



ISTITUTO PROVINCIALE PER LA RICERCA E LA SPERIMENTAZIONE EDUCATIVA



Centro interculturale Millevoci

italiano come lingua seconda **Materiali 9**

Testi narrativi per le classi con competenze linguistiche diversificate

PERCORSO PER LO SVILUPPO DELLE ABILITÀ DI LETTURA
NELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE

Franca Pagnozzi, Patrizia Weber

Coordinamento

Maria Arici, Serena Cristofori

Supervisione scientifica

Elena Nuzzo, Gabriele Pallotti



PROVINCIA AUTONOMA
DI TRENTO

Testi narrativi per le classi con competenze linguistiche diversificate

Franca Pagnozzi, Patrizia Weber

© Editore Provincia autonoma di Trento, IPRASE del Trentino

Prima pubblicazione 2013

Stampa: Centro Duplicazioni della Provincia autonoma di Trento

Testi narrativi per le classi con competenze linguistiche diversificate

Percorso per lo sviluppo delle abilità di lettura nella formazione professionale

Franca Pagnozzi, Patrizia Weber

Coordinamento: Maria Arici, Serena Cristofori

Supervisione scientifica: Elena Nuzzo, Gabriele Pallotti

p. 56; cm 29,7

Il fascicolo è presente on line all'indirizzo web www.iprase.tn.it

alla voce *documentazione – catalogo e pubblicazioni – italiano come lingua seconda*

Aiutare a capire e ad apprendere

Gabriele Pallotti

La comprensione del testo e i suoi ostacoli

Comprendere un testo scritto è un processo complesso che implica l'attivazione di diverse risorse cognitive, in serie e in parallelo (per rassegne sui processi di comprensione del testo scritto cfr. Colombo 2002, Zanetti e Miazza 2004). Semplificando, possiamo dire che si inizia con la visione dei segni sulla carta (unità grafiche) che vengono decodificati e trasformati in parole, sintagmi e frasi, cioè in unità linguistiche. Queste devono essere elaborate per estrarne i significati: è il processo di comprensione, che riguarda anche i testi orali. Per comprendere occorre collegare tra loro le unità linguistiche dell'input, integrando porzioni del testo con il suo co-testo. Allo stesso tempo, ogni singola unità linguistica, e le macro-unità assemblate nel processo di collegamento, deve essere interpretata, deve essere cioè collegata al mondo dei concetti. Le informazioni nuove, provenienti dal testo, vengono così integrate con quelle note, attraverso l'attivazione di schemi cognitivi generali e astratti, che costituiscono la base di ogni nostra conoscenza. In questo processo il lettore cerca attivamente di *dare un senso* a ciò che legge, controllandone la coerenza con altre porzioni del testo e con ciò che già si sa. D'altra parte, un testo non può mai dire tutto e deve dare molto per sottinteso: l'attività di collegamento si basa dunque su una serie di inferenze, di ragionamenti, il più delle volte impliciti, con i quali il lettore colma le lacune, integra le informazioni in un tutto coerente, trae le conseguenze di ciò che sta leggendo, rivedendo eventualmente le sue conoscenze generali.

Questa serie di operazioni, che abbiamo descritto in modo lineare, in realtà non hanno luogo in modo strettamente seriale, ma sono spesso condotte in parallelo. Anzi, le operazioni di livello più alto (comprensione e interpretazione) sovente guidano le operazioni di livello più basso, come la decodifica dei grafemi: i lettori esperti, in particolare, non decifrano le lettere e le parole una ad una, come i bambini piccoli, ma gettano rapide occhiate sul testo, sapendo già in buona parte cosa attendersi e inferendo la forma grafica e linguistica di ciò che stanno leggendo sulla base degli schemi che hanno attivato. Per dirlo nei termini della psicologia cognitiva, si ha una costante interazione tra processi bottom-up (dal livello più basso della decodifica grafemica a quello più alto degli schemi) e processi top-down (dagli schemi generali all'analisi delle parole e dei grafemi).

Nel lettore esperto, tutto questo avviene con grande rapidità ed efficienza: il processo è automatizzato e richiede pochissimo dispendio di energie, ed è questo uno dei motivi per cui i lettori esperti trovano la lettura un'attività persino riposante, quando i testi sono scritti in modo tale da facilitare questi processi. Un testo può risultare ostico a un lettore esperto quando pone problemi di decodifica (è scritto in un formato difficilmente leggibile) o di comprensione (riguarda argomenti poco noti, per i quali non sono disponibili schemi interpretativi; oppure il collegamento delle informazioni tra loro e con gli schemi cognitivi attivati è problematico).

Il lettore poco esperto, o quello che viene definito un cattivo lettore, cioè un lettore con competenze inferiori alla media per la sua età e livello di istruzione, trova difficoltà in qualunque tipo di testo, anche in quelli che risultano comprensibili ad altri lettori della sua età o livello educativo. Non è possibile stabilire in modo assoluto e definitivo se un testo è difficile in sé o lo è per un particolare lettore o gruppo di lettori: la difficoltà emerge sempre dall'interazione tra un lettore e un testo. Tuttavia, non è nemmeno vero che tutti i testi sono uguali, né lo sono tutti i lettori. Esistono criteri in base ai quali si può stabilire la difficoltà oggettiva di un testo in quanto tale, per chiunque, per cui si può certo dire che un testo è oggettivamente più difficile di un altro. E allo stesso modo un lettore può essere migliore di un altro in generale, trovando cioè facili o comunque comprensibili testi che l'altro trova ardui o del tutto oscuri.

Non è possibile in questa sede sviluppare il tema di cosa sia un buon lettore. Qui vorremmo affrontare l'argomento dei 'buoni testi', testi cioè che favoriscano la comprensione. Per valutare un testo occorre in primo luogo distinguere tra le nozioni di leggibilità e comprensibilità. La prima si riferisce agli aspetti più superficiali del testo e viene misurata mediante apposite formule di leggibilità, come l'indice di Flesch o l'indice Gulpease (Lucisano e Piemontese 1988), basate sul calcolo della lunghezza media delle frasi e delle parole. Testi con frasi lunghe e parole lunghe (che, è stato osservato, corrispondono spesso alle parole meno comuni) avranno un valore di leggibilità più basso di testi con frasi brevi e parole brevi. La leggibilità riguarda inoltre anche aspetti materiali del testo, come il formato e la dimensione dei caratteri o la disposizione grafica della pagina. La comprensibilità invece ha a che fare con l'interazione tra un testo e il suo lettore e non può essere misurata automaticamente mediante una formula. Un testo può contenere solo frasi e parole brevi, eppure risultare del tutto oscuro a causa della lacunosità e disorganizzazione delle informazioni.

Scrivere testi semplici

Diversi autori si sono posti il problema di come rendere più comprensibili i testi scritti, e in particolare quelli scolastici, agli alunni. L'attenzione è stata rivolta ai parlanti nativi, che sovente non capiscono ciò che leggono a scuola e comunque non sono in grado di farlo autonomamente ed efficacemente (ad es. Piemontese 1996a, 1996b; Ferreri 2002; per la comprensione di testi scritti in età prescolare, cfr. Cardarello 2004), sia agli apprendenti dell'italiano come seconda lingua (ad es. Ellero 1999; Pallotti 2000; Bosc e Pallotti, 2003; Grassi, Valentini e Bozzone Costa 2003; Mezzadri 2008). In tutti questi casi è bene non parlare di 'testi semplificati' ma piuttosto di 'testi semplici' (o 'di facile lettura', Piemontese 1996b). La prima nozione implica il rinvio a un testo base, di partenza, su cui poi vengono operati degli interventi di semplificazione. Ciò è fuorviante per due motivi: intanto perché si ipotizza un livello di testo 'normale', rispetto al quale si produce un testo ridotto, derivato; in secondo luogo, si dà l'impressione errata che scrivere un testo di facile lettura sia una mera operazione di maquillage linguistico, di trasformazione formale del testo di partenza, cambiando parole e frasi ma lasciandone sostanzialmente intatta l'organizzazione generale. Invece la semplicità di un testo spesso dipende dalla sua organizzazione logico-concettuale molto più che dalle caratteristiche linguistiche in quanto tali. Per redigere un testo chiaro è dunque necessario "1) pensare in modo chiaro e poi 2) cercare la soluzione linguistica più semplice" (Lavinio 2004: 135).

L'organizzazione del testo

Come abbiamo detto, per comprendere un testo occorre attivare gli schemi giusti: solo così potremo collocare le nuove informazioni all'interno di strutture cognitive preesistenti, che significa appunto comprendere. Se il testo è costruito in modo tale da aiutarci ad attivare gli schemi pertinenti, sarà ben comprensibile; altrimenti risulterà oscuro, se non del tutto incomprensibile. Quando scriviamo un testo che deve essere massimamente comprensibile, ci dobbiamo dunque preoccupare di aiutare il lettore ad attivare gli schemi giusti, a metterlo sulla buona strada nel processo cognitivo della comprensione, a fornire tutte le informazioni di cui ha bisogno per collegare le diverse parti tra loro e con le conoscenze già disponibili. Tutto ciò avviene al livello della *coerenza* testuale, ovvero dell'organizzazione profonda dei contenuti, e concretamente si manifesta in un brainstorming iniziale su cosa occorre trattare, seguito da una scaletta dettagliata del testo. Occorre anche riflettere sulla scelta dei contenuti: certe conoscenze enciclopediche sono spesso date per scontate ma non sono universali. Che le giornate siano più corte d'inverno che in estate, ad esempio, può essere abbastanza evidente per un italiano ma risultare un concetto sconosciuto a una persona che è sempre vissuta in prossimità dell'Equatore.

Nella fase di redazione vera e propria occorrerà fare in modo che questa coerenza di fondo sia visibile attraverso un uso accorto delle forme di *coesione*, facendo sì che i legami tra concetti siano ben evidenti. In particolare, sarà preferibile mantenere un certo tasso di ridondanza, ad esempio mediante la ripetizione delle parole più importanti, utilizzando le forme piene piuttosto che i pronomi ed evitando le costruzioni ellittiche: forse lo stile ci rimetterà un po', ma il nostro obiettivo, nel redigere questo tipo di testi, è prima di tutto ottenere la massima comprensibilità e non perseguire ricercatezze stilistiche.

