

PER CHI NON IMPARA (2)

Il caso di L., un intervento coordinato tra scuola e operatori

a cura di Germano Dionisi e Luciana Gonrad



Circolo didattico di Saint-Pierre

Scuola di Cogne - Classe 1^a

Insegnanti :

Susanna Abram - Lina Gadaldi - Daniele Comiotto
Giovanna Bérard - Giovanna David - Elisa Jeantet

Con la collaborazione di:

Nello Notari, direttore didattico
Luciana Gonrad, operatore USL
Germano Dionisi, collaboratore didattico

Figure professionali intervenute	Tipo di intervento
Insegnanti	Somministrazione e analisi del protocollo Progettazione didattica
Logopediste	Presa in carico diretta (terapia) e indiretta (consulenza)
Collaboratore didattico	Analisi del protocollo e progettazione didattica
Direttore didattico	Contatti con la famiglia Coordinamento degli interventi

In questo capitolo viene riferita l'esperienza di due anni di attività di recupero condotta con L. Si tratta di un bambino che presenta un lieve deficit cognitivo e che deve le sue difficoltà di apprendimento non solo ad un'eventuale carenza di stimolazione, ma anche alla debolezza dei suoi strumenti di elaborazione.

Come si può vedere dal protocollo di ingresso dell'a.s. 90/91 il bambino non differenzia nemmeno il disegno dalla scrittura, oltre al fatto che il disegno stesso è poverissimo e poco sviluppato. La storia del suo recupero è lunga e richiede da parte degli insegnanti un'applicazione paziente e costante per accompagnare il bambino nei suoi piccoli passi verso l'apprendimento della lingua scritta.

Gli insegnanti si rendono conto della distanza fra i contenuti proposti e le possibilità di risposta di L. per cui prendono la difficile decisione di trattenerlo in I^a elementare per allungare i tempi di apprendimento a sua disposizione. La dettagliata e documentatissima relazione allegata alla proposta di non ammissione alla seconda classe rappresenta una messa a punto molto utile perché mette in evidenza anche i progressi che comunque il bambino ha fatto nel corso dell'a.s.

Nell'anno successivo già le prove di ingresso mostrano un bambino che ha acquisito conoscenze, anche se ancora incomplete, sulla lingua scritta. Per gli insegnanti c'è ora la possibilità di dedicarsi ad un lavoro più specifico e accurato e per L. c'è la soddisfazione di svolgere, almeno per un buon periodo dell'anno un'attività comune a quella del resto della classe, con i benefici motivazionali che ciascuno di noi può immaginare. (Giacomo Stella)

SITUAZIONE DI INGRESSO

L., ha fatto il suo ingresso nella scuola elementare nell'anno scolastico 1990/91, la scuola materna lo aveva già in qualche modo osservato e segnalato per cui è arrivato accompagnato da una serie di informazioni certamente utili per inquadrare la sua situazione e per allertare e attivare gli insegnanti e gli operatori.

Dati anamnestici:

- nato pretermine - sofferenza neonatale;
- medio ritardo nelle tappe di sviluppo psico-motorio.

Situazione ultimo anno di scuola materna:

- segnalato nel marzo del 1990 dalla scuola materna regionale, L. trasferitosi da altra regione, inizia la frequenza a fine ottobre, è per lui il primo anno di frequenza in quanto non accettato l'anno precedente causa la non autonomia (non totale acquisizione del controllo sfinterico).

Dalla segnalazione emergono:

- non autonomia nell'igiene personale e nell'organizzazione della sua persona, in relazione allo spazio ed al tempo;
- mancanza di iniziative personali finalizzate, tendenza alla dipendenza ed all'imitazione;
- ritardo di linguaggio caratterizzato da inefficienza comunicativa (linguaggio scarsamente evoluto da un punto di vista cognitivo) in estrema produttività;
- incoordinazione e difficoltà di controllo dei movimenti nella motricità globale e fine;
- difficoltà di comprensione e di logica; incapacità a porre in relazione, raggruppare e formare insieme pur riconoscendo, ma solo isolatamente, le qualità percettive di un oggetto;
- strabismo bilaterale non corretto.

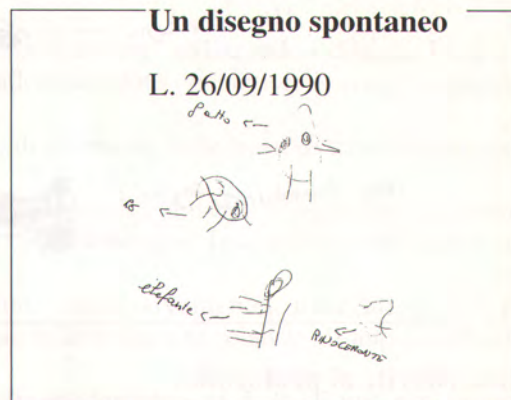
A fine scuola materna, non essendo stata possibile una reale collaborazione con la famiglia da parte sia della scuola sia degli operatori socio-sanitari, si è ipotizzato di raccogliere più dati possibili su L. all'entrata in scuola elementare. L'obiettivo era un aggancio tempestivo tra nuovo ordine di scuola e famiglia e un intervento "precoce" in termini di consulenza alla scuola, con conseguente coinvolgimento della famiglia da parte degli operatori.

IL PROTOCOLLO IN INGRESSO (1)

Le abilità di L. all'inizio dell'anno scolastico 1990/91

PROVA: SCRITTURA SU STIMOLO Uditivo

- Dettare senza sillabare le parole: gatto, formica, re, elefante, rinoceronte
- Consegna: "Adesso ti dico delle parole e tu le scrivi"
- Consegna: "Leggi quanto hai scritto"
- Consegna: "Adesso ti dico una frase e tu la scrivi"
- Dettare: il gatto beve il latte
- Consegna: "Leggi quanto hai scritto"

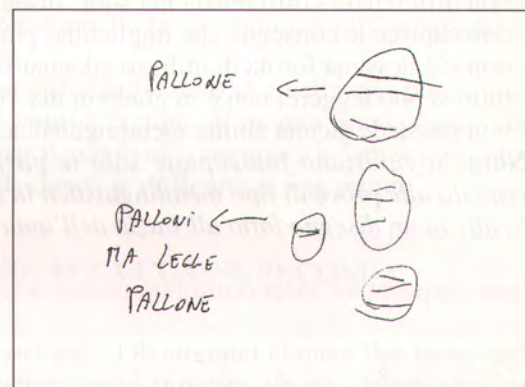


PROVA: SCRITTURA SU STIMOLO VISIVO

Presentare la figura della palla

- Consegna: "Adesso di faccio vedere un disegno, tu mi scrivi il nome"
- Consegna: "Leggi quanto hai scritto"
- Ugual consegna con la figura delle palle.

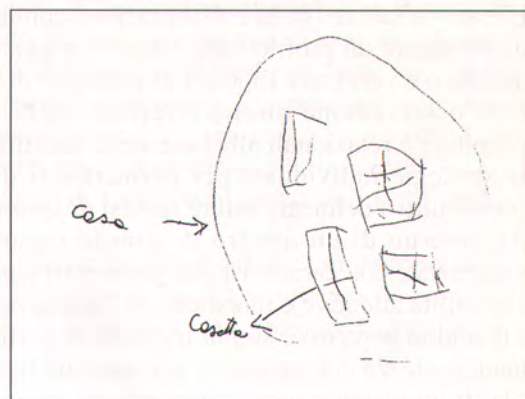
Nota: è molto importante rilevare e trascrivere qualsiasi commento o confronto che il bambino fa nell'atto di rilettura.



PROVA: DISEGNO E SCRITTURA

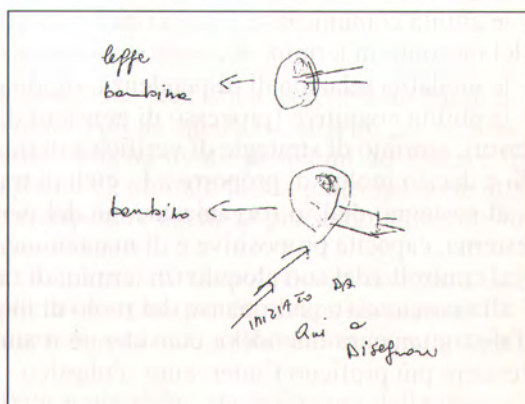
- Consegna: "Disegna una casa e una casetta e scrivi sotto che cosa hai disegnato"

Nota: è importante dare al bambino un comando unico per poter controllare le capacità di decodificazione di una doppia consegna e le capacità di memoria.



