



ISTITUTO PROVINCIALE PER LA RICERCA E LA SPERIMENTAZIONE EDUCATIVA



Centro interculturale Millevoci

italiano come lingua seconda Materiali 10

Testi narrativi per le classi con competenze linguistiche diversificate

PERCORSO PER LO SVILUPPO DELLE ABILITÀ DI LETTURA
NELLA SCUOLA PRIMARIA

**Carmen Blasiol, Giulia Cantonati, Laura Corradi,
Rosa Finotto, Marina Maremmani**

Coordinamento

Maria Arici, Serena Cristofori

Supervisione scientifica

Elena Nuzzo, Gabriele Pallotti



PROVINCIA AUTONOMA
DI TRENTO

Testi narrativi per le classi con competenze linguistiche diversificate

**Carmen Blasiol, Giulia Cantonati, Laura Corradi,
Rosa Finotto, Marina Maremmani**

© 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 scuola primaria
Carmen Blasiol, Giulia Cantonati, Laura Corradi,
Rosa Finotto, Marina Maremmanni

Coordinamento: Maria Arici, Serena Cristofori
Supervisione scientifica: Elena Nuzzo, Gabriele Pallotti

Illustrazioni di Luisa Mariech

p. 54; 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., Marello 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 pregresso 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.

Indice

TESTO 1: TRAMONTO	13
PRIMA FASE – PRELETTURA	
SECONDA FASE – LETTURA DELLE IMMAGINI	
TERZA FASE – LETTURA DEL TESTO	
QUARTA FASE – COMPrensIONE DEL TESTO	
QUINTA FASE – LETTURA ESPLORATIVA	
SESTA FASE – REIMPIEGO E PRODUZIONE	
SCHEDE PER GLI ALLIEVI	
TESTO 2: IL PRATO RACCONTA	23
PRIMA FASE – PRELETTURA	
SECONDA FASE – CONSULTAZIONE DELL'INDICE	
TERZA FASE – LETTURA E COMPrensIONE	
SCHEDE PER GLI ALLIEVI	

TESTO 1 - TRAMONTO

Presentazione sintetica del lavoro

Il presente lavoro nasce con lo scopo di aiutare i bambini a potenziare le abilità di lettura tramite la fruizione attiva del testo scritto. Stimolando la curiosità e il gusto della scoperta attraverso la manipolazione diretta di testi narrativi, s'intende anche sviluppare il piacere della lettura.

Destinatari

Classi terze della scuola primaria, con presenza di allievi limitatamente italofofoni.

Prerequisiti

Leggere e scrivere autonomamente.

Obiettivi

- Sviluppare le abilità di lettura e di comprensione del testo scritto.
- Stimolare il piacere della lettura.
- Familiarizzare con l'uso di linguaggi non verbali, anche integrati con il linguaggio verbale.

Istruzioni per l'uso

Le attività sono suddivise in sei fasi:

- prelettura
- lettura delle immagini
- lettura del testo
- comprensione del testo
- lettura esplorativa
- reimpiego e produzione

Ogni insegnante può adattare il percorso alla propria classe decidendo autonomamente come distribuire il lavoro e quanto tempo dedicare a ciascuna attività; è tuttavia opportuno rispettare la sequenza proposta.

Materiali

Ghebreigziabiher A. (2002), *Tramonto*, Edizioni Lapis, Roma¹
“Tombola delle emozioni”, in: Di Pietro M. (1992), *L'educazione razionale-emotiva*, Edizioni Erickson, Trento, pp. 51-57

¹ Dal sito www.alessandroghebreigziabiher.it/tramonto_lastoria.htm è possibile scaricare un assaggio del testo in italiano, inglese, francese, portoghese e ascoltare un brano di *Tramonto* narrato dall'autore.

Prima fase

PRELETTURA

L'insegnante	Gli allievi a gruppi	Strumenti
Divide la classe in gruppi. Distribuisce a ciascun gruppo immagini delle parti del giorno in disordine.	Riordinano cronologicamente le immagini.	Immagini delle parti del giorno (un set per ogni gruppo di allievi).
Prepara dei cartellini con i nomi delle parti del giorno e li consegna a ciascun gruppo.	Abbinano le immagini ai nomi corrispondenti.	Cartellini con i nomi delle parti del giorno (un set per ogni gruppo di allievi).
	Gli allievi in gruppo classe	
Proietta gradualmente la copertina del libro, invitando gli allievi a cogliere i particolari che si svelano via via.	Osservano.	Episcopio oppure PC con videoproiettore.
Sfoggia e mostra le pagine del libro (ricche di illustrazioni), invitando gli allievi a fare delle ipotesi sulla trama.	Formulano ipotesi sulla trama del libro.	Libro (uno solo per l'insegnante).
Procura vari realia e li mostra agli allievi, invitandoli a elaborare le ipotesi sulla trama del libro.	Discutono le ipotesi sulla trama del libro.	Sacco con realia (immagine del sole e della luna, stoffa gialla, stoffa nera, immagine di un leone, maschera, simbolo del TAO, scatola di colori acquerellabili, ecc.)
Invita gli allievi a inventare collettivamente e oralmente una storia a partire dalle ipotesi fatte. Trascrive fedelmente il racconto orale degli allievi.	Inventano una storia sulla base delle ipotesi fatte e la dettano all'insegnante.	Fogli per trascrivere velocemente.
Trasferisce la storia su un cartellone.	Leggono quanto scritto dall'insegnante.	Cartellone murale.

Seconda fase

LETTURA DELLE IMMAGINI

L'insegnante proietta con l'episodio, oppure con il PC collegato al videoproiettore, le immagini in cui il protagonista si presenta buttandosi nel mare e in cui è per metà chiaro e per metà scuro. Quindi conduce un'attività di brainstorming su ciò che normalmente gli allievi fanno al tramonto.

L'insegnante propone di analizzare in gruppo le emozioni provocate dal momento del tramonto e dai suoi colori.

In collaborazione con l'insegnante di educazione all'immagine, gli allievi realizzano alcuni cartelloni con i colori del tramonto e delle relative emozioni.

Colorano inoltre con gli acquerelli, utilizzando i colori del tramonto, alcune immagini tratte dal libro.

In collaborazione con l'insegnante di educazione musicale, gli allievi scelgono, tra alcune proposte, la musica più adatta a interpretare il tramonto.

L'insegnante stimola infine gli allievi a osservare attentamente i colori presenti nelle pagine del libro in cui il protagonista è raffigurato mentre si butta nel mare e in cui è per metà chiaro e per metà scuro.

Terza fase

LETTURA DEL TESTO

L'insegnante consegna a coppie di allievi il pezzo di testo sottoriportato e pone le seguenti domande stimolo: *Cosa può essere successo prima? Cosa può succedere dopo?* Un allievo portavoce per ogni coppia comunica oralmente alla classe le ipotesi formulate.

Poi c'erano i genitori che mi ammiravano:

"Ma che bel colore che hai, ce l'avessi io che una volta al mese devo farmi la lampada!"

Successivamente l'insegnante prepara un puzzle, utilizzando un'immagine significativa del libro (spezzettata in tante parti quante sono le coppie di allievi).

Ritaglia poi gli spezzoni di libro riportati nella **Scheda 1** e ne consegna uno ad ogni coppia di allievi, invitandoli a leggerlo attentamente.

Infine l'insegnante legge il libro dall'inizio fino al termine della pagina in cui c'è l'immagine di Tramonto bicolore. Durante la lettura gli allievi devono individuare lo spezzone riportato sul loro cartellino e fermare tempestivamente l'insegnante. Se l'individuazione è corretta, questi consegna alla coppia un pezzo del puzzle precedentemente preparato.

Al termine dell'attività le coppie di allievi procedono a mettere in comune i propri pezzi per ricostruire l'intero puzzle.

Quarta fase

COMPRESIONE DEL TESTO

Gli allievi, divisi a coppie, ricevono una copia del libro e leggono la prima parte: dall'inizio fino al termine della pagina in cui c'è l'immagine del padre con Tramonto in braccio. Cercano poi le parole riferite al mondo della mamma e le parole riferite al mondo del papà e le evidenziano con due colori diversi.

Gli allievi, in gruppo classe, realizzano quindi un cartellone rotondo diviso in due parti: una con il giorno (sole giallo con i raggi) e una con la notte (luna blu) e scrivono al posto giusto le parole individuate.

Infine, leggono e commentano il cartellone.

L'insegnante presenta il personaggio Tramonto mostrando le immagini del libro.

Gli allievi, divisi a coppie, leggono la seconda parte del libro (dalla pagina in cui c'è l'immagine di Tramonto bicolore, fino a quella in cui è rappresentato in primissimo piano).

L'insegnante predispone e distribuisce dei cartellini-input su cui scrive qualità relative all'aspetto fisico ed emozionale di Tramonto (alcune di queste devono essere false). Ogni coppia deve trovare le qualità più attinenti al protagonista.

Da ultimo gli allievi, in gruppo classe, individuano nel cartellone precedentemente realizzato la zona del tramonto e vi scrivono le caratteristiche emerse.

Gli allievi, in gruppo classe:

- giocano con la "Tombola delle emozioni" di M. Di Pietro² e prendono in considerazione i sentimenti di rabbia, invidia, paura, tristezza, delusione, speranza, felicità;
- costruiscono un cartellone murale: *mi sento a disagio quando...*
- disegnano individualmente una maschera con le caratteristiche del viso che vorrebbe avere;
- si confrontano sul luogo e sulla situazione in cui si sentono più sicuri, poi, individualmente, li rappresentano con un disegno.

L'insegnante legge la parte finale del libro e chiede agli allievi di commentare liberamente quanto hanno ascoltato.

Successivamente l'insegnante presenta oralmente agli allievi una descrizione di se stesso (*Come sono, come mi vedono gli altri*).

Infine gli allievi producono individualmente due testi scritti:

- *Io sono fatto così.*
- *I compagni dicono di me...*

² "Tombola delle emozioni", in: M. Di Pietro (1992), *L'educazione razionale-emozionale*, Edizioni Erickson, Trento, pp. 51-57.

Quinta fase

LETTURA ESPLORATIVA

Gli allievi eseguono la lettura individuale silenziosa e integrale del libro, poi lavorano a coppie o in piccoli gruppi, seguendo queste consegne:

- Cercate nel libro e sottolineate dove si parla della madre e del padre di Tramonto.
- Cercate i tre personaggi con i quali si identifica Tramonto: li conoscete? Cercate di capire come mai Tramonto sceglie proprio loro.

L'insegnante propone poi alle coppie/gruppi le seguenti domande, invitando i portavoce a riferire alla classe le risposte:

- Come si chiama il protagonista del libro? Perché?
- Perché la mamma del protagonista si chiama Luce?
- Perché il papà del protagonista si chiama Buio?
- Il protagonista è soddisfatto di come è, oppure vorrebbe essere diverso?
- Cosa ci insegna questa storia?

Il gruppo classe confronta infine la storia ipotizzata emersa a inizio percorso, e documentata sul cartellone, con la storia reale.

Sesta fase

REIMPIEGO E PRODUZIONE

L'insegnante propone alcuni esempi di giochi linguistici (mesostici, acrostici, ecc.) e poi ne fa inventare altri agli allievi, per esempio:

MA	T	TINO	T	RAMONTO	T	UTTI
MEZZOGIO	R	NO	R	OSSO	R	ICHIEDONO
MASCHER	A		A	MARANTO	A	LLA
	A	MICI	M	OSTRA	M	AMMA
	D	O LORE	O		O	VE
		N OTTE	N	ASCONDE	N	ON
MOMEN	T	O	T	ENERI --- TANTI	T	ROVANO
P	O	MERIGGIO	O	CCHI --- OGGETTI	O	RSACCHIOTTI

L'insegnante rilegge la penultima pagina del libro e stimola gli allievi alla comprensione di alcune parole (ad esempio: *differenze, invisibili, colpa, perdiffiato, ecc.*) attraverso:

- ricerca del significato nell'enciclopedia personale;
- ricerca del significato esaminando il contesto;
- ricerca, all'interno della parola, di pezzi conosciuti;
- collegamento parola-definizione corretta.

L'insegnante presenta la filastrocca sotto riportata e stimola negli allievi una riflessione sull'attinenza con il libro.

Propone infine agli allievi di inventare alcune filastrocche a partire da alcune parole-chiave del libro.

La ruota del giorno

Il giorno è una ruota che gira tutto intorno,
fa un giro completo ed è già un nuovo giorno.

Gira la ruota, va avanti un pochino:
è l'**alba** e c'è il sole che fa capolino.

Gira la ruota per tutto il **mattino**:
i grandi al lavoro, a scuola il bambino.

Va avanti la ruota: che profumo dal forno!
È ora di pranzo, quando è **mezzogiorno**.

Tra i compiti, i giochi e una merendina,

passa il **pomeriggio**, la ruota cammina.

La ruota va avanti e il sole **tramonta**

e già qualche stella in cielo si conta.

È **sera**, la ruota va avanti per bene:

si cena e si sta tutti quanti insieme.

La ruota ha finito ormai il suo giro.

È **notte** e il bambino dorme come un ghiro.

Il giorno è una ruota che gira piano:

fa un giro completo e al domani già siamo.

SCHEDA 1

... Non esistono altri colori oltre al bianco e al nero per chi ha poca fantasia ...

... quel magico momento tra il giorno e la notte, quell'attimo affascinante ed incerto, denso di mistero...

... Troppo scuro per i bianchi e troppo chiaro per i neri. È un problema ...

... nonostante fossero diversi come il giorno e la notte, nonostante il tramonto fosse l'unico momento a loro concesso per incontrarsi, non ebbero alcun problema a sposarsi, ...

... Il regno delle persone dal volto scuro o comunque non chiaro, che fa lo stesso, quelle che chiamo "le creature della notte" ...

... mia madre Luce, aveva ed ha un suo mondo, dove tutto è chiaro: il mondo del giorno, il mondo della luminosità delle cose ...

... Hanno semplicemente un po' di paura, di loro stesse per altro. E chi non ce l'ha, credetemi! ...



... vive con ritmi veloci, appare e scompare seguendo un percorso già scritto da altri, una strada dritta, con stop e semafori...

... Qual era il mio posto? Quando era il mio momento? Credetemi, non è facile nascere in mezzo ...

TESTO 2 - IL PRATO RACCONTA

Presentazione sintetica del lavoro

Il presente lavoro nasce con lo scopo di avvicinare gli allievi alla lettura di testi narrativi, stimolandoli a divenire lettori esperti e a sviluppare abilità cooperative.

Destinatari

Classi terze e quarte della scuola primaria, con presenza di allievi limitatamente italofofoni.

Prerequisiti

- Leggere autonomamente.
- Conoscere la struttura narrativa “fabula”.

Obiettivi

- Sviluppare il piacere di leggere.
- Comparare diversi tipi di linguaggio (visivo e narrativo).
- Comprendere il testo proposto.

Traccia di sviluppo interdisciplinare

- Avvicinarsi all’habitat “prato”.
- Capire che è importante usare comportamenti eco-responsabili.
- Giungere al rispetto dell’ambiente attraverso lo sviluppo di una coscienza ecologica.

Istruzioni per l’uso

Le attività proposte sono suddivise in tre fasi:

- prelettura
- consultazione dell’indice
- lettura e comprensione

Materiali

Coppola L. (1998), *Il prato racconta*, I Libri di Didascalie, Provincia Autonoma di Trento, Trento
Nuridsany C., Perennou M., regia, (1996), *Microcosmos - Il popolo dell’erba*, con Scott Thomas K., Lucky Red

Prima fase

PRELETTURA

L'insegnante propone agli allievi alcune attività in collegamento con educazione all'immagine:

- mescolare colori a tempera per ottenere verdi diversi;
- dipingere fogli usando i diversi toni del verde ottenuti e costruire un cartellone;
- esplicitare sensazioni ed emozioni provate nella visione di immagini con predominanza del colore verde (per esempio: *bosco, foresta, prateria, lago di montagna, ecc.*) e trascriverle sul cartellone dipinto;
- osservare la copertina del libro *Il prato racconta* e rispondere alla domanda: "Di cosa può parlare questo libro?", raccogliendo su un cartellone le risposte che emergono.

Può essere interessante proporre alla classe la visione del film *Microcosmos – Il popolo dell'erba*.

Successivamente l'insegnante invita gli allievi a cambiare punto di vista, ponendosi al posto del prato, dei fiori e dei fili d'erba. Si discutono in classe le osservazioni che scaturiscono.

L'insegnante prepara infine dei cartoncini-fumetto con frasi solo iniziate e ne consegna uno a ogni allievo. Gli allievi devono completare le frasi immaginando di essere il prato e poi applicare i fumetti sul cartellone con i toni di verde.



Seconda fase

CONSULTAZIONE DELL'INDICE

L'insegnante fornisce la fotocopia dell'indice del libro *Il prato racconta* (**Scheda 1**).

Distribuisce poi la **Scheda 2** e legge ad alta voce le definizioni del cruciverba. Gli allievi, suddivisi in gruppi, cercano nell'indice le parole per completare il cruciverba e scoprono cosa appare nella colonna colorata (il titolo del libro).

L'insegnante lavora poi con tutto il gruppo classe. Scrive su cartellone i tre seguenti titoli di capitoli e stimola una discussione su quale potrebbero essere i rispettivi contenuti:

1. L'albero delle uova (*Che uova 'crescono' sugli alberi?*)
2. La guerra delle formiche (*Con chi saranno in guerra le formiche?*)
3. Storia di Viola (*Chi sarà Viola?*)

L'insegnante scrive le ipotesi emerse su cartelloni murali (uno per ogni capitolo).

Terza fase

LETTURA E COMPRENSIONE

I capitoli selezionati per la prima parte di questa fase sono:

1. L'albero delle uova
2. La guerra delle formiche
3. Storia di Viola
4. Patata ciclamino e lucciola mughetto
5. Farfalla Ballerina
6. Nontiscordardimè

L'insegnante prepara sei buste, ciascuna contenente tutto il materiale utile allo svolgimento delle attività relative a ognuno dei capitoli, e cioè: un cartellino con il titolo del capitolo, il testo integrale del capitolo, una scheda con fumetti da completare (**Schede 3 - 8**), una scheda con una parola ricavata dal testo e le relative definizioni (**Schede 9 - 14**).

L'insegnante divide la classe in sei gruppi eterogenei per competenza linguistica. Ogni gruppo pesca una busta e lavora secondo questa modalità:

- lettura del capitolo;
- completamento dei fumetti con i dialoghi più significativi dei personaggi;
- attività di ampliamento-precisazione del lessico;
- restituzione alla classe del lavoro dei gruppi;
- verifica collettiva delle ipotesi fatte nella fase di consultazione dell'indice.

I capitoli selezionati per la seconda parte di questa fase sono:

1. Primula
2. Coccinella
3. Millepiedi
4. Ape
5. Chiocciola
6. La famiglia dei ricci

L'insegnante distribuisce tra gli allievi i disegni che simboleggiano i capitoli (**Scheda 15**); gli allievi che ricevono lo stesso disegno si mettono in gruppo.

L'insegnante distribuisce ad ogni gruppo il capitolo corrispondente al disegno ricevuto e gli allievi lo leggono.

L'insegnante consegna la scheda-attività relativa al capitolo letto (**Schede 16 - 21**) e gli allievi svolgono in gruppo quanto proposto.

SCHEDA 1

Indice del libro "Il prato racconta"

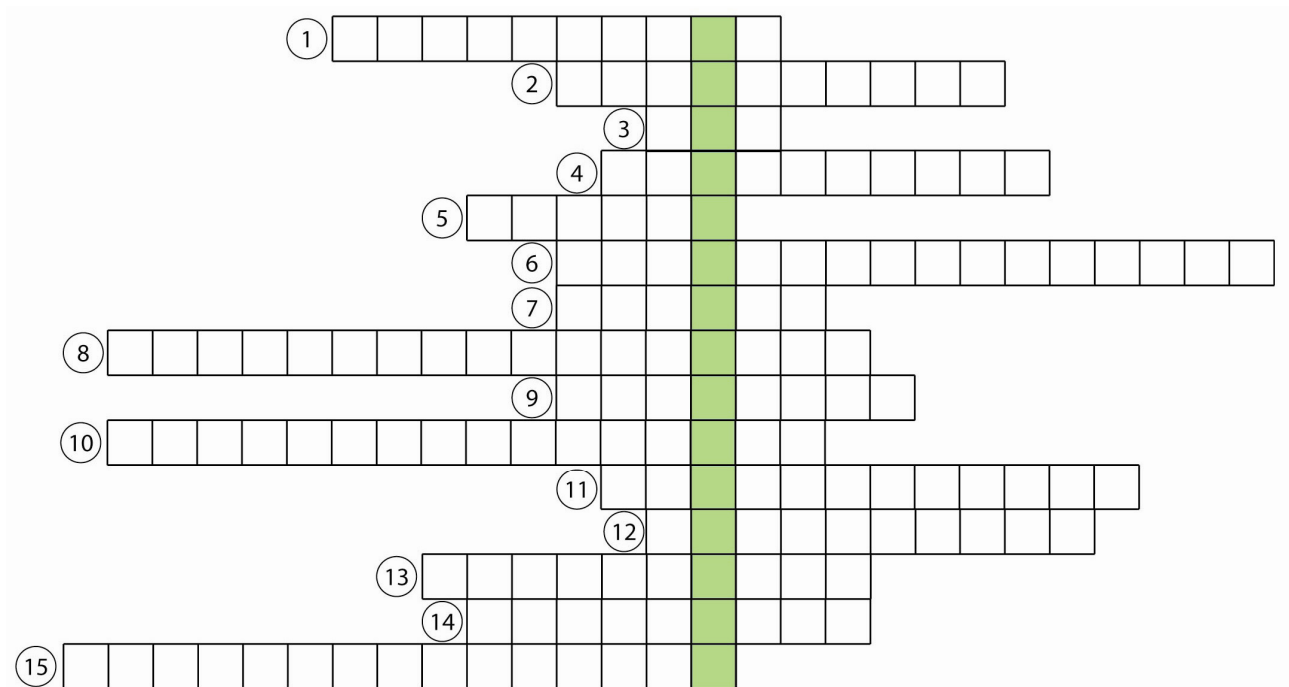
Indice

Introduzione	pag. 3	Ape	pag. 67
Bucaneve	» 7	Cicala	» 70
Stella di Natale	» 11	Margherita	» 75
Agrifoglio e Pungitopo	» 15	La guerra delle formiche	» 79
Millepiedi	» 20	La famiglia dei ricci	» 84
Anno vecchio e Anno nuovo	» 24	Patata ciclamino	» 88
La storia di Elleboro, la Rosa di Natale	» 29	Patata ciclamino e lucciola mughetto	» 93
L'albero delle uova	» 35	Chiocciola	» 97
Primula	» 40	Bocca di leone	» 100
Coccinella	» 44	Storia di Viola	» 105
Nontiscordardimè	» 47	Farfalla Ballerina	» 110
Genziana	» 52	Papavero	» 113
Mimosa	» 57		
Rosa Canina	» 62		

SCHEDA 2

CRUCIVERBA

Cercate nell'indice le parole per completare il cruciverba. Cosa troverete nella colonna colorata?



1. Nel suo nome c'è 'foglio', ma non è di carta!

2. Piace molto ai venditori di scarpe!

3. Moto con tre ruote e un cassone.

4. Pizza, non capricciosa.

5. Frinisce, cioè canta, in estate.

6. Si dice per non venir dimenticati!

7. Si regala alle donne l'8 marzo.

8. Sa ballare ma anche volare!

9. Sboccia in inverno!

10. È una famiglia pungente!

11. È una parte del leone!

12. Ha i puntini, ma non ha il morbillo!

13. È una rosa che non abbaia!

14. È inseguito dal 'pungigatto'!

15. È l'albero preferito... dalla gallina volante!

Abbiamo trovato questa frase _____, che è il _____.

SCHEDA 3

L'ALBERO DELLE UOVA

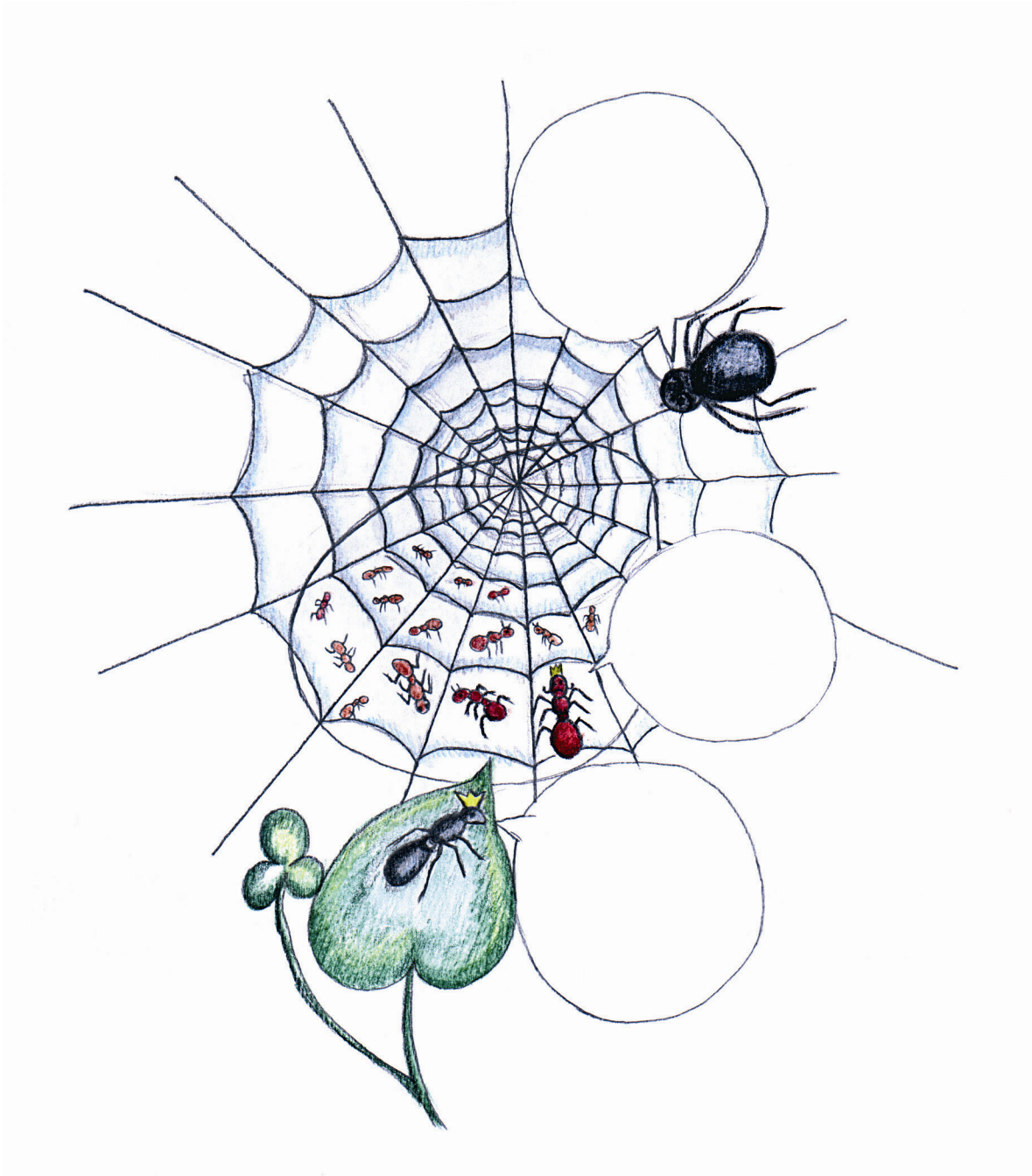
Cosa dicono i personaggi? Scrivete nei fumetti.



SCHEDA 4

LA GUERRA DELLE FORMICHE

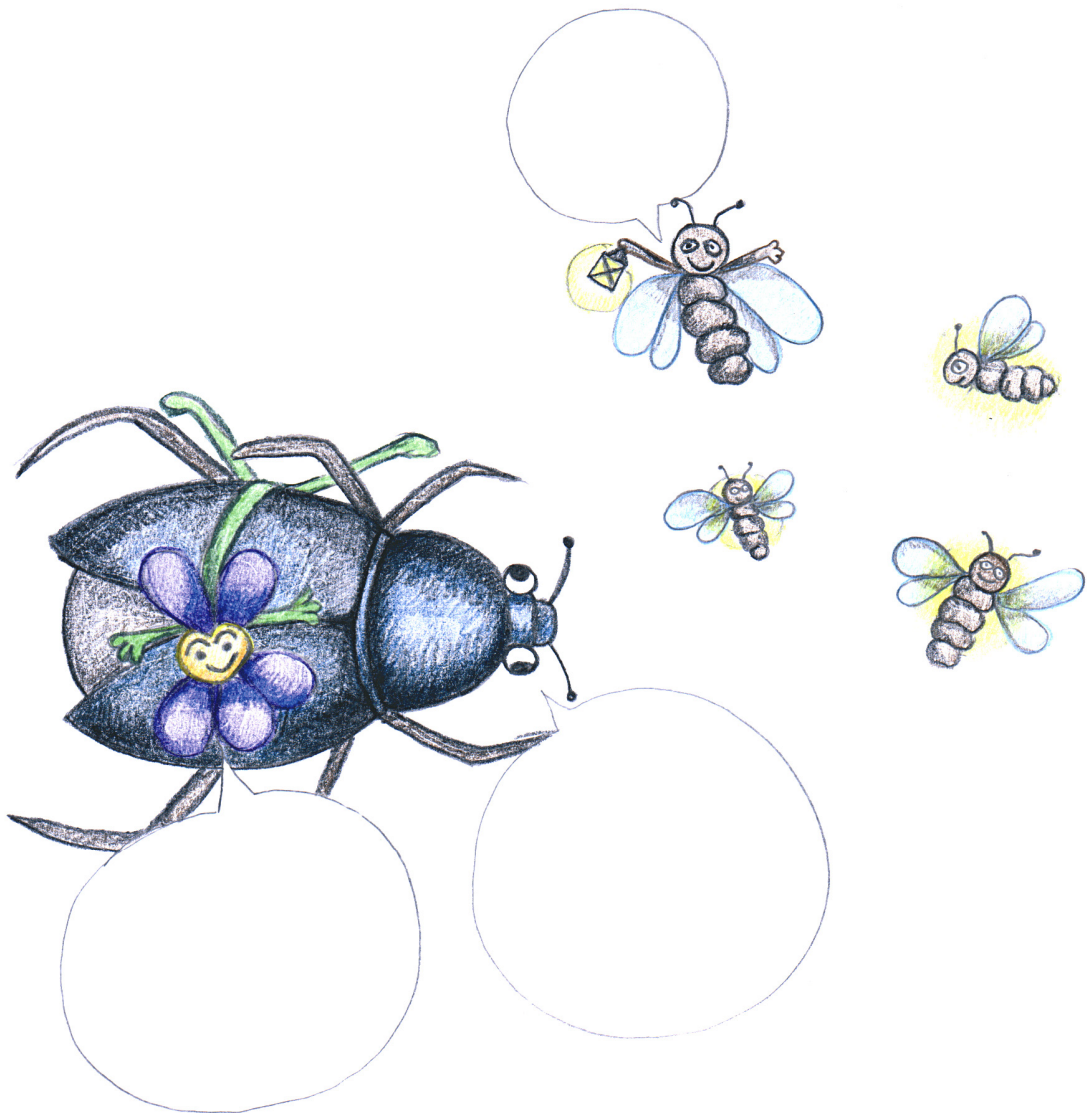
Cosa dicono i personaggi? Scrivete nei fumetti.



SCHEDA 5

STORIA DI VIOLA

Cosa dicono i personaggi? Scrivete nei fumetti.



SCHEDA 6

PATATA CICLAMINO E LUCCIOLA MUGHETTO

Cosa dicono i personaggi? Scrivete nei fumetti.



SCHEDA 7

FARFALLA BALLERINA

Cosa dicono i personaggi? Scrivete nei fumetti.



SCHEDA 8

NONTISCORDARDIMÈ

Cosa dicono i personaggi? Scrivete nei fumetti.



SCHEDA 9

L'ALBERO DELLE UOVA

PAROLA: **RADICE**

1. Leggete le definizioni ed evidenziate quella più adatta al contenuto del racconto:

radice (ra.di.ce) s.f. **1** parte della pianta che si trova nel terreno dal quale prende il nutrimento: *La radice a fittone, per esempio quella della carota, ha la radice principale più lunga rispetto alle altre ramificazioni.* **2 mettere radici**, stabilirsi definitivamente in un luogo: *Dopo tanti trasferimenti da una città all'altra abbiamo finalmente messo radici;* detto di idee, sentimenti e fenomeni, attecchire, diffondersi: *La nuova moda ha messo radici tra i giovani.* **3** in senso figurato, origine di un problema: *La crisi economica ha profonde radici storiche.* **4** parte del dente che si trova nella gengiva: *Il dentista ha avuto difficoltà a estrarre il dente perché la radice era molto profonda.* **5** parte comune di una famiglia di parole: *La radice di pane, panettiere, panetteria, panificio è "pan".* **6 radice di un numero**, in matematica, numero che elevato a una potenza, dà il numero di partenza: *La radice quadrata di venticinque è cinque.*

E dal lat. *rādix, radicis.*

S principio, sorgente, causa (nel significato 3).

2. Scrivete accanto a ogni frase il numero della definizione adatta:

Le **radici** della mia famiglia sono in Argentina. _____

La pianta è ancorata al terreno con le **radici**. _____

Mio fratello, alle medie, in matematica studia la **radice** quadrata dei numeri. _____

Il dentista mi ha tolto la **radice** del molare. _____

SCHEDA 10

LA GUERRA DELLE FORMICHE

PAROLA: **PUNTURA**

1. Leggete le definizioni ed evidenziate quella più adatta al contenuto del racconto:

C **puntura** (pun.tu.ra) s.f. **1** lieve ferita provocata nella pelle da un oggetto appuntito: *Ho acquistato una pomata ottima per le punture d'insetto.* **2** nell'uso familiare, iniezione: *Il medico mi ha prescritto delle punture di penicillina.* **3** fitta, dolore acuto e improvviso: *Ho una puntura al petto.*

E dal lat. tardo **punctura**, der. di **pungere** "pungere".

S morso (nel significato 1); spasmo (nel significato 3).

2. Scrivete accanto a ogni frase il numero della definizione adatta:

Ho pestato un alveare e mi sono beccato tante **punture**. _____

Mia nonna fa le **punture** per il dolore alla gamba. _____

SCHEDA 11

STORIA DI VIOLA

PAROLA: **CORAZZA**

1. Leggete le definizioni ed evidenziate quella più adatta al contenuto del racconto:

1 **corazza** (co.raz.za) s.f. **1** armatura di cuoio o metallo che i soldati indossavano in battaglia per proteggere il busto. **2** lo spesso guscio che ricopre il corpo di certi animali: *Quando sono spaventate, le tartarughe ritraggono la testa nella corazza.* **3** guscio di protezione applicato a vari oggetti, specialmente di uso militare. **4** in senso figurato, difesa, protezione: *La sua durezza è solo una corazza; in realtà quell'uomo è molto generoso.*

E dal lat. volg. *coriacea* "di cuoio".

S usbergo (aul.) (nel significato 1).

2. Scrivete accanto a ogni frase il numero della definizione adatta:

I soldati indossavano la **corazza** prima di iniziare la battaglia. _____

Lo scarabeo ha una **corazza** lucida. _____

Paola usa la sua antipatia come **corazza**. _____

SCHEDA 12

PATATA CICLAMINO E LUCCIOLA MUGHETTO

PAROLA: **STELO**

1. Leggete le definizioni ed evidenziate quella più adatta al contenuto del racconto:

stelo (stè.lo) s.m. **1** gambo di un fiore o di un'erba: *Le margherite hanno steli alti e sottili.* **2** in senso figurato, sostegno lungo e sottile: *Mi piacciono molto le lampade a stelo, per questo ne trovi più di una nel mio salotto.*

G vuole l'art. lo, gli.

E dal lat. *stilus*.

S fusto, picciolo (nel significato 1).

2. Scrivete accanto a ogni frase il numero della definizione adatta:

Lo **stelo** della margherita è verde. _____

Mio fratello ha nella sua stanza una lampada a **stelo**. _____

SCHEDA 13

FARFALLA BALLERINA

PAROLA: **COSTUME**

1. Leggete le definizioni ed evidenziate quella più adatta al contenuto del racconto:

- costume** (co.stu.me) s.m. **1** il modo abituale di comportarsi, abitudine: *È mio costume alzarmi presto.* **2** le abitudini, le usanze, il modo di vivere di un popolo o di un gruppo di persone: *Quel professore sta studiando i costumi delle tribù primitive della Papuaasia.* **3** abito caratteristico di un'epoca, di un popolo, di una maschera: *A Carnevale indosserò il costume di Arlecchino.* **4 costume da bagno** (o solo **costume**), indumento che si indossa per fare il bagno al mare o in piscina, e per prendere il sole: *Sono incerta se scegliere un costume intero o uno a due pezzi.*

G nel significato 2 si usa solo al plur.

E dal lat. volg. *costumen, costūminis*, che sostituisce il lat. class. *consuetūdo, consuetūdinis* "usanza, abitudine".

S consuetudine, uso, usanza (nei significati 1 e 2).

2. Scrivete accanto a ogni frase il numero della definizione adatta:

Per partecipare al saggio di danza, indosso un **costume** di raso. _____

In giugno andrò al mare così potrò sfoggiare il mio **costume** nuovo. _____

La domenica mattina è mio **costume** alzarmi tardi. _____

SCHEDA 14

NONTISCORDARDIMÈ

PAROLA: **RACCOMANDAZIONE**

1. Leggete le definizioni ed evidenziate quella più adatta al contenuto del racconto:

C **raccomandazione** (rac.co.man.da.zió.ne) s.f. **1** consiglio, preghiera: *Ho seguito le raccomandazioni della mamma e ho studiato con impegno per tutto il pomeriggio.* **2** segnalazione di una persona a chi si ritiene possa favorirla: *Grazie alla raccomandazione dell'amico del direttore, quel tale ha ottenuto la promozione.*

E der. di raccomandare.

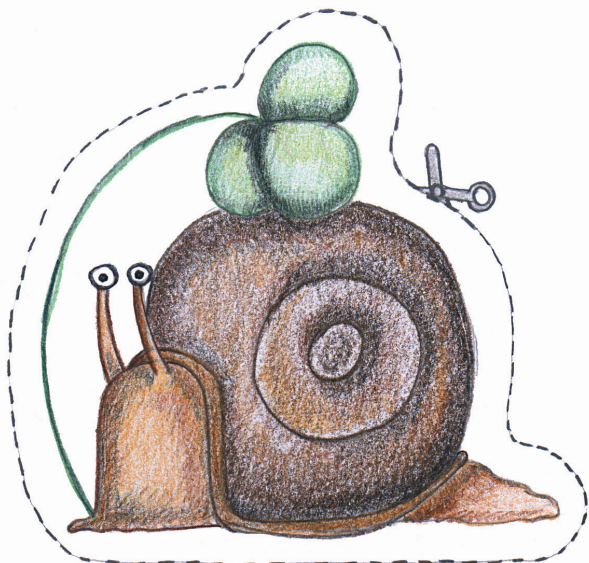
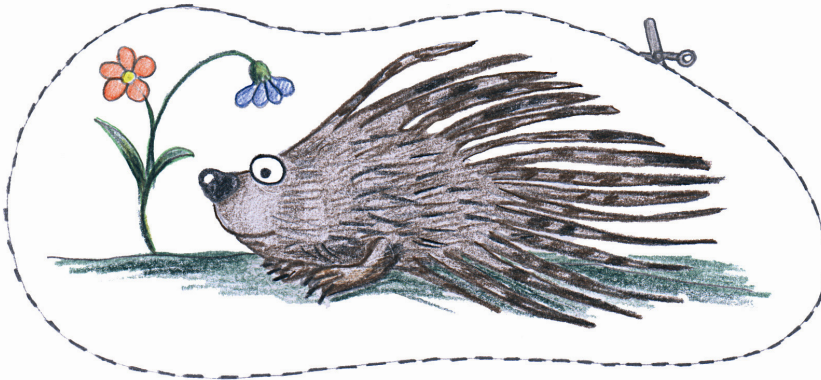
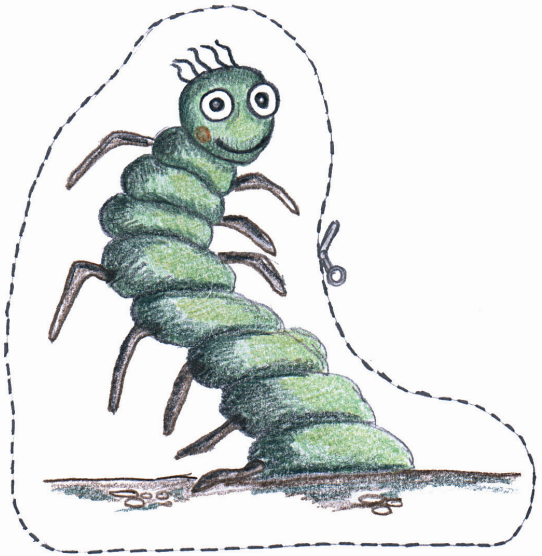
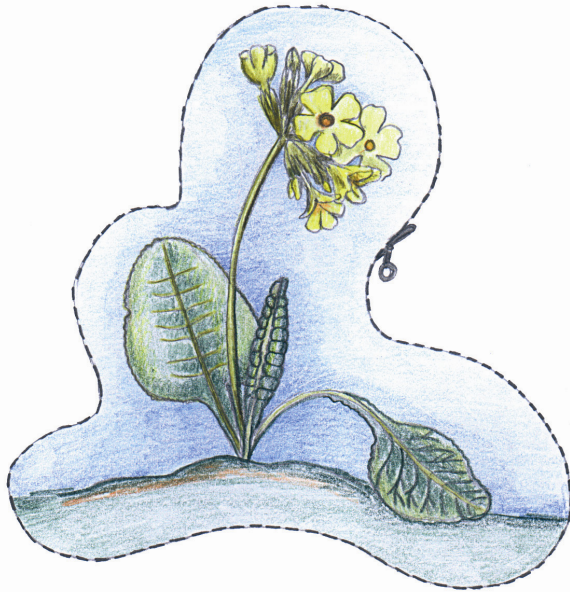
S suggerimento, esortazione (nel significato 1); appoggio, sostegno (nel significato 2).

2. Scrivete accanto a ogni frase il numero della definizione adatta:

Mio cugino per lavorare ha chiesto una lettera di **raccomandazioni**. _____

Quando vado in bici la mamma mi fa un sacco di **raccomandazioni**. _____

SCHEDA 15



SCHEDA 16

PRIMULA

1. Cercate nel testo le espressioni che indicano la fine dell'inverno e l'arrivo della primavera e trascrivetele su un foglio.

2. Trovate a che punto del capitolo ci sono queste frasi:

"Sempre noi per prime, uffa! Tocca sempre a noi"

Quella mattina, però, nonna Pina, aveva deciso, nonostante la pioggia sottile, di fare un giro nel prato e ...

... si ricordò di quando la mamma le diceva: "Quando nasceranno le primule potrai metterti le calzine di cotone e le scarpe basse ..."

3. Leggete queste frasi e segnate se sono vere (V) o false (F):

Primula brontolava tre giorni alla settimana.	V	F
Il signor Primula osservava divertito le lucertole.	V	F
Nessuno aspettava con ansia l'arrivo della primavera.	V	F
Nonna Pina godeva di ottima salute.	V	F
Nonna Pina raccolse l'intera zolla, con la famiglia di primule.	V	F
Nonna Pina bevve un the di erbe.	V	F
Le Primule erano contente per il tepore della cucina di nonna Pina.	V	F

SCHEDA 17

COCCINELLA

1. Cercate nel testo la filastrocca-cantilena.

2. Rispondete a queste domande:

Chi recita la filastrocca?

A chi la recita?

Chi è Caterina?

3. Colorate con lo stesso colore i due pezzi di frase che vanno insieme, come nell'esempio:

Michele era un bambino robusto ...

... lo accompagnava per un tratto.

Caterina si posò sulla spalla del bambino ...

... con un grande ciuffo di capelli scuri.

Michele preparò per Caterina un rifugio ...

... e lo guardò negli occhi.

Il bimbo andava a scuola e la coccinella ...

... con delle foglie secche.

4. Immaginate e disegnatte Michele e Caterina. Usate la tecnica che preferite.

5. Conoscete altre filastrocche dedicate agli animali? Scrivetele.

SCHEDA 18

MILLEPIEDI

1. Individuate nel testo vantaggi e svantaggi dell'essere millepiedi e scriveteli nella tabella.

VANTAGGI	SVANTAGGI

2. Completate queste frasi prendendo le informazioni dal testo:

Millepiedi guardava sconsolato le calze, perché

.....

Nonna Talpa chiese al ragno di

.....

Orbettino invece

.....

La soddisfazione di Millepiedi fu grande quando

.....

I geloni guarirono perché

.....

Con i suoi risparmi Millepiedi comprò

.....

3. Osservate i disegni.

Cosa potrebbero dirsi i due personaggi? Scrivete i fumetti.



SCHEDA 19**APE**

1. Scrivete il titolo di un film, di un cartone animato o di un libro che abbia come protagonista un'APE.

.....

2. Segnate con una crocetta le affermazioni esatte.

Il calice di un fiore è:

- un bicchiere a forma di fiore
- la parte del fiore che contiene il polline
- il bicchiere della regina

Le api dal fiore sorvegliano:

- polline
- pappa reale
- nettare

L'ape vuole scappare per:

- assaggiare nuovo nettare
- divertirsi
- vedere il mondo

L'ape cerca la cicala:

- perché la cicala è spensierata
- perché abita vicino a lei
- perché sa cucinare dolci al nettare

3. Trovate nel libro chi dice o potrebbe dire queste cose e scrivetelo sui puntini.Chi lo dice?

“Me ne andrò in vacanza!”

“Povera ape! Prenditi questa vacanza e riposa.”

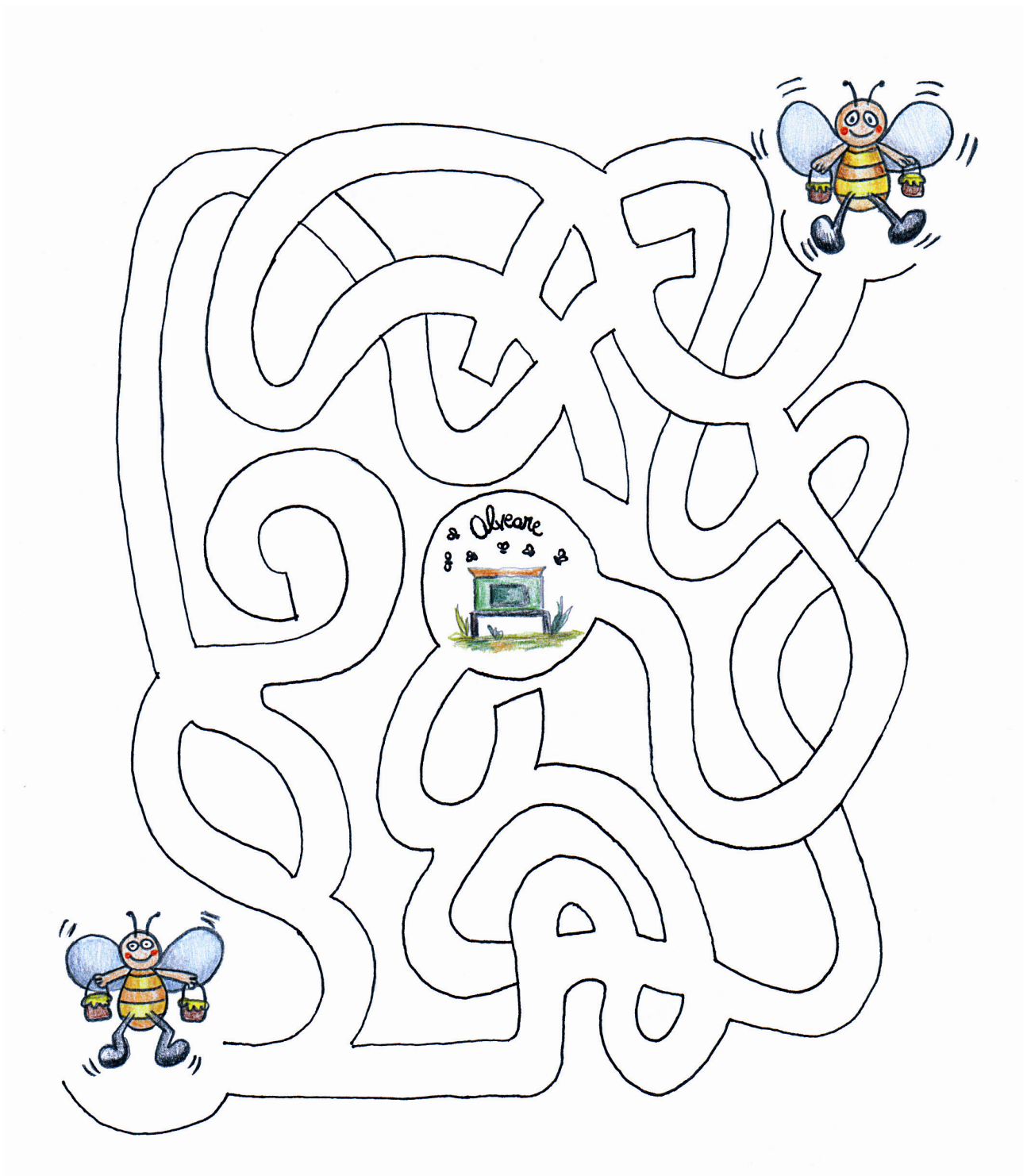
Chi potrebbe dirlo?

“Questa non è proprio la pappa reale che mi aspettavo da te!”

“Benvenuta! Attendevo qualcuno che cantasse con me!”

“Vieni mia piccola ape, riposa sulla mia foglia argentata!”

4. Segnate i percorsi che le api bottinatrici devono fare per ritornare all'alveare.

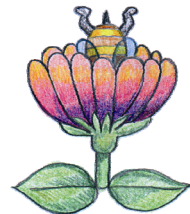


5. Nello schema sotto si nascondono queste parole che riguardano il mondo delle api:

REGINA - PROPOLI - PETALO - FIORI - BOTTINATRICE - APE - FAVO - CALICI - COROLLE - CERA - CELLE - ALVEARE - FUCO - PAPPA REALE - NETTARE - POLLINE

Riuscite a trovarle? Con le lettere rimanenti scoprirete che cosa sogna Ape.

P	O	L	L	I	N	E	B
A	F	I	A	P	E	R	O
P	U	L	L	E	T	E	T
P	C	O	V	T	T	G	T
A	O	P	E	A	A	I	I
R	I	O	A	L	R	N	N
E	R	R	R	O	E	A	A
A	O	P	E	V	I	C	T
L	I	A	I	N	C	E	R
E	F	V	A	C	E	R	I
A	N	I	C	I	L	A	C
Z	C	O	R	O	L	L	E
F	A	V	O	A	E		



APE SOGNA DI ANDARE _ _ _ _ _

SCHEDA 20

CHIOCCIOLA

1. Nel testo c'è una filastrocca, trovatela e trascrivetela.

.....

.....

.....

2. Rispondete a queste domande.

Chi recita la filastrocca e perché?

A chi è rivolta?

3. Segnate con una crocetta le affermazioni esatte.

La chiocciola si trova:

- sopra la foglia di un cavolo
- sotto una foglia di lattuga
- sul muretto dell'orto

La chiocciola è:

- triste e solitaria
- allegra e veloce
- paziente e calma

I grossi oggetti che sfrecciano sono:

- scarafaggi
- automobili
- barche

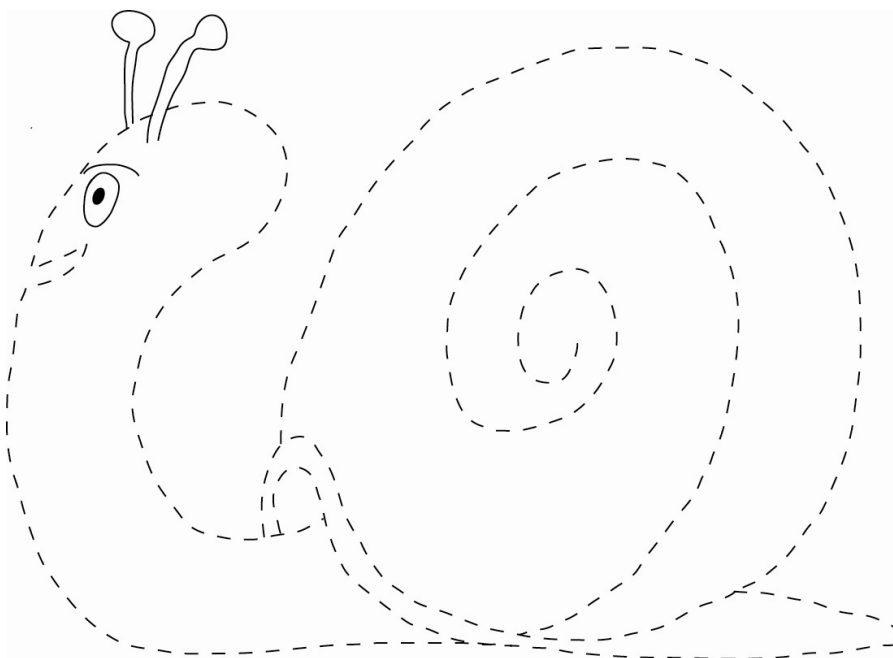
Il mostro quadrato è:

- un contenitore colorato
- una lavatrice
- un televisore

4. Questo è un calligramma.



Adesso provate voi: scrivete sul disegno tutti gli aggettivi riferiti alla chiocciola che trovate nel testo.



SCHEDA 21**LA FAMIGLIA DEI RICCI****1. Segnate con una crocetta le affermazioni esatte.**

La storia si svolge:

- la notte di Natale
- la notte di San Lorenzo
- domenica notte

Nella notte di San Lorenzo cadono:

- monete d'oro
- fiocchi di neve
- stelle

I componenti della famiglia sono:

