagli allestimenti dell'aula: i cartelloni o gli alfabetieri murali non sono solo abbellimenti che danno colore alle pareti. Sono, invece, strumenti irrinunciabili e di grande efficacia cognitiva sui quali torneremo più avanti, quando entreremo maggiormente nel merito della descrizione della classe e del fondamentale ruolo delle routine.

Sempre anticipando i traguardi che compongono questo volume, va precisato che non dovremmo parlare di aula, ma di aule al plurale.

Infatti una parte consistente delle attività illustrate nelle pagine seguenti prevede attivazioni motorie. Si tratta di parti strutturali della proposta didattica, che necessitano di spazi appositi. Troppo spesso il movimento è collegato e inserito all'interno della sola educazione motoria, mentre in realtà dovrebbero essere gli aspetti motori a entrare nelle diverse discipline e nelle diverse proposte operative. Le neuroscienze hanno già da tempo messo in relazione l'apprendimento al movimento e pensiamo sia ora di far discendere da queste evidenze un cambiamento nella didattica.

Ecco, quindi, la necessità di progettare le diverse Unità a tutto tondo, anche pensando quali spazi occupare e per quale tipo di attivazione cognitiva e motoria perché, per dirla con uno slogan «l'aula insegna».

## La classe

L'aula insegna, è vero, ma ciò avviene solo se la gestione della classe è il risultato di una serie di scelte consapevoli, frutto di una precisa riflessione culturale dell'insegnante. Questa azione riflessiva si manifesta attraverso le scelte e le metodologie didattiche di volta in volta adottate. Si potrebbe dire, quindi, che l'approccio inclusivo è la visione dell'insegnante, e che prende corpo attraverso una specifica «cassetta degli attrezzi». Più la cassetta è fornita, più facilmente l'insegnante riuscirà a mettere in pratica la propria «visione inclusiva».

Gli attrezzi a nostra disposizione sono molti, ma vanno selezionati secondo alcuni criteri difficilmente eludibili.

- In una classe inclusiva si valorizzano stili di apprendimento differenti, ovvero si fa particolare attenzione alle modalità preferenziali di apprendimento che sfruttano i punti di forza degli alunni e delle alunne. Si presentano quindi vari stimoli e proposte di lavoro differenti.
- In una classe inclusiva c'è la consapevolezza che la partecipazione è diffusa e necessaria. Le lezioni non sono pacchetti di contenuti che passano dall'insegnante ai bambini e alle bambine, ma interazioni ed esperienze condivise. Si può dire che la lezione inclusiva è costruita insieme.
- Il tema dell'interazione ha una serie di conseguenze, la più interessante delle quali è la motivazione e lo sviluppo della fiducia fondamentale. Gli alunni e le alunne che vivono in una classe inclusiva percepiscono l'esperienza scolastica come qualcosa di «adatto a sé». Una delle conseguenze di quest'ultimo punto è che la classe inclusiva non è — banalmente — «facile» o «più facile» perché anche una riduzione della complessità produrrebbe un contesto di apprendimento poco «adatto a sé».

Abbiamo già detto che una classe inclusiva non è quella al cui interno sono presenti alunni con certificazione 104, DSA o genericamente bambini e bambine con Bisogni Educativi Speciali. Una classe realmente inclusiva anticipa queste distinzioni proponendo un ambiente universale, adatto a tutti e a tutte.

Per non restare nel campo delle enunciazioni astratte, ci avviciniamo pian piano al tema delle strategie didattiche che saranno utilizzate e riprese nella descrizione delle diverse Unità di lavoro.

Entriamo, cioè, nel merito della nostra «cassetta degli attrezzi».

### *Apprendimento cooperativo*

È una delle strategie didattiche più conosciute e si basa sull'assunto che ogni apprendimento avviene in base a una mediazione sociale. L'insegnante organizza i gruppi e stabilisce in quale modo ogni componente è legato agli altri. Questa interdipendenza può essere progettata in base a vari criteri. Ad esempio, se ogni bambino o bambina ha un ruolo specifico si parla di «interdipendenza di ruoli», mentre se il gruppo condivide gli stessi materiali si ha invece una «interdipendenza di materiale». È proprio l'interdipendenza a garantire che non si manifestino, all'interno dei gruppi, dei meccanismi di delega da chi è meno competente a chi ha qualche risorsa in più. Ciascun membro del gruppo deve svolgere il proprio compito affinché la consegna venga rispettata.

Nella composizione dei gruppi di lavoro consigliamo sempre di utilizzare la tecnica dell'assegnazione casuale.

Questa scelta ha numerosi vantaggi:

- l'insegnante si pone al riparo da eventuali richieste o contestazioni; se prevalesse l'idea che il lavoro di gruppo è la valorizzazione di relazioni amicali, la strategia potrebbe perdere una parte consistente del proprio potenziale inclusivo. La scelta casuale non è, quindi, una posizione difensiva, ma una necessaria focalizzazione sul lavoro;
- può capitare che la scelta casuale riunisca in un unico gruppo diversi componenti in difficoltà. Questo, in sé, non rappresenta un reale problema perché a noi interessa che ciascun bambino o ciascuna bambina dia il massimo rispetto alle proprie possibilità. Il lavoro finale potrebbe non essere particolarmente curato, ma l'obiettivo è il miglioramento personale, non il raggiungimento di uno standard;
- se la scelta casuale riunisce insieme bambini e bambine particolarmente competenti, il confronto sarà ugualmente utile perché nel gruppo si dovranno sperimentare modalità di mediazione e negoziazione delle soluzioni. Non è detto che un gruppo molto competente incontri meno problemi rispetto a uno meno brillante, specie sotto il profilo della mediazione della leadership.

L'apprendimento cooperativo è una delle strategie più facili da implementare in classe e consente di lavorare contemporaneamente sulle competenze cognitive e sulle abilità sociali.

Una delle indicazioni organizzative da tenere in considerazione è sempre il confronto faccia a faccia. Specie con i bambini e le bambine dei primi tre anni della scuola primaria, la disposizione dei banchi dovrebbe facilitare un confronto frontale. Da preferire, quindi, la coppia o il piccolissimo gruppo.

### *Tutoring*

Sul lato opposto dell'apprendimento cooperativo, in una ipotetica linea delle strategie inclusive, potremmo porre il tutoring con il quale si chiede ad alcuni alunni e alunne di sostenere l'apprendimento dei compagni e delle compagne. Se l'apprendimento cooperativo valorizza delle relazioni orizzontali, degli scambi alla pari, il tutoring esalta il rapporto asimmetrico fra soggetti che hanno conoscenze o abilità diverse.

Per rendere adatto il tutoring a una classe inclusiva bisogna progettare con cura l'intervento. In particolare, è importante fare in modo che tutti e tutte nel tempo abbiano l'occasione di esercitare il ruolo di tutor e di tutorato, magari su argomenti differenti o in riferimento ad abilità diverse e adatte alle caratteristiche di ciascuno. Un'idea potrebbe essere quella di stabilire un momento specifico nella progettazione settimanale, un momento ben determinato in cui la classe intera è coinvolta nel tutoring.

Le possibilità organizzative sono sostanzialmente due:

- l'argomento da approfondire è uguale per tutta la classe. L'attività di tutoraggio è compiuta dai bambini e dalle bambine più competenti su quello specifico tema. Nel corso delle settimane, tutti hanno l'opportunità di svolgere la funzione di tutor;
- gli argomenti da approfondire sono diversi. Alcuni bambini e alcune bambine svolgono il ruolo di tutor in un gruppo e poi assistono al tutoraggio dei compagni e delle compagne in altri gruppi. È difficile immaginare che tutti gli alunni e tutte le alunne riescano a interpretare il ruolo di tutor nella stessa «tappa», ma questo può avvenire nel corso di poche settimane.

Contrariamente a quanto si pensa normalmente, nel tutoring non impara solo il tutorato. Il tutoring è una pratica di apprendimento interattivo nella quale chi supporta un compagno o una compagna ha necessità di memorizzare concetti e farsi carico dell'altro o dell'altra. Il senso di responsabilità che questa postura cognitiva impone è un motore significativo nello sviluppo di competenze sociali, relazionali e cognitive.

### *Didattica laboratoriale*

La classe inclusiva si avvantaggia in modo a dir poco sostanziale da una visione dell'aula come laboratorio. Con l'espressione «didattica laboratoriale» si intende la messa in pratica di un modello teorico appreso in precedenza, anche se questa definizione rischia di essere fuorviante se non opportunamente argomentata.

