



# Laboratori per lo sviluppo delle competenze linguistiche e comunicative

Percorsi e attività per la scuola dell'infanzia

Tamara Bastianello, Giulia Fontana e Marinella Majorano

MATERIALI  
DIDATTICA

Erickson

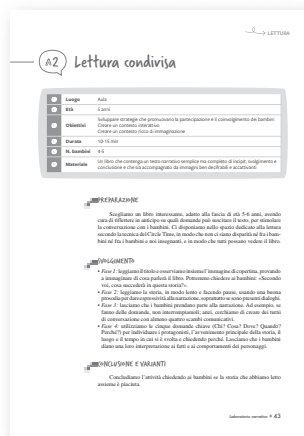
**IL LIBRO**

**LABORATORI PER LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE LINGUISTICHE E COMUNICATIVE**

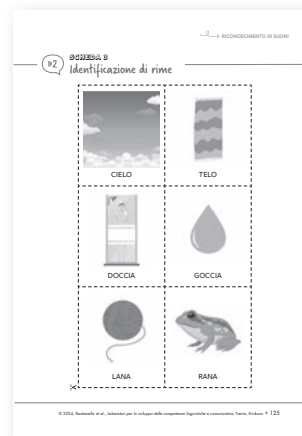
Le competenze cognitive, in particolare linguistiche e comunicative, che si sviluppano in età prescolare sono fondamentali per il successo nelle prime esperienze di lettoscrittura alla scuola primaria. Per questo è necessario sostenerle e potenziarle fin dai primi anni della scuola dell'infanzia.

Il volume propone 5 laboratori con attività e schede volte a rafforzare 5 diverse dimensioni del dominio cognitivo (narrativa, lessicale, ritmico-musicale, metafonologica, comunicativa) in bambine e bambini alla scuola dell'infanzia, per facilitare il loro futuro processo di apprendimento.

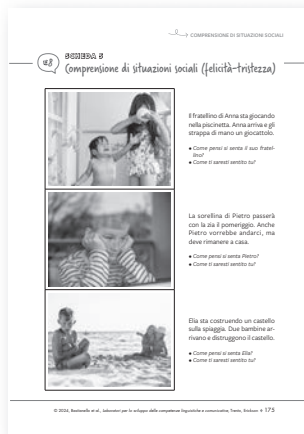
I materiali si prestano ad essere selezionati e adattati in base alle competenze già presenti o su cui si vuole lavorare in sezione, supportando quindi gli insegnanti in un'ottica di progettazione inclusiva. Inoltre, in linea con i campi di esperienza e i relativi traguardi descritti nelle Indicazioni nazionali (2012), i laboratori promuovono trasversalmente lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia, della consapevolezza di bambini e bambine. Infine, l'efficacia del percorso laboratoriale è rafforzata dalla proposta di attività da svolgere a casa, in affiancamento all'intervento a scuola, con l'obiettivo di costruire un'alleanza educativa con i genitori in funzione del passaggio alla primaria e del benessere delle loro figlie e dei loro figli.



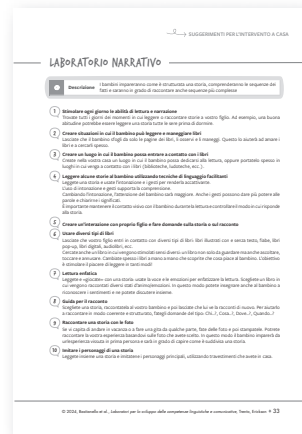
Attività dei laboratori



Identificazione di rime



Comprensione di situazioni sociali



Suggerimenti per l'intervento a casa

**LE AUTRICI**

**TAMARA BASTIANELLO**

Ha conseguito il Dottorato di Ricerca in Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi di Verona. Attualmente è assegnista di ricerca presso l'Università di Padova. Il suo interesse di ricerca principale riguarda i meccanismi alla base dello sviluppo linguistico e comunicativo.

**GIULIA FONTANA**

Logopedista dell'età evolutiva presso la Cooperativa Sociale Progetto Crescere di Reggio Emilia. Si occupa della valutazione e della rieducazione delle difficoltà di linguaggio e di comunicazione.

**MARINELLA MAJORANO**

È Professoressa Associata di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione presso l'Università di Verona. Le sue ricerche si focalizzano sul contributo dei fattori familiari, educativi e culturali nello sviluppo del linguaggio e dell'apprendimento scolastico di bambini con sviluppo tipico e in condizioni di fragilità.

€ 21,50

www.ericson.it

# INDICE

7	Cap. 1 I prerequisiti della lettoscrittura: linguaggio e comunicazione
19	Cap. 2 Descrizione e obiettivi dei laboratori
29	Cap. 3 Guida all'uso dei materiali
41	A. Laboratorio narrativo
67	B. Laboratorio lessicale
87	C. Laboratorio ritmico-musicale
117	D. Laboratorio metafonologico
161	E. Laboratorio comunicativo
183	Bibliografia

# I prerequisiti della lettoscrittura: linguaggio e comunicazione

## Lo sviluppo del linguaggio e delle competenze comunicative in età prescolare

Lo sviluppo delle abilità linguistiche e comunicative ha la sua massima esplosione e consolidamento in età prescolare. Tuttavia, le basi per lo sviluppo di queste abilità emergono molto prima. Occorre pensare allo sviluppo del linguaggio in età prescolare come parte di un continuum che prende avvio nel periodo prenatale. Si pensi che, ad esempio, i bambini, già prima di nascere, riconoscono la voce materna (DeCasper e Fifer, 1980) e nell'ultimo trimestre di gravidanza riconoscono i passaggi letti dalle loro madri (DeCasper e Spencer, 1986). Questi dati empirici sono significativi nell'analisi dello sviluppo linguistico e comunicativo successivo per supportare l'idea che il bambino nasca già con una predisposizione ad apprendere il linguaggio. Inoltre, l'elevata sensibilità e la ridotta specializzazione neurale che caratterizzano le primissime fasi di vita permettono ai bambini di apprendere, potenzialmente, qualsiasi lingua (Eimas et al., 1971). Nel corso dei primi tre anni di vita, i bambini si sintonizzano e specializzano sui suoni e sulle strutture fonologiche, sintattiche e morfosintattiche della loro lingua, diventando così parlatori e comunicatori via via sempre più esperti. Alla fine del primo anno di vita compaiono le prime parole, seguite, nel secondo anno dalle prime strutture frasali. Lo sviluppo della componente morfo-sintattica avviene tra il secondo e il terzo anno e il bambino diventa in grado di comprendere e produrre strutture frasali via via più complesse, con una variabilità individuale molto alta anche associata al repertorio lessicale posseduto. Le prime forme morfo-sintattiche risultano essere incomplete, infatti il bambino non è ancora in grado di padroneggiare molte forme verbali. Nonostante queste mancanze, il significato delle frasi è spesso chiaro per l'interlocutore in base al contesto in cui vengono prodotte.

