

ISTITUTO COMPRENSIVO U. FOSCOLO DI MURANO

**UN' ESPERIENZA DI
RECUPERO LINGUISTICO
IN PRIMA ELEMENTARE
(seguendo le teorie di Vygotskij)**

Relazione presentata al termine dell'anno di prova

Insegnante: *Chizzali Marco*

a.s. 2004-2005

INDICE

INTRODUZIONE	p. 2
LA LEZIONE DI RECUPERO	
1. Le difficoltà di linguaggio dei bambini (i termini della questione)	p. 5
2. I bambini coinvolti, i tempi, gli spazi e gli obiettivi	p. 8
3. La formazione di coppie o piccoli gruppi omogenei	p. 9
4. I giochi di ruolo e la drammatizzazione orale	p. 11
5. La lettura facilitata	p. 14
6. La videoscrittura (testi, ipertesti, multimedia e ipermedia)	p. 15
7. Il gioco elettronico e il suo utilizzo formativo	p. 18
CONCLUSIONI	p. 20
APPENDICE	
Sitografia	p. 21
Schede di lettura	p. 22

INTRODUZIONE

I bambini arrivano in prima elementare portando con se molte aspettative e ciò che desiderano ed in alcuni casi temono è proprio imparare a leggere e a scrivere. “Sarò all'altezza? “ ”Potrò farcela?” sono frasi che si alternano nella mente dei bambini insieme alle più serene “Che bello! Impareremo a leggere e a scrivere!”.

L'apprendimento della lettura e della scrittura è un processo complesso perché molto personale e cambia sempre da bambino a bambino. Spesso una programmazione mirata non è sufficiente a superare gli ostacoli di chi trova difficoltà fin dai primi giorni. Per questo un momento di recupero può aiutare a prevenire futuri “fallimenti scolastici”, dando la sensazione di riuscire anche a chi non ha ancora raggiunto gli stessi risultati dei compagni più dotati.

Trovo doveroso ricordare in compagnia di un pedagogista di qualche decennio fa che la giustizia in una scuola democratica si realizzerà non dando a tutti lo stesso insegnamento, anche a me non sembra giusto “*fare parti uguali tra disuguali*”. Una scuola più giusta si realizzerà solo quando i suoi componenti riusciranno a “*dare di più a chi ha avuto di meno*”¹. Quindi vale il principio dell'individualizzazione dell'apprendimento! Questo principio va oltre e viene prima delle “discutibili riforme scolastiche” che propongono soluzioni per la personalizzazione degli apprendimenti spesso improponibili e dettate da sottese esigenze finanziarie. Una società avanzata deve avere il coraggio di investire nel futuro dei propri figli e questo richiede risorse, sacrifici e...danaro!

Lo scopo di questo lavoro è quello di offrire alcuni spunti di riflessione per operare con bambini in difficoltà attraverso un'esperienza svolta in classe durante l'anno scolastico 2004-2005.

Le competenze acquisite nella scuola materna non sempre sono sufficienti per avviare un bambino alla lettura ed alla scrittura. Esistono abilità preparatorie che sono indispensabili per leggere e scrivere. Anche queste vanno recuperate fin dai primi giorni per poter passare con meno difficoltà all'apprendimento dei fonemi prima e dei grafemi poi. L'attenzione che gli insegnanti prestano durante i primi mesi dell'anno per consolidare i cosiddetti prerequisiti si fa particolarmente

¹ Cfr. DON MILANI, *Lettera ad una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Firenze, 1996.

importante nel caso di bambini con difficoltà². *Questi infatti sono proprio quelli che faticano più degli altri nella percezione, nella analisi, nella sintesi visiva e uditiva direttamente coinvolte nei processi di apprendimento della lettura e della scrittura. Spesso si accompagnano anche a difficoltà motorie, particolarmente coinvolta è la motricità fine e le competenze spaziali evidenziate nei disegni da una povera rappresentazione corporea.* Tuttavia il segnale d'allarme più manifesto viene evidenziato dalle difficoltà di linguaggio e comunicazione. Molti bambini arrivano in classe prima senza aver sviluppato un linguaggio semplice e chiaro, spesso si esprimono con mezze parole o non riescono proprio a farsi capire. Non meraviglia perciò che il loro stesso comportamento e la loro interazione con i compagni evidenzino carenze ed altrettante difficoltà. Per questo il bambino si isola dal gruppo classe, partecipa poco ai giochi e alle lezioni. Nel corso dell'anno scolastico le sue difficoltà crescono dando avvio ad un circolo vizioso sempre più difficile da interrompere. Un intervento di recupero per questi bambini non dovrà dimenticare mai che lo sviluppo del linguaggio procede, influenza ed è a sua volta fortemente condizionato dall'interazione sociale³.

Un metodo dell'apprendimento linguistico in una classe dove esistono difficoltà (qualcuno forse conosce dove non ci sono?) dovrebbe preoccuparsi più di facilitare l'apprendimento che "rovellarsi" dietro al dilemma "globale" o "fonetico"! Un compromesso che utilizza entrambi e li dosa secondo le competenze dei bambini può essere simile a quello applicato nella nostra classe. I bambini hanno iniziato a leggere e scrivere parole intere accompagnate dai disegni e, passando gradualmente dal riconoscimento dei suoni prima e dei grafemi poi, sono giunti alla fusione delle sillabe, delle parole intere e del significato della frase. Non potendo qui dilungarmi sul metodo dell'apprendimento della lettura usato in classe durante l'anno scolastico 2004-2005, dirò solo che ho seguito a grandi linee il metodo suggerito da F.Celi-C.Alberti-M.R.Laganà, *Avviamento alla lettura, percorsi fonetici e globali*, adattandolo alle esigenze di una classe di bambini normali. Il metodo che ho adottato per l'acquisizione del meccanismo di letto-scrittura in classe ripercorre i punti fondamentali di questa lezione di recupero e lo spirito che la anima, con la precisazione che in prima elementare si è puntato più sul facilitare l'apprendimento che sulla precisione ortografica e calligrafica, momenti comunque importanti che saranno approfonditi nei prossimi anni.

L'uso di "facilitatori" costituisce il momento principale della lezione di recupero e dovrebbe sempre essere finalizzato ed adattato alle caratteristiche dei singoli

² Cfr. F.CELI-C.ALBERTI-M.R.LAGANÀ, *Avviamento alla lettura, percorsi fonetici e globali*, ERIKSON, Trento, 1997.

³ Vedi su questo argomento L.CAMAIONI, *Sviluppo del linguaggio e iterazione sociale*, IL MULINO, 1978 ma anche tutto il lavoro svolto dalla psicologia russa ed in particolare da VYGOSTKY-LURIA, *Strumento e segno nello sviluppo del bambino*, Laterza, Bari, 1997 inoltre L.S.VIGOTSKIJ, *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Bari, 2003 e vorremo citare anche VIGOSTKYA e le sue ricerche sul ruolo del gioco nei bambini sordi e ritardati, di cui avremo modo di parlare più avanti.

bambini coinvolti. Per “facilitatori” intendiamo tutti quegli accorgimenti, strumenti e strategie che l’insegnante mette in atto per facilitare il processo di apprendimento. Per un loro uso efficiente, l’insegnante dovrà osservare attentamente l’alunno e, magari con l’aiuto di esperti, individuare le caratteristiche, le carenze e le potenzialità e solo in un secondo momento procedere alla loro scelta e alla loro programmazione.

Nella lezione di recupero ho scelto di articolare l’intervento con una modalità “mista”; in un primo momento ho utilizzato il gioco per sviluppare le capacità orali, poi ho elaborato materiali di pedagogia speciale per creare schede di lettura facilitata ed infine ho utilizzato il computer per la videoscrittura e per l’utilizzo di alcuni giochi didattici che facilitassero la fusione delle sillabe ed altri apprendimenti. Spesso questi tre momenti si integravano durante la stessa unità di apprendimento, altre volte il gioco, la lettura facilitata e l’uso del computer potevano occupare anche da soli una lezione o addirittura rientrare a pieno titolo nella lezione curricolare della classe intera.

I paragrafi che articolano questa tesina seguono a grandi linee i momenti principali che dovrebbe seguire un intervento “mirato” di recupero. Nel primo paragrafo ho cercato di chiarire i termini tecnici riguardo al ritardo semplice del linguaggio, una “specie” di diagnosi funzionale delle difficoltà dei bambini, seguendo le indicazioni di alcuni manuali specialistici; nel secondo e nel terzo ho delineato i metodi programmati per la gestione dell’ora di recupero, nella convinzione che il linguaggio si sviluppa soprattutto in ambito sociale; nel quarto paragrafo ho riflettuto sul gioco non solo come momento motivante ma anche formativo del linguaggio, citando alcuni passi inediti e tradotti dal russo di G.L.Vygotskaya; nel quinto ho descritto come ho costruito i facilitatori per la lettura, utilizzando ed elaborando i materiali di pedagogia speciale; nel sesto e nel settimo ho descritto qualche esperienza fatta utilizzando le potenzialità offerte dal computer inteso come “facilitatore” e “scaffolding” degli apprendimenti.