Immaginiamo un laboratorio artigiano o artistico, non possiamo fare a meno di notare che:

- un esperto o un'esperta ha intorno a sé alcune persone che fanno pratica;
- chi apprende inizialmente imita l'esperto o l'esperta che fornisce indicazioni, consigli e soluzioni a specifici problemi. Gli interventi di questa figura esperta sono orientati al miglioramento delle tecniche di chi deve apprendere, allo scioglimento di eventuali tensioni nel gruppo, al consolidamento della fiducia di base...;
- il lavoro pratico avviene per progetti reali. È vero che, specie all'inizio, le esercitazioni hanno una certa rilevanza, ma l'apprendimento reale avviene con la sperimentazione e la messa in pratica personale delle tecniche apprese;

- la valutazione dell'esperto o dell'esperta è sempre formativa e serve per preparare il terreno alla prossima prova. Potremmo dire che la valutazione sommativa è in mano a terzi, ovvero ai destinatari «dell'opera».

All'interno di questa descrizione, troviamo molti spunti interessanti per la didattica, spunti che riprenderemo quando tratteremo i compiti di realtà e che sono un tratto fondamentale nella didattica per competenza.

La didattica laboratoriale getta nuova luce su diverse strutture dell'azione didattica e mostra degli scenari di innovazione. Essa, infatti, porta a:

- rivedere il ruolo dell'insegnante che affianca gli alunni e le alunne in un percorso di apprendimento che è radicalmente personalizzato;
- pensare l'inclusione non come concessione a chi ha una necessità in più, ma come modalità di gestione del laboratorio;
- ridefinire il compito che passa da «scolastico» a «progettuale». Con questi due termini intendiamo operare una distinzione piuttosto netta tra:
  - a) le proposte operative che hanno come riferimento l'insegnante che assegna, corregge e valuta (il compito scolastico);
  - b) le proposte operative che hanno come riferimento un destinatario reale ed esterno. In questa seconda modalità, l'insegnante forse assegna e magari corregge in alcune fasi, ma chi valuta realmente il risultato sono soggetti diversi e interconnessi: gli stessi alunni e alunne, il committente, l'insegnante. La valutazione di un compito progettuale è quindi complessiva e sistemica.

Qualsiasi riflessione sulla didattica laboratoriale rischia di non essere completa se non si specifica a «quale laboratorio» ci si riferisce. In particolare, per rendere esplicito il riferimento a una classe inclusiva, dobbiamo aggiungere la componente della creatività.

Oggi definiamo «creative» quelle persone che si confrontano con problemi spesso multidisciplinari, che necessitano di particolare intuizione e la cui soluzione avviene anche attraverso il ricorso a una vasta gamma di esperienze personali. Sono creativi gli ideatori di pubblicità, gli scrittori, gli artisti... è questo il tipo di laboratorio al quale facciamo aderire il nostro modello.

In una classe orientata all'inclusione, così come in un laboratorio creativo, i problemi da affrontare hanno caratteristiche specifiche. Eccone alcune:

- **problemi completamente nuovi.** Nessun creativo si impegna realmente a risolvere una situazione già affrontata da altri, se non per migliorarne la soluzione. La novità del problema porta con sé un elemento di sfida cognitiva che rappresenta il centro di tutta la proposta. È la sfida cognitiva a ingaggiare la persona impegnata nel problem solving e a permeare tutto il suo lavoro;
- **problemi poco definiti.** Il compito di un creativo non è mai completamente definito. Anzi, la stessa necessità di determinare il compito in prima persona, a partire da alcuni dati e da un obiettivo di massima, aiuta a trovare una soluzione originale e non sperimentata prima. Questa è la condizione tipica affrontata dalle persone che devono applicare la propria creatività: uno scrittore o una scrittrice che si mette all'opera non dispone di tutti gli elementi per completare il proprio lavoro, ma li definisce man mano. È, anzi, la scarsa definizione del problema da affrontare che pone al centro del processo risolutivo la necessità di «intuire» una possibile pista da seguire. In una didattica laboratoriale, quindi, l'applicazione di un algoritmo per la soluzione di un problema non è mai un compito significativo: al limite può rappresentare una tappa di avvicinamento alla competenza da raggiungere. Quando descriveremo le proposte didattiche riprenderemo spesso l'indicazione dei compiti poco definiti e chiariremo questo

aspetto che, dal punto di vista teorico, può sembrare eccessivamente fumoso, mentre nella realtà è molto pratico;

- **problemi basati su dati incompleti.** Visto che il compito è poco definito, a maggior ragione lo sono i dati. Ancora meglio: i pochi dati e le poche informazioni a disposizione contribuiscono a rendere poco definito il problema da risolvere e obbligano i bambini e le bambine a mettersi alla ricerca del necessario per portare a termine la sfida assegnata. In pratica, i dati incompleti e il compito poco definito fanno parte dello stesso pacchetto iniziale di informazioni su cui la classe si trova a riflettere;
- **problemi incentrati su soluzioni aperte.** In ambito creativo, la soluzione è sempre aperta. Assegnato un compito a tre persone diverse, si otterranno necessariamente tre risultati differenti. Portare in classe il paradigma della didattica laboratoriale vuol dire valorizzare e «far funzionare» principalmente questo aspetto. Sotto il profilo dell'inclusione, il lavoro sulle soluzioni aperte porta a tenere in considerazione il prodotto di ciascun bambino e di ciascuna bambina. Tutti i componenti della classe si attivano intorno alla propria zona di sviluppo personale che, per definizione, è diversa da una persona all'altra. In questa prospettiva il ruolo dell'insegnante è cruciale. Stiamo definendo un approccio didattico in cui gli alunni e le alunne sono liberi di sperimentare e di costruire il proprio percorso di apprendimento: potrebbe sembrare che l'insegnante debba ridurre drasticamente la sua influenza. In realtà, la sua è una figura ancora fondamentale perché orienta e stimola tutti i bambini e tutte le bambine, conoscendone le caratteristiche personali, a uscire dalla zona di comfort;
- **situazioni automotivanti.** La forza di un laboratorio di tipo creativo è la motivazione che ogni compito porta con sé. Una persona che esercita la propria creatività difficilmente considera il lavoro come tale, ma lo ritiene piuttosto una naturale emanazione della propria personalità. I bambini e le bambine arrivano nella scuola primaria con un elevatissimo tasso di motivazione e un'importante aspettativa rispetto all'esperienza dell'apprendimento. Chiunque abbia insegnato in una classe prima sa che di fronte a compiti difficilissimi, quale l'apprendimento della lettura e della scrittura, la voglia di apprendere è altissima. Se non organizzato e sollecitato, questo piccolo capitale iniziale rischia di dissolversi e lasciare il campo ad apatia e demotivazione;
- **impegni calendarizzati.** Ogni creativo ha una o più scadenze bene evidenziate sul calendario. Alla riflessione appena fatta sulla motivazione ne va aggiunta, quindi, una sul senso di responsabilità utile alla crescita. Stabilire date e scadenze andrebbe letto in questa dimensione sostanzialmente educativa;
- **rivolti a un destinatario reale.** Ritorniamo su questo aspetto, ma intanto accenniamo al fatto che il lavoro creativo è sempre rivolto verso l'esterno. L'osservazione di persone che non hanno partecipato alle fasi della progettazione e della realizzazione mette a disposizione della classe sia dati per la valutazione sia la spinta motivazionale per svolgere creativamente il proprio lavoro.

### *Compiti di realtà*

Strettamente collegati alla didattica laboratoriale, i compiti di realtà possono contribuire alla costruzione di una classe inclusiva perché fondono molte delle strategie fin qui presentate.

In un compito di realtà viene proposta una situazione sfidante e spesso gli alunni e le alunne al lavoro hanno a propria disposizione una parte dei contenuti e delle

abilità necessari per la soluzione. Tutto quello che non è fornito dall'insegnante deve essere ricercato in prima persona, anche e soprattutto esercitando un problem solving creativo.

Torniamo, quindi, alla dimensione aperta e poco definita del compito che riprenderemo ulteriormente quando entreremo nel merito della valorizzazione della creatività.

In un compito di realtà, una parte anche importante del lavoro è svolta in modo cooperativo nel gruppo di lavoro. Questa parte di apprendimento condiviso inizialmente occuperà una quantità di tempo piuttosto limitata, ma può aumentare man mano che i bambini e le bambine diventano più esperti. Non bisogna però credere che un compito totalmente incentrato sull'apprendimento cooperativo sia migliore o più auspicabile di un compito «misto», ovvero composto di attività cooperative e individuali.

Prevedere momenti diversi consente a ciascuno di applicare competenze differenti, e la varietà della proposta è sempre un'ottima scelta.