Nei primi tre anni di vita si gettano le basi per il raggiungimento di competenze linguistiche e comunicative simili a quelle degli adulti. Tuttavia, per raggiungere la forma adulta c'è bisogno ancora di tempo. Infatti, il modo in cui i bambini parlano, si esprimono, comunicano pensieri e desideri continua a cambiare anche durante la scuola dell'infanzia, quando essi iniziano a padroneggiare gli aspetti più complessi della fonologia, ad avere repertori lessicali sempre più ricchi, e a utilizzare costruzioni morfosintattiche via via sempre più complesse. Anche il tipo di discorso che i bambini in età prescolare producono cambia, sia nella conversazione che nel monologo, così come le loro capacità di parlare e ascoltare, che migliorano a mano a mano che le loro abilità in comprensione aumentano.

L'analisi dello sviluppo linguistico e comunicativo sin dall'età prescolare riguarda principalmente quattro componenti strettamente correlate tra di loro:

- la *fonetica e fonologia*, che consiste nell'imparare a riconoscere e produrre i suoni del parlato, oltre a comprendere le regole in base alle quali sequenze di suoni si compongono nella lingua;
- la *semantica*, che riguarda i concetti e il significato delle parole;
- la *sintassi e morfologia*, ossia le regole che riguardano le strutture frasali e le variazioni delle parti del discorso in base alla loro funzione grammaticale;
- la *pragmatica*, che riguarda l'utilizzo della lingua in funzione delle regole sociali e come questa si adatti in base all'interlocutore di riferimento, ai turni, alla struttura e al tema di una conversazione.

Le competenze linguistiche e comunicative che si sviluppano durante la scuola dell'infanzia sono fondamentali per il successivo apprendimento e per lo sviluppo di competenze cognitive più complesse che permettono le risoluzioni di compiti più impegnativi.

Generalmente, tra i 3 e i 4 anni, età in cui avviene l'inserimento alla scuola dell'infanzia, i bambini sono in grado, almeno parzialmente, di trasmettere messaggi ed elaborare pensieri tramite l'utilizzo del linguaggio verbale sotto forma di semplici strutture frasali, non ancora del tutto corrette o formate. In questo stesso periodo, sono in grado di seguire una storia e ricordarne i fatti principali, comprendere le frasi con un significato implicito. Con l'inserimento alla scuola dell'infanzia essi sono in grado di produrre frasi più lunghe e raccontare storie, intrattenersi in conversazioni con gli adulti, usare aggettivi in frasi dettagliate, raccontare barzellette, fare domande con un'intonazione adeguata. Inoltre, sono in grado di utilizzare un linguaggio più astratto e connesso alle emozioni, e di usare parole per suscitare reazioni da parte degli altri.

Intorno ai 4-5 anni, i bambini sembrano aver sostanzialmente imparato le regole fonologiche della loro lingua nativa. Nonostante alcuni presentino ancora dei problemi legati all'articolazione di determinati fonemi, nella maggior parte dei casi, il coordinamento della produzione del parlato migliora e i bambini diventano più fluenti nella produzione di sequenze complesse di suoni e parole multisillabiche (Vihman, 1988). In questo stesso periodo, si consolidano le rappresentazioni fonologiche, grazie alla capacità del bambino di svolgere compiti fonologici più complessi, come, ad esempio, la ripetizione di sequenze (parole, frasi, racconti) e la denominazione rapida (in cui i bambini sono chiamati a recuperare e produrre rapidamente parole conosciute) (Foy e Mann, 2001; Gathercole e Adams, 1994; Wagner e Torgeson, 1987; Wagner et al., 1993). Inoltre, emerge l'abilità di estrarre i fonemi presenti nelle parole, identificare e riconoscere sillabe o fonemi simili in parole diverse. La memoria fonologica è particolarmente coinvolta in questo tipo di compiti. Dal punto di vista della comprensione, i bambini a 5 anni migliorano le loro competenze di comprensione del parlato, e questo grazie alla loro capacità di utilizzare la conoscenza delle regole della lingua (Vihman, 1988; si veda anche Grunwell, 1986).

A livello lessicale, all'entrata della scuola dell'infanzia il vocabolario dei bambini ha un radicale cambiamento in termini quantitativi (aumenta il numero di vocaboli conosciuti) e qualitativi (complessità e diversità lessicale). Le parole apprese sono tendenzialmente più lunghe, più rare (non necessariamente parole di uso comune) e più specifiche nel loro significato rispetto a quelle apprese fino a questo momento.

A livello morfo-sintattico, le frasi prodotte verso i 4-5 anni sono più strutturate e non presentano più gli errori che presentavano le prime produzioni frasali (ad esempio: mancanza di funtori, ecc.) Vengono inclusi tutti gli elementi presenti nelle frasi degli adulti. Tuttavia, la complessità grammaticale con la quale le frasi sono costruite continua a evolvere anche dopo i 5 anni.

Dal punto di vista della comunicazione sociale, i bambini alla scuola dell'infanzia, grazie anche a processi di maturazione cognitiva e socio-emotiva, sono in grado di comprendere gli stati emotivi e i punti di vista altrui, rispondendo quindi a bisogni ed esigenze espresse tramite l'uso della combinazione di un linguaggio verbale e non verbale, oltre che a rispettare i turni nella conversazione. L'apprendimento di queste competenze risulta fondamentale per la costruzione di relazioni e interazioni sociali significative.

