

DISTURBI DELL'APPRENDIMENTO

SPECIFICI

(legge 170/2010,
Consensus Conference
2007+Panel 2011):

Dislessia
Disortografia
Disgrafia
Discalculia

SECONDARI

o associati a quadri di disturbo
globale dello sviluppo:

DGS

RM

disturbi della condotta o
emozionali (legge 104/92)

ASPECIFICI (“fuorilegge”) in quanto correlati,
comorbidi o secondari a:
Funzionamento intellettivo limite
Sindrome da deficit attentivo
Sindrome nonverbale, DCD
Pregresso disturbo del linguaggio sintattico-
lessicale
disturbo emotivo

SCRITTURA
DETTATA

COMPETENZE
ALFABETICHE/
ORTOGRAFICHE

OPERAZIONI DI
TRANSCODIFICA

RECUPERO
CONVENZIONI DEL
LINGUAGGIO
SCRITTO

COMPETENZE
ESECUTIVE

RECUPERO
ALLOGRAFICO

RECUPERO PATTERN
GRAFO-MOTORI

EFFICIENZA (VELOCITA')
NEUROMOTORIA

Se un bambino **“SCRIVE MALE”** (commette numerosi errori e/o è poco leggibile o ha una scrittura disordinata e/o omette molte parole in un dettato...)

PUO' SIGNIFICARE CHE:

- a) **la codifica scritta è caratterizzata da persistenti difficoltà a carico delle operazioni di transcodifica (corrispondenza fonema/grafema) o del controllo ortografico (digrammi e trigrammi ortografici, uso dell'h...) o del recupero di regole altre (es. doppie, accenti..)**

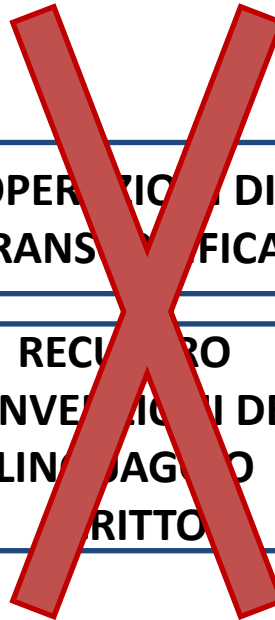
SCRITTURA
DETTATA

COMPETENZE
ALFABETICHE/
ORTOGRAFICHE

OPERAZIONI DI
TRASCRIZIONE

RECUPERO
CONVENZIONI DEL
LINGUAGGIO
SCRITTO

DISORTOGRAFIA



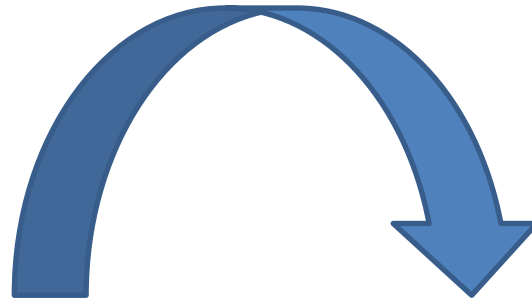
DISORTOGRAFIA: definizione

Consensus Conference (Milano, gennaio 2007) e Panel di aggiornamento della Consensus Conference (Bologna, febbraio 2011)

“Specifico disturbo nella correttezza della scrittura (intesa come processo di trascrizione tra fonologia e rappresentazione grafemica della parola) da distinguere dalla correttezza morfosintattica”

Si manifesta in bambini con intelligenza normale, privi di deficit neurologici o di particolari handicap percettivi-motori, che hanno ricevuto una adeguata istruzione formale della scrittura.

DISTURBI DELLA SCRITTURA: DISORTOGRAFIA



a) difficoltà a carico delle operazioni di transcodifica (corrispondenza fonema/grafema) o del controllo ortografico (digrammi e trigrammi ortografici, uso della h...) o del recupero di regole altre (es. doppie, accenti..)

COMPONENTI CENTRALI

responsabili della conversione del linguaggio orale in codice scritto; pervengono a rappresentazioni astratte dei grafemi

Se un bambino **“SCRIVE MALE”** (commette numerosi errori e/o è poco leggibile o ha una scrittura disordinata e/o omette molte parole in un dettato...)

PUO' SIGNIFICARE CHE:

- a) **la codifica scritta è caratterizzata da persistenti difficoltà a carico delle operazioni di transcodifica (corrispondenza fonema/grafema) o del controllo ortografico (digrammi e trigrammi ortografici, uso dell'h...) o del recupero di regole altre (es. doppie, accenti..)**
- b) **processi di transcodifica e controllo ortografico sono acquisiti ma l'esecuzione dell'atto grafico è deficitario (difficoltà di recupero degli allografi, difficoltà di recupero dei pattern grafo motori, difficoltà di fluenza....?)**

SCRITTURA
DETTATA

COMPETENZE
ALFABETICHE/
ORTOGRAFICHE

OPERAZIONI DI
TRANSCODIFICA

RECUPERO
CONVENZIONI DEL
LINGUAGGIO
SCRITTO

COMPETENZE
ESECUTIVE

RECUPERO
ALLIGRAMMA

RECUPERO PATTERN
GRAFO-MOTORI

EFFICIENZA (VELOCITA')
NEUROMOTORIA

DISGRAFIA



DISGRAFIA: definizione

Consensus Conference (Milano, gennaio 2007) e Panel di aggiornamento della Consensus Conference (Bologna, febbraio 2011)

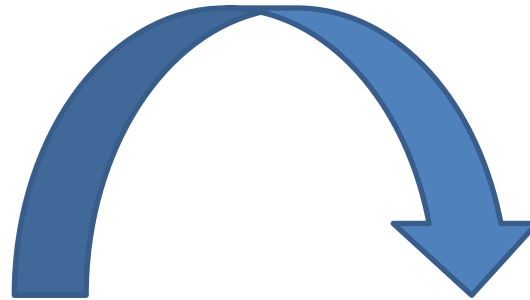
“Specifica difficoltà nella realizzazione manuale dei grafemi (calligrafia). Riguarda il disturbo della grafia intesa come abilità grafo-motoria”.

Si manifesta in bambini con intelligenza normale, privi di deficit neurologici o di particolari handicap percettivi-motori, che hanno ricevuto una adeguata istruzione formale della scrittura.

La disgrafia è una compromissione delle competenze grafo-motorie, si manifesta con scarsa velocità e leggibilità della scrittura.