Il referente della sfida cognitiva, lanciata dal compito di realtà, è sempre esterno all'aula scolastica. Una lettera da scrivere al consiglio di istituto della scuola, per fare un esempio molto semplice, non è efficace perché è ben valutata dall'insegnante, ma se produce effetti nei suoi destinatari. Progettare attività il cui destinatario è reale ed esterno produce effetti significativi anche da un punto di vista educativo perché va a esplorare l'ambito di efficacia di una possibile azione personale o di gruppo.

Anche in questo caso, il ruolo dell'insegnante è ridefinito: affianca la classe, mette a disposizione il suo «sapere esperto» per il raggiungimento di un obiettivo comune e, all'occorrenza, orienta le scelte della classe lasciandole però l'ultima parola.

Una considerazione non meno importante riguarda il tempo da destinare al lavoro. Chi ha sperimentato l'esperienza di compiti di realtà ben progettati ha osservato un'altissima motivazione da parte degli alunni e delle alunne. Uno degli indicatori più efficaci di questa motivazione è una diffusa percezione della «necessità» del compito: i bambini e le bambine percepiscono la sfida posta dal compito come parte della propria giornata, e non solo relativa all'ambito scolastico. Anche da un punto di vista di impegno orario, quindi, la distinzione tra tempo-scuola e tempo libero viene superata in modo spontaneo. La ricerca, gli approfondimenti, la produzione di semilavorati possono essere svolti a casa.

### *Role playing*

Il role playing è una prima forma di esercitazione durante la quale gli alunni e le alunne si sperimentano in un ruolo davanti al resto della classe. Non si tratta necessariamente di una drammatizzazione o di una rappresentazione teatrale, ma della messa in pratica di strategie e comportamenti utili in situazioni diverse da quelle esperite normalmente.

Un esempio: i componenti della classe sono chiamati ad assumere il ruolo di guida per una mostra. Ogni alunno e ogni alunna ha il compito di illustrare una o più opere dell'allestimento.

Per la classe, quindi, lo studio delle diverse opere è solo uno degli impegni da assolvere, perché il vero compito è legato a una competenza ben più complessa e riguarda la capacità di parlare della mostra.

# CLASSE PRIMA

## TRAGUARDO 1 Ascoltare e prendere la parola per esprimersi

**ATTIVAZIONE: L'appello attivo** p. 56

**SVILUPPO UDL 1: Presentiamoci!** p. 61

**SVILUPPO UDL 2: Giochiamo con i suoni e le parole** p. 65

**SVILUPPO UDL 3: Le nostre emozioni** p. 71

**COMPITO DI REALTÀ FINALE: Vi presento un amico o un'amica** p. 76

## TRAGUARDO 2 Leggere e scrivere parole e frasi

**ATTIVAZIONE: L'aula insegna** p. 89

**SVILUPPO UDL 1: Le vocali** p. 92

**SVILUPPO UDL 2: Le consonanti** p. 100

**SVILUPPO UDL 3: Doppie in gioco** p. 110

**SVILUPPO UDL 4: L'officina delle frasi** p. 114

**COMPITO DI REALTÀ FINALE: La mostra degli animali fantastici** p. 120

## TRAGUARDO 3 Riflettere sulle parole e arricchire il lessico

**ATTIVAZIONE: Lunedì «Mostra e racconta»** p. 132

**SVILUPPO UDL 1: Libera scelta** p. 135

**SVILUPPO UDL 2: Carte e parole** p. 140

**SVILUPPO UDL 3: Un caleidoscopio di parole** p. 144

**SVILUPPO UDL 4: L'alfabeto da correre** p. 148

**COMPITO DI REALTÀ FINALE: Costruire un alfabetiere mobile** p. 151

# TRAGUARDO 1

## Ascoltare e prendere la parola per esprimersi

### Presentazione del traguardo

Il primo traguardo della classe prima è incentrato sull'ascolto e sul parlato.

Una scelta, questa, legata anzitutto al fatto che potrebbero essere presenti in classe bambini e bambine più in difficoltà di fronte ad attività legate allo scritto, che richiedono tempi di maturazione differenti soprattutto nei primi mesi di scuola. La scelta di focalizzare un'intera Unità sulla «voce», tuttavia, nasce anche perché la capacità di ascolto e un progressivo affinamento dell'espressione orale sono competenze che contribuiscono a determinare un clima di classe positivo e sono, in definitiva, capacità che influenzeranno addirittura gli anni a venire.

La conoscenza del gruppo e la regolazione degli scambi comunicativi sono due dimensioni che intercettano alcuni grandi temi fondamentali per la vita di classe.

- **La conoscenza delle proprie emozioni.** Le dinamiche relazionali che osserviamo tra i bambini e le bambine si fondano sulla capacità di ciascuno di riconoscere e mediare rispetto alle proprie emozioni. Esiste, cioè, uno spazio tra un'emozione poco piacevole (la rabbia) e le sue manifestazioni (ad esempio un urlo) e, se questo spazio idealmente inteso è trattato in modo razionale, gli effetti dell'emozione negativa sono contenuti. In altri termini, un rapporto ben gestito tra le persone e le proprie emozioni passa attraverso la conoscenza e la razionalizzazione. Nei primi mesi della classe prima, le emozioni possono essere molto impegnative per i bambini e le bambine. Siamo di fronte a un complesso insieme di aspettative ed esigenze, anche per questo dobbiamo aiutare gli alunni e le alunne a gestire il loro mare di emozioni. Nel traguardo che descriviamo nelle pagine seguenti, una importante Unità di lavoro è dedicata dunque alla gestione delle emozioni.
- **Il rapporto con gli altri.** Si parla e si ascolta perché si è in comunicazione con qualcuno. Anzi, per meglio dire: per essere realmente in comunicazione con qualcuno è necessario saper ascoltare e parlare. Molto spesso, una poco adeguata costruzione del gruppo classe finisce per polarizzare i bambini e le bambine in due grandi categorie, normalmente presenti: «esuberanti» e «rinunciatori». Queste due categorie non comportano alcun giudizio di valore, né rappresentano dei profili psicologici: usiamo queste espressioni come semplificazione di quanto avviene in termini comunicativi. Infatti, sia quelli che potremmo definire «esuberanti» sia i «rinunciatori» mancano il vero obiettivo della comunicazione. Nel primo caso si finisce per parlare comunque, senza considerare chi ascolta o senza ascoltare chi vorrebbe intervenire. Nel secondo caso si finisce per non intervenire comunque, pur avendo qualcosa di importante da dire. Non si tratta, però, solo di una questione di giustizia (consentire a tutti e a tutte di dire la propria), ma anche di costruzione del gruppo. Fare in modo che ognuno possa far sentire la propria voce, e allo stesso tempo conquistare l'ascolto diffuso, si trasforma in poco tempo nella costruzione di un gruppo coeso. Ciascuno si riconosce nel gruppo e il gruppo riconosce ogni membro: il nostro obiettivo di lungo termine è esattamente questo.
- **Il rapporto con la scuola.** In questo caso parliamo dei saperi scolastici, perché non bisogna mai dimenticare che i bambini e le bambine arrivano in classe prima con un notevole carico di aspettative. La classe prima è associata al diventare grandi e all'imparare a leggere e a scrivere. Non è raro che, nei primi giorni e specie se non vengono proposte attività riconoscibili come un po' impegnative, qualcuno chieda: «Quando iniziamo a fare scuola?».

Quindi, per non frustrare le aspettative degli alunni e delle alunne, anche un traguardo relativo all’ascolto e al parlato dovrebbe prevedere attività funzionali all’acquisizione della lettura e della scrittura. Si dovrebbero, cioè, progettare quei giochi e quelle attività che portano a «scrivere con la voce», identificando progressivamente in modo sempre più efficace i suoni che compongono ogni parola.

A questo proposito è utile precisare che il presente traguardo è pensato su un arco temporale di circa due mesi (settembre-ottobre). Vista la particolare dimensione della classe prima, e la generale attenzione che investe la lettoscrittura, però, questo non significa ritardare la presentazione delle prime lettere. In base alla conoscenza che via via l’insegnante si forma in merito alla propria classe, può decidere di aggiungere le proposte contenute nel traguardo successivo a quelle presentate in queste pagine.

Un’ultima considerazione, ma fondamentale, riguarda il gioco. Per l’apprendimento in classe prima — anche se la considerazione andrebbe estesa ben oltre questa fascia d’età — vale quanto detto da Daniel Pennac (1993)<sup>1</sup> in merito alla lettura: «apprendere» (come «leggere») è un verbo che non regge l’imperativo. Dire a un bambino o a una bambina di sei anni «impara» difficilmente ottiene risultati significativi.

