

Società Italiana di Psicologia e Pedagogia – Sipp

Alessandra Becarelli

***Dal gesto alla scrittura: la scuola
dell'infanzia come ambiente privilegiato.***

Tesi Corso di Specializzazione in Pedagogia Clinica e
Consulenza pedagogica

INDICE

INTRODUZIONE.....	3
--------------------------	----------

CAPITOLO 1

1. LE ABILITÀ DI BASE DELLA SCRITTURA

1.1 Le abilità percettive.....	6
1.2 Le abilità prassiche -motorie.....	8
1.3 Le abilità cognitive.....	10
1.4 Le abilità linguistiche.....	12
1.5 Evoluzione delle abilità di base della scrittura alla scuola dell'infanzia.....	13

CAPITOLO 2

2. OSSERVAZIONE E PREVENZIONE IN AMBITO EDUCATIVO

2.1 L'osservazione in educazione.....	17
2.2 L'osservazione alla scuola dell'infanzia: riferimenti normativi.....	19
2.3 L'osservazione delle abilità di base della scrittura alla scuola dell'infanzia: obiettivi, modalità e strumenti	22
2.4 Le osservazioni eseguite durante lo svolgimento del progetto pedagogico in sezione....	23
2.5 La prevenzione delle difficoltà di scrittura alla scuola dell'infanzia	28
2.6 Nota Ministeriale n. 562 DEL 03/04/2019.....	34

CAPITOLO 3

3. PROGETTO PEDAGOGICO SUL GESTO GRAFICO IN UNA SEZIONE DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

3.1 Dal gesto grafico alla scrittura: la scuola dell'infanzia come ambiente privilegiato.....	37
3.2 Prima fase.....	38
3.3 Seconda fase.....	40
3.4 Terza fase.....	42

INTRODUZIONE

Il presente lavoro ha come oggetto di studio un progetto svolto nella scuola dell'infanzia di Barontoli, facente parte dell'Istituto Comprensivo "A. Lorenzetti", sito nel comune di Rosia e Sovicille, nella provincia di Siena (SI) e rivolto a tutti i bambini di 5 anni delle quattro sezioni eterogenee della scuola.

Tale progetto che prende il nome di : *"Dal gesto grafico alla scrittura, la scuola dell'infanzia come ambiente privilegiato"* è stato da me condotto guidando le insegnanti nella progettazione delle attività e nella loro realizzazione nel periodo compreso tra i mesi di gennaio e giugno 2023.

Alla base di questo progetto, nel CAPITOLO 1, sono state analizzate nel dettaglio quelle che sono le abilità di base della scrittura che ogni bambino deve sviluppare negli anni della scuola dell'infanzia, prima dell'arrivo alla scuola primaria, attraverso il gioco, le attività psicomotorie e il disegno. Nel dettaglio sono state prese in esame: le abilità percettive, prassiche – motorie, cognitive e linguistiche e come queste debbano evolvere nel percorso della scuola dell'infanzia.

Il CAPITOLO 2 è stato dedicato all'osservazione in ambito educativo, andando a descrivere dettagliatamente tutte le caratteristiche di quella che è l'osservazione in educazione, configurandola come uno dei cardini fondanti la professionalità di chi opera in campo educativo. Nel susseguirsi del capitolo sono stati presi in esame i vari riferimenti normativi che disciplinano l'attività di osservazione alla scuola dell'infanzia, nel dettaglio: le *Indicazioni Nazionali del 2012*, formalizzate con Decreto Ministeriale n. 254 del 13 novembre 2012 e le *Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6*, introdotte con Decreto Ministeriale del 22 novembre 2021.

Successivamente è stato esaminato il processo di osservazione a scuola andando a individuarne: obiettivi, modalità e strumenti prima in maniera generale e poi nello specifico quelli riguardanti l'osservazione durante lo sviluppo del suddetto progetto in sezione. A partire da questo tipo di osservazione, nel proseguo del capitolo, gli ultimi due paragrafi sono stati dedicati all'osservazione come forma di prevenzione delle difficoltà di scrittura alla scuola dell'infanzia. Durante la scuola dell'infanzia è, infatti, possibile individuare la presenza di situazioni problematiche che possono estrinsecarsi come difficoltà di organizzazione e integrazione spazio-temporale, difficoltà di memorizzazione, lacune

percettive, difficoltà di linguaggio verbale. È importante che questi bambini siano riconosciuti e supportati adeguatamente. A tal proposito risulta prioritaria la consultazione e la presa in atto della Legge n. 170, dell' 8 ottobre del 2010, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*; *Le linee guida per lo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*, allegate al decreto Ministeriale del 12 luglio 2011; la *Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012*, “Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica” e infine la *Nota Ministeriale n. 562* del 03 aprile 2019, con la quale, il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, dopo le richieste pervenute dalle singole scuole, ha ritenuto utile fornire alcuni chiarimenti e spunti di riflessione in ordine agli alunni con bisogni educativi speciali.

Infine nel CAPITOLO 3 è stato presentato interamente il progetto svolto in sezione, precisando metodologie e metodi utilizzati, obiettivi generali e specifici, strumenti e setting. Sono state riportate le esperienze e le attività proposte ai bambini, ma anche il laboratorio sui “*punti e le linee*” che è stato descritto anche con l'aiuto di supporti visivi che documentano le esperienze svolte in sezione. A conclusione del progetto sono state descritte le procedure di verifica e valutazione degli obiettivi prefissati in progettazione.

CAPITOLO 1

LE ABILITÀ DI BASE DELLA SCRITTURA.

1.1 ABILITÀ PERCETTIVE.

La percezione visiva è il processo cognitivo dato dall'integrazione tra l'input sensoriale visivo e l'esperienza dell'individuo. La mente seleziona le sensazioni che riteniamo essere più importanti e le organizza secondo uno schema ordinato e comprensibile.

La percezione visiva consta delle seguenti fasi.

- Analisi della forma
- Elaborazione cognitiva

Ciò che vediamo è frutto dell'elaborazione conseguente alla percezione visiva e all'attribuzione di significato.

Secondo una classificazione riportata da Horibe e Haymore, optometriste statunitensi, le abilità visuo-percettive si dividono in abilità *visuo-spaziali*, *di analisi* e *d'integrazione*.

Nello svolgimento dell'attività scolastica sono tutte coinvolte. Nella lettura sono, ad esempio, fondamentali le capacità oculomotorie, mentre nel passaggio della visione dalla lavagna, verso la distanza prossimale e viceversa, è necessario che il bambino abbia buone capacità di coordinazione binoculare e di focalizzazione.

Le *abilità visuo-spaziali* si racchiudono in:

- **lateralità**, ossia la consapevolezza della parte destra e sinistra del proprio corpo;
- **direzionalità**, ossia la capacità di identificare la parte destra e sinistra nello spazio e nella relazione tra oggetti;
- **integrazione bilaterale**, l'abilità di utilizzare i due emicorpi separatamente e simultaneamente.

Queste abilità sembrano essere sequenziali perché laddove manca una buona lateralità non possono essere presenti un'eccellente direzionalità ed una buona integrazione bilaterale.

Le *abilità di analisi* sono rappresentate da:

- **riconoscimento della forma**, capacità nel riconoscere e discriminare similitudini e differenze tra le forme;
- **distinzione tra figura-sfondo**, capacità di distinguere un significato visivo in un contesto visivo;
- **costanza di forma e misura**, abilità di riconoscere le caratteristiche di una forma anche se modificate nella dimensione, localizzazione ed orientamento;
- **chiusura visiva**, capacità di completare con la mente un oggetto mancante di alcune parti;
- **memoria visiva**, capacità di ricordare uno stimolo visivo nella sua localizzazione spaziale;
- **memoria visiva sequenziale**, facoltà di richiamare sequenze di stimoli nella giusta successione;
- **visualizzazione mentale**, capacità di creare immagini mentali di oggetti, situazioni e sensazioni e di manipolarle con la mente;
- **velocità di percezione visiva**, capacità di maneggiare nell'elaborazione visiva un certo numero di informazioni.

Le *abilità di integrazione* sono, invece, le seguenti:

- **Visuo-uditiva**, capacità di integrare stimoli visivi ed uditivi nella produzione di un significato;
- **Visuo-grossomotoria**, abilità di integrare le informazioni visive con i dati del sistema grosso motorio;
- **Visuo-motoria fine**, abilità di integrare le informazioni visive con l'aspetto motorio fine ed in particolare con l'aspetto grafico.

1.2 ABILITÀ PRASSICHE-MOTORIE.

Le abilità motorie si fondano e si sviluppano sugli schemi motori di base e sulle capacità motorie, sono il risultato dell'apprendimento motorio e si stabilizzano con l'uso e la ripetizione, ma variano da individuo a individuo perché sono legate alle caratteristiche fisiche, psicologiche, emotive e cognitive di ciascuno di noi.

Gli schemi motori di base sono gli elementi fondamentali del movimento e vengono così chiamati perché rappresentano gesti naturali per la specie umana; vengono appresi attraverso l'esperienza durante lo sviluppo e diventano patrimonio per la costruzione di future abilità motorie.

Sono classificati in: camminare, correre, rotolare, saltare, arrampicarsi, lanciare e afferrare.

Camminare: Più o meno a 12 mesi il bambino comincia a muovere i primi passi, all'inizio cammina con la base d'appoggio allargata, con il passare dei mesi acquisisce sempre più sicurezza e agilità; con l'aumento dell'equilibrio e della percezione del corpo lo schema motorio si raffina sempre di più.

Correre: È lo step successivo al camminare, per questo è importante fare sperimentare al bambino diversi contesti nei quali può apprendere differenti esperienze di cammino; per esempio, a piedi scalzi, su terreno sconnesso, sulla sabbia, fare le scale con e senza appoggio. Tutte queste attività sono propedeutiche per la corsa. All'inizio la corsa del bambino è una corsa disarmonica e con poco equilibrio, verso 5-6 anni comincia a comparire la rullata del piede e la fase aerea della corsa è più armonica, con lo sviluppo corporeo e delle capacità coordinative migliora sempre di più.

Rotolare: Già a 4-5 anni i bambini sono capaci di rotolare e strisciare in molti modi differenti, verso 5-6 anni se stimolati fanno la capovolta con facilità, presupposto fondamentale per la costruzione dello schema corporeo.

Saltare: Si comincia a saltare verso 3-4 anni, il salto avviene a piedi pari senza la possibilità di saltare solo con una gamba; verso 5-6 il bambino riesce ad utilizzare anche la lateralità nel salto per poi da 7-8 anni padroneggiare bene lo schema motorio utilizzando anche il tronco e le braccia per dare lo slancio e stabilizzare il salto.

Arrampicarsi: Questo è uno schema motorio presente già all'età di 2-3 anni e, se stimolato, con lo sviluppo dell'equilibrio e della coordinazione braccia-gambe migliora molto. È uno

schema motorio molto importante, va stimolato e allenato sempre nell'età dello sviluppo perché aiuta il bambino ad essere più sicuro di sé.

Lanciare ed Afferrare: Sono schemi motori importantissimi e forse i più difficili nello sviluppo del bambino, presuppongono la coordinazione occhio-mano, la valutazione della distanza ed il timing d'attivazione. Verso l'età di 7-8 anni quando il bambino ha avuto tante esperienze e il suo bagaglio motorio comincia ad avere una certa importanza il lanciare e soprattutto l'afferrare cominciano ad essere più naturali.

Il raggiungimento di queste competenze motorie aiuta il bambino a trasferire le capacità apprese a livello motorio anche in altri contesti, come, per esempio, in ambito scolastico, con un miglioramento delle capacità d'attenzione e della gestione dello spazio corporeo ed extra-corporeo.

Gli schemi motori di base si sviluppano in modo sinergico con le capacità coordinative di base (apprendimento motorio, controllo motorio, adattamento e trasformazione motoria) e sono il presupposto per l'apprendimento degli schemi motori speciali, chiamati anche abilità motorie.

Il **rapporto tra motricità e funzioni cognitive** è ben evidente nel corso delle prime fasi dello sviluppo. Lo sviluppo della motricità avviene gradualmente dopo la nascita e attraverso tappe ben precise. Le azioni motorie sono man mano sempre più coordinate e basate su un susseguirsi di atti che dipendono da memorie che codificano sequenze di movimenti in grado di rispondere a situazioni specifiche: le prassie (Oliverio, 2002).

Con il termine "prassia" intendiamo uno schema motorio, una "procedura" che il nostro cervello memorizza e attiva ogni volta che intendiamo mettere in atto quel gesto. La prassia è, quindi, quella capacità di compiere correttamente gesti coordinati e diretti ad un determinato fine.

Per compiere nuovi gesti, che poi verranno interiorizzati e resi automatici, bisogna affrontare tre fasi:

- **preparazione:** in questo caso l'azione viene eseguita molto lentamente esercitando un forte controllo;
- **composizione:** l'azione viene eseguita più velocemente, anche commettendo degli errori di esecuzione;
- **proceduralizzazione:** l'azione viene svolta automatico.

1.3 ABILITÀ COGNITIVE.

Le abilità cognitive sono legate all'elaborazione, interpretazione e recupero delle informazioni. Questi tipi di abilità **richiedono capacità di rappresentazione** (attraverso il disegno, lettura, ecc.), **selezione** (focalizzazione attraverso l'attenzione) e **autodirezione** (autocontrollo).