Alla base vi è una difficoltà di coordinazione delle abilità fini e che coinvolge il braccio nella sua totalità (dita, mano, polso, gomito, spalla), oppure deriva da difficoltà di coordinazione visuo-motoria

DISTURBI DELLA SCRITTURA: DISGRAFIA



b) l'esecuzione dell'atto grafico è deficitario (difficoltà di recupero degli allografi, difficoltà di fluidità....)

COMPONENTI PERIFERICHE

**responsabili della
realizzazione
finale della scrittura**

DISTURBO DELLA COORDINAZIONE MOTORIA: Definizione

(DCD: Developmental Coordination Disorder)

I criteri che definiscono il Disturbo sono quattro:

- A) Compromissione nello sviluppo delle competenze motorie;*
- B) le difficoltà motorie interferiscono in modo significativo con l'apprendimento scolastico e/o con le normali attività della vita quotidiana;*
- C) assenza di condizioni mediche che possano spiegare il disturbo (es. paralisi cerebrale, emiplegia, distrofia muscolare);*
- D) se è presente Ritardo Mentale, le difficoltà motorie vanno al di là di quelle di solito associate con esso.*

CARATTERISTICHE DEL DISTURBO IN ETÀ SCOLARE

Difficoltà nella coordinazione motoria globale e/o fine (compiti di tipo grosso-motorio, fine-manuale)

Difficoltà in compiti motori complessi

Spesso associate difficoltà nei compiti visuo-spaziali

Spesso difficoltà nei compiti prassici (esempio, abbottonare la giacca, allacciare le scarpe)

Disgrafia

Difficoltà di apprendimento (calcolo, comprensione della lettura)

SINDROME NON VERBALE: definizione

Malfunzionamento molto esteso, con una costellazione di Difficoltà:

Disturbi di coordinazione motoria

Agnosia digitale (prestazioni inferiori alla media in compiti di percezione tattile complessa)

Disfunzione della memoria visuo-spaziale

Alterazione della comunicazione: difficoltà nell'uso funzionale del linguaggio (scarsa capacità nel comprendere battute e metafore); scarsa prosodia; verbosità; fenomeno del cocktail party (alto volume della voce ma scarso contenuto)

Deficit socio-emozionali: adattamento alle novità; competenze sociali, relazionali e di interazione sociale

Deficit nelle funzioni esecutive

DEFICIT A LIVELLO SCOLASTICO:

Disgrafia

Discalculia

Difficoltà di comprensione del testo

Se un bambino **“SCRIVE MALE”** (commette numerosi errori e/o è poco leggibile o ha una scrittura disordinata e/o omette molte parole in un dettato...)

PUO' SIGNIFICARE CHE:

- a) **la codifica scritta è caratterizzata da persistenti difficoltà a carico delle operazioni di transcodifica (corrispondenza fonema/grafema) o del controllo ortografico (digrammi e trigrammi ortografici, uso dell'h...) o del recupero di regole altre (es. doppie, accenti..) (livello 2)**
- b) **processi di transcodifica e controllo ortografico sono acquisiti ma l'esecuzione dell'atto grafico è deficitario (difficoltà di recupero degli allografi, difficoltà di recupero dei pattern grafo motori, difficoltà di fluenza....?) (livello 3)**

A+B: stando la condizione A ne consegue la condizione B

B+A: stando la condizione B compaiono errori di derivazione grafica (scambio di lettere m/n, a/o oppure omissioni accenti, apostrofi..)

SCRITTURA
SPONTANEA

COMPETENZE
ESPOSITIVE

IDEAZIONE

PIANIFICAZIONE

RECUPERO LESSICALE
SINTATTICO

SCRITTURA
DETTATA

COMPETENZE
ALFABETICHE/
ORTOGRAFICHE

OPERAZIONI DI
TRANSCODIFICA

RECUPERO
CONVENZIONI DEL
LINGUAGGIO
SCRITTO

COMPETENZE
ESECUITIVE

RECUPERO
ALLOGRAFICO

RECUPERO PATTERN
GRAFO-MOTORI

EFFICIENZA (VELOCITA')
NEUROMOTORIA

REVISIONE/VALUTAZIONE

Se un bambino fa **FATICA A COMPORRE TESTI**:

PUO' SIGNIFICARE CHE:

- a) vi sono persistenti difficoltà di codifica ortografica o di gestione del segno grafico**
- b) vi sono difficoltà di recupero e organizzazione delle immagini mentali**
- c) vi sono persistenti difficoltà del linguaggio orale (soprattutto nella componente morfosintattica)**
- d) vi è scarsa abitudine a raccontare e ad essere ascoltati quindi anche a valutare la qualità della propria narrazione**
- e) Difficoltà nell'organizzazione di attività dirette ad uno scopo**

**LE COMPETENZE ESPOSITIVE (livello 1), I PROCESSI DI
TRANSCODIFICA (livello 2), LE COMPONENTI ESECUTIVE (livello 3)
IN REALTÀ SI INFLUENZANO RECIPROCAMENTE:**

se sommariamente si può dire che il bambino che scrive correttamente ma fa fatica a comporre testi ha difficoltà a livello 1 mentre il bambino che “scrive male” (con errori e grafia poco ordinata e leggibile) ha difficoltà a livello 2 e/o 3; in realtà i tre livelli possono influenzarsi reciprocamente.

Certamente nell’ottica della costruzione della “competenza di scrittura di un testo” (uso funzionale della scrittura), i 3 livelli vanno esercitati e promossi distintamente (anche nella valutazione)

CON IL BAMBINO CHE DEVE IMPARARE A COMPORRE TESTI O FA FATICA A COMPORRE TESTI COME SI PROMUOVONO LE COMPETENZE ESPOSITIVE (livello 1)?

Secondo il modello di Bereiter e Scardamalia:

Lo scrittore “inesperto” scrive in modo ASSOCIATIVO, utilizza la strategia del dire “tutto quello che sa” sull’argomento: ricerca contenuti e idee in memoria e li sottopone ad una semplice valutazione di adeguatezza.

Lo scrittore “esperto” utilizza la strategia della “trasformazione della conoscenza”, procede quindi secondo un “piano di scrittura”: adegua la selezione e l’organizzazione delle proprie idee agli obiettivi della produzione scritta.

Gli autori rimandano i due modelli descritti a due approcci o “stili” di scrittura, non a due fasi dello sviluppo (esito di esperienze di apprendimento piuttosto che di generici fattori di maturazione).

Lo scrittore “inesperto” perciò va guidato ad assumere modalità di scrittura più funzionale.

L'IDEAZIONE si interfaccia con le **IMMAGINI MENTALI** e lo **SVILUPPO CONCETTUALE**

L'immagine mentale è l'aspetto figurativo dell'attività cognitiva, ossia quell'aspetto che appare come “copia del reale” pur avendo una corrispondenza approssimativa con gli oggetti o gli avvenimenti.

Nel produrre un testo i bambini hanno spesso difficoltà nella ricerca dei contenuti, difficoltà che non dipende tanto dalla quantità di conoscenze di cui dispongono, anche se questo aspetto ha la sua importanza nella composizione, quanto piuttosto dalla maggiore o minore difficoltà di accesso a tali conoscenze.

PROCESSI COGNITIVI

Operazioni attraverso cui la mente trasforma e manipola l'informazione proveniente dall'esterno, ovvero la seleziona, la elabora, la immagazzina e la recupera.

I processi comprendono quindi le operazioni che la mente effettua sulle informazioni e l'attività di elaborazione manipolazione delle rappresentazioni.

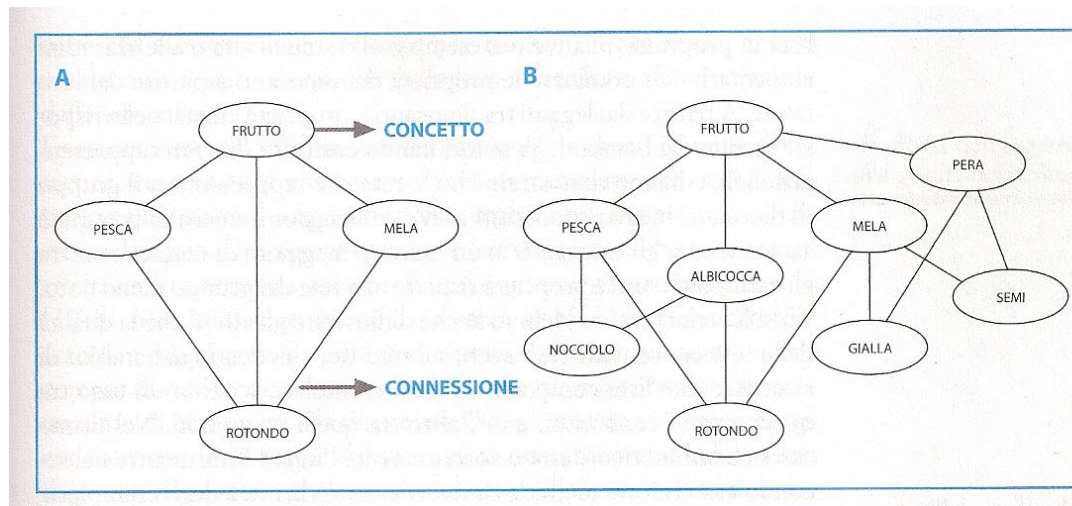
SVILUPPO COGNITIVO....

Mutamenti che il bambino realizza nella direzione del potenziamento delle capacità e dell'allargamento delle conoscenze.

*I cambiamenti sono sia **quantitativi**, basati sull'aumento della capacità e dell'efficienza delle strutture di processamento e di elaborazione delle informazioni, sia di carattere **qualitativo**, basati sulla riorganizzazione delle rappresentazioni e delle conoscenze*

ESEMPIO: LO SVILUPPO COGNITIVO COME INCREMENTO DELLA CONOSCENZA DI BASE

Con lo sviluppo si modificano il patrimonio di conoscenze di base, che diventa sempre più vasto in virtù dell'esperienza, e la densità ed estensione delle connessioni tra i nodi del sistema dei concetti, ossia del cosiddetto reticolo semantico.



Ne deriva che il pensare a un qualsiasi concetto rappresentato nella rete solleciti e renda più facile il recupero dalla memoria semantica o la generazione di inferenze circa concetti e proprietà ad esso collegati.

Nell'organizzazione delle conoscenze concettuali il bambino procede utilizzando relazioni di tipo tematico e relazioni di tipo categoriale (Benelli, 1980).

Le relazioni di tipo **categoriale o tassonomico** si basano sulla scoperta di somiglianze percettive o funzionali tra elementi (cane-gatto). Gli oggetti vengono quindi classificati in base alle loro proprietà intrinseche.

Le relazioni di tipo **tematico o schematico** si basano sulla comune appartenenza di oggetti a determinati contesti di esperienza (cane-osso) Gli oggetti vengono raggruppati in base alla loro compresenza in un medesimo contesto spaziale o in una medesima sequenza di attività (appartenenza ad un medesimo script).

La letteratura relativa alla prima infanzia evidenzia come il bambino disponga di concetti già nel periodo pre-linguistico; **l'insediamento del linguaggio** e l'uso di parole influenza la formazione di categorie e promuove l'organizzazione concettuale del bambino.

DAL CONCETTO AL SISTEMA SEMANTICO

Un altro passaggio fondamentale che è quello del passaggio dal concetto al sistema semantico. Ciò che differenzia il sistema concettuale dal sistema semantico è soprattutto il tipo di organizzazione che c'è tra concetti, nel senso che a livello del sistema semantico i concetti sono integrati in un sistema gerarchico che prevede un livello **BASIC** (es. cane) e un livello **SOVRAORDINATO** (es. animale).

Quando i concetti sono integrati in un sistema gerarchico, che prevede livelli gerarchicamente diversi stiamo parlando di un sistema semantico.

È un tipo di gerarchia inclusiva in cui le categorie sovraordinate includono quelle sottoordinate.