Per questo, le attività presentate nelle pagine seguenti si basano su un approccio ludico o su routine significative che hanno l’obiettivo di intercettare la naturale predisposizione al successo scolastico di ogni alunno e di ogni alunna.

### Le competenze in gioco

Le attività proposte nel primo traguardo mirano a sviluppare:



<sup>1</sup> Pennac D. (1993), *Come un romanzo*, Milano, Feltrinelli.

## Dalle Indicazioni Nazionali alle 7 dimensioni didattiche

Quanto chiarito in premessa porta in primo piano una funzione della scuola ben espressa dalle Indicazioni del 2012.

«La scuola propone situazioni e contesti in cui gli alunni riflettono per capire il mondo e se stessi, [...] trovano stimoli per sviluppare il pensiero analitico e critico [...]. Favorisce lo sviluppo delle capacità necessarie per imparare a leggere le proprie emozioni e a gestirle, per porsi obiettivi non immediati e perseguirli».

Nello scenario disegnato dalle Indicazioni si trova a vari livelli un richiamo alla scuola come ambiente di relazione, nel quale il contesto insegna perché mette in comunicazione soggetti diversi che hanno l'opportunità di sviluppare le proprie competenze in funzione della necessità di confrontarsi con gli altri.

Inoltre, le Indicazioni dedicano alla comunicazione orale un intero paragrafo nel quale si precisa che «la comunicazione orale nella forma dell'ascolto e del parlato è il modo naturale con cui il bambino, a un tempo, entra in rapporto con gli altri e “dà i nomi alle cose” esplorandone la complessità».

Dare i nomi alle cose è il primo e fondamentale approccio alla conoscenza. Le proposte di questo traguardo, in particolare, si soffermano nel dare un nome alle emozioni la cui gestione, come accennato in premessa, costituisce il principale ingrediente della costruzione di un gruppo coeso. Accanto a questo, non va poi dimenticato che attraverso l'oralità si sviluppano sofisticate competenze cognitive. Infatti, la scuola è fondamentale per sviluppare la «capacità di interagire, di nominare in modo sempre più esteso, di elaborare il pensiero attraverso l'oralità e di comprendere discorsi e testi di vario tipo».

Sebbene dalle Indicazioni ci separi ormai più di un decennio, sembra molto attuale il richiamo all'oralità, specie se connesso ai rischi di una scuola basata sulla performance, sulle schede da completare. Le proposte operative sul parlato e sull'ascolto ci chiedono di far attenzione ai tempi distesi dell'apprendimento, di concedere a tutti gli alunni e a tutte le alunne il tempo e lo spazio per esprimersi in modo libero e disinteressato.

Anche perché le attività orali promuovono «la capacità di ampliare il lessico, ascoltare e produrre discorsi per scopi diversi e man mano più articolati e meglio pianificati». Tutte abilità fondamentali per il successo scolastico.



### Progettazione

Il traguardo si basa su alcuni presupposti che ne caratterizzano la **progettazione**:

- l'ascolto e il parlato sono il primo livello delle competenze che ruotano intorno alla piena socializzazione dei bambini e delle bambine. Anche per questo, il primo traguardo è strettamente connesso con la costruzione del gruppo classe;
- l'appello della giornata, inteso come prima routine di classe, è il momento in cui ciascun componente della classe inizia a prendere coscienza degli altri bambini e delle altre bambine. È, pertanto, un'ottima occasione per far conoscere i nomi, i visi e anche le emozioni di tutti i compagni e di tutte le compagne di classe;
- abbinate all'appello della giornata sono le proposte didattiche relative al presentarsi agli altri. I bambini e le bambine si fanno conoscere attraverso i disegni, parlando delle proprie emozioni, ma anche sottoponendosi a una semplice intervista;
- infine, un lavoro sull'ascolto e il parlato può essere un buon punto di partenza per iniziare a lavorare sugli aspetti fonologici della lingua italiana. Giochi e attività per riconoscere i vari suoni, infatti, sono il primo passo per affrontare la scrittura delle parole.



### Valutazione

La **valutazione** dei progressi della classe è affidata, in questo primo traguardo, all'osservazione sistematica dell'insegnante. Da un punto di vista temporale, il traguardo interessa il primissimo periodo della prima e difficilmente la valutazione può tenere conto di elementi diversi.



Differenziazione

La **differenziazione** della proposta didattica consente di tenere alto il livello dell'attenzione e della motivazione. Le attività sono generalmente brevi e basate su:

- movimento
- disegno
- riconoscimento
- scambi comunicativi
- giochi.



Autonomia e libertà di scelta

I bambini e le bambine sperimentano i primi momenti di **autonomia**, soprattutto nelle relazioni interpersonali e nella scoperta delle prime attività didattiche. In particolare, nella seconda Unità di lavoro, dedicata ai primi giochi fonologici, la classe inizia a riflettere sulla lingua e a costruire le prime esperienze che porteranno all'importante acquisizione della lettoscrittura.



Competenze emotive e cura del gruppo

La **cura del gruppo** è il focus centrale di tutto il traguardo. La conoscenza del gruppo classe:

- parte dalle routine dell'attivazione;
- prosegue con l'Unità di lavoro dedicata alla presentazione di sé;
- continua fino al compito di realtà, nel quale ogni alunno e ogni alunna presenta alla classe un compagno o una compagna.

Rilevante — e non potrebbe essere diversamente, visto il filo conduttore del traguardo — è anche il ruolo delle **emozioni personali**. Questo argomento è al centro dell'Unità di lavoro numero 3 («Le nostre emozioni») e propone alcune suggestioni sulla Educazione Razionale Emotiva.



Consapevolezza

Il lavoro sulla comunicazione orale ha come obiettivo sostanziale l'acquisizione di una **consapevolezza** linguistica e di una appartenenza al gruppo classe più marcate.



Creatività

Consapevolezza e appartenenza, però, devono tener conto dell'esercizio fondamentale della **creatività** degli alunni e delle alunne. A questo proposito, nelle diverse Unità di lavoro sono stati messi in evidenza alcuni suggerimenti specifici. La dimensione inclusiva della classe è una conquista irrinunciabile e si fonda, innanzi tutto, sulle convinzioni profonde dell'insegnante, le quali poi si sostanziano in proposte operative.

Nel presente traguardo, queste ultime puntano su alcuni principi generali, ovvero:

- la classe è il luogo dell'espressione personale e solo chi si sente (e ha l'opportunità di sentirsi) pienamente partecipe è un soggetto incluso. Per questo, tutte le proposte che seguono insistono sul doppio binario della socializzazione e dell'espressione orale;
- in riferimento alla facilitazione, alla semplificazione e alla personalizzazione delle proposte, vista anche la natura degli obiettivi, spetta all'insegnante far valere la propria capacità di mediazione. In una classe, di solito, ci sono sia soggetti molto attivi sia bambini e bambine rinunciatari, e a tutti vanno offerte le stesse opportunità;
- il kit delle proposte è vario perché anche sotto il profilo dell'inclusione, nei primi periodi della classe prima, bisogna tenere presenti le caratteristiche di tutti gli alunni e di tutte le alunne, i tempi di attenzione e le aspettative di ciascuno;
- la costruzione delle relazioni di classe. Questo dato fondamentale, sia per gli apprendimenti sia per l'inclusione di tutti e di tutte, va costruito da subito e con una progettazione intenzionale.

Bowey J.A. (2005), *Predicting individual differences in learning to read*. In M.J. Snowling e C. Hulme (a cura di), *The science of reading: A handbook*, Oxford, Balckwell, pp. 155-172. doi:10.1002/9780470757642.ch9

Muter V., Hulme C., Snowling M.J. e Stevenson J. (2004), *Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study*, «Developmental Psychology», vol. 40, pp. 663-681. doi:10.1037/0012-1649.40.5.665

Salovey P. e Mayer J.D. (1990), *Emotional intelligence. Imagination, cognition and personality*, vol. 9, n. 3, pp. 185-211.

Elias M.J. e Weissberg R.P. (2000), *Primary prevention: Educational approaches to enhance social and emotional learning*, «Journal of School Health», vol. 70, n. 5, pp. 186-190.

Elias M.J., Zins J.E., Weissberg R.P., Frey K.S., Greenberg M.T., Haynes N.M., Kessler R., Schwab-Stone M.E. e Shriver T.P. (1997), *Promoting social and emotional learning*, Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.