Sempre a livello di organizzazione del testo è importante segnalare chiaramente quando si passa da un argomento all'altro, sia mediante un uso sistematico e attento degli a capo, sia curando la scelta dei connettivi testuali da porre all'inizio e alla fine degli argomenti che vengono man mano introdotti.

Il lessico

Spesso si ritiene che la maggior parte delle difficoltà nella comprensione di un testo derivino dall'uso di parole 'difficili'. In realtà il lessico costituisce probabilmente una delle fonti meno significative di difficoltà di un testo: Lavinio (2004) stima che il 97-99% delle parole dei testi scritti in italiano sia comprensibile a parlanti con livello di istruzione pari o superiore alla licenza media (sebbene forse non in tutte le loro accezioni): eppure, questi stessi parlanti nelle indagini internazionali sulla comprensione dei testi scritti, esibiscono enormi problemi. Un alunno straniero può avere maggiori difficoltà, specie nei primi anni, dato che il patrimonio lessicale nella L2, anche nelle migliori condizioni, può aumentare di circa 2650 parole all'anno (Milton e Meara 1995).

In questi casi sarà dunque necessario prestare attenzione a non introdurre parole che possono sembrare familiari ma che tali non sono. Per definire operativamente il grado di familiarità delle parole si ricorre di solito a lessici di frequenza, come il "vocabolario di base" proposto da De Mauro (1980). De Mauro identifica circa 7000 parole la cui frequenza d'uso nella lingua italiana (scritta) è più alta. Tra queste 7000 unità lessicali si possono identificare tre sotto-gruppi: il *vocabolario fondamentale* (le 2000 parole più frequenti della lingua italiana); il *vocabolario di alto uso* (le 2750 parole successive, molto frequenti anche se molto meno di quelli del vocabolario fondamentale); e il *vocabolario di alta disponibilità* (circa 2300 parole, che quasi tutti gli italiani sono in grado di comprendere e usare, anche se non compaiono molto frequentemente nei testi scritti).

Rimanendo a livello di lessico, è da ricordare che le forme figurate e le espressioni idiomatiche risultano più difficili da comprendere, a meno che non siano di uso assai frequente: insomma, sarà meglio dire 'correre molto veloce' piuttosto che 'correre come un razzo' o 'schizzare via'. Infine, una particolare attenzione deve essere posta a certe forme lessicali molto comuni nei testi scolastici e scientifici in genere (Halliday 1987), le nominalizzazioni. Con questo termine si intendono quei sostantivi che derivano da verbi, come *invasione* (da *invadere*) o *inserimento* (da *inserire*). Il loro uso ostacola la comprensione perché quelle che sarebbero delle azioni vengono presentate come cose: se diciamo 'la conquista della Sicilia da parte di Garibaldi' trasformiamo in un unico gruppo nominale lungo e complesso quella che sarebbe invece una frase semplice come 'Garibaldi conquistò la Sicilia'. Questi gruppi nominali possono essere inseriti all'interno di frasi, rendendo le costruzioni ancora più complesse, come 'La conquista della Sicilia da parte di Garibaldi fu una condizione necessaria per la successiva unificazione italiana'. Queste considerazioni ci portano ad analizzare il livello della sintassi.

La sintassi

La sintassi, insieme all'organizzazione testuale, è uno degli ambiti che possono causare le maggiori difficoltà di comprensione. Perché un testo sia comprensibile occorre scrivere frasi brevi: molti studi hanno dimostrato che frasi più lunghe di 20-25 parole presentano difficoltà di

comprensione per la maggior parte dei lettori, specie per quelli meno esperti. Le frasi inoltre dovrebbero essere il più possibile semplici da un punto di vista strutturale, privilegiando la costruzione soggetto-verbo-complemento e cercando di ridurre il numero di subordinate, limitandosi a quelle più esplicite e frequenti, come le causali, le finali, le temporali.

Sempre parlando di sintassi e di esplicitezza, ricordiamo che i periodi dovrebbero essere formulati con verbi finiti e di forma attiva: sono da evitare quindi le costruzioni come i passivi (*la legge fu emanata dal governo*) e certi tempi verbali che si trovano spesso nelle subordinate implicite, come il gerundio (*i cittadini devono presentarsi allo sportello esibendo un documento di identità*).

Scrivere testi semplici: alcune precisazioni

Le indicazioni appena fornite possono certamente costituire delle linee-guida generali da tenere presente nella redazione di testi di facile lettura. Tuttavia, occorre applicarle con intelligenza: possono essere infatti sollevate delle perplessità in merito al loro uso acritico.

Un primo rischio che si corre nell'applicare meccanicamente le prescrizioni volte a favorire la comprensibilità dei testi riguarda la sintassi. Si sostiene che la lunghezza eccessiva delle frasi sia in generale un ostacolo alla comprensione. Ciò è vero quando le frasi superano le 20-25 parole, ma non si deve pensare che una frase più corta sia necessariamente migliore di una più lunga: anche testi troppo frammentati, scritti come telegrammi, non risultano ben comprensibili, come ha dimostrato sperimentalmente Blau (1982). Allo stesso modo, non è opportuno associare automaticamente una maggiore difficoltà alla presenza di frasi subordinate: alcune di queste, come causali, le finali o le temporali, risultano comprensibili fin dalle prime frasi e la loro presenza aiuta il lettore a ricostruire i legami logici all'interno del testo. È insomma più facile comprendere 'oggi resto in casa perché piove' che 'oggi resto in casa. Oggi piove': il secondo esempio, pur evitando la subordinazione, lascia implicito il legame tra le frasi, che nel primo caso viene esibito da una semplice congiunzione subordinante (Yano, Long, Ross 1994).

Un altro fraintendimento è pensare che per rendere un testo più semplice basti accorciarlo. In realtà, se si mantiene costante la quantità di informazioni, un testo più breve risulterà più denso sul piano informativo di uno lungo, e la densità concettuale è una delle maggiori cause di difficoltà. Piemontese e Cavaliere (1997) concludono infatti la loro analisi sulla leggibilità e comprensibilità dei sussidiari per la scuola elementare sostenendo che la loro difficoltà risulta sovente dall'eccessiva densità informativa: in poche righe vengono esposti concetti altamente complessi, richiedendo al lettore notevoli sforzi di elaborazione cognitiva. Come sostiene anche Bertocchi (2003), semplificare non significa dunque necessariamente accorciare: di norma un testo più lungo, ma ben spiegato, risulta più comprensibile di uno iper-condensato.

Un terzo dubbio riguarda l'autenticità dei testi a scrittura controllata: essi sarebbero versioni ridotte, derivate, ad uso dei parlanti non nativi, rispetto alle versioni originali, 'autentiche'. Questi testi, però, non sono necessariamente riservati agli alunni non nativi, ma a chiunque abbia bisogno di un certo tipo di scrittura per capire ciò che legge: può trattarsi di bambini, persone con deficit di lettura, persone scarsamente istruite e - naturalmente - anche di stranieri. Nessuno però considera inautentico un libro di storia rivolto ai bambini, ma semplicemente appropriato a loro. Il criterio per valutare un testo risulta dunque la sua appropriatezza, non l'aderenza a qualche canone di purezza quale è la 'autenticità' (Widdowson 1998).

Questa obiezione può essere formulata anche in modo leggermente diverso. L'esposizione ai testi semplici impedirebbe ai lettori di sviluppare le abilità che consentono di leggere anche i testi difficili: se non si leggono mai parole rare o frasi lunghe, come si farà a imparare a leggere testi che le contengono? La risposta è che i testi semplici appartengono a una 'fase ponte' (Favaro 2003), un

momento di passaggio in cui essi sono utili e necessari, ma non devono rappresentare un punto di arrivo finale.

Ferrari (2003) ha confrontato sperimentalmente diverse modalità di redazione dei testi. La prima era quella originale, un testo sugli animali scritto per ragazzi italiani di scuola media. La seconda versione, detta 'elaborata', conteneva esattamente il testo di partenza, corredato da glosse esplicative. La terza versione, 'semplificata', era una riscrittura che seguiva i principi enunciati in precedenza (parole comuni, frasi brevi e semplici). La quarta versione, 'semplificata e rielaborata', conteneva le modifiche semplificanti, ma consentiva anche di riorganizzare l'ordine dei contenuti testuali per facilitare l'integrazione cognitiva. I risultati mostrano che questi interventi hanno in generale degli effetti benefici sulla comprensione rispetto al testo di partenza. In particolare, il testo semplificato e quello semplificato e rielaborato ottenevano i risultati migliori, mentre quello elaborato mediante aggiunte risultava più difficile: probabilmente ciò si deve all'allungarsi del testo così ottenuto, che diventava piuttosto pesante e faticoso. Questi risultati sperimentali forniscono indicazioni preziose sulle pratiche da seguire nella redazione di testi di facile lettura.

Oltre la redazione dei testi

La facilitazione della comprensione dei testi scritti e più in generale dell'apprendimento delle discipline scolastiche non si limita esclusivamente alla redazione di testi di facile lettura. Luise (2006) propone un quadro più complessivo composto di quattro dimensioni:

- La lingua: interventi di riscrittura del testo per superare le difficoltà di comprensione.
- I contenuti: la riduzione dei contenuti disciplinari, accantonando quelli di più difficile comprensione.
- La metodologia: la promozione di un ambiente motivante e che sostenga l'apprendimento.
- La relazione: l'instaurazione di un clima collaborativo e positivo sia tra gli alunni che tra gli alunni e l'insegnante.