### **Potenziare il linguaggio e la comunicazione alla scuola dell'infanzia: metodi di valutazione e intervento**

Le abilità di alfabetizzazione emergente, ossia quelle che evolvono negli anni della scuola dell'infanzia, grazie alla maturazione delle competenze cognitive, e in particolare di quelle linguistiche e comunicative, sono considerate i principali precursori per il progresso nella lettura, scrittura e comprensione nel primo anno della scuola primaria (Catts et al., 1999; Kendeou et al., 2009; McIlraith e LARRC, 2018; NELP, 2008; NICHD-ECCRN, 2005). Infatti, diversi studi in ambito internazionale hanno dimostrato la stretta relazione tra queste competenze e le performance successive (Hammill, 2004; McIlraith e LARRC, 2018; Murphy, LARRC e Farquharson, 2016; Storch, Whitehurst e Whitehurst, 2002). La maggior parte degli autori concorda sul fatto che le dimensioni del linguaggio rappresentano importanti predittori che devono essere rafforzati nei bambini in età prescolare (Foorman et al., 2002). Ad esempio, Lonigan, Burgess e Anthony (2000) hanno dimostrato la stretta relazione tra linguaggio orale, conoscenza delle funzioni della scrittura e sensibilità fonologica in età prescolare e la successiva abilità di lettura. Anche altre evidenze hanno dimostrato il nesso tra la consapevolezza fonologica e l'abilità di lettura (Bar-Kochva e Nevo, 2019; Share, 2008; Wagner, Torgesen e Rashotte, 1994; si veda Melby-Lervag, Lyster e Hulme, 2012 per una rassegna). Questi risultati sono in linea con la *phonological core deficit hypothesis* (Snowling, 2001), che ha suggerito che le abilità fonologiche giocano un ruolo centrale nello sviluppo dell'alfabetizzazione e che un deficit in quest'area è un fattore di rischio per i successivi processi di apprendimento (Ramus et al., 2013; Snowling et al., 2016).

Alla luce di queste evidenze, è possibile affermare che parte del successo nelle prime esperienze di lettoscrittura trova il proprio fondamento nelle esperienze che i bambini vivono e nelle competenze che essi acquisiscono nel periodo prescolare. Per questo è cruciale iniziare a lavorare e a potenziare le competenze necessarie per l'ingresso alla scuola primaria sin dai primi anni della scuola dell'infanzia. Infatti, migliorare e sostenere le abilità linguistiche e di alfabetizzazione precoci durante la scuola dell'infanzia ha un impatto importante sulle capacità di apprendimento dei bambini nella scuola primaria (Koutsoftas, Harmn e Gray, 2009; Murphy, LARRC e Farquharson, 2016).

Il potere predittivo di queste abilità viene testato in modo diverso dagli studiosi. Mentre alcuni si sono concentrati sulla valutazione di una singola abilità per

indagare l'associazione tra abilità di alfabetizzazione precoce e lettura o scrittura nel primo anno di scuola primaria (Ouellette, 2006; Pritchard, Malone e Hulme, 2020), altri hanno preso in considerazione insiemi multidimensionali di abilità (McIlraith et al., 2018; Shechter, Lipka e Katzir, 2018).

Tra i molteplici test utilizzati in età prescolare per valutare una singola dimensione ricordiamo, a titolo esemplificativo:

- il *Test di valutazione delle abilità metafonologiche* (CMF, Marotta et al., 2008), che indaga le sole abilità fonologiche dei bambini (cioè la capacità di discriminazione fonologica, di fusione ed elisione, di manipolazione del materiale sillabico e fonemico);
- il *Peabody Picture Vocabulary Test-PPVT* (Stella et al., 2000), che è invece progettato per testare le capacità di comprensione lessicale.

Altri test sono invece stati progettati per valutare le abilità dei bambini in più domini linguistici. Solo per citarne alcuni, nel contesto italiano:

- il *Test Neuropsicologico Lessicale per l'età evolutiva* (TNL, Cossu, 2013) mira a descrivere i profili linguistici dei bambini in età prescolare e scolare, con particolare riferimento alla loro comprensione lessicale e capacità di produzione e alla loro fluidità fonemica e verbale;
- il test *School Readiness 4-5* (Zanetti e Cavioni, 2014) valuta le abilità fonologiche, linguistiche, logico-matematiche, di simbolizzazione e lo sviluppo psicomotorio;
- il *Test delle Abilità Cognitive per la Scuola dell'Infanzia* (PAC-SI, Scalisi et al., 2009) valuta le capacità di consapevolezza fonologica, la memoria di lavoro, la rapidità di denominazione delle immagini e la capacità visiva;
- il *Test di Valutazione Linguistica* (TVL, Cianchetti e Sannio Fancello, 2003), progettato per fornire una stima delle abilità linguistiche generali del bambino, come la fonologia, il lessico e la grammatica;
- la *Batteria per la valutazione linguistica per bambini dai 4 ai 12 anni* (BVL 4-12, Marini et al., 2014) si concentra su aspetti lessicali, semantici, morfologici e sintattici.

Recentemente sono stati proposti nuovi strumenti, tra cui un assessment multimediale *Talk* per l'osservazione dei predittori delle abilità di lettoscrittura nei bambini italiani della scuola dell'infanzia (Bastianello et al., 2022; Majorano et al., 2022). La valutazione *Talk* funziona come un gioco guidato da un personaggio, Arturo il canguro. Nel *Talk* vi sono sei compiti, ciascuno incentrato su una specifica abilità di alfabetizzazione precoce:

1. un compito di ripetizione di non parole;
2. un compito di consapevolezza fonologica (fusione delle sillabe, scissione di sillabe e identificazione della parola partendo dalla prima sillaba);
3. un compito di denominazione, per valutare la produzione lessicale;
4. un compito di scelta lessicale, per misurare le capacità di comprensione lessicale;
5. un compito di ripetizione della frase, che misura l'abilità di produzione morfosintattica;
6. un compito di scelta morfosintattica, per misurare e valutare la comprensione morfosintattica.