Payton J.W., Wardlaw D.M., Graczyk P. A., Bloodworth M.R., Trompsett C.J. e Weissberg R.P. (2000), *Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth*, «Journal of School Health», vol. 70, n. 5, pp. 179-184.

## APPROFONDIMENTO AL TRAGUARDO 1

### Quali sono i principali processi cognitivi ed emotivo-motivazionali che sostengono le attività di questo traguardo?

- *Le abilità fonologiche come prerequisito della lettura e della scrittura*

Imparare a leggere in una lingua trasparente come l'italiano richiede di imparare ad associare specifiche forme scritte ai relativi suoni.

Considerato questo, risulta chiaro perché una grande mole di ricerche ha evidenziato come le abilità fonologiche siano un precursore fondamentale dell'abilità di lettura (Bowey, 2005; Muter et al., 2004). Queste riguardano la capacità di riflettere e manipolare i suoni delle parole. Più nello specifico ci riferiamo alla sensibilità rispetto alla struttura sonora delle parole (coglierne le rime ad esempio e saperle produrre), alla capacità di individuare, segmentare e fondere le sillabe di una parola e i suoi fonemi. Le abilità fonologiche riguardano anche la capacità di cogliere somiglianze nei suoni iniziali o finali di parole diverse e la capacità di elidere, aggiungere o invertire fonemi tra parole date.

Alcune attività che sostengono lo sviluppo della consapevolezza fonologica sono:

- esercizi di fusione sillabica, in cui il bambino o la bambina sente il suono delle sillabe di una parola e deve indovinare di quale parola si tratta;
- esercizi di segmentazione sillabica, in cui il bambino o la bambina deve dividere in sillabe una parola udita;
- esercizi di fusione fonemica, in cui il bambino o la bambina sente il suono isolato delle lettere di una parola e deve individuare di quale parola si tratta;
- individuazione del suono iniziale o finale di una parola;
- esercizi di segmentazione fonemica, in cui il bambino e la bambina devono dividere in fonemi una parola udita.

- *L'intelligenza emotiva*

L'intelligenza umana non è un costrutto unitario, ma è formata da diversi tipi di intelligenze. Una di queste è l'intelligenza emotiva, che viene descritta come un insieme di capacità che concorrono al riconoscimento, all'espressione e al controllo delle risposte emotive sia rispetto a se stessi sia rispetto agli altri (Salovey e Mayer, 1990).

Una persona con un buon livello di intelligenza emotiva mostra solitamente un buon livello di equilibrio psicologico. È consapevole delle proprie emozioni e di quelle degli altri. È aperta a esperienze emotive positive e negative, è capace di dare un nome alle proprie emozioni e di comunicarle in modo efficace. Questa consapevolezza la porta a una regolazione efficace delle emozioni sia internamente sia in contesti sociali, e tutto questo contribuisce fortemente al suo benessere (Salovey e Mayer, 1990).

Le persone che, invece, non sono capaci di regolare le proprie emozioni a volte ne diventano schiave. Faticano a fare quelle scelte che le porterebbero a una vita ricca di emozioni piacevoli. Chi poi non riesce a riconoscere le emozioni altrui o, anche peggio, che porta altri a provare emozioni spiacevoli spesso finisce per avere notevoli problemi in ambito sociale (Salovey e Mayer, 1990).

L'intelligenza emotiva può essere concettualizzata come composta da tre elementi principali:

- la capacità di **riconoscere** le emozioni. Il saper riconoscere e nominare le proprie emozioni è fondamentale per poi riuscire ad avere un controllo su di esse. Poiché viviamo in una comunità di persone, risulta molto importante anche riconoscere le emozioni negli altri per riuscire ad agire in modo funzionale in un contesto sociale;
- la capacità di **regolare** le emozioni. Una volta che riconosciamo le nostre emozioni possiamo mettere in atto in modo più o meno consapevole delle azioni che permettono di tenerle sotto controllo e di esprimerle in modo funzionale;
- la capacità di **utilizzare** le proprie emozioni. Le persone che sono maggiormente consapevoli delle proprie emozioni possono essere più capaci di tenere in considerazione i propri stati d'animo quando devono scegliere tra le possibili alternative in una situazione o affrontare un problema.

I bambini e le bambine che riescono a usare in modo efficace le proprie emozioni riescono anche a controllare le proprie reazioni istintive quando si trovano in situazioni stressanti, a comunicare agli altri in modo efficace le proprie emozioni, a sviluppare relazioni positive e sane con familiari e amici e a divenire persone di successo a scuola, più tardi nel lavoro e in generale nella loro vita (Elias e Weissberg, 2000; Elias et al., 1997; Payton et al., 2000).

• *A quali strategie educative si attinge in questo traguardo?*

I presupposti su cui si basano i programmi di Educazione Razionale Emotiva ci vengono dagli studi di Albert Ellis: se noi riusciamo a pensare in modo razionale, la forza traumatica di qualunque evento si riduce drasticamente. Infatti varie forme di disagio psicologico ed emotivo non vengono determinate dalle caratteristiche dell'evento in sé, ma dai pensieri, spesso distorti e irrazionali, per mezzo dei quali lo interpretiamo e gli assegniamo un significato negativo. L'espressione «Educazione Razionale Emotiva» sta a indicare che possiamo educare il bambino a trasformare le proprie emozioni disfunzionali imparando a usare in modo costruttivo la propria capacità di pensare razionalmente.

Solitamente un programma di Educazione Razionale Emotiva si sviluppa attraverso tre fasi:

- innanzitutto si cerca di aiutare il bambino a riconoscere, a identificare le proprie emozioni, a essere consapevole di come si sente quando prova un certo disagio emotivo;
  - poi si tratta di aiutarlo a identificare il rapporto esistente fra modo di sentirsi e modo di pensare e a rendersi conto che se si sente in un certo modo è perché pensa secondo determinate modalità;
  - infine, si cercherà di aiutare il bambino a intervenire su quei meccanismi mentali che sono alla base di emozioni disfunzionali, operando una trasformazione nel proprio dialogo interno, ossia nel modo in cui parla a se stesso quando interpreta e valuta ciò che gli accade.
- Per saperne di più è possibile visitare il sito <http://www.educazione-emotiva.it/basi-ere.htm>

## Progettazione del traguardo

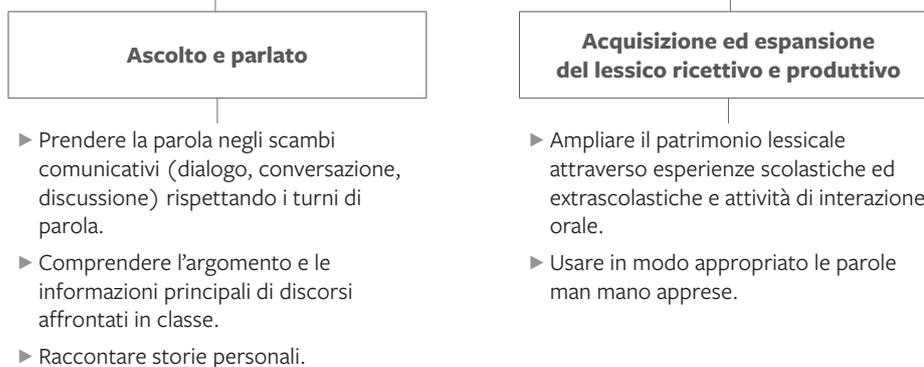
### Obiettivi

Il primo traguardo lavora su questi **obiettivi specifici**.



Obiettivi specifici

#### OBIETTIVI SPECIFICI



Calendarizzazione e durata

### Calendarizzazione e durata

Mesi	Fase	Durata
Settembre-ottobre	Attivazione: <i>L'appello attivo</i>	30 minuti, ogni giorno
Settembre-ottobre	UDL 1: <i>Presentiamoci!</i>	1 ora e mezza ogni due/tre giorni
Settembre-ottobre	UDL 2: <i>Giochiamo con i suoni e le parole</i>	1 ora al giorno
Settembre-ottobre	UDL 3: <i>Le nostre emozioni</i>	2 settimane
Fine ottobre	Compito di realtà: <i>Vi presento un amico o un'amica</i>	2 ore



Come valorizzare il gruppo

### Come valorizziamo il gruppo

In questo traguardo, il coinvolgimento dei bambini e delle bambine avviene con occasionali lavori di coppia non strutturati. Si propone un primo livello di socializzazione, una conoscenza reciproca in occasioni di lavoro molto vicine al gioco. Proprio la socializzazione, oltre all'attivazione del parlato e dell'ascolto, è uno degli obiettivi della proposta: i bambini e le bambine devono, pertanto, avere l'opportunità di praticarla.