Si è già parlato ampiamente della lingua da utilizzare per scrivere in modo chiaro. Per quanto riguarda i contenuti, non si vuole proporre un programma ridotto in senso peggiorativo e limitante. Occorre però riflettere su quali contenuti siano davvero utili per comprendere, per sviluppare le competenze e conoscenze necessarie alla scuola e alla vita, e cosa sia invece un inutile spreco di energie. In particolare, a scuola si insiste molto sulla terminologia, su lunghissime liste di parole da mandare a memoria, trascurando invece i processi che sottostanno a tali parole: tutte le parti del fiore sono etichettate in modo maniacale, ma i bambini e i ragazzi spesso non capiscono come funzioni la riproduzione delle piante; si insiste nel distinguere emissario ed immissario di un lago, ma non a tutti è chiaro da dove vengano e dove vadano le acque di un lago, e come e perchè; non parliamo poi della quantità di date e notizie storiche, quando la maggior parte dei cittadini italiani non sa spiegare cosa siano i principi di uno stato liberale e in cosa si differenzia da un sistema feudale. Se c'è qualcosa da ridurre, si riducano dunque le nozioni e le etichette, insistendo invece sulla comprensione dei processi.

Una didattica facilitante non può non tenere conto anche della dimensione affettiva degli allievi, che sta alla base di ogni motivazione ad apprendere. I testi stessi devono essere motivanti, devono cioè stimolare l'interesse degli allievi, dare risposta ai loro bisogni, trovarsi a un livello di difficoltà ottimale che sia al di sopra di ciò che già sanno fare, per non generare noia, ma allo stesso tempo non risulti così difficile da generare frustrazione. Ugualmente, si possono proporre attività intorno ai testi che vadano oltre i classici esercizi di comprensione, ma che inneschino dinamiche ludiche: cruciverba, indovinelli, cacce al tesoro, giochi a squadre, sono tutte strategie che contribuiscono a vincere l'"anestesia dell'interesse" (Ferrari 2002) che spesso colpisce gli alunni di ogni ordine di scuola. Similmente, saranno da favorire tutte le attività cooperative che danno alla

lettura una dimensione sociale, interattiva: non più un atto solitario, da svolgere nel chiuso della propria stanza e da valutare individualmente, ma un lavoro di gruppo, nel quale le conoscenze e i processi vengono condivisi e resi pubblici. Ciò contribuisce da un lato a rendere la lettura un processo attivo, e non una passiva esposizione ai contenuti, dall'altro stimola gli alunni a lavorare in quella che Vygotsky chiama la "zona di sviluppo prossimale", cioè le abilità di livello superiore che riescono a essere dispiegate insieme ad altri e che non sono state ancora sufficientemente interiorizzate per essere utilizzate individualmente (sulla dimensione ludica e cooperativa nella lettura in L2 si vedano Pallotti 2000, Luise 2003).

Insomma, facilitare la comprensione implica una revisione complessiva delle attività didattiche, che investe tutti i momenti della programmazione. Bosc (2006) propone di considerare i seguenti momenti di un percorso didattico nei quali si può favorire la comprensione degli alunni.

- **Attività pre-didattiche.** Prima ancora di entrare in classe l'insegnante può condurre diverse attività preparatorie. In particolare, potrà analizzare i testi da proporre, valutando la loro leggibilità mediante l'applicazione degli appositi indici e la loro comprensibilità con un'analisi più qualitativa che tenga conto delle conoscenze pregresse degli alunni, delle loro abilità, dei loro bisogni e motivazioni. Saranno individuate anche le parole-chiave del brano, preoccupandosi di renderle comprensibili a tutti, e le eventuali parole non appartenenti al vocabolario di base, che potrebbero richiedere spiegazioni.
- **Attività di pre-lettura.** In classe, prima ancora di iniziare a leggere occorre far emergere tutte le conoscenze che gli alunni già possiedono in modo da attivare gli schemi cognitivi che risultano indispensabili nella comprensione del testo. Infatti, secondo i modelli cognitivisti della comprensione, essa avviene anzitutto in modalità top-down, cioè è guidata da ciò che uno già sa, dagli schemi preesistenti, che servono per analizzare e immagazzinare le nuove informazioni. In questa fase si proporranno dunque brainstorming collettivi sull'argomento, domande per stimolare gli alunni a recuperare le conoscenze pregresse, analisi dei loro bisogni formativi. Verranno inoltre fornite le conoscenze fondamentali necessarie per la comprensione, quali parole-chiave, la spiegazione di quelle meno comuni, la visione di immagini e video che instaurino uno sfondo di conoscenze senza richiedere particolari abilità linguistiche.
- **Attività di lettura.** Anche la lettura del brano deve essere attivamente sostenuta dall'insegnante e dal gruppo classe, invece di ridursi a un processo passivo e solitario. Gli allievi saranno dunque invitati a risolvere i loro problemi di comprensione, ad esempio consultando il dizionario o formulando ipotesi interpretative e confrontandole con il testo nel suo complesso. Si chiederà di sottolineare le parti del testo più importanti e, in un formato diverso, quelle che presentano difficoltà. Gli alunni dovranno cercare le catene anaforiche, cioè i diversi luoghi in cui si parla dello stesso oggetto e come questo viene di volta in volta menzionato. Durante la lettura si completeranno griglie per la raccolta di informazioni, si costruiranno mappe concettuali, si creeranno scalette e riassunti per la schematizzazione dei contenuti, fornendo titoli a diverse sezioni e sotto-sezioni dei brani.
- **Attività di post-lettura.** Dopo la lettura attiva del brano, l'insegnante potrà condurre verifiche per accertare cosa è stato compreso e cosa ha presentato più difficoltà, per potere eventualmente condurre attività di recupero e rinforzo. Per fare ciò si possono utilizzare diverse tecniche (cfr Balboni 2008): oltre a molte delle attività già utilizzate in fase di lettura (griglie, mappe, scalette) si potranno usare vari tipi cloze, caccia agli errori di contenuto in testi riscritti appositamente dall'insegnante, organizzazione delle informazioni per l'esposizione orale.

Riferimenti bibliografici

- Balboni P. (2008), *Fare educazione linguistica*, UTET, Novara
- Bertocchi D. (2003), La comprensione dei libri di testo nella classe plurilingue, in Grassi, Valentini, Bozzone Costa (2003)
- Bosc F. (2006), *Andare a spasso per il testo: tra teoria e pratica*, in Bosc F., Marellò C., Mosca S. (a cura di), *Saperi per insegnare*, Loescher, Torino
- Bosc F. & Pallotti G. (2003), “La lingua delle discipline”. *Insegnare italiano L2 e L1*, 6, in <http://utsstranieri.scuole.piemonte.it/quaderniformazione/quaderno6.pdf>
- Cardarello R. (2004), *Storie facili e storie difficili: valutare i libri per bambini*, Junior, Azzano San Paolo
- De Mauro T. (1980), *Guida all'uso delle parole*, Editori Riuniti, Roma
- Ellero P. (1999), *L'italiano per studiare*, in Favaro G. (a cura di), *Imparare l'italiano, imparare in italiano*, Guerini, Milano
- Favaro G. (2003). L'italiano L2 per lo studio: i bisogni degli apprendenti, le risorse e i modelli organizzativi delle scuole. In Grassi et al (2003).
- Ferrari S. (2003), *Comprensione e lettura in L2: uno studio sperimentale sugli effetti della modificazione testuale*, in Grassi et al (2003)
- Ferreri S. (a cura di) (2002), *Non uno di meno*, La Nuova Italia, Milano
- Grassi R., Valentini A. e Bozzone Costa R. (a cura di) (2003), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Guerra, Perugia
- Halliday M.A.K. (1987), Spoken and written modes of meaning, in Horowitz R. & Samuels S.J. (eds), *Comprehending oral and written language*, Academic Press, San Diego
- Lavinio C. (2004), *Comunicazione e linguaggi disciplinari*, Carocci, Roma
- Lucisano P. e Piemontese M.E. (1988), *Gulpease: una formula per la predizione della difficoltà dei testi in lingua italiana*, “Scuola e città”, 39, 3, pp. 110-124
- Luise M.C. (2003), Studiare in un ambiente facilitante: l'approccio ludico e cooperativo per la lingua dello studio, in Grassi, Valentini, Bozzone Costa (2003)
- Luise M.C. (2006), *Italiano come lingua seconda*, UTET, Novara
- Lumbelli L. (1989), *Fenomenologia dello scrivere chiaro*, Editori Riuniti, Roma
- Mezzadri M. (2008), *Italiano L2: progetti per il territorio. Modelli di formazione per alunni e insegnanti*, Uni.nova, Parma
- Milton J., & Meara P. (1995). *How periods abroad affect vocabulary growth in a foreign language*, “ITL Review of Applied Linguistics”, 107/108, p. 17-34
- Pallotti G. (2000), *Favorire la comprensione dei testi scritti*, in Balboni P.E. (a cura di), *ALLAS. Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*, Petrini, Torino, pp. 159-171
- Piemontese M.E. (1996a), *Capire e farsi capire*, Tecnodid, Napoli
- Piemontese M.E. (1996b), *Due parole: un approccio allo svantaggio linguistico in termini di semplificazione di strutture*, in Colombo A. e Romani W. (a cura di), *È la lingua che ci fa uguali*, La Nuova Italia, Firenze
- Piemontese M.E. e Cavaliere L. (1997), *Leggibilità e comprensibilità di sussidiari per le scuole elementari*, in Calò R. e Ferreri S. (a cura di), *Il testo fa scuola*, La Nuova Italia, Firenze
- Widdowson H. (1998), *Context, community, and authentic language*, “TESOL Quarterly”, 32, 705-716
- Yano Y., Long M., Ross S. (1994), *The effects of simplified and elaborated texts on foreign language reading comprehension*, “Language Learning”, 44, 189-219
- Zanetti M.A. e Miazza D. (2004), *La comprensione del testo*, Carocci, Roma

Il percorso di formazione

Stefania Ferrari, Elena Nuzzo

I lavori qui raccolti sono il frutto del Periodo formativo “Intercultura e integrazione degli studenti stranieri” organizzato dalla Provincia Autonoma di Trento per docenti della scuola primaria, della scuola secondaria di primo e secondo grado e della formazione professionale, con l’obiettivo di formare, all’interno di ogni istituzione scolastica e formativa presente sul territorio trentino, un docente con specifiche e approfondite competenze che gli consentissero di divenirne punto di riferimento per l’ambito interculturale.

Il terzo modulo formativo di questo lungo percorso è stato il più ponderoso, sdoppiato in ‘livello base’ e ‘livello avanzato’ a seconda del diverso progresso formativo dei corsisti in tema di italiano L2, e interamente dedicato al processo di insegnamento/apprendimento dell’italiano come lingua seconda, nella convinzione che fosse indispensabile sviluppare precise consapevolezze e adeguate competenze tecnico-professionali, per rendere efficace e credibile questa nuova figura di ‘referente per le iniziative interculturali’, prevista dal *Regolamento per l’inserimento e l’integrazione degli studenti stranieri nel sistema educativo provinciale, art. 75 della legge provinciale 7 agosto 2006, n. 5*.

All’interno del ‘livello avanzato’, tra i tanti segmenti formativi, quello dedicato all’italiano L2 per lo studio e il successo scolastico è stato affidato a Gabriele Pallotti, Stefania Ferrari ed Elena Nuzzo e si è svolto da febbraio a maggio 2008, per un totale di sessanta ore.

Obiettivo di tale percorso è stato l’approfondire la conoscenza dei problemi relativi alla comprensione dei testi disciplinari, sperimentando nella pratica la produzione di percorsi didattici capaci di facilitare la lettura e lo studio da parte di apprendenti di italiano L2. La finalità principale non è stata dunque quella di arrivare a confezionare una serie di prodotti finiti, ossia i percorsi didattici che vengono qui pubblicati, ma piuttosto quella di permettere agli insegnanti di cimentarsi concretamente in un tipo di lavoro che avrebbero poi potuto continuare a svolgere durante la loro consueta attività didattica, valorizzando dunque il processo di cambiamento nell’approccio alla facilitazione dello studio delle discipline.

Nella prima fase del corso, gli insegnanti sono stati guidati a:

- comprendere quali sono le abilità necessarie per affrontare la lettura dei testi per lo studio;
- distinguere le abilità di lettura possedute dal lettore esperto e dal lettore immaturo;
- comprendere quali sono le caratteristiche di un testo ‘amichevole’;
- impadronirsi di alcune tecniche di ‘scrittura controllata’;
- impiegare tecniche di facilitazione della lettura.

Successivamente, gli insegnanti sono stati accompagnati in una ricognizione e in un’analisi critica dei materiali didattici prodotti negli ultimi anni, in formato cartaceo o elettronico, per facilitare lo studio delle materie scolastiche da parte di apprendenti di italiano L2. Tale ricognizione ha evidenziato come i materiali finora prodotti siano prevalentemente costituiti da testi ‘ad alta comprensibilità’ rivolti ad allievi limitatamente italofoeni e da poco inseriti nella scuola italiana. Nell’elaborare le proposte didattiche da sviluppare durante la fase successiva del corso si è cercato dunque di colmare questa lacuna, favorendo da un lato la sperimentazione di tecniche di facilitazione della lettura, più adatte ad apprendenti di livello intermedio o avanzato, e dall’altro la creazione di percorsi rivolti a tutta la classe, che prevedano però diversi livelli di fruizione, così da rispondere all’esigenza di individualizzare le attività sulla base dei livelli di competenza linguistica.

All'esplorazione bibliografica è poi seguita la preparazione della fase più strettamente operativa del corso, ossia quella dedicata alla produzione di materiali didattici. Gli insegnanti – a gruppi o individualmente, secondo le preferenze di ciascuno – hanno scelto l'ambito disciplinare nel quale erano interessati a lavorare e il tipo di percorso che intendevano sviluppare. I progetti sono stati discussi collettivamente con particolare attenzione ad aspetti di base quali i contenuti, i destinatari e gli obiettivi. Gli incontri successivi sono stati dedicati alla progettazione e alla stesura dei percorsi didattici, che sono stati poi presentati all'intero gruppo e commentati collettivamente.

Le schede, le unità didattiche e gli esempi di attività prodotti durante questo percorso di formazione non sono da considerarsi definitivi: chi li utilizza è libero di modificarli secondo le esigenze dei propri studenti, aggiungendo, eliminando o sostituendo ciò che ritiene opportuno. Ogni percorso è introdotto da una breve scheda, con indicazioni e suggerimenti sulle modalità di utilizzo in classe.

TESTI NARRATIVI

Presentazione sintetica del lavoro

Il presente lavoro nasce dal bisogno di coinvolgere l'intera classe nei percorsi di lettura e comprensione del testo narrativo, previsti nella programmazione disciplinare di italiano per il primo anno della formazione professionale.

Vista la presenza rilevante di allievi non italofoeni e di allievi italofoeni con difficoltà specifiche rispetto alla letto-scrittura, si è articolato il percorso su due livelli tendenzialmente corrispondenti al livello elementare (A1 e A2) e al livello intermedio (B1 e B2) del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*.

I testi sono stati selezionati e messi in ordine di difficoltà crescente.

Il punto di forza di questa proposta consiste nel fatto che l'intera classe lavora su un unico testo, ma ogni allievo svolge attività adeguate al proprio livello di competenza e mirate allo sviluppo dello stesso. Le attività prevedono momenti di lavoro individuale alternati a momenti in cui coppie o piccoli gruppi, anche disomogenei per livello di competenza, collaborano allo svolgimento del compito.

Destinatari

Il percorso è rivolto alle classi prime della formazione professionale. Alcune sue parti sono utilizzabili anche nella scuola secondaria di primo grado e, per quanto riguarda le attività destinate ai livelli A1 e A2, nelle classi conclusive della scuola primaria.

Obiettivi

- Stimolare il piacere della lettura.
- Potenziare le capacità di comprensione del testo scritto.
- Sviluppare la competenza generale in lingua italiana.
- Sviluppare e potenziare abilità sociali.
- Familiarizzare con l'uso di linguaggi non verbali, anche integrati con il linguaggio verbale.

L'obiettivo fondamentale è quello di avvicinare gli allievi a un testo narrativo anche in presenza di scarsa padronanza della lingua italiana, senza passare attraverso testi 'ad alta comprensibilità', che privilegiano la comprensione del contenuto a scapito della forma e degli elementi stilistici. Si è proposto quindi un lavoro su testi originali, non modificati, attraverso un percorso che non costringa a rinunciare alla comprensione e, contemporaneamente, offra la possibilità di assaporare un testo letterario.

Istruzioni per l'uso

Ogni percorso è strutturato in tre fasi: prelettura, lettura (da globale ad analitica), produzione.

Le attività possono essere svolte in momenti diversi poiché sono organizzate in schede relativamente autonome; è tuttavia opportuno rispettare la sequenza proposta.

Nel costruire i percorsi è stata consapevolmente operata la scelta di limitare nella quantità e nella tipologia le attività che li compongono. Tale scelta è dovuta a più fattori:

1. la necessità di mantenere alta la motivazione non dilatando eccessivamente i tempi di lavoro su un singolo testo;
2. la convinzione che le attività per l'acquisizione e/o il consolidamento linguistico siano subordinate, benché integranti, all'obiettivo primario che è quello di stimolare il piacere della lettura;
3. la focalizzazione dell'attenzione su un numero circoscritto di elementi utili alla comprensione di un testo.

Il singolo insegnante tuttavia, a fronte di un'utenza specifica, può stabilire se e come adattare ad essa una o più parti del percorso.

Materiali

Pennac D. (1993), *L'occhio del lupo*, Salani Editore, Milano, pp. 7-9

Gaarder J. (2004), *La ragazza delle arance*, Longanesi & C., Milano, pp. 47-48

Mihaileanu R., Dugrand A. (2005), *Vai e vivrai*, Feltrinelli, Milano, p. 99 e pp. 109-110

Mihaileanu R., regia, (2006), *Vai e vivrai*, DVD, con Abecassis Y., Zem R., Medusa Video

Indice

TESTO 1: L'OCCHIO DEL LUPO	15
PRELETTURA	
LETTURA	
PRODUZIONE	
SCHEDE PER GLI ALLIEVI	
TESTO 2: LA RAGAZZA DELLE ARANCE	31
PRELETTURA	
LETTURA	
PRODUZIONE	
SCHEDE PER GLI ALLIEVI	
TESTO 3: VAI E VIVRAI (PRIMA PARTE: LA TRIBÙ)	37
PRELETTURA	
LETTURA	
SCHEDE PER GLI ALLIEVI	
TESTO 3: VAI E VIVRAI (SECONDA PARTE: IL COLPO DI FULMINE)	45
PRELETTURA	
LETTURA	
PRODUZIONE	
SCHEDE PER GLI ALLIEVI	

Testo 1

L'OCCHIO DEL LUPO

Prelettura

L'insegnante divide gli allievi in coppie disomogenee, cioè formate da allievi con competenze linguistiche differenti, e consegna a ogni coppia la **Scheda 1.1**. I membri di ogni coppia in questa fase lavorano insieme.

L'insegnante consegna a ogni coppia la **Scheda 1.2** e fa svolgere in successione le due attività proposte.

Lettura

L'insegnante legge ad alta voce il primo paragrafo del primo capitolo. Gli allievi, in questa fase, ascoltano.

L'insegnante consegna poi il testo letto presentandolo con tre 'buchi' e, a parte, i relativi estratti da inserire (**Scheda 1.3**). Invita dunque gli allievi, che lavorano sempre in coppie disomogenee, a inserire ogni estratto nel 'buco' giusto.

L'insegnante fa quindi una seconda lettura ad alta voce, che consente agli allievi di verificare se hanno inserito correttamente gli estratti di testo.

Si passa successivamente a una fase di lavoro individuale, in cui ogni membro della coppia svolge attività diverse: l'allievo con competenza elementare riceve la **Scheda 1.4a**, l'allievo con competenza intermedia la **Scheda 1.4b**.

Gli allievi di ogni coppia continuano poi a lavorare individualmente: l'allievo con competenza elementare sulla **Scheda 1.5a** e l'allievo con competenza intermedia sulla **Scheda 1.5b**.

Produzione

L'insegnante divide gli allievi in gruppi di quattro (due coppie disomogenee per gruppo) e propone la seguente attività: *"Provate a immaginare come può continuare la storia. Fate una scaletta e preparatevi a esporre la vostra storia alla classe"*. In ogni gruppo gli allievi lavorano insieme per ideare e realizzare il testo.

L'insegnante chiama infine, a turno, un portavoce per gruppo che esporrà la storia alla classe.

SCHEDA 1.1

1) Leggete ad alta voce i MODI DI DIRE e abbinare a ognuno di essi il SIGNIFICATO corrispondente.

MODI DI DIRE	SIGNIFICATI
Gridare "Al lupo! Al lupo!"	Si dice di una persona che sembra cambiata nell'aspetto e nel comportamento, ma in realtà dimostra di avere gli stessi difetti di prima.
In bocca al lupo!	Serve per augurare buona fortuna a una persona che deve sostenere una prova o fare una cosa molto importante.
Il lupo perde il pelo, ma non il vizio.	Significa avvisare di un pericolo che in realtà non esiste.

2) Rispondete alle domande.

- Il lupo compare come personaggio in molte opere letterarie e film. Ne ricordate qualcuno?
- Che genere di opere letterarie sono di solito quelle che hanno il lupo come personaggio? Segnatele con una crocetta.
 - Romanzi di avventura
 - Poesie
 - Fiabe
 - Favole
 - Lettere d'amore
 - Romanzi horror
 - Romanzi fantasy
- La storia che leggeremo è tratta da un libro che si intitola "L'occhio del lupo". Secondo voi che genere di libro è?
 - Un libro scientifico sulla vita del lupo
 - Un poema epico
 - Un romanzo fantasy

SCHEDA 1.2

1) Osservate attentamente l'intestazione del libro "L'occhio del lupo".

Intestazione

Titolo dell'originale francese
L'OEIL DU LOUP
Traduzione di Donatella Ziliotto

ISBN 88-8451-658-7

Visita www.InfiniteStorie.it,
il grande portale del romanzo

Prima edizione Istrici: febbraio 1993
Nuova edizione Istrici d'oro: marzo 2006
Prima ristampa: luglio 2006

copyright © 1984 by Éditions Nathan, Paris, France
pour la première édition publiée dans la collection Arc en Poche
copyright © 1992 by Éditions Nathan, Paris, France
pour la première édition publiée dans la collection Pleine Lune
copyright © 1994 by Éditions Nathan, Paris, France
pour la seconde édition.
copyright © 2001 by Nathan / VUEF, Paris, France
pour la présente édition
Édition originale: L'OEIL DU LOUP

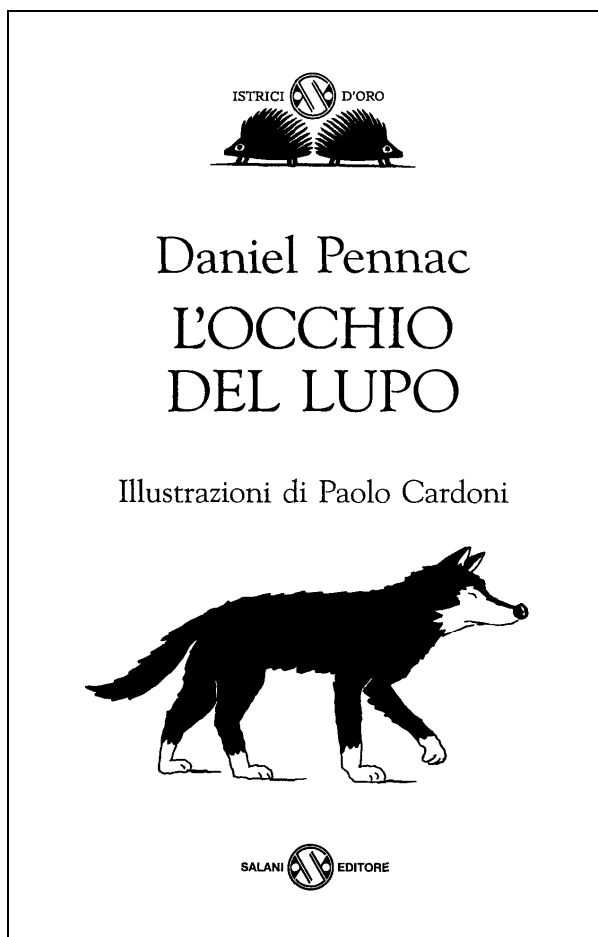
Copyright © 1993 Adriano Salani Editore S.p.A.
per la sola lingua italiana
dal 1862
Milano, Via Gherardini 10
www.salani.it

Ora completate la tabella con le informazioni che riuscite a trovare nell'intestazione.

Prima edizione del libro	
Titolo originale del libro	
Lingua dell'edizione originale del libro	

2) Osservate con attenzione la prima pagina e l'indice del libro.

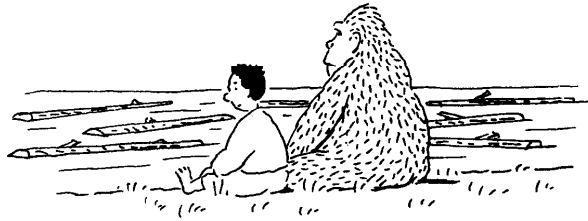
Prima pagina



Indice

Indice

Il loro incontro	5
L'occhio del lupo	17
L'occhio dell'uomo	51
L'Altro Mondo	95



Ora provate a immaginare di cosa parla il libro.

SCHEDA 1.3

Leggete attentamente il testo e inserite al posto giusto i tre pezzi mancanti.

Il ragazzo è immobile, ritto davanti al recinto del lupo. Il lupo va e viene. Gira in lungo e in largo senza mai fermarsi. ‘Che scocciatore, quel tipo...’.

...

‘Che vuole da me?’

Gli altri bambini corrono, saltano, gridano, piangono, fanno la linguaccia al lupo e nascondono il viso nella gonna della mamma.

...

‘E che, non ha mai visto un lupo?’

Dal canto suo, il lupo non riesce a scorgere il ragazzo che una volta su due. Perché non ha che un occhio, il lupo. Ha perduto l’altro lottando contro gli uomini, dieci anni fa, il giorno che fu catturato. All’andata dunque (se quella si può chiamare andata), il lupo vede lo zoo tutto intero, con le sue gabbie, i bambini che impazzano e, in mezzo a loro, quel ragazzo del tutto immobile.

...

Un recinto triste, con la sua unica roccia grigia e il suo albero morto. Poi il lupo fa dietrofront, ed ecco lì di nuovo il ragazzo, col respiro regolare che emana vapore bianco nell’aria fredda.

‘Si stancherà prima di me’ pensa il lupo continuando il suo andirivieni.

E aggiunge: ‘Sono più paziente di lui’.

E aggiunge ancora: ‘Io sono il lupo’.

Al ritorno (se quello si può chiamare ritorno), il lupo non vede che l'interno del recinto. Un recinto vuoto, perché la lupa è morta la settimana passata.

Poi vanno a fare i buffoni davanti alla gabbia del gorilla e ruggiscono davanti al naso del leone che frusta l'aria con la coda. Ma quel ragazzo lì, no. Rimane in piedi, immobile, silenzioso. Solo i suoi occhi si muovono: seguono il viavai del lupo, lungo la rete.

Ecco quel che pensa il lupo. Sono ormai due ore che il ragazzo sta davanti alla rete, piantato lì come un albero gelato, a guardare aggirarsi il lupo.

SCHEDA 1.4a

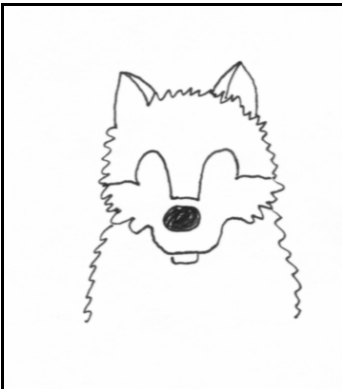
1) Chi sono i due personaggi principali?

- Un leone
- Un ragazzo
- Un mago
- Un serpente
- Un lupo
- Un vecchio

2) Dove sono i due personaggi?

- In una scuola
- In un aeroporto
- In uno zoo
- In un bosco
- In un ospedale

3) Com'è il muso del lupo? Completa il disegno.



4) Rileggi queste tre frasi: chi le pensa?

"Che scocciatore quel tipo... Che vuole da me?"

"E che, non ha mai visto un lupo?"

"Sono più paziente di lui"

Il lupo Il ragazzo

Il lupo Il ragazzo

Il lupo Il ragazzo

5) Vero o falso?

	V	F
Il ragazzo lavora allo zoo e conosce bene il lupo.		
Il lupo e il ragazzo si vedono per la prima volta.		
Il lupo e il ragazzo si rivedono dopo tanto tempo.		
Provano simpatia l'uno per l'altro.		
Il lupo è infastidito dal ragazzo.		
Il lupo ha paura del ragazzo.		
Il ragazzo ha paura del lupo.		

6) Collega ogni personaggio al comportamento corrispondente.

Il ragazzo	va e viene
	salta allegramente
Il lupo	è immobile, ritto...
	dorme sulla panchina

SCHEDA 1.4b**1) Rispondi alle domande.**

Chi sono i due personaggi principali?

Dove si svolge la storia?

Qual è la caratteristica particolare dell'aspetto fisico del lupo?

I due protagonisti si conoscono già? Che rapporto hanno?

Il ragazzo e il lupo si comportano in modo molto diverso. Cosa fa il ragazzo? Cosa fa il lupo?

2) Il lupo nota alcune differenze tra il ragazzo e gli altri ragazzi. Evidenzia queste osservazioni nel testo e trascrivile nella tabella.

IL RAGAZZO

GLI ALTRI RAGAZZI

3) Spiega con parole tue quali sono le differenze notate dal lupo.

SCHEDA 1.5a

1) Collega gli aggettivi al loro significato.

che si muove continuamente, non si
ferma mai

Immobile che va in automobile

Irrequieto che sta fermo, non si muove

tranquillo, quieto

2) Completa le frasi con *immobile* o *irrequieto*.

Mia sorella è _____ perché domani ha una verifica.

Il cane salta _____ perché ha visto un gatto.

Cerca di restare _____ per un momento, voglio farti una foto.

Il bambino è _____ davanti al negozio di giocattoli.

3) Nella parte del testo che hai letto, hai trovato alcuni degli aggettivi scritti in tabella. Cancella in ogni riga l'aggettivo che non c'entra con gli altri.

gelato	amaro	freddo
zitto	silenzioso	veloce
triste	allegro	infelice
solo	doppio	unico

SCHEDA 1.5b

1) Ritrova ed evidenzia nel testo i seguenti aggettivi. Completa la tabella scrivendo accanto a ogni aggettivo il nome della persona o della cosa a cui si riferiscono.

AGGETTIVI	NOMI
immobile	
ritto	
gelato	
silenzioso	
intero	
vuoto	
passata	
triste	
unica	
grigia	
morto	
regolare	
bianco	
fredda	

2) Scrivi una storia di 10 righe con queste caratteristiche:

- trama: un ragazzo ha perso il suo cane, lo va a cercare e alla fine lo ritrova
- parole da utilizzare: triste, intero, ritto, gelato, irrequieto, unico

3) Evidenzia tutti i verbi presenti nel testo.

4) Quali sono il modo e il tempo verbale prevalentemente usati dall'autore?

**5) Quali verbi non sono nel modo e nel tempo che hai appena identificato?
Trascrivili qui sotto.**

Testo 2

LA RAGAZZA DELLE ARANCE

Prelettura

L'insegnante divide gli allievi in coppie disomogenee, cioè formate da allievi con competenze linguistiche differenti, e consegna a ogni coppia la **Scheda 2.1**.

Lettura

Gli allievi continuano a lavorare in coppie disomogenee. L'insegnante consegna a ogni coppia la **Scheda 2.2** con il testo suddiviso in quattro sequenze disordinate. Invita quindi gli allievi a leggere silenziosamente il testo e, lavorando in coppia, a riordinare le sequenze.

L'insegnante rilegge poi il testo nell'ordine esatto e gli allievi verificano la correttezza della loro ricostruzione.

Successivamente l'insegnante divide gli allievi in coppie omogenee per livello di competenza linguistica; consegna quindi alle coppie con competenza elementare la **Scheda 2.3a** e alle coppie con competenza intermedia la **Scheda 2.3b**.

L'insegnante infine suddivide nuovamente gli allievi in coppie disomogenee e consegna a ogni coppia la **Scheda 2.4**.

Produzione

L'insegnante unisce due coppie disomogenee formando gruppi di quattro e propone la seguente attività: *“Scrivete un racconto con le caratteristiche che vedete alla lavagna”*:

Trama:

- un ragazzo e una ragazza si incontrano per la prima volta
- al ragazzo cade...
- la ragazza lo aiuta...
- finale libero

Frase da utilizzare:

- *Si scambiano un'occhiata*
- *Lei gli chiede se può prendere...*
- *I due ragazzi si siedono*

L'insegnante propone poi di mettere in scena una breve rappresentazione dei testi prodotti. Durante le rappresentazioni assegna a un allievo di un altro gruppo, a turno, il compito di fotografare le varie microsequenze messe di volta in volta in scena. Invita quindi i gruppi a costruire, a partire dalle fotografie, una storia a fumetti.

SCHEDA 2.1

1) Qui ci sono tre titoli possibili, decidete insieme qual è secondo voi il titolo del libro che tra poco leggeremo.

	sulle arance
La ragazza	per le arance
	delle arance

2) Che cosa significa il titolo secondo voi?

3) Il titolo si riferisce a una ragazza che il giovane protagonista incontra nella città norvegese di Oslo. Al momento dell'incontro la ragazza secondo voi...

- a) sta vendendo delle arance
- b) sta mangiando delle arance
- c) sta trasportando delle arance

4) Provate a immaginare in quale situazione si incontrano il protagonista e la ragazza.

SCHEDA 2.2

Leggete silenziosamente il testo e mettete nel giusto ordine le sequenze.

Passano poi alcune settimane, e si incontrano in un caffè. Anche questa volta la giovane donna regge un grande sacchetto di carta colmo di arance rosse tonde. Il giovane uomo si siede al suo tavolo, e restano seduti per un minuto intero a guardarsi negli occhi. Può sembrare forse banale, ma durante quei sessanta secondi si guardano davvero profondamente negli occhi, sin quasi in fondo all'anima, lui in quelli di lei, lei in quelli di lui. Lei mette la sua mano in quella di lui, e lui dice che lei è uno scoiattolo.

Un giovane uomo e una donna altrettanto giovane si scambiano un'occhiata fugace su un tram diretto a Frogner. Non sono più bambini, ma ancora non sono completamente adulti, e non si sono mai incontrati prima. Pochi minuti più tardi il giovane uomo crede che alla giovane donna stia per cadere un enorme sacchetto pieno di arance succose.

Lei poi si alza con un movimento pieno di grazia e scivola fuori dal caffè, con il suo grosso pacco tra le braccia. Il giovane uomo vede che lei ha le lacrime agli occhi.

Tra i due finora sono state scambiate solo quattro battute. Lei: «Cretino!» Lei: «Posso prendere un'arancia?» Lui: «Scusami, scusami!» Lui: «Sei uno scoiattolo!»

Lui si lancia verso di lei, col triste risultato che tutte le arance finiscono sul pavimento. La giovane donna lo chiama cretino, scende alla fermata successiva, gli chiede se può prendersi una misera arancia, e il giovane uomo annuisce sbigottito.

SCHEDA 2.3a

1) Scegliete la risposta corretta.

Chi sono i personaggi del racconto?

- Un bambino e una bambina
- Un giovane uomo e una giovane donna
- Un uomo e una donna

Dove si incontrano?

- Su un tram
- In treno
- Al supermercato
- In un caffè

2) Completate le frasi con la continuazione adatta.

Il giovane uomo crede che alla giovane donna...

... stia per cadere un enorme sacchetto pieno di arance succose.

... sia venuta voglia di mangiare un'arancia.

Passano poi alcune settimane...

... e prendono ancora lo stesso tram.

... e si rincontrano in un caffè.

3) Collegare i personaggi con le frasi che dicono.

Lui

"Cretino!"

"Posso prendere un'arancia?"

"Vuoi un caffè?"

Lei

"Scusami, scusami!"

"Sei proprio simpatico!"

"Sei uno scoiattolo!"

SCHEDA 2.3b**Rispondete alle domande.**

Chi sono i personaggi del racconto?

Dove si incontrano?

Perché le arance cadono sul pavimento?

Dove si incontrano i personaggi la seconda volta?

Cosa fanno durante il loro secondo incontro?

SCHEDA 2.4

1) Completate la tabella con i plurali e i singolari che mancano.

singolare	plurale
Il giovane uomo	
La giovane donna	
L'enorme sacchetto	
Il triste risultato	
Il grande sacchetto	
	Le arance succose
	Le arance grosse e tonde

2) Mettete una crocetta sul significato giusto di **SI**: *se stesso, per se stesso o tra di loro?*

- **Si** scambiano un'occhiata.
- Non **si** sono mai incontrati.
- Lui **si** lancia verso di lei.
- Gli chiede se può prender**si** una misera arancia.
- Il giovane uomo **si** siede.
- Restano un intero minuto a guardar**si** negli occhi.
- **Si** guardano davvero profondamente negli occhi.

se stesso	per se stesso	tra di loro

Testo 3

VAI E VIVRAI Prima parte: la tribù (p. 99)

Prelettura

L'insegnante mostra con la lavagna luminosa o il videoproiettore alcuni fotogrammi del film, tratto dal testo *Vai e vivrai*, in cui Shlomo, il protagonista, ha 13 anni (**Scheda 3.1**). Propone quindi un brainstorming in cui gli allievi formulano e confrontano le loro ipotesi sulla trama.

L'insegnante consegna poi la **Scheda 3.2a** agli allievi con competenza elementare e la **Scheda 3.2b** a quelli con competenza intermedia.

Lettura

L'insegnante distribuisce le fotocopie del brano tratto dal capitolo 'La tribù' (**Scheda 3.3**) e invita gli allievi a leggerlo individualmente.

Divide poi gli allievi in coppie omogenee per livello di competenza linguistica e consegna la **Scheda 3.4a** alle coppie di allievi con competenza elementare e la **Scheda 3.4b** alle coppie con competenza intermedia.

SCHEDA 3.1



SCHEDA 3.2a

Sottolinea nella tabella le caratteristiche fisiche di Shlomo.

Età	8 anni	13 anni	18 anni
Statura	alta	media	bassa
Occhi	azzurri	verdi	neri
Capelli	neri	biondi	crespi
Pelle	chiara	scura	olivastra
Altre osservazioni			



SCHEDA 3.2b

Osserva di nuovo le immagini del film. Secondo te, dove vive Shlomo? In quale periodo? Che tipo di persone frequenta? Da quanto puoi vedere, ti sembra di avere molte cose in comune con lui?

SCHEDA 3.3**Leggi attentamente il brano.**

1.

La tribù

Shlomo ha tredici anni. Gli anni sono passati. È alto per la sua età, il viso dai tratti sottili si è allungato. Somiglia ai suoi coetanei eccetto per i capelli crespi. Tagliati a palla come quelli di Angela Davis o di Michael Jackson. La pelle, molto scura, è diventata morbida e liscia, mentre i compagni sono divorati dall'acne. L'ometto è maturato. Quando gli altri fanno baccano e si raccontano storielle da bambini, Shlomo mantiene le distanze. Molti ragazzi lo disprezzano: per loro il suo silenzio dimostra idiozia. Ma Shlomo non sa cosa farsene delle futilità. A volte, per ringraziare qualcuno che lo invita a casa sua, inventa frasi assurde. Lo sa bene, lo trattano come uno stupido, va spesso fuori tema, dicono che sia un ritardato mentale. Si chiude nel suo mutismo, costruendosi il suo mondo interiore. Ma, in segreto, sogna di essere come gli altri.

Shlomo tiene meno gli occhi bassi, ha alzato il viso. A testa alta, è un giovanotto bello, fiero. E se continua a giudicare i compagni, di certo non li teme più. Le ragazze della scuola gli hanno affibbiato il nome di "gran figo", ma nessuna gli si è mai avventurata a chiedergli di andare a vedere un film, o ad andare in una delle spiagge di Tel-Aviv a fare un tuffo in mare.

Essendo l'unico nero dell'istituto, continua a suscitare curiosità. Alcune ragazze si vantano di averlo baciato, ma sono solo fantasie, un gioco fra compagne. Shlomo sa cosa pensano di lui le ragazze, ma non dice niente, non è un suo problema.

SCHEDA 3.4a

1) Trovate nel testo le frasi che parlano di:

- la faccia di Shlomo
- la sua pettinatura
- la pelle
- lo sguardo e il portamento

2) Scrivete V (vero) o F (falso).

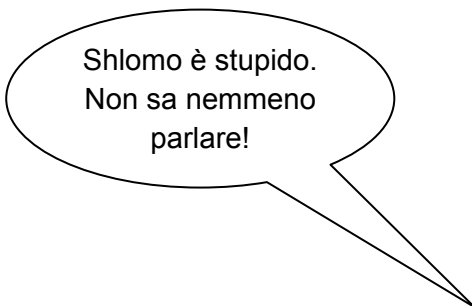
Shlomo non somiglia ai suoi compagni.

I compagni di Shlomo hanno i brufoli.

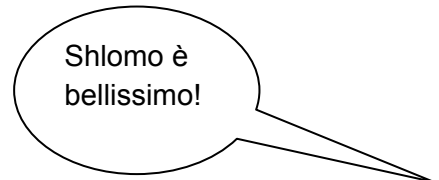
Shlomo ha una bella pelle.

Shlomo ha le lentiggini.

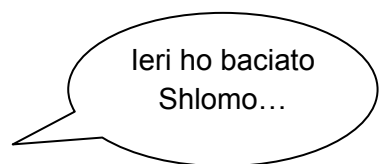
3) Chi può aver detto queste frasi? Collegate con una freccia i personaggi ai fumetti.

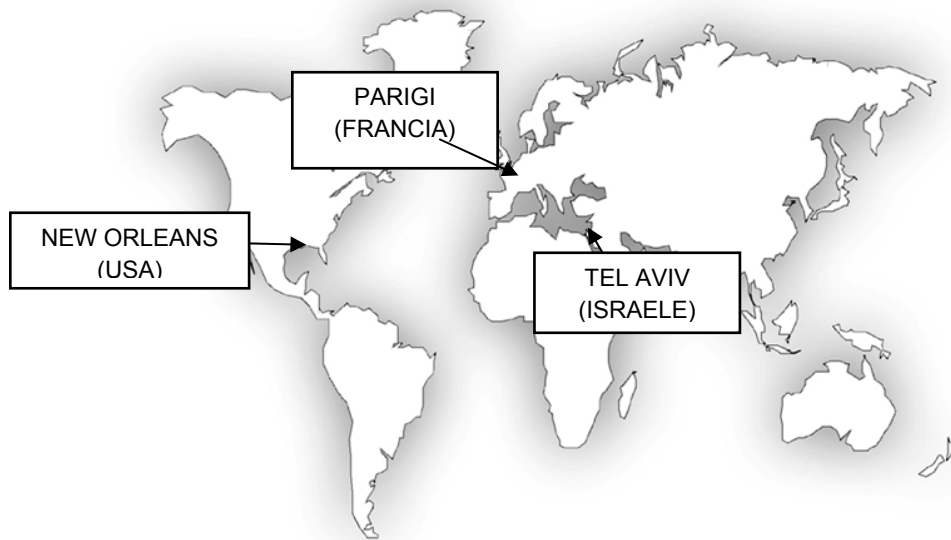


Una ragazza



Un ragazzo



4) In quale città vive Shlomo? Segnate con una crocetta.

- A New Orleans, negli Stati Uniti d'America.
- A Tel Aviv, in Israele.
- A Parigi, in Francia.

SCHEDA 3.4b

1) Sottolineate nel testo i passaggi in cui si descrive il comportamento di Shlomo. Scrivete due aggettivi che lo definiscano.

2) Riscrivete ora la descrizione del comportamento di Shlomo, ma immaginate che sia il tipico ragazzo che si comporta da bullo...

VAI E VIVRAI

Seconda parte: il colpo di fulmine (pp. 109-110)

Prelettura

In questa fase gli allievi lavorano in coppie disomogenee per livello di competenza linguistica.

L'insegnante predispose la visione **senza audio** della sequenza: **01h08'24" → 01h09'50"** del film, in cui Shlomo scrive una lettera a una ragazza di nome Sarah per conto dell'amico Itai.

Dopo la prima visione della sequenza, l'insegnante pone alle coppie di allievi le seguenti domande (a cui dovranno rispondere per iscritto):

Chi sono i due personaggi?

Dove si trovano?

Che cosa stanno facendo?

Lettura

Gli allievi continuano a lavorare in coppie disomogenee. L'insegnante propone la seconda visione della sequenza, sempre senza audio, e invita gli allievi a immaginare l'argomento della conversazione tra i personaggi e, successivamente, a scrivere le loro battute.

L'insegnante distribuisce le fotocopie del brano tratto dal capitolo 'Il colpo di fulmine' (**Scheda 3.5**) e lo legge ad alta voce. Invita quindi gli allievi a individuare nel testo i nomi dei protagonisti e i dialoghi scritti in discorso diretto.

L'insegnante sceglie infine due allievi (non della stessa coppia) per fare una lettura a più voci: l'insegnante è il narratore e i due allievi sono Shlomo e l'amico Itai.

Produzione

In fase di produzione si procederà a lavorare su testi espressivi di varia tipologia accomunati dalla tematica amorosa. Per introdurre questa fase l'insegnante consegna la **Scheda 3.6** e chiede a un allievo di rileggere a voce alta la lettera d'amore scritta da Shlomo a Sarah per conto di Itai.

L'insegnante distribuisce poi la **Scheda 3.7**, quindi legge e spiega la poesia di Umberto Saba ivi riportata.

Successivamente chiede agli allievi di fare attenzione alla musicalità dei versi e fa svolgere individualmente l'attività proposta nella **Scheda 3.8**.

In questa fase gli allievi continuano a lavorare individualmente. L'insegnante consegna a ciascuno la **Scheda 3.9** e invita a completare con la fantasia il testo della canzone *Solo una volta (o tutta una vita)* di Alex Britti (vedi versione integrale a p. 46), facendo attenzione alle rime.

Solo una volta (o tutta una vita) 1999
Alex Britti

C'era la luna, c'erano le stelle
 c'era una nuova emozione sulla pelle
 c'era la notte, c'erano i fiori
 anche al buio si vedevano i colori
 c'era la voglia di stare ancora insieme
 forse per gioco comunque ci viene
 andare in giro mano nella mano
 e raccontarci che per noi il mondo è strano.

C'era una volta o forse erano due
 c'era una mucca, un asinello e un bue
 c'era una notte con una sola stella
 però era grande luminosa e bella
 e se ci va magari andiamo al mare
 così nell'acqua potremo sguazzare
 e poi nuotare, fare il morto a galla
 controlleremo se la luna è ancora gialla

e mentre gli altri ancora dormono
 magari sognano di noi
 e mentre il cielo si schiarisce
 noi guarderemo stanotte che finisce

il tempo va, passano le ore
 e finalmente faremo l'amore
 solo una volta o tutta la vita
 speriamo prima che l'estate sia finita

il tempo va, passano le ore
 vorrei poter non lavare l'odore
 di questa notte ancora da capire
 però peccato che dovrà finire.

Se tutto passa tutto è già passato
 peccato che non l'ho ancora capito
 anche se non sei più tra le mie dita
 stanotte la ricorderò tutta la vita
 e se domani sentirò la tua mancanza
 sarà perché non ho più cielo nella stanza
 avrò una foto per ricordare
 di quanto quella notte ti potevo dire

il tempo va.....

Se non ho più parole nel cassetto
 una poesia che non ho mai detto
 un'avventura da ricordare
 quando non avrò più niente da dire
 quando andrò a piedi per strada
 comunque sia comunque vada
 ogni volta che tornerò al mare
 avrò qualcosa da ricordare

il tempo va.....

Al termine del lavoro individuale, l'insegnante suddivide gli allievi in coppie disomogenee per livello di competenza linguistica e invita a confrontare in coppia le parole inserite.

L'insegnante fa poi ascoltare la canzone e gli allievi confrontano le proprie ipotesi con quanto sentono.

L'insegnante consegna infine a ogni coppia la **Scheda 3.10** e fa svolgere l'attività in essa proposta.

SCHEDA 3.5

- 1) Ascoltate.**
- 2) Trovate nel testo i nomi dei protagonisti.**
- 3) Evidenziate i dialoghi scritti in discorso diretto.**

2.

Il colpo di fulmine

"Dille che l'amo come Romeo e la sua Giulietta, che la mia vita..."

"Taci, Itai! Non è un dettato... Altrimenti scrivi tu, e basta!"

I due adolescenti si sono messi in disparte in una classe vuota. Dalle finestre aperte entrano grida che riempiono la stanza, una punta di aria fresca resiste ancora al calore di quel mattino dorato di primavera.

"Ti invita al suo compleanno, mi ha detto: 'vieni col tuo amico'."

Shlomo non sembra fare attenzione alla proposta. Concentrato sul foglio, si occupa della corrispondenza amorosa del suo amico: un'abitudine. Scrive lettere d'amore a metà delle ragazze della classe a servizio di una sfilza di pretendenti, a volte a nome di tre ragazzi che lottano per la stessa... Da vero professionista, fa attenzione a variare lo stile, secondo la personalità di ciascuno. Nessuna delle ragazze è al corrente della frode. Hanno soprannominato Shlomo "Tarzan". Sospettando che sia "una belva" nel migliore dei sensi, benché sia un "intellettuale". Lo trovano bello. Ogni settimana, Itai "scrive" due lettere a Sarah, la bella coi capelli rossi e ricci che segue le lezioni in una delle classi "parallele" della scuola. I ragazzi le girano attorno, è la regina di quella tribù adolescente. Sono in tanti a scriverle messaggi. Altri, astuti, corteggiano sua madre sperando di raggiungere la figlia... Due ragazzi si sono perfino iscritti al corso di teatro per starle vicino e, non si sa mai, guadagnarsi il ruolo tanto ambito di cavalier servente.

Shlomo trova Sarah arrogante, presuntuosa. Fa rincretinare tutta la sua corte di pretendenti e non ne sceglie nessuno per raggiurarli meglio. Le piace il potere che ha, gode delle gelosie che semina fra compagni. Sarah è una rompiscatole. La sua migliore amica, Einat, è innamorata

pazza di Uzi, il più bello della compagnia. Che non la nota nemmeno, nonostante i suoi settanta chili per un metro e quarantacinque. Uzi ha occhi solo per Sarah, che legge in compagnia di Einat le sue lettere scritte... da Shlomo. Il ragazzo osserva quel teatrino da lontano e pensa: "Ci si sfianca su questioni futili: sul perché della guerra, della violenza, se c'è una vita dopo la morte, quando l'unica domanda che conta è: perché le ragazze belle hanno spesso un'amica grassa?".

Shlomo finisce la lettera di Itai:

"Fatto. Ascolta". Legge: "Cara Sarah, da quando sono partito...".

L'altro interrompe:

"Aspetta un attimo! Io non sono mai andato da nessuna parte!"

"Taci, porca miseria, funziona! Ascolta e taci: '... Da quando sono partito, mi manchi, non hai idea di quanto mi manchi. Vorrei tanto che tu fossi fiera di me, vorrei aprire gli occhi al mattino, trovarti vicino a me, come se fossi sempre stata lì. La nostra separazione era solo un brutto sogno, un lungo incubo. Tutte le sere alzo la testa e guardo la luna. Dio pensa che mi rivolga a Lui, ma è con te che parlo e so che tu mi senti. Un giorno saremo insieme, per sempre. Mi manchi. Ti amo... Itai'."

"Cavolo, Shlomo, dove prendi tutte queste cose? Ma che storia! Sei un vero scrittore, amico. Ma cos'hai, piangi?"

Shlomo chiude il quaderno di brutta, che infila in fretta nella cartella. Si è abbassato per nascondere la faccia.

Itai non si sbaglia:

"Sono lacrime, Shlomo, sei più commosso di me... La ami anche tu?"

Shlomo si alza, serio:

"Fanno quindici shekel!" dice.

"Erano dieci la settimana scorsa!"

"Cinque shekel come premio per il successo... Sarah è innamorata di te, ti invita al suo compleanno. Grazie a chi? Alle mie lettere! Quindici shekel. Non si discute!"

SCHEDA 3.6

"Da quando sono partito, mi manchi, non hai idea di quanto mi manchi. Vorrei tanto che tu fossi fiera di me, vorrei aprire gli occhi al mattino, trovarti vicino a me, come se fossi sempre stata lì. La nostra separazione era solo un brutto sogno, un lungo incubo. Tutte le sere alzo la testa e guardo la luna. Dio pensa che mi rivolga a Lui, ma è con te che parlo e so che tu mi senti. Un giorno saremo insieme, per sempre. Mi manchi. Ti amo..."

Lettera scritta da Shlomo a Sarah per conto di Itai.

SCHEDA 3.7

Ed amai nuovamente; e fu di Lina
dal rosso scialle il più della mia vita.
Quella che cresce accanto a noi, bambina
dagli occhi azzurri, è dal suo grembo uscita.
Trieste è la città, la donna è Lina,
per cui scrissi il mio libro di più ardita
sincerità; né dalla sua fu fin'
ad oggi mai l'anima mia partita.
Ogni altro conobbi umano amore;
ma per Lina torrei di nuovo un'altra
vita, di nuovo vorrei cominciare.
Per l'altezze l'amai del suo dolore;
perché tutto fu al mondo, e non mai scaltra,
e tutto seppe, e non se stessa, amare.

(Umberto Saba)

SCHEDA 3.8

Hai notato che l'ultima parola di ogni riga finisce in modo uguale ad almeno un'altra? Per esempio: **Lina** - **bambina**. Questa è una **RIMA**.

Usa una lettera dell'alfabeto per ogni gruppo di rime, come nell'esempio.

A	Ed amai nuovamente; e fu di Lina	1
	dal rosso scialle il più della mia vita.	2
A	Quella che cresce accanto a noi, bambina	3
	dagli occhi azzurri, è dal suo grembo uscita.	4
A	Trieste è la città, la donna è Lina,	5
	per cui scrissi il mio libro di più ardita	6
(A)	sincerità; né dalla sua fu fin'	7
	ad oggi mai l'anima mia partita.	8
	Ogni altro conobbi umano amore;	9
	ma per Lina torrei di nuovo un'altra	10
	vita, di nuovo vorrei cominciare.	11
	Per l'altezze l'amai del suo dolore;	12
	perché tutto fu al mondo, e non mai scaltra,	13
	e tutto seppe, e non se stessa, amare.	14

Umberto Saba

SCHEDA 3.9

Completa questa canzone come vuoi, soltanto...fai attenzione a rispettare le rime.

Solo una volta (o tutta una vita), Alex Britti - 1999

<input checked="" type="radio"/>	C'era la luna, c'erano le <u>stelle</u>
<input checked="" type="radio"/>	c'era una nuova emozione sulla <u>pelle</u>
<input type="radio"/>	c'era la notte, c'erano i <u>fiore</u>
<input type="radio"/>	anche al buio si vedevano i _____
<input checked="" type="radio"/>	c'era la voglia di stare ancora insieme
<input checked="" type="radio"/>	forse per gioco comunque ci viene
<input type="radio"/>	andare in giro mano nella _____
<input type="radio"/>	e raccontarci che per noi il mondo è strano .
<input checked="" type="radio"/>	C'era una volta o forse erano _____
<input checked="" type="radio"/>	c'era una mucca, un asinello e un bue
<input type="radio"/>	c'era una notte con una sola stella
<input type="radio"/>	però era grande luminosa e _____
<input checked="" type="radio"/>	e se ci va magari andiamo al _____
<input checked="" type="radio"/>	così nell'acqua potremo sguazzare
<input type="radio"/>	e poi nuotare, fare il morto a galla
<input type="radio"/>	controlleremo se la luna è ancora _____
	e mentre gli altri ancora dormono
	magari sognano di noi
<input checked="" type="radio"/>	e mentre il cielo si schiarisce
<input checked="" type="radio"/>	noi guarderemo stanotte che _____
<input type="radio"/>	il tempo va, passano le ore
<input type="radio"/>	e finalmente faremo l'_____
<input checked="" type="radio"/>	solo una volta o tutta la vita
<input checked="" type="radio"/>	speriamo prima che l'estate sia finita
<input type="radio"/>	il tempo va, passano le ore
<input type="radio"/>	vorrei poter non lavare l'odore
<input checked="" type="radio"/>	di questa notte ancora da capire
<input checked="" type="radio"/>	però peccato che dovrà finire.
	Se tutto passa tutto è già passato
	peccato che non l'ho ancora capito
<input checked="" type="radio"/>	anche se non sei più tra le mie dita
<input checked="" type="radio"/>	stanotte la ricorderò tutta la _____
<input type="radio"/>	e se domani sentirò la tua _____
<input type="radio"/>	sarà perché non ho più cielo nella stanza
	avrò una foto per ricordare
	di quanto quella notte ti potevo dire
	il tempo va.....
<input checked="" type="radio"/>	Se non ho più parole nel cassetto
<input checked="" type="radio"/>	una poesia che non ho mai detto
	un'avventura da ricordare
<input type="radio"/>	quando non avrò più niente da dire
<input type="radio"/>	quando andrò a piedi per strada
<input checked="" type="radio"/>	comunque sia comunque vada
<input checked="" type="radio"/>	ogni volta che tornerò al mare
	avrò qualcosa da ricordare
	il tempo va.....

SCHEDA 3.10

Dalla canzone sono stati tolti alcuni versi. Con il tuo compagno, inventate dei versi nuovi, ma... attenzione a rispettare le rime!

Solo una volta (o tutta una vita), Alex Britti - 1999

c'era una nuova emozione sulla **pelle**

anche al buio si vedevano i colori
c'era la voglia di stare ancora insieme
forse per gioco comunque ci viene
andare in giro mano nella **mano**

C'era una volta o forse erano due
c'era una mucca, un asinello e un bue
c'era una notte con una sola stella
però era grande luminosa e bella
e se ci va magari andiamo al **mare**

e poi nuotare, fare il morto a galla
controlleremo se la luna è ancora gialla
e mentre gli altri ancora dormono
magari sognano di noi

noi guarderemo stanotte che **finisce**
il tempo va, passano le ore
e finalmente faremo l'amore
solo una volta o tutta la vita
speriamo prima che l'estate sia finita
il tempo va, passano le **ore**

di questa notte ancora da capire
però peccato che dovrà finire.
Se tutto passa tutto è già passato
peccato che non l'ho ancora capito
anche se non sei più tra le mie dita
stanotte la ricorderò tutta la vita
e se domani sentirò la tua manca**anza**

avrò una foto per ricordare
di quanto quella notte ti potevo dire
il tempo va.....
Se non ho più parole nel cassetto
una poesia che non ho mai detto
un'avventura da ricordare
quando non avrò più niente da dire
quando andrò a piedi per strada
comunque sia comunque vada
ogni volta che tornerò al **mare**

il tempo va.....