I compiti vengono svolti dai bambini assieme ai loro insegnanti con l'ausilio di un computer. Il recente progresso tecnologico consente l'applicazione di strumenti di valutazione innovativi e multimediali per testare il linguaggio dei bambini e le

prime abilità di alfabetizzazione, per monitorare la loro crescita durante gli anni pre-scolari e testare la «readiness» o preparazione per la scuola primaria. Uno strumento di valutazione che si avvale dell'uso di tecnologie innovative (come ad esempio, il computer o il tablet) offre diversi vantaggi rispetto a uno strumento cartaceo. In primis, i compiti (o giochi) possono essere più motivanti e coinvolgenti (Bridgeman, 2009; Carson et al., 2011; Neumann e Neumann, 2014), in particolare per i bambini con difficoltà linguistiche (per una rassegna, si veda Cheng e Lai, 2020; Kebritchi e Hirumi, 2008). In secondo luogo, le valutazioni tramite l'uso di strumenti multimediali richiedono generalmente meno tempo rispetto alle tradizionali valutazioni e questo le rende meno impegnative per i bambini. Tutti gli studi, infatti, concordano sul fatto che l'osservazione e la valutazione sistematica delle competenze del bambino durante la scuola dell'infanzia sono processi cruciali per l'identificazione precoce di potenziali fragilità. Ad esempio, una compromissione specifica dell'apprendimento scolastico potrebbe essere la conseguenza di una fragilità molto precoce in varie componenti, ad esempio, nell'elaborazione e processamento uditivo (Tallal, 2004) o nell'orientamento dell'attenzione visiva (Franceschini et al., 2012). Recenti studi hanno anche evidenziato la relazione tra funzioni esecutive e acquisizione delle prime competenze alla base dei processi di alfabetizzazione (Diamond, 2013). Dunque, la valutazione precoce delle componenti coinvolte nelle prime abilità di alfabetizzazione è cruciale per la prevenzione di successivi problemi.

#### *Programmi di intervento a casa e a scuola*

Appurato che le capacità di alfabetizzazione precoce influenzano l'acquisizione di lettura e scrittura, percorsi e interventi volti a rafforzare queste componenti chiave già durante la scuola dell'infanzia potrebbero supportare e potenziare le capacità dei bambini e quindi prevenire eventuali difficoltà future (McIlraith e LARRC, 2018; Goldstein et al., 2017; Walker e Carta, 2020). Recenti studi-intervento, a tal proposito, hanno indagato la relazione tra abilità precoci e prime abilità di alfabetizzazione (si veda Walker et al., 2020 per una rassegna). All'interno di questi studi che promuovevano interventi per supportare lo sviluppo delle prime abilità di alfabetizzazione, si possono identificare due diversi approcci: programmi di intervento svolti nel contesto domestico e programmi di intervento svolti a scuola, con gli insegnanti.

I *programmi di intervento a casa* comprendono per lo più attività di alfabetizzazione precoce informali e formali guidate dai genitori (Edwards, 2012; si veda, ad esempio, il cosiddetto *Home Literacy Model* di Sénéchal e LeFevre, 2002, 2014). Krijnen e colleghi (2019) hanno esplorato l'utilità di un modello di alfabetizzazione domestica nella determinazione delle abilità di alfabetizzazione precoce in 214 bambini prescolari. L'obiettivo del loro intervento era quello di migliorare le abilità di codifica, comprensione e produzione del linguaggio orale nei bambini, tramite la proposta di attività strutturate condotte dai genitori. I risultati dello studio hanno messo in luce che i bambini che avevano preso parte all'intervento mostravano abilità linguistiche espressive migliori, con risultati particolarmente significativi in relazione alle abilità di codifica e alle abilità fonologiche, rispetto ai bambini che non avevano preso parte al programma. Anche la lettura condivisa di libri e le pratiche narrative hanno un ruolo importante nel sostenere lo sviluppo del linguaggio e la successiva alfabetizzazione, in particolare per i bambini con disturbi del linguaggio (Justice et al., 2015; Lavelli et al., 2019; Majorano e Lavelli, 2014; Mol et al., 2008).



## Guida all'uso dei materiali

### Guida per gli insegnanti

Il volume è organizzato in cinque laboratori volti a potenziare cinque diverse dimensioni, con particolare riferimento allo sviluppo linguistico e comunicativo, in bambini frequentanti la scuola dell'infanzia. I domini interessati sono quello narrativo, lessicale, ritmico-musicale, metafonologico e la comunicazione.

Ogni laboratorio riferito a uno specifico dominio si apre con l'elenco delle 10 attività, organizzate in 3 sottoaree. Queste ultime sono pensate per aiutare l'insegnante a selezionare le attività sulla base di specifiche competenze che si vogliono supportare o stimolare nei bambini del gruppo classe e/o sulla base delle competenze già presenti.

Ogni sottoarea contiene attività con un simile livello di difficoltà. Nonostante sia suggerita l'età ideale nella quale svolgere ogni attività, i livelli di difficoltà non sono pensati tanto in base all'età dei bambini, quanto alle conoscenze e alle competenze che questi già hanno acquisito. Quindi, sta all'insegnante scegliere l'attività sulla base delle caratteristiche individuali e personali del gruppetto con il quale andrà a lavorare.

La prima sottoarea va a lavorare sull'*abilità di comprensione*: all'interno, rientrano delle attività con una difficoltà medio-bassa che stimolano le abilità linguistiche recettive dei bambini, e ampliano e rinforzano conoscenze linguistiche recettive già presenti.

La seconda sottoarea va a lavorare nello specifico sull'*abilità di produzione*: all'interno rientrano attività con un livello di difficoltà medio, che stimolano le abilità linguistiche in produzione, e ampliano e rinforzano conoscenze linguistiche già presenti.

Infine, l'ultima sottoarea è volta a stimolare la *creatività* e la *riflessione* attraverso attività di difficoltà medio-alta, adatte a bambini che già possiedono un buon livello nelle precedenti sottoaree e, in particolare, che sono all'ultimo anno della scuola dell'infanzia e quindi si stanno per avvicinare alla lettoscrittura. Quindi, sono tutte attività pensate per essere svolte nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria in quanto stimolano specifici prerequisiti.

Nella tabella 3.1 sono elencate le sottoaree specifiche di ogni laboratorio.

All'inizio di ogni attività si trova una tabella con le seguenti voci: Luogo, Età, Obiettivo/i, Durata, Numero di partecipanti, Materiale. Vediamole di seguito nel dettaglio.