## ATTIVAZIONE: L'appello attivo

L'appello quotidiano costituisce una delle prime routine significative che scandiscono la vita scolastica. I bambini e le bambine della classe prima possono trovare proprio nell'appello una pratica di continuità rispetto alla scuola dell'infanzia, dove spesso la giornata scolastica si apre in modo simile.

Nel nostro caso, il momento dell'appello assume vari significati:

- la conoscenza reciproca. La conoscenza interpersonale tra bambini e bambine di sei anni sembra un processo naturale, ma in realtà servono pratica e attenzione per allargare il più possibile la rete delle relazioni. L'appello offre l'occasione per memorizzare i nomi e per associarli ai visi della classe. Offre anche l'opportunità di un «momento dedicato» a ciascuno e a ciascuna: dire alla classe «Ci sono», «Eccomi», alzare la mano, o alzarsi in piedi, non sono le uniche possibilità di giocare all'appello. Si possono concordare mille altre possibilità, anche a partire dai suggerimenti dei bambini e delle bambine. L'insegnante può, inizialmente, lanciare una proposta diversa al giorno (saltare, ballare, cantare, battere le mani, mimare, mostrare un disegno, ecc.), finché emergeranno nuove idee dalla classe. A partire da questo primo e fondamentale livello di conoscenza, possono poi essere presentati ulteriori stimoli e giochi;
- un primo avvio delle attività fonologiche. A partire dai nomi degli alunni e delle alunne si può procedere ad attività funzionali al riconoscimento dei suoni che compongono le parole.

È questo, in definitiva, l'aspetto più interessante delle routine scolastiche. In quanto prevedibili e regolarmente scandite, esse determinano il contesto rassicurante all'interno del quale introdurre piccole richieste cognitive, ogni volta più complesse, fino a determinare dei cambiamenti significativi nelle competenze della classe. Vedremo come nella descrizione dell'attività.

	<p><b>Competenze coinvolte</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Partecipare alle attività di classe.</li> <li>▶ Socializzare con il gruppo classe.</li> </ul>
	<p><b>Spazi e tempi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ L'aula, la palestra, il cortile, il corridoio: ogni spazio è utile per il momento dell'accoglienza.</li> <li>▶ L'attivazione viene praticata tutti i giorni per circa 30 minuti al giorno. I diversi suggerimenti proposti sopra possono andare ben oltre i due mesi di questo traguardo e rappresentano una pratica utile per tutto l'anno scolastico.</li> </ul>
	<p><b>Materiali necessari</b></p> <p>Cartellone o cartoncini, a seconda della soluzione adottata dall'insegnante. Foto degli alunni e delle alunne in formato tessera.</p>



Descrizione

### Descrizione dell'attività

L'attività prevede la realizzazione iniziale di un cartellone da parte dell'insegnante. Visto che dovrà essere gestito dai bambini e dalle bambine della classe, andrebbe posizionato a un'altezza adeguata. Il cartellone può essere sostituito da una serie di cartoncini, sempre posizionati ad altezza bambino/a: la scelta tra queste due possibilità è spesso condizionata dalle caratteristiche dell'aula (è necessario uno

spazio sufficientemente libero e ben visibile da tutta la classe). Per semplicità, da questo momento ci riferiremo genericamente al «cartellone dell'appello». Il cartellone ospita una riga con quattro piccoli quadrati di velcro per ogni alunno o alunna. Il risultato dovrebbe essere simile a quello mostrato di seguito (le righe varieranno in base al numero degli alunni).

NOME ALLUNNI E ALUNNE	FOTO RITRATTO	ATTIVITÀ UDL 3	ATTIVITÀ EXTRA
■	■	■	■
■	■	■	■
■	■	■	■
■	■	■	■
■	■	■	■
■	■	■	■
■	■	■	■
■	■	■	■

A parte, l'insegnante prepara:

- i nomi dei bambini e delle bambine opportunamente plastificati. Sul retro del nome viene posizionato il velcro che consentirà il posizionamento sul cartellone;
- le fototessere dei bambini e delle bambine, anch'esse plastificate e munite di velcro sul retro.

Il cartellone, quindi, è pensato per ospitare:

- nella prima colonna i fogli plastificati con i nomi dei bambini e delle bambine;
  - nella seconda colonna le foto;
  - la terza colonna è destinata a un'attività della terza Unità di lavoro;
  - la quarta colonna a proposte didattiche non previste nel curricolo di italiano (ad esempio, un lavoro sui mesi tipicamente inserito nella progettazione di storia).
- In questo caso, si plastificano i mesi di nascita degli alunni e delle alunne in vista di un'attività sui compleanni.

Nel corso dei due mesi, ovvero il tempo che dedichiamo a questo traguardo, la proposta operativa che abbiamo chiamato «L'appello» aumenta progressivamente di difficoltà. Partiamo dai primi giorni di scuola e procediamo in ordine di tempo.

#### I primi giorni di scuola

Sul cartellone sono posizionati i nomi dei bambini e delle bambine e le loro fotografie. L'insegnante si colloca accanto all'elenco, nomina gli alunni e le alunne e mostra con il dito le foto.

L'obiettivo dichiarato è controllare se ci sono assenti, ma l'appello non deve essere percepito come pratica burocratica. È in realtà la prima occasione per creare un clima positivo e possibilmente di gioco. L'insegnante può fingere di non riconoscere le foto o sbagliare i nomi o inventarsi dei tormentoni che portino in classe il giusto umorismo.

#### Le prime attivazioni

Le fotografie vengono posizionate sui banchi degli alunni e delle alunne. È ancora l'insegnante a nominare i bambini e le bambine, ma in questo caso è la stessa persona nominata a sistemare la foto accanto al proprio nome.





Come personalizzare

Ultima tappa di questo percorso, che però richiede molto tempo e non va certo forzata nelle stesse tempistiche per l'intera classe, è il riconoscimento di tutti i nomi e la loro sistemazione nella giusta posizione.

### Come possiamo favorire l'inclusione e personalizzare il materiale

La pratica dell'appello è a forte mediazione del docente. Inclusione e personalizzazione dipendono dalla sua capacità di interagire con i bambini e le bambine. Al di là di situazioni specifiche, le dinamiche che si possono creare sotto il profilo della partecipazione ruotano intorno a due atteggiamenti, esuberanti e rinunciatari. Spesso la rigidità non è una soluzione: stabilire un ordine preciso degli interventi, ad esempio, metterebbe in difficoltà i più timidi, che potrebbero non rispondere immediatamente all'attivazione e che vanno convinti con calma. Il consiglio è chiamare a lavorare sull'appello più bambini o bambine nell'arco della stessa mattinata. È più facile, in questo modo, rispondere alle esigenze di attenzione di chi vorrebbe partecipare sempre e contemporaneamente coinvolgere chi non vorrebbe esporsi. Anche rimandare è una buona strategia. Alcune frasi non possono mancare nel repertorio di un insegnante:

- «Sì, adesso chiedo a... tra un po' coinvolgo te»;
- «Oggi ho già pensato di coinvolgere... ma domani ti chiamo, promesso»;
- «Ho già pensato di coinvolgerti, ma preferisco farti fare una cosa più complicata... per te ho un'idea spaccacervelli».

Per convincere i bambini e le bambine meno propositivi, invece, servono tempo e rassicurazioni. In questi casi si può:

- chiedere di scegliere un compagno o una compagna come aiutante. Svolgere in coppia una delle attività proposte per l'appello è sicuramente più comodo che affrontare il cartellone da soli;
- stabilire insieme quando assumere l'incarico di gestire l'appello: è, in termini diversi, la stessa strategia del rimandare vista sopra.



Cosa osservare

### Cosa possiamo osservare

Durante lo svolgimento dell'attività possiamo osservare e valutare i progressi in merito a:

- la partecipazione
- la loro creatività
- le competenze di base per la lettoscrittura.

Di seguito presentiamo le domande-guida per la costruzione di una griglia di osservazione (disponibile per la stampa nelle risorse online), utile a monitorare i progressi della classe.



Risorse online  
C1\_T1\_attivazione  
griglia osservazione

PARTECIPAZIONE
Partecipa in modo attivo e sicuro al momento dell'appello attivo?
Memorizza i nomi dei compagni e delle compagne?
CREATIVITÀ
Propone forme alternative per fare l'appello attivo?

## LETTOSCRITTURA

Riconosce e differenzia i suoni?

Legge il proprio nome?

Riconosce il nome dei compagni e delle compagne individuando alcune lettere o sillabe?