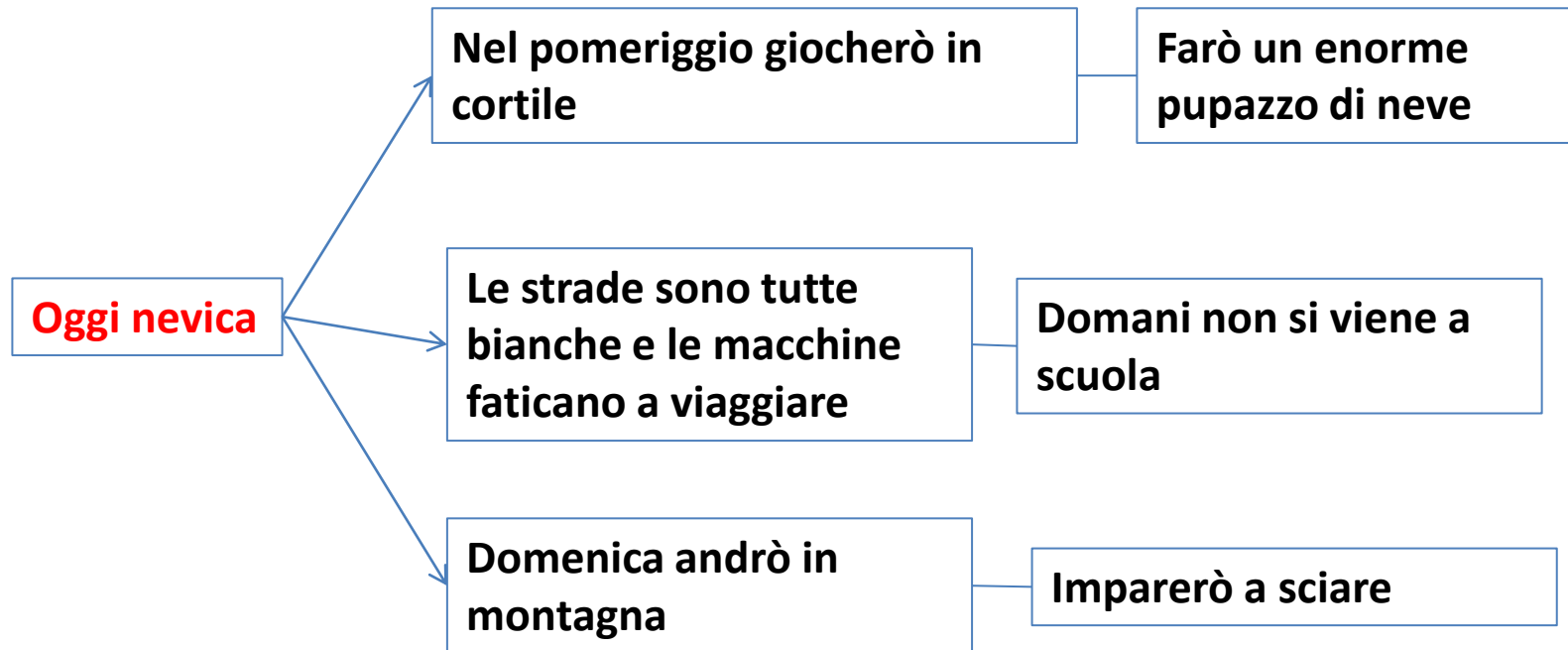
In tutta questa formazione del sistema concettuale e del sistema semantico l'esperienza diretta del bambino incrocia con l'acquisizione del linguaggio

Allora il bambino si può formare la categoria di animali mettendo insieme tutti gli animali che ci sono allo zoo, quindi insieme in uno script (andare allo zoo) che ha delle parti sostituibili (gli animali), ma il fatto di sentire utilizzare la stessa etichetta lessicale "animale" per denominare la tigre ma anche il cavallo e la biscia evidenzia il ruolo importante che il linguaggio ha nella formazione di questi concetti relativi alle categorie sovraordinate.

La cosa in più che fa il linguaggio e si ritiene che sia un ruolo che solo il linguaggio può avere, è quello di permettere la costruzione di queste gerarchie tra concetti mettendo a disposizione delle formulazioni linguistiche preposizionali che permettono di collegare concetti tra di loro e quindi per esempio di definire un oggetto tramite una proposizione che integra sia l'aspetto sovraordinato che l'aspetto basic (la mucca è un animale che muggisce). È cioè una definizione in cui quel oggetto è immediatamente collocato all'interno della categoria sovraordinata a cui appartiene ma essendo che questa categoria include tanti elementi e non solo quel oggetto e non coincide con quel oggetto si fornisce un'attribuzione più specifica che permette di identificare proprio quel elemento lì all'interno della sua categoria.

IDEAZIONE

- **Esercitare catene associative** a livello orale in cui l'insegnante pronuncia una frase stimolo e ogni bambino, a turno, agganciandosi alla frase, ne pronuncia altre legate tra loro;



IDEAZIONE

- Dopo **l'osservazione di un oggetto** ogni bambino pronuncia una frase attinente all'oggetto; l'insegnante scrive le frasi, via via che vengono pronunciate, sulla lavagna; in un secondo momento le frasi vanno riordinate in base a criteri concordati dal gruppo classe. Al termine l'insegnante guida il gruppo nella stesura di un testo collettivo.



È di vetro e plastica

Dentro c'è della sabbia fine

È un oggetto

Serve per misurare il tempo

Ha la forma di un 8

IDEAZIONE

- **Gioco delle domande**: un bambino comunica, con una sola frase, un'esperienza o un fatto personale. Gli altri alunni, a turno, individualmente o in coppia, rivolgono domande non guidate sull'argomento. L'insegnante registra domande e risposte e successivamente le trascrive sulla lavagna su due colonne. Si ricercano insieme i criteri per organizzarle in un testo collettivo.

Dove sei andata?

Con chi eri?

Cosa hai fatto?

**IERI MI SONO PROPRIO
DIVERTITA AL MARE**

Quanto tempo ci sei rimasta?

Come mai ci sei andata?

È stata la prima volta?

IDEAZIONE

- **Educare al racconto orale** esponendo i bambini non solo ad attività di racconto ma soprattutto di **ascolto di racconti** (si capisce?, cosa manca?, di chi si parla?, dove avviene..); alcuni bambini rievocano il racconto oralmente;

Quella notte non riusciva proprio a dormire. Qualcosa lo disturbava: continuava a rigirarsi nel letto grattandosi il viso. Forse aveva mangiato qualcosa che gli aveva procurato un'irritazione alla pelle...

Al mattino, sbadigliando, si diresse verso lo specchio, per vedere cosa lo avesse infastidito tutta la notte.

Non appena si vide riflesso nello specchio, lanciò un urlo. Decise allora di tornare a letto.

IDEAZIONE

- **Creare titoli o didascalie** per brevi storie figurate (già in sequenza);



Giulia e la mamma sono arrivate in spiaggia



Giulia si toglie i vestiti



Giulia si tuffa in mare mentre la mamma la guarda da sotto l'ombrellone

IDEAZIONE

- **Stimolare conversazioni** durante le quali l'insegnante prende appunti; in seguito l'insegnante scrive alla lavagna alcuni dei suoi appunti e i bambini devono riconoscere l'autore di quell'intervento; gli appunti possono essere organizzati in un testo attraverso una rielaborazione collettiva.

La **PIANIFICAZIONE** si interfaccia con le **FUNZIONI ESECUTIVE**

Lo scrivere è un processo di *problem solving* in quanto attività orientata al raggiungimento di un obiettivo, per questo dobbiamo ipotizzare che chi scrive si serva di alcune procedure che lo aiutano a raggiungere lo scopo.

Nello scrivere si devono compiere due tipi distinti di operazioni di ricerca nella MLT, entrambi problematici per i bambini. Il primo tipo è attivato dall'argomento della composizione e costituisce una specie di inventario di ciò che un soggetto sa di un argomento. La difficoltà per lo scrittore inesperto, sta, oltre che nella ricerca, anche nella conservazione delle informazioni nella memoria di lavoro in vista della loro utilizzazione.

FUNZIONI ESECUTIVE

Abilità necessarie per programmare, mettere in atto e portare a termine con successo un comportamento finalizzato ad uno scopo

processi cognitivi e di autoregolazione che

CONSENTONO:

il monitoraggio e il controllo di pensieri e azioni;

INCLUDONO:

il controllo dell'inibizione,

la pianificazione,

la flessibilità attentzionale,

l'individuazione e correzione di errori,

la resistenza alle interferenze

Sono **funzioni trasversali** quindi solo in parte isolabili e identificabili come vere e proprie funzioni studiabili singolarmente in quanto non sono dominio-specifiche (memoria, attenzione, attività di categorizzazione, di problem-solving, di pianificazione, di decisione, di controllo, di indirizzamento delle risorse...).

Durante l'età prescolare avvengono cambiamenti molto significativi

Tra i tre e i sei anni il bambino matura capacità di adattare in maniera flessibile le risposte a seconda del contesto ambientale e di risolvere problemi di complessità crescente. (La complessità del problema varia sia in funzione del numero di regole che il bambino deve integrare sia in funzione del livello di astrazione delle regole che il bambino deve controllare per risolverlo)

Durante i primi sei anni di vita le funzioni mnestiche e procedurali sono svolte in forma verbale, in modo esteriorizzato.

Nella scuola elementare il discorso autodiretto si interiorizza e si sviluppano quelle competenze di ordine “**meta**” che permettono l’automonitoraggio e l’autoregolazione dei processi attentivi e delle proprie motivazioni.

“Mediante l’acquisizione di queste capacità, i bambini imparano infine a scomporre i comportamenti osservati nelle loro singole componenti ed a ricomporle in nuove azioni che non fanno parte del proprio bagaglio di esperienze (ricomposizione). Tutto ciò permette, nel corso della crescita, di pianificare in modo più efficace i propri comportamenti, in modo da raggiungere lo scopo prefissato.” (Linee Guida SINPIA, 2003).

PIANIFICAZIONE

Distinguere la pianificazione orale del testo (con registratore, lavoro in coppia) dalla stesura scritta;

PIANIFICAZIONE

PROMOZIONE DELLA COERENZA

- **Scoperta delle caratteristiche del testo**: l'insegnante propone, sotto forma di problema, esperienze finalizzate alla riscrittura coerente di un testo:
 - riordino di testi in disordine o più testi mescolati;
 - individuazione in testi di frasi o parti intruse;
 - scoperta delle caratteristiche che deve avere un "testo ben fatto";

Nel suo paese, e in quelli vicini, è conosciuta per la sua disponibilità e la sua bontà

Quando apre trova davanti a se un bambino, una bambina e un grosso cane...

La signora Antonia vive da sola in una piccola casa.

Una mattina, mentre stava preparando la colazione, sente bussare alla porta.

PIANIFICAZIONE

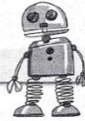
PROMOZIONE DELLA COERENZA

- **Formulazione di ipotesi sul possibile sviluppo di una situazione:**
a partire da un'immagine significativa o dalla copertina di un libro, gli alunni, individualmente o in coppia, aiutati da uno schema predisposto immaginano chi potrebbero essere i personaggi e l'ambiente, cosa potrebbe essere successo prima della situazione presentata, cosa succederà poi... come si può concludere il testo.
- **Completare sequenze**, anche di solo immagini, **e testi a buchi**, semilavorati e parzialmente strutturati, in modo coerente;

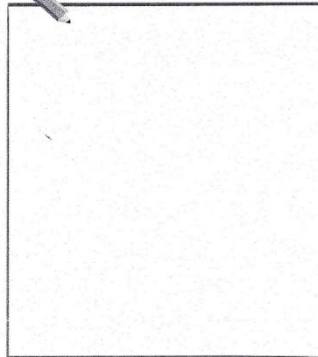
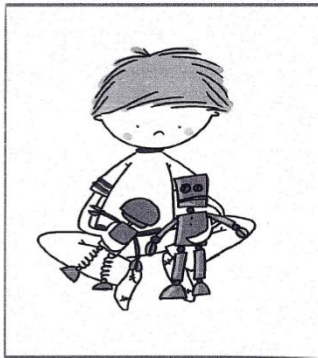
PIANIFICAZIONE

Storia 3

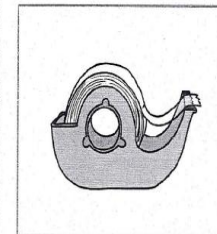
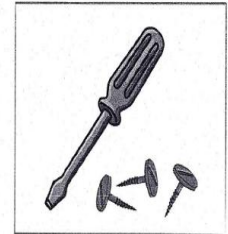
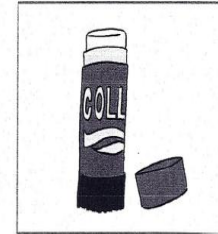
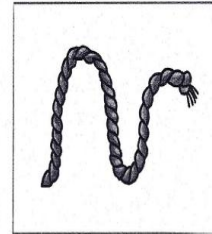
IL ROBOT HA PERSO LA TESTA



Osserva le immagini, racconta la storia e terminala come preferisci. Disegna poi nell'ultimo riquadro il finale che hai pensato, così sarà più facile organizzare il tuo racconto!



Se non ti vengono tante idee o desideri qualche spunto, prova a osservare le immagini qui sotto e inventa, con il loro aiuto, il finale della storia.



(continua)

PIANIFICAZIONE

PROMOZIONE DELLA COERENZA

- **Costruire schemi ad albero di un testo narrativo**: il diagramma può essere organizzato, con la collaborazione di tutta la classe, su più piste, in modo che ogni alunno possa poi seguire il filo della vicenda che preferisce per scrivere il proprio testo.



PIANIFICAZIONE

Cosa succede?

Si accorge di essersi persa

Trova un nascondiglio segreto
nel pavimento

Dentro al libro trova una mappa

Come affronta il
problema?

.....

.....

.....

Come va a finire?

.....

.....

PIANIFICAZIONE

FORNIRE MODELLI DI PROGETTAZIONE DEL TESTO:

- **Utilizzare modelli di pianificazione del tipo:**
 - Qual è lo scopo?...
 - Di che cosa voglio parlare? ...
 - Quali argomenti voglio usare?...
 - Come voglio iniziare il testo? ...
 - Che cosa voglio dire dopo?...
 - Come voglio concludere? ...

PIANIFICAZIONE

A CHI SCRIVO?

La risposta a questa domanda conduce all'individuazione del **destinatario**, cioè della persona a cui è rivolto lo scritto. È molto importante riuscire a individuare in modo preciso chi è il destinatario della propria scrittura per regolare il testo sulle sue conoscenze e riuscire a fare uno scritto il più comprensibile possibile.

È un po' come quando si vuole fare un regalo a qualcuno: se si conoscono gusti e abitudini della persona a cui è destinato il regalo, si riuscirà a scegliere un oggetto proprio adatto a lui; al contrario, se non si tiene conto dei suoi gusti e delle sue abitudini, si rischia di regalargli qualcosa che ha già o che non gli interessa per niente.

Chi sono i destinatari degli scritti? I destinatari possono essere diversi a seconda delle situazioni.

Esempio

<i>Situazione</i>	<i>Destinatario</i>
Scrivo una lettera a un amico lontano.	Il mio amico
Faccio l'elenco della spesa per ricordare al papà che cosa deve acquistare al supermercato.	Il papà
Scrivo una poesia per la mia mamma perché è la sua festa.	La mamma
Scrivo un articolo sull'inquinamento da pubblicare sul giornalino della scuola.	I lettori del giornalino
Scrivo una storia inventata per stupire i miei amici.	I miei amici
Faccio un esercizio per imparare a scrivere correttamente.	Io e l'insegnante
Annoto sul mio diario alcune osservazioni.	Io

PIANIFICAZIONE

PROGETTARE IL PROPRIO TESTO

Prova a individuare i **destinatari** a partire dai testi o dalle situazioni.

Cara nonnina,
ti ringrazio per il libro che mi
hai mandato per il mio compleanno. Ho già cominciato a leggerlo...

Tipo di testo: lettera

Destinatario:

Maria Luisa vuole raccontare
una storia ai suoi cuginetti e,
per essere sicura di non sbagliare, la scrive.

Tipo di testo: storia

Destinatario:

La mamma deve andare a fare
spese in molti negozi e non è
sicura di ricordare tutto quello
che deve prendere. Così stende
un lungo elenco di cose da
acquistare.

Tipo di testo: elenco

Destinatario:

È successa una rapina nella
banca del paese e il giornalista
sta raccogliendo le informazioni
per scrivere un articolo da
pubblicare sul giornale locale.

Tipo di testo: cronaca

Destinatario:

Carlo sta studiando un capitolo
di storia e, dopo aver letto il
capitolo, decide di farsi degli
appunti per riuscire a ricordare
con più facilità.

Tipo di testo: appunti

Destinatario:

Valerio decide di fare un
annuncio sul giornale per riuscire
a trovare un acquirente per
la sua vecchia automobile.

Tipo di testo: annuncio

Destinatario:

PIANIFICAZIONE

PERCHÉ SCRIVO?

PROGETTARE IL PROPRIO TESTO

La risposta a questa domanda porta direttamente allo **scopo** del proprio scritto e corrisponde alle domande:

- per quale motivo sto scrivendo?
- per quale ragione prendo in mano foglio e matita?

Ci sono mille motivi per cui si scrive ma scrivere serve prima di tutto a comunicare con il mondo.

Ci sono poi degli altri scopi, più specifici, che ogni persona si dà quando scrive.

<i>Si può</i>	<i>Allo scopo di</i>
Comunicare delle informazioni	Informare
Comunicare delle spiegazioni	Spiegare/esporre
Comunicare delle esperienze, delle storie	Raccontare/narrare
Comunicare dei fatti avvenuti	Eseguire una cronaca
Fare una descrizione	Descrivere
Comunicare delle informazioni lette o studiate	Relazionare/esporre
Fare una lista	Elencare
Far compiere delle azioni	Regolare
Dare informazioni sintetiche	Avvisare/sintetizzare

PIANIFICAZIONE

PROGETTARE IL PROPRIO TESTO

Leggi i testi seguenti per individuare lo **scopo** degli autori. Per aiutarti ti forniamo la lista degli scopi:

- **Informare chi legge su un avvenimento di cronaca** • **Dare istruzioni** • **Raccontare una storia**
- **Fare una descrizione** • **Far compiere delle azioni**

Scambio figurine calciatori con schede telefoniche. Tel. 029541

Scopo: _____

Carrello rotto.

Vacanzieri bloccati a Roma

Erano diretti in Marocco, ma la rottura del carrello li ha costretti a un atterraggio di emergenza a Ciampino e poi a una lunga sosta forzata. I 120 vacanzieri raccontano di un volo da incubo.

Scopo: _____

Dovunque pendevano stalattiti di ghiaccio, le strade erano sdruciolevoli, dai comignoli delle case si spandeva il profumo della legna secca bruciata, il paese era deserto, la gente reclusa nelle case.

E. GIANINI BELOTTI, *PIMPI OSELI*, MILANO, FELTRINELLI, 1995.

Scopo: _____

C'era una volta un pezzo di legno. Non era un legno di lusso, ma un semplice pezzo da catasta, di quelli che d'inverno si mettono nelle stufe e nei caminetti per accendere il fuoco e per riscaldare le stanze.

RIDUZIONE E ADATTAMENTO DA S. STAINO,
PINOCCHIO NOVECENTO, MILANO, FELTRINELLI, 2001.

Scopo: _____

Mousse di prosciutto

Ingredienti: prosciutto cotto, 1 patata, parmigiano, olio.

Lessare la patata e passarla con il passaverdura; tritare il prosciutto molto finemente. Amalgamare bene la patata con il prosciutto, condire con l'olio e il parmigiano e... buon appetito!

Scopo: _____

PIANIFICAZIONE

FORNIRE MODELLI DI PROGETTAZIONE DEL TESTO:

- **Ponderare il tipo di testo richiesto** (cronaca di un'esperienza personale per ultima non per prima!; descrizione di qualcuno che tutti conoscono non del nonno che nessuno ha mai visto!)

La prima tipologia testuale orale sperimentata dal bambino è quella della **NARRAZIONE**: intorno ai 4 anni egli rievoca ordinatamente gli eventi rispettando lo standard di storie ben formate e ne conserva l'ordine temporale quando vi siano chiari indicatori e nessi logico-causali (Levorato, 1988). Sempre in quest'epoca si mostrano in grado di modulare la struttura e il contenuto del loro messaggio attraverso ipotesi sulle conoscenze del destinatario (Rossetto e Pinton, 1998);

A 5 anni i bambini utilizzano una struttura narrativa focalizzata sulla descrizione dei singoli eventi o azioni con collegamenti temporali, mentre a 8 anni ricorrono a procedure coesive articolate.

PIANIFICAZIONE

FORNIRE MODELLI DI PROGETTAZIONE DEL TESTO:

Le capacità di produrre testi **ESPOSITIVI**, procedurali prima e descrittivi poi, compaiono tardivamente tra i 6 e gli 8 anni (Levorato 1998).

A differenza della narrazione, l'esposizione fa riferimento a una struttura non ben caratterizzata da sequenze di idee in rapporto causale e temporale, ma da informazioni, spiegazioni e dimostrazioni. Questi tipi di competenze si sviluppano per l'ampliamento del patrimonio conoscitivo del bambini, per la possibilità di comprendere in modo stabile la direzione dei rapporti causali e per le maggiori abilità linguistico-cognitive.

PIANIFICAZIONE

FORNIRE MODELLI DI PROGETTAZIONE DEL TESTO:

- **Scoperta degli elementi di struttura testuale tipici delle diverse tipologie**, da utilizzare per pianificare produzioni personali:
 - Testo narrativo: personaggi, luogo, tempo, ordine sequenziale (cronologico o ad intreccio);
 - Testo descrittivo: punto di vista dal particolare al generale o viceversa, oggettivo\soggettivo, ..
 - Testo poetico: struttura in versi

PIANIFICAZIONE

PROGETTARE IL PROPRIO TESTO

► Hai visto che si può scrivere:

- una storia vera o inventata
- un'esperienza personale
- un riassunto
- una descrizione di persone, di animali o di ambienti
- una spiegazione
- un insieme di fatti accaduti
- una relazione
- un annuncio
- un avviso
- un verbale
- un elenco di oggetti, di nomi, ecc.
- degli appunti, degli schemi
- una lettera
- un'argomentazione (un ragionamento scritto dove si sostiene una propria opinione)
- si può scrivere addirittura un libro!!!

► Ma in genere i tipi di testo utilizzati per scrivere tutte queste cose sono molti di meno e possono essere, grosso modo, così raggruppati:

Cronaca, storia, esperienza personale, riassunto → **Testo narrativo**

Spiegazione, relazione → **Testo espositivo**

Descrizione → **Testo descrittivo**

Argomentazione/ragionamento scritto → **Testo argomentativo**

► Alcuni testi, ad esempio la lettera, possono essere, di volta in volta, testi narrativi o argomentativi o descrittivi a seconda dello scopo che lo scrittore si dà.

Così, prima di iniziare a scrivere qualsiasi cosa, mi devo sempre fare la domanda:

«Che cosa scrivo?»

«Che cosa voglio scrivere?»

Le risposte potranno essere:

- «Scrivo una storia che parla di ...»
- «Scrivo una lettera a ... per informarlo di ...»
- «Scrivo che cosa penso di ...»

PIANIFICAZIONE

CRONACA

PROGETTARE IL PROPRIO TESTO

Esempio

Scrivo la cronaca completando lo schema.

Domenica la nonna Maria ci ha invitati a pranzo per festeggiare il suo compleanno.

→ *Il fatto iniziale*

Ci siamo preparati e siamo partiti con le nostre biciclette.

→ *Il fatto successivo*

La nonna ci aveva preparato un pranzo squisito.

→ *Il fatto successivo*

Al pomeriggio abbiamo giocato con lei a carte.

→ *Il fatto successivo*

Siamo tornati a casa verso sera.

→ *Il fatto finale*

Domenica dalla nonna

Domenica la nonna Maria ha invitato me e mia sorella a pranzo a casa sua per festeggiare il suo settantesimo compleanno. Tutti contenti ci siamo preparati, abbiamo raccolto delle rose nel giardino e siamo partiti con le nostre biciclette. La nonna ci aveva preparato un pranzo squisito: pollo arrosto con patatine fritte e una buonissima torta alla crema. Al pomeriggio abbiamo giocato con lei a carte. Verso sera siamo tornati a casa.

PIANIFICAZIONE

NARRAZIONE

PROGETTARE IL PROPRIO TESTO

Esempio

Ecco il lavoro prodotto da Silvia, una bambina della tua età.

**Prima ha
completato lo schema...**

Una volta c'erano dei bambini che giocavano con le palle di neve. Un gatto si mise a giocare con una di quelle cose rotonde.

→ *Chi è, cosa fa, dove*

Inizio

La fece rotolare finché la palla, divenuta sempre più grande, cominciò a ruzzolare giù per il pendio.

→ *Il problema*

Sviluppo

Il gatto, cercando di trattenerla, rimase intrappolato e prese a rotolare anche lui.

→ *Il tentativo*

Per fortuna i bambini raggiunsero il gatto e ridendo lo liberarono e lo riscaldarono.

→ *La soluzione*

Fine

...poi ha scritto un testo.

Storia del gatto di neve

Una volta c'erano dei bambini che giocavano con le palle di neve. Un gatto si mise a giocare con una di quelle cose rotonde. La fece rotolare finché la palla, divenuta sempre più grande, cominciò a ruzzolare giù per il pendio. Il gatto, cercando di trattenerla, rimase intrappolato e prese a rotolare anche lui. Per fortuna i bambini raggiunsero il gatto e ridendo lo liberarono e lo riscaldarono.

Riduzione e adattamento da U. Wolfel, *Storie per ridere*, Roma, Nuove Edizioni Romane, 1989.

Ideazione e pianificazione non possono prescindere dal consolidamento **della struttura sintattica della frase**

Ciò poggia sulle competenze linguistiche del bambino ma consente anche di interfacciarsi con l'insegnamento della grammatica (sostantivo, predicato...)

NELLA SINTASSI DELLA LINGUA ITALIANA si distinguono:

Frase semplice: frase che non contiene altre frasi
es. Luca prende la torta

Frase complessa: frase costituita da più di una frase semplice
es. Maria dice che Luca prende la torta

Inoltre la frase complessa è composta da:

Frase principale: frase che contiene altre frasi ma non è contenuta
es. Maria dice

Frase subordinata: frase che è contenuta in altre frasi
Es. ...che Luca prende la torta

Tra le frasi subordinate si distinguono:

Subordinate argomentali

Completive verbali

(ossia saldate nella posizione di complemento di un verbo)

Es. Maria dice che Luca prende la torta

Completive nominali

saldate come complemento di un nome (oggettive e soggettive)

Es. Luca ha fatto la promessa di non mangiare la torta;

Andare al cinema piace molto a Maria

Subordinate aggiunte

Avverbiali

tra cui le temporali, localitive, causali, etc.

Mario mangia la torta perchè è buona

Mario prende la torta per mangiarla

Relative

aggiunte a un nome

(Mario prende la torta che è sul tavolo)

Frase coordinata

Frase complessa che contiene frasi semplici ma senza che una delle due contenga l'altra.

È costituita da due frasi matrici

Es. Mario prende la torta e Maria prende il piatto

RECUPERO LESSICALE-SINTATTICO

- ponderare la lunghezza del testo scritto (dalla frase singola ad alcune frasi coordinate al testo);
- esercitare il passaggio dalla frase semplice alla frase complessa;

RECUPERO LESSICALE-SINTATTICO

- Per raccontare un evento che è successo dopo...

POI	PIÙ TARDI	DOPO
-----	-----------	------

Ho visto lo spettacolo, **dopo** mi sono diretto verso casa.
poi
più tardi

- Per elencare due o più cose oppure due o più azioni...

E

Luca è entrato in classe e ha salutato i compagni.

- Per raccontare qualcosa che è successo ma non era previsto...

MA	PERÒ
----	------

Il postino avrebbe dovuto consegnare il pacco **ma** l'indirizzo era sbagliato.
però

- Per esprimere una conseguenza...

ALLORA	COSÌ
--------	------

Il ladro si accorse di essere seguito **così** si nascose velocemente.
allora

- Per raccontare un fatto inaspettato...

ALL'IMPROVISO

La notte era silenziosa; **all'improvviso** si udì un tuono.

RECUPERO LESSICALE-SINTATTICO

- Per raccontare due eventi che avvengono nello stesso periodo di tempo, oppure prima o dopo...

MENTRE	QUANDO	APPENA	PRIMA CHE	DOPO CHE
--------	--------	--------	-----------	----------

Mi sono riparata sotto la tettoia **mentre** iniziava a piovere.
quando ha iniziato a piovere.
appena ha iniziato a piovere.
prima che iniziasse a piovere.
dopo che aveva iniziato a piovere.

- Per esprimere il motivo o la causa di un evento...

SICCOME	POICHÉ
---------	--------

Poiché ho dimenticato il libro a scuola, l'ho chiesto in prestito a una compagna.
Siccome

- Per esprimere una conseguenza...

QUINDI	PERCIÒ
--------	--------

L'autostrada era bloccata **perciò** Fabio arrivò tardi.
quindi

- Per terminare un elenco di azioni...

INFINE

Luisa scrisse la lettera, la imbustò, **infine** la spedì.

- Per esprimere un cambiamento; ha lo stesso valore di **al posto di**...

INVECE

Invece di andare al mare, Luca ha deciso di andare in montagna.
Invece di comprare i pasticcini, ho preferito prendere una vaschetta di gelato.

RECUPERO LESSICALE-SINTATTICO

- esercitare l'uso di frasi coordinate vs uso di frasi complesse



GIOVANNI E' PREOCCUPATO **PERCHE'** NON HA FINITO TUTTI I COMPITI DI MATEMATICA

RECUPERO LESSICALE-SINTATTICO

- esercitare l'uso di frasi coordinate vs uso di frasi complesse



LA MAMMA BACIA LA BAMBINA **PERCHÈ** È FELICE DEL
BEL REGALO RICEVUTO

RECUPERO LESSICALE-SINTATTICO

- insegnare a rispondere alle domande come esercizio di uso dei connettivi (come, perché, quando, chi...)

La maestra ha incaricato Silvia e Andrea di preparare un bel cartellone colorato da apprendere in classe. Così, mentre i compagni sono impegnati a svolgere gli esercizi di matematica, i due bambini si procurano tempere e pennarelli e si sistemano in un'auletta vicino alla loro classe.....

Cosa fanno Andrea e Silvia dopo che la maestra li ha incaricati di preparare un cartellone?

Dopo che la maestra li ha incaricati....

Perché Andrea e Silvia si procurano tempere e pennarelli?

Andrea e Silvia si procurano tempere e pennarelli ***perché***.....

LA REVISIONE

- **insegnare a rileggere** non solo “sollecitare a”: si insegna inducendo all’ascolto della rilettura altrui e all’ascolto (anche da registrazione) della propria lettura ;
- utilizzare **“brutta copia”**
- **correggere aspetti linguistici e controllare se ogni parte è ben costruita o se va riscritta:** es. esperienza dell’alunno redattore: coppie di alunni si scambiano i testi prodotti individualmente, ognuno rilegge il testo del compagno per individuare eventuali errori ortografici o sintattici; segnala al compagno le informazioni che mancano, le parti confuse o poco chiare da riscrivere;
- costruzione in classe di una **griglia di valutazione** attraverso la quale ogni alunno può rivedere il proprio testo per rendersi conto delle difficoltà incontrate nella produzione e monitorare la qualità del suo lavoro