- Consegna: "Adesso ti dico delle parole e tu le scrivi". Dettare la parola "bambino", aspettare che venga scritta e dettare la parola "bambina". "Casa" è il cerchio

Alla richiesta: "Scrivi i nomi di cosa hai disegnato", aggiungeva: finestre



(1) Le prove somministrate a L. facevano parte di un primo protocollo successivamente risistemato e semplificato.



Un disegno spontaneo

L. 26/09/1990

Note riferite al protocollo:

- Non è presente nessuna forma di scrittura, utilizza esclusivamente rappresentazioni di tipo iconografico;
- non differenzia - differenza nei suoi "disegni", la figura umana da quella animale, senza stabilità;
- non capisce le consegne che implicano più di un'azione;
- non c'è nessuna forma di utilizzo adeguato dello spazio;
- tutto si può leggere, non è in grado di discriminare grafismi;
- non possiede alcuna abilità metalinguistica.

Nota: si riportano fotocopiate solo le parti riferite alle prove di scrittura, non si allegano i commenti rispetto alle prove di tipo metalinguistico in quanto non significativi data la già segnalata assenza di abilità. Si allega un disegno fatto all'inizio dell'anno (riprodotto in questa pagina in alto N.d.R.).

Note rispetto all'intervento logopedico a.s. 1990/91

Nel corso dell'anno la famiglia di L. si è lasciata coinvolgere ed ha collaborato sia nei rapporti con la scuola, sia nei rapporti con gli operatori socio-sanitari, sostenuti inizialmente dalla scuola stessa.

E' emersa inoltre (dalla collaborazione con la scuola) l'esigenza di un intervento logopedico specifico al fine di formulare un profilo sulla situazione globale di L. per poter definire un più adeguato progetto educativo-didattico e verificare l'ipotesi di usufruire di training terapeutico logopedico.

Dall'osservazione diretta effettuata nella primavera 1991, si sono evidenziate alcune problematiche cognitive e relazionali alla base delle sue difficoltà di apprendimento. Tali dati hanno confermato e sostenuto le strategie individuate per permettergli di affrontare gradualmente le richieste della scuola ed hanno contribuito a delineare future ipotesi di lavoro.

All'interno di un quadro di ritardo organico in presenza di un'importante ipostimolazione, si sono evidenziate con caratteristiche particolari e problematiche:

- le abilità attentive e mnemoniche (scarsa padronanza della propria attenzione);
- le abilità percettive su più ingressi, in particolare visivo e propriocettivo (estrema instabilità sullo stimolo, inadeguatezza dei parametri: separazione figure/sfondo, costanza della forma);
- la strutturazione spazio-temporale interna ed esterna;
- le abilità comunicative e linguistiche (inefficienza comunicativa, inadeguatezza nella gestione del dialogo e del racconto in termini di ascolto, competenza ed espressione);
- le modalità relazionali (dipendenza, rigidità, scarsa reattività e disponibilità al cambiamento);
- le abilità cognitive (processo di pensiero di tipo immediato con modalità di apprendimento per tentativi ed errori, sfornito di strategie di verifica e di trasferimento).

Si è deciso inoltre di proporre a L. cicli di trattamento logopedico, inizialmente volti:

- al sostegno dell'io (organizzazione del pensiero e conseguente strutturazione spazio-temporale interna ed esterna, capacità propositive e di mantenimento dell'interesse);
- al controllo del suo eloquio (in termini di messaggi adeguati a livello semantico e fonologico);
- alla coscienza e padronanza del ruolo di interlocutore attivo e partner del dialogo.

Tale trattamento intendeva considerare e aiutare L. nella sua globalità e contemporaneamente predisporlo e rendere più proficuo l'intervento scolastico.

DUE VERIFICHE IN SITUAZIONE CONTROLLATA E CON UN OSSERVATORE

Alla fine dell'anno scolastico sono stati messi a punto due interventi che miravano a verificare i livelli di acquisizione sia fonologica, sia di abilità linguistica nella lettura e nella scrittura intesa ancora essenzialmente a livello di simbolizzazione iconografica, anche se comparivano numerosi elementi di tipo alfabetico.

La prima prova consisteva in una dettatura di frasi che L. doveva "scrivere" utilizzando i disegni, i segni e alcune parole che facevano parte del suo ristretto bagaglio (tendenzialmente connettivi: e, con, i; oppure i colori).

Altra richiesta all'interno di questa prima verifica, chiedere a L. di inventare delle frasi, di trascriverle e poi di leggerle all'insegnante osservatore.

La seconda verifica è consistita in un gioco di tipo fonologico in cui L. doveva riconoscere il fonema iniziale o terminale di una parola detta ad alta voce e indicarlo posizionandosi fisicamente con i piedi sul grafema scritto su cartoncini poggiati sul pavimento.

Tutti e due gli interventi sono stati videoregistrati e sono stati, successivamente, utilizzati in fase di supervisione dal sottogruppo che, all'interno del gruppo regionale sulle tematiche relative all'apprendimento ed alla letto-scrittura, si occupava delle situazioni di difficoltà.

L'analisi delle videoregistrazioni fatta insieme al dott. Stella ha evidenziato, al di là di una più precisa puntualizzazione degli aspetti e dei livelli cognitivi di L., anche una serie di interessanti considerazioni sul piano didattico e delle modalità di intervento.

Dal punto di vista dei risultati, per quanto riguarda gli apprendimenti, la relazione degli insegnanti è certamente esaustiva ed esauriente e ci consegna L. in evoluzione.

La scelta però di fermarlo in prima è, a nostro avviso, un esempio significativo di quella che potremmo chiamare "bocciatura mirata"; in altre parole, e soprattutto in considerazione di quanto ampiamente già esposto e descritto, L. sia per la sua "maturazione globale", sia per il suo livello cognitivo è "attrezzato" alla fine dell'anno scolastico 1991 per affrontare, con dei compagni di classe, le difficoltà di una prima.

RELAZIONE PER LA PROPOSTA DI NON AMMISSIONE ALLA CLASSE SECONDA ANNO SCOLASTICO 1990 - 1991

La relazione di non ammissione che qui presentiamo è un esempio di "bocciatura mirata". Si è trattato di una scelta, fatta in comune tra insegnanti e quanti hanno operato sul caso, motivata dall'esigenza di permettere a L. di evolvere rispettando i suoi tempi. La chiarezza, il lavoro svolto e la costante attività di "monitoraggio" (protocollo - verifiche - osservazioni) hanno permesso di tenere sempre sotto controllo l'evoluzione di L. o, per usare una definizione di G. Stella, l'evoluzione della sua teoria linguistica. Ciò ha permesso di decidere con serenità di fermare L. in classe prima per consentirgli di consolidare i suoi apprendimenti all'interno di un gruppo classe adeguato, evitando di metterlo in situazioni di difficoltà per lui poco sopportabili.

L'altro elemento di novità, che vale la pena evidenziare, è che a tale relazione è allegata una proposta di intervento didattico per l'anno successivo. Ciò ha trasformato la relazione in uno strumento funzionale; chi meglio degli insegnanti che hanno lavorato per un anno con L. è in grado di formulare ipotesi per il futuro?(G. Dionisi)

La situazione iniziale

L. non ha incontrato particolari problemi nell'affrontare la nuova situazione scolastica, perchè è un bambino espansivo, spontaneo e vivace; i primi tempi appariva disorientato perchè qualsiasi attività gli venisse proposta rappresentava una richiesta superiore alle sue capacità. Non ha avuto problemi ad entrare in relazione con adulti e compagni, ma il divario di interessi e di capacità ha limitato la sua partecipazione alla vita di gruppo. Si è notata subito la sua difficoltà a comprendere e rispettare anche le più semplici regole di vita in comune.

Tutto ciò veniva aggravato dal fatto che sia gli insegnanti, sia i compagni avevano difficoltà a capirlo e, a sua volta, L. dimostrava di non comprendere neppure le più semplici consegne (per es.: prendi la matita).

Era ed è ancora nei momenti di gioco libero che egli riesce a trovare una sua collocazione in un gruppo ristretto.

Malgrado i progressi fatti, è ancora poco autonomo sia nelle attività scolastiche, sia nella cura della propria persona, perchè non ha capacità, neppure minime, di organizzazione, di formulazione di ipotesi, di ricerca di soluzioni: manca di strategie; non ha freni inibitori di alcun genere e non riconosce il pericolo.

Nell'arco dell'anno, sono stati rari i momenti in cui L. ha potuto inserirsi in modo attivo nelle attività del gruppo classe: ed. motoria, ascolto di brevi storie, alcune unità didattiche di scienze e religione, topologia. Si è sempre dimostrato volenteroso, ubbidiente, rispettoso, ma molto geloso delle proprie cose.

A scuola è sempre sereno, di buon umore e sembra che venga volentieri.

Fin dall'inizio è parso evidente che L. non possedeva i prerequisiti necessari per iniziare l'apprendimento della lettura e della scrittura. Autonomamente, non era in grado neppure di colorare appropriatamente un semplice disegno.

I suoi tempi di attenzione e di resistenza al lavoro erano brevissimi. Era difficile riuscire a capire ciò che voleva esprimere, in quanto presentava problemi notevoli di pronuncia: inversione di sillabe (venica=nevica); non articolazione di parecchi fonemi (r,l,s, digrammi e sillabe composte); parlava in modo precipitoso balbettando; la frase era frammentaria e presentava confusione nel valore semantico dei termini (primavera=domani). Non possedendo i concetti spazio-temporali fondamentali, il racconto di esperienze personali era impreciso, poco chiaro, privo di logicità.

Sul foglio non usava adeguatamente lo spazio, non rispettava la direzionalità sx.-dx., alto-basso. La sua produzione grafico-pittorica era a livello di scarabocchio: l'unica figura decifrabile era quella umana, ma non sempre la differenziava dagli animali.

Conosceva tutti i colori, usandoli però indifferentemente e non rispettando i margini delle figure. Di un'immagine, coglieva gli elementi essenziali, li enumerava, ma non ne traeva nessun messaggio.

Notevole ritardo si evidenziava anche nella coordinazione generale e nella motricità globale e fine: non usava correttamente le forbici; non sapeva eseguire semplici piegature e non riusciva a strappare seguendo una direzione data; non riusciva ad infilarsi e legarsi le scarpe; ad abbottonare e sbottonare la giacca; non sapeva soffiarsi il naso e temperare; scendeva e saliva le scale con i due piedi sullo stesso gradino; non teneva conto del pericolo.

Le ipotesi di intervento

Come insegnanti ci siamo immediatamente resi conto che L. necessitava di un lavoro individualizzato, ma abbiamo avuto difficoltà ad individuare chiaramente quali erano i suoi prerequisiti e, successivamente, a progettare un lavoro di recupero adeguato.

Ci siamo valse della collaborazione del direttore didattico e del c.d. per definire le aree di intervento, gli obiettivi e le strategie da adottare.

E' subito parsa evidente la necessità di ricavare, quotidianamente, momenti di rapporto individualizzato con un insegnante in un'aula a parte, perchè L. non aveva agganci con le attività del gruppo classe, autonomamente non si sapeva gestire e, anche se l'insegnante riusciva ad essergli costantemente vicino, l'ambiente classe lo distraeva.

Un grosso lavoro di questo genere è stato possibile nei mesi di gennaio, febbraio e, in parte, di marzo, in quanto l'assenza per ospedalizzazione dell'alunno portatore di handicap, inserito in terza, ha permesso l'utilizzazione dell'insegnante di sostegno nella pluriclasse prima e seconda.

E' proprio in questo periodo che si è notata una lenta, ma progressiva acquisizione di abilità e uno sviluppo di apprendimenti da parte del bambino.

Quando era in classe con i compagni, si è lavorato soprattutto sulla gestione autonoma del proprio lavoro, dandogli semplici consegne inerenti ad attività già svolte precedentemente con un insegnante e richiedendogli di svolgerle da solo.

Ancora adesso, L. ha difficoltà ad organizzare e portare avanti un lavoro autonomamente, a tener presente e rispettare la consegna data: si distrae facilmente, i suoi tempi di attenzione e concentrazione sono ancora brevi; non riesce soprattutto a trovare strategie consone allo svolgimento del compito e, per di più, non fa proprie quelle indicategli dall'insegnante.

In classe riesce a comprendere, iniziare e portare a termine consegne riguardanti il ritagliare, l'incollare ed il colorare. Ora sceglie adeguatamente i colori e rispetta i margini delle figure.

Le aree di intervento

Le aree di intervento sono state: la topologia, la successione temporale, l'ascolto e la comprensione verbale, la produzione orale, il disegno, la rappresentazione, la simbologia, l'autonomia, la motricità globale e fine, la spazialità, l'osservazione e la riflessione, la causalità, l'appartenenza, la quantità, lo schema corporeo.

Ad un primo lavoro in classe con i compagni riguardante i contenuti delle suddette aree, è sempre stato necessario far seguire attività individualizzate, più specifiche e meno complesse, in cui il bambino era messo in condizione di sperimentare col proprio corpo i vari concetti presentati. Procedendo in questo modo, l'alunno ha acquisito i concetti topologici di base: sopra-sotto, davanti-dietro-di fianco, alto-basso, vicino-lontano, dentro-fuori. Non ha acquisito destra-sinistra.

Il lavoro sullo schema corporeo ha permesso l'arricchimento della figura umana che ora L. rappresenta con: testa, occhi, naso, bocca, capelli, tronco, braccia, mani, dita, gambe, piedi. Inizia a diversificare le varie figure umane in base alla lunghezza dei vari segmenti e dei capelli. Ora, nei suoi disegni, si distinguono: persone, animali, cose.

Nell'area logico-matematica, dimostra di saper classificare materiale, strutturato e non, in base ad un unico attributo; possiede il concetto di appartenenza, in base ad un solo attributo; conosce la progressione numerica fino all'8, non sa numerare in senso regressivo; sa abbinare quantità a numero fino a 4; non sa operare confronti di nessun genere se non tanti-pochi; non sa fare seriazioni.

Mediante una riflessione quotidiana, fatta al termine di ogni singola attività, si è cercato di dare al bambino il concetto di successione temporale: L. doveva disegnare ciò che aveva appena svolto e collocarlo opportunamente sul cartellone rappresentante le fasi della giornata.

Malgrado ciò, dimostra ancora insufficiente sicurezza nell'organizzazione del suo vissuto e scarsa capacità di ricordare e di riflettere. Le fasi della giornata sono concetti troppo astratti per lui.

Per quanto riguarda la motricità, L. ora sale e scende le scale adeguatamente, mentre non è ancora indipendente nel vestirsi e svestirsi per cui non sa andare in bagno da solo.

L'attività di lingua

Il grosso lavoro di sostegno è stato incentrato sulla lingua i cui obiettivi erano: saper ascoltare e comprendere semplici messaggi; strutturare frasi semplici, ma complete; migliorare la pronuncia; arricchire il proprio vocabolario; pervenire a forme di rappresentazione.

Per raggiungere quest'ultimo obiettivo, si è iniziato col presentare disegni di oggetti concreti, noti al bambino, come possibile rappresentazione del messaggio orale. I passaggi successivi sono stati:

1) l'insegnante formula la frase e consegna al bambino i disegni necessari e quest'ultimo la rappresenta; "scrive" sotto dettatura. Vedi esempi pag. 123.

2) l'insegnante compone la frase, il bambino deve leggerla;

3) il bambino dice una frase, la compone scegliendosi i disegni e la rilegge.

Nell'esecuzione dei suddetti passaggi, si è sempre insistito sulla direzionalità sinistra-destra di letto-scrittura.

4) in accordo col bambino, si rappresentano con simboli parole astratte ricorrenti nelle frasi (vedi esempio a pag. 123, schede in fondo pagina: il coniglio mangia la carota);

5) si aggiungono i nomi di undici colori che L. legge globalmente. Vedi esempi pagg. 124 e 125.

6) l'alunno classifica il proprio bagaglio in: scritte, disegni, simboli (3 scatole);

7) nell'ultimo mese di scuola, si aggiungono i nomi di 6 compagni. Il proprio nome lo sapeva già riconoscere e riprodurre.

8) si è appena iniziato a fargli leggere brevi frasi quasi interamente composte da parole del bagaglio.

L'alunno sa che ogni parola può essere rappresentata graficamente; sa leggere e scrivere semplici frasi.

Nell'arco dell'intero anno scolastico, si sono svolte attività specifiche di fonologia, in quanto l'alunno non percepiva la veste sonora delle parole. Si è iniziato con attività diversificate atte a fargli cogliere l'inizio dei vocaboli e, negli ultimi due mesi, si è passati alla discriminazione della fine.

L. riconosce tanti elementi dell'ambiente e tante immagini, però ne pronuncia il nome in modo quasi sempre errato.

E' consapevole di avere difficoltà di pronuncia, non lo drammatizza, però è bene non insistere troppo nell'esigere una dizione corretta per evitare che si blocchi.

Osservazioni e considerazioni finali

A fine anno, l'alunno comunica con maggior chiarezza il proprio pensiero, strutturando correttamente semplici frasi; articola meglio la "L" e la "S"; balbetta e parla ancora in modo precipitoso gesticolando parecchio.

Comprende ed esegue consegne semplici e sa chiedere informazioni, ma non sempre sa ascoltare la risposta.

A volte non riesce a tradurre le sue rappresentazioni mentali in espressioni verbali adeguate.

Fonologicamente, percepisce l'inizio dei termini, mentre è ancora insicuro sulla fine (generalmente coglie l'ultima consonante e non la vocale).

Conosce tutti i grafemi (imparati a casa, tanne Z,G,V, visti a scuola), sa fare lo spelling di una parola, però non è in grado di effettuare la sintesi. Per leggere le parole del bagaglio, utilizza come indice linguistico prevalentemente il primo grafema.

Ultimamente, per aumentare il suo grado di autonomia nel lavoro scolastico, si è fatto uso soprattutto dell'attività di scrittura facendogli utilizzare le tre scatole.

Ha acquisito la direzionalità sinistra-destra nella lettura e nella scrittura; nel disegnare, occupa adeguatamente lo spazio foglio.

Viste le numerose difficoltà del bambino, su parere del direttore didattico, non si è neppure iniziato

l'insegnamento sistematico della lingua francese.

Come insegnanti siamo consapevoli sia dei numerosi progressi fatti dal bambino, sia delle difficoltà di apprendimento ancora presenti.

Riteniamo che l'alunno abbia ulteriori potenzialità da sviluppare e che, per poter far ciò, siano necessari sia momenti di lavoro con il gruppo classe, sia interventi individualizzati. Inserito in una classe seconda, si troverebbe nell'impossibilità di poter lavorare con i coetanei, per i livelli di apprendimento troppo diversi e non sarebbe quindi possibile una sua reale integrazione.

Tenendo conto del livello cognitivo del bambino, delle abilità in suo possesso, della possibilità di organizzare il modulo in modo da offrirgli una situazione favorevole sotto molti aspetti (prima classe unica, numero ridotto di alunni, divario minore tra lui ed i nuovi compagni, minor numero di insegnanti che lavorano nella classe) se ne propone la non ammissione alla classe seconda.

INTERVENTO DIDATTICO PER IL PROSSIMO ANNO SCOLASTICO

Quadri generali

- Aumentare e diversificare al massimo gli stimoli
- Sviluppare l'autonomia
- Prestare particolare attenzione alle sue procedure per:
 - a) aiutarlo ad organizzare il suo vissuto ed i suoi apprendimenti
 - b) aiutarlo a tradurre le sue rappresentazioni in linguaggio verbale, grafico e in termini di operatività

Ambito relazionale:

■ Famiglia

E' necessario puntualizzare i rapporti con la famiglia la quale dovrebbe avere quale punto di riferimento un solo insegnante. Ciò per rendere la comunicazione e i rapporti scuola-famiglia il più possibile chiari e per trarne la massima collaborazione. Quest'anno il direttore didattico ha svolto con successo il ruolo di tramite scuola-famiglia; si ritiene opportuna la sua collaborazione anche per il prossimo anno.

■ Classe

E' importante riuscire a creare fin dall'inizio una situazione di benessere dove L. si senta accettato, aiutato e dove possa trovare una sua collocazione ed avere un proprio ruolo.

Indispensabile è aumentare le occasioni di lavoro in comune; pertanto è di fondamentale importanza predisporre la progettazione del lavoro per la classe anche in funzione di L.

L. deve imparare a lavorare da solo e con i compagni più che con l'insegnante.

Durante quest'anno scolastico l'alunno ha dimostrato di accettare e lavorare indifferentemente con qualsiasi insegnante; ciò dovrebbe facilitare l'operato in quanto tutti i docenti possono intervenire per guidarlo ed aiutarlo anche se è opportuno che abbia un insegnante quale punto di riferimento.

Ambito cognitivo

Considerato che l'alunno ha bisogno di precisi punti di riferimento, di continuità di lavoro, è opportuno tenere presente le metodologie adottate quest'anno con l'avvertenza di far operare L. il più possibile con i compagni e in modo autonomo partendo dagli apprendimenti acquisiti.

E' altresì importante diversificare il più possibile gli interventi quindi prevedere più attività differenziate per favorire l'acquisizione di concetti e di abilità. Per far ciò è necessario avere sempre a disposizione proposte di lavoro e relativo materiale.

Soprattutto per l'area linguistica si ritiene importante rafforzare il bagaglio di parole già acquisito e, gradatamente, ampliarlo fornendo a L. stimoli di lettura e di scrittura partendo dal suo vissuto personale.

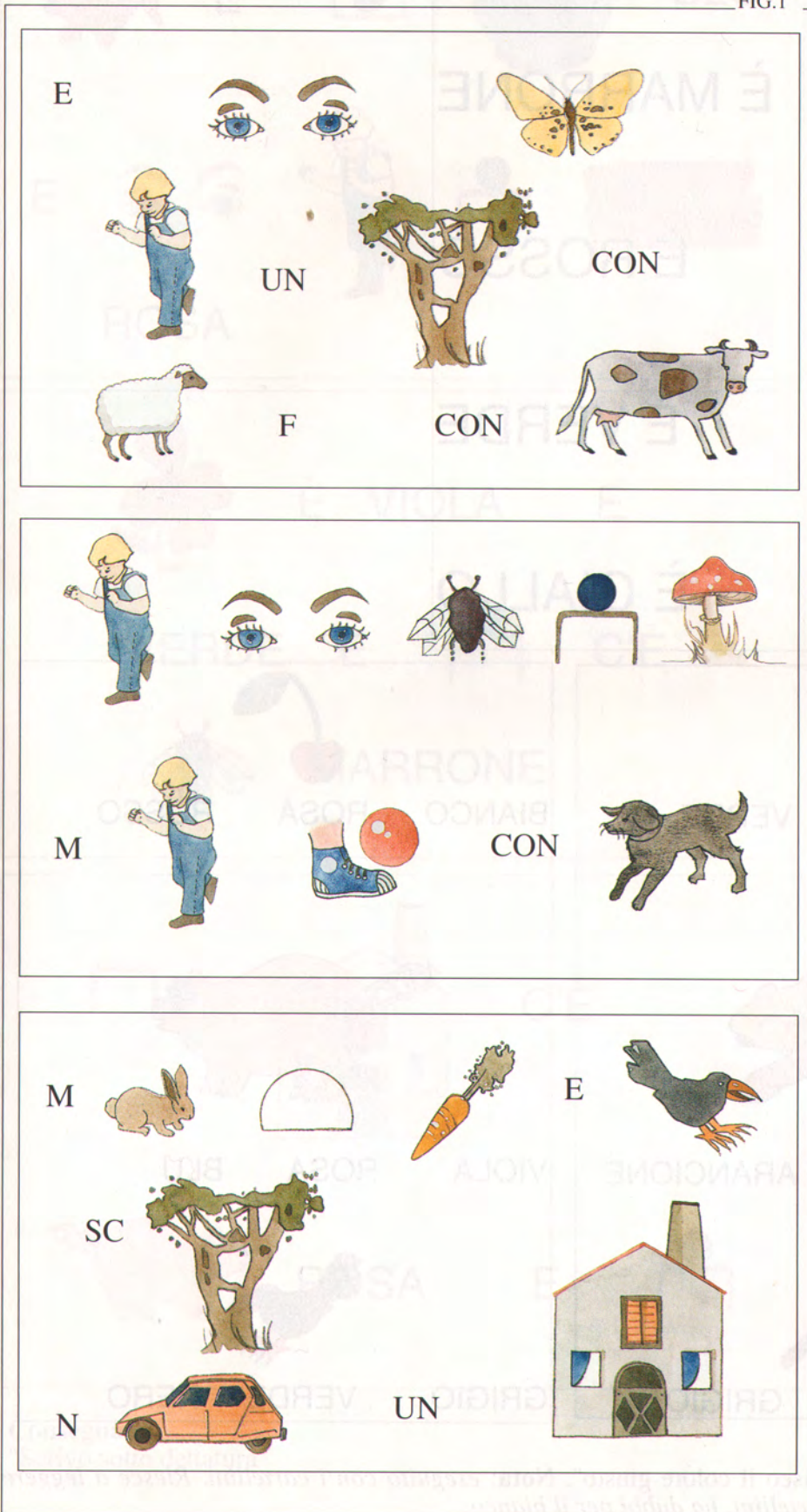
E' ancora necessario rafforzare le competenze fonologiche e guidarlo nella scoperta di indici linguistici che lo aiutino a impadronirsi della tecnica della letto-scrittura.

Il bambino ha ancora bisogno di molta manipolazione, di sperimentazione concreta e di possibilità di provare.

Per aiutarlo a strutturare le sue esperienze, a rifletterci sopra, a ricordare, a operare confronti, è importante utilizzare molto il dialogo, ricordandogli che..., chiedergli spiegazioni su..., non offrire soluzioni, ma porre ulteriori domande per fargli trovare la risposta.

Alcuni esempi di "scrittura" attraverso l'utilizzo di simboli e grafemi convenzionali.
 Esempi di "dettatura" e "scrittura spontanea" riferiti all'attività proposta nell'anno scolastico 1990/91

FIG.1



È NERO



È MARRONE



È ROSSO



È VERDE



È GIALLO



Consegna: "Scrivo".

Nota: Riesce a farlo bene dopo aver visto i colori.



VIOLA

NERO

VERDE



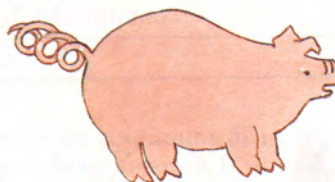
BIANCO

ROSA

ROSSO



ROSSO MARRONE ARANCIONE



VIOLA

ROSA

BLU



GIALLO

BLU

GRIGIO










GRIGIO

VERDE


NERO


Consegna: "Cerchio ed unisco il colore giusto". **Nota:** eseguito con i cartellini. Riesce a leggere anche senza l'ausilio dei cartellini, ha dubbi per il bianco.


 È   BLU


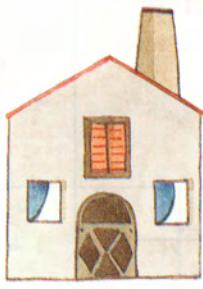
E    



ROSA

 È VIOLA E


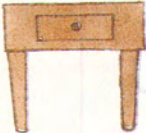

VERDE E  C'È




 MARRONE


  C'È

 ROSA E 

Consegna:
 "Scrivo sotto dettatura"



C'È




PRENDE


E


Nota: Memorizza la frase; subito la scrivi in modo sbagliato però riesci a correggerla rileggendola.


È




GIALLO





ROSA.

Consegna:
Dettato

Consegna: "Cerchio ed unisco il colore giusto". Nota: scegliere con i cartellini il colore giusto senza l'aiuto dei cartellini, in dubbio per il bianco.

IL PROTOCOLLO IN INGRESSO

Le abilità di L. all'inizio dell'anno scolastico 1991/92.

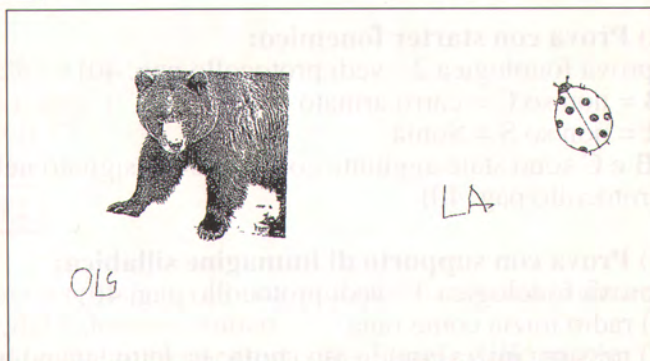
Le prove che seguono sono tratte dall'ultima versione del protocollo, inserita in questa pubblicazione a pag.33

Prova di scrittura individuale su stimolo visivo

vedi protocollo pag. 44

Sequenza proposta:
 Che cos'è? scrivilo.
 L. dice e scrive "orso"

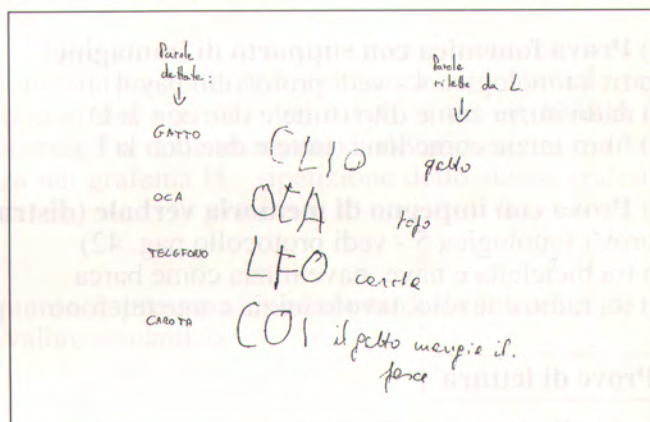
che cos'è? ... scrivilo
 L. dice e scrive coccinella



prova di scrittura 1

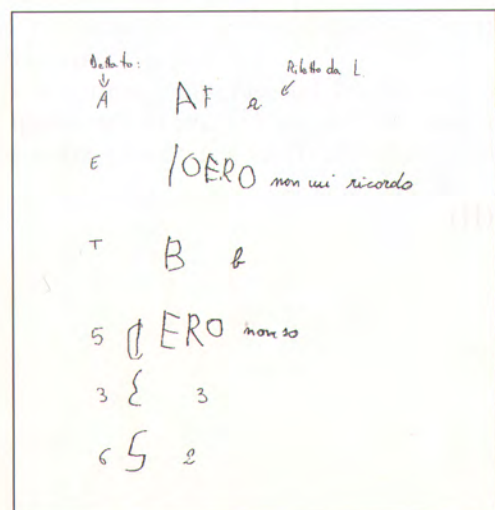
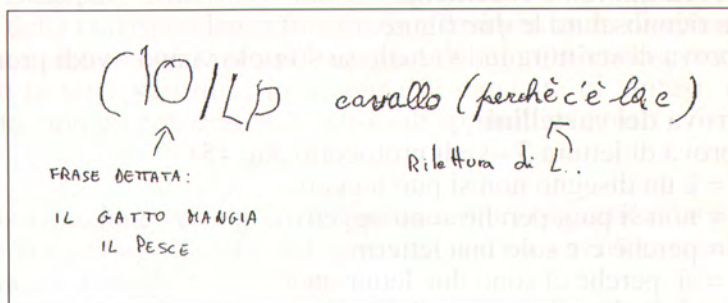
vedi protocollo pag. 36

Scrivi il proprio nome in modo corretto



prova di scrittura 2

vedi protocollo pag. 36



prova di scrittura 3

vedi protocollo pag. 36

Annotazioni dell'insegnante rispetto alle prestazioni di L.

Prove fonologiche:

1) Prova con starter sillabico:

(prova fonologica 1 - vedi protocollo pag. 39)

PE = pera TA = tata (non sapeva cosa significava questa parola)

2) Prova con starter fonemico:

(prova fonologica 2 - vedi protocollo pag. 40)

B = non so C = carro armato

R = non so S = Sonia

(B e C sono state aggiunte così come consigliato nelle modalità previste nel protocollo - vedi protocollo pag. 40)

3) Prova con supporto di immagine sillabica:

(prova fonologica 3 - vedi protocollo pag. 40)

a) radio inizia come rana

b) nessuna inizia come vaso (**nota:** ha letto lavandino al posto di vasca)

4) Prova fonemica con supporto di immagine:

(prova fonologica 4 - vedi protocollo pag.41)

a) dado inizia come dito (tutte e due con la D)

b) libro inizia come luna (tutte e due con la L)

5) Prova con impegno di memoria verbale (distrattore):

(prova fonologica 5 - vedi protocollo pag. 42)

a) tra bicicletta e nave, nave inizia come barca

b) tra radio e tavolo, tavolo inizia come telefono

Prove di lettura

Prova di orso e coccinella:

ha riconosciuto le due figure.

(prova di scrittura individuale su stimolo visivo - vedi protocollo pag. 44)

Prova dei cartellini:

(prova di lettura 3 - vedi protocollo pag.45)

1 = è un disegno non si può leggere

2 = non si può, perchè sono oggetti

3 = perchè c'è solo una letterina

4 = sì, perchè ci sono due letterine

5 = sì, ha letto lettera per lettera

6 = sì, ha letto lettera per lettera

7 = no, ci sono i numeri

8 = sì, ha letto lettera per lettera

9 = no, non sono lettere

10 = no, c'è solo una lettera

11 = no, perchè ci sono due letterine, come si chiama questa? (H)

12 = no perchè c'è quattro volte la "R"

13 = sì. Ha letto lettera per lettera, eccetto l'"H"

14 = no, perchè ci sono dei numeri (non ha riconosciuto il 5)

15 = no, perchè è stampato

16 = sì, ha letto lettera per lettera

Letture delle immagini:

(prova di lettura 4 - vedi protocollo pag. 47)

Mela: ha letto giusto.

La mela rossa: c'è scritto ancora mela, perchè c'è la "L" ma ci sono tante paroline, è staccato.

Conservazione del testo:

(prova di lettura 5 - vedi protocollo pag. 47)

Ha denominato le tre figure.

Sotto banana: c'è scritto banana.

Sotto scarpa: c'è scritto scarpa.

Sotto mela: c'è scritto mela.

Utilizzo delle conoscenze nella lettura:

(prova di lettura 6 - vedi protocollo pag. 48)

è un albero = ha messo la scritta giusta, perchè c'è "A"

è un elefante = ha messo la scritta giusta, perchè c'è la "F"

è un topo = ha messo la scritta giusta, perchè c'è la "T"

Note di commento al protocollo a.s. 1991/1992

Scrittura

L. si dimostra in grado di dare prestazioni più evolute rispetto ad una preconvenzionalità (abbozzo di convenzionalità) se supportato da immagini e dal valore semantico.

Individua con discreta frequenza il fonema iniziale e, meno frequentemente, il finale delle parole.

Lettura

L. discrimina la scrittura convenzionale, ma è ancora presente, se in situazione conflittuale con distrattore visivo, instabilità nella conservazione del significato; infatti è ad un livello di riconoscimento/decifrazione di ogni singolo fonema. Presenta elementi di divaricazione, ma con capacità di giustificare le scelte (non conoscenza del grafema H - ripetizione dello stesso grafema R) che dimostra come si stia evolvendo.

Abilità fonologiche

Le discrete abilità fonologiche supportano quanto espresso a commento della lettura e della scrittura ed evidenziano la forte dipendenza dal valore semantico.

Considerazioni

Dal quadro emerso L. non è in grado di anticipare utilizzando indici linguistici, non è in grado di scrivere in quanto si sofferma alla ricerca della corrispondenza fonema/grafema perdendo di vista la globalità della parola e il suo valore semantico; pertanto il bagaglio di singole conoscenze, potenzialmente sufficienti per acquisire la letto-scrittura, in assenza di capacità di sintesi, di anticipazione e di rappresentazione evoluta, non gli consente il processo di apprendimento.

Indicazioni operative

- uso del supporto visivo per un'iniziale associazione veste grafica (parola scritta) / significato e per una successiva indipendenza dell'immagine/significato della veste grafica (associazione/dissociazione) tale da permettere una costanza di rappresentazione;
- rinforzo delle abilità fonologiche finalizzato all'anticipazione, inizialmente ancora con supporto visivo;
- accompagnamento nei processi di sintesi; es.: dato il riconoscimento della sillaba iniziale, fargli ipotizzare la previsione dell'evoluzione della parola (visiva e/o verbale), aiutarlo nella sintesi scritta e nella successiva verifica (veste grafica/significato).

Verifica 1 - prova di scrittura

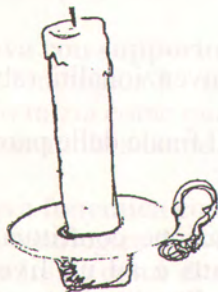
(vedi protocollo pag. 54)

Nota: nome scritto in modo corretto

TELJO televisione
 FOCA foca
 TOAR nota
 OLO olo
 PAPI M TLRTOL papà prende l'ombrello

Verifica 2 - prova di lettura

(vedi protocollo pag. 54)



CANDELA

BARCA
 CANDELA
 LIBRO
 ELICOTTERO

Individua "candela" perchè inizia con C



BARCA

CANDELA
 LIBRO
 ELICOTTERO
 BARCA

Individua "barca" perchè inizia con B



ELICOTTERO

ELICOTTERO
 BARCA
 CANDELA
 LIBRO

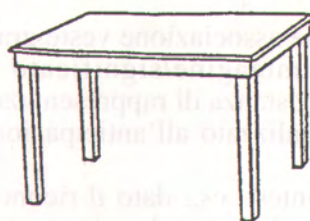
Individua "elicottero" perchè inizia con E



OMBRELLO

ORSO
 OMBRELLO
 OCCHIALI
 OSSICINI

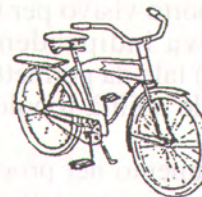
Individua "ombrello" perchè inizia con O



TAVOLO

TOVAGLIA
 TESTA
 TAVOLO
 TORINO

Individua "tavolo" perchè inizia con T



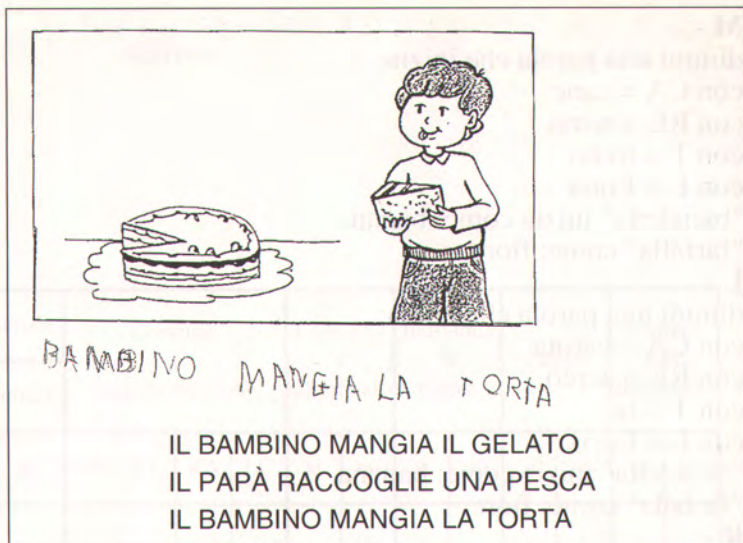
BICICLETTA

BARATTOLO
 BURRO
 BICICLETTA
 BOTTIGLIA

Individua "bicycle" perchè inizia con B

Verifica 3 - prova di lettura

(vedi protocollo pag. 55)



Annotazioni dell'insegnante

Prima verifica in itinere: ottobre 1991.

Le annotazioni si riferiscono a tutto il gruppo classe; ciò facilita il confronto tra l'evoluzione di L. e quella dei compagni.

Prova di scrittura: gioco del dettato (vedi pag.130)

Prova di lettura:

■ lettura delle parole e della frase che i bambini hanno scritto sul foglio il giorno precedente (vedi pag.130)

R - ha riletto con esattezza le parole e la frase scritte

M - ha riletto con esattezza

L - ha riletto esattamente tre parole e la frase, invece di ombrello ha letto "OELO"

P - ha riletto tutto esattamente

■ Lettura di parole con immagine: ho fatto scrivere sotto ogni immagine la parola corrispondente (vedi pag.130)

Letture di frasi (il bambino mangia la torta):

ho fatto scrivere sotto il disegno la frase corrispondente

P - "Vedo un bimbo che sta mangiando una fetta di torta: è questa la frase perchè c'è scritto torta".

M - "Vedo una torta e un bambino con un pezzo di torta in mano, il bambino ha la lingua fuori. E' questa la frase perchè c'è la parolina "LA" invece di "IL"."

L - "Vedo il bambino che ha un pezzo di torta e la lingua fuori, mangia tutta la torta". L. è andato a cercare nelle frasi la parola torta e quindi ha trovato la frase giusta. Ha detto: "C'è la torta".

R - "Vedo un bambino che mangia la torta: è questa la frase perchè c'è TA di torta".

Prove fonologiche:

1) Prova con starter sillabico (vedi pag. 56)

2) Prova con starter fonemico (vedi pag. 56)

3) Prova con impegno di memoria verbale (con distrattore)(vedi pag. 56)

P -

- dimmi una parola che inizia:

con CA = cane

con RE = Roma

con T = Tomas

con L = Loris

"bicicletta" inizia come: banana

"farfalla" come: fiore

M -
 dimmi una parola che inizia:
 con CA = cane
 con RE = remo
 con T = treno
 con L = Loris
 "bicicletta" inizia come: banana
 "farfalla" come: fiore

L -
 dimmi una parola che inizia:
 con CA = carota
 con RE = aereo
 con T = tu
 con L = Loris
 "bicicletta" inizia come: banana
 "farfalla" come: fiore

R -
 dimmi una parola che inizia:
 con CA = cane
 con RE = reno (voleva dire rene)
 con T = tacco
 con L = Loris
 "bicicletta" inizia come: banana
 "farfalla" come: fiore

Esempio di tabulazione del protocollo 1991/1992 e della verifica in itinere

Classe

Alunno

Scrittura

Data	REQUISITI ESECUTIVI		STABILITÀ DEL NOME		STADI DI CONCETTUALIZZAZIONE							
	sì	no	sì	no	Preconvenzionale			Convvenz. Sillabico Alfabetico	Alfabetico	Transizione		
					Differenzia	Quantifica	Standardizza	CSA	A	CSA	A	
20/9/91	x		x		x	x						
25/10/91	x		x								x	

Classe

Alunno

Lettura

Data	Discrimina le lettere e la scrittura convenzionale										Costanza di rappresentazione				Conserva il significato		Individua la parola		Legge		Utilizza indici linguistici	
	Coppie di cartellini								Discriminaz.		NR	CL	RA	LC	sì	no	sì	no	sì	no	sì	no
	1 9	2 10	3 11	4 12	5 13	6 14	7 15	8 16	sì	no												
20/9/91	+	-	+	+	+	-	+	+	x						x						x	x
25/10/91	-	-	-	-	-	-	-	-	x						x						x	x

- I cartellini sono accoppiati:
- 1 - 9 fregi
 - 2 - 15 scritti con segni grafici "diversi" da quelli usuali
 - 3 - 10 una sola lettera
 - 4 - 11 due lettere di cui una parola ha senso compiuto
 - 5 - 13 quattro lettere di cui una parola ha senso compiuto
 - 6 - 12 successione di lettere senza senso compiuto
 - 7 - 14 i numeri, in uno assieme alle lettere
 - 8 - 16 due frasi

Classe

Alunno

Fonologia

Data	Fonologico uditivo				Fonologico visivo				Memoria verbale distrattore semantico	
	Sillabico		Fonemico		Sillabico		Fonemico			
	sì	no	sì	no	sì	no	sì	no	sì	no
20/9/91	x		x		x		x			x
25/10/91	x		x		x		x		x	

Note di commento alla verifica del 25/10/1991

Scrittura

L. è passato ad una convenzionalità quasi costante, se pure ad un livello ancora sillabico, acquisendo autonomia e padronanza nell'analisi fonologica sia con stimolo verbale, sia visivo.

Lettura

L. ha acquisito con discreta stabilità la conservazione del significato ed inizia ad utilizzare gli indici linguistici riflettendo sul loro ruolo rispetto alla veste grafica in cui sono inseriti, giunge però al significato solo con supporto visivo e/o contestuale. È infatti in grado di fare la sintesi di quanto decifra, ma senza verificare il valore semantico di ciò che oralizza.

Abilità fonologiche

L. è riuscito a stabilizzare le sue conoscenze indipendentemente dai distrattori. Permangono alcune confusioni legate sia alle sue difficoltà consequenziali, sia ai suoi processi di semplificazione verbale, ancora presenti.

Tende inoltre ad irrigidirsi sugli schemi interiorizzati: "inizia come...", "finisce come...", non generalizzando le competenze acquisite.

Considerazioni

L. appare dunque in lenta ma costante evoluzione, sembra iniziare a considerare la globalità della parola ed avere maggior padronanza dell'analisi e della sintesi fonemica.

L. rischia di arrestare la sua evoluzione in quanto "provare" e "generalizzare", cioè allontanarsi dai suoi punti di riferimento, lo rende "insicuro ed incapace".

Indicazioni operative

- Avvio, non solo su base visiva, ma ora anche linguistica, all'anticipazione ed alla comprensione del significato della parola scritta e letta.

- Rinforzo delle abilità fonologiche: L. si lega a ciò che conosce (fonema iniziale/finale) riorganizzando i suoi schemi con difficoltà, importante è perciò fornirgli possibilità di sperimentazione e nuovi punti di riferimento (struttura intermedia, anticipazione su base linguistica).

- Avvio a processi di verifica di tipo semantico/contextuale.

PUNTUALIZZAZIONE DELL'INTERVENTO LOGOPEDICO A.S. 1991/92

Nel corso dell'anno ed attualmente il trattamento logopedico era ed è volto, in termini più specifici:

- allo sviluppo delle funzioni comunicative, verbali e non, nei confronti dell'ambiente circostante quale soggetto attivo (affermazione di sé, interazione con l'altro...);

- alla stimolazione delle competenze linguistiche (fonologiche, semantiche, strutturali e narrative) dell'espressione verbale.

NOTE RELATIVE AL CONTRIBUTO DEL DOTT. GIACOMO STELLA

Nel corso dell'anno scolastico 1991/92 il contributo fornito dal dott. Stella rispetto alla strutturazione cognitiva di L. ha confermato ed approfondito alcune ipotesi sulle sue modalità operative ed ha permesso così di acquisire maggior chiarezza sulle sue relative modalità di apprendimento e sulle conseguenti strategie utilizzabili e stimolabili.

Dal materiale scaturito dalla collaborazione tra operatori scolastici e sanitari e dall'elaborazione effettuata dal sottogruppo di lavoro del progetto regionale, il docente ha potuto delineare un "profilo cognitivo":

L. può definirsi un bambino caratterizzato da "egocentrismo intellettuale", tale posizione si evidenzia, infatti, con un'iperattività di tipo improduttivo e con una difficoltà a modificare gli schemi acquisiti.

L. è fortemente dipendente da ciò che oggettivamente lo circonda, trasferisce infatti la sua attenzione immediatamente se uno stimolo viene a mancare o nel caso in cui se ne presenti uno più forte. Ha difficoltà nel mantenere una nuova procedura, in particolare se si trova in situazioni di confusione e di incertezza. La troppa ricchezza di stimoli aumenta conseguentemente le sue difficoltà.

I tempi inadeguati di concentrazione e di mantenimento delle rappresentazioni mentali, non gli consentono di dominare la propria attenzione, quest'ultima può essere infatti definita di tipo "focale", non volontaria, in quanto strettamente dipendente dallo stimolo: "mi attrae, lo seguo".

L. però avendo una disfunzione di tipo gnosico non coglie gli stimoli incompleti, o meglio non è in grado di completarli, arricchirli ed elaborarli. (Con abilità gnosica il dott. Stella intende qui la capacità di dare significato all'oggetto e/o alla situazione che vedo o che conosco parzialmente).

NOTE RISPETTO ALL'APPROCCIO INTERATTIVO/DIDATTICO

Nel corso dell'analisi delle videoregistrazioni sono emerse, inoltre, alcune significative considerazioni rispetto alle conseguenze didattiche e di interazione insegnante/L., riferibili più in generale al "come si apprende".

La questione posta dal Dott. Stella, sotto forma interrogativa e stimolante è stata: "È necessario che l'apprendimento passi attraverso forme dichiarative?"

Per capire meglio il senso di questa domanda è forse utile ricostruire, attraverso una breve cronistoria, da quale attività proposta scaturisce.

Avevamo chiesto a L. di ascoltare delle parole e, dopo ogni singola parola, posizionarsi sul fonema iniziale opportunamente scritto su cartoncini disposti sul pavimento. Osservando la videoregistrazione si intravede chiaramente che a metà della spiegazione del compito/consegna: "Io adesso dico una parola, secondo te con quale lettera inizia? Se ti sembra..." L. indica con il dito il cartoncino corretto, viene però bloccato nella sua intuizione dall'insegnante, il quale ribadisce: "Aspetta, non hai capito!" e termina la sua dichiarazione/consegna. Ovviamente tale intervento ha interrotto il tentativo di L. distogliendolo dalla sua prima intuizione.

Volendo quindi tornare al senso della domanda, potremmo tentare una risposta precisando che spesso, e l'intuizione di L. ne era un esempio significativo, si apprende per "approssimazione di regole", da verificare successivamente.

Probabilmente, per attenerci ancora all'esempio, andava colto ed incoraggiato, senza voler dare troppe spiegazioni, il momento in cui L. aveva individuato/intuito il fonema iniziale.

Ciò dimostra, inoltre, che spesso i bambini sono in grado di fornire prestazioni ed avviare apprendimenti anche senza esplicitazioni di processo: "non è sempre detto che il fare comporti coscienza", anche e soprattutto perchè, ed è il caso di L., tale "coscienza" richiederebbe decentramento cognitivo e presenza di strategie di metamemoria.

Si può quindi tentare una conclusione affermando che spesso i processi vanno capiti attraverso le "risposte" o meglio attraverso l'osservazione/analisi delle prestazioni. Ne deriva una limitazione delle forme dichiarative, se non una esclusione in alcuni casi, sia per evitare una perdita dello stimolo, sia per favorire il processo di apprendimento.

Tali puntualizzazioni hanno centrato alcuni nodi fondamentali che emergono nel lavorare con L. ed hanno confermato gli operatori scolastici e sanitari nel loro intervento specifico.

BREVE ESPOSIZIONE DELL'ITER DIDATTICO PROPOSTO E PARZIALMENTE SEGUITO

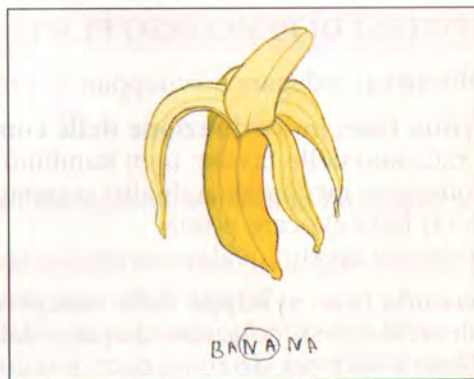
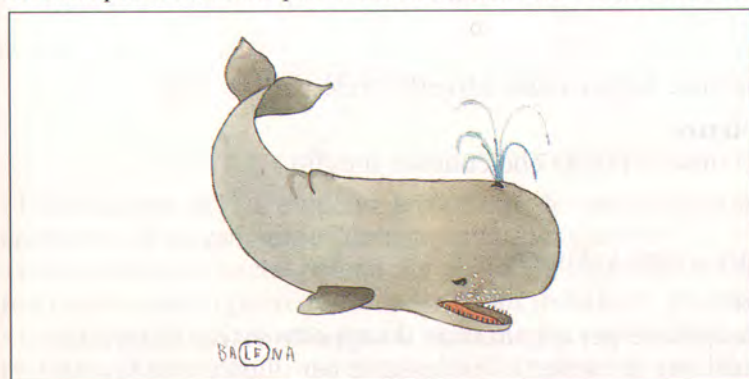
In seguito alle verifiche di percorso e attraverso incontri periodici tra insegnante, collaboratore didattico e logopedista, si sono messi a punto interventi didattici in successione utilizzabili sia in situazione di classe, attraverso un lavoro di differenziazione, sia a livello di attività individualizzata.

Va ricordato, per capire meglio l'evoluzione di L., che nella prima parte dell'anno scolastico egli ha seguito la normale attività didattica della classe, alternandola a brevi situazioni di lavoro individuale.

In particolare si sono previste:

- attività finalizzate al riconoscimento e all'attenzione alla sillaba intermedia o alla parte centrale della parola, partendo da schede contenenti parole trisillabi con le sillabe iniziali e finali uguali, per cui, attraverso il supporto iconografico, L. fosse costretto a soffermarsi sulla sillaba intermedia ed a operare una scelta (es: BANANA - BALENA);

Un esempio di scheda per l'individuazione/scelta della sillaba intermedia



- parallelamente si è avviata un'attività finalizzata ad indagare e sviluppare le competenze linguistiche a livello orale (vedi trascrizione qui di seguito);

Trascrizione del racconto della favola raccontata da L. ai suoi compagni di classe. Il suo livello di narrazione orale.

1) Io sono L. e vi racconto la storia di Biancaneve.

C'era una volta una regina che chiedeva sempre allo specchio: specchio, specchio delle mie brame chi è la più bella delle mie brame....e lo specchio dice: sei tu! E lo specchio diceva sempre che la più....Specchio, specchio delle mie brame chi è la più bella delle....mie brame? E dice è Biancaneve! E....a regina butta giù lo specchio e lorompes'arrabbia....e....dice al servo di'nder ac ac cidere Biancaneve. Biancaneve dice al servo di....scappare nel bosco. Poi (lì) vede una casetta....e fa i letti, fa il mangiare....e fa....ilo polizia....poi rivengono i sette nani e vedono Biancaneve e decidono di stare sempre con loro. Un giorno viene una vecchia. La vecchia dà dà una mela a Biancaneve e lei cade giù per terra. Viengono i sette nani e piangono perchè credono che Biancaneve è morta. Poi un giorno viene un principe e ci dà un bacio....eh....Biancaneve va sul cavallo bianco c..col principe e ss....vanno sul castello....d....del principe.

Nota: Nella narrazione utilizzava il supporto di immagini

2) Io sono L. e vi racconto la storia che ha raccontato P.

C'era una volta una bimba che si chiamava Cappuccetto Rosso. La mamma ci dà un cestino poi va.aaa...nel bosco e..raccoie..delle fr..de..delle....dei fiori...poi....vede il lupo e dice'l lupo: dove vai? Vado nella casa che...che è malata...poi dice Cappuccetto Rosso che tu pr....prendi l...la strada più corta e io prendo la strada più...più luga poi va prima il lupo e poi bussa a...a casa della nonna...poi selamangia in un sol boccone...poi va Cappuccetto Rosso e bussa...poi...poi...si...si...si va dentro e poi selamangia in un sol boccone...a riva il cacciatore e...e spara al lupo e poi ...esce la nonna...e poi esce...Cappuccetto Rosso...e poi...feli ...sono...eh...fe...felici.

Nota: Nella narrazione guardava le immagini sul quadernone del compagno

- inoltre, per facilitare la motivazione allo scrivere e per contestualizzare le produzioni sia di L., sia della classe, si è proposta la creazione di due personaggi (nati dalla fantasia dei bambini e costruiti nel corso di una seduta interattiva) ai quali, di volta in volta, si facevano vivere situazioni diverse (Tribolo e Quadra);

- messa a punto di percorsi a tappe: arrivare ad un prodotto procedendo attraverso tappe di percorso: storie in sequenza, puzzle, ecc..

L'11 maggio 1992 nel corso dell'incontro periodico di verifica/messa a punto, l'insegnante esplicitava una situazione di questo tipo:

- inizia a raccontare in maniera più articolata
- dimostra maggiore comprensione di un testo
- costruisce, da solo, brevi storielle
- sembra organizzarsi autonomamente rispetto a piccole richieste
- memorizza con maggiore facilità
- ci sono evidenti segnali di gratificazione quando riesce in un compito.

IPOTESI DI PERCORSO PER L.

Obiettivo: indagare e sviluppare le competenze linguistiche a livello orale.

Prima fase: individuazione delle competenze

Il racconto delle favole: ogni bambino racconta la favola che conosce meglio.

Consegna: raccontala agli altri compagni.

Nota: farla evocare prima.

Problema aperto: quali competenze valutare, come valutarle?

Seconda fase: sviluppo delle competenze

Intervento di stimolazione da parte dell'insegnante per organizzare il supporto visivo (a tecnica libera: fotocopia, disegno, ecc...), si costruiscono le immagini necessarie per illustrare la favola. Si racconta la favola del compagno utilizzando le immagini (registrare i racconti).

Cosa cerchiamo nella registrazione?

- Il patrimonio semantico?
- Il livello morfo-sintattico?
- Il tipo di narrazione: chi racconta è narratore o protagonista?
- La consequenzialità: causa/effetto, spazio/tempo, inizio/fine?

Terza fase: la messa a punto di giochi e interventi per la continuazione

Vedi attività proposte per la narrazione.

Attività proposte per la narrazione

1) L'insegnante o un bambino sceglie una foto tra tante, la descrive ad un compagno di classe e gli propone di reperirla, successivamente si scambiano i ruoli.

1a) Come nell'attività 1), ma le immagini si differenziano di poco (è necessario specificare i modificatori).

1b) L'insegnante (o un bambino) "detta" un disegno ad un bambino che non deve averlo mai visto. Al termine si confronta. Successivamente si invertono i ruoli: il bambino detta all'insegnante (o ad un altro bambino).

2) Storie in sequenza: l'insegnante (o un bambino) descrive delle immagini, un altro bambino le reperisce:

a) il bambino può scegliere solo tra le immagini di una stessa storia;

b) il bambino può scegliere tra immagini di storie diverse.

2a) Il bambino, sulla base del racconto di una storia da parte dell'insegnante o di un altro bambino, prova a reperire le immagini per ricostruirla e riraccontarla eventualmente a terzi.

2b) Come l'attività 2a), ma le immagini appartengono a più storie mischiate tra loro.

ALCUNI ESEMPI DELLE PRODUZIONI DI L. A FINE ANNO SCOLASTICO CI POSSONO AIUTARE NEL TENTATIVO DI CONCLUDERE:



- l'evoluzione di L. è evidente e continua, le considerazioni dell'insegnante sembrano far intuire la comparsa di un maggiore "decentramento cognitivo";
- restano valide (anche perchè per difficoltà oggettive e soggettive, non si è riusciti a dare corso e a realizzare quanto previsto) le indicazioni didattiche proposte nel corso dell'anno;
- è certamente necessario, anche se in questa esposizione ci siamo limitati alle questioni di letto-scrittura, ottimizzare l'intervento del team docente per favorire una presa in carico complessiva di L.