Legge in modo sicuro il nome degli altri e delle altre?





### Parole incatenate

Il gioco delle parole incatenate consiste nel trovare una parola che inizia con la sillaba finale della parola precedente.

Quindi, data la parola «CANE», i giocatori e le giocatrici devono nominare una parola che inizi con NE, ad esempio «NEVE».

Il giocatore successivo deve quindi pensare una parola che inizi con la sillaba VE. L'attività può essere organizzata come segue:

- un bambino o una bambina si pone al centro dell'aula e pronuncia una parola a voce alta. Ad esempio: CANE;
- successivamente, chiama un compagno o una compagna;
- la persona chiamata, seguendo la regola descritta sopra, pronuncia una parola che inizia con NE. Nel nostro esempio: NEVE;
- visto che la risposta è corretta, chi ha pronunciato la seconda parola (NEVE) raggiunge al centro dell'aula il bambino o la bambina che ha pronunciato la prima (CANE) e lo prende o la prende sottobraccio;
- progressivamente si forma la catena di parole che dà il titolo al gioco.

Dopo quattro o cinque passaggi, l'insegnante interrompe l'attività e, soprattutto le prime volte, può provare a riepilogare le parole pronunciate. Successivamente, chiede ai bambini e alle bambine che sono ancora al proprio posto di fare altrettanto: la classe è chiamata, pertanto, a prestare attenzione allo svolgimento del gioco.

### Famiglie di parole

Il lavoro sulle famiglie di parole rappresenta una proposta avanzata e si basa su alcune figure da ritagliare e incollare. Per la descrizione dell'attività, si rimanda ai materiali tratti da *Prime competenze di letto-scrittura* di Lerida Cisotto e il Gruppo RDL (Erickson, 2009) disponibili nelle risorse online e proposti di seguito in anteprima.



Risorse online  
C1\_T1\_UDL2  
sch\_02

**palestra di parole**

**FAMIGLIE DI PAROLE (1)**

**OBBIETTIVO**  
• Riconoscere la comune appartenenza di parole su base fonologica e semantica.

**CONTESTO DI APPRENDIMENTO**  
L'insegnante introduce la figura dell'autobus del signor Armando e il proprietario di un bellissimo autobus colorato e si diverte a organizzare gli sempre diverse. I suoi clienti non sono persone, ma... parole! Siccome le parole sono tantissime e l'autobus piccolissimo, egli è costretto a organizzare tutte gli, decidendo di volta in volta chi può salire e chi no.  
Le parole però sono come i bambini: non amano aspettare; il signor Armando chiede quindi agli alunni di aiutarlo a far rispettare la regola!  
Oggi, ad esempio, il signor Armando ha organizzato una gita con la famiglia PIZZ... (potranno salire solo le parole che cominciano con questo gruppo iniziale di suoni (o-dice)). Logicamente ci sono altre parole che vorrebbero fare un giro: il signor Armando sfida i bambini a trovarle e a lasciarle a terra!

**ATTIVITÀ, PROCEDURE E PERCORSI**  
**Una gita per la famiglia PIZZ...**  
L'insegnante presenta ai bambini il modello dell'autobus del signor Armando (scheda 11), chiedendo loro di elencare alcune parole che vorrebbero andare in gita con il signor Armando. I bambini cominciano a elencare: nomi di animali, di giocattoli, di frutti. L'insegnante chiede: «Ci possono stare tutte queste parole sull'autobus?». Assieme ai bambini si concordano quindi che è necessario organizzare meglio gli, in modo da accogliere tutti, ma è necessario dare una regola per stabilire i nomi.  
Oggi, ad esempio, fa un giro la famiglia PIZZ... potranno salire in autobus solo le parole che iniziano con questa «o-dice».  
Si osservano insieme le immagini della scheda 12 e si nominano: una PIZZA, un PEZZAIOLA, una PIZZERIA, ma anche una tavolotta di CIOCCOLATO, un FIORI, un UCCIELLO.  
Si farà quindi colorare l'autobus del signor Armando, ritagliare le tessine e incollarle sui finestrini dell'autobus solo quelle riferite a parole che iniziano per PIZZ... Le altre saranno incollate all'esterno dell'autobus e ritirate a terra.

LA COMPETENZA LINGUISTICA

La competenza linguistica • 47

**palestra di parole**

**FAMIGLIE DI PAROLE (2)**

**OBBIETTIVO**  
• Operare classificazioni di parole su base fonologica e semantica.

**CONTESTO DI APPRENDIMENTO**  
L'insegnante continua l'attività precedente cominciando ai bambini: «Oggi è una giornata speciale, perché potremo partire non una, ma due famiglie di parole: la famiglia PAN... e la famiglia GELAT...! Logicamente siccome che pallina è quella del signor Armando, che porterà in gita la famiglia GELAT... se ne aggiungerà un'altra, quella del suo amico Giovanni, che porterà la famiglia PAN... Siccome i due palline partono dallo stesso posto ma con destinazioni diverse, bisognerà fare attenzione che le due famiglie non si mescolino e che ogni pallina giunga al proprio amico: vogliamo aiutare Armando e Giovanni a farlo?»

**ATTIVITÀ, PROCEDURE E PERCORSI**  
**Una gita per la famiglia GELAT e la famiglia PAN**  
Si presenteranno ai bambini i due palline (schede 13-14) e le tessine, mescolate, degli elementi appartenenti alle due famiglie (scheda 15). Si inviteranno i bambini a pronunciare ad alta voce i nomi di ciò che è rappresentato nelle immagini e, insieme, si inizierà la suddivisione delle due famiglie: nel pallina di Armando (FAMIGLIA GELAT) saliranno GELATO, GELATERIA, GELATO, nel pallina di Giovanni (FAMIGLIA PAN) saliranno PANCOTTO, PANNETTIERI, PANINO. Una bambina è invitata a colorare la scheda immagine dei due palline, a ritagliare le figure, a decidere a quale «famiglia» appartengono e, infine, a incollare ogni figura sul pallina giusta!  
Si può anche trasformare questa attività in un gioco motorio, inventando che bambini da amici: uno sarà Armando, che porterà in gita la famiglia GELAT, e uno Giovanni, che porterà la famiglia PAN. In questo caso, si consegnano agli altri bambini le figure di immagini facenti capo alle due famiglie e si fanno circolare i due «palline» guidati dai due bambini: quando il pallina si ferma, il bambino pronuncia il nome della sua tessina e decide se quello è il pallina giusto, quello della sua «famiglia»!

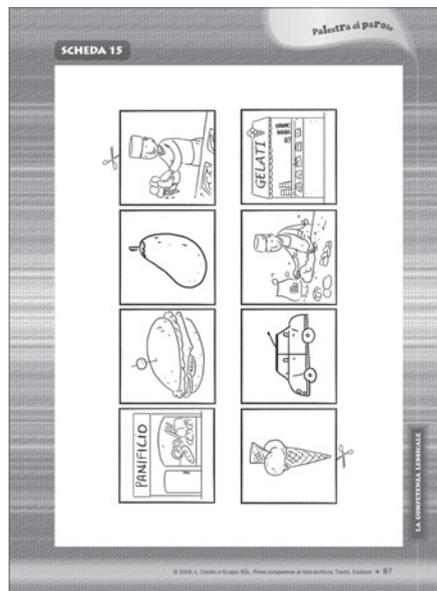
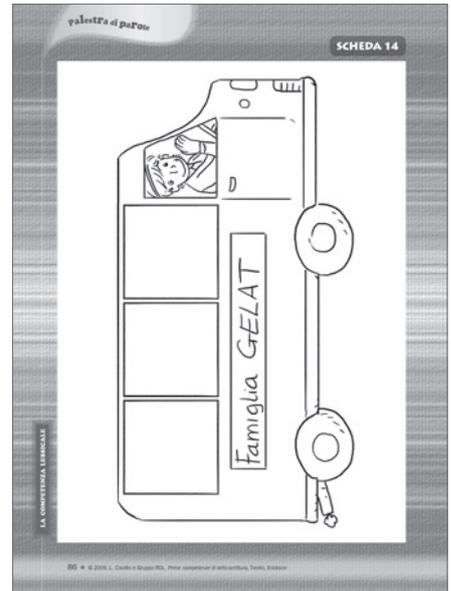
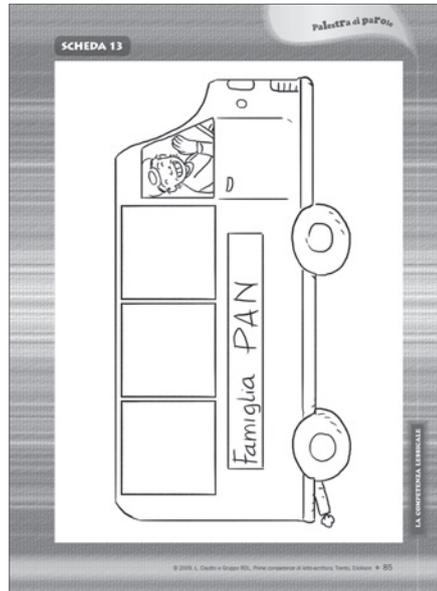
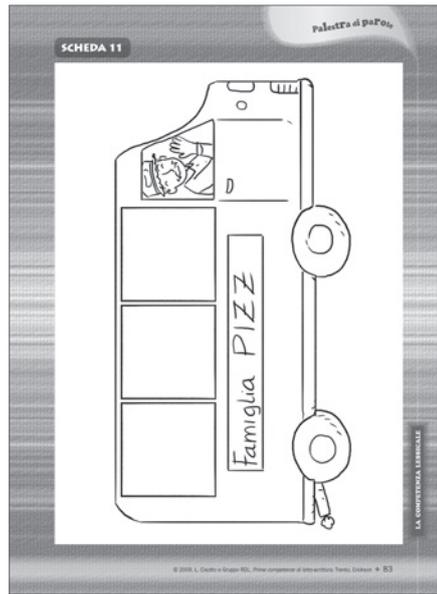
**PRIMO DIZIONARIO**