Alcuni esempi sono:

1. **Memoria:** consente di archiviare le informazioni e accedervi in un secondo momento. Esistono diversi tipi di memoria, ad esempio, a breve e a lungo termine, **semantica**, episodica, procedurale, ecc.
2. **Attenzione:** permette di concentrarsi su specifici aspetti di una situazione. Di questa abilità facciamo un uso consecutivo, poiché sarebbe difficile concentrarsi su più stimoli contemporaneamente.
3. **Progettazione:** è la capacità di anticipare il futuro, formulare strategie.
4. **Ragionamento:** ci permette di analizzare una situazione e trarre conclusioni, sia attraverso un processo induttivo (il fatto di individuare elementi particolari per giungere ad una conclusione generale) sia deduttivo (partendo dal generale per arrivare al comportamento individuale).
5. **Valutazione:** permette di analizzare una situazione, considerando diversi aspetti. Include anche la riorganizzazione a partire dalla lettura della situazione.
6. **Comprensione:** è la capacità di comprendere le informazioni e metterle in relazione con altri dati. In questo modo, la utilizziamo per prendere decisioni.
7. **Flessibilità cognitiva:** ci permette di formulare pensieri diversi dal consueto, di capire la prospettiva degli altri. Allo stesso modo, imparare dalle esperienze e immettere questa nuova conoscenza nel nostro bagaglio culturale.
8. **Problem solving:** è una capacità cognitiva strettamente legata al punto precedente, poiché grazie ad un pensiero flessibile possiamo trovare nuove vie d'uscita.
9. **Metacognizione:** è un livello superiore di cognizione, che ci permette di "pensare ai nostri pensieri". È la conoscenza della conoscenza.
10. **Percezione:** è un'altra abilità cognitiva di grande importanza, poiché ci permette di catturare alcuni segnali dall'ambiente e trasformarli in informazioni utili.
11. **Linguaggio:** è considerata una capacità cognitiva, sebbene alcune scuole la classifichino come conseguenza delle altre abilità.

12. **Abilità visuo-spaziali:** è la capacità di manipolare oggetti attraverso immagini mentali, sia a due che a tre dimensioni. Ad esempio, calcolare o stimare quale posizione assumerà un oggetto se lo ruotiamo.

L'essere umano ha quindi, una moltitudine di abilità e facoltà mentali grazie alle quali può conoscere e percepire il mondo attraverso i sensi. Queste abilità possono essere classificate in: *abilità cognitive di base* e *capacità cognitive superiori*.

Le *abilità cognitive o processi cognitivi di base* sono quelle che lavorano direttamente sulle informazioni raccolte dai sensi, cioè sono **le prime a elaborare informazioni dall'esterno**, le abilità cognitive di base sono le seguenti: memoria, percezione, attenzione, comprensione e linguaggio.

Le *capacità cognitive superiori* sono, invece, il prodotto della combinazione delle prime. Tra queste troviamo: la metacognizione, la motivazione, l'emozione, l'apprendimento e il ragionamento.

1.4 ABILITÀ LINGUISTICHE

Le abilità linguistiche di base sono quattro: ascoltare, parlare, leggere e scrivere.

Ascoltare significa prestare attenzione al messaggio orale per comprendere appieno il significato. L'ascolto è la prima *language skill* che mettiamo in pratica nella vita. Implica l'identificazione di suoni, accenti, inflessioni, intonazioni, ecc. e la comprensione di parole e frasi a livello orale per recepire un messaggio. Di solito, ci sono due tipi di situazioni in cui possiamo ritrovarci a utilizzare questa abilità linguistica: situazioni interattive e situazioni non-interattive.

Parlare comporta il saper produrre un messaggio nel momento giusto e nel modo giusto, in modo tale da farsi capire da chi ascolta. Il parlato, invece, è la seconda abilità linguistica che impariamo dopo la nascita. Comporta la produzione a livello orale di suoni che vanno a formare parole e frasi per veicolare un messaggio ed è strettamente legata alla capacità di ascolto, in quanto insieme rappresentano il fulcro primario della comunicazione. Parlare, così come scrivere, implica tante altre micro-abilità che permettono di veicolare al meglio un messaggio: ad esempio, il tono, il registro, la pronuncia, il ritmo, l'intonazione, ecc. Tutte queste caratteristiche sono parte integrante di questa abilità linguistica e, di conseguenza, la mancanza di anche una sola di tali caratteristiche può compromettere l'efficacia comunicativa del messaggio che vogliamo veicolare.

Leggere significa essere capaci di decifrare un testo scritto in modo rapido e sicuro e di comprenderne il significato. Saper leggere bene ad alta voce vuol dire saperlo fare in modo chiaro, corretto, scorrevole ed "espressivo", rispettando cioè le pause indicate dai segni di interpunzione e adeguando il ritmo e il tono di voce al contenuto del testo. La lettura è una delle *language skills* che, anche nella propria lingua madre, richiede formazione e pratica. Implica, infatti, il riconoscimento dei segni grafici che formano parole e frasi, e pertanto richiede di solito la conoscenza a livello orale del sistema di simboli utilizzati per codificare l'espressione orale.

Oltre al riconoscimento dei caratteri, la lettura necessita anche la comprensione del significato delle varie parole codificate in quei caratteri e delle frasi che a loro volta queste formano, in un processo che potrebbe essere così sommariamente riassunto: *riconoscimento dei caratteri > riconoscimento dei relativi suoni > riconoscimento della parola > comprensione del relativo significato.*

Scrivere significa saper tradurre i suoni della lingua in segni grafici convenzionali e combinarli tra loro. Saper scrivere bene significa saper produrre un testo che sia ortograficamente e lessicalmente corretto.

Tali abilità possono essere divise in due gruppi: *abilità ricettive o di input* (lettura e ascolto) o *abilità ricettive o di output* (scrittura e parlato).

1.5 EVOLUZIONE DELLE ABILITÀ DI BASE DELLA SCRITTURA ALLA SCUOLA DELL'INFANZIA.

La scuola dell'infanzia, statale e paritaria, si rivolge a tutte le bambine e a tutti i bambini dai tre ai sei anni di età ed è la risposta al loro diritto all'educazione e alla cura. Essa si pone la finalità di promuovere nei bambini lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia, della competenza e li avvia alla cittadinanza.

L'apprendimento alla scuola dell'infanzia avviene attraverso l'azione, l'esplorazione, il contatto con gli oggetti, la natura, l'arte, il territorio, in una dimensione ludica, da intendersi come forma tipica di relazione e di conoscenza.

Le Indicazioni Nazionali per il Curricolo del MIUR, testo unico di riferimento per le scuole, che fornisce un quadro di riferimento per il sistema di istruzione italiano, prevede fin dalla scuola dell'infanzia, un percorso formativo unitario e graduale che, in modo progressivo, conduca il bambino all'acquisizione di abilità (prima) e di competenze (poi).

In particolare, per la scuola dell'Infanzia, sono previsti obiettivi di apprendimento da raggiungere alla fine di ogni anno e Traguardi per lo sviluppo di Competenze da raggiungere all'uscita dell'ordine di scuola, relativamente a cinque campi di esperienza:

- i discorsi e le parole,
- immagini, suoni e colori,
- il corpo e il movimento,
- la conoscenza del mondo,
- il sé e l'altro.

Ogni campo d'esperienza offre un insieme di oggetti, situazioni, immagini e linguaggi, riferiti ai sistemi simbolici della nostra cultura, capaci di evocare, stimolare, accompagnare apprendimenti progressivamente più sicuri.

Nella scuola dell'infanzia i Traguardi per lo sviluppo della Competenza, relativi ad ogni campo di esperienza, suggeriscono all'insegnante orientamenti, attenzioni e responsabilità nel creare piste di lavoro per organizzare attività ed esperienze volte a promuovere la competenza, che a questa età va intesa in modo globale e unitario.

Quando il bambino arriva alla scuola primaria dovrebbe aver acquisito le abilità di base attraverso: il gioco, le attività psicomotorie e il disegno.

Il gioco unisce la dimensione espressiva, la comunicazione, l'esercizio di abilità, la scoperta dell'ambiente, la conoscenza corporea, la crescita cognitiva, l'apprendimento, la necessità di rispettare le regole, la dimensione affettiva ed emozionale del bambino, la capacità di socializzare.

Il gioco è quindi considerato:

- strumento cognitivo, in quanto promuove l'esplorazione e la conoscenza di sé, degli altri e del mondo;
- strumento formativo, perché crea occasioni di confronto e verifica;
- strumento didattico, in quanto favorisce l'apprendimento attraverso il vissuto;
- strumento linguistico, perché utilizza un linguaggio specifico.

Anche l'attività motoria riveste un ruolo molto importante nello sviluppo delle abilità di base, infatti, come ben sappiamo, alla base di ogni apprendimento c'è il movimento. Viviamo in un'epoca in cui il touch screen sembra prevalere sulla manualità, sia per quanto concerne la scrittura sia per il tatto e la manipolazione degli oggetti. Sicuramente computer, tablet e gli altri device elettronici rappresentano strumenti importanti, a patto, però, che non sostituiscano del tutto l'attività manuale e pratica, soprattutto nei primi anni di vita dei bambini.

Oggi, infatti, quest'ultimi svolgono l'attività motoria prevalentemente in momenti strutturati, guidati da docenti e istruttori sportivi. La maggior parte del tempo libero è solitamente impiegata davanti alla TV o ai giochi elettronici che ostacolano altre forme di esperienza. Questo impoverisce le attività motorie: ma è da tener presente che il movimento è al centro di ogni apprendimento.

Rispetto agli anni passati prevalgono: tempi stretti, vite frenetiche, tendenza dei genitori a sostituirsi ai bambini, che perdono autonomia; svalorizzazione della manualità; nuove modalità di gioco, meno spazio ai giochi fisici e all'inventiva; bombardamento di stimoli

rapidi di videogiochi; poco spazio per attenzione, concentrazione e riflessione. Le azioni motorie esercitano un ruolo importante nella formazione della mente, condizionano l'apprendimento e sono alla base del linguaggio.

La pedagogista Maria Montessori sosteneva che la mano è l'organo dell'intelligenza, lo strumento che ci rende umani: tocca, sfiora, inventa, accarezza, costruisce. È dunque fondamentale sostenere l'educazione dei bambini alla manualità e alle attività pratiche attraverso il gioco.

Movimenti, schemi motori e rapporti fisici con la realtà sviluppano, infatti, la logicamente, sottendono nessi importanti quali il prima e il dopo, sono alla base dei rapporti di causa ed effetto, della concatenazione dei diversi anelli che formano la catena del pensiero.

Le azioni e i movimenti hanno anche un ruolo centrale nei processi di rappresentazione mentale.

Le abilità fino-motorie sono alla base delle azioni che compiamo quotidianamente, come vestirsi, allacciarsi le scarpe, scrivere, ecc., e vanno quindi favorite e rinforzate fin dalla prima infanzia, per accompagnare al meglio la crescita di ogni bambino.

La scuola dell'infanzia è un ambiente privilegiato per sviluppare le potenzialità del corpo e della mano, che sono propedeutiche all'apprendimento della scrittura. L'evoluzione del segno grafico è legata all'evoluzione della motricità e al progressivo sviluppo della motricità fine.

Compito della scuola dell'infanzia non è anticipare ai bambini l'insegnamento della scrittura, ma preparare alla scrittura attraverso un lavoro accurato sulle abilità di base a livello percettivo e motorio. Dal momento che alla base di qualsiasi apprendimento c'è il movimento, è importante far sperimentare ai bambini con il proprio corpo tutto quanto sta alla base della scrittura, proponendo esperienze corporee che dapprima coinvolgano globalmente il corpo, fino a rendersi progressivamente più mirate.

Fin dalle prime fasi e durante tutto il suo percorso evolutivo, l'esperienza grafica coinvolge tutto il corpo, ed è sempre il risultato di un gesto. Questo gesto deve essere osservato dall'insegnante e poi gradualmente guidato con una didattica adeguata ed efficace, perché il segno grafico in tutte le sue forme è strettamente dipendente dal gesto che lo produce.

È quindi importante prevedere proposte di giochi ed esperienze grosso-motorie e, in modo progressivo, di esercizi per tonificare e dissociare braccia, mani e dita: è necessario partire

quindi, dalla coordinazione generale e dal controllo dei movimenti per poi arrivare, seguendo la legge prossimo-distale alla motricità fine. Secondariamente risulta fondamentale prevedere l'impostazione di una corretta postura e di un'impugnatura funzionale. Infine, sarà utile proporre attività grafo-motorie mirate a impostare le corrette direzioni del gesto e a ottenere fluidità del movimento.

CAPITOLO 2

L'OSSERVAZIONE ALLA SCUOLA DELL'INFANZIA.

2.1 L'OSSERVAZIONE IN EDUCAZIONE.

Nell'ambito di una riflessione in merito alle professioni educative (educatore, insegnante) è immediato considerare l'aspetto di complessità che le caratterizza, l'assenza di parametri assoluti cui fare riferimento e la molteplicità delle variabili che quotidianamente comportano il rimettere in discussione quelle che, fino al giorno prima, sembrano apparire come certezze. Progettare interventi educativi, attuarli mettendo in atto strategie, verificare il lavoro svolto e riprogettare, ponendosi nuovi obiettivi e "aggiustando il tiro": queste sono le azioni dell'educatore, rese complesse (ma perché no, anche interessanti) dal fatto che il materiale di lavoro non è inerte ma ha una propria vita, un proprio pensiero ed una capacità decisionale.