TABELLA 3.1  
Laboratori e relative sottoaree

	COMPrensIONE	PRODUZIONE	CREATIVITÀ-RIFLESSIONE
<b>A. Narrativo</b>	Letture	Narrazione autobiografica	Inventare storie
<b>B. Lessicale</b>	Conoscenze	Parole nuove	Elaborazione di conoscenze apprese
<b>C. Ritmico-musicale</b>	Ascolto e riconoscimento	Imitazione e coordinazione	Riproduzione
<b>D. Metafonologico</b>	Riconoscimento di suoni	Elaborazione di suoni	Manipolazione di suoni
<b>E. Comunicazione</b>	Linguaggio descrittivo	Produzione in situazioni sociali	Comprensione di situazioni sociali

- *Luogo dove svolgere le attività*: i luoghi sono indicativi e possono variare in base alle caratteristiche della scuola o in base alle esigenze del momento. Vi sono delle attività che è preferibile fare all'interno in quanto i materiali sono particolari o richiedono un ambiente più raccolto. Ma la scelta è del tutto arbitraria e va fatta dall'insegnante.
- *Età minima richiesta per lo svolgimento dell'attività*: come premesso, le attività non sono pensate per età specifiche. Infatti, l'età riportata nella tabella è solo indicativa e viene proposta sulla base delle competenze attese. Se adattata, l'attività può funzionare a qualsiasi livello.
- *Obiettivi specifici dell'attività*: ogni attività ha uno o più obiettivi specifici che variano in base al dominio di riferimento e alla sottoarea. Le attività non si limitano a stimolare le competenze della sola area legata allo sviluppo linguistico e comunicativo, ma possono lavorare anche su altre aree di competenza, ad essa associate. Tramite gli obiettivi delle attività, ne vengono messe in luce le competenze di base stimolate e che sono considerate fondamentali per il futuro apprendimento e inserimento alla scuola primaria.
- *Numero dei partecipanti*: le attività sono pensate per essere svolte a piccoli gruppi per permettere ai bambini di partecipare attivamente e sperimentare nuove competenze, e all'insegnante di monitorare meglio i giochi e supportare chi manifesta qualche difficoltà.
- *Durata minima dell'attività*: anche la durata dell'attività è indicativa e varia in base alle fasi e alle varianti proposte dagli insegnanti, alle risposte dei bambini così come al numero dei partecipanti. La durata riportata è dunque da considerarsi come una durata minima.
- *Materiale*: alla fine di ogni attività si trovano le schede da fotocopiare. Si possono proporre così come sono oppure, a partire dal modello fornito, se ne possono costruire altre con item o soggetti differenti, per ampliare o modificare l'attività in base a specifiche esigenze. Tutti gli altri materiali richiesti sono pensati per essere facilmente reperibili nel contesto scolastico.

Ogni attività è strutturata in tre fasi.

- *Preparazione*: questa fase descrive i passaggi necessari per avviare l'attività. L'insegnante deve predisporre i materiali e gli spazi. Inoltre, deve leggere con attenzione le istruzioni e capire come adattare lo svolgimento in base al gruppo di bambini che decide di coinvolgere.
- *Svolgimento*: vengono descritti i principali passaggi e le varie fasi dell'attività.

– *Conclusion e varianti*: un'attività non si ritiene conclusa una volta terminato lo «svolgimento», ma può continuare, essere ripresa o evolvere, anche a seconda delle risposte dei partecipanti. In questa parte, sono descritte anche le modalità e i suggerimenti per far fronte a eventuali problematiche emerse durante la fase precedente.

In base alle risposte dei bambini e in base alle competenze che si vogliono andare a stimolare l'insegnante deve essere pronto a riadattare, semplificare o rendere più complessa l'attività. L'obiettivo è valorizzare l'unicità e la singolarità di ogni partecipante.

Si suggerisce di svolgere più attività nello stesso giorno, cercando di condensarle in un momento specifico, dedicato al potenziamento delle competenze linguistiche e comunicative. In particolare, ciò è utile in vista del passaggio alla scuola primaria, per dare la possibilità ai bambini di esperire e consolidare i prerequisiti necessari alle richieste del ciclo scolastico successivo. Inoltre, si suggerisce di proporre attività di diverse sottoaree per far sperimentare diversi domini cognitivi. Ad esempio, si possono unire un paio di attività di una sottoarea con un paio di attività di un sottoarea diversa, oppure proporre un'attività per ogni sottoarea (o solo alcune sottoaree) all'interno della stessa sessione laboratoriale. Stimolare diverse sottoaree, pur sempre connesse tra di loro, è fondamentale per permettere uno sviluppo più globale e multidimensionale, così come contemplato all'interno della documentazione ministeriale per i diversi gradi e livelli scolastici.

Tuttavia, anche sulla base delle caratteristiche del gruppo classe o delle necessità dell'insegnante, è possibile svolgere le attività di una singola sottoarea in una stessa giornata. In questo caso, si può proporre la stessa attività più volte, soprattutto nel caso in cui le attività siano organizzate e pensate in diversi livelli di difficoltà. Questo permette di monitorare e osservare se ci sono stati o meno dei cambiamenti significativi nella modalità di risposta dei bambini, o se sono state messe in atto strategie di risoluzione diverse grazie alla partecipazione al laboratorio stesso.

Il numero di attività da proporre deve essere scelto anche in base al tempo che si ha a disposizione. Si suggerisce di dedicare un'ora per due volte a settimana allo svolgimento delle attività. Si rammenta di tenere presente anche il tempo necessario per la preparazione. Non è possibile, infatti, a parte qualche rara eccezione, improvvisare le attività, bensì è necessario preparare con anticipo sia il setting che i materiali.

Dare continuità al percorso laboratoriale e alle attività permette di consolidare più rapidamente le abilità specifiche su cui si lavora. Inoltre, permette agli insegnanti di osservare i comportamenti dei bambini nelle singole attività, oltre che di monitorare il cambiamento delle modalità di risoluzione da essi adottate. Per questo, si suggerisce di ricavare all'interno della propria progettazione educativa uno specifico momento dell'anno scolastico per lavorare specificatamente su queste competenze. Come vedremo nel prossimo paragrafo, l'efficacia del percorso laboratoriale è rafforzata dalla possibilità di estendere le attività anche nel contesto casalingo, tramite la costruzione di un'alleanza educativa con i genitori.

## **Intervento combinato: Home&School**

Nonostante i laboratori siano stati prevalentemente pensati e ideati per gli insegnanti e per situazioni di aula/classe, l'affiancamento di attività da svolgere

a casa in parallelo rappresenta un punto di forza di questo volume. La letteratura scientifica più recente dimostra, infatti, che combinare attività per il miglioramento e il potenziamento di specifiche competenze, come in questo caso legate ai prerequisiti della lettoscrittura, a scuola e a casa implementa significativamente le competenze stesse (si veda il Capitolo 1 per un approfondimento). L'intenzione è rendere le famiglie consapevoli dell'importanza di alcune abilità, in funzione del passaggio al primo anno di scuola primaria e del benessere del bambino.