**OBBIETTIVI**  
• Esplorare il significato delle parole.  
• Ricostruire parole nuove a partire da una parola-motivo data.

**CONTESTO DI APPRENDIMENTO**  
L'insegnante av via con i bambini una conversazione sugli alimenti che essi conoscono e sulle parole che hanno a che fare con il cibo. Si propongono poi alcuni giochi linguistici: si invitano i bambini ad andare a caccia di vocaboli e a cercare i «parenti» per formare le famiglie di parole. Questo tipo di giochi si può sviluppare l'attività e riflettere sulla lingua, per sviluppare la sensibilità agli usi delle parole e per creare parole nuove.

LA COMPETENZA LINGUISTICA

48 • Prime competenze di letto-scrittura





Come personalizzare

### Come possiamo favorire l'inclusione e personalizzare il materiale

Valgono molte delle indicazioni già fornite per l'attivazione attraverso la routine dell'appello.

Inclusione e personalizzazione vanno curate a partire dalla necessaria partecipazione. Organizzare le proposte in modo da associare al compito cognitivo anche una situazione di movimento aiuta sicuramente a stemperare la tensione e a definire il giusto contesto ludico.

Gran parte delle attività è condotta direttamente dall'insegnante e questo consente di differenziare la complessità delle richieste.

Sulla personalizzazione nei confronti dei bambini e delle bambine che sanno già scrivere si è già detto: si possono cioè proporre attività di scrittura in abbinamento ai compiti fonologici.

Una parte dell'attività prevede esercizio di ritaglio delle figure. I bambini e le bambine più in difficoltà possono ricevere fotocopie ingrandite o forbici che facilitino la motricità fine.



Cosa osservare

### Cosa possiamo osservare

Durante lo svolgimento dell'attività possiamo osservare e valutare i progressi in merito a:

- le competenze linguistiche
- la partecipazione
- l'autonomia.

Di seguito presentiamo le domande-guida per la costruzione di una griglia di osservazione (disponibile per la stampa nelle risorse online), utile a monitorare i progressi della classe.



Risorse online  
C1\_T1\_UDL2  
griglia osservazione

COMPETENZE LINGUISTICHE
Riconosce i suoni nelle parole?
Riconosce parole simili su base fonologica?
Riconosce parole simili su base semantica?
Classifica le parole in base ai criteri dati?
PARTECIPAZIONE
Partecipa in modo corretto e sicuro alle diverse proposte ludiche?
AUTONOMIA
Si muove autonomamente nelle diverse proposte operative?
Chiede aiuto all'insegnante?
Chiede aiuto ai compagni e alle compagne?



Materiali utili /  
Varianti

### **Creatività**

In classe prima, più ancora che in altri passaggi del ciclo scolastico, l'eterogeneità delle classi è un dato molto rilevante. I bambini e le bambine che arrivano a scuola con una teoria della lingua già molto ben strutturata e quelli che sanno già scrivere e leggere rischiano di trovare poco motivanti le proposte esclusivamente fonologiche.

Nulla vieta, però, di assegnare a questi bambini e a queste bambine uno specifico ruolo di scrittori e scrittrici. Se prendiamo il gioco della catena di parole, ad esempio, i nomi detti ad alta voce (CANE, NEVE, ...) potrebbero essere scritti dagli alunni e dalle alunne già capaci ed essere consegnati a chi forma la catena.

### **Libri e materiali consigliati all'interno dell'UDL**

Cisotto L. e Gruppo RDL (2009), *Prime competenze di letto-scrittura*, Trento, Erickson.  
Fiori P. (2010), *L'alfabeto con le filastrocche*, Trento, Erickson.

# CLASSE SECONDA

## TRAGUARDO 1 Scrivere un testo per comunicare

	<b>ATTIVAZIONE: Un'intervista per iniziare!</b>	p. 165
	<b>SVILUPPO UDL 1: Il museo delle parole</b>	p. 169
	<b>SVILUPPO UDL 2: Io a scuola</b>	p. 173
	<b>SVILUPPO UDL 3: A scuola senza bussola</b>	p. 175
	<b>SVILUPPO UDL 4: Descrivere cooperativamente</b>	p. 182
	<b>SVILUPPO UDL 5: Idee per migliorare la nostra scuola</b>	p. 186
	<b>SVILUPPO UDL 6: Regole da ricordare</b>	p. 190
	<b>COMPITO DI REALTÀ FINALE: Vi presentiamo la nostra scuola</b>	p. 193

## TRAGUARDO 2 Leggere un testo a voce alta

	<b>ATTIVAZIONE: Mille e un personaggio</b>	p. 202
	<b>SVILUPPO UDL 1: Libri millegusti</b>	p. 206
	<b>SVILUPPO UDL 2: Diamo voce alla lettura</b>	p. 211
	<b>SVILUPPO UDL 3: Leggere a più voci</b>	p. 215
	<b>COMPITO DI REALTÀ FINALE: Ciak... si legge!</b>	p. 218

## TRAGUARDO 3 Riflettere sulle parole e arricchire il lessico

	<b>ATTIVAZIONE: Parole in coppia</b>	p. 227
	<b>SVILUPPO UDL 1: Alla ricerca delle conte</b>	p. 230
	<b>SVILUPPO UDL 2: Rime per correre</b>	p. 233
	<b>SVILUPPO UDL 3: La valigetta della poesia</b>	p. 236
	<b>SVILUPPO UDL 4: Il nostro rimario</b>	p. 239
	<b>SVILUPPO UDL 5: La Magica scatola delle idee</b>	p. 241
	<b>COMPITO DI REALTÀ FINALE: I nostri «biglietti della fortuna»</b>	p. 245

# CLASSE TERZA

## TRAGUARDO 1 Scrivere un testo creativo

ATTIVAZIONE: Fiabe a sorpresa p. 259

SVILUPPO UDL 1: Personaggi delle fiabe p. 263

SVILUPPO UDL 2: Caccia al tesoro tra le fiabe p. 270

SVILUPPO UDL 3: Il «Cambiafiabe» p. 275

COMPITO DI REALTÀ FINALE: Un pasticcio di fiabe da... mettere in scena! p. 282

## TRAGUARDO 2 Leggere per comprendere ed esporre

ATTIVAZIONE: Mille e un argomento da approfondire p. 292

SVILUPPO UDL 1: Testi senza segreti p. 296

SVILUPPO UDL 2: Nuvole di parole p. 302

SVILUPPO UDL 3: Studiare con le carte p. 307

SVILUPPO UDL 4: Una mappa per navigare p. 311

COMPITO DI REALTÀ FINALE: Come in un documentario p. 317

## TRAGUARDO 3 Riflettere sulle parole e arricchire il lessico

ATTIVAZIONE: La tombola delle parole p. 328

SVILUPPO UDL 1: Ortografia, un gioco da ragazzi e da ragazze p. 332

SVILUPPO UDL 2: Individuare e classificare parole p. 338

SVILUPPO UDL 3: Cogliere il significato di parole nuove p. 343

SVILUPPO UDL 4: Tra sinonimi e contrari p. 349

COMPITO DI REALTÀ FINALE: L'Atlante delle parole p. 353