L'osservazione si configura come uno dei cardini fondanti la professionalità di chi opera in campo educativo, sia a diretto contatto con l'utenza sia nell'ambito della formazione. Non è un semplice strumento, "pre-confezionato" e già pronto per l'uso, che possiamo scegliere di utilizzare oppure sostituire con uno più adeguato: consta di un insieme di atteggiamenti, metodologie, strumenti che devono essere fatti propri affinché si acquisisca un "atteggiamento di fondo"; esso diverrà parte integrante del modo di agire in ambito professionale, costituendosi quale elemento basilare della competenza educativa. È un po' come imparare a guidare una macchina. È importante innanzitutto conoscere il suo apparato strutturale, a cosa servono i diversi pedali, che cosa indicano le spie, il funzionamento del motore. Poi si passa alla guida: all'inizio si ha cura di eseguire correttamente tutti i passaggi, pensando a ogni singola azione e concentrandosi nelle diverse procedure. Con l'esperienza l'atto del guidare diventa automatico: siamo padroni del mezzo di locomozione tanto che non stiamo a ripetere mentalmente ogni volta le procedure per condurlo, anzi, lo stesso procedimento acquisito per la guida dell'automobile, con opportuni aggiustamenti, può permetterci di guidare anche un camion.

La formazione di un educatore consta di due essenziali elementi: la conoscenza di un impianto teorico di base e l'acquisizione di tecniche operative, utili per il lavoro sul campo. Crediamo che l'osservazione sia un processo che si colloca a metà tra questi due significati, non come punto di separazione bensì come elemento unificante di teoria e prassi. "Sapere come osservare" riguarda l'ambito della conoscenza teorica; "essere capaci di osservare"

riconduce all'azione concreta, a una specifica metodologia di lavoro ed è un aspetto su cui quotidianamente è importante interrogarsi e riflettere.

Non basta guardare, bisogna osservare. Cosa c'è di più spontaneo e naturale dell'atto del guardare e allo stesso tempo essere oggetto degli sguardi di chi ci circonda? Guardare è un'attività che fa parte dell'esperienza quotidiana di ciascuno di noi, è attraverso quest'operazione che avviene il nostro primo contatto con la realtà circostante. Guardare è il mezzo più immediato, spontaneo ed efficace per entrare in possesso di informazioni, cogliere particolari di ciò che "sta intorno", registrare elementi facenti parte di un mondo che è altro da noi. Proviamo ora a dare una definizione dell'osservazione: che cosa distingue quest'ultima da ciò che abbiamo considerato come semplice "guardare"? I due termini hanno la stessa valenza o possiamo cogliere delle specificità? Considerando attentamente le differenze che intercorrono tra l'atto del guardare e l'azione dell'osservare ci si può rendere conto di come, tra i due concetti, esista un'infinità di sfumature tali da produrre risultati alquanto differenti. L'atto del vedere, del guardare è spontaneo, immediato, generico, non selettivo.

Diverso è invece osservare. Elementi che connotano l'osservazione sono la finalità, l'intenzionalità: una persona che osserva ha un preciso obiettivo che consiste nella conoscenza e nella descrizione, il più possibile oggettiva, fedele e completa, di un determinato fenomeno, considerato rilevante e significativo rispetto a particolari interessi, motivazioni, curiosità. L'osservazione si configura quindi come un processo cognitivo, in quanto non solo è orientata alla lettura di un fenomeno/situazione ma soprattutto alla sua comprensione. Osservare significa mettere in luce alcune caratteristiche relative a una cosa, persona, situazione ponendole in relazione con altre cose, persone, situazioni, all'interno di un contesto, inserite in un ambiente, in altre parole "sitate" in una dimensione spazio-temporale ben definita. Osservare significa anche registrare nel modo più oggettivo possibile (nel senso di intersoggettività) le informazioni di cui abbiamo appena parlato. L'osservazione, per come l'abbiamo definita, è un elemento basilare ed ineliminabile nel processo di ricerca scientifica ed è anche alla base della professionalità di educatori ed insegnanti, come cardine fondante la progettualità educativa (progettare presuppone il conoscere, comprendere la situazione di partenza). Il fatto di lavorare con materiale "umano" non esclude una scientificità di metodo, e tale metodo non è innato ma deve essere acquisito.

Per lungo tempo si è pensato che fosse sufficiente raccogliere ordinatamente ed accuratamente una serie di informazioni ritenute significative per poter garantire scientificità ed oggettività alle rilevazioni effettuate (corrente empirista, che trovò la sua massima espressione nell'Ottocento con il Positivismo). Questa prospettiva, ormai superata, non tiene conto del fatto che ciascuno, per quanto si sforzi di registrare nel modo più preciso e sistematico il "frutto" di un'osservazione, faccia confluire elementi di soggettività, legati al proprio modo di "leggere" la realtà, ai propri parametri culturali di riferimento, alle proprie credenze, valori, etc. E se, come abbiamo detto, osservare significa comprendere, appare chiaro come, in assenza di specifiche competenze e abilità nell'osservare, sia difficile una comprensione scientificamente fondata di situazioni complesse come quelle di natura educativa.

L'osservazione si configura come strumento attraverso il quale esercitare una funzione conoscitiva e di "controllo" rispetto all'azione educativa, la quale, condotta con metodo (cioè con rigore e senso critico), intenzionalità e sistematicità, assume le caratteristiche di una ricerca osservativa di tipo sistematico.

Non si osserva tanto per osservare, si compie questa azione al fine di ipotizzare interventi, mettere in atto strategie, attuare mediazioni, confermare o modificare determinati atteggiamenti, effettuare verifiche periodiche. Questo atteggiamento di attenzione mirata è correlato alla necessità di comprendere prima di intervenire.

Decidere che cosa osservare è la fase iniziale del processo osservativo: questa scelta, che prescinde, come già detto, dal paradigma teorico a cui facciamo riferimento, è inoltre determinata dalle ipotesi che guidano il nostro intento conoscitivo, dagli obiettivi della nostra rilevazione. È fondamentale restringere il campo conoscitivo, focalizzando l'attenzione su aspetti particolari e specifici della situazione che decidiamo di esplorare. Non è possibile pensare di poter osservare tutto ciò che accade sotto i nostri occhi: sarebbe un procedimento poco proficuo e dispersivo e ci troveremmo in possesso di una quantità di elementi che difficilmente riusciremmo a collocare in un quadro unitario. L'operazione di definizione del campo osservativo è indispensabile se si vogliono cogliere dati informativi significativi: è fondamentale mettere in evidenza gli elementi (categorie) che forniranno le informazioni necessarie ai fini della rilevazione, gli indicatori che ci diranno qualcosa rispetto alle variabili che abbiamo deciso di osservare, focalizzando la nostra attenzione su di essi.

È importante anche definire come osservare perché significa decidere di quali strumenti e procedure avvalerci per discriminare i dati che ci interessano. Esistono numerose tecniche, collegabili ad altrettanti paradigmi di riferimento, ciascuna delle quali è idonea rispetto a particolari obiettivi conoscitivi.

2.2 L'OSSERVAZIONE ALLA SCUOLA DELL'INFANZIA: RIFERIMENTI NORMATIVI.

Come espresso nelle Indicazioni Nazionali(DM n.254 del 2012),l'osservazione, nelle sue diverse modalità, rappresenta uno strumento fondamentale per conoscere e accompagnare il bambino in tutte le sue dimensioni di sviluppo, rispettandone l'originalità, l'unicità, le potenzialità attraverso un atteggiamento di ascolto, empatia e rassicurazione.

Tale processo, nelle sue varie forme più o meno orientate e strutturate, consente non solo di fermare momenti e di raccogliere materiali per comprendere i processi evolutivi del gruppo e dei singoli, ma è anche una postura, un atteggiamento che rende possibile il distanziamento equilibrato e la riflessione, orienta l'intervento professionale. Questo perché ha lo scopo di riflettere sulle informazioni raccolte al fine di progettare attività didattiche ed educative sempre più mirate.

L'osservazione è ascolto che viene registrato in varie forme e, per divenire criterio per l'azione, richiede una rilettura collegiale e un confronto all'interno del gruppo di lavoro per interpretarne i significati. L'osservazione nelle sue diverse modalità, l'analisi e l'interpretazione dei materiali raccolti sono la base per la definizione dei progetti, delle proposte, dei profili dei bambini e al tempo stesso per la valutazione dei percorsi attuati e dei risultati raggiunti, in un movimento ricorsivo tra progettazione, azione, riflessione in cui ciascun momento è strettamente legato all'altro.

Un'osservazione condivisa, che parla e fa emergere il singolo bambino e il gruppo produce documentazione e di conseguenza, è parte dell'esperienza educativa di bambini e adulti nel percorso 0-6. (Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6, DM del 22/11/2021)

Osservare serve anche a stabilire una più stretta collaborazione tra scuola e famiglia, a svolgere un'attività di prevenzione e nel caso attivare con i genitori percorsi di approfondimento.

La pratica della documentazione va intesa come processo che produce tracce, memoria e riflessione, negli adulti e nei bambini, rendendo visibili le modalità e i percorsi di formazione e permettendo di apprezzare i progressi dell'apprendimento individuale e di gruppo.

Per i bambini la rielaborazione/documentazione delle proprie esperienze (attraverso verbalizzazioni, produzione di immagini, costruzione di plastici, rielaborazione di sequenze ed eventi) è una potente forma di apprendimento che permette di rendere visibili e comunicabili le proprie conquiste conoscitive. Gli adulti, attraverso la documentazione, raccolgono materiali e tracce che consentono di narrare il percorso compiuto, i traguardi raggiunti, il tratto di strada ancora da affrontare, il confronto tra ciò che era prima e ciò che è ora.

La documentazione realizzata in itinere viene rivista, ricostruita, valutata e interpretata nel confronto e con il contributo di diversi punti di vista per progettare nuovi contesti che evolvono nelle zone di sviluppo potenziali emerse dall'osservazione. I documenti raccolti, nella loro analisi e discussione collegiale, diventano materiali per l'aggiornamento degli insegnanti e la progettazione della didattica, strumenti di lavoro con i bambini, per ripercorrere insieme i loro percorsi di elaborazione, per lasciarne memorie nello spazio, oggetto dello scambio comunicativo con i genitori. Osservazione, documentazione e valutazione, in circolarità, sono strumenti di professionalità che caratterizzano la pedagogia dell'infanzia del nostro Paese e hanno contribuito alla costruzione e al riconoscimento della sua qualità.

Ogni scuola predispone il proprio curriculum d'Istituto all'interno del Piano Triennale dell'Offerta Formativa, con riferimento al profilo dello studente al termine del primo ciclo d'istruzione, ai Traguardi per lo sviluppo delle competenze e agli obiettivi di apprendimento specifici per ogni campo d'esperienza per la scuola dell'infanzia.

I campi di esperienza vengono indicati all'interno delle Indicazioni Nazionali come diversi ambiti del fare e dell'agire dei bambini. Tale testo, formalizzato con D.M. n. 254 del 13 novembre 2012, fissa i traguardi per lo sviluppo delle competenze delle bambine e dei bambini per ciascuno dei cinque "campi di esperienza" sui quali si basano le attività educative e didattiche: il sé e l'altro; il corpo e il movimento; immagini, suoni, colori; La conoscenza del mondo, i discorsi e le parole. Ogni campo di esperienza offre oggetti, situazioni, immagini, linguaggi riferiti ai sistemi simbolici della nostra cultura capaci di stimolare e accompagnare gli apprendimenti dei

bambini, rendendoli via via più sicuri e prevede dei Traguardi per lo sviluppo delle competenze che rappresentano per gli insegnanti dei veri orientamenti. Le Indicazioni nazionali del 2012 sono state aggiornate nel 2018 con la previsione di “ Nuovi Scenari” che pongono l’accento soprattutto sull’educazione alla cittadinanza e alla sostenibilità, con riferimento alle Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio dell’Unione Europea e agli obiettivi enunciati dall’ONU nell’Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile.

A partire da tali riferimenti ministeriali, le istituzioni scolastiche elaborano un proprio curriculum dove i docenti individuano esperienze efficaci di apprendimento, scelte didattiche e strategie significative, scegliendo contenuti, metodi, organizzazione e valutazione in linea con i suddetti Traguardi.

2.3 L'OSSERVAZIONE DELLE ABILITÀ DI BASE DELLA SCRITTURA ALLA SCUOLA DELL'INFANZIA: OBIETTIVI, MODALITÀ E STRUMENTI.

Alla scuola dell’infanzia spetta il compito di preparare i bambini alla scrittura attraverso un lavoro accurato sulle abilità di base, sia a livello percettivo che motorio. È possibile individuare quattro aree sulle quali lavorare:

- Abilità percettive;
- Abilità prassiche - motorie;
- Abilità cognitive;
- Abilità linguistiche.

individuando obiettivi specifici e mirati come:

- Sviluppare il controllo motorio,
- Sperimentare esperienze grosso-motorie,
- Sviluppare il controllo tonico,
- Acquisire la dominanza laterale,
- Favorire l’autonomia dei bambini e delle bambine in attività di tipo quotidiano,
- Favorire una corretta postura,
- Favorire una corretta impugnatura,
- Sviluppare la coordinazione oculo - manuale,
- Osservare e discriminare le forme,

- Verbalizzare e memorizzare le forme grafiche,

Ai fini dell'osservazione, oltre alle schede di verifica, saranno utilizzati altri strumenti per verificare se e quanto le conoscenze e le abilità incontrate durante le attività didattiche siano diventate competenze degli alunni, come per esempio:

- le conversazioni guidate,
- le drammatizzazioni,
- le osservazioni sistematiche,
- le schede strutturate,
- i giochi liberi e guidati,
- i disegni liberi,
- le griglie per la valutazione finale dei livelli di competenza raggiunti dagli alunni di 5 anni.