Gli esempi proposti di seguito aiutano a stimolare queste abilità anche nelle situazioni quotidiane. Si tratta di suggerimenti, non di un programma di intervento vero e proprio, e se ne possono aggiungere altri sulla base delle esperienze vissute in classe. Gli insegnanti possono avvalersi dei segnalibri che si trovano da fotocopiare in fondo al capitolo per proporre un'attività ai genitori, individualizzandola anche in base alle esigenze di ogni singolo bambino.

A scuola, gli insegnanti ogni settimana possono proporre un'attività per ciascuno dei cinque laboratori (narrativo, lessicale, ritmico-musicale, metafonologico, comunicazione). E le famiglie, ogni settimana, possono svolgere semplici giochi sulla base delle attività proposte in aula. Nella tabella 3.2 proponiamo alcuni esempi di organizzazione tenendo conto di questo intervento combinato.

TABELLA 3.2  
Esempi di organizzazione dell'intervento combinato Home&School

Tipo di attività	N. di attività	N. di incontri a settimana	Home
All'interno della stessa sottoarea	2-3 attività al giorno all'interno della stessa sottoarea (ad esempio, solo comprensione, solo produzione, solo creatività/riflessione; 1 comprensione, 1 produzione, 1 creatività)	2 volte a settimana	Suggerimenti all'interno della stessa sottoarea, 1 volta a settimana
Su diverse sottoaree	<p><i>Proposta 1:</i> 1 attività per ogni sottoarea (comprensione)</p> <p><i>Proposta 2</i> (le combinazioni possono essere scelte dall'insegnante):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 attività della dimensione lessicale, 1 narrativa, 1 metafonologica (produzione)</li> <li>- 1 attività della dimensione metafonologica, 1 ritmico-musicale, 1 comunicazione (produzione)</li> <li>- 1 lessicale (creatività/riflessione), 1 comunicazione (creatività/riflessione)</li> </ul> <p><i>Proposta 3:</i> 1 sola attività su una specifica area</p>	2 volte a settimana	Un paio di suggerimenti su diverse sottoaree, 1 volta a settimana



# LABORATORIO NARRATIVO

## → **LETTURA**

- 1 Il mio spazio di lettura
- 2 Lettura condivisa
- 3 Lettura interpretata

## → **NARRAZIONE AUTOBIOGRAFICA**







- 4 Il mio animale preferito
- 5 Il mio cibo preferito
- 6 Il mio giocattolo preferito
- 7 Il mio luogo preferito

## → **INVENTARE STORIE**

- 8 Storie in fattoria
- 9 Storie nel bosco
- 10 Storie in città

A1

# Il mio spazio di lettura

	<b>Luogo</b>	Aula
	<b>Età</b>	5 anni
	<b>Obiettivi</b>	Promuovere l'interesse per il libro come oggetto Promuovere l'interesse verso la lettura Creare un luogo in cui i bambini possano leggere Creare un luogo in cui i bambini possano trovare diversi tipi di libri e sceglierne uno o più
	<b>Durata</b>	10-15 minuti
	<b>N. bambini</b>	4-5
	<b>Materiale</b>	Libri manipolabili facilmente (es. cartonati) Scaffali Cuscini Una stanza luminosa

## ➔ PREPARAZIONE

Arrediamo uno spazio in cui i bambini possano spendere il loro tempo leggendo, pieno di cuscini che lo rendano confortevole e tranquillo. Mettiamo a loro disposizione libri di diverso tipo, appropriati all'età e facilmente manipolabili, avendo cura di posizionarli in modo che sia ben visibile la copertina.

## ➔ SVOLGIMENTO

Chiediamo loro di prepararsi silenziosamente. Lasciandoli liberi di scegliere quello che più li attrae, ogni bambino prende un libro dalla «biblioteca», da leggere individualmente o in condivisione con un compagno.

Se alcuni bambini non sono abituati a dedicarsi alla lettura, è probabile che tratteranno il libro come un gioco: possiamo quindi mostrare come tenerlo in mano nel modo giusto e come girare le pagine. In questi casi, sfogliamo solo alcune pagine del libro senza essere eccessivamente rigidi.

## ➔ CONCLUSIONE E VARIANTI

Commentiamo insieme ai bambini l'attività svolta, facendo domande sui libri che hanno scelto, chiedendo cosa gli è piaciuto, quali immagini li hanno colpiti di più.

Concludiamo l'attività invitandoli a riporre i libri al loro posto.

A2

## Lettura condivisa

🌀	<b>Luogo</b>	Aula
🌀	<b>Età</b>	5 anni
🌀	<b>Obiettivi</b>	Sviluppare strategie che promuovano la partecipazione e il coinvolgimento dei bambini Creare un contesto interattivo Creare un contesto ricco di immaginazione
🌀	<b>Durata</b>	10-15 minuti
🌀	<b>N. bambini</b>	4-5
🌀	<b>Materiale</b>	Un libro che contenga un testo narrativo semplice ma completo di incipit, svolgimento e conclusione e che sia accompagnato da immagini ben decifrabili e accattivanti

### ➔ PREPARAZIONE

Scegliamo un libro interessante, adatto alla fascia di età 5-6 anni, avendo cura di riflettere in anticipo su quali domande può suscitare il testo, per stimolare la conversazione con i bambini. Ci disponiamo nello spazio dedicato alla lettura secondo la tecnica del Circle Time, in modo che non ci siano disparità né fra i bambini né fra i bambini e noi insegnanti, e in modo che tutti possano vedere il libro.

### ➔ SVOLGIMENTO

*Fase 1.* Leggiamo il titolo e osserviamo insieme l'immagine di copertina, provando a immaginare di cosa parlerà il libro. Potremmo chiedere ai bambini: «Secondo voi, cosa succederà in questa storia?».

*Fase 2.* Leggiamo la storia, in modo lento e facendo pause, usando una buona prosodia per dare espressività alla narrazione, soprattutto se sono presenti dialoghi.