LA LEZIONE DI RECUPERO

1. le difficoltà nel linguaggio dei bambini⁴

Vorrei proporre un'analisi non specialistica ma almeno "cosciente" dei disturbi del linguaggio. Questo potrà aiutarci a riflettere, con una certa competenza, sugli interventi che la scuola può offrire per aiutare i bambini a sviluppare una comunicazione chiara e una comprensione elementare della scrittura e della lettura.

Fin dai primi giorni di scuola alcuni bambini della mia classe dimostravano difficoltà nell'eseguire semplici consegne. Spesso le istruzioni dell'insegnante non sembravano chiare. Per molti alunni si notava anche la mancanza di una solida consapevolezza dello schema corporeo. Emergevano difficoltà nell'eseguire schede dove si dovevano tracciare labirinti, unire puntini e i disegni di alcuni bambini evidenziavano una netta immaturità (la figura umana ancora raffigurata da un ovale o poco più, non sempre chiuso). Soprattutto un bambino, Ronny, sommava tutte queste difficoltà ad una incapacità di espressione.

Alcuni bambini presentavano marcate **alterazioni dell'articolazione**, spesso caratterizzate dall'esistenza isolata di deformazioni fonetiche che riguardavano più spesso le consonanti che non le vocali. Nello stesso bambino, in genere, è deformato sempre lo stesso fonema (in Ronny la L, in Alvise la R, in Francesco la S, ecc.) Le alterazioni articolatorie sono frequenti e banali fino ai 5 anni. Se persistono oltre questa età diviene necessaria una rieducazione. Alvise, Francesco hanno beneficiato durante la scuola materna dell'intervento della logopedista non Ronny. Talvolta è facile comprendere il loro significato psicoaffettivo, soprattutto quando sono inserite in un contesto oppositivo o regressivo come la nascita di un fratellino, come nel caso di Matteo, e sono accompagnate da un "parlare da bambino piccolo". Il più delle volte sono isolate, senza influssi notevoli sulle altre linee di sviluppo.

Per Ronny più precisamente potremo osservare un ritardo della parola. Si tratta della cattiva integrazione dei diversi fonemi che costituiscono la parola, il loro numero, la loro qualità. In teoria il ritardo della parola non è accompagnato da anomalie sintattiche, ma in realtà spesso è associato ad un ritardo del linguaggio. Contrariamente a ciò che avviene nelle alterazioni dell'articolazione, come negli altri bambini, da un lato gli errori non sono costanti e dall'altro lato ogni fonema può, se isolato, essere pronunciato correttamente. Di fronte a queste alterazioni è molto importante la reazione della famiglia sia allorché riprende continuamente il bambino, impedendo così ogni spontaneità della parola, come nel nostro caso, sia allorché ignora del tutto l'alterazione lasciando il bambino senza alcun punto di riferimento possibile. Spesso con Ronny risulta più facile la comprensione del contenuto di

⁴ Per le riflessioni di questo paragrafo ho fatto riferimento ai testi D.MARCELLI, *Psicopatologia del bambino*, a cura di Adriana Guareschi Cazzullo, Biblioteca medica Masson, Milano, 1997 e G.SABBADINI, *Manuale di neuropsicologia dell'età evolutiva*, Zanichelli, Bologna, 1995.

quello che vuole dire, che la comprensione delle parole effettivamente espresse. Gli stessi compagni lo comprendono e non aspettano che finisca la frase: interpretano ciò che intende dire. In questo errore abbiamo cercato di non cadere noi insegnanti attendendo da lui sempre con pazienza che finisse il suo discorso o chiedendogli di ripetere le parole poco chiare.

Il **ritardo semplice del linguaggio** è caratterizzato dall'esistenza di alterazioni del linguaggio in un bambino che non presenta né insufficienza mentale, né sordità profonda, né organizzazione psicotica. La costruzione della frase e la sua organizzazione sintattica sono alterate. Sul piano clinico, l'elemento essenziale è rappresentato dal ritardo nella comparsa della prima fase (oltre i 3 anni), seguito da un parlare "da bambino piccolo" molto prolungato. Varie sono le anomalie riscontrabili: alterazione dell'ordinamento delle parole nella frase, errore di costruzione grammaticale, uso del verbo all'infinito e uso scorretto del pronome personale. L'evoluzione può essere spontaneamente positiva, ma è raro che un ritardo del linguaggio che persista oltre i 5 anni possa poi sparire completamente malgrado un arricchimento progressivo. Successivamente balbuzie o dislessia-disortografia possono prendere il posto del ritardo del linguaggio.

In ogni caso il periodo tra i 3 ed i 5 anni rappresenta una soglia critica per il rischio che l'alterazione si fissi. Per questo è importante che si instauri rapidamente un aiuto terapeutico. Si tratterà per lo più di una rieducazione ortofonica, talvolta di una rieducazione psicomotoria incentrata soprattutto sulle componenti spazio-temporali (ritmo, melodia ...) e sull'integrazione dello schema corporeo. In alcuni casi una psicoterapia della coppia madre-bambino si dimostra necessaria allorché le loro relazioni sembrano organizzarsi con modalità patologiche e allorché i disordini psicoaffettivi primitivi o secondari siano importanti.

Spesso noi insegnanti usiamo con troppa disinvoltura due paroloni che fungono un po' da "Deus ex macchina" e ci alleggeriscono i discorsi: dislessia e disortografia. In realtà sotto queste due parole potremmo far rientrare la maggior parte dei bambini che non prendono ottimo a scuola. Credo che prima di riflettere insieme dovremo chiarire i termini.

La **dislessia** è caratterizzata da una difficoltà ad acquisire la lettura nell'epoca abituale al di fuori di qualsiasi insufficienza o deficienza settoriale. A questa dislessia sono associate difficoltà di ortografia. Secondo alcuni autori il 5-15% dei bambini incontrano queste difficoltà. La tecnica di apprendimento della lettura è stata spesso accusata di essere all'origine della dislessia, ma anche se la scuola interviene, le alterazioni non sono semplicemente riducibili ad errori pedagogici. Non si può parlare di dislessia prima dei 7 anni-7 anni e mezzo, dato che prima di quest'età, errori simili sono banali per la loro frequenza. Nella dislessia si notano delle confusioni di grafemi la cui corrispondenza fonetica è vicina (da-ta, s-z, u-ou) o la cui forma è simile (p-q, d-b), delle inversioni (or-ro, cri-cir), delle omissioni (bar-ba,) o ancora delle aggiunte, delle sostituzioni. A livello della frase, esiste una difficoltà ad impadronirsi delle pause e del ritmo. La comprensione del testo letto è spesso superiore a ciò che la decifrazione potrebbe lasciar credere, tuttavia è raro che la totalità dell'informazione scritta sia appresa. Lo scarto cresce con l'età del bambino, con le esigenze scolastiche e con le capacità di lettura così che le difficoltà scolastiche, inizialmente centrate sulla lettura, divengono rapidamente globali in assenza di trattamento.

Nella **disortografia** gli errori riscontrati, che sono anch'essi banali all'inizio dell'apprendimento, sono simili a quelli osservati nella lettura: confusione, inversione, omissione, difficoltà a trascrivere i suoni simili (gli omonimi non omografi: a-ha ...), confusione di genere, di numero, errori sintattici grossolani . Va notato che il ritardo del linguaggio: è un precedente frequente.

Le alterazioni dell'organizzazione spazio –temporale sono frequenti nei bambini dislessici. Le confusioni tra lettere di forma identica, ma invertite nello spazio (p-q, b-d) e le difficoltà ad impadronirsi del ritmo spontaneo della frase sono caratteristiche comuni. Così si è descritta la loro incapacità di riprodurre le strutture ritmiche percepite con l'udito come pure i loro errori troppo frequenti nell'orientamento destra-sinistra. Tuttavia se la realtà di queste alterazioni non è negabile, esse non sono costanti nei bambini dislessici e sono pure riscontrabili in bambini non dislessici. Comunque stiano le cose, l'integrazione dei grafemi per giungere alla comprensione simbolica del linguaggio letto, non potrebbe essere ridotta alla semplice percezione sensoriale.

Benché nessun raggruppamento psicopatologico preciso possa essere correlato con la dislessia, tuttavia è vero che i bambini dislessici presentano spesso disturbi comportamentali di tipo impulsivo con un "passaggio all'atto" facile e frequente. Ci si ricongiunge così, come per l'acquisizione del linguaggio parlato, a tutta la problematica della simbolizzazione con la mediazione (investimento dei processi secondari, capacità di tollerare la frustrazione) che essa permette. Senza negare la dimensione reazionale di queste alterazioni in un bambino posto di fronte allo scacco scolastico e ad un divario sempre più grande tra le sue capacità e l'esigenza del suo ambiente sociale, bisogna sottolineare che l'apprendimento della lettura si attua normalmente nel bambino in un'età in cui i conflitti psicoaffettivi si acquietano e ciò facilita l'investimento sublimatorio delle conoscenze scolastiche. Si può capire che le varie alterazioni della personalità, la cui caratteristica comune è quella di mantenere uno stato conflittuale sempre attivo, possano rendere aleatorio questo apprendimento della lettura o integrarlo in una nuova condotta patologica. Sembra esistere una correlazione tra un livello socioculturale basso o mediocre e la comparsa di una dislessia. Quando si rilevano queste osservazioni la rieducazione diventa indispensabile. L'essenziale è che il bambino l'accetti e vi sia motivato, questo è il vero problema per il medico, per il rieducatore e anche per i genitori! Ancora una volta il metodo utilizzato è molto più in funzione del rieducatore che non del bambino. *Noi approfitteremo ora di questo spazio per sottolineare il ruolo della scuola in un'età critica per il bambino. Piccole difficoltà, in una classe non sovraccarica e con un insegnante disponibile, potranno attenuarsi e sparire, mentre condizioni pedagogiche mediocri fissano il disordine e determinano alterazioni relazionali nel bambino: rifiuto scolastico, reazione catastrofica, inibizione.*⁵

⁵ Non sono parole mie ma di D.MARCELLI, *Psicopatologia del bambino*, cit.

2. I bambini coinvolti, i tempi e gli spazi e gli obiettivi

Sicuramente la necessità di dedicare un'ora di recupero è venuta dall'osservazione di Ronny e delle evidenti difficoltà che presentava fin dai primi giorni. Inoltre il bambino mi venne presentato come il "discolo" del gruppo dalle colleghe della scuola materna, le quali mi dissero espressamente: "con Ronny le abbiamo provate tutte...". Ronny ha presentato subito difficoltà di inserimento, di partecipazione e di apprendimento. Inoltre, e fu la cosa più spiacevole, veniva sempre considerato dai compagni come il responsabile di tutte le "monellerie" e dei disturbi che si verificavano nella classe.

In realtà, se l'espressione «difficoltà di apprendimento» si riferisce, in modo molto generale, a tutti quegli alunni che incontrano un qualche tipo di ostacolo o di rallentamento nei processi di apprendimento, non era solo Ronny che doveva essere seguito con più attenzione. Altri bambini manifestarono disordine nella cura delle proprie cose, tempi lunghi nella realizzazione delle consegne e difficoltà nell'apprendimento della lettura e della scrittura. Secondo Ianes e Celi *tale ostacolo o rallentamento porta a esiti significativamente negativi che rendono necessari interventi individualizzati di recupero o di sostegno*.

Questi alunni presentano in genere un quoziente intellettuale adeguato e un normale comportamento adattivo e non vivono situazioni familiari o socioculturali particolarmente deprimenti o difficili, ma ugualmente incontrano difficoltà significative nell'apprendimento della lettura (si pensi agli alunni finora definiti «dislessici»), della matematica e del calcolo, della scrittura, delle capacità di autoregolazione cognitiva e comportamentale (i bambini impulsivi, con disturbi dell'attenzione con o senza iperattività)⁶. Tuttavia dai colloqui con i genitori era evidente che questi alunni e le loro famiglie avrebbero sicuramente rifiutato gli interventi specializzati perché temono la "certificazione". Per ovviare a possibili resistenze da parte delle famiglie abbiamo inserito la lezione di recupero all'interno di un progetto "Il trenino Carduino" dove un immaginario trenino ci avrebbe condotto a visitare regioni, ambienti e storie diverse e avrebbe accomunato sia il gruppo di bambini che partecipavano alla lezione di recupero sia quelli "diversamente dotati" che contemporaneamente approfondivano gli stessi argomenti. Il trenino Carduino fungeva così da cornice e sfondo integratore per le attività che avremmo svolto nel corso dell'anno scolastico dando la sensazione a tutti i bambini di partecipare alla stessa avventura e allontanando il sentimento di inferiorità che avrebbe potuto nascere in qualcuno mentre partecipava alla lezione di recupero.

Durante le **due ore di compresenza del mercoledì** l'insegnante di educazione linguistica si recava in **aula informatica** con un piccolo gruppo di bambini, quelli che avevano più carenze, e svolgeva la lezione di recupero vera e propria. La collega rimaneva in classe con gli altri bambini e approfondiva la lettura

⁶ Cfr. D.IANES- F.CELI, *Il piano educativo individualizzato*, Trento Erikson, 1999.

integrandola con altre attività. L'obiettivo principale della lezione era quello di aiutare tutti i bambini che presentassero difficoltà nell'acquisizione del meccanismo della lettura e della scrittura e offrire a Ronny, che mostrava pesanti carenze l'aiuto di alcuni compagni che lo potessero affiancare senza per questo sentirsi diverso da loro.

Più particolarmente **gli obiettivi** erano quelli di:

1. potenziare la capacità di espressione e comunicazione, attraverso giochi orali condotti dall'insegnante ed eseguiti poi dai bambini divisi in coppie o piccoli gruppi
2. facilitare il meccanismo della lettura attraverso attività guidate dall'insegnante prima e realizzate poi dai bambini singolarmente e in gruppo
3. aiutare la fusione dei suoni attraverso giochi elettronici
4. motivare alla scrittura attraverso l'uso della video scrittura

Il gruppo dei bambini che partecipavano alla lezione di recupero comprendeva, oltre a Ronny, altri alunni che manifestavano difficoltà nell'apprendimento della lettura e scrittura pur con meno difficoltà del nostro "discolo". Man mano che i bambini coinvolti dimostravano di apprendere il meccanismo della letto-scrittura lasciavano la lezione di recupero e si univano al gruppo della classe. La stessa metodologia veniva seguita con alcune differenze durante le ore di compresenza del giovedì. Qui il recupero riguardava l'area logico matematica.

Al termine dell'anno scolastico in aula informatica oltre a Ronny era presente sempre uno o due bambini scelti tra quelli che si avvicinavano di più al livello di apprendimento di Ronny, alla sua "zona di sviluppo prossimale"⁷, quindi con qualche difficoltà ma con apprendimenti più consolidati. Questa collaborazione non solo è risultata utile per loro ma i bambini hanno potuto sostenere Ronny nei suoi apprendimenti gareggiando con lui nella lettura e nella fruizione dei videogiochi.

3. La formazione di coppie o piccoli gruppi omogenei

Come abbiamo accennato in precedenza per la lezione di recupero sono stati scelti i bambini che presentavano maggiori problemi nell'acquisizione del meccanismo della lettura e della scrittura. Questo facilitava la creazione di coppie e piccoli gruppi omogenei per livello di apprendimento. La scelta rispondeva ai diversi obiettivi proposti oltre alla convinzione che guida l'operato dell'insegnante secondo la quale il linguaggio si sviluppa in un contesto relazionale che nei primi tempi è dato dalla famiglia e in un secondo momento dal gruppo dei pari. I compagni di gioco sono i referenti principali per il bambino e gli attori della comunicazione tanto è vero che i giochi stessi diventano lo strumento principale attraverso il quale i bambini comunicano e si impadroniscono del linguaggio.⁸

⁷ Per la teoria della zona di sviluppo prossimale vedi i lavori di VYGOTSKY citati precedentemente.

I bambini piccoli dovrebbero essere coinvolti sempre in esperienze di lettura e scrittura che integrino linguaggio e azione all'interno di un contesto sociale. E' nel contesto sociale dell'attività che possono interpretare le loro esperienze di alfabetizzazione e interiorizzare le conoscenze relative alla lettura e alla scrittura. Ed è sempre in questo contesto sociale che l'insegnante potrà prendere decisioni circa il suo ruolo nella mediazione delle prime esperienze scolastiche di alfabetizzazione. Con questi alunni, l'insegnamento dovrebbe consistere principalmente nell'assistere il loro lavoro in modo tale da garantire che l'attività di apprendimento guidi effettivamente il loro sviluppo. Poiché i bambini piccoli interpretano il significato delle esperienze di alfabetizzazione in cui si trovano coinvolti, è necessario predisporre delle opportunità di apprendimento che indichino esplicitamente cosa vogliamo che essi facciano e sappiano riguardo all'alfabetismo, e poi lasciare che si impadroniscano delle «regole» di lettura e scrittura. Nella concezione dell'apprendimento teorizzata da Vygotskij, attraverso la mediazione di segni, le esperienze di alfabetizzazione passano dall'interazione sociale al funzionamento interiorizzato indipendente.

L'osservazione del nostro Ronny è stata una conferma di quanto veniamo dicendo. All'inizio dell'anno scolastico Ronny comunicava a modo suo ed era difficile da comprendere ciò che diceva. I suoi compagni che lo avevano frequentato nella scuola materna avevano imparato a capire quello che voleva anche se non capivano sempre ciò che diceva. Nei momenti della ricreazione Ronny giocava spesso da solo e quando era coinvolto nei giochi con i compagni questi erano sempre giochi di lotta o di rincorrersi l'un l'altro. Man mano che Ronny imparava ad esprimersi meglio migliorava il suo comportamento e l'interazione nei giochi con i compagni. Da una parte aumentava in lui la soddisfazione di riuscire nelle attività e la sensazione di non essere diverso dagli altri lo portava a comportamenti più partecipi in classe, dall'altra il suo sforzo, sostenuto dagli insegnanti, veniva premiato dai compagni che non lo additavano più come il colpevole di qualsiasi cosa o addirittura esprimevano apprezzamenti sul suo impegno e comportamenti ("Ronny è diventato bravo!" "Ronny è molto migliorato!"). In realtà lo sforzo di Ronny è stato maggiore di quello dei suoi compagni e gli insegnanti spesso hanno dovuto adottare atteggiamenti e misure diversi, ma in questo siamo stati premiati.

Per la lezione di recupero non ho seguito il metodo cooperativo "stretto" suggerito da Jhonson-Jhonson-Holubec⁹ e non ho stabilito dei ruoli e dei compiti precisi per ogni alunno. Ho preferito dividere i bambini in un piccolo gruppo guidato dall'insegnante o farli lavorare a coppie. Le attività di gioco, di lettura e di utilizzo del computer avvenivano sempre sotto la mia guida che lasciava poco alla volta l'iniziativa ai singoli divisi in gruppo o a coppie.

⁸ Per la lezione di recupero e le metodologie adottate sono stati utili riferimenti i seguenti testi: D.W.JOHNSON-R.T.JOHNSON-E.J.HOLUBEC, *Apprendimento cooperativo in classe, migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Trento, 1994. AA.VV., *Vygotskij nella classe, potenziale di sviluppo e mediazione didattica*, a cura di L.DIXON-KRAUSS, presentazione di A.CANEVARO, Trento, 1998.

⁹D.W.JOHNSON-R.T.JOHNSON-E.J.HOLUBEC, *Apprendimento cooperativo in classe, migliorare il clima emotivo e il rendimento*, cit.

4. I giochi di ruolo e la drammatizzazione orale

Il primo momento della lezione di recupero si apriva con un gioco. L'insegnante proponeva giochi linguistici che coinvolgevano il piccolo gruppo. Lo spunto veniva dalla scheda di lettura che doveva rappresentare il materiale di lavoro vero e proprio. Un gioco linguistico doveva immedesimare i bambini in un ruolo o in un personaggio e riprodurre attraverso una semplice drammatizzazione il linguaggio adeguato.

Una delle storie più coinvolgenti è stata quella dell'incontro di Bit, un'extraterrestre, e Luca un bambino che ci ha accompagnato spesso nelle storie inventate o raccolte dall'insegnante. Ad esempio: in occasione dell'incontro tra i due protagonisti, i bambini dovevano riprodurre il linguaggio di Bit, che veniva da Vega e parlava un insolito "bitlinguaggio" aggiungendo il suffisso bit ad ogni parola. Un altro spunto poteva venire dalla visita dei due protagonisti al mercato dove Luca doveva spiegare a Bit cosa fossero tutte quelle bancarelle piene di cose colorate oppure quando Luca presenta Bit alla mamma che si arrabiò alla vista di Bit. In queste occasioni i bambini sono invitati ad esprimersi rivestendo il ruolo di un personaggio o giocando con le parole, ma sempre all'interno di un contesto a loro noto. Inoltre venivano familiarizzati quei vocaboli che in un secondo momento sarebbero stati l'oggetto della lettura.

Altra funzione importante del gioco è stata quella di far lavorare insieme i bambini sotto la guida dell'insegnante. Anche quando si parla di lavoro cooperativo non bisogna mai dimenticare il ruolo guida che riveste l'adulto e quanto questo compito sia importante nei primi anni di scolarizzazione. Man mano che i bambini cresceranno acquisiranno maggiore autonomia e la guida lascerà più spazio all'iniziativa del gruppo...ma prima bisogna imparare a lavorare insieme.

Sul gioco dei bambini sono state scritte migliaia di pagine. A voler ricordare una bibliografia esauriente non basterebbe una tesi vera e propria. Per non ripetere citazioni probabilmente già note ho scelto di accompagnare la descrizione del lavoro fatto in classe con alcuni passi inediti di G.L. Vygotskaya che ha lavorato con i bambini sordi e ritardati dai 3 ai sette anni e ha pubblicato un manuale di giochi per lo sviluppo del linguaggio. La figlia di Vygotskij continua il lavoro iniziato dal padre avvalendosi dei contributi della scuola russa e in particolare ricordiamo Leonteov e Luria stretti collaboratori dello stesso Vygotskij.¹⁰ Bisogna precisare che in Russia,

¹⁰ Ho potuto leggere principalmente tre lavori conservati nella biblioteca statale di Mosca, questi lavori non sono mai stati pubblicati per il grande pubblico; hanno avuto una circolazione interna all'Università. La traduzione dal russo curata da me e scritta in corsivo è stata fatta dalla mediatrice linguistico culturale Svetlana Kouznetsova..

G.L. Vygotskaya, *Sviluppo dei giochi di ruolo dei bambini sordi e loro gestione in scuola materna*, Relazione della tesi del candidato aspirante al dottorato in scienze pedagogiche. Accademia delle scienze pedagogiche della Repubblica Sovietica Federale Russa della Unione Sovietica. Mosca, 1963.

G.L. Vygotskaya, *I particolari dei giochi dei bambini sordi*, Relazioni dei partecipanti del convegno per le questioni del gioco. Accademia delle scienze pedagogiche della Repubblica Sovietica Federale Russa della Unione Sovietica. L'Istituto per l'educazione prescolare. Mosca, 1963.

sicuramente a Mosca per esperienza diretta, i bambini entrano in prima elementare dopo aver dimostrato attraverso una prova di avere già appreso i primi rudimenti del leggere e a scrivere.

Concordo pienamente con quanto dice l'autrice nella convinzione che il gioco dei bambini sviluppa il loro linguaggio e a sua volta il linguaggio condiziona il gioco stesso dei bambini. *“Siamo partiti dall'idea che fra linguaggio e attività di gioco dei bambini c'è un legame bilaterale. Da una parte linguaggio si sviluppa e si attiva durante l'attività di gioco, dall'altra parte lo sviluppo del linguaggio influisce sulla stessa attività dei giochi trasformandola e sviluppandola”*.

Le stesse capacità relazionali che si sviluppano tra i bambini sono fortemente condizionate dal linguaggio sia nei bambini normali che nei bambini sordi o ritardati, oggetto delle ricerche. *“L'osservazione da noi fatta ci ha convinto che i giochi dei bambini sordi come dei bambini che sentono favoriscono la loro unione, le relazioni di amicizia e lo sviluppo delle altre qualità positive. Inoltre nel corso di questi giochi i bambini acquistano abitudini utili all'attività cooperativa”*.

Nel suo scritto l'autrice ripone molta importanza sulla guida “pedagogica” dell'educatore e ciò non contraddice lo spirito cooperativo dei giochi anzi lo arricchisce. *“Va notato che anche per i bambini normali lo sviluppo dei giochi in gran parte dipende dal gestione pedagogica. Nel caso dei bambini sordi la gestione dei giochi ha un ruolo fondamentale per lo sviluppo dei giochi stessi.”*

L'esito più importante delle ricerche fatte con i bambini dai tre ai sette anni può essere riassunto con queste parole: *“Se da una parte lo sviluppo del gioco dipende dallo sviluppo del linguaggio, dall'altra parte dai dati risulta che il gioco influisce essenzialmente sulla genesi del significato e del funzionamento della parola. Il giocare crea la situazione in cui le condizioni per l'apprendimento della lingua diventano più varie e per questo più efficaci. Nel corso di un gioco possono essere create le situazioni che non esistono nella vita quotidiana dei bambini e con aiuto delle medesime il vocabolario dei bambini può essere arricchito e i significati delle parole possono essere ampliati.”*

“Ci sono dei motivi per pensare che il trasferimento delle azioni in un gioco può essere alla base del principio genetico del trasferimento dei significati della parola. In questo modo, l'attività di gioco risulta un fattore potente dello sviluppo del pensiero e della lingua del bambino sordo. Nel corso del gioco si sviluppa non solo la parte “esteriore” ma anche la parte “significativa” del linguaggio. In condizioni di gioco le parole si arricchiscono, il suo significato si allarga e come conseguenza diventa più mobile. Questa mobilità è una condizione indispensabile non solo per lo sviluppo del linguaggio del bambino, ma anche per lo sviluppo di tutte le capacità conoscitive dei bambini sordi.”

G.L. Vygotskaya, *Manuale per la gestione dei giochi di ruolo dei bambini sordi dell'età prescolare*, Accademia delle scienze pedagogiche della Repubblica Sovietica Federale Russa della Unione Sovietica. Istituto per i problemi della difettologia, Mosca, 1964

Credo che non vada dimenticato il ruolo dell'immagine nello sviluppo del linguaggio. Ciò chiarisce anche la sua funzione di "facilitatore" nella comprensione delle attività didattiche. *"Per tanti ricercatori il gioco viene chiamato l'immagine in azione. È noto a tutti che l'immagine si sviluppa solo insieme allo sviluppo del linguaggio. In caso di sviluppo incompleto del linguaggio risulta ritardato anche lo sviluppo dell'immaginazione necessaria per lo sviluppo dell'attività di gioco. Anche se in futuro l'attività del gioco stessa diventa una buona scuola per lo sviluppo dell'immaginazione, per avviare questa attività è necessario un certo livello dello sviluppo dell'immaginazione stessa. Il ritardo nello sviluppo dell'immaginazione non può non influire sull'attività di gioco dei bambini, semplificandola e rendendola più povera."*

Il gioco è "relazione in atto" del bambino e non può non influenzare il suo comportamento. *"Infine, vediamo come una causa che provoca il ritardo dello sviluppo dell'attività del gioco è la difficoltà della gestione di questo tipo d'attività [...] Nel caso di un bambino sordo: il bambino quando arriva in una scuola materna non sa giocare. La difficoltà di apprendimento dei giochi è legata a una capacità limitata della gestione del gioco attraverso l'uso del linguaggio. L'insegnamento di questa attività comincia dalla dimostrazione del gioco e dalla conseguente azione del bambino."*

"I giochi creano le condizioni di sviluppo di tutte le componenti della personalità e della attività psichica della persona stessa. [...] L'arricchimento e l'allargamento dell'esperienza del bambino attraverso la conoscenza del lavoro degli adulti, mediata dal gioco e dalle relazioni che si formano nel corso del suo svolgimento, ha un ruolo importantissimo per l'arricchimento della stessa attività ludica dei bambini sordi."

"Le esperienze dei bambini (le emozioni, le immaginazioni del mondo che li circonda) vengono elaborate in modo creativo e si raffigurano nei loro giochi. Questo fatto è molto importante perché l'esperienza del bambino vissuta e appresa durante il gioco diventa la sua esperienza personale. Grazie al gioco questa esperienza diventa un patrimonio della personalità del bambino e lo arricchisce. [...] " Nel corso di gioco si sviluppano e si approfondiscono i seguenti processi conoscitivi: assimilazione e percezione, immaginazione, pensiero, linguaggio, memoria [...] e si formano le qualità volitive del bambino, i suoi interessi, le basi di abilità collettiva, l'amicizia e le relazioni sociali."

L'interruzione del gioco, ad esempio durante una pausa fra due lezioni, rappresenta un grave errore. Un gioco dovrebbe sempre terminare in modo significativo e perciò va ben programmato: *"quando il gioco viene interrotto i bambini vanno alla lezione lasciando tutto in disordine. E' questa una cosa che non si può permettere. Infatti i bambini non possono capire perché in un caso si può lasciare tutto in disordine mentre nell'altro caso bisogna fare ordine. Così facendo li abituiamo al disordine: se si può lasciare il disordine in un caso, allora si può lasciare il disordine anche in un altro caso. Questo chiarisce*

anche perchè staccando i bambini dal gioco cominciato rompiamo la situazione di gioco già di per se molto fragile. Così facendo non insegniamo la concentrazione verso lo scopo prefissato ma rafforziamo una generica debolezza degli interessi e quindi l'incapacità di concentrarsi su qualcosa."

5. La lettura facilitata

Il momento centrale della lezione di recupero era costituito dalla lettura di una scheda preparata dall'insegnante. Mentre il gruppo classe approfondiva lo stesso materiale, a volte scritto con più contenuti, il piccolo gruppo leggeva la stessa storia opportunamente riscritta ed adattata. Per la lettura nel piccolo gruppo che partecipava alla lezione di recupero è stato scelto il materiale di Celi-Quaresimini-Meini, *Leggere in stampatello*¹¹, adattando il vocabolario delle schede, il testo e i disegni al vocabolario degli alunni. Mi ha guidato la convinzione che fin dalle prime letture, i testi devono collocarsi all'interno della zona di sviluppo prossimale del bambino, cioè tra il livello di abilità di lettura "indipendente" e quello potenziale. Perciò ho utilizzato principalmente due strategie: la ripetizione (di dettati e facili letture) e la lettura assistita (dall'insegnante o da uno o due compagni più competenti).¹²

Il nostro lavoro si è proposto in un momento molto delicato nel processo di apprendimento della lettura, soprattutto per bambini con difficoltà: il passaggio dalla capacità di leggere qualche semplice parola all'abilità di leggere e comprendere il significato di una frase compiuta, di un breve racconto, persino di un libro intero. Se un bambino sa riconoscere globalmente semplici parole bisillabe scritte in stampatello, il più delle volte non è ancora pronto per leggere un libro, anche semplicissimo. Persino i testi di prima elementare, dopo le primissime pagine, propongono spesso letture già troppo difficili. Cosa possiamo fare allora per favorire un tale processo? Il nostro lavoro è stato un tentativo di rispondere a questa domanda.

Prima di tutto, dicevamo, attraverso i disegni. Le illustrazioni hanno una parte da protagonista, devono rispettare i contenuti fondamentali del testo scritto e rimanere sempre ad un livello di massima semplicità. I disegni, in altre parole, illustrano tutto quello che c'è da illustrare in un linguaggio facilmente accessibile, senza aggiungere aspetti superflui che renderebbero più difficile una loro lettura. Li

¹¹ Cfr. Celi-Quaresimini-Meini, *Leggere in stampatello*, Trento, 2000. In appendice ho riportato alcune schede elaborate utilizzando questo testo.

¹² Sulla lettura e sulla scrittura assistita seguendo le tecniche vygotskijane rimando al libro pieno di suggerimenti pratici presentato da A.CANEVARO, a cura di L.DIXONN-KRAUSS, *Vygotskij nella classe*, Trento, 1998.

ritroviamo nelle schede preparate dall'insegnate all'inizio dopo il titolo sempre in funzione di elementi anticipatori del testo. In questo modo il bambino, interpretando il messaggio iconico molto prima di quello scritto, è in grado di crearsi aspettative e di formulare ipotesi sul contenuto del messaggio comunicato dalle parole. Oltre quindi a sollecitare il desiderio e l'interesse per la lettura, come abbiamo già visto, i disegni devono essere utilizzati per favorire la comprensione. La lettura deve intendersi come un processo cognitivo che si pone come scopo sempre la conquista del significato, anche nelle prime fasi del suo apprendimento. Per questo motivo una cura particolare è stata posta nelle prove di comprensione, anch'esse a volte corredate da disegni e comunque sempre strutturate in modo tale da costituire una guida all'intelligenza del significato del testo piuttosto che una prova vera e propria.

Un altro aspetto fondamentale di questo lavoro è stato quello di seguire il principio della gradualità. I brani, sia le singole frasi che le storie, sono stati presentati secondo un criterio di complessità crescente. In particolare, le prime frasi più facili sono state costruite utilizzando, in gran parte, proprio le parole conosciute dai bambini, loro patrimonio linguistico (come CASA, SOLE, LUNA, MARE, NAVE, VASO, NASO, CANE, PANE, FATA, NIDO, RAMO, PERA, MELA, BANANA). Poi poco per volta le frasi vengono arricchite introducendo nuove parole nel lessico già posseduto. Tutto questo iniziando dai caratteri maiuscoli, più facili e intuitivi per i bambini che hanno difficoltà e passando poco per volta ai caratteri più complessi come lo script e il corsivo. Tuttavia la cosa più importante da sottolineare è, come sempre quando si ha a che fare con materiali didattici in qualche modo strutturati, che l'adulto assuma un ruolo attivo, di stimolo e di rinforzatore dell'attività.

Dopo la lettura del testo seguivano alcuni semplici esercizi di comprensione, anche questi elaborati dal materiale precedentemente citato. La verifica veniva fatta insieme al piccolo gruppo dei compagni e questo motivava molto Ronny che voleva sempre dimostrare di essere più bravo o all'altezza degli altri

6. La videoscrittura (testi, ipertesti, multimedia e ipermedia)

Per migliorare le capacità di lettura e di scrittura si possono fare molte cose ed a questo proposito le tecnologie dell'informazione e della comunicazione costituiscono uno dei mezzi più indicati per lavorare con il bambino in difficoltà a scuola. Nella nostra lezione di recupero era previsto anche l'uso del computer.

Va detto che i bambini hanno partecipato nel corso dell'anno scolastico ad una elementare alfabetizzazione degli strumenti informatici. Il martedì pomeriggio durante i laboratori, in una decina di lezioni, hanno imparato ad accendere e spegnere il computer, a salvare un file, a disegnare con Paint e a scrivere qualche parola con Word.

La videoscrittura costituisce un primo e fondamentale mezzo per ridurre la fatica del bambino, che ha problemi di grafia e ortografia. L'alunno con difficoltà può leggere e scrivere, ma non per molto tempo, data la fatica, i tempi elevati e gli errori commessi. Nel contesto scolastico, accanto ad opportune misure didattiche che lo

dispensano dal dover leggere o scrivere brani lunghi, l'adozione di strumenti informatici è di grande aiuto sia per imparare che per migliorare le capacità di lettura e scrittura. Il lavoro di videoscrittura favorisce il lavoro di analisi delle parole ed aiuta il bambino nella costruzione del processo di apprendimento della lettura e della scrittura. Un bambino quando scrive una parola al computer deve prima cercare le lettere nella propria mente, poi nella tastiera, deve digitarle e solo dopo averle digitate le può leggere sul monitor per verificare la corrispondenza esatta suono – lettera – parola. Il lavoro di scrittura diventa lavoro di “lettoscrittura” conglobando in modo molto analitico le capacità sia della scrittura che quelle di lettura. Il processo perché si possa realizzare richiede una scansione distinta, chiameremo “analitica” di tutte le fasi richieste.

*D'altro canto il computer è un utile strumento di lavoro per l'insegnante che abbia nel gruppo classe un bambino con difficoltà specifiche di apprendimento. E' risaputo come schemi, sintesi dei testi contenenti i concetti principali, nonché prove di verifica che prevedano risposte a domande a scelta multipla o contenenti figure, possano facilitare il compito del bambino dislessico. Il computer si rivela alleato privilegiato dell'insegnante nel predisporre questo tipo di attività.*¹³

Non va dimenticato anche il rinforzo “intrinseco” che il computer riveste nei confronti del bambino. Per costruire la motivazione necessaria ad un allievo utilizziamo i premi che tecnicamente prendono il nome di rinforzatori. Sono detti estrinseci, per indicare che vengono appunto dall'esterno. Ad esempio in classe, per motivare i bambini al comportamento secondo regole, abbiamo usato una classifica con dei traguardi e quindi dei premi che potevano essere vinti dai più “buoni”. Una motivazione così costruita, tuttavia, ha i suoi costi: è artificiale e spesso, quando il rinforzatore estrinseco è eliminato, viene meno anche la motivazione. Invece l'uso del computer e della videoscrittura risulta piacevole di per sé al bambino senza bisogno di utilizzare rinforzatori esterni e il risultato (un testo, un ipertesto o un giornalino) è gratificante e costituisce un prodotto formativo ricco di significato.

Secondo J.M.Peters¹⁴ i temi di fondo che attraversano la teoria di Vygotskij sono: la fiducia nello sviluppo potenziale, l'associazione fra i processi mentali superiori e la loro origine sociale, e l'idea che i processi mentali possano essere compresi se si comprendono gli strumenti e i segni che li mediano. *Le nuove tecnologie e i media odierni si prestano per facilitare ogni tipo di istruzione nell'educazione, anche alla lettura e alla scrittura che, sotto il profilo evolutivo, anticipi leggermente lo sviluppo di chi apprende.* Ciò rende i nuovi strumenti dell'educazione adatti alle

¹³ Cfr. IANES, *Il ruolo delle TIC nell'integrazione di alunni disabili e/o con difficoltà di apprendimento*, Learning object presentato al corso di formazione per insegnanti neoassunti <http://puntoedu.indire.it> anno 2005. Per altri approfondimenti si veda: Area del Portale Erickson "Nuove tecnologie per l'apprendimento" e i Software didattici per l'apprendimento e l'integrazione di Fabio Celi (materiale disponibile nella versione testuale).

¹⁴ Cfr. le parti in corsivo sono di J.M.PETERS, *Vygotskij nel futuro: i mezzi tecnologici come strumenti mediazionali*, in AA.VV., *Vygotskij nella classe*, cit.

operazioni di mediazione associate con l'interiorizzazione. Inoltre i processi sociali necessari per lo sviluppo possono essere facilitati o imitati dal computer. In altre parole, i computer possono agire da *"pari più competente"* e in alcune situazioni, accrescere la zona di sviluppo prossimale procurando artificialmente un mezzo socioculturale di mediazione. Va ricordato che i computer e gli altri strumenti tecnologici hanno i loro sistemi di simboli che sono stati creati dalla società nel corso del tempo. *L'interiorizzazione di tali simboli agisce mediando un cambiamento in direzione di una maggiore conformità ad essi, ma, cosa più importante, l'uso della tecnologia può creare strumenti interiori (più o meno come il linguaggio) che facilitano l'apprendimento di altri segni e simboli nel passaggio da uno stadio cognitivo al successivo.* Quindi l'aiuto delle macchine può, se sapientemente utilizzato dall'insegnante, fungere da "impalcatura", che sostiene anche l'apprendimento della lettura e della scrittura.

Inoltre la scrittura stessa diventa più piacevole quando alle parole scritte si possono associare immagini (nel laboratorio di informatica abbiamo inserito il disegno di Paint dentro un foglio di Word), ma anche musiche, foto, filmati e soprattutto collegamenti ipertestuali. Se la costruzione di un giornalino può coinvolgere la classe intera divisa in vari gruppi (gruppo redazione, gruppo grafici, gruppo giornalisti, editori, e così via), la costruzione di un ipertesto per la sua complessità coinvolge tutti in un viaggio la cui meta nessuno può prevedere. La lettura e la scrittura di un ipertesto costituiscono una delle possibilità più formative che le nuove tecnologie oggi offrono.

L'utilizzo del multimedia o ipermedia, apre nuove prospettive formative. Un multimedia raccoglie una qualsiasi combinazione di titoletti, testo elaborato da un programma di videoscrittura, clip art, grafica, animazioni, videoclip, suoni e pulsanti di controllo in un formato che risulta interattivo per l'utente. L'interazione avviene quando l'utente, servendosi del mouse, posiziona sullo schermo una freccia in aree predefinite dello schermo e preme (fa clic) il pulsante di input sul mouse. Questo attiva un comando nascosto del programma multimediale (pulsante) che provoca un cambiamento nella schermata (schede in una struttura a stack), l'esecuzione di un suono, la visualizzazione di un videoclip, oppure controlla un altro programma software o un dispositivo hardware, come, per esempio, un laser disc. Il valore del multimedia sta nel fatto che l'utente può scegliere il proprio percorso di fruizione degli oggetti visivi e sonori, può cercare informazioni sulla base delle sue preferenze individuali e delle sue conoscenze precedenti. Alcuni educatori ritengono che ciò permetta all'alunno-utente di avere un maggiore controllo sul processo di apprendimento. *Così facendo gli alunni incorporano le esperienze personali e la cultura comune nelle loro rappresentazioni multiple dei contenuti, essi usano il computer come impalcatura o ponte fra le loro conoscenze precedenti e i nuovi concetti significativi.*¹⁵ Senz'altro di grande utilità in ambito scolastico è il programma Word per Windows, valido sia per l'alunno con difficoltà che per l'insegnante. Attraverso la videoscrittura il bambino può scrivere testi direttamente al computer in classe e a casa, riducendo il carico di lavoro dovuto alle difficoltà

¹⁵ Cfr. F.CELI e F.ROMANI, *Macchine per imparare. L'uso del computer nella scuola*, Trento, 1997

grafiche di tipo esecutivo. Se invece che usare un testo o un ipertesto fatto da qualcun altro, un gruppo di ragazzi e insegnanti decidono di costruirselo da soli, questo produce una forma più alta di integrazione, che va sotto il nome di “apprendimento cooperativo. Nella costruzione cooperativa di un ipertesto c'è posto per tutti. I bambini condividono un obiettivo comune, tutti hanno interesse a dare il meglio di sé non a scapito degli altri, ma a vantaggio del gruppo, secondo le proprie potenzialità e inclinazioni.

7. Il gioco elettronico e il suo utilizzo formativo

Uno spazio della nostra lezione di recupero era occupato dall'uso di giochi didattici.

Ho notato che sempre più spesso i bambini arrivano in prima elementare conoscendo già il computer perché lo usano per giocare. Questi bambini non sanno ancora leggere ma hanno acquisito attraverso i nuovi strumenti tecnologici molte competenze che li favoriscono nella comprensione delle parole. Inutile dire che per giocare con il computer il bambino deve anche leggere, magari poche istruzioni accompagnate da illustrazioni, ma comunque deve leggere.

Va inoltre ricordato che il computer offre programmi che presentano i contenuti didattici in modo gradevole, attraverso le fotografie, le animazioni, le parti vocali, e mediante una modalità interattiva che aggira e riduce le difficoltà di chi fa fatica a leggere, favorendo l'apprendimento. Ci si può soffermare sulle immagini, è possibile ascoltare più volte un contenuto o stampare alcuni passi particolarmente utili. Spesso all'interno dei programmi vi sono test di verifica che consentono anche di saggiare direttamente l'apprendimento. Sul mercato vi sono anche programmi che consentono di leggere mediante un lettore ottico i brani desiderati potendoli ascoltare attraverso l'emissione in voce. In questo modo qualunque libro o brano può essere letto dal computer e ascoltato.

Esistono tre grandi categorie di uso didattico di sistemi multimediali.

Il primo uso, il più immediato, consiste nello scegliere un sistema multimediale già pronto e adatto. Esistono sul mercato programmi educativi sempre più evoluti ed a prezzi sempre più accessibili, come “Grammondo”, che ho utilizzato a scuola per la riflessione linguistica. Per quanto riguarda le attività di apprendimento, oggi sono disponibili numerose enciclopedie multimediali per ragazzi adatte per approfondire argomenti specifici. A voler curiosare tra i siti costruiti dagli insegnanti in rete potremmo trovare giochi che seguono tutta la programmazione e presentano i contenuti didattici in modo gradevole. A scuola abbiamo sperimentato un esempio positivo di utilizzo dei giochi didattici usando un gioco scaricato dal sito di Ivana Sacchi: *Giocasillabe* che si è dimostrato molto utile per rinforzare in modo divertente la capacità di fondere le sillabe¹⁶. Il gioco chiedeva di formare parole prima bisillabe e

¹⁶ <http://www.ivana.it>. Rimando all'appendice per altri siti di interesse didattico.

poi trisillabe piane attraverso il trascinarsi del mouse. Ovviamente il bambino non può essere lasciato solo davanti alla macchina, altrimenti sarebbe diventata troppo forte la tentazione di usare il mouse per tentativi ed errori. Perciò Ronny veniva affiancato da un compagno che gareggiava con lui su un altro computer: vinceva chi faceva meno errori. Il gioco era stato preceduto da esercizi orali in classe con tutti i compagni e ha impegnato per diverse lezioni Ronny che voleva sempre intervenire a sillabare. Nel già citato sito di Ivana, ma potremo citarne molti altri, si trovano giochi semplici costruiti in Visual Basic che aiutano a leggere, a scrivere ed ad apprendere la grammatica; inoltre si trovano giochi di matematica, logica, storia e geografia. Recentemente si stanno diffondendo in rete e si possono fruire gratuitamente giochi didattici costruiti con Flash della Macromedia. La grafica risulta molto più accattivante e i giochi molto più intuitivi. Tuttavia il loro utilizzo risulterà efficace dal ruolo che assegnerà loro l'insegnante all'interno della sua attività didattica e da come saprà integrarlo con la sua programmazione

Il secondo uso prevede la costruzione di applicazioni multimediali personalizzate sui bisogni dell'allievo. Certamente questo uso è troppo dispendioso e difficilmente realizzabile. Tuttavia se l'individuazione dell'insegnamento diventerà l'obiettivo principale della scuola riformata, anche la realizzazione di software su misura andrà presa in considerazione.

Il terzo uso è il più complesso, ma forse il più promettente di tutti; ci porta nel bel mezzo del costruttivismo e dell'apprendimento cooperativo descritto in queste pagine. E' dato dalla strutturazione con metodologie cooperative di attività didattiche che portino alla realizzazione di un prodotto fatto dai bambini stessi utilizzando le nuove tecnologie come la realizzazione di un giornalino, la costruzione di un ipertesto o di un ipermedia creato dalla classe intera organizzata e guidata dall'insegnante. Un'esperienza da ripetere sempre come l'ipertesto *Gesù nell'arte*¹⁷ costruito con i bambini della classe quarta nell'anno scolastico 2002-2003. In quell'occasione gli alunni hanno ricostruito la vita di Gesù attraverso la visita alle chiese di Venezia, attraverso la lettura della bibbia e l'indagine storica. Hanno illustrato con disegni, immagini e fotografie il risultato del loro lavoro ed infine hanno potuto navigare liberamente dentro il loro cdrom.

¹⁷ Una copia dell'ipertesto *Gesù nell'arte* è stata depositata in direzione nell'anno scolastico 2002-2003. Il lavoro fatto dai bambini si è avvalso della collaborazione delle colleghe Sandra istrian e Lucia Rossi.

CONCLUSIONI

Si è sempre visto nell'utilizzo delle nuove tecnologie a scuola il pericolo di isolare i ragazzi dalla vita del mondo reale e dagli altri. Questo pregiudizio continua a perdurare ancora tra gli insegnanti e sicuramente, se mal usate, le nuove tecnologie possono dare loro ragione. Ma allora il pericolo vale per qualsiasi strumento anche il più "puro"!

In realtà, come ho cercato di descrivere in queste pagine, le possibilità che offrono i nuovi strumenti tecnologici ed internet sono state esaltate dalla psicopedagogia che cerca sempre nuove strade per aiutare e facilitare gli apprendimenti. D'altro canto un'autorità in campo pedagogico come Vygostkij stesso vedeva nelle nuove tecnologie, ai suoi tempi ancora ai primordi, nuove possibilità per l'educazione. Queste non solo non isolano gli alunni, ma possono venire impiegate con metodi cooperativi altamente formativi attraverso un intervento competente degli insegnanti. Il loro valore acquista un'importanza strategica nella didattica, poiché inserendosi nei processi di "*mediazione associati con l'interiorizzazione*", anticipano, facilitano ed aiutano i processi di apprendimento ed i meccanismi stessi della lettura e della scrittura.

Nella mia lezione di recupero ho cercato di raccogliere e mettere insieme molti suggerimenti provenienti da questi autori per "facilitare" il più possibile l'apprendimento della lettura e della scrittura. Le tecniche utilizzate durante la lezione di recupero spesso sono state adattate all'intero gruppo classe che nel corso dell'anno scolastico ha raggiunto un buon livello di alfabetizzazione alla lettura iniziando anche la scrittura in corsivo. Per quanto riguarda Ronny le difficoltà persistono, ma ha mostrato grande impegno ed ha fatto grandi progressi seguendo la stessa programmazione dei compagni anche se con esiti diversi. Il bambino si è integrato nella vita della classe dimostrando soddisfazione tutte le volte che è riuscito a svolgere con successo i compiti assegnati. Al termine dell'anno scolastico I genitori di Ronny hanno accettato volentieri il confronto con gli insegnanti ed hanno compreso l'importanza di un intervento di logopedia, tuttavia la soddisfazione più grande è arrivata il giorno della consegna dell'attestato di valutazione: eravamo tutti contenti dei risultati raggiunti.

APPENDICE

Allego alcune schede utilizzate per la lezione di recupero nelle quali ho cercato di applicare i principi descritti in queste pagine. Inoltre un breve elenco di siti che offrono giochi didattici in rete gratuitamente; questi possono offrire suggerimenti interessanti per accompagnare la programmazione didattica in classe con uno strumento diverso e divertente.

Siti di giochi didattici creati con tecnologia microsoft (Visual Basic) costruiti dagli insegnanti

<http://www.ivana.it>
http://www.didattica.org/giochi_di_parole.htm
<http://www.vbscuola.it/>
<http://www.dariom.it/html/soft.htm>
<http://www.lannaronca.it/>

Siti di giochi creati con tecnologia Flash o Java

Italiani utili ma non sempre direttamente interessanti per la programmazione scolastica

<http://ospitiweb.indire.it/icstoppani/indexludo.htm>
<http://fc.retecivica.milano.it/rcmweb/tesoro/05/index.htm>
<http://www.ufottoleprotto.com/index.html>
<http://digilander.libero.it/giochididattici>

Russi per imparare a leggere a scrivere e a contare

<http://baby.com.ua/igr.html>
<http://ladushki.ru/count>

in inglese

<http://www.kidspsych.org/index1.html>

Ecco un esempio bellissimo da imitare: <http://www.solnet.ee/games/g1.html>

http://www.solnet.ee/games/g1_g84.html

Gioco fa conoscere i colori, sviluppa la memoria e l'attenzione

http://www.solnet.ee/games/g1_g63.html

L'alfabeto – impariamo l'Alfabeto

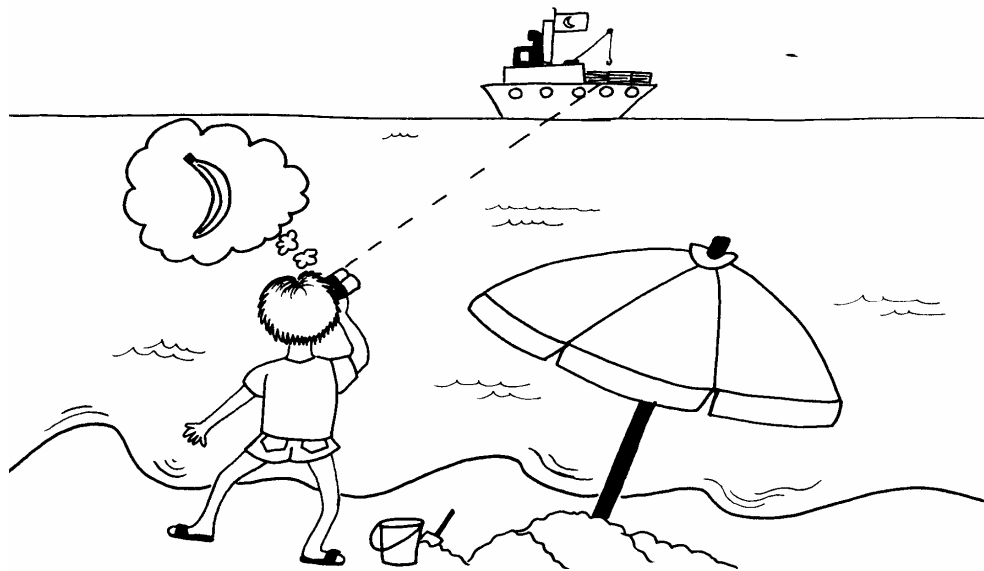
http://www.solnet.ee/games/g1_g63.html

Impariamo i suoni

http://www.solnet.ee/games/g1_g65.html

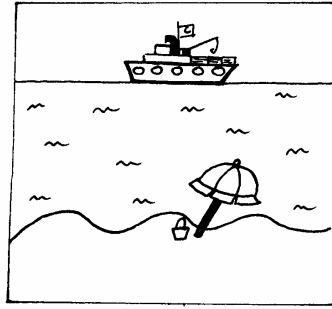
Impariamo a leggere
http://www.solnet.ee/games/g1_g66.html
Impariamo a leggere
http://www.solnet.ee/games/g1_g86.html
L'alfabeto tedesco
http://www.solnet.ee/games/g1_g43.html
Impariamo a contare

LUCA VEDE LA NAVE

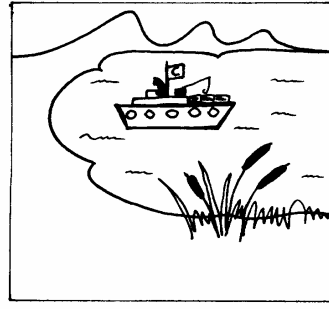


SUL MARE VEDO LA NAVE
LA NAVE È CARICA DI BANANE

**ORA A TE:
LA NAVE È**



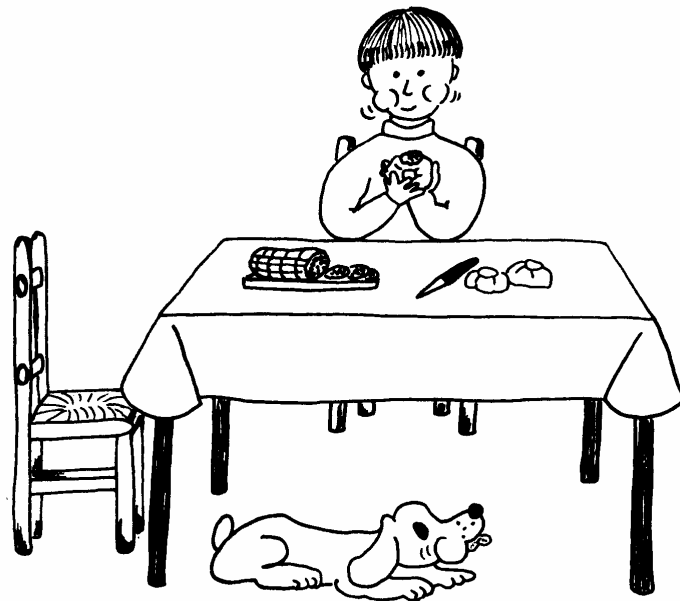
□ SUL MARE



□ SUL LAGO

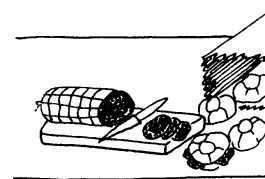
LA NAVE TRASPORTA: LIMONI □ ARANCE □ BANANE □

LUCA MANGIA



LUCA MANGIA PANE E SALAME.
BALDO RUBA UNA FETTA DI SALAME
E VA SOTTO IL TAVOLO.

ORA A TE:

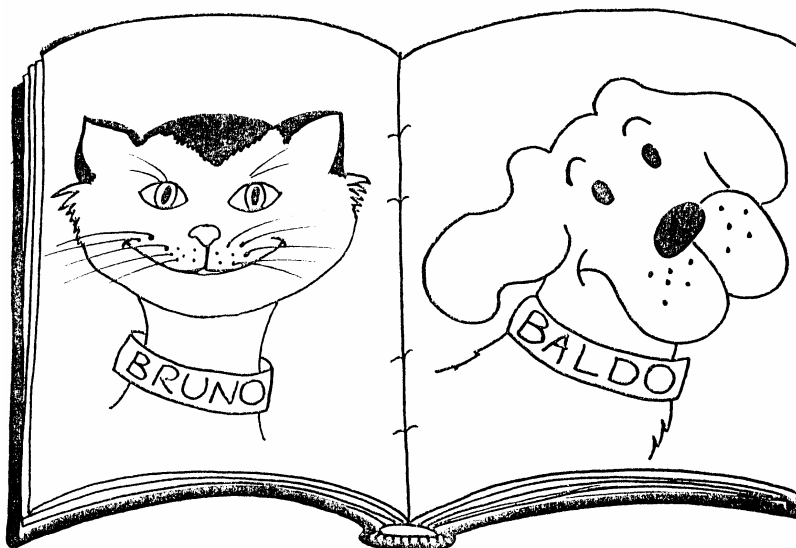


1. LUCA MANGIA: PANE E NUTELLA PANE E SALAME

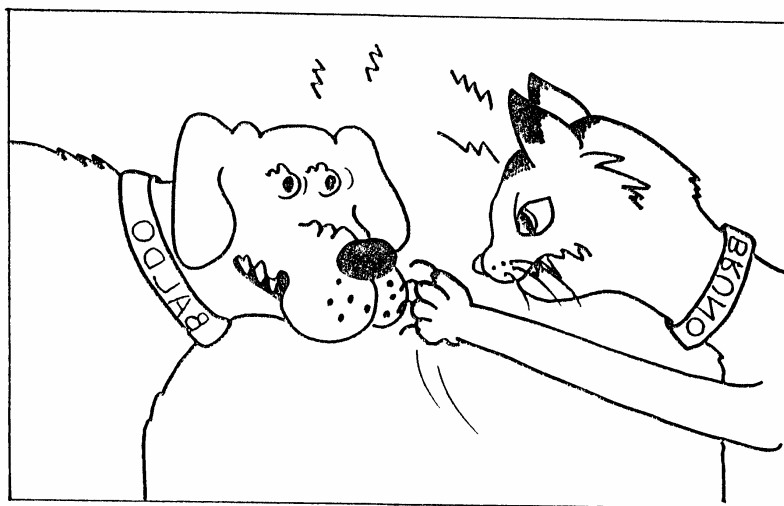
2. BALDO E' : UN GATTO UN CANE

3. IL CANE E': SOTTO IL TAVOLO SOPRA IL TAVOLO

CANE E GATTO



IL LIBRO RACCONTA LA STORIA DI UN
GATTO E DI UN CANE.



UNA VOLTA IL CANE E IL GATTO
LITIGAVANO SEMPRE. IN CASA NON
C'ERA MAI LA PACE.