2.4 LE OSSERVAZIONI ESEGUITE DURANTE IL PROGETTO PEDAGOGICO IN SEZIONE.

Durante il progetto in sezione ho avuto modo di osservare accuratamente i bambini nel gioco, nello svolgimento delle loro attività quotidiane ma anche durante il momento del pasto.





Ho proposto ai bambini attività per riconoscere la loro <<mano forte>>, come: afferrare un oggetto, impugnare il cucchiaio o la forchetta, lanciare la palla con una sola mano, ritagliare, disegnare.



È stato importante osservare l'arto utilizzato più frequentemente, per primo.

Andando avanti nel progetto l'osservazione ha riguardato anche la postura dei bambini durante lo svolgimento delle attività, quindi: la posizione dei piedi (ben posati a terra), del busto (a quattro dita di distanza dal tavolo), della schiena (eretta ma flessibile), delle spalle (aperte e rilassate), della testa (dritta e leggermente inclinata in avanti), di gomiti e avambracci (appoggiati al piano).

È stato interessante vedere come i bambini, una volta avute le indicazioni su quella che deve essere la giusta postura, facessero le prove direttamente al tavolo prima dell'inizio di ogni attività, sperimentando distanze e posizioni.

Allo stesso tempo è stato possibile anche osservare posture che non venivano mantenute in maniera corretta.

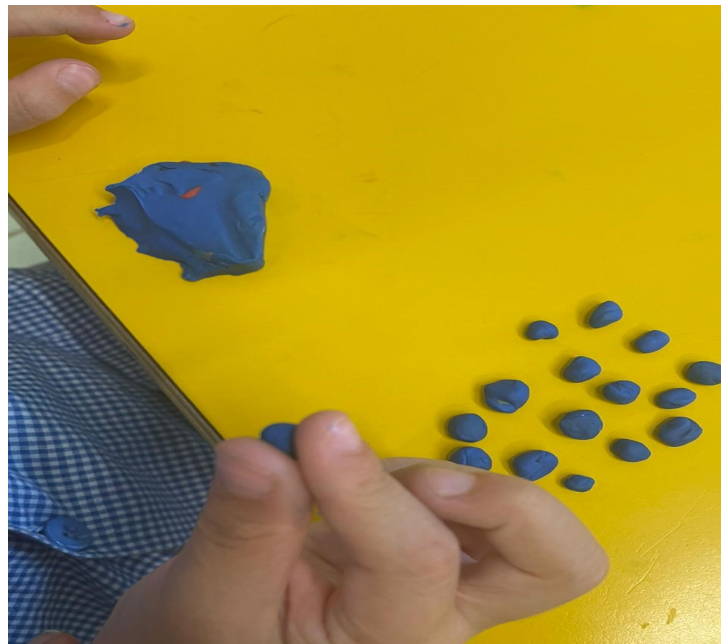
Nella fase iniziale del progetto pedagogico sono stati presentati giochi ed esperienze grosso-motorie mirate alla coordinazione generale e al controllo dei movimenti, successivamente l'attenzione si è spostata sull'impostazione di una corretta postura, come riportato precedentemente e, su quella che deve essere un'impugnatura funzionale, al fine di aiutare il bambino a raggiungere la capacità di dissociare e coordinare i movimenti delle dita in maniera fluida e organizzata.

Risulta fondamentale insegnare al bambino la corretta prensione: la mano è allineata con il polso e con l'avambraccio (entrambi appoggiati al piano di scrittura). La presa dello strumento è a pinza tra pollice e indice, che, formando un cerchio a due dita dalla punta si muovono compiendo movimenti di flessione/estensione (altrimenti la presa è fissa e non dinamica, e perde la sua funzionalità), senza stringere troppo lo strumento né tenerlo in modo troppo molle. L'indice dirige il gesto, il medio fa da appoggio allo strumento, che forma un angolo di 45° circa con il foglio. Anulare e mignolo sono ripiegati verso il palmo e assicurano il contatto della mano con il foglio.

Un'impugnatura disfunzionale causa imprecisioni del tratto grafico, lentezza, fatica esecutiva, e a volte perfino dolore. Impugnare non corrette possono anche contribuire allo sviluppo di problemi visivi, per la copertura parziale o totale di ciò che si scrive.

Di contro, una presa efficace permette l'esecuzione di un gesto grafico ritmato, scorrevole e veloce non causando dolore e affaticamento alle articolazioni.

Di seguito alcune immagini di attività svolte in sezione per migliorare la "pinza".



2.5 LA PREVENZIONE DELLE DIFFICOLTÀ DI SCRITTURA ALLA SCUOLA DELL'INFANZIA.

Negli ultimi anni abbiamo assistito ad un progressivo incremento in ambito clinico degli studi, delle ricerche e delle attività scientifiche sul tema dei DSA. Consultando la bibliografia in argomento, si rileva infatti una quantità preponderante di pubblicazioni nei settori della clinica e delle neuroscienze, rispetto a quelli pedagogico-didattici. In tempi più recenti, anche per le dimensioni che ha assunto il fenomeno nelle nostre scuole, oltre che per l'attenzione determinata dagli interventi legislativi in materia, si è manifestato un sempre maggiore interesse per la messa a punto e l'aggiornamento di metodologie didattiche a favore dei bambini con DSA. Sulla base di una impostazione tuttora ritenuta valida, la didattica trae orientamento da considerazioni di carattere psicopedagogico. A tale riguardo, può essere utile far riferimento a testi redatti nell'ambito di studi e ricerche che si concentrano sul comportamento manifesto, sulla fenomenologia dei DSA, senza tralasciare di indagare e di interpretare i modi interiori dell'esperienza. In tale ambito, si cerca di indagare il mondo del bambino dislessico secondo la sua prospettiva, non come osservatori esterni. Si porta il lettore attraverso vari esempi a comprendere come il bambino dislessico non riesce a mettersi da un punto di vista unitario, ciò che provoca una corsa ai punti di riferimento, poiché ad ogni movimento verso il mondo sorge spontaneamente un doppio significato. Un esempio è quello del turista che si trova in Inghilterra dove vi è un sistema di guida diverso e dove si fa fatica a guadagnare nuovi punti di riferimento. E vi è l'esempio di un Paese ancora più insolito dove la barriera del linguaggio è raddoppiata da quella dei significati. Immaginiamo di trovarci in un posto con una lingua totalmente diversa o che non riusciamo a ben comprendere: sentiamo sorgere un senso di profondo disagio perché manca "una comunicazione completa, reale, intima". Ma riusciamo a tranquillizzarci perché il nostro soggiorno avrà termine e, con il rientro a casa, potremo tornare ad esprimerci, a parlare in rapporto allo stesso quadro di riferimento, a trovare uno scambio vero, uno scambio pieno. Pensiamo invece al disagio di questi bambini che non possono tornare a casa, in un mondo dove devono rincorrere punti di riferimento che rimangono stranieri, soprattutto se noi siamo per loro stranieri, chiudendoci nell'incomprensione. Da tali indicazioni si può prendere spunto per trarre orientamento nella prassi pedagogico didattica. Gli insegnanti possono "riappropriarsi" di competenze educativo-didattiche anche nell'ambito dei DSA, laddove lo spostamento del baricentro in ambito clinico aveva invece portato sempre più a delegare a specialisti esterni funzioni proprie della professione docente o a mutuare la propria attività sul modello degli interventi

specialistici, sulla base della consapevolezza della complessità del problema e delle sue implicazioni neurobiologiche. Ora, la complessità del problema rimane attuale e la validità di un apporto specialistico, ovvero di interventi diagnostici e terapeutici attuati da psicologi, logopedisti e neuropsichiatri in sinergia con il personale della scuola non può che essere confermata; tuttavia – anche in considerazione della presenza sempre più massiccia di alunni con DSA nelle classi – diviene sempre più necessario fare appello alle competenze psicopedagogiche dei docenti ‘curricolari’ per affrontare il problema, che non può più essere delegato tout court a specialisti esterni. È appena il caso di ricordare che nel profilo professionale del docente sono ricomprese, oltre alle competenze disciplinari, anche competenze psicopedagogiche (Cfr. art. 27 CCNL). Gli strumenti metodologici per interventi di carattere didattico fanno parte, infatti, dello “strumentario” di base che è patrimonio di conoscenza e di abilità di ciascun docente. Tuttavia, è pur vero che la competenza psicopedagogica, in tal caso, deve poter essere aggiornata e approfondita. È per questo che il MIUR già da anni promuove azioni di formazione sul territorio e, da ultimo, ha sottoscritto un accordo quadro per l’alta formazione in ambito universitario sul tema dei DSA (si veda il paragrafo 7, sulla formazione). Si tratta di percorsi comuni per quanto riguarda l’approccio psicopedagogico, ma differenziati rispetto agli ordini e gradi di scuola. Vi sono infatti peculiarità dell’azione didattica che vanno attentamente considerate. In tal senso, la Scuola dell’Infanzia svolge un ruolo di assoluta importanza sia a livello preventivo, sia nella promozione e nell’avvio di un corretto e armonioso sviluppo – del miglior sviluppo possibile - del bambino in tutto il percorso scolastico, e non solo. Occorre tuttavia porre attenzione a non precorrere le tappe nell’insegnamento della letto-scrittura, anche sulla scia di dinamiche innestate in ambiente familiare o indotte dall’uso di strumenti multimediali. La Scuola dell’Infanzia, infatti, “esclude impostazioni scolasticistiche che tendono a precocizzare gli apprendimenti formali”. Invece, coerentemente con gli orientamenti e le indicazioni che si sono succeduti negli ultimi decenni, la Scuola dell’Infanzia ha il compito di “rafforzare l’identità personale, l’autonomia e le competenze dei bambini”, promuovendo la “maturazione dell’identità personale, in una prospettiva che ne integri tutti gli aspetti (biologici, psichici, motori, intellettuali, sociali, morali e religiosi)”, mirando a consolidare “le capacità sensoriali, percettive, motorie, sociali, linguistiche ed intellettive del bambino”. Come è noto, la diagnosi di DSA può essere formulata con certezza alla fine della seconda classe della scuola primaria. Dunque, il disturbo di apprendimento è conclamato quando già il bambino ha superato il periodo di insegnamento della letto-scrittura e dei primi elementi del calcolo. Ma è questo il periodo cruciale e più delicato tanto per il dislessico, che per il

disgrafico, il disortografico e il discalcolico. Se, ad esempio, in quella classe si è fatto ricorso a metodologie non adeguate, senza prestare la giusta attenzione alle esigenze formative ed alle 'fragilità' di alcuni alunni, avremo non soltanto perduto un'occasione preziosa per far sviluppare le migliori potenzialità di quel bambino, ma forse avremo anche minato seriamente il suo percorso formativo. Per questo assume importanza fondamentale che sin dalla scuola dell'Infanzia si possa prestare attenzione a possibili DSA e porre in atto tutti gli interventi conseguenti, ossia – in primis – tutte le strategie didattiche disponibili. Se poi l'osservazione pedagogica o il percorso clinico porteranno a constatare che si è trattato di una mera difficoltà di apprendimento anziché di un disturbo, sarà meglio per tutti. Si deve infatti sottolineare che le metodologie didattiche adatte per i bambini con DSA sono valide per ogni bambino, e non viceversa.

È importante identificare precocemente le possibili difficoltà di apprendimento e riconoscere i segnali di rischio già nella scuola dell'infanzia. Il bambino che confonde suoni, non completa le frasi, utilizza parole non adeguate al contesto o le sostituisce, omette suoni o parti di parole, sostituisce suoni, lettere (p/b...) e ha un'espressione linguistica inadeguata, va supportato con attività personalizzate all'interno del gruppo. Il bambino che mostra, a cinque anni, queste difficoltà, può essere goffo, avere poca abilità nella manualità fine, a riconoscere la destra e la sinistra o avere difficoltà in compiti di memoria a breve termine, ad imparare filastrocche, a giocare con le parole. Questi bambini vanno riconosciuti e supportati adeguatamente: molto si può e si deve fare. Solo in una scuola vissuta come contesto di relazione di apprendimento si può stabilire un rapporto positivo tra bambino ed adulto che ascolta, accoglie, sostiene e propone. In una scuola dove la collaborazione, la sinergia, la condivisione degli stili educativi tra le insegnanti, tra queste e la famiglia ed a volte con i servizi territoriali funzionano, è più facile andare incontro al bisogno educativo del bambino. In una scuola che vive nell'ottica dell'inclusione, il lavoro in sezione si svolge in un clima sereno, caldo ed accogliente, con modalità differenziate. Si dovrà privilegiare l'uso di metodologie di carattere operativo su quelle di carattere trasmissivo, dare importanza all'attività psicomotoria, stimolare l'espressione attraverso tutti i linguaggi e favorire una vita di relazione caratterizzata da ritualità e convivialità serena. Importante risulterà la narrazione, l'invenzione di storie, il loro completamento, la loro ricostruzione, senza dimenticare la memorizzazione di filastrocche, poesie e conte, nonché i giochi di manipolazione dei suoni all'interno delle parole. È bene ricordare che l'uso eccessivo di schede prestampate, a volte decisamente poco originali, smorza la creatività e l'espressività del bambino. Un'accurata

attenzione ai processi di apprendimento dei bambini permette di individuare precocemente eventuali situazioni di difficoltà. E' pertanto fondamentale l'osservazione sistematica portata avanti con professionalità dai docenti, che in questo grado scolastico devono tenere monitorate le abilità relative alle capacità percettive, motorie, linguistiche, attentive e mnemoniche. Durante la scuola dell'infanzia è possibile individuare la presenza di situazioni problematiche che possono estrinsecarsi come difficoltà di organizzazione e integrazione spazio-temporale, difficoltà di memorizzazione, lacune percettive, difficoltà di linguaggio verbale. Un alunno con DSA potrà venire diagnosticato solo dopo l'ingresso nella scuola primaria, quando le difficoltà eventuali interferiscano in modo significativo con gli obiettivi scolastici o con le attività della vita quotidiana che richiedono capacità formalizzate di lettura, di scrittura e di calcolo. Tuttavia, durante la scuola dell'infanzia l'insegnante potrà osservare l'emergere di difficoltà più globali, ascrivibili ai quadri di DSA, quali difficoltà grafo-motorie, difficoltà di orientamento e integrazione spazio-temporale, difficoltà di coordinazione oculo-manuale e di coordinazione dinamica generale, dominanza laterale non adeguatamente acquisita, difficoltà nella discriminazione e memorizzazione visiva sequenziale, difficoltà di orientamento nel tempo scuola, difficoltà nell'esecuzione autonoma delle attività della giornata, difficoltà ad orientarsi nel tempo prossimale (ieri, oggi, domani). L'insegnante potrà poi evidenziare caratteristiche che accompagnano gli alunni in attività specifiche, come quelle di pregrafismo, dove è possibile notare lentezza nella scrittura, pressione debole o eccessiva esercitata sul foglio, discontinuità nel gesto, ritocatura del segno già tracciato, direzione del gesto grafico, occupazione dello spazio nel foglio. Attraverso gli esercizi di grafica, si lavora sulla motricità fine, sulla funzionalità della mano e, contemporaneamente, sull'organizzazione mentale, ovvero sul nesso tra l'assunzione immaginativa di un dato ed il suo tradursi in azione. Il bambino non "copia" le forme, ma le elabora interiormente. Nel disegnare una forma sul foglio, egli fa riferimento ad un tracciato immaginativo interno frutto di una rappresentazione mentale: la forma grafica, che poi diverrà segno grafico della scrittura, viene costruita mediante una pluralità ed una complessità di atti che portano alla raffigurazione di una immagine mentale. Le esercitazioni su schede prestampate dove compaiono lettere da ricalcare o da completare non giovano all'assunzione di tale compito. La forma grafica deve essere ben percepita e ricreata con la fantasia immaginativa del bambino, meglio se sperimentata attraverso il corpo (per es. fatta tracciare sul pavimento camminando o in aria con le mani; oppure si può tracciare un segno grafico sulla lavagna con la spugna bagnata: una volta asciugata e dissolta, chiedere di disegnare quel segno sul foglio). Parimenti, la corretta assunzione dello schema motorio

determina la coordinazione dei movimenti e l'organizzazione dell'azione sul piano fisico. Nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia, inoltre, la graduale conquista di abilità di simbolizzazione sempre più complesse può consentire ai docenti di proporre attività didattiche quali esercizi in forma ludica mirati allo sviluppo di competenze necessarie ad un successivo approccio alla lingua scritta. Il linguaggio è il miglior predittore delle difficoltà di lettura, per questo è bene proporre ai bambini esercizi linguistici - ovvero "operazioni meta fonologiche" - sotto forma di giochi. Le operazioni metafonologiche richieste per scandire e manipolare le parole a livello sillabico sono accessibili a bambini che non hanno ancora avuto un'istruzione formale ed esplicita del codice scritto. L'operazione metafonologica a livello sillabico (scandire per esempio la parola cane in ca-ne) consente una fruibilità del linguaggio immediata, in quanto la sillaba ha un legame naturale con la produzione verbale essendo coincidente con la realtà dei singoli atti articolatori (le due sillabe della parola ca-ne corrispondono ad altrettanti atti articolatori nell'espressione verbale ed è quindi molto facilmente identificabile).

Queste attività dovrebbero essere proposte all'interno di un clima sereno, tenendo conto di tempi di attenzione rapportati all'età dei bambini e senza togliere spazio alle attività precipuamente ludiche e di esplorazione. Solamente in questo modo diventa possibile garantire la piena partecipazione di tutti i bambini, nel rispetto dei tempi e delle modalità interattive di ciascuno. Al tempo stesso i docenti devono intraprendere insieme agli alunni un percorso di insegnamento apprendimento all'interno del quale l'osservazione sistematica offra costantemente la possibilità di conoscere, in ogni momento, la situazione socio-affettiva e cognitiva di ciascun alunno. La graduale conquista delle capacità motorie, percettive, linguistiche, mnemoniche e attentive procede parallelamente al processo di concettualizzazione della lingua scritta che non costituisce un obiettivo della scuola dell'infanzia, ma che nella scuola dell'infanzia deve trovare i necessari prerequisiti. Infatti, la percezione visiva e uditiva, l'orientamento e l'integrazione spaziotemporale, la coordinazione oculo-manuale rappresentano competenze che si intrecciano innanzitutto con una buona disponibilità ad apprendere e con il clima culturale che si respira nella scuola. Solo successivamente si potrà affrontare l'insegnamento-apprendimento della lettoscrittura come sistema simbolico rilevante.

Lo sviluppo dell'intelligenza numerica e la prevenzione delle difficoltà di apprendimento del calcolo rappresenta uno degli obiettivi più importanti della scuola dell'infanzia che si dovrebbe realizzare attraverso la collaborazione tra scuola, famiglia e, possibilmente, servizi

territoriali. Tale attività si sostanzia in attività di potenziamento e di screening condotte con appropriati strumenti in grado di identificare i bambini a rischio di DSA e con attività didattiche volte a potenziare in tutti, ma in particolare modo nei bambini a rischio, i prerequisiti del calcolo che la ricerca scientifica ha individuato da tempo. Per imparare a calcolare è necessario che il bambino prima sviluppi i processi mentali specifici implicati nella cognizione numerica, nella stima di numerosità e nel conteggio. È importante che un bambino con i bisogni particolari che esprime essendo a rischio di DSA, sia posto nelle condizioni di imparare a distinguere tra grandezza di oggetti e numerosità degli stessi e sia avviato all'acquisizione delle parole-numero con la consapevolezza che le qualità percettive degli oggetti (colori, forme, etc..) possono essere fuorvianti, essendo qualità indipendenti dalla dimensione di numerosità. Attività, quindi, di stima di piccole numerosità (quanti sono...) e di confronto di quantità (di più, di meno, tanti quanti...) devono essere promosse e reiterate fino a quando il bambino riesce a superarle con sicurezza e a colpo d'occhio. L'acquisizione delle parole-numero dovrà essere accompagnata da numerose attività in grado di integrarne i diversi aspetti: semantici, lessicali e di successione $n+1$. Infatti, solo un prolungato uso del conteggio in situazioni concrete in cui il numero viene manipolato e rappresentato attraverso i diversi codici (analogico, verbale e arabico, o anche romano) può assicurare l'adeguata rappresentazione mentale dell'idea di numero, complesso concetto astratto da conquistare evolutivamente. In altre parole, il bambino deve imparare ad astrarre il concetto di quantità numerica al di là delle caratteristiche dell'oggetto contato, ad esempio: 3 stelline, 3 quadretti, 3 caramelle o 3 bambole rappresentano sempre la quantità 3, a prescindere dalla dimensione e dalle caratteristiche fisiche degli oggetti presi in considerazione. Particolare attenzione didattica va posta anche verso la conquista di abilità più complesse, quali quelle sintattiche di composizione del numero (es: tante perle in una collana, tante dita in una mano, tanti bambini in una classe... tanti 1 in un insieme...), di ordinamento di grandezze tra più elementi e di soluzione di piccoli problemi di vita quotidiana utilizzando il conteggio. È importante che l'attenzione del bambino sia rivolta agli aspetti quantitativi della realtà e che impari a usare il numero come strumento per gestire piccoli problemi legati alla quotidianità, come per esempio predisporre il materiale per un'attività, non in modo approssimato, ma esatto: quanti bambini? Tanti..... Queste situazioni informali e ludiche offrono un approccio al numero e al calcolo basato su piccoli progressi che saranno vissuti come successi e gratificanti, in particolare verso i bambini con difficoltà, se le figure che si prendono cura dell'educazione del bambino li sapranno cogliere e valorizzare.

La conoscenza della legge 170/2010 “ Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico”, consente di avere consapevolezza del percorso completo di gestione dei DSA all’interno della scuola; i vari momenti di tale percorso e i processi conseguenti devono essere ben chiari al fine di assicurarne l’applicazione. La legge e le disposizioni attuative, contenute nel DM 12 luglio 2011, riassumono e superano tutti i provvedimenti e note ministeriali precedentemente emanati riguardo ai DSA. Risulta inoltre opportuno conoscere le caratteristiche dei singoli disturbi di apprendimento, anche da un punto di vista medico-sanitario e psicologico, sia perché tali caratteristiche giustificano gli specifici interventi previsti dalla Legge, sia perché ciò consente di costruire un linguaggio comune fra mondo scolastico e mondo dei servizi di diagnosi e di trattamento.

L’individuazione tempestiva permette la messa in atto di provvedimenti didattici, abilitativi e di supporto che possono modificare notevolmente il percorso scolastico e il destino personale di alunni e studenti con DSA. Il maggior interesse è rivolto alla scuola dell’infanzia e alla scuola primaria, nelle quali è necessaria una maggior e più diffusa conoscenza degli indicatori di rischio e una impostazione del lavoro didattico orientata alla prevenzione. L’attività di identificazione si deve esplicare comunque in tutti gli ordini e gradi di scuola; infatti, sappiamo che tuttora molti ragazzi con DSA sfuggono alla individuazione nei primi anni di scuola, mentre manifestano in maniera più evidente le loro difficoltà allorché aumenta il carico di studio, cioè durante la scuola secondaria e all’università.

È necessario che i docenti acquisiscano chiare e complete conoscenze in merito agli strumenti compensativi e alle misure dispensative, con riferimento alla disciplina di loro competenza, al fine di effettuare scelte consapevoli ed appropriate. Inoltre, gli insegnanti devono essere in grado di utilizzare le nuove tecnologie e realizzare una integrazione tra queste e le metodologie didattiche per l’apprendimento, dato che le ricerche dimostrano che ambienti didattici supportati dall’uso delle nuove tecnologie risultano maggiormente efficaci. (*Linee Guida per il diritto allo studio degli studenti e degli alunni con Disturbo Specifico di Apprendimento*).

2.6 NOTA MINISTERIALE n. 562 DEL 03/04/2019.

Al fine di corrispondere alle richieste pervenute dalle singole scuole il Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca ha ritenuto utile fornire alcuni chiarimenti e spunti di riflessione in ordine agli alunni con bisogni educativi speciali. L’inclusione scolastica rappresenta un valore primario nell’ambito delle politiche scolastiche nazionali.

Essa si ispira ai principi costituzionali di eguaglianza e pari dignità sociale di ogni cittadino; tali principi si sono concretizzati nell' applicazione delle norme previste dalla Legge 5 febbraio 1992, n. 104, dalla Legge 8 ottobre 2010 n. 170 e, per quanto concerne gli alunni le cui condizioni non rientrano nelle previsioni delle norme sopra citate, dalle indicazioni presenti nella Direttiva Ministeriale del 27.12.2012, dedicata a definire gli strumenti di intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali (BES). A questo riguardo, l'attenzione ai bisogni educativi speciali era già ampiamente sottolineata nelle Indicazioni nazionali per il curricolo (2012), laddove, nel capitolo "Una scuola di tutti e di ciascuno" si precisa che "Particolare cura è riservata agli allievi con disabilità o con bisogni educativi speciali, attraverso adeguate strategie organizzative e didattiche, da considerare nella normale progettazione dell'offerta formativa". Anche la Legge 13 luglio 2015, n. 107, individua espressamente fra gli obiettivi formativi prioritari del sistema d'istruzione il "potenziamento dell'inclusione scolastica e del diritto allo studio degli alunni con bisogni educativi speciali attraverso percorsi individualizzati e personalizzati" (Art. 1, comma 7, lett. l). I principi concernenti l'attenzione agli alunni con bisogni educativi speciali sono stati declinati in precise modalità operative diffuse mediante la Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013, la Nota MIUR 27 giugno 2013 prot. n. 1551 e la Nota MIUR prot. n. 2563 del 22 novembre 2013, che delineano le strategie di intervento a favore degli alunni con bisogni educativi speciali, nonché offrono indicazioni in merito alla redazione del Piano didattico personalizzato per gli alunni con bisogni educativi speciali. Tali disposizioni mirano ad assicurare agli alunni con bisogni educativi speciali, bisogni che possono assumere anche forma transitoria, gli adeguati strumenti di supporto indispensabili per la loro partecipazione alla vita scolastica su un piano di uguaglianza con gli altri compagni e compagne di classe. In questa prospettiva, il Piano Didattico Personalizzato non deve essere un semplice adempimento burocratico, ma uno strumento condiviso per consentire ad un alunno di dialogare e di cooperare con il gruppo classe, nell' ottica della progettazione inclusiva di classe, della corresponsabilità educativa di ogni componente scolastica, per il raggiungimento degli obiettivi previsti secondo il ritmo e lo stile di apprendimento di ciascuno. Esistono, infatti, caratteristiche personali, collegate all'esperienza vissuta e a condizioni di salute, anche di natura transitoria, che necessitano di tutela, di "cura educativa", che si esplicita nel Piano Didattico Personalizzato. Esso ha, pertanto, la funzione, anche con riferimento agli alunni con bisogni educativi speciali, di dichiarare e di sistematizzare gli interventi educativi e didattici, di coinvolgere attivamente la famiglia, nonché di garantire la verifica e il monitoraggio degli obiettivi raggiunti. È anche attraverso tale strumento che si realizza un

sistema scolastico più equo ed inclusivo, in cui la prospettiva pedagogica rivesta maggiore significatività di quella clinica. Non è pertanto la logica dell'adempimento burocratico a dover prevalere, quanto il principio della già citata "cura educativa", fondato sulla responsabilità del docente - o meglio, dei team docenti e dei consigli di classe - e sulla corresponsabilità dell'azione educativa. A tale riguardo è utile precisare che, nella scuola dell'infanzia, sarebbe più opportuno, qualora dall'osservazione sistematica emergano elementi riferibili a condizioni particolari e a bisogni educativi speciali, fare riferimento a un profilo educativo o altro documento di lavoro che la scuola in propria autonomia potrà elaborare e non ancora a un Piano Didattico Personalizzato. In sintonia con quanto già chiarito in precedenti documenti ministeriali (Linee guida allegate al D.M. 12 luglio 2011), il precocismo nell'insegnamento della letto-scrittura, ossia l'avvio di attività precipuamente didattiche, è infatti da evitare. D'altro canto, secondo i parametri della Consensus Conference del 6-7 dicembre 2010, la certificazione dei Disturbi Specifici dell' Apprendimento non può essere rilasciata prima del termine del secondo anno di scuola primaria. Appare altresì vero che proprio negli anni dell'infanzia vengano manifestandosi situazioni di problematicità che soltanto in un secondo tempo si rivelano come veri e propri disturbi. È pertanto della massima importanza svolgere osservazioni quanto più possibile sistematiche e coerenti rispetto ai comportamenti attesi, sulla base dell'età anagrafica, da parte di ciascun bambino. Ciò anche al fine di dare continuità all'azione pedagogica e rafforzando un dialogo fra gli insegnanti della scuola dell'infanzia e gli insegnanti della scuola primaria.

CAPITOLO 3

PROGETTO PEDAGOGICO SUL GESTO GRAFICO IN UNA SEZIONE DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA.

3.1 DAL GESTO GRAFICO ALLA SCRITTURA: LA SCUOLA DELL'INFANZIA COME AMBIENTE PRIVILEGIATO.

Questo progetto si è rivolto a tutti i bambini di 5 anni delle quattro sezioni eterogenee della scuola dell'infanzia di Barontoli, facente parte dell'Istituto Comprensivo "A. Lorenzetti", sito nel comune di Rosia e Sovicille, nella provincia di Siena (SI).

I bambini, complessivamente 36, sono stati divisi in due gruppi di 18, entrambi seguiti da due insegnanti da me guidate.

Gli incontri si sono svolti per due volte a settimana, il lunedì e il martedì, nei mesi di gennaio, febbraio, marzo, aprile e maggio 2023.

Ogni incontro ha avuto la durata di circa un'ora e trenta minuti; le insegnanti hanno avviato il progetto utilizzando strategie e metodologie didattiche quali: *Circle time*, *Lezione frontale e interattiva*, *Didattica laboratoriale*, *Learning by doing*, *Role play* e *Didattica ludica*.

L'obiettivo generale del progetto è stato quello di preparare i bambini alla scrittura attraverso un lavoro accurato sulle abilità di base a livello percettivo e motorio, facendo sperimentare loro, attraverso il proprio corpo, tutto quanto sta alla base della scrittura.

Le attività sono state portate avanti individuando degli obiettivi specifici come:

- acquisire la dominanza laterale,
- adottare una corretta postura nello svolgimento delle attività,
- impugnare correttamente lo strumento grafico,
- sviluppare la coordinazione oculo – manuale,
- colorare realizzando tracciati in una sola direzione, secondo le regole convenzionali: alto/basso - sinistra/destra.
- conoscere le corrette direzioni della futura scrittura,
- rappresentare e discriminare le forme.
- orientarsi nello spazio grafico.

Al fine di svolgere ogni attività progettata sono stati individuati i mezzi necessari alla loro realizzazione come: corde, nastri adesivi, palline di varie dimensioni, chiodini, costruzioni, legumi, fili, pasta, sabbie, fogli, matite, pennarelli, lapis, libro di lettura, cartoncini, lavagna, dispositivi mobili.

3.2 PRIMA FASE

a) *Prima fase:*

Nel primo periodo sono state privilegiate tutte quelle attività che coinvolgono il movimento, soprattutto mediante la sperimentazione di giochi ed esperienze a carattere grosso-motorio. Partendo dal presupposto che alla base di qualsiasi apprendimento c'è il movimento, è stato importante far sperimentare ai bambini con il proprio corpo tutto quanto sta alla base della scrittura, proponendo esperienze corporee che dapprima hanno coinvolti globalmente il corpo, fino a rendersi progressivamente sempre più mirate. Sono partite quindi da proposte riguardanti la coordinazione generale e il controllo dei movimenti per poi arrivare, seguendo la legge prossimo-distale alla motricità fine.

Per quanto riguarda l'arto superiore, l'ordine di progressione è: spalla – braccio – gomito – avambraccio – polso – mano – dita e, per poter scrivere, sarà necessaria sia l'indipendenza che la coordinazione di questi segmenti corporei.

È stato per quanto necessario andare a stimolare esperienze e situazioni globali, che hanno fatto intervenire :

- prima sul controllo della postura e del tono e l'indipendenza del braccio in rapporto alla spalla,
- poi quella della mano e delle dita.

Il tono rappresenta il livello di contrazione minima del muscolo («ginnastica minima») e partecipa alle diverse funzioni motorie (equilibrio, coordinazione ...), al controllo, alla regolazione e alla precisione del gesto. È importante imparare a modulare la tensione muscolare, in modo da saper dosare la giusta quantità di energia necessaria per una data attività; la stessa regolazione sarà fondamentale per dosare pressione e velocità sul foglio. Per far sperimentare il più possibile stati opposti di tonicità, in modo da acquisirne consapevolezza e da imparare a «dosare» la propria forza, sono stati proposti ai bambini dei giochi che prevedevano l'imitazione di determinate andature come.

- *Camminare battendo forte i piedi (come elefanti), poi senza fare rumore (come topolini);*
- *Camminare come un soldatino di legno, poi come una bambola di pezza;*
- *Sedersi a velocità normale, poi al rallentatore;*
- *Tenere il braccio rigido/molle (albero vivo/albero morto);*
- *Tirare una pallina oltre una linea o in un canestro: se il bambino mette poca forza la pallina gli cadrà ai piedi, se mette troppa energia la pallina andrà troppo lontano;*
- *Stringere prima un pugno, poi l'altro.*

I suddetti esercizi sono stati riportati ai bambini ad ogni incontro, ritagliando per essi momenti di circa 10/15 minuti. Le proposte hanno subito variazioni nell'arco del progetto in termini di progressione di numero degli esercizi e di difficoltà, seguendo sempre il livello di partenza dei bambini.

Le tipologie di esercizi sono riassumibili nelle seguenti tipologie:

- **esercizi di distensione** (stiracchiamento di tutto il corpo, allungamento delle braccia in varie direzioni).
- **Esercizi di tensione/rilassamento** (*tartaruga*: incassare la testa tra le spalle; *gatto arrabbiato*: far finta di essere un gatto e di dover graffiare le tende; *limoni*: far finta di fare la spremuta).
- **Esercizi di motricità per sciogliere l'articolazione della spalla, del gomito, del polso** (e favorire la dissociazione del movimento del braccio dal tronco secondo la legge prossimo-distale).

PER LE SPALLE: *Mulino*: lentamente, stando ben ancorati a terra, fare delle circonduzioni con un braccio alla volta ben disteso, passando accanto all'orecchio, poi bene dietro. Poi con tutti e due le braccia contemporaneamente; *Direttore d'orchestra*: con movimenti ampi delle braccia attorno alle spalle; *Locomotiva*: rotazione a livello delle spalle, con avambracci flessi a 90°; avanti/indietro, con cambio di velocità, anche con braccia alternate; *Spostare le nuvole*: a destra e a sinistra, con le braccia tese verso l'alto.

PER I GOMITI: *Tergicristalli*: gomiti fermi (meglio se appoggiati al tavolo), gli avambracci si muovono paralleli verso destra e verso sinistra; prima lenti (pioviggina), poi più veloci

(piove forte!), poi di nuovo lenti; *Mano tocca spalla*: con avambracci piegati (paralleli, poi incrociati).

PER I POLSI: *Ciao*: movimento della mano attorno al polso; *Il volo della farfalla*: (pollici verso l'alto incrociati, mani tese); *Pallina da tennis*: (rimbalzo a terra e lancio in alto); *Mani su e giù*: flessione/estensione del polso (anche con mani alternate); *Rubinetto*: aprire e chiudere; *Burattini*: rotazione delle mani aperte; *Cerchietti*: a pugni chiusi, nei due sensi.

• **Esercizi di tonificazione, dissociazione e coordinazione di mani e dita** (*dita intrecciate*: con estensione delle braccia in avanti; *pioggia*: scende dritta e trasversale; *stringere i pugni / spalancare le dita*).

• **Esercizi di rilassamento** (*scuotere le mani come per farle asciugare*; *avvitare le dita*; *massaggiare palmo e dita*).

3.3 SECONDA FASE

b) *Seconda fase*:

Nella fase intermedia del progetto le suddette proposte sono state integrate con attività ed esperienze volte ad insegnare la corretta postura e la giusta impugnatura.

Quest'ultime sono fondamentali nell'apprendimento della scrittura, perché sono garanzia di minor fatica e maggior resistenza.

Indispensabile è sicuramente che gli insegnanti favoriscano l'autonomia nelle attività di vita quotidiana e, la scuola dell'infanzia rappresenta un ambiente privilegiato per i bambini e le bambine, in quanto li stimola continuamente e in modo positivo a fare "da soli".

Rivestono quindi un ruolo importante attività come:

- lavarsi le mani;
- abbottonarsi / sbottonarsi il grembiule;
- allacciarsi / slacciarsi le scarpe;
- aprire / chiudere scatole;
- accendere e spegnere l'interruttore;
- avvitare / svitare bottiglie;
- travasare / versare acqua nel bicchiere;
- riordinare i giochi;
- pulire tavolo e pennelli dopo l'attività;

- strizzare stracci;
- tagliare frutta per macedonia;
- temperare le matite;
- dipingere;
- piegare (origami);
- strappare;
- ritagliare;
- incollare;
- manipolare;
- battere forte le mani e poi senza fare rumore;
- impilare, incastrare;
- cucire con aghi di plastica;
- infilare la pasta

Questi tipi di attività portano i bambini ad uno sviluppo naturale della motricità fine ed è importante che, oltre alla scuola, anche a casa la famiglia contribuisca a rendere i propri figli maggiormente autonomi evitando di sostituirsi a loro nell'esecuzione di semplici attività quotidiane.

Come già riportato nei capitoli precedenti è necessario che le prime regole relative alla postura da assumere da seduti con il corpo, con la testa, con le braccia, con le mani, debbano essere chiarite al bambino alla scuola dell'infanzia, così da poterlo preparare all'ingresso nella scuola primaria.

I bambini sono stati quindi invitati a lavorare con tutto il corpo e non solo con la mano; le indicazioni che hanno dovuto seguire sono state:

- entrambi i *pedi* posati a terra (poggiapiedi, «calamite a terra»);
- *busto* a 4 dita dal tavolo;
- *schiena* eretta ma flessibile;
- *spalle* aperte e rilassate;
- *testa* dritta, leggermente inclinata in avanti;
- *gomiti e avambracci* appoggiati al piano.

Per quanto riguarda invece la corretta impugnatura è da tenere conto che la mano deve essere allineata con il polso e con l'avambraccio (entrambi appoggiati al piano di scrittura).

La presa dello strumento è a pinza tra pollice e indice, che, formando un cerchio a due dita dalla punta si muovono compiendo movimenti di flessione/estensione (altrimenti la presa è fissa e non dinamica, e perde la sua funzionalità), senza stringere troppo lo strumento né tenerlo in modo troppo molle.

L'indice dirige il gesto, il medio fa da appoggio allo strumento, che forma un angolo di 45° circa con il foglio. Anulare e mignolo sono ripiegati verso il palmo e assicurano il contatto della mano con il foglio.

Per insegnare ai bambini la corretta impugnatura è stato proposto loro di:

- eseguire il numero tre con anulare e mignolo flessi;
- prendere la matita a due dita dalla punta;
- far chiudere pollice e indice formando un cerchio come le "fauci di un leone", posizionando la punta dei polpastrelli sulle facce della matita.

È da tener conto che se le dita sono troppo vicine alla punta dello strumento non si vede la traccia e inoltre, la matita si alza in verticale (fino a formare un angolo di 90° col foglio) e la traccia grafica si irrigidisce; mentre se le dita sono troppo lontane dalla punta, la presa è ipotonica e la traccia diventa molle. Dove sono state riscontrate difficoltà da parte dei bambini nel tenere la giusta distanza dalla punta mi sono aiutata posizionandovi un elastico.

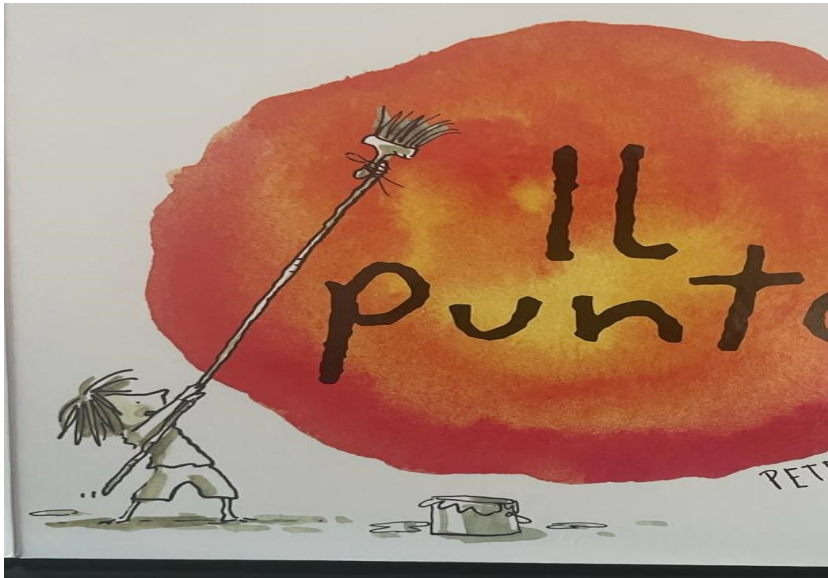
Come la mano che scrive, anche la vicaria ha l'importante ruolo di sostenere il foglio e non la testa del bambino o il tappo dello strumento: il foglio/quaderno non è un oggetto fisso, ma va «accomodato» nel modo più funzionale in modo da non dover alterare la postura.

È da ricordare che una presa efficace deve permettere l'esecuzione di un gesto grafico ritmato, scorrevole, veloce e non causare dolori e affaticamento alle articolazioni poiché deve essere sempre oggetto di osservazione da parte dell'insegnante perché è sicuramente più semplice prevenire che poi correggere.

3.4 TERZA FASE

c) Terza fase:

Nella fase finale del progetto si sono condotti i bambini alla scoperta del punto e delle linee, attraverso un laboratorio ad essi dedicato. Per introdurre l'argomento ho proposto loro l'ascolto della lettura del libro intitolato "Il punto" di P. Reynolds.



Una volta disposti i bambini in *circle time* ho posizionato al centro del cerchio un foglio bianco e alcuni pennarelli e matite; ho poi chiesto loro cosa fosse un punto consentendogli di esprimersi sia a livello linguistico ma anche grafico, mediante l'utilizzo dei mezzi messi a disposizione.

Qualcuno ha provato a rispondere:

- Giorgia: "È una pallina piccola";
- Noemi: "per fare un punto si appoggia il pennarello sul foglio" ;
- Marco: "un pallino";
- Ester: "un cerchio";
- Lucia: "una cosa piccola, piccola, a forma di cerchio".



Dopo aver ascoltato e conversato sulle varie risposte fornite dai bambini, siamo passati alla lettura della storia.

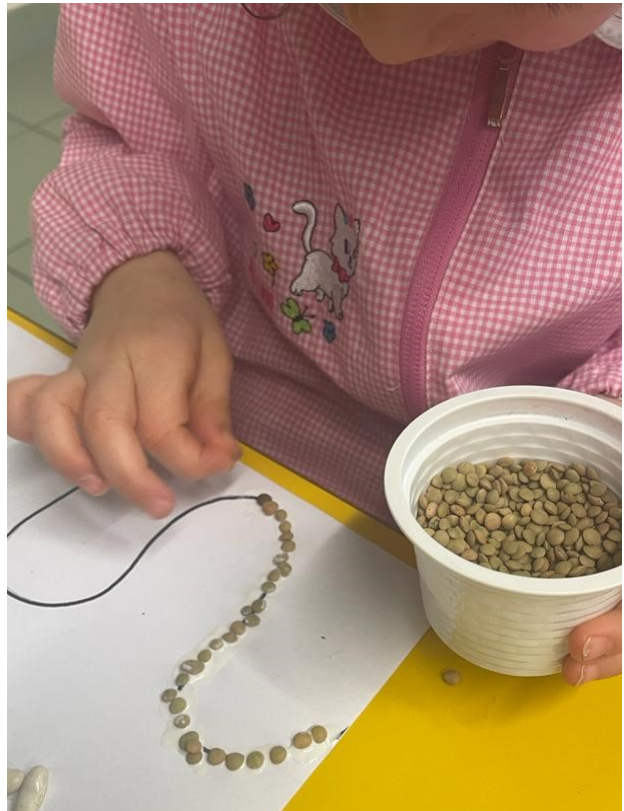
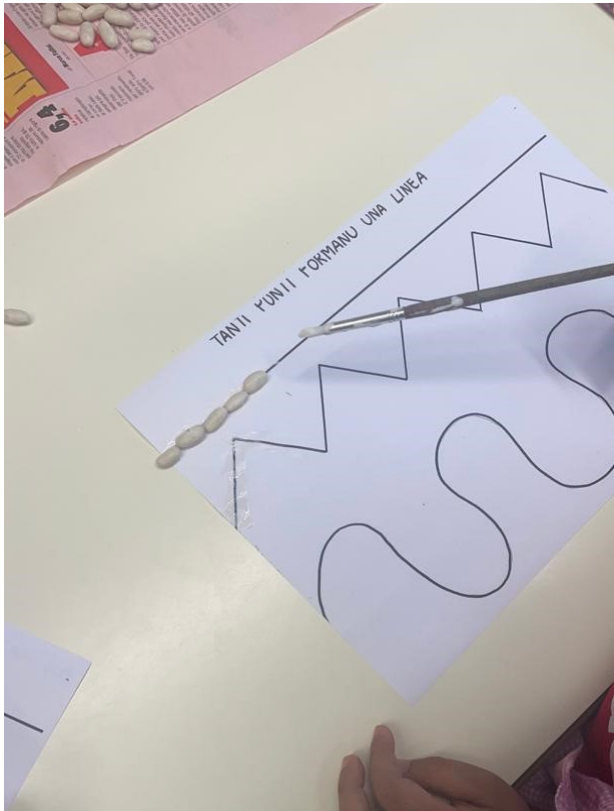
La protagonista di quest'ultima è Vashti, una bambina di sei anni che, al suo primo anno di scuola primaria, terminata la lezione di disegno lascia il foglio completamente bianco e molto rattristata dice alla maestra di non essere capace a disegnare. Ma lei sa che non è così e che c'è un impulso creativo in ognuno di noi e che dove c'è un punto c'è un inizio, perciò invita Vashti a fare un punto, un semplice punto e a guardare dove la condurrà.

In seguito a tale invito, la bambina inizia a fare punti, punti di qualsiasi colore, dimensione riuscendo ad esprimere al massimo la propria fantasia. E così anche i nostri bambini sono stati invitati a disegnare un punto, tanti punti e ognuno si è espresso in maniera originale.



Alcuni hanno fatto punti piccoli e grandi, hanno utilizzato i punti per scrivere il proprio nome o come tecnica per elaborare il proprio disegno.

Dopo delle attività dedicate al “punto” abbiamo osservato che: tanti punti possono formare delle linee e che quest’ultime esistono dritte, spezzate e curve.

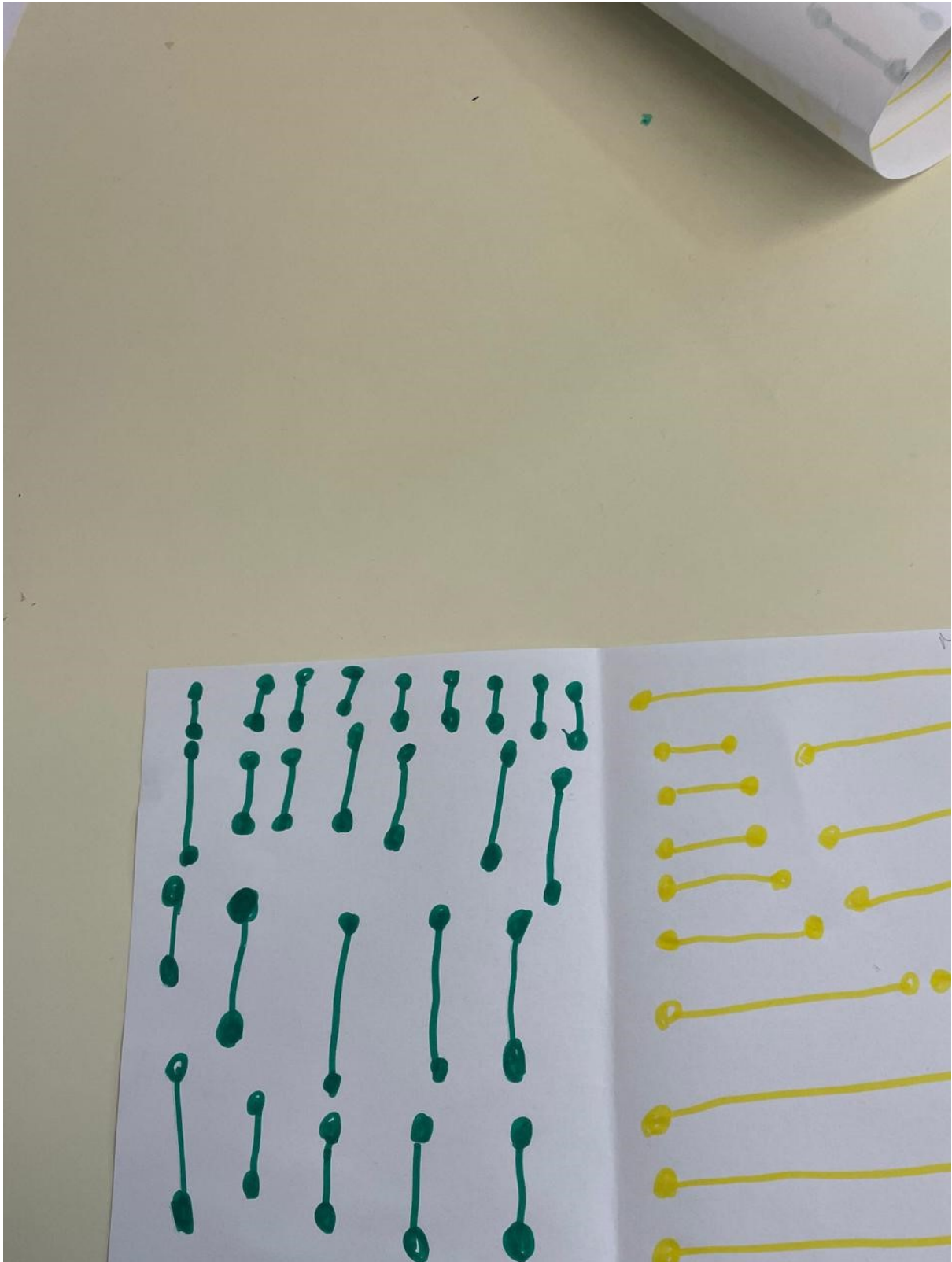


Tutto è stato sperimentato graficamente ma sempre prima, attraverso il proprio corpo.

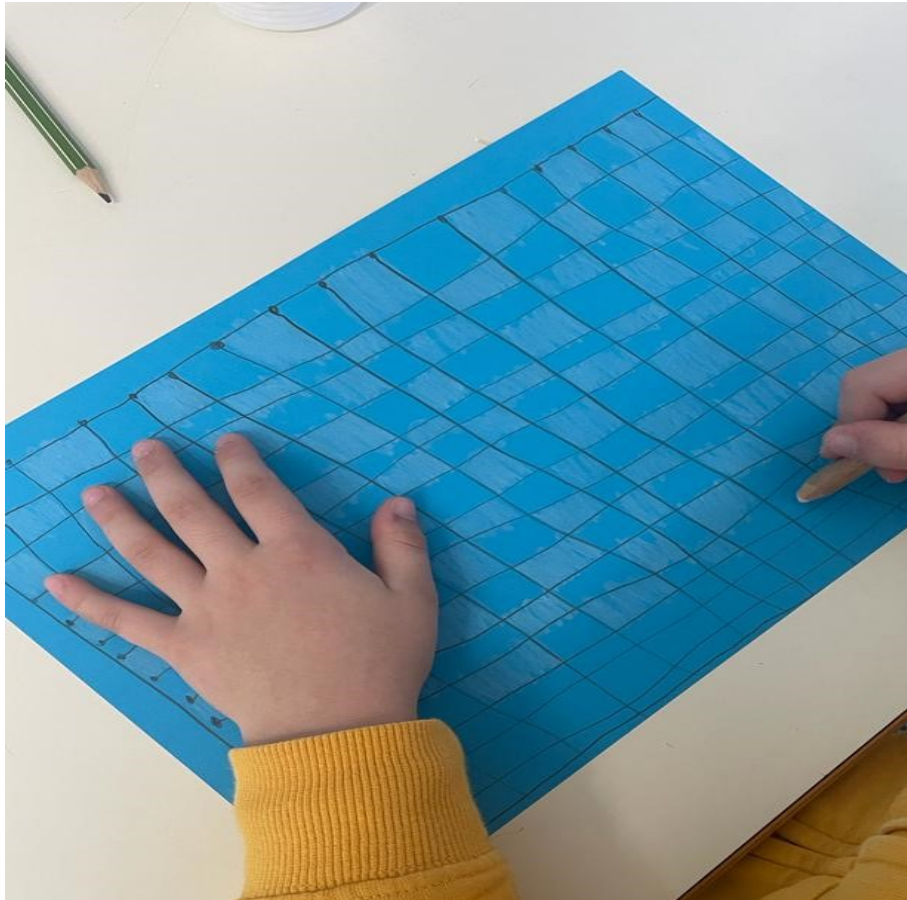




Successivamente è stato dedicato del tempo alle corrette direzionalità della futura scrittura e quindi partendo dal punto è stato spiegato ai bambini come ci si deve muovere per proseguire delle linee, quindi dall'alto verso il basso e da sinistra verso destra.



Una volta chiarite le direzionalità è stato proposto ai bambini di produrre degli elaborati combinando linee orizzontali e verticali.



Successivamente a queste attività sono state proposte ai bambini altre esperienze; questa volta si sono dovuti confrontare con le “piste” che hanno esplorato sia in maniera sensoriale ma



anche confrontandosi con il movimento cercando di mantenere l'equilibrio spostandosi, coordinando in maniera generale tutto il corpo, proseguendo la traccia (come visibile nella prossima immagine) senza staccare lo strumento dal foglio, rimanendo dentro ai bordi della pista anche laddove questa cambiasse di dimensioni e lavorando ovviamente sulla coordinazione oculo-manuale.



Proseguendo il progetto si sono poi articolate altre proposte che hanno riguardato la conoscenza delle forme. I bambini devono imparare a riconoscere e denominare le forme: chiuse, aperte, angolose, lineari, curvilinee ecc. Le forme in generale (cerchio, quadrato, triangolo) già da loro ben conosciute e più nello specifico le forme base del gesto grafico

(punto, linea, curva) costituiscono il "vocabolario grafico" che ogni bambino dovrebbe possedere quando entra alla scuola primaria, in modo poi da poterle realizzare.

Non sono lettere, ma le prefigurano; sono elementi semplici e neutri e sono state presentate una alla volta, il più possibile in modalità multisensoriale, sfruttando tutti i canali di apprendimento dei bambini (visivo, uditivo e tattile).

È stato molto piacevole per loro utilizzare le sabbie per riprodurre le forme sperimentate.



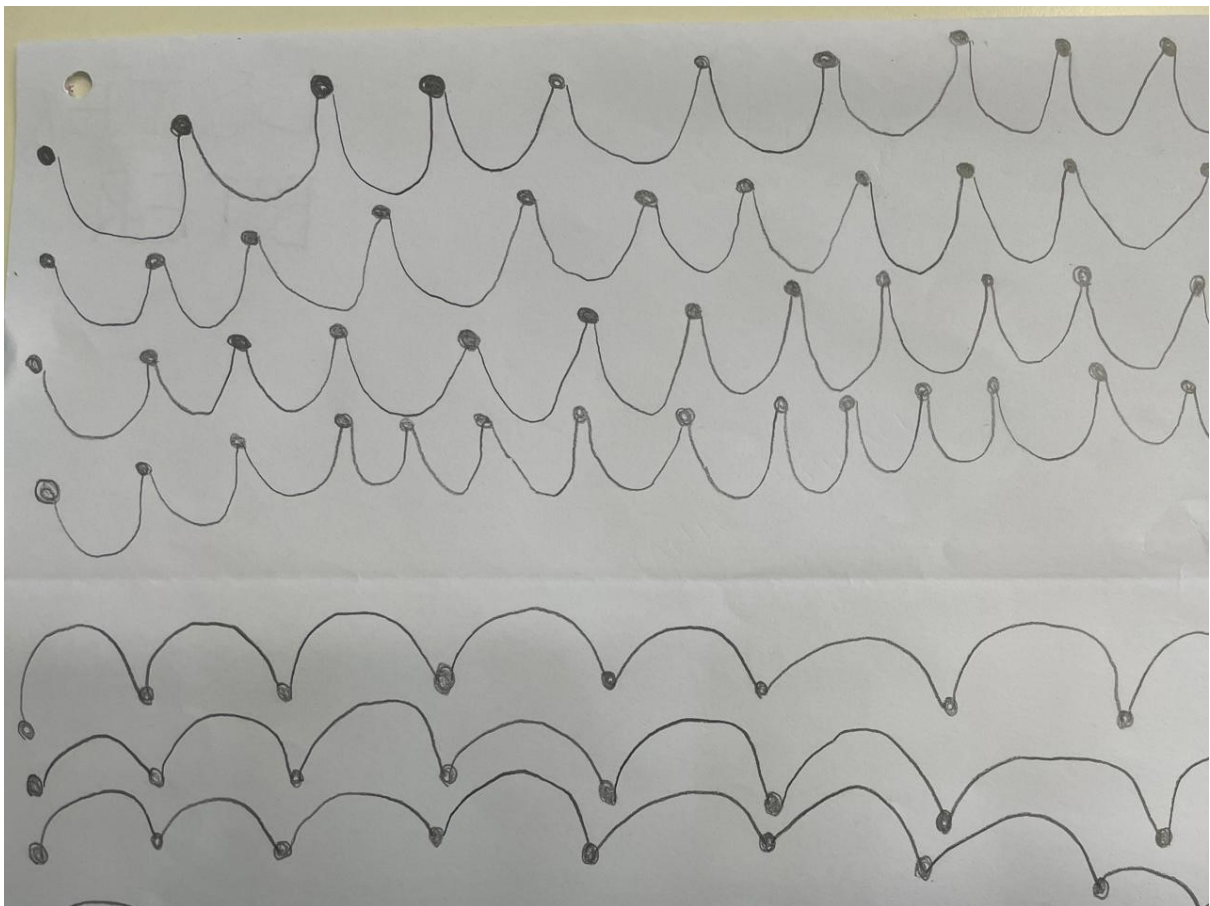
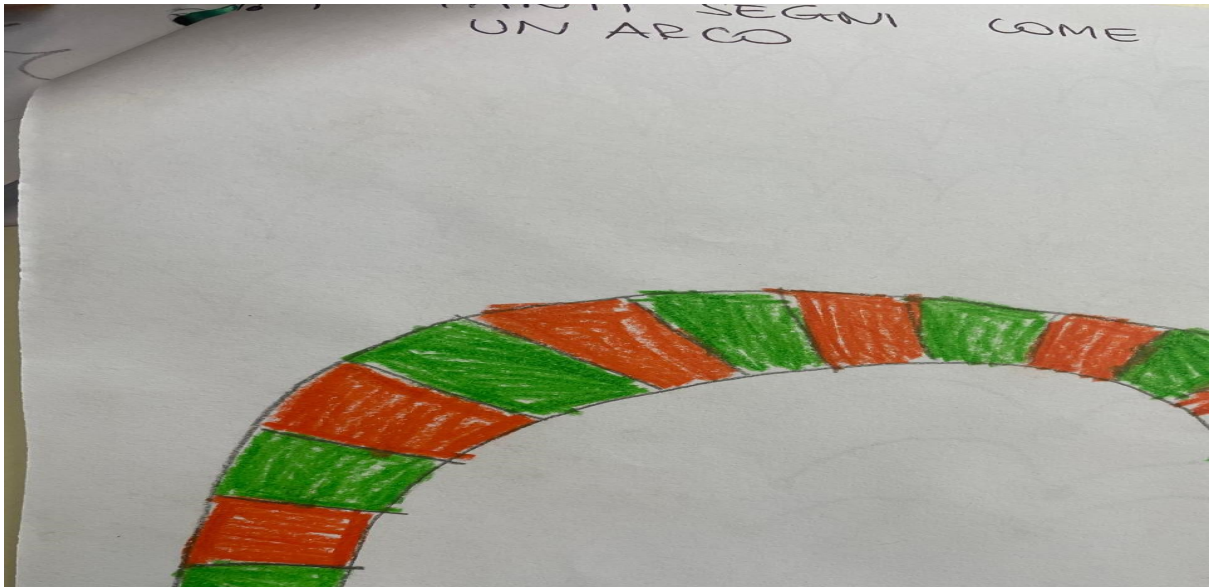
Da questa immagine è possibile vedere come il bambino sia partito dal punto per creare le linee in funzione della realizzazione delle forme che voleva rappresentare.

Sempre utilizzando le forme i bambini sono stati anche inviati a fare dei disegni a loro piacere.



Dopo le linee dritte sono state anche presentate linee curve che a partire dal punto formano “coppe” e “archi”.





Oltre a coppe e archi i bambini hanno avuto modo di lavorare e conoscere: onde, ganci, asole, fiocchi, cerchi, spirali, allungamenti.

Alla fine del progetto, durante il mese di maggio è stato introdotto il quaderno con quadretti da un centimetro. In questi quadretti i bambini hanno avuto modo di imparare a realizzare le forme in spazi precisi, ponendo sempre grande attenzione a punto di **partenza**, **direzionalità** e **spazialità**.



A conclusione del progetto, in virtù della verifica e valutazione degli obiettivi prefissati ho elaborato e compilato per ogni bambino delle griglie, sotto riportate, per la documentazione sul raggiungimento o meno di quest'ultimi.

NOME			
OBIETTIVO	RAGGIUNTO	RAGGIUNTO IN PARTE	NON RAGGIUNTO
Acquisire la dominanza laterale			
Adottare una corretta postura nello svolgimento delle attività			
Impugnare correttamente lo strumento grafico			
Sviluppare la coordinazione oculo - manuale			
Colorare realizzando tracciati in una sola direzione: alto/basso-sinistra/destra			
Conoscere le corrette direzioni della futura scrittura			
Rappresentare e discriminare le forme			
Orientarsi nello spazio grafico			

A fine progetto la maggior parte dei bambini dimostrava di aver acquisito la dominanza laterale. Nei momenti di attività grafica un'alta percentuale di bambini adottava una corretta postura e si correggeva autonomamente ove sbagliava; anche la giusta impugnatura del mezzo grafico è risultava ampiamente corretta. La coordinazione oculo- manuale è risultata generalmente raggiunta, solo alcuni bambini riscontravano ancora difficoltà di fronte alla consegna di proseguire la traccia senza staccare lo strumento dal foglio.

Per quanto riguarda invece l'uso delle corrette direzionalità della futura scrittura, i bambini dimostravano di tenere sempre in mente le indicazioni fornite dalle insegnanti nonostante alcune volte continuassero a compiere degli errori. A tal proposito ritengo che il lavoro sulle corrette direzionalità dovrebbe essere trasmesso ai bambini in tutte le attività che compiono alla scuola dell'infanzia, sia educative che didattiche, già dal primo anno di frequenza.

Nel momento in cui sono state presentate le forme i bambini hanno dimostrato le loro ottime conoscenze e nel momento in cui queste sono state inserite nei quadretti è emersa una buona capacità di orientamento nello spazio grafico.

Pochi bambini hanno riscontrato piccole difficoltà nel momento iniziale di introduzione del quaderno, ma avendo segnalato il punto di partenza con una linea rossa all'inizio della pagina sono riusciti a rispettare le consegne rispettando tempi e precisione nell'esecuzione.

Bibliografia, riferimenti normativi, sito grafia

D'Alonzo L., *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Edizioni Centro studi Erikson, Trento, 2016.

Zappaterra T., *Special Needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*, Edizioni ETS, 2010

Zappaterra T., *La lettura non è un ostacolo. Scuola e DSA*, Edizioni ETS, 2012

MIUR, *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 4 settembre 2012.

MIUR, *Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6*, Decreto Ministeriale 22 novembre 2021.

MIUR, *Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione scolastica e i diritti delle persone handicappate*, 17 febbraio 1992.

MIUR, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*, 8 ottobre 2010.

MIUR, *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*, 12 luglio 2011.

MIUR, *Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012, "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica"*

MIUR, *Nota Ministeriale n. 562*, 03 aprile 2019.

www.miur.it

*Ai miei figli Christian e Niccolò,
a mio marito,
a tutti i docenti della Sipp,
ai colleghi del corso,
a Lucia, tutor del mio tirocinio,
ai bambini e alle bambine della scuola,
alle docenti e al personale della scuola,
un ringraziamento speciale.*