*Fase 3.* Lasciamo che i bambini prendano parte alla narrazione. Ad esempio, se fanno delle domande, non interrompiamoli; anzi, cerchiamo di creare dei turni di conversazione con almeno quattro scambi comunicativi.

*Fase 4.* Utilizziamo le cinque domande chiave (Chi? Cosa? Dove? Quando? Perché?) per individuare i protagonisti, l'avvenimento principale della storia, il luogo e il tempo in cui si è svolta e chiedendo perché. Lasciamo che i bambini diano una loro interpretazione ai fatti e ai comportamenti dei personaggi.

### ➔ CONCLUSIONE E VARIANTI

Concludiamo l'attività chiedendo ai bambini se la storia che abbiamo letto assieme è piaciuta.

A 3

## Lettura interpretata

🌀	<b>Luogo</b>	Aula
🌀	<b>Età</b>	4-5 anni
🌀	<b>Obiettivi</b>	Sviluppare strategie che promuovano la partecipazione e il coinvolgimento dei bambini Creare un contesto interattivo Creare un contesto ricco di immaginazione Sperimentare le emozioni
🌀	<b>Durata</b>	10-15 minuti
🌀	<b>N. bambini</b>	4-5
🌀	<b>Materiale</b>	Un libro già noto ai bambini, che contenga un testo narrativo Pupazzetti e oggetti per riprodurre i protagonisti e le azioni della storia

### ➔ PREPARAZIONE

Scegliamo un libro interessante, adatto ai bambini di 4-5 anni, procuriamoci dei pupazzetti (bambole, animali, peluche) e degli oggetti che possano rappresentare i protagonisti e riprodurre le vicende della storia.

Scegliamo accuratamente le parole che corrispondono ai personaggi e alle azioni da inserire nella narrazione.

### ➔ SVOLGIMENTO

Scegliamo un libro con cui i bambini hanno già familiarizzato, di cui conoscono i personaggi e la trama.

Proviamo ora a *raccontare* la storia, senza leggerla dal libro, drammatizzando, facendo finta di compiere le azioni principali e imitando i dialoghi tra i personaggi.

Possiamo dare ai bambini la possibilità di partecipare alla drammatizzazione facendo scegliere a loro un personaggio e lasciandoli interagire utilizzando brevi dialoghi.

### ➔ CONCLUSIONE E VARIANTI

Insieme ai bambini, possiamo parlare di come si sono sentiti nel ruolo che hanno interpretato, quali emozioni secondo loro sono emerse e se si sono sentiti coinvolti.



A4

## Il mio animale preferito

🌀	<b>Luogo</b>	Aula
🌀	<b>Età</b>	4-5 anni
🌀	<b>Obiettivo</b>	Stimolare la capacità narrativa utilizzando l'immagine di un animale che ha un significato per il bambino
🌀	<b>Durata</b>	10-15 minuti
🌀	<b>N. bambini</b>	4-5
🌀	<b>Materiale</b>	Immagini di animali ( <i>Scheda 1</i> ) Fogli Forbici Colla Cartellone

### ➔ PREPARAZIONE

Prepariamo un cartellone e distribuiamo ai bambini la scheda con le immagini degli animali.

### ➔ SVOLGIMENTO

Osserviamo insieme le immagini, verificando che le etichette lessicali siano chiare per tutti i bambini. Lasciamo che siano i bambini stessi, in modo cooperativo, a denominarle, intervenendo solo se necessario con indicazioni e piccoli suggerimenti.

A questo punto invitiamo ogni bambino a scegliere quale fra quelli raffigurati è il suo animale preferito e a spiegare perché lo ha scelto, dove lo ha visto, cosa gli piace di quell'animale.

Per favorire la discussione formuliamo domande aperte, evitando quelle che prevedono la risposta sì/no come unica opzione.

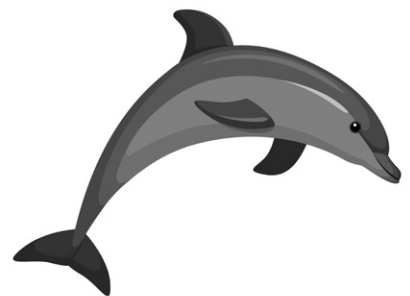
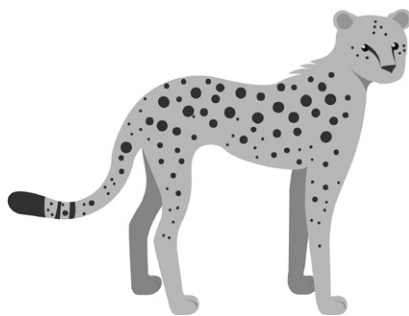
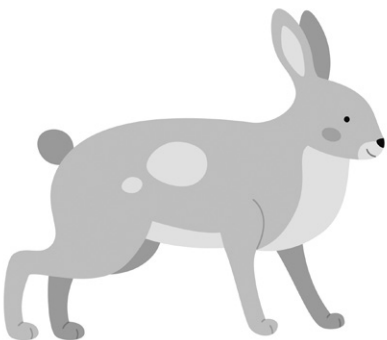
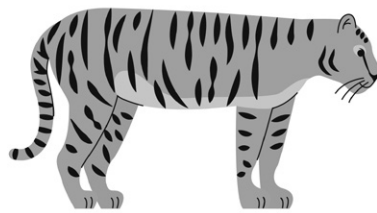
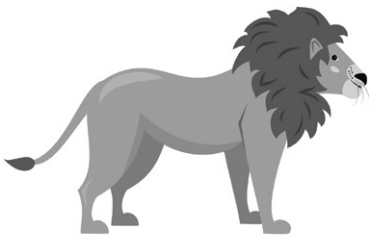
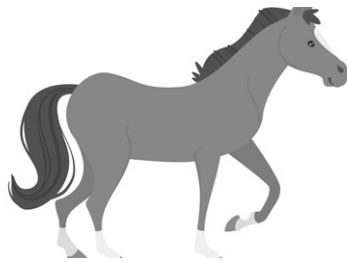
### ➔ CONCLUSIONE E VARIANTI

Dopo aver parlato e discusso, ogni bambino incolla l'immagine del suo animale preferito sul cartellone.

