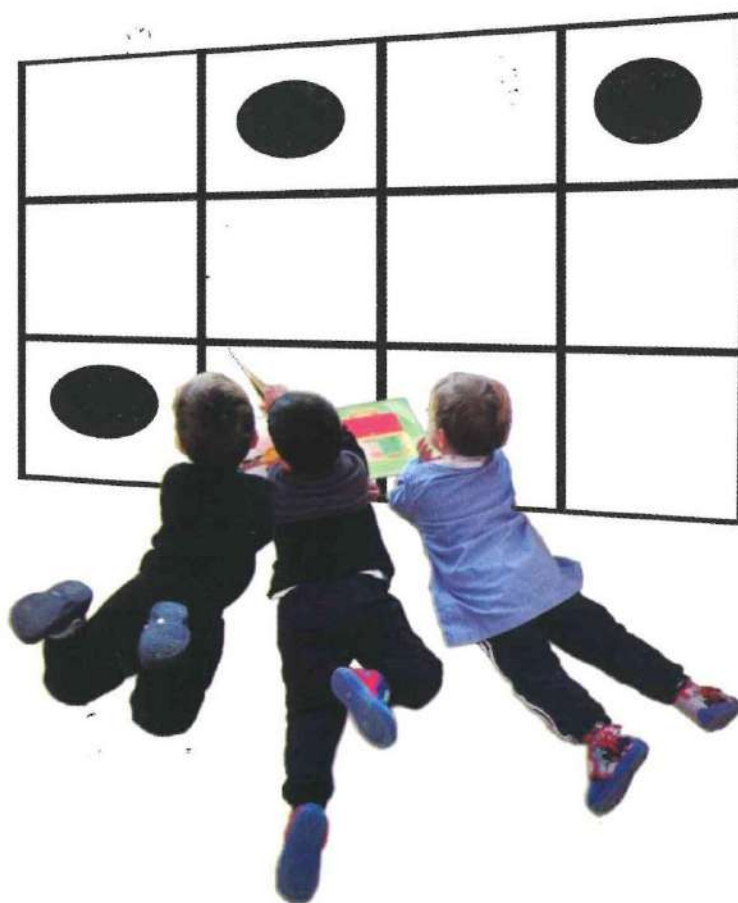




PROVINCIA AUTONOMA DI TRENTO
DIPARTIMENTO DELLA CONOSCENZA
SERVIZIO INFANZIA E ISTRUZIONE DEL PRIMO GRADO
UFFICIO INFANZIA

LO SVILUPPO COGNITIVO E DEL LINGUAGGIO

Le competenze del bambino
nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia



Emanuela Paris, Rosaria Ravagni, Graziella Tarter,
Chiara Tencati, Lucia Tomasin

ITINERARI
Strumenti e riflessioni pedagogiche

ITINERARI

Strumenti e riflessioni pedagogiche

Emanuela Paris, Rosaria Ravagni, Graziella Tarter,
Chiara Tencati, Lucia Tomasin

**LO SVILUPPO COGNITIVO
E DEL LINGUAGGIO**

Le competenze del bambino
nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia

GIUNTA DELLA PROVINCIA AUTONOMA DI TRENTO
Trento - 2018

Assessorato all'istruzione
Dipartimento della conoscenza
Servizio infanzia e istruzione del primo grado

Ufficio infanzia
Direttore *Miriam Pintarelli*

Collaborazione
Caterina Fruet

Editing e Progetto grafico
Anna Tava

Autrici
*Emanuela Paris, Rosaria Ravagni, Graziella Tarter
Chiara Tencati, Lucia Tomasin*

Immagini delle tavole del progetto
Nella Valentini

Fotografie dalle scuole dell'infanzia provinciali
di Daiano, Clarina-Trento, Piazze di Bedollo, Rabbi,
San Michele all'Adige, Varena e da genitori

Allegato al libro: FASCICOLO SCHEDE
"Progetto di rilevazione delle competenze prescolari
nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia"

Impaginazione e stampa
Grafiche Avisio – Lavis (TN)

© Gennaio 2018
Giunta della Provincia autonoma di Trento

Indice

Premessa	5
Presentazione	7
Introduzione	9

PRIMA PARTE: ASPETTI TEORICI

1. LO SVILUPPO COGNITIVO E LINGUISTICO DALLA PRIMA ALLA SECONDA INFANZIA	13
La nascita della conoscenza attraverso l'azione	13
La nascita della conoscenza attraverso il linguaggio	19
Il ruolo del linguaggio nella regolazione del comportamento	22
Lo sviluppo del linguaggio: quando le predisposizioni specie specifiche incontrano l'esperienza	24
La distinzione tra comunicazione e linguaggio	29
Le competenze linguistiche nella seconda infanzia	31
2. UNA NUOVA COMPETENZA COGNITIVO-LINGUISTICA NELLA SECONDA INFANZIA: LE ABILITÀ NARRATIVE	36
Il pensiero narrativo	36
Le due componenti della narrazione: comprensione e produzione	38
I precursori della narrazione: gli script e i racconti canonici	40
3. LE COMPETENZE DEL BAMBINO ALLA SCUOLA DELL'INFANZIA: LA COSTRUZIONE DELLE FONDAMENTA PER I SUCCESSIVI APPRENDIMENTI	40

SECONDA PARTE: ASPETTI PRATICI

4. DALL'OSSERVAZIONE ALLA PROGETTAZIONE	57
L'osservazione del bambino nel contesto educativo	57
Indici di rischio e prevenzione	59

5. LA PROPOSTA DI UN PROTOCOLLO PER LA RILEVAZIONE DELLE COMPETENZE NELL'ULTIMO ANNO DI SCUOLA DELL'INFANZIA	63
Perché coinvolgere le scuole dell'infanzia	63
Cosa sono i DSA	64
Il gruppo di lavoro e l'elaborazione del progetto	65
Il progetto	66
Il protocollo proposto	68
6 L'ANALISI DEI DATI: I RISULTATI DI PRATICHE DIDATTICHE COSTRUITE SUL BAMBINO	87
7. ALCUNI SPUNTI OPERATIVI	87
Attività per la competenza fonologica	889
Attività per la competenza lessicale	91
Attività per la competenza morfosintattica	93
Attività per le competenze di calcolo	98
Attività per le competenze prassiche e grafomotorie	100
Attività per le competenze visuoperceptive-spaziali	100
Attività per le capacità di memoria	100
Un esempio di rilevazione prima e dopo le attività didattiche	111
TERZA PARTE: NORMATIVA DI RIFERIMENTO	
Legge provinciale 26 ottobre 2011 n.14	117
Estratto dalla Deliberazione provinciale n.2172	121
Bibliografia	125
Normativa	126

Premessa

La Legge nazionale 170/2010 e la Legge provinciale 14/2011 hanno impegnato il sistema scolastico ad individuare modalità di intervento nel campo della rilevazione precoce dei disturbi dell'apprendimento e attività didattiche per aiutare i bambini e le bambine ad affrontare le loro eventuali difficoltà. L'impegno investe anche la scuola dell'infanzia, che si occupa di un'età particolarmente fertile, in cui la mente è plastica e molto recettiva.

Riconoscere il problema cognitivo o linguistico di un bambino, riuscendo a definirne le caratteristiche peculiari, permette un intervento rapido e adeguato che può essere collocato in forma di gioco fra le attività proposte a scuola. È dunque fondamentale, come primo passo, saper leggere quei fattori che rivelano se nel linguaggio o nel ragionamento espresso da un bambino c'è qualcosa che non va.

Questa è una competenza professionale che oggi è divenuta necessaria per gli insegnanti.

Questo libro è il risultato di un lungo lavoro, che ha voluto affinare questa capacità degli insegnanti della scuola dell'infanzia, dando loro un metodo, uno strumento di analisi e delle indicazioni operative che permetteranno di saper riconoscere le competenze dei bambini che andranno alla scuola primaria.

La formazione ha ora il compito di far arrivare queste conoscenze ai professionisti scolastici dell'età 3-6 anni.

Sostenere i bambini nei loro processi di crescita e di coscienza di sé permette di evitare emozioni negative di fronte agli apprendimenti che il percorso scolastico e la vita presentano. Questo vale per tutti i bambini, ma ancor più per chi mostra qualche debolezza.

Prima si riesce a supportare chi ha bisogno di aiuto e più si darà forza anche alla sua personalità. E sappiamo che l'infanzia è il periodo in cui ogni azione vale per mille.

Sicuro dell'utilità in tal senso di questo prodotto editoriale, auguro agli insegnanti un buon lavoro, ben sapendo che esso prenderà diverse forme di gioco mantenendo completamente la sua piena valenza.

Ugo Rossi

Presidente della Provincia e Assessore all'istruzione

Presentazione

Continua, con questo diciassettesimo volume della collana Itinerari, l'impegno ad offrire agli insegnanti della scuola dell'infanzia strumenti, stimoli e strategie per raffinare le proprie competenze professionali. Questi libri si affiancano alle azioni formative e ne fissano i concetti e le riflessioni, permettendo il permanere delle conoscenze e un facile recupero, se necessario, attraverso la consultabilità di un testo a disposizione personale.

Il libro e le schede di rilevazione allegate compongono uno strumento operativo di osservazione e di progettazione che risponde all'esigenza di leggere le capacità cognitive e linguistiche dei bambini di cinque anni e, in seguito, di costruire percorsi didattici per sviluppare o rafforzare gli aspetti di fragilità emersi. Le azioni mirate vanno a collocarsi con naturalezza fra le altre proposte della scuola, anzi, più spesso, si riconoscono le caratteristiche pertinenti di attività di gioco già presenti, che assumono, al nuovo sguardo, un'altra valenza.

Questo materiale è frutto del lavoro di un gruppo di professionisti in ambito pedagogico, psicologico e neuropsichiatrico, che si è confrontato con gli insegnanti per la verifica sul campo dell'utilizzo dello strumento e sulle strategie di una didattica individualizzata e personalizzata.

Di fronte ai materiali che indagano le capacità e le competenze dell'infanzia, emergono spesso fra gli insegnanti dei dubbi e delle resistenze che nascono dalla preoccupazione di valutare i bambini in un'età particolarmente discontinua dello sviluppo, con il rischio di "inquadrarli" in una visione limitata e quindi limitante. Invece, lo scopo delle rilevazioni, delle griglie osservative o di altri metodi prodotti all'interno dei percorsi di formazione è tutt'altro, quello di raccogliere indicazioni utili per una didattica maggiormente indirizzata e calibrata

per le diverse capacità. Questi strumenti, infatti, individuando aspetti specifici della conoscenza e dei processi mentali, possono suggerire ai professionisti dell'educazione – quali sono gli insegnanti – le aree in cui c'è più necessità di intervenire e modi proficui per operare. Resta certamente alla creatività e alla competenza specifica degli insegnanti la capacità di ampliare tali proposte dentro ogni contesto e progettazione scolastica.

È compito della scuola fare in modo che tutti i bambini e le bambine siano accompagnati nello sviluppo delle proprie capacità rispetto ai potenziali delle diverse fasce d'età. Ancor più, chi presentasse delle difficoltà ha il diritto di essere sostenuto con attività graduali e ben definite.

Per questo crediamo in quegli strumenti di osservazione, che danno una mano agli insegnanti della scuola dell'infanzia a progettare in modo sempre più attento; azione che va ad unirsi alla loro capacità di saper trasformare in modo ludico e affettivo ogni proposta, nel rispetto del bambino che apprende senza lezioni, con tutto se stesso – corpo, mente, sentimenti – con il piacere della scoperta e del gioco, che è il modo più bello di imparare la vita e di darle significato.

Miriam Pintarelli
Direttore Ufficio infanzia

Introduzione

Lo sviluppo del bambino è un processo molto complesso, nonostante ciò per la grande maggioranza dei bambini è un percorso che procede in modo armonico, naturale e avviene in una dimensione evolutiva e interattiva. Il bambino infatti è immerso in un ambiente relazionale e fisico che offre continue esperienze attraverso le quali egli può interagire, conoscere il mondo e “costruire la propria mente”. Il percorso di crescita e sviluppo è quindi un percorso individuale che, pur prevedendo alcuni meccanismi universali, si snoda attraverso molte variabili e attraverso la storia personale di ciascuno.

Lo studio dello sviluppo del bambino si avvale oggi più che in passato del contributo di numerose discipline che offrono costantemente nuovi elementi di conoscenza che ci permettono di capire sempre meglio il “pianeta bambino”. Ciò che emerge sempre più chiaramente è che tutto ciò che sta “intorno” al bambino e che determina il suo ambiente ha un ruolo fondamentale nello sviluppo, che è il risultato di una complessa interazione tra un progetto biologico geneticamente determinato e il continuo rimodellamento dello stesso da parte delle esperienze ambientali.

La capacità di vedere, capire, sviluppare reazioni emotive, parlare, coordinare la motricità e tutte le altre competenze del bambino dipendono da come e quando il suo ambiente circostante saprà interagire efficacemente con ciò che egli ha geneticamente ereditato. I dati provenienti da queste nuove conoscenze sollecitano quindi il forte senso di responsabilità e consapevolezza in chi lavora con i bambini poiché l'azione educativa e relazionale esercitata nei loro confronti incide profondamente sul loro sviluppo e in particolare sul ruolo esercitato nell'orientamento delle loro possibili traiettorie di sviluppo.

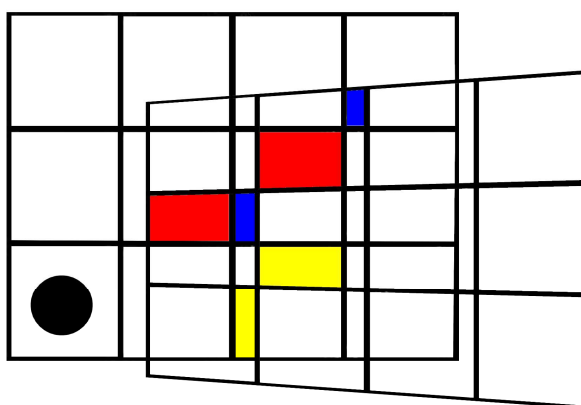
Nella pratica quotidiana è esperienza comune però come non per tutti i bambini questo percorso di sviluppo e crescita sia privo di qualche difficoltà, che può essere a volte transitoria oppure, in alcuni casi, può riflettere una difficoltà più importante, la spia di un disagio che, se non affrontato in modo appropriato, può trasformarsi in un disturbo evolutivo più grave.

La professione di educatore e di insegnante permette in particolare di beneficiare di un osservatorio privilegiato dello sviluppo tipico e, di conseguenza, la possibilità di individuare molto precocemente i segnali di rischio di uno sviluppo non armonico, di poter interagire sia con i genitori che con specialisti di diverse discipline in un'ottica di intervento tempestivo, volto sia ad individuare situazioni che possano evolvere in una patologia più conclamata sia a riconoscere casi dove un intervento precoce può prevenire l'insorgenza di problematiche più complesse.

Il progetto che presentiamo parte da queste considerazioni, aggiunte al fatto che nel lavorare con i bambini dobbiamo sempre avere un'attenzione al loro futuro e allo sviluppo successivo, pertanto se ci occupiamo di bambini che frequentano la scuola dell'infanzia dobbiamo rivolgere il nostro pensiero anche al prossimo inserimento nella scuola primaria.

Questo volume si divide in due parti. La prima è dedicata ad un'esposizione di quali sono gli elementi principali che connotano lo sviluppo cognitivo e linguistico del bambino nella fascia d'età della scuola dell'infanzia; la seconda descrive il progetto che è stato attuato nelle scuole provinciali dell'infanzia negli ultimi tre anni, progetto finalizzato alla rilevazione delle competenze cognitive e linguistiche nei bambini di cinque anni al fine di predisporre una programmazione didattica sempre più mirata ai loro bisogni.

PRIMA PARTE
ASPETTI TEORICI



1. LO SVILUPPO COGNITIVO E LINGUISTICO DALLA PRIMA ALLA SECONDA INFANZIA

In questo capitolo verranno sinteticamente esposte le teorie che nella storia della psicologia evolutiva si sono occupate di studiare lo sviluppo cognitivo e linguistico del bambino.

Nei prossimi paragrafi andremo a comprendere perché se dalla nascita fino ai 2 anni è l'azione a rivestire un ruolo cruciale nella costruzione dell'intelligenza e del pensiero, negli anni successivi tale ruolo sia rivestito dal linguaggio. Infatti, lo sviluppo linguistico nella seconda infanzia, nel periodo che va dai 2 ai 6 anni, diventa determinante per lo sviluppo del pensiero e delle competenze cognitive.

La nascita della conoscenza attraverso l'azione

Una delle teorie più importanti per la psicologia evolutiva per spiegare la nascita dell'intelligenza durante la prima infanzia è stata quella di Jean Piaget (1896-1980) che per primo ha cercato di studiare in modo sistematico i meccanismi che sottendono lo sviluppo cognitivo e quali sono le strategie di apprendimento del bambino. La sua teoria è importante anche perché, soprattutto per l'epoca in cui è stata formulata, segna una rottura con il pensiero precedente, dominato da comportamentismo, e assegna al bambino un ruolo attivo nella costruzione della mente.

Piaget era stato inizialmente molto colpito dalle strategie che i bambini molto piccoli utilizzano per risolvere i problemi della vita quotidiana – quali, ad esempio, afferrare un oggetto lontano o cercarlo quando è nascosto – e si è così dedicato allo studio di queste e di come esse si modificano nel tempo.

In termini generali, per Piaget l'intelligenza rappresenta la forma di maggiore adattamento della mente alla realtà da parte di un individuo in quel particolare momento della propria vita. Ogni adattamento è dato dalla mediazione di processi di *assimilazione*, ovvero di acquisizione d'informazioni provenienti dall'esterno e di *accomodamento*, cioè di integrazione di queste informazioni con quelle già in possesso.

Un bambino piccolo, inizialmente non riuscirà a prendere un oggetto riposto in alto e proverà ripetutamente allungando il braccio perché questa è un'azione già sperimentata con successo in altre situazioni dove l'oggetto era raggiungibile; nel momento in cui però, ad esempio, la madre lo prenderà in braccio consentendogli così di afferrare l'oggetto desiderato, il bambino integrerà questa esperienza nelle precedenti e più avanti in una situazione simile chiederà alla mamma di essere preso in braccio.



L'interazione di questi processi porta a una continua modificazione generale della struttura mentale, tanto che Piaget parla di "stadi" e "fasi" per indicare i passaggi qualitativi del bambino. Grazie ai continui adattamenti, la mente quindi cambia insieme al modo stesso di conoscere e di apprendere nuove informazioni.

Piaget sostiene che l'azione, l'agire sulla realtà, è determinante in questo processo di costruzione della conoscenza. La realtà circostante viene modificata attraverso l'azione diretta, successivamente gli oggetti con cui interagiamo e le azioni che compiamo su di essi attraverso l'esperienza vengono interiorizzati rendendo gli oggetti concreti oggetti simbolici, e il modo di agire su di essi e tra di essi diviene uno schema o una struttura mentale. Per questo motivo essere in grado di compiere azioni sempre più raffinate, precise e intenzionali è fondamentale affinché il bambino possa comprendere al meglio le caratteristiche degli oggetti con cui interagisce, le regole che governano le proprie azioni sull'oggetto e quelle esistenti tra un oggetto e il suo contesto.

Un esempio può essere quello di un bambino di pochi mesi che dal seggiolone molla la presa di oggetti: dapprima sarà molto sorpreso nel vederli cadere, poi scoprirà che tutti cadono e pure che alcuni di essi si rompono ed altri no; successivamente farà proprio il fatto che questa azione è ripetibile ogni volta che qualcuno gli riporterà gli oggetti, fino a diventare un'azione volontaria che il bambino può decidere se riprodurre o meno.

Nei progressi fondamentali che caratterizzano lo sviluppo cognitivo dalla nascita alla comparsa del pensiero (18 mesi circa) Piaget distingue sei diverse fasi, o stadi. Le prime tre, fino ai 10 mesi circa, sono caratterizzate dal perfezionamento dei riflessi e da azioni sul reale: il bambino muove gli arti, tocca oggetti e inizia a manipolare gli oggetti. Nelle successive, l'aspetto più

importante è invece l'uso dell'intenzionalità nel coordinare le azioni: il movimento è perciò finalizzato ad uno scopo: muovo gli arti per toccare e afferrare un giocattolo raggiungibile e posso anche spostarmi se questo è lontano. Queste azioni rappresentano i primi comportamenti guidati dall'intelligenza, definita in questo periodo di vita **intelligenza sensomotoria** in quanto ciò che determina la conoscenza è proprio la possibilità di conoscere la realtà attraverso i sensi e il movimento.

Un passaggio importante in questa fase dello sviluppo è il concetto di "**permanenza dell'oggetto**": nei primi mesi il bambino non ha ancora una rappresentazione mentale dell'oggetto in quanto esso, ad esempio un gioco, "esiste" nel momento in cui il bambino agisce su di esso manipolandolo, però se l'oggetto sparisce dalla vista o dal tatto "scompare" per così dire definitivamente anche dalla mente. Verso i 9-10 mesi il bambino inizia ad avere una rappresentazione mentale dell'oggetto e se questo viene tolto dalla sua vista, coprendolo con un panno, lo cercherà; ciò conferma che il bambino ha nella mente quell'oggetto anche se non lo vede.



Nell'ultima fase, infine, il bambino supera un agire esclusivamente sensomotorio per compiere atti di intelligenza guidati dal pensiero, cioè una rappresentazione di tipo simbolico che permette cioè di pensare ad un'azione prima che questa avvenga. Un esempio è quello di un bambino che non riesce ad afferrare un giocattolo sotto il divano e si serve del bastone o di una scopa per raggiungerlo. In un caso come questo, semplice e quotidiano, il bambino ci dimostra che è in grado di pianificare un'azione con uno scopo, costruendola prima nella sua mente.

Secondo Piaget però, l'intelligenza del bambino a 2 anni di età non si serve di veri e propri concetti, ovvero rappresentazioni di contenuti del mondo esterno, perché per far uso di veri e propri concetti il bambino dovrebbe essere già in grado di classificare, operazione che secondo la teoria piagetiana è possibile a partire dai 6-7 anni.

Il periodo in cui il bambino fa uso di rappresentazioni (verso 18 mesi) e quello in cui utilizza il pensiero per iniziare a compiere delle operazioni su queste rappresentazioni, e quindi sulla realtà, (verso i 6-7 anni circa), è definito periodo del "**pensiero pre-operatorio**", durante il quale emerge la capacità di servirsi delle proprie rappresentazioni mentali ed iniziare ad operare su di esse attraverso principi logici.

Questa fase di sviluppo non è stata descritta da Piaget con la stessa sistematicità con la quale egli si è dedicato alla definizione del pensiero sensomotorio e operatorio, ciò è dovuto probabilmente al fatto che essa è caratterizzata da una grande complessità, oltre che da notevoli cambiamenti qualitativi, per le seguenti ragioni:

- la presenza di una grande **variabilità** nell'acquisizione delle competenze tipiche di questa fase tra bambini a sviluppo tipico della stessa età (a 3 anni alcuni bambini sono in grado di contare, servendosi di una corrispondenza biunivoca tra

etichetta verbale e oggetto contato, oltre che definire di quanti oggetti è composto l'insieme; invece, altri bambini sono solo parzialmente in grado di recitare la sequenza numerica come fosse una filastrocca);

- la presenza di una grande **discontinuità** in termini qualitativi all'interno dello stesso bambino, che inizialmente riesce ad applicare certe regole logiche del pensiero solo su alcune delle proprie rappresentazioni ma non su altre (se ad un bambino di 3 anni chiediamo se ha una sorella, egli è in grado di rispondere affermativamente senza esitazioni, ma non è ancora in grado di padroneggiare il rapporto logico inverso, rispondendo alla domanda se sua sorella abbia un fratello).

Questa fase di sviluppo è quindi cruciale e molto complessa, si assiste allo sviluppo del pensiero logico e quindi dell'intelligenza, il bambino è sempre più in grado di fare operazioni mentali sui dati della realtà e acquisire maggiori conoscenze circa le relazioni che governano il mondo. In particolare, in questo arco di tempo, si nota l'emergere della capacità di effettuare corrispondenze biunivoche (far corrispondere a ciascun oggetto un unico altro oggetto), di eseguire seriazioni (mettere in ordine dal più piccolo al più grande e viceversa), di classificare (tenendo in considerazione un criterio per volta) e far corrispondere in maniera quantitativa diretta e inversa (il doppio o la metà).

Gli studi di Vygotskij, unitamente ai dati provenienti dalle più recenti ricerche sullo sviluppo cognitivo in primissima infanzia, hanno permesso di comprendere quanto precocemente il bambino sia in grado di operare attraverso un pensiero simbolico – molto prima di quanto aveva ipotizzato Piaget – e il ruolo fondamentale rivestito dal linguaggio in questo processo di acquisizione di conoscenza.

La nascita della conoscenza attraverso il linguaggio

Vygotskij (1896-1934) per primo ha postulato che è l'acquisizione linguistica stessa la determinante per lo sviluppo concettuale e categoriale, mentre le più recenti ricerche dimostreranno che sia la permanenza dell'oggetto che l'integrazione multisensoriale di esso sono disponibili al bambino sin dalle prime settimane di vita.

Vygotskij teorizzò come linguaggio e pensiero avessero una stretta reciproca dipendenza: inizialmente il linguaggio non può essere scoperto senza intervento del pensiero, successivamente il pensiero e la conoscenza non possono espandersi senza linguaggio. Per fare un esempio, il bambino costruisce prima i concetti di "pane" e "mela" e successivamente può costruire la categoria "cibo" che li include entrambi, successivamente sarà sufficiente che un adulto lo guidi nel sapere che le "cozze" sono una cosa *che si può mangiare* per andare ad arricchire la categoria cibo senza che sia necessario che egli ne faccia diretta esperienza.

Secondo questo autore, all'età di circa due anni le curve dello sviluppo del pensiero e del linguaggio, fino a quel momento separate, s'incontrano e si uniscono per dare inizio a una nuova forma di comportamento; questo avviene perché il linguaggio incomincia a servire all'intelletto ed i pensieri ad essere espressi con parole, ne è la prova il fatto che i bambini a questa età pongano di continuo domande del tipo "Cos'è questo?". In questa fase si assiste, oltre all'aumento rapido e irregolare del vocabolario in quanto il bambino implicitamente scopre non solo che ogni cosa ha un proprio nome ma che la parola stessa è qualcosa di astratto in quanto include tutti gli elementi di quella categoria: ad esempio la parola "sedia" sta ad indicare tutti gli oggetti di quella categoria purché abbiano gli stessi tratti distintivi, cioè le stesse caratteristiche, ad esempio di uso o forma.

Il pensiero quindi non si esprime semplicemente attraverso la parola, ma viene alla luce attraverso di essa. Come nell'esempio precedente, il bambino poi costruisce altre categorie che possono essere sovraordinate, ad esempio, la sedia fa parte della categoria "mobili", o sotto-ordinate, ad esempio nella categoria "fiori" possiamo trovare le margherite, le rose, ecc.

I dati provenienti dai più recenti studi permettono di confermare ed espandere ciò che è stato teorizzato da Vygotskij. Ciò significa che molto presto la parola si stacca dal contesto concreto e di azione in cui viene appresa per diventare essa stessa il simbolo di una categoria: il bambino può imparare la parola "gatto" nell'ambiente familiare e riferita al "suo" gatto, ma ben presto con l'esperienza imparerà ad utilizzarla tutte le volte che vuol denominare un gatto, oppure il bambino può utilizzare una parola senza che il suo referente sia presente.

Questa precoce capacità del bambino di cogliere l'oggetto, individuarlo, estrarne le molteplici caratteristiche comuni, formarsi un'immagine dello stesso e quindi possederne la permanenza dell'oggetto, permette la creazione nella propria mente di una tassonomia degli elementi possibili presenti nel contesto. Ciò che colpisce maggiormente di questo processo è la naturalezza con cui viene appreso e, seppur con alcuni aggiustamenti legati alle esperienze personali, avviene senza nessun insegnamento esplicito.

Attraverso le esperienze il mondo esterno diventa concetto, viene inserito in un sistema cognitivo a più dimensioni (animali, cibi, giochi, ecc.) e sono proprio i processi di codifica linguistica che permettono di muoversi all'interno di queste dimensioni e costruire altre categorie (animali, pesci, mammiferi, ecc). La classificazione implicita può divenire esplicita solo grazie alle acquisizioni linguistiche delle corrispondenti etichette lessicali, ovvero i nomi delle cose.

Tutto ciò pone l'accento sulla rilevanza del lessico nell'organizzazione concettuale prelinguistica: ricerche dimostrano infatti come i bambini di pochi mesi, non ancora parlanti, si attendono di vedere due oggetti diversi se le etichette verbali con cui sono stati presentati sono distinte (es. fiore e gatto), ma non se entrambi gli oggetti sono stati indicati con la stessa etichetta verbale (fiore e fiore).

Gli esperimenti di Waxman dimostrano come bambini di 13 mesi se sollecitati a raggruppare oggetti sono maggiormente in grado di farlo solo se gli viene fornita un'etichetta lessicale, anche inventata, circa il criterio di categorizzazione ("questo è un *blick*, anche questo è un *blick*, trova un altro *blick*"). Dando un nome ad un oggetto si indica al bambino che è in gioco una categoria, perché i bambini sono sensibili al fatto che i nomi fanno riferimento a categorie e non a singoli oggetti concreti. Questo conferma come le parole stesse siano un invito a formare una categoria, ovvero un raggruppamento cognitivo di immagini mentali dotate di alcune caratteristiche comuni. Ed è proprio su queste immagini mentali che il bambino può progredire nel suo sviluppo.