A4

SCHEDA 1

# Il mio animale preferito



3

## Descrivi un'immagine sociale

🌀	<b>Luogo</b>	Aula
🌀	<b>Età</b>	5 anni
🌀	<b>Obiettivi</b>	Individuare e selezionare il lessico adatto a descrivere un'immagine sociale Strutturare la descrizione con un linguaggio adeguato Stimolare le abilità narrative legate alle esperienze personali Rispettare il turno
🌀	<b>Durata</b>	10 minuti
🌀	<b>N. bambini</b>	4-5 bambini
🌀	<b>Materiale</b>	Fotografie con situazioni sociali (Scheda 1)

### ➔ PREPARAZIONE

L'obiettivo dell'attività è stimolare l'abilità di descrivere situazioni sociali, scegliendo le parole più adatte a rappresentare le caratteristiche delle interazioni e le emozioni che esse suscitano. Facciamo sedere i bambini in cerchio sul pavimento o attorno a un tavolo. Fotocopiamo e ritagliamo in anticipo le fotografie delle situazioni sociali.

### ➔ SVOLGIMENTO

Spieghiamo ai bambini che dovranno descrivere le situazioni sociali raffigurate nelle fotografie. Per situazione sociale intendiamo qualsiasi situazione in cui si verifica un'interazione con un'altra persona e che coinvolge anche la sfera dell'emotività, e quindi le emozioni. L'attività si suddivide in due fasi principali.

*Fase 1.* A turno, chiediamo ai bambini di descrivere quello che osservano nelle fotografie presentate. Chiediamo di aggiungere informazioni relative a quella situazione e cerchiamo di creare una narrazione degli eventi in ordine cronologico.

*Fase 2.* Al termine della descrizione possiamo chiedere cosa avrebbero fatto loro in quella situazione. Ossia, come si sarebbero comportati al posto dei personaggi raffigurati.

### ➔ CONCLUSIONE E VARIANTI

Possiamo aiutare nella descrizione verbale ponendo domande e stimolando l'utilizzo di quanti più aggettivi possibili. Al termine dell'attività sviluppiamo assieme una riflessione sulla modalità più adatta per descrivere un evento sociale con i ricordi e le emozioni ad esso associate. Possiamo chiedere ai bambini se si sono mai trovati in situazioni simili a quelle raffigurate nelle vignette.

3

SCHEDA 1

Descrivi un'immagine sociale



€ 4

## Immagini per chiedere scusa

🌀	<b>Luogo</b>	Aula
🌀	<b>Età</b>	5 anni
🌀	<b>Obiettivi</b>	Riconoscere le situazioni sociali in cui è necessario/richiesto porgere delle scuse Conoscere e imparare nuovi modi per chiedere scusa Rispettare il turno
🌀	<b>Durata</b>	15 minuti
🌀	<b>N. bambini</b>	4-5 bambini
🌀	<b>Materiale</b>	Cartellone Fotografie con situazioni sociali ( <i>Scheda 2</i> )

### ➔ PREPARAZIONE

Prepariamo la stanza in modo che sia accogliente e i bambini possano sentirsi a loro agio. Fotocopiamo e ritagliamo in anticipo le fotografie e incolliamole su un cartellone dal titolo «Ti chiedo SCUSA» (possiamo scegliere se attaccarne una alla volta o tutte e tre assieme). Pensiamo a una situazione sociale personale in cui ci siamo trovati a chiedere scusa a qualcuno. Prepariamoci a raccontarla ai bambini.

### ➔ SVOLGIMENTO

Dopo aver raccontato il nostro esempio, mostriamo ai bambini il cartellone e chiediamo di descrivere cosa osservano nella prima fotografia. Cerchiamo di capire assieme a loro quali sono le ragioni per cui le persone raffigurate dovrebbero chiedere scusa. Riflettiamo e chiediamo come si sarebbero comportati loro.

Una volta conclusa l'attività con le fotografie, chiediamo a ogni bambino di raccontare una situazione in cui si è trovato a dover chiedere scusa e perché.

### ➔ CONCLUSIONE E VARIANTI

Apriamo una riflessione sull'importanza di saper chiedere scusa quando si sbaglia. Chiediamo ai bambini come si fa a chiedere scusa, quali modi conoscono per farlo: dirlo a voce, dare una carezza, abbracciare, prendere per mano l'amico/a e giocare con lui/lei in maniera pacifica, ecc.

€4

SCHEDA 2

# Immagini per chiedere scusa



5

## Immagini per chiedere aiuto

🌀	<b>Luogo</b>	Aula
🌀	<b>Età</b>	5 anni
🌀	<b>Obiettivi</b>	Riconoscere le situazioni sociali in cui è necessario chiedere aiuto Conoscere e imparare nuovi modi per chiedere aiuto Rispettare il turno
🌀	<b>Durata</b>	15 minuti
🌀	<b>N. bambini</b>	4-5 bambini
🌀	<b>Materiale</b>	Cartellone Fotografie con situazioni sociali ( <i>Scheda 3</i> )

### ➔ PREPARAZIONE

Prepariamo la stanza in modo che sia accogliente e i bambini possano sentirsi a loro agio. Fotocopiamo e ritagliamo in anticipo le fotografie e incolliamole su un cartellone dal titolo «Ho bisogno di AIUTO» (possiamo scegliere se attaccarne una alla volta o tutte e tre assieme). Pensiamo a una situazione sociale personale in cui ci siamo trovati a chiedere aiuto a qualcuno. Prepariamoci a raccontarla ai bambini.

### ➔ SVOLGIMENTO

Dopo aver raccontato il nostro esempio, mostriamo ai bambini il cartellone e chiediamo di descrivere cosa osservano nella prima fotografia. Cerchiamo di capire assieme a loro quali sono le ragioni per cui le persone raffigurate hanno bisogno di aiuto. Riflettiamo e chiediamo come si sarebbero comportati loro.

Una volta conclusa l'attività con le fotografie, chiediamo a ogni bambino di raccontare una situazione in cui si è trovato a dover chiedere aiuto e perché.

### ➔ CONCLUSIONE E VARIANTI

Apriamo una riflessione sull'importanza di saper chiedere aiuto quando si ha bisogno. Chiediamo ai bambini come si fa a dare aiuto, quali modi conoscono per farlo: chiedere «Ti serve una mano?», «Hai bisogno di aiuto?», «Posso fare qualcosa per te?», fare qualcosa se vediamo che qualcuno è in difficoltà, ecc.

€5

SCHEDA 3

# Immagini per chiedere aiuto