Il ruolo del linguaggio nella regolazione del comportamento

Vygotskij teorizzò anche come il linguaggio avesse una funzione centrale nello sviluppo non solo del pensiero e ma anche nella regolazione del comportamento. Nel descrivere lo sviluppo del bambino egli definisce l'interazione fra pensiero e linguaggio in tappe, talvolta coesistenti:

- inizialmente il linguaggio dell'adulto regola il comportamento del bambino (ad esempio, appena entrati in casa, mentre toglie le scarpe al figlio, il genitore verbalizza: "Prima di tutto togliamo le scarpe");⁴
- il bambino stesso ad alta voce si dice cosa fare, si dà istruzioni ad alta voce (ad esempio, appena entrato in casa da solo dice: "Prima togliamo le scarpe");⁴
- successivamente, attraverso il dialogo interno il bambino regola il proprio comportamento (ad esempio, il bambino da solo appena entrato in casa si toglie le scarpe);⁴
- infine, attraverso il linguaggio, il bambino struttura il proprio modo di pensare (ad esempio, il bambino che si toglie le scarpe anche entrando in casa di altri).

La nascita di un linguaggio interiore, la sua importanza in tutti i nostri pensieri è così grande che molti psicologi, come Watson, lo identificarono con il pensiero stesso, ma esso non può essere semplicisticamente inteso come il prodotto di un linguaggio che da esteriore diventa interiore. I dati sulla dissociazione tra competenze recettive (di comprensione) che si sviluppano in maniera molto più rapida rispetto a quelle espressive (di produzione linguistica) suggeriscono che il linguaggio è interiorizzato psicologicamente prima di esserlo fisicamente.

È inoltre fondamentale specificare che vi è una fase transitoria in cui il bambino utilizza correttamente forme e strutture grammaticali prima di aver compreso le funzioni logiche che esse hanno, ovvero il bambino può servirsi di proposizioni subordinate (come perché, se, quando, ma) molto prima di giungere ad afferrare veramente i rapporti causali, condizionali e temporali che implicano (nell'esempio delle scarpe il bambino può utilizzare all'età di 2 anni la frase "Prima togliamo le scarpe" senza però essere poi in grado nelle proprie produzioni spontanee di produrre subordinate temporali).

Per una fase transitoria egli padroneggia la sintassi del linguaggio prima della sintassi del pensiero, successivamente non vi è una netta divisione tra il linguaggio interno ed esterno.

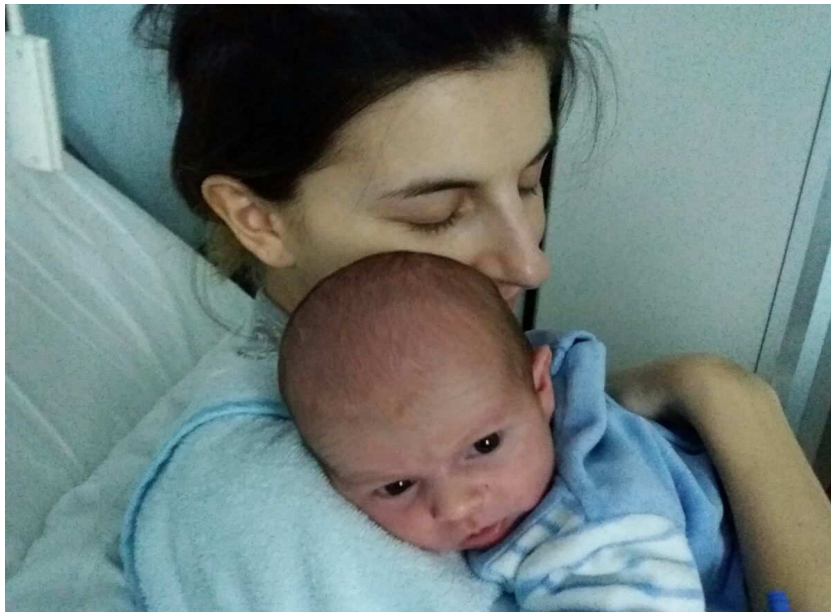
Negli adulti è possibile immaginare pensiero e linguaggio come due cerchi che s'intersecano: nelle parti in cui si sovrappongono, pensiero e linguaggio coincidono per dar luogo al cosiddetto pensiero verbale. Il pensiero verbale però non include affatto tutte le forme del pensiero o tutte le forme del linguaggio, vi è infatti una grande parte di pensiero che non ha nessun rapporto diretto con il linguaggio.

Per comprendere questo, basti pensare a quando un individuo insegna ad un altro una procedura: egli descrive linguisticamente ciò che se facesse da solo sarebbe semplicemente una sequenza concatenata di azioni senza istruzioni verbali esplicite; in caso contrario un individuo che recita a memoria una poesia senza comprenderne il senso dissocia il linguaggio al pensiero, poiché la sua rievocazione avviene senza che entri in gioco alcun tipo di pensiero conoscitivo.

Lo sviluppo del linguaggio: quando le predisposizioni specie specifiche incontrano l'esperienza

Nel corso degli ultimi decenni gli studiosi si sono interrogati al fine di comprendere se il linguaggio venga acquisito per mera esposizione alle informazioni che provengono dall'ambiente (teoria comportamentista) o se questa competenza sia da considerarsi come una competenza di base, regolata da leggi fortemente indipendenti dal contesto (Chomsky, 1965).

Tali teorie, tra loro dicotomiche, non appaiono esaustive perché se lo sviluppo del linguaggio in un essere vivente fosse determinato da una semplice esposizione non si spiegherebbe come mai questa competenza non possa essere posseduta anche da altre specie animali o perché certi bambini facciano così fatica ad imparare a parlare. Allo stesso tempo, una teoria che vede l'essere umano potenzialmente dotato fin dalla nascita di tutte le competenze linguistiche non spiegherebbe il fatto che se un bambino viene privato dell'esposizione linguistica non sviluppa tale competenza.



Ciò che oggi appare più chiaro è come, in presenza di una dotazione biologica tipica della nostra specie - infatti siamo l'unica specie che può sviluppare il linguaggio inteso in tutta la sua complessità - il linguaggio non possa svilupparsi senza una adeguata esposizione ambientale. È proprio il complesso intreccio tra questa dotazione innata con l'esperienza linguistica offerta dal contesto in cui il bambino cresce che permette lo sviluppo del linguaggio. Il contesto linguistico in cui il bambino è inserito, l'esposizione alla lingua, costituiscono delle determinanti fondamentali per lo sviluppo di tale competenza nei primi anni di vita.

La dicotomia tra una teoria dello sviluppo linguistico meramente esperienziale ed una innatista viene efficacemente superata grazie al contributo della teoria modulare e ai meccanismi di **“ridescrizione rappresentazionale”** di Karmiloff-Smith (1938-2016). Questa autrice è stata allieva di Piaget, di cui ha potuto studiare a fondo le teorie, ma poi è stata molto incuriosita dalle successive teorie innatiste e ha provato a formulare lei stessa un'ipotesi su come i bambini apprendono nei vari campi della conoscenza.

Secondo Karmiloff-Smith la mente umana possiede delle predisposizioni innate, definiti “moduli”, deputati a ricevere ed elaborare una particolare tipologia di conoscenza: esiste l'area del linguaggio, della fisica, della matematica, ecc. Tali aree necessitano però dell'attivazione da parte dell'esperienza, che funge da vero e proprio innesco per poi svilupparsi grazie ad essa. Per **modularizzazione** s'intende il processo secondo cui le informazioni specifiche per quel modulo espandono il modulo stesso e lo rimodellano, permettendone una maggiore evoluzione e quindi la specializzazione. Pertanto, secondo Karmiloff-Smith, la modularizzazione della mente è in parte pre-specificata e in parte prodotto dello sviluppo.

Il bambino registra le informazioni provenienti dall'esterno in due diversi modi. Per alcune informazioni ambientali la componente è innata ed è talmente determinata in tutti i dettagli che lo stimolo ha solo la funzione di innescare un processo interno di attivazione dell'organismo (ad esempio, il sistema visivo); in altri casi, viceversa, l'input che proviene dall'ambiente esterno riguarda una predisposizione non del tutto specificata.

In quest'ottica, per quanto riguarda il linguaggio, certe predisposizioni specificatamente innate per esso, unitamente a certe preferenze attentive che questo dominio richiama, permettono al bambino alla nascita di poter potenzialmente apprendere una qualsiasi lingua. Solo successivamente, tramite l'interazione con particolari stimoli ambientali riguardanti la propria lingua madre, il bambino seleziona determinati percorsi per rappresentare quei particolari dati linguistici propri della lingua madre e non altri. Ciò avviene all'interno di una sofisticata trama di relazioni sociali e di interazioni interpersonali e pragmatiche, ovvero di regole che governano gli scambi comunicativi. Con lo sviluppo alcuni percorsi si specializzano e altri sono via via perduti; a questo punto l'elaborazione del linguaggio nativo si è ormai modularizzata.

Ogni lingua orale o dei segni è quindi regolata e limitata nelle opzioni possibili da specifici meccanismi neurofunzionali, geneticamente predeterminati, che il contesto linguistico e relazionale può attivare, selezionare e modulare ma non generare.

Gli studi più recenti

Da una sorta di contrapposizione tra costruttivismo e innatismo si sono fatte strada concezioni che cercano di capire sempre meglio l'interazione tra biologia e ambiente nello sviluppo del bambino. In questo contesto i contributi più ricchi derivano da approcci multidisciplinari (biologia, genetica, etologia, *brain imaging*, neuroscienze, psicologia dello sviluppo, ecc.) che hanno portato ad una riconsiderazione della complessa interazione tra genetica ed esperienze nell'emergere delle funzioni cognitive. Inoltre, studi successivi a quelli di Piaget hanno documentato che alcune funzioni cognitive emergono in tempi precedenti e con modalità diverse rispetto a quanto ipotizzato da questo studioso.



Gli studi più recenti sullo sviluppo cognitivo del bambino si sono orientati soprattutto allo studio del bambino molto piccolo, per cercare di capire qual è l'origine di alcune competenze e spiegare meglio il percorso di sviluppo. Sono certamente da ricordare gli studi pionieristici di Meltzoff sulle abilità imitative dei neonati.

I dati oggi a nostra disposizione hanno ampiamente documentato che bambini di pochi mesi possiedono già molte competenze in molti ambiti, pur non essendo ancora in grado di poterle utilizzare. Per citare alcuni esempi, bambini di poche settimane hanno già capacità di discriminare i suoni o di riconoscere la lingua madre e sono in grado di valutare la numerosità di piccoli set di oggetti.

Altro dato ampiamente documentato è che la permanenza dell'oggetto – definita come una prima forma di rappresentazione mentale – è presente nei bambini molto prima dell'età dei 18 mesi descritti da Piaget.

Il ruolo dell'ambiente sarebbe perciò quello di orientare o, per meglio dire, selezionare queste competenze preesistenti per “costruire” capacità via via più elaborate e raffinate. Più grande diventa il bambino più sarà poi in grado di integrare tutte le sue capacità per esprimere al meglio la sua individualità.

Oggi prevale la visione dello sviluppo come processo continuo, dove ciò che cambia è il formato della rappresentazione. Sono proprio questi studi che hanno permesso di capire sempre meglio come il ruolo delle esperienze – e quindi anche della didattica – rappresenti un elemento fondamentale per poter permettere ad ogni bambino di esprimere al meglio le proprie potenzialità.

La distinzione tra comunicazione e linguaggio

Per completare la presentazione del rapporto tra linguaggio e sviluppo cognitivo è importante riprendere il tema della distinzione tra linguaggio e comunicazione. Il linguaggio, pur essendo un importante strumento di comunicazione, non è però l'unico; occorre avere ben chiara la distinzione tra linguaggio e comunicazione non verbale, anche se le due modalità sono di solito così fortemente intrecciate e integrate che non è facile considerarle separatamente. Molte specie animali comunicano anche se non possiedono il linguaggio e i bambini piccoli possono comunicare molto efficacemente anche prima di imparare a parlare; viceversa, è possibile parlare senza comunicare, una situazione che si può riscontrare in alcuni quadri patologici, ad esempio l'autismo.

La comunicazione non verbale, anche quando molto ricca ed efficace, si basa su competenze significativamente diverse rispetto a quella linguistica, che è dotata di specifiche caratteristiche e regole proprie. Innanzitutto la comunicazione non verbale è fortemente dipendente dal contesto: è possibile comunicare con dei gesti ed espressioni, ma questi fanno necessariamente riferimento a qualcosa che è presente tra i due interlocutori; il linguaggio invece è indipendente, perché, basandosi su dei concetti, permette di parlare facendo riferimento a rappresentazioni mentali, senza la necessità della presenza del referente. Parlare di qualcosa che non c'è, avere parole per fare riferimento a qualcosa che non è presente, permette inoltre di potenziare la competenza stessa espandendo la rete di concetti. Uno scimpanzé che vuole una banana e vuole comunicare questa cosa ad un suo simile può farlo solo se nel contesto è presente una banana da indicare. Nella specie umana invece è possibile richiedere una banana anche quando la stessa non è presente, utilizzando la parola.

I segni utilizzati da alcune specie animali nelle comunicazioni non verbali sono inoltre caratterizzati dal fatto di avere un valore semantico diretto: un segno, infatti, non può significare due cose mentre una parola sì, il significato che utilizzo varia in base al contesto in cui la utilizzo. La banana che verrà indicata dallo scimpanzé non può rappresentare la categoria “tutte le banane” o la categoria “cibo”; anche se lo scimpanzé, per far riferimento alla categoria “cibo”, indicasse ad un suo simile tutti i materiali commestibili presenti in quell’ambiente questi continueranno a restare elementi singoli, ovvero solo banana, mango, noce di cocco, ecc., ma non diventeranno mai “cibo”.

Un’altra caratteristica propria della parola e non del gesto è che questa può essere “spezzata”; ogni unità lessicale condensa infatti, all’interno della propria struttura, tutte le componenti del sistema linguistico: la sequenza fonologica (cioè il “suono” della parola), l’organizzazione morfemica (ad esempio, singolare o plurale, la marcatura della classe sintattica (sostantivo, verbo, ecc.) e il nucleo semantico (che specifica il significato della parola). Una parola ha quindi una sua complessità intrinseca – quella che permette poi di costruire frasi e discorsi – che il gesto non ha: la banana indicata con il dito resta una e solo quella.

Infine, un’ultima caratteristica esclusivamente linguistica è quella della ricorsività combinatoria: a fronte di un numero limitato di elementi (pensiamo ai suoni di una lingua) è possibile costruire un numero infinito di significati.

Le caratteristiche innate del linguaggio ne definiscono la struttura simbolica (basata su immagini mentali), arbitraria (il cui significato è contesto-dipendente), convenzionale (basata su regole condivise tra gli interlocutori) e altamente produttiva (ricorsività combinatoria).

Le competenze linguistiche nella seconda infanzia

All'ingresso nella scuola dell'infanzia un bambino padroneggia la quasi totalità delle competenze linguistiche di base di un parlante, da quel momento in poi il linguaggio – che fino ad allora si è sviluppato in termini quantitativi (quantità di suoni prodotti, quantità di parole comprese e dette, quantità di elementi di una frase, ecc.) – continuerà la propria evoluzione soprattutto in termini qualitativi, raffinando la capacità del bambino di utilizzarlo con scopi cognitivamente sempre più evoluti: per esprimere i propri pensieri, ragionamenti, dubbi; tutti aspetti che rendono il linguaggio stesso uno strumento di apprendimento in questa fascia di età.

Va specificato che in tutto il periodo del primo sviluppo comunicativo e linguistico c'è una notevole variabilità individuale nei tempi, nei modi e nelle strategie di apprendimento, perché esso è fortemente mediato da fattori che fungono da precursori e attivatori: lo sviluppo comunicativo, quello cognitivo, la relazione affettiva con i *caregivers*, le caratteristiche dell'input linguistico a cui il bambino è stato esposto.

L'alto livello di competenza linguistica acquisito fino ai 3 anni risulta particolarmente rappresentativo nello spiegare il concetto di plasticità neuronale, ovvero l'enorme espansione neuronale che caratterizza i primissimi anni di vita, che va gradualmente diminuendo nel corso della crescita, durante la quale, grazie alle diverse esperienze, i neuroni accrescono le proprie connessioni sinaptiche nelle direzioni verso cui queste le portano, ovvero le specializza.

La plasticità neuronale dei primi anni di vita è uno degli aspetti che spiega come mai sia così facile per i bambini apprendere una lingua mentre per gli adulti lo sforzo è nettamente maggiore ed è molto difficile raggiungere la stessa qualità e precisione.

Il linguaggio inoltre ha una sua struttura, è cioè fatto di diverse componenti. Di seguito viene descritto come questi domini linguistici si sviluppano nel corso della prima e della seconda infanzia.

Nel parlare di competenze linguistiche possiamo distinguere:

- gli aspetti formali, misurabili, cioè le **competenze fonetico-fonologiche e morfosintattiche**, che hanno un incremento lineare nel corso dello sviluppo;
- le **competenze di contenuto**, ovvero il lessico e semantica;
- gli **aspetti funzionali**, cioè collegati all'uso che il bambino fa delle precedenti competenze: ovvero la pragmatica e le competenze narrative.

Lo sviluppo fonetico-fonologico: ovvero della rappresentazione dei suoni della propria lingua madre e della capacità di produrli articolandoli correttamente

Dall'età di un anno o poco più il bambino è in grado di produrre le prime parole, successivamente aumenterà progressivamente la sua capacità di produrre suoni nuovi fino ad una stabilizzazione del sistema fonologico tra i quattro e gli otto anni; egli aumenterà progressivamente la capacità di produrre strutture sillabiche sempre più complesse in quanto la struttura fonologica delle parole si espanderà lungo le dimensioni di lunghezza e rapidità.

Quindi, inizialmente il bambino apprende a dire un particolare suono in un contesto, ad esempio il suono /k/ verrà acquisito nella sillaba /ka/, successivamente imparerà ad associarlo ad altri suoni come /kam/ o /sko/ ed infine sarà in grado di dirlo in tutte le posizioni di parola (iniziale, mediana, ecc.).

Lo sviluppo della morfosintassi: ovvero la capacità di costruire delle frasi

Solitamente quando il bambino ha un bagaglio di circa 100-150 parole compaiono le prime frasi (tra i 18 e i 24 mesi), che inizialmente sono costituite da parole ad alto contenuto semantico mentre compaiono poco e via via vanno aumentando le parole con ruolo grammaticale (es. articoli, preposizioni).

Lo sviluppo della morfosintassi è così schematizzabile:

- **fase pre-sintattica** (19-26 mesi): presenza prevalente di parole frasi o parole singole in successione ad alto valore semantico;
- **fase sintattica primitiva** (20-29 mesi): aumentano gli enunciati semplici anche se incompleti, lo stile è ancora “telegrafico”;
- **fase di completamento della frase nucleare** (24-33 mesi): diminuiscono le frasi senza verbo, aumentano le frasi complesse, compaiono e si consolidano elementi morfologici;
- **fase di consolidamento e generalizzazione** delle regole in strutture combinatorie complesse (27-38 mesi): le frasi sono più complesse e complete, compaiono i connettivi temporali e causali e le frasi relative.

Verso i 3-4 anni il bambino possiede tutte le strutture principali della propria lingua.

Lo sviluppo del lessico: ovvero il numero di parole che il bambino comprende e produce

Per la natura pressoché illimitata del sistema lessicale, l’acquisizione di tale competenza vede un’importante discrepanza tra il livello produttivo e quello recettivo.

Se il bambino fino all’età di un anno e mezzo è in grado di comprendere in media all’incirca 200 parole e di produrre una trentina, successivamente le competenze

recettive non risultano più quantificabili e quindi controllabili perché il bambino dopo i 2 anni arriva ad acquisire dalle 10 alle 15 nuove parole al giorno.

All'età di 2 anni un bambino dovrebbe essere in grado di produrre almeno 50 parole, mille a 3 anni, duemila a 5 anni.

Inizialmente, le prime parole vengono utilizzate in contesti specifici e contestualizzati, poi si assiste ad una graduale decontestualizzazione: il bambino impara infatti a generalizzare il significato di parole a nuovi esemplari e ai loro referenti.

Si modifica e si arricchisce il significato di parole già conosciute.

Proprio per l'interfaccia del lessico con la componente semantica, l'acquisizione di parole nuove è un processo che prosegue anche in età adulta.



Lo sviluppo delle competenze pragmatiche

Per pragmatica si intende come il bambino impara ad adattare la propria produzione e comprensione alle diverse caratteristiche degli interlocutori e dei contesti sociali. Il bambino impara a conoscere e riflettere sul modo in cui il linguaggio funziona all'interno della comunicazione (differenza tra forma e funzione) e sviluppa la capacità di integrare in modo coerente tutti gli strumenti comunicativi.

Ci sono, al riguardo, studi interessanti che dimostrano come già nei primi anni di vita i bambini sappiano adattare il proprio linguaggio a seconda che parlino con adulti o con coetanei e come siano capaci, nel formulare linguisticamente il proprio pensiero, di tenere presente anche cosa l'interlocutore sa dell'argomento di cui si sta parlando.



2. UNA NUOVA COMPETENZA COGNITIVO-LINGUISTICA NELLA SECONDA INFANZIA: LE ABILITÀ NARRATIVE

Possiamo definire la narrazione come una struttura simbolica che traduce in un discorso il mondo degli eventi, è una procedura alla quale sottostà uno schema ed è specie specifica dell'umanità.

Narr-azione = raccontiamo le azioni.

Non c'è cultura in cui le narrazioni siano assenti, esse rispecchiano i valori di appartenenza e riflettono il significato pubblico e condiviso di un determinato popolo. È presente quindi un'universalità relativa al modo di organizzare l'esperienza pur nella differenza di contenuti che hanno anche una matrice culturale.

Le narrative sono una tendenza universale a trasmettere un'esperienza della realtà, a comunicare i significati, l'esempio più conosciuto e più ricco è certamente quello delle favole.

La narrazione consente di infilarsi in una vita che non è la nostra, una vita messa in vetrina, una vita paradigmatica che ci fa da esempio, che permette di confrontarsi con il mondo mantenendo una certa distanza; nei bambini questo rappresenta un'importante occasione per conoscere il mondo, confrontarsi con i propri sentimenti e arricchire le proprie esperienze.

Il pensiero narrativo

Il pensiero narrativo è fondamentale per lo sviluppo cognitivo-emotivo di ogni bambino perché riguarda l'esperienza soggettiva, consente di condividere le esperienze, di comprendere le azioni degli altri, le loro intenzioni. La mente umana è biologicamente programmata alle narrazioni in quanto percepisce nella realtà gli svolgimenti narrativi ed opera sempre alla ricerca di uno scopo nella realtà percepita. Ad esempio la visione del movimento è sempre percepita come uno

scopo e la narrazione si basa su una forma di pensiero che si fonda sulla logica intrinseca delle azioni umane. Il pensiero narrativo organizza l'esperienza soggettiva e interpersonale, si sviluppa per sostenere le proprie azioni, per comprendere le azioni degli altri, in pratica per comprendere il mondo delle relazioni umane.

La narrazione si avvale di una competenza linguistico-cognitiva e non si può quindi prescindere dal concetto generale di intelligenza. L'intelligenza è un insieme di abilità e di processi mentali che ci permettono di dare un senso al mondo e di acquisire le informazioni per risolvere i problemi che ci vengono posti. Abbiamo già visto nei capitoli precedenti quali sono gli aspetti strutturali ed evolutivi, e che lo sviluppo intellettuale non può avvenire senza un mediatore che si ponga tra lo stimolo e il bambino. L'adulto quindi è un intermediario che seleziona, organizza e colloca entro uno schema gli stimoli, imponendo a questi la gradualità e la gerarchia di cui i bambini hanno bisogno.



Il mediatore consente al bambino di imparare dalle proprie esperienze. La mediazione per essere efficace deve suscitare emozioni ed essere carica di significati affettivi. Il mediatore non è un mero trasmettitore d'informazioni, ma ha l'obiettivo di stimolare i processi intellettivi, di costruire i meccanismi in via di sviluppo, agisce in modo intenzionale e sistemico al fine di modificare le strutture mentali del bambino.

Le due componenti della narrazione: comprensione e produzione

Per comprendere/produrre una narrazione l'elemento essenziale è l'atto di collegamento che il bambino deve compiere tra le competenze linguistiche e le abilità cognitive non verbali; vale a dire collegare il linguaggio all'area semantica; area semantica costruita tramite le operazioni che compie la mente per organizzare le informazioni (classificare, categorizzare, confrontare, manipolare gli oggetti, dividere tra parte e tutto, ecc). Queste operazioni costruiscono le immagini mentali che sono quindi il prodotto della ricostruzione in sequenza di sensazioni, percezioni visive, uditive, motorie, prassiche, stereognosiche.

Più il bambino ha la possibilità di sperimentare più le sue immagini mentali saranno ricche, flessibili, manipolabili ed evocabili. Un conto è costruire il concetto di mela vedendola raffigurata su un libro, un altro è apprenderne il significato tagliandola, sbucciandola, mordendola, spezzandola, annusandola, assaggiandola, raccogliendola, ecc. Nello specifico, in un atto di comprensione abbiamo da un lato l'area linguistica, organizzata nei livelli fonologico, lessicale, morfosintattico, dall'altro le conoscenze sul mondo, che devono essere codificate, disponibili, rievocabili, e perché l'atto di comprensione avvenga, le due aree, verbale e non verbale, devono essere collegate.

Nel processo di comprensione/produzione abbiamo il ruolo fondamentale della memoria che prende in carico il materiale linguistico e non verbale, il ruolo dei processi mentali che trasformano i simboli in significati, le conoscenze che consentono di riconoscere le informazioni e di compiere le inferenze logiche.

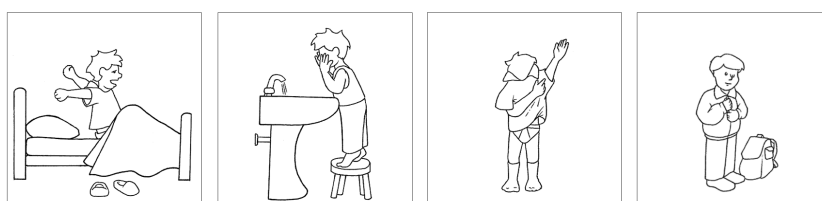
Ad esempio, quando i bambini ascoltano le favole: un conto è riconoscere un uccellino su un ramo e capire che cade perché non sa volare, un'altra cosa è comprendere un evento complesso come quello del vento che fa volare via dalla testa del bambino il cappello, che va a finire rovesciato su un albero e così gli uccellini lo usano come nido. Nel primo caso si fa riferimento all'esperienza del bambino in merito agli oggetti che cadono, cioè alle regole di gravità: tutto cade a terra; nel secondo caso si fa riferimento al vento che fa volare gli oggetti, gli oggetti possono ruotare e diventare qualche cosa di diverso pur rimanendo gli stessi, come in questo caso del cappello che capovolgendosi può fungere da nido.



I precursori della narrazione: gli script e i racconti canonici

Lo **script** è la rappresentazione di un evento, organizzato gerarchicamente in termini temporali e causali, costruita sulla base dell'esperienza reale, in grado di specificare la successione ordinata di azioni coerenti in un contesto e finalizzate ad uno scopo.

Ad esempio nella vignetta si vede lo script dei rituali del mattino: alzarsi, lavarsi il viso, vestirsi e pettinarsi.

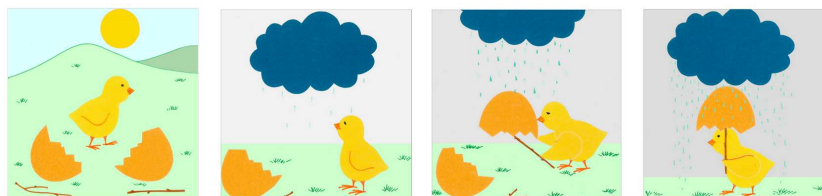


La **storia canonica** invece è strutturata da categorie logiche indispensabili perché venga compresa (modello di Stein e Gleen) ed è formata da elementi costitutivi che sono:

- *ambiente*
- *episodio*.

L'*ambiente* è rappresentato dal campo causale, vale a dire dalla situazione iniziale che può determinare delle conseguenze, è il setting della storia.

L'*episodio* rappresenta l'aspetto dinamico da cui si snodano i nuclei tematici organizzati in sequenze spazio-temporali o causali.



Per quanto riguarda gli **aspetti linguistici**, le regole cambiano a livello di parola, frase, testo, inteso come script o storia canonica.

La logica che lega le azioni in uno script è **prassico-visiva** e la **gerarchia è cronologica**, come nel lavarsi le mani o il prepararsi per la nanna. L'esperienza consente di consolidare gli script e di rappresentarli correttamente nella mente al fine di renderli flessibili, scomponibili, reversibili, generalizzabili e prevedibili. È a questo punto che il linguaggio può diventare uno strumento importantissimo per mediare e ampliare l'esperienza.

Un aiuto considerevole deriva dall'utilizzo di materiale visivo relativo alle **esperienze di script** vissute dai bambini. Questo materiale può essere mostrato al bambino e contestualmente raccontato dall'adulto, immagine per immagine. L'adulto in questo caso può graduare sia la complessità del linguaggio, sia richiamare l'attenzione sul nome degli oggetti, verbi, aggettivi. È possibile utilizzare frasi con enumerazione nominale, poi con qualche modifica o espansione, fino ad arrivare ad un complesso di enunciati predicativi coordinati, con utilizzo di congiunzioni (e, anche, infatti, mentre, ecc.).

La logica che lega una storia è invece di tipo **inferenziale**. Esplicitare o comprendere una storia significa non fermarsi alla descrizione di ogni singola immagine, vuol dire **cogliere nessi** fondamentali tra gli eventi per costruire ponti fra ciò che si conosce e le nuove informazioni per rendere possibili la comprensione e l'interpretazione. Si richiede al bambino di produrre nuove conoscenze sulla base di informazioni visive talvolta parziali, eventi narrati in parte e immagini da interpretare, si richiede di compiere inferenze. È chiaro che più ampie sono le immagini mentali più i nuovi dati hanno la possibilità di essere compresi.

Il linguaggio utilizzato nelle storie necessita di **coerenza** e **coesione**. La *coerenza* rispecchia la logica delle azioni, la *coesione* ha bisogno, per essere esplicitata,

dell'uso di specifici meccanismi linguistici che tengono insieme gli enunciati collegati tra loro: pronomi, connettivi temporali, causali consentendo di creare un testo non ambiguo. I bambini con sviluppo cognitivo normale accedono in modo graduale e naturale al mondo della narrazione, imparano senza bisogno di uno specifico insegnamento formale, e diventano essi stessi poi produttori di nuove narrazioni.

Come abbiamo detto, la narrazione è una capacità umana specie specifica per cui la mente del bambino andrà spontaneamente alla ricerca del significato, è un bisogno innato. Se questi bambini troveranno in ambienti come la famiglia e la scuola persone che sapranno mostrare disponibilità ad accogliere le loro parole, a condividere momenti di attenzione centrati sul loro interesse, a codificare le loro esperienze, a promuoverne di nuove, ad espandere, allargare, estendere, commentare, allora lo sviluppo della capacità di comunicazione non subirà sicuramente arresti.

Diverso invece è il caso dei bambini in difficoltà per molteplici cause, sono bambini che non imparano dalle esperienze che incontrano nella loro vita e che da soli non conquistano il pensiero reversibile rimanendo legati ad una fase preoperatoria. Proprio in casi come questi la famiglia e la scuola o, in taluni casi, il servizio riabilitativo devono costruire situazioni favorevoli che li aiutino a sviluppare un pensiero operatorio.

Un'importante forma di aiuto ecologica sarà quella di far acquisire conoscenze e quindi accedere al mondo dei significati tramite l'esperienza diretta di situazioni, contestualmente definite, graduate, ripetute, semplificate sempre nell'interazione con l'adulto. In pratica bisognerà facilitare e favorire la costruzione del sistema semantico sulla base di esperienze concrete mediate che consentano di interpretare e acquisire significati.

A tal fine la rappresentazione di eventi costituisce lo strumento mentale per conoscere la vita quotidiana e

per elaborare il pensiero semantico, le categorie concettuali, cogliere legami causali e temporali, produrre inferenze. Il lavoro consisterà quindi nel partire proprio dalle esperienze e dai racconti dei bambini (preparazione di un panino, un'uscita in pizzeria, l'acquisto delle scarpe, ecc.), organizzare l'evento secondo parametri di tempo e causalità per arrivare alla costruzione di una traccia grafica che consenta di strutturare l'esperienza, di fissarla in memoria e di riferirla in altro contesto. La traccia grafica costituisce il contenuto condiviso che guida il bambino nel racconto e aiuta l'adulto a capire esattamente ciò che gli vuole dire innescando un circuito positivo nella relazione.

Altra questione è il lavoro relativo alle storie canoniche che come detto prima si fondano su categorie logiche per essere prodotte e comprese. Anche in questo caso sarà fondamentale utilizzare materiale legato all'esperienza dei bambini, eventi a loro accaduti da poter rielaborare e rappresentare la struttura tematica sottostante, l'articolazione logica e i nuclei semantici del racconto. Gli eventi dovranno essere semplici con sequenze temporali-causali obbligate e la correlazione visivo-linguistica semplice rispettando però lo schema della storia canonica. In alcuni casi, secondo i bisogni individuali dei bambini, si può ridurre lo schema del racconto della storia canonica togliendo dal suo interno le situazioni che richiedono inferenze troppo complesse o lontane dall'esperienza, salvaguardando sempre lo schema canonico della storia.

Attraverso l'uso dello schema del racconto vengono indirettamente sviluppati alcuni processi mentali che si attivano nel momento in cui il racconto viene compreso, conservato in memoria, e raccontato ad altri, vale a dire la trasformazione semantica, la conservazione delle informazioni pertinenti, l'ordine sequenziale e causale, le inferenze testuali ed extra testuali.

In definitiva possiamo dire che sono le storie che insegnano, a patto che:

- le nostre proposte rispondano al principio della gradualità;
- tengano conto dell'esperienza del bambino;
- si predisponga materiale adeguatamente scelto o costruito;
- che si parta da ciò che il bambino comprende.

A tal fine, un valido aiuto e guida per gli insegnanti è sicuramente il libro edito dalla Provincia autonoma di Trento "Libri per tanti motivi - La narrazione nella scuola dell'infanzia"¹, di Alessandra Negro e Anna Tava. È un testo esaustivo e ricco di spunti pratici e di esempi di attività didattica che può accompagnare e sostenere gli insegnanti nello sviluppo e costruzione del pensiero narrativo dei bambini.



¹ NEGRO, A., TAVA A. (2014) *Libri per tanti motivi - La narrazione nella scuola dell'infanzia* – Collana ITINERARI – Strumenti e riflessioni pedagogiche. Il libro è stato distribuito a tutte le scuole e agli insegnanti delle scuole dell'infanzia provinciali trentine.

3. LE COMPETENZE DEL BAMBINO ALLA SCUOLA DELL'INFANZIA: LA COSTRUZIONE DELLE FONDAMENTA PER I SUCCESSIVI APPRENDIMENTI

Se pensiamo allo sviluppo come ad un processo continuo, quando lavoriamo con i bambini non possiamo non occuparci di cosa è avvenuto prima, e parallelamente avere uno sguardo al loro futuro. Se poi ci occupiamo di didattica nella scuola dell'infanzia, è importante avere la consapevolezza che stiamo anche creando le basi per gli apprendimenti più formali che avverranno successivamente nella scuola dell'obbligo.

Nei capitoli precedenti abbiamo parlato prevalentemente del linguaggio, ora proveremo ad avere uno sguardo di insieme su quelle competenze che il bambino sviluppa e affina negli anni della scuola dell'infanzia e che fanno da base per il successivo apprendimento.

Nelle prime due parti del libro si è cercato di delineare come le competenze dei bambini si costruiscono e come interagiscono i processi maturativi con le esperienze e gli stimoli provenienti all'ambiente nel percorso individuale di ciascun bambino. Questi sono elementi importanti per la progettazione sia degli interventi educativi sia di quelli riabilitativi.

Il cervello di un bambino e il suo sistema nervoso sono strutture biologiche che rispondono agli stimoli ambientali in un processo di modificazione continua che non si ferma all'età infantile, ma sappiamo prolungarsi anche per tutta l'età adulta. Questo processo di modificazione della struttura cerebrale in risposta a stimoli ambientali è noto con il termine di **plasticità cerebrale**, caratteristica che è massima nel bambino e rende ragione della straordinaria capacità di apprendimento che avviene nell'infanzia.

Un altro dato importante che è stato documentato è che le strutture nervose dedicate a particolari competenze cognitive hanno periodi di maturazione diversi. Per fare un esempio, sappiamo che le regioni cerebrali che elaborano le informazioni visive relative alla forma, al colore e alla dimensione degli oggetti maturano molto prima di quelle deputate all'elaborazione delle informazioni visive e spaziali legate al movimento e alla costruzione mentale dello spazio; un altro esempio sono le aree cerebrali deputate a funzioni di tipo sensomotorio, che maturano prima delle aree delle funzioni associative collegate con i processi intellettivi più complessi e astratti. Questo ci spiega perché certe competenze compaiono prima di altre.

Oltre a ciò, sappiamo esistere dei “periodi critici” nei quali il sistema neurobiologico è maggiormente predisposto alla risposta agli stimoli ambientali e al cambiamento strutturale, e che permettono lo sviluppo ottimale di quella competenza; queste “finestre temporali” hanno una durata variabile e sono attive in momenti diversi a seconda della funzione cui sono preposte: ci sono periodi critici per lo sviluppo delle abilità visive, per l'apprendimento del linguaggio, e altri per imparare le abilità di relazione sociale.

Ciò significa che una deprivazione di stimoli adeguati in quei periodi provoca uno sviluppo parziale o incompleto della competenza che sarà molto difficile colmare. Se un bambino non è esposto al linguaggio già dal primo anno di vita, ad esempio perché sordo o perché si trova in una situazione di grave deprivazione, la sua capacità di apprendere il linguaggio successivamente sarà più limitata. Al contrario, un ambiente in grado di fornire molte esperienze sensoriali, motorie, linguistiche e sociali, nei modi e nei tempi adeguati, assicura il giusto “nutrimento” necessario per uno sviluppo cognitivo e funzionale armonico.

Il programma genetico della specie umana, a differenza di quello della maggior parte degli animali, prevede che il periodo di apprendimento sia molto lungo; i “cuccioli” della nostra specie necessitano infatti di cure costanti per tutti i primi anni di vita per sopravvivere e per completare lo sviluppo, sia dal punto di vista fisico che cognitivo ed emotivo.

Sicuramente il periodo che va da 0 a 2 anni rappresenta la prima e più importante finestra temporale, quella in cui le stimolazioni dell’ambiente influiscono in maniera indelebile per gli sviluppi funzionali futuri.

Nel primo anno di vita, le prime capacità ad emergere sono quelle dell’**apprendimento implicito**, controllate da aree situate nel cervelletto, ciò significa che le prime competenze a raggiungere la maturazione sono proprio quelle che ci permettono di apprendere dalle esperienze e dagli stimoli; anche le strutture cerebrali dei *processi di memorizzazione* aumentano molto nei primi 2 anni, ma alcune matureranno dopo i 5 anni; abbiamo perciò molti ricordi e apprendiamo dal ricordo delle esperienze motorie, sensoriali o sociali, ma non siamo in grado di avere veri ricordi episodici o autobiografici prima di una certa età.

Le aree deputate all’elaborazione del movimento, delle sensazioni del corpo, della percezione visiva e uditiva sono tra le prime a maturare, mentre quelle connesse al linguaggio hanno un’iniziale finestra di sviluppo entro i 2 anni e intorno ai 5 anni vi è un forte incremento di sviluppo nelle aree linguistiche, correlato con la acquisizione del linguaggio letto e scritto. Inoltre, dopo i 2 anni sono fortemente implicate tutte le regioni frontali che sono coinvolte nelle funzioni esecutive, nell’attenzione e nella coordinazione motoria e visuo-motoria, nel controllo e autocontrollo, nella capacità di selezionare, programmare e nella flessibilità del pensiero.

Il **linguaggio** è la funzione che, dopo le prime fasi di sviluppo dei primissimi anni, maggiormente emerge e si definisce nell'età della scuola dell'infanzia. In questa fascia di età vediamo infatti evolvere, come è stato descritto, gli aspetti più complessi che riguardano soprattutto la possibilità di utilizzare il linguaggio a scopo cognitivo e come strumento stesso di organizzazione del pensiero, diventando quindi una funzione cruciale nel futuro apprendimento scolastico.

Nel contesto sociale attuale la presenza dei bambini di altra lingua e cultura ha avuto l'effetto di rimettere nuovamente in primo piano lo sviluppo linguistico, in particolare per favorire tutte le modalità che il bambino usa per acquisire le regole di una lingua.

La questione del **bilinguismo** è una realtà molto sfaccettata poiché esistono diverse modalità di esposizione e apprendimento di due o più lingue. In alcune scuole dell'infanzia della provincia di Trento il bilinguismo è presente da tempo, pensiamo alle lingue ladina, mochena e cimbra, parlate dalle minoranze linguistiche che abitano in alcune aree del territorio; inoltre, in collegamento ai fenomeni migratori, nell'ultimi decenni le scuole dell'infanzia hanno accolto molti bambini per i quali l'italiano non era la lingua madre, e, per la gran parte di essi, la prima esposizione alla lingua italiana avveniva proprio con l'ingresso nella scuola. A tutto ciò si aggiungono le esperienze didattiche del Piano Trentino Trilingue, volte ad avvicinare i bambini al tedesco e all'inglese.

Le **capacità attentive** sono diverse a seconda dell'età; alla scuola dell'infanzia possiamo osservare come i bambini siano in grado di mantenere livelli attentivi anche prolungati durante attività come ad esempio disegnare, ascoltare una storia o costruire con i lego, è però altresì esperienza comune che alcuni bambini presentano facile distraibilità o la difficoltà a portare a termine le azioni intraprese con iniziale entusiasmo: sono

caratteristiche che necessitano di interventi pedagogici corretti, graduali e costanti, per aiutare lo sviluppo di competenze via via più mature.

In particolare, nella scuola dell'infanzia si sottolinea l'opportunità di interventi diretti a sostenere l'attenzione focale e sostenuta, con un controllo dei tempi per i quali si richiede. Diventa quindi importante per lo sviluppo successivo supportare il completamento delle azioni, aiutando i più piccoli con una ragionata selezione di tempi e materiali; i più grandicelli hanno già la possibilità di mantenere nella mente lo scopo del lavoro iniziato, ma spesso è necessario richiamarlo. Per tutti, le proposte di gioco cognitivo vanno calibrate secondo un graduale crescendo dell'impegno richiesto.

Il comportamento prescolare può sconcertare per la variabilità, ma non dobbiamo dimenticare che le competenze di controllo del comportamento e di guida all'azione sono in costruzione e che i modelli adulti e le risposte ambientali hanno una grande influenza.

Le **competenze percettive** o, meglio, **attentivo-percettive** sono molto importanti per l'integrazione delle competenze sensoriali con quelle cognitive. Abbiamo visto come le competenze di analisi sensoriale sono un'acquisizione precoce, mentre quelle integrative sono tipiche dell'età della scuola dell'infanzia e successive. Ad esempio, possiamo dire che il bambino ha bisogno di un po' di attenzione per apprendere dimensioni, forme e colori, ma molto di più per eseguire compiti che richiedono tempo e pensiero, come fare una selezione o una classificazione di gettoni combinata per forma e colore.

Per apprendere i suoni del linguaggio, il bambino deve adattarsi ad imitare i suoni emessi dai modelli con una precisione sempre maggiore, ma per controllare correttamente dal punto di vista cognitivo i suoni delle parole (nel caso del bambino prescolare parliamo di conoscenza sillabica, in età scolare di conoscenza fonemica) non li deve solo ascoltare ma anche percepire la

diversità, pur nella rapida sequenza di pronuncia, elaborandola acusticamente con immediatezza. Questa competenza sarà raggiunta verso i 5 anni e sarà usata successivamente anche per imparare a scrivere, mentre alla scuola primaria dovrà imparare anche ad elaborare i suoni velocemente dal punto di vista visivo per imparare a leggere. Sappiamo che i meccanismi percettivi semplici sono disponibili già poco dopo la nascita, ma l'attenzione alle percezioni sensoriali rilevanti richiede una capacità di integrazione che compare solo nell'età prescolare e che necessita di esposizione a stimoli adeguati per far sì che le capacità di attenzione che sorreggono la selezione e il riconoscimento degli stimoli siano sempre più efficienti.

La guida dell'insegnante che aiuta il bambino a porre attenzione alle analogie fonologiche delle parole (e non solo semantiche), quali possiamo trovare nelle rime o nelle filastrocche, fa da innesco delle competenze metafonologiche, cioè la capacità del bambino di riconoscere "pezzi" di parole (le sillabe) che sono indipendenti dal significato e possono essere presenti in parole semanticamente distanti (la sillaba "ma" è l'inizio sia della parola *mano* che della parola *magò*).

La **memoria** è la capacità di acquisire, ritenere e richiamare esperienze e informazioni, sia in un momento immediatamente successivo allo stimolo sia a distanza di tempo. È un'attività essenziale per gli esseri umani e permette di apprendere dall'esperienza e dall'insegnamento. Come già sottolineato in precedenza, la prima funzione che si sviluppa nel bambino è la capacità di apprendere, ma ciò sarebbe inutile se non fosse accompagnata dalla possibilità di immagazzinare le informazioni e le esperienze.

Da tempo sappiamo che la memoria non è una funzione unitaria, ma si differenzia in due sistemi: *memoria a breve termine* e *memoria a lungo termine*. In neuropsicologia si differenziano altri e diversi tipi di memoria

che nel momento dell'ingresso del bambino nella scuola dell'infanzia sono già in parte sviluppate; pensiamo alla capacità di riconoscere un luogo dove è già stato, di riferire una esperienza personale, di imparare brevi canzoni o filastrocche.

Una componente importante della memoria a breve termine è la cosiddetta *memoria di lavoro*, spesso richiamata nelle competenze qui descritte, perché è quella che permette di elaborare subito le informazioni verbali o visuospatiali che arrivano all'attenzione e che richiedono una risposta. La quantità di incremento della memoria a breve termine è massima tra i 4 e i 10 anni, l'età della scuola dell'infanzia è dunque una finestra evolutiva che non può passare inosservata e che necessita di una stimolazione corretta per rendere sempre più efficiente questa competenza.

La memoria a lungo termine controlla caratteristiche diverse, di tipo implicito o procedurale, per facilitare l'esecuzione di compiti di tipo percettivo, cognitivo o motorio nuovi o mai eseguiti prima (ad esempio, andare in monopattino) e di tipo esplicito per il ricordo consapevole di esperienze o informazioni.

Che la memoria sia una funzione complessa è facilmente intuibile, ma molte azioni educative della scuola dell'infanzia possono avere un peso determinante, sia per lo sviluppo della memoria a breve sia per quella a lungo termine.

Le **competenze prassiche** sostengono comportamenti e abilità tipiche del bambino prescolare, come andare in bicicletta, giocare a palla o con le costruzioni, vestirsi, allacciare, aver cura di sé, disegnare, ritagliare, ecc. La goffaggine di alcuni bambini ha dei risvolti importanti non solo dal punto di vista cognitivo e delle acquisizioni scolastiche, ma ha anche un forte impatto sulla vita quotidiana e sulla socializzazione.

Le competenze prassiche – tra le quali la **manualità** è fondamentale – consistono essenzialmente nella capacità di pianificare e controllare un movimento diretto a uno scopo; richiedono un significativo intervento delle capacità visuoperceptive e spaziali perché i movimenti si realizzano nello spazio e si controllano con la percezione visiva e propriocettiva. Lo stabilirsi delle competenze prassiche richiede una capacità di memoria sequenziale ma anche una capacità attentiva, che è massima all'inizio degli apprendimenti (ad esempio, per allacciarsi le scarpe, soffiarsi il naso, tagliare con le forbici o copiare un tratto grafico), ma via via decresce fino a che alcune prassie motorie si svincolano dall'attenzione e permettono di essere svolte come automatismo.

Questo significa che inizialmente il bambino deve essere esposto a compiti che richiedono attenzione, tempo e ripetute ripetizioni per essere realizzati, successivamente userà la sua attenzione per lo scopo finale e non più per l'esecuzione. Ad esempio, imparare a copiare o a soffiarsi bene il naso richiedono un'attenzione iniziale, ma poi soffiarsi il naso diventerà un automatismo che non richiederà altro che una minima attenzione all'uso del fazzoletto, mentre copiare continuerà sempre a necessitare di una certa dose di attenzione, più o meno alta a seconda della complessità del compito. Lo stesso sarà in età adulta per imparare a ricamare o a guidare un autoveicolo.

In età prescolare le competenze sono in evoluzione, richiedono una buona analisi visuoperceptiva e una buona programmazione dei movimenti; l'intervento dell'adulto, genitore o educatore, sarà dunque orientato ad aiutare il bambino nel compito, con guida e modello ed efficaci strategie, favorendo il far da solo in modo sempre più consapevole.

Gli studi neuropsicologici ci informano che la specie umana possiede una innata capacità di **riconoscere le quantità**, attiva fin dalla nascita e indipendente dall'istruzione, che permette di distinguere esattamente piccole quantità e di stimare per approssimazione quantità maggiori. Questo dato contrasta con la visione che crede ancora che il **concetto di numero** si basi esclusivamente sull'insegnamento: è invece una capacità che, a partire da alcune competenze preesistenti, richiede esposizione a stimoli adeguati per sviluppare capacità numeriche sempre più complesse, iniziando dall'apprendimento linguistico della sequenza dei numeri, sostenuta dalla memoria verbale sequenziale.

Le competenze numeriche dei bambini prescolari si basano su quelle già possedute, sostenute dal linguaggio e da una memoria ordinale che permetterà loro di comprendere che nella linea linguistico mentale dei numeri, il numero che segue contiene tutti i numeri precedenti. Per comprendere l'entità di 8, deve cognitivamente esperire che esso contiene tutte le quantità che lo precedono: esperire con la pratica, mentalizzare con l'attenzione e ricordare, utilizzando tutte le competenze di cui abbiamo fino ad ora parlato. I bambini poi capiscono molto presto che il concetto di numero ha una sua astrattezza, cioè che 8 formiche e 8 elefanti si equivalgono dal punto di vista numerico anche se sono oggetti molto diversi.

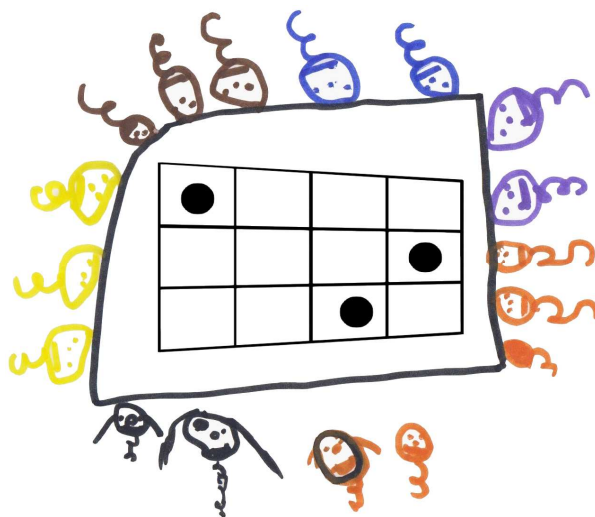
La capacità di compiere operazioni matematiche di somma e sottrazione è comunemente usata dai bambini prescolari, anche se inizialmente in modo implicito, cioè il bambino fa piccoli calcoli senza essere consapevole di ciò che sta facendo ed è sotto gli occhi di tutti che è sufficiente esporre i bambini a materiali ed esperienze adeguate per vedere all'opera queste capacità e permettere loro di diventare prima abili e poi di avere competenze controllate cognitivamente. Ciò che i bambini faranno alla scuola primaria sarà quello di dare a

queste competenze una veste formale, ma le abilità di base sono già acquisite. I bambini imparano precocemente a riflettere su sé stessi, basando queste riflessioni sui dati della propria esperienza e sulle risposte ambientali, primariamente della famiglia e della scuola. Queste **riflessioni metacognitive** sono per gran parte implicite e inconsapevoli, ma hanno una grande componente emotiva e un forte riflesso sui processi cognitivi. Il bambino prescolare è consapevole del pensiero dei genitori e degli insegnanti, sente se piace loro ciò che realizza o lo considerano insufficiente, e tutto questo si deposita in un particolare sistema di memoria a lungo termine, non consapevole ma molto forte, che sorregge l'autostima.

Questa consapevolezza implicita guida il bambino nell'uso delle proprie capacità e di conseguenza nella ricchezza delle proprie competenze: un bambino che ha percepito di essere considerato poco abile nella coloritura, nella corsa o nel narrare, è poco motivato a esporsi a queste esperienze nelle quali è stato portato a ritenersi poco capace, cosicché la poca pratica lo renderà effettivamente meno abile e meno competente. Viceversa, un bambino che verrà incoraggiato positivamente sarà in grado di mettersi in gioco anche in esperienze inizialmente complesse e accettare con serenità e piacere quel continuo "provare e riprovare" che spesso l'apprendimento richiede.

SECONDA PARTE

ASPETTI PRATICI



4. DALL'OSSERVAZIONE ALLA PROGETTAZIONE

L'osservazione del bambino nel contesto educativo

In ambito pedagogico l'osservazione rappresenta uno strumento consolidato e insostituibile per conoscere un bambino e seguirne la traiettoria di sviluppo. Nei tre anni della scuola dell'infanzia, infatti, avvengono importanti cambiamenti nelle diverse aree dello sviluppo del bambino e un'attenta osservazione permette di seguirne il percorso.

L'osservazione del bambino nel contesto educativo della scuola dell'infanzia si realizza in una situazione particolarmente privilegiata per molteplici ragioni. Innanzitutto è quotidiana e longitudinale, avviene quindi non solo con un'alta frequenza, ma anche in un arco di tempo che permette sia di documentare la crescita del bambino che di valutare, ad esempio, quanto una situazione problematica di un bambino possa essere transitoria o più persistente.

Possiamo fare l'esempio del bambino che nelle prime settimane di inserimento alla scuola dell'infanzia presenta difficoltà di separazione dalle figure genitoriali, ma che dopo un breve tempo supera questo momento, si rassicura e al mattino non piange più quando deve salutare mamma e papà; ben diversa è la situazione del bambino che anche dopo molte settimane di inizio della scuola dell'infanzia al mattino continua a piangere disperato nel momento del distacco dai genitori.

L'osservazione inoltre è "naturale", avviene cioè in un ambiente noto al bambino, con il quale ha molta familiarità e in cui si sente sicuro; è più facile in questo contesto evidenziare molti aspetti dello sviluppo del bambino nelle condizioni ottimali o anche in alcune loro oscillazioni fisiologiche.

Nell'ambito della scuola dell'infanzia è inoltre possibile raccogliere informazioni nei diversi momenti della vita

del bambino nell'arco della giornata: la relazione con i genitori, con gli altri bambini, con altri adulti di riferimento, il gioco libero, le attività strutturate, il pasto, ecc. Tutto ciò permette di avere una di avere una visione "unitaria" del bambino. Inoltre questo tipo di osservazione coinvolge più educatori, permettendo un confronto tra professionisti. Infine è importante ricordare che ha una valenza "istituzionale" propria perché è parte integrante della funzione educativa.

Esistono in letteratura diverse proposte rispetto agli strumenti osservativi da utilizzare all'interno della scuola dell'infanzia, questi si distinguono per la diversa metodologia utilizzata e per lo scopo che si prefiggono. Si tratta per la maggior parte di strumenti di osservazione "diretta" che permettono di raccogliere informazioni sul campo. L'osservazione diretta è quella che l'operatore può fare personalmente e riguarda il momento in cui l'insegnante si trova con il bambino: come il bambino si muove, come gioca, come parla, come reagisce di fronte a determinati stimoli, ma anche le modalità di relazione del bambino con le persone che lo circondano: i genitori, gli altri bambini o gli educatori.

Uno strumento di conoscenza del bambino altrettanto importante è quello che ci proviene dalle osservazioni "indirette" e, in particolare, dalle narrazioni fatte, solitamente, dai genitori, in quanto ci forniscono informazioni che, nella maggioranza dei casi, non possiamo ricavare dall'osservazione diretta; attraverso i loro racconti, i genitori ci possono introdurre alla conoscenza della storia del bambino, alle rappresentazioni che hanno del proprio figlio, le loro aspettative, le loro preoccupazioni, l'ambiente familiare, ecc., e tutto ciò permette di conoscere sempre più a fondo il bambino. Proprio per la sua importanza, l'osservazione deve prevedere una metodologia codificata e deve essere finalizzata ad un obiettivo preciso, di conseguenza gli strumenti utilizzati devono essere coerenti con l'oggetto dell'osservazione.

Un'altra caratteristica importante degli strumenti di osservazione è che questi siano di facile applicabilità, infatti nella scuola dell'infanzia il rapido e complesso susseguirsi delle attività richiede che attività aggiuntive non sottraggano tempo ed energie alle attività didattiche. Inoltre, gli strumenti scelti devono essere attendibili, cioè raccogliere dati il più possibile veritieri e pertanto devono essere affidabili, confrontabili e documentabili.

L'osservazione deve essere intesa non solo come mera registrazione di dati, ma come lettura interpretativa di ciò che si osserva, dipende quindi dalle conoscenze di chi sta applicando uno strumento, in quella interazione dinamica del "sapere per comprendere", così ben descritta da H. Gardner, che acquista un senso profondo quando è pensata e utilizzata come premessa dell'azione didattica in una sequenza logica.

Indici di rischio e prevenzione

Nel contesto della scuola dell'infanzia è possibile rilevare anche situazioni che possono destare preoccupazioni per il bambino e per la sua crescita futura. Ciò crea sempre molti dubbi nelle insegnanti che si trovano a lavorare con i bambini che, proprio per la loro natura, sono in continuo cambiamento, non è quindi facile capire come procede lo sviluppo di ciascuno, tenendo presente che le differenze individuali possono essere molto accentuate.

Ciò che si vuole evitare è sia di ridurre al minimo i cosiddetti "**falsi positivi**", cioè quei bambini per i quali la problematica individuata non corrisponde poi ad un quadro clinico definito o ad una situazione di rischio evolutivo, sia i "**falsi negativi**", cioè quelle situazioni nelle quali un sintomo o un segnale viene erroneamente interpretato come una situazione di normalità o di difficoltà transitoria, rimandando di fatto il processo di ap-

profondimento e/o diagnostico, con le conseguenze negative che ciò può avere sullo sviluppo del bambino.

È innanzitutto fondamentale avere una profonda conoscenza dello sviluppo normale e delle sue variabili se vogliamo affrontare questo tema. Ciò è essenziale in un'epoca della vita dove avvengono importanti cambiamenti da molti punti di vista: somatico, psichico, motorio, intellettuale, emotivo, ecc.

L'altro ambito di conoscenza riguarda il singolo bambino ed è proprio l'integrazione di questi due tipi di saperi che permette una miglior individuazione dei possibili segnali di difficoltà dei bambini. Questa conoscenza è importante perché, sia in pedagogia che in clinica, dobbiamo evitare il rischio di considerare patologico ciò che invece è una variante della norma o, viceversa, ritenere normale ciò che rappresenta un segnale di rischio dello sviluppo.

Indice di rischio: indica una situazione che espone una persona ad un maggior rischio, in termini statistici, di sviluppare una patologia (anche molto in là nel tempo). Le situazioni di rischio si possono correggere con comportamenti sociali e individuali che abbassano il rischio stesso. Un esempio a tutti conosciuto riguarda il fumo di sigaretta che rappresenta un fattore di rischio per patologie polmonari; questo rischio può essere ridotto se i fumatori decidono di smettere di fumare.

Sintomo: segnale che è (o può essere) evocativo di una situazione di patologia che va diagnosticata. La rilevazione del sintomo avviene (quasi) sempre in un ambiente non clinico. Anche in questo caso possiamo fare un esempio semplice e quotidiano come il riscontro della febbre o di un dolore che una volta rilevato richiede la valutazione del medico per una corretta diagnosi. Se parliamo dello sviluppo globale del bambino queste definizioni assumono un livello di complessità molto alto e richiedono molta attenzione.

Per sgombrare il campo da fraintendimenti è importante sottolineare che rilevare un bisogno o una difficoltà in un bambino non è né una diagnosi né un giudizio, ma un'azione utile per la sua crescita.

Innanzitutto identificare precocemente una difficoltà di sviluppo permette di offrire al bambino un ambiente più idoneo e più il bambino è piccolo più ciò è "facile" e possibile grazie alla sua maggiore plasticità, e in molte situazioni si può evitare che un indice di rischio si trasformi in un disturbo più conclamato.

Nell'ambito dei disturbi dello sviluppo l'età della diagnosi e la precocità del trattamento sono ampiamente considerati dalla letteratura come i due criteri centrali per la buona riuscita di un progetto educativo, terapeutico e riabilitativo.

Il valore preventivo che una sempre maggior capacità degli operatori dell'area infantile assume nell'individuare tempestivamente i segnali di disagio e difficoltà dei bambini piccoli non ha uguali nelle età successive.

Nella scuola infanzia, particolare attenzione dovrà essere rilevata, in un'ottica preventiva, a possibili campanelli di allarme che già all'età dei tre anni si possono osservare e che sinteticamente possono essere individuati quando il bambino:

- non capisce quello che viene richiesto;
- è poco comprensibile: non pronuncia ancora tutti i suoni e/o non riesce a combinarli correttamente per formare le parole;
- dice poche parole;
- non riesce a fare delle piccole frasi.

Sono tutti segnali che un adulto professionalmente attento deve cogliere e capire per intervenire precocemente e proporre conseguentemente strategie educativo-didattiche efficaci e pertinenti.

La messa a punto del progetto che presentiamo parte proprio da queste premesse e, come verrà esposto di seguito, è stata sollecitata da una specifica normativa provinciale. Il pensiero di partenza è stato quello di cercare di individuare elementi di osservazione in particolare dello sviluppo del linguaggio e di alcune funzioni cognitive importanti per l'apprendimento successivo, che permettessero alle insegnanti di individuare aree di competenza non completamente sviluppate verso cui orientare maggiormente la propria azione didattica.



5. LA PROPOSTA DI UN PROTOCOLLO PER LA RILEVAZIONE DELLE COMPETENZE NELL'ULTIMO ANNO DI SCUOLA DELL'INFANZIA

Partendo dalle origini del progetto, verranno esposte le motivazioni che hanno portato alla sua realizzazione e verrà di seguito presentato il protocollo di osservazione nelle sue componenti.

Perché coinvolgere le scuole dell'infanzia

La Legge nazionale 170/2010 e la Legge provinciale 14/2011 riconoscono *“la dislessia, la disortografia, la disgrafia e la discalculia come disturbi specifici di apprendimento (DSA) e assegnano al sistema scolastico nazionale e provinciale il compito di individuare modalità di intervento sia nel campo della rilevazione precoce che nelle attività di intervento didattico”*².

Nello specifico la normativa rimarca l'opportunità di coinvolgere la scuola dell'infanzia in un progetto di rilevazione precoce e di intervento pedagogico mirato che sia volto a ridurre eventuali ritardi e distorsioni nello sviluppo naturale degli apprendimenti. Inoltre è specificata *“l'importanza di promuovere e sostenere le iniziative volte a favorire la diagnosi precoce di bambini con disabilità in età prescolare, nonché di sviluppare iniziative rivolte a rilevanti tipologie specifiche di disabilità e di disturbi evolutivi specifici, in una logica di sistema che integri l'approccio clinico con quello psicopedagogico”*.

² Il testo completo della Legge provinciale 14/2011 è riportato nel capitolo “Normativa di riferimento”.

Cosa sono i DSA

I Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) sono difficoltà nello sviluppo di origine neurobiologica, che interessano alcune specifiche abilità dell'apprendimento scolastico, in bambini con funzionamento intellettivo adeguato all'età.

Sulla base dell'abilità interessata dal disturbo, i DSA assumono una denominazione specifica:

- **Dislessia:** è una difficoltà selettiva nell'apprendimento della lettura, che si manifesta con minor correttezza e rapidità nel leggere rispetto all'età anagrafica e al livello di scolarizzazione;
- **Disgrafia:** è una difficoltà nel controllo degli aspetti prassici, grafici e formali della scrittura;
- **Disortografia:** è una difficoltà selettiva nell'apprendimento delle componenti fonologiche, metafonologiche e ortografiche della scrittura;
- **Discalculia:** è un disturbo che riguarda le abilità di calcolo nelle sue diverse componenti.

I bambini che presentano difficoltà di apprendimento sono però una popolazione molto eterogenea sotto ogni profilo: neurologico, socioculturale, affettivo, relazionale e cognitivo. Si tratta nella maggior parte dei casi di bambini che, anche a fronte di uno sviluppo intellettivo nella norma e senza altre difficoltà, fanno molta fatica ad imparare a leggere o a scrivere o nell'area del calcolo con importanti ripercussioni sia nel percorso scolastico che di vita. Sono difficoltà che però posso beneficiare di interventi mirati di aiuto a patto che vengano riconosciuti in tempo utile, soprattutto prima che si siano instaurati effetti secondari.

Il gruppo di lavoro e l'elaborazione del progetto

L'Ufficio infanzia ha recepito la normativa suddetta e ha istituito un gruppo di lavoro composto inizialmente da referenti dell'Ufficio, da una neuropsichiatra infantile e da cinque coordinatori pedagogici delle scuole dell'infanzia provinciali. Successivamente si sono affiancate tre logopediste e due psicologhe.

Si è pensato ad un progetto per la rilevazione di possibili difficoltà nei bambini che frequentano la scuola dell'infanzia con particolare riferimento alla possibilità di intervenire precocemente in particolar modo su quegli aspetti che potevano beneficiare di un approccio pedagogico specifico.

Il primo problema che il gruppo si è trovato ad affrontare è stato che – come evidenzia la letteratura scientifica – non esiste a tutt'oggi un consenso scientifico su quali siano gli indicatori predittivi certi del DSA prima della scolarizzazione; ciò che emerge è l'indicazione a valutare le competenze linguistiche, in particolare quelle fonologiche e metafonologiche, e le competenze visuo-percettive.

Ci si è poi documentati su altre esperienze simili in Italia, individuando progetti molto diversificati tra loro e perciò non confrontabili.

Si sono quindi fissati gli obiettivi da perseguire:

- mettere a punto un progetto di osservazione, rilevazione e individuazione pensato non per emettere "giudizi", ma per sostenere efficacemente la progettazione e la realizzazione di strategie educativo-didattiche a vantaggio di tutti i bambini;
- mettere a punto una metodologia che rispondesse ad alcuni criteri, in primis il rapporto costo-beneficio, doveva cioè prevedere un modalità di raccolta di dati osservativi che in

tempi brevi permettesse di raccogliere il maggior numero di informazioni e che queste fossero di facile “lettura”;

- mettere a punto un progetto che, pur con l’aiuto iniziale di altre figure professionali, potesse diventare patrimonio integrante dell’operatività didattica quotidiana degli insegnanti della scuola dell’infanzia.

Consapevoli della complessità della tematica affrontata, era anche chiaro che l’obiettivo delle azioni non fosse quello di fare diagnosi o di inviare i bambini ai servizi specialistici (questi casi sono solo una piccola percentuale) quanto quello di cercare di condividere con gli insegnanti una modalità osservativa dei bambini che potesse integrare quelle già in uso e permettesse di ideare e programmare una didattica mirata su alcune aree più fragili dei bambini con sviluppo tipico.

Il progetto

A questo scopo è stato appositamente elaborato un protocollo per la rilevazione delle competenze nell’ultimo anno di scuola dell’infanzia, che coniuga il rigore metodologico della rilevazione con l’approccio pedagogico che appartiene alla scuola dell’infanzia. Si tratta di uno strumento di facile e rapida somministrazione (richiede una ventina di minuti), che gli insegnanti propongono ai singoli bambini in ambiente tranquillo.

La somministrazione individuale a volte si scontra con l’organizzazione e la logistica della scuola, tuttavia risulta necessaria per garantire la sistematicità dell’osservazione, che deve rendere ragione di tutte abilità di ogni singolo bambino indipendentemente da fattori percettivi o momentanei, nel rispetto dei ritmi dello sviluppo del singolo.

Inoltre, il fatto di osservare per un breve tempo il singolo bambino permette di rilevare aree di competenza e/o profili di fragilità che a volte nell'osservazione di gruppo sfuggono o si mascherano.

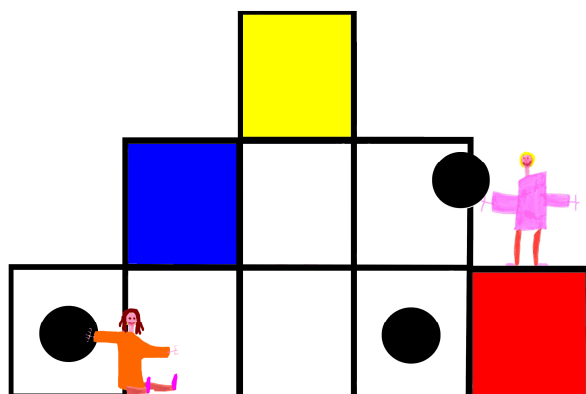
Il progetto di rilevazione propone delle somministrazioni periodiche a cadenza definita, attualmente rivolte ai bambini di 5 anni, una in autunno e una in primavera, per cogliere la traiettoria evolutiva delle potenzialità dei bambini; queste due osservazioni sono intervallate da attività didattiche che vengono orientate in base ai dati raccolti.

Per gli insegnanti coinvolti nel progetto è stato predisposto un apposito percorso di formazione, che ha permesso di gestire con competenza le azioni previste. I percorsi di formazione continueranno fino a che tutto il corpo insegnante delle scuole dell'infanzia provinciali sarà preparato ad osservare i bambini attraverso il protocollo di rilevazione, che quindi potrà diventare parte integrante del progetto educativo delle scuole.



TERZA PARTE

NORMATIVA DI RIFERIMENTO



LEGGE PROVINCIALE 26 ottobre 2011, n. 14
Interventi a favore dei soggetti con disturbi specifici
di apprendimento (b.u. 2 novembre 2011, n. 44)

INDICE

Art. 1 - *Oggetto e finalità*

Art. 2 - *Interventi sociali e sanitari*

Art. 3 - *Modificazione dell'articolo 27 della legge provinciale sulla scuola*

Art. 4 - *Modificazione dell'articolo 74 della legge provinciale sulla scuola*

Art. 5 - *Disposizione finanziaria*

IL CONSIGLIO PROVINCIALE
ha approvato

IL PRESIDENTE DELLA PROVINCIA
promulga

la seguente legge:

Art. 1
Oggetto e finalità

1. Questa legge detta disposizioni per prevenire situazioni di difficoltà e consentire il pieno sviluppo della personalità dei soggetti con disturbi specifici di apprendimento (DSA), quali disturbi evolutivi delle abilità scolastiche che comprendono il disturbo specifico della lettura, della compilazione e delle abilità aritmetiche o disturbi misti delle capacità scolastiche; tali disturbi interessano uno specifico dominio di abilità in modo significativo ma circoscritto, lasciando intatto il funzionamento intellettuale generale. Resta fermo quanto previsto dall'articolo 74 della legge provinciale 7 agosto 2006, n. 5 (legge provinciale sulla scuola), come modificato dall'articolo 4 di questa legge, e dal suo regolamento di attuazione, in merito agli studenti con DSA.

2. Questa legge ha lo scopo di:

- a) garantire le condizioni affinché i soggetti con DSA si realizzino nella scuola, nel lavoro, nella formazione professionale e in ogni altro contesto nel quale si sviluppa e realizza la persona;
- b) promuovere specifiche iniziative volte a favorire la riabilitazione, sostenere l'apprendimento, agevolare l'integrazione dei soggetti con DSA;
- c) promuovere la diagnosi precoce dei DSA nell'ambito di una stretta collaborazione tra famiglie, strutture sanitarie, sistema educativo di istruzione e formazione del Trentino e associazionismo;
- d) promuovere iniziative formative per i docenti, gli operatori dei servizi e i genitori.

Art. 2

Interventi sociali e sanitari

1. La Provincia può sostenere, secondo quanto previsto dall'articolo 37 della legge provinciale 27 luglio 2007, n. 13 (legge provinciale sulle politiche sociali), e dall'articolo 20 della legge provinciale 2 marzo 2011, n. 1 (legge provinciale sul benessere familiare), le organizzazioni senza scopo di lucro che svolgono attività di interesse sociale relative all'assistenza e all'accompagnamento degli studenti con DSA.

2. Nell'ambito della definizione dei livelli essenziali di assistenza, il servizio sanitario provinciale assicura la valutazione e il trattamento dei DSA attraverso l'Azienda provinciale per i servizi sanitari o i soggetti accreditati e convenzionati con la stessa.

3. Per il coordinamento e l'integrazione socio-sanitaria dei servizi previsti dai commi 1 e 2 si fa riferimento a quanto previsto dall'articolo 21 della legge provinciale 23 luglio 2010, n. 16 (legge provinciale sulla tutela della salute).

Art. 3

Modificazione dell'articolo 27 della legge provinciale sulla scuola

1. Alla fine del comma 2 dell'articolo 27 della legge provinciale sulla scuola sono inserite le seguenti parole: "e al monitoraggio dell'attuazione di pratiche inclusive efficaci rivolte ai soggetti con bisogni educativi speciali come previsti dall'articolo 74".

Art. 4

Modificazione dell'articolo 74 della legge provinciale sulla scuola

1. Alla fine della lettera b) del comma 1 dell'articolo 74 della legge provinciale sulla scuola sono inserite le seguenti parole: "per questi studenti le scuole di ogni ordine e grado svolgono le seguenti azioni:

- 1) attivano, previa apposita comunicazione alle famiglie interessate, interventi tempestivi idonei a individuare i casi sospetti di DSA, sulla base di protocolli d'intervento definiti dalla Giunta provinciale; in ogni caso l'esito di tali attività non costituisce una diagnosi di DSA;
- 2) provvedono, ai sensi dell'articolo 15, comma 4, alla formazione in servizio del personale insegnante, coordinandosi con la formazione realizzata dal Centro per la formazione continua e l'aggiornamento del personale insegnante previsto dall'articolo 42 bis;
- 3) forniscono informazioni alle famiglie degli studenti con DSA anche sugli specifici strumenti e interventi attivati dalle politiche sociali e sanitarie provinciali".

Art. 5

Disposizione finanziaria

1. Per i fini di questa legge è autorizzata la spesa di 100.000 euro per ciascuno degli anni dal 2011 al 2013 sull'unità previsionale di base 25.10.210 (Interventi per il miglioramento della qualità della scuola). Al-

la copertura degli oneri derivanti da questa legge si provvede mediante riduzione di pari importo e per i medesimi anni degli accantonamenti sul fondo per nuove leggi - spese in conto capitale (unità previsionale di base 95.5.210). Per gli anni successivi la relativa spesa è determinata dalla legge finanziaria.

2. La Giunta provinciale è autorizzata ad apportare al bilancio le variazioni conseguenti a questa legge, ai sensi dell'articolo 27, terzo comma, della legge provinciale 14 settembre 1979, n. 7 (legge provinciale di contabilità).

La presente legge sarà pubblicata nel Bollettino ufficiale della Regione. È fatto obbligo a chiunque spetti di osservarla e di farla osservare come legge della Provincia.

Trento, 26 ottobre 2011

IL PRESIDENTE DELLA
PROVINCIA
Lorenzo Dellai

Estratto dalla Deliberazione provinciale n. 2172 25/07/2012

Recepimento dell'Accordo Stato-Regioni rep. atti n. 140/CSR del 25 luglio 2012 concernente "Indicazioni per la diagnosi e la certificazione dei disturbi specifici di apprendimento (DSA)" ed approvazione del documento "Indicazioni provinciali per la rilevazione precoce nella scuola e l'invio ai servizi specialistici per la diagnosi e la certificazione degli studenti con disturbi specifici di apprendimento (DSA)".

La rilevazione precoce dei DSA: obiettivi generali

Dallo studio comparato dei documenti citati e, in particolare, dal "Protocollo di Intesa tra MIUR e Ministero della Salute per la Tutela del diritto alla Salute e del Diritto allo Studio degli Alunni e degli Studenti con Disabilità" all'art. 3, comma 1, punto 5; emerge:

1. l'importanza di promuovere e sostenere le iniziative volte a favorire la diagnosi precoce di bambini con disabilità in età prescolare, nonché di sviluppare iniziative rivolte a rilevanti tipologie specifiche di disabilità e di disturbi evolutivi specifici, in una logica di sistema che integri l'approccio clinico con quello psicopedagogico;
2. l'opportunità di coinvolgere la scuola dell'infanzia in un progetto di rilevazione precoce e di intervento pedagogico mirato a ridurre eventuali ritardi e distorsioni nello sviluppo naturale degli apprendimenti;
3. l'opportunità di progettare e attuare nella scuola primaria (in particolare nel primo biennio) un'azione di rilevamento precoce delle difficoltà di letto-scrittura, omogeneo e metodologicamente rigoroso e, nel contempo, un'azione didatticamente mirata di stimolo e sostegno nelle situazioni in cui si rilevano difficoltà strutturali di apprendimento.

Agli insegnanti viene affidato il compito fondamentale dell'osservazione didattico-educativa per il riconoscimento di un possibile DSA.

La rilevazione precoce delle difficoltà di letto-scrittura ha quindi l'obiettivo generale di aiutare gli insegnanti ad osservare in modo oggettivo e sistematico le abilità di ogni alunno.

[...]

PARTE A

Ambito scolastico

A.1 La rilevazione a scuola: modalità e strumenti

Nella scuola dell'infanzia sono osservabili alcuni segni precoci. Non esiste al momento un consenso scientifico sugli indicatori predittivi del disturbo DSA nel periodo precedente all'alfabetizzazione. Tuttavia alcuni fattori di rischio personali e familiari possono essere presenti. È importante, sulla base di questi indicatori di rischio, che la rilevazione sia condotta dagli insegnanti stessi, all'inizio dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia. Le competenze da osservare per la scuola dell'infanzia sono:

- A. competenze linguistiche;
- B. competenze fonologiche e meta fonologiche;
- C. competenze visuo-percettive.

Nel concreto, lo strumento osservativo per la scuola dell'infanzia dovrebbe essere estremamente semplice e prevedere

- prove di lessico, sintassi ed efficacia comunicativa (es: prova di descrizione di una immagine, di racconto di una storia);
- una prova di meta-fonologia opportunamente distinta in sillabica ed analitica, a seconda del periodo di effettuazione, (fusione di sillabe, analisi di sillabe, fusione di fonemi, analisi di fonemi);
- una prova di organizzazione visuo-spaziale-percettiva (copia di disegni), eventualmente associata a prove di memoria fonologica, visiva, uditiva.

Scheda di rilevazione e intervento precoce nella
SCUOLA DELL'INFANZIA

Allegato n. 1

Indicazioni procedurali

Dove: Scuola dell'Infanzia

Quando: Ultimo anno di frequenza

Cosa: Osservazione competenze lessicali, meta - fonologiche, visuo-spaziali, e di relative capacità mnemoniche

Come: Osservazione strutturata in gruppo, con uso di materiale di guida all'osservazione

Chi: Insegnanti

Obiettivi:

- Osservazione da realizzare all'interno di attività didattico-pedagogiche.
- Realizzazione di attività didattiche finalizzate alla promozione delle competenze carenti e alla minimizzazione dei rischi eventualmente evidenziati.
- Qualora, nonostante un'attività didattica rivolta alla minimizzazione dei rischi e alla promozione delle competenze carenti, alla fine dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia permanessero significativi segnali di rischio, sarebbe opportuna la condivisione con i genitori della necessità/possibilità di ulteriori approfondimenti presso i servizi sanitari e la segnalazione delle difficoltà alla scuola primaria.

Area dell'osservazione e Indicatori:

A. Competenze linguistiche.

B. Competenze fonologiche e meta fonologiche.

C. Competenze visuo-percettive.

Raccomandazioni.

Le prove di rilevazione devono prevedere una lettura dei livelli di competenza sui quali condurre una attività di

recupero delle proposte didattiche.

Tale materiale dovrà essere incluso nella segnalazione/invio alla Scuola Primaria ed ai servizi specialistici.

Bibliografia

- BONIFACIO S., HVASTJA STEFANI L. (2016) *L'intervento precoce nel ritardo di linguaggio. Il modello INTERACT per il bambino parlatore tardivo*, Franco Angeli, Milano.
- CASELLI C. e coll. (2015) *Il primo vocabolario del bambino*, Franco Angeli, Milano.
- CASELLI C., CAPIRCI O. (2002) *Indici di rischio nel primo sviluppo del linguaggio*, Franco Angeli, Milano.
- CHOMSKY N. (2016) *Linguaggio e problemi della conoscenza*, Il Mulino, Bologna.
- CHOMSKY N., BERWIC K R. C. (2016) *Perché solo noi. Linguaggio ed evoluzione*, Il Mulino, Bologna.
- COSSU G., PARIS E. (2008) *TNP – Test Neuropsicologico Prescolare*, Giunti, O.S. Firenze.
- COSSU G. (2013) *TNL – Test Neuropsicologico Lessicale per l'età evolutiva*, Hogrefe, Firenze.
- D'AMICO S., DEVESCOVI A. (2012) *Comunicazione e linguaggio nei bambini*, Carrocci, Roma.
- D'ODORICO L. (2005) *Lo sviluppo linguistico*, Laterza, Bari.
- GARDNER H. (2001) *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano.
- GARDNER H. (2009) *Sapere per comprendere. Discipline di studio e discipline della mente*, Feltrinelli, Milano.
- GIROLAMETTO L., BELLO A., ONOFRIO D., REMI L. (2017) *Parent-coaching per l'intervento precoce sul linguaggio. Percorsi di lettura dialogica nel pro-gramma "Oltre il libro"*, Erickson, Trento.
- KARMILOFF SMITH A. (1997) *Oltre la mente modulare*, Il Mulino, Bologna.
- KARMILOFF K., KARMILOFF-SMITH A. (2002) *I sentieri del linguaggio*, McGraw-Hill, Columbus (USA).
- LEVORATO M.C. (2000) *Le emozioni della lettura*, Il Mulino, Bologna.
- LURIJA A. R. (1979) *Viaggio nella mente di un uomo che non dimenticava nulla*, Armando, Roma.
- MAROTTA L., CASELLI M.C. (a cura di), (2014) *I disturbi del linguaggio*, Erickson, Trento.
- MAROTTA L., MARIANI E., PIERETTI M. (a cura di), (2017) *Funzioni esecutive nei disturbi del linguaggio. Strategie e materiali operativi*, Erickson, Trento.
- MC SCHANE J., *Lo sviluppo cognitivo*, (203) Il Mulino, Bologna.
- NEGRO A., TAVA A. (2014) *Libri per tanti motivi. La narrazione nella scuola dell'infanzia*, Provincia autonoma di Trento, Trento.

- PEPPER J., WEITZMAN E. (2017) *Parlare un gioco a due. Guida pratica per genitori di bambini con disturbi di linguaggio*, Alpes Italia, Roma.
- PIAGET J. (1999) *La nascita dell'intelligenza nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze.
- PIAGET J. (2011) *Psicologia dell'intelligenza*, Giunti, Firenze.
- ROLLO D. (a cura di), (2007) *Narrazione e sviluppo psicologico*, Carrocci, Roma.
- SIEGEL J. D., PAYNE BRYSON T. (2012) *12 strategie rivoluzionarie per favorire lo sviluppo mentale del bambino*, Raffaello Cortina, Milano.
- SIEGEL J. D., PAYNE BRYSON T. (2015) *La sfida della disciplina*, Raffaello Cortina, Milano.
- TAVA A. (2012) *Partite sorridenti* (Documentazione laboratorio sui giochi da tavolo), Provincia autonoma di Trento, Trento.
- VALERI G., MAROTTA L. (a cura di), (2014) *I disturbi della comunicazione*, Erickson, Trento.
- VIANELLO R., GINI G., LANFRANCHI S. (2015) *Psicologia dello sviluppo*, UTET, Torino.
- VICARI S., CASELLI M. C. (a cura di), (2010) *Neuropsicologia dello sviluppo*, Il Mulino, Bologna.
- VYGOTSKIJ, L. S. (1980) *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino.
- VYGOTSKIJ, L. S., *Vygotskij 1983 - Antologia di scritti* (a cura di Luciano Mecacci), il Mulino, Bologna.
- VYGOTSKIJ L. S. (2007) *Pensiero e linguaggio*, Giunti, Firenze.

Normativa

Accordo Governo, Regioni e Province autonome di Trento e Bolzano su "Indicazioni per la diagnosi e la certificazione dei disturbi specifici di apprendimento (DSA)"

Legge provinciale 26 ottobre 2011, n. 14 "Indicazioni per la diagnosi e la certificazione dei disturbi specifici di apprendimento (DSA)"

Deliberazione provinciale n. 2172 – 25 luglio 2012 "Recepimento dell'Accordo Stato-Regioni ed approvazione del documento "Indicazioni provinciali per la rilevazione precoce nella scuola e l'invio ai servizi specialistici per la diagnosi e la certificazione degli studenti con disturbi specifici di apprendimento (DSA)".

Della stessa Collana ITINERARI - Strumenti e riflessioni pedagogiche

1. LO SPAZIO DEL GIOCO

Un percorso di ricerca nella scuola dell'infanzia
di Giusi Messetti – 2000.

2. LARILLALLERO - Musica e scuola dell'infanzia

di Cecilia Pizzorno, Luisella Rosatti – 2000.

3. MAESTRA NON SONO CAPACE...

L'arte e il linguaggio grafico-pittorico
di M.Teresa Fiorillo, Lorenza Nardelli, Morena Quardi – 2003.

4. CONDIVIDERE L'ORIZZONTE

Scuola e famiglia: dall'esperienza ambientale alla costruzione di un
orizzonte pedagogico condiviso
di Delia Fontana – 2004.

5. EDUCARE ALLA PLURALITÀ LINGUISTICA

L'inserimento della lingua straniera nella scuola dell'infanzia
di Miriam Pintarelli - Gianfranco Porcelli - Adriana Rosas – 2004.

6. VARCARE LA SOGLIA

Spazi tempi attori dell'incontro fra culture nella scuola dell'infanzia
di Elena Besozzi – 2005.

7. INTERCULTURANDO

Accogliere i bambini d'altrove nella scuola dell'infanzia
di Laura Mentasti – 2006.

8. MANO MENTE CUORE

In due esperienze di laboratorio
di Lara Albanese, Claudia Bevilacqua – 2006.

9. UN SALTO, UN PERCHÈ

Esperienze di laboratorio sul movimento
di Anna Tava, Beatrice Andalò – 2008.

10. PENSIERI DI CIELO

L'educazione religiosa nella scuola dell'infanzia
di Enrico Delama, Padre Matteo Giuliani, Pina Tromellini,
Alessandro Martinelli – 2011.

11. DENTRO IL DISEGNO

L'attività grafica nella scuola dell'infanzia
di Alessandra Negro – 2012.

12. CARTOON IN TASCA

Una ricerca-azione sulla media education nella scuola dell'infanzia
di Alessia Rosa – 2012.

13. STORIE PER CRESCERE

Storie per bambini, riflessioni per adulti
di Alessandra Negro, Anna Tava – 2013.

14. LIBRI PER TANTI MOTIVI

La narrazione nella scuola dell'infanzia
di Alessandra Negro, Anna Tava – 2014.

15. SVILUPPARE COMPETENZE

La programmazione modulare nella scuola dell'infanzia
di Berta Martini, Rossella D'Ugo – 2015.

16. STARE BENE A SCUOLA

Sostenere strategie di regolazione nella scuola dell'infanzia
di Maria Rita Colucci e Giuseppe Disnan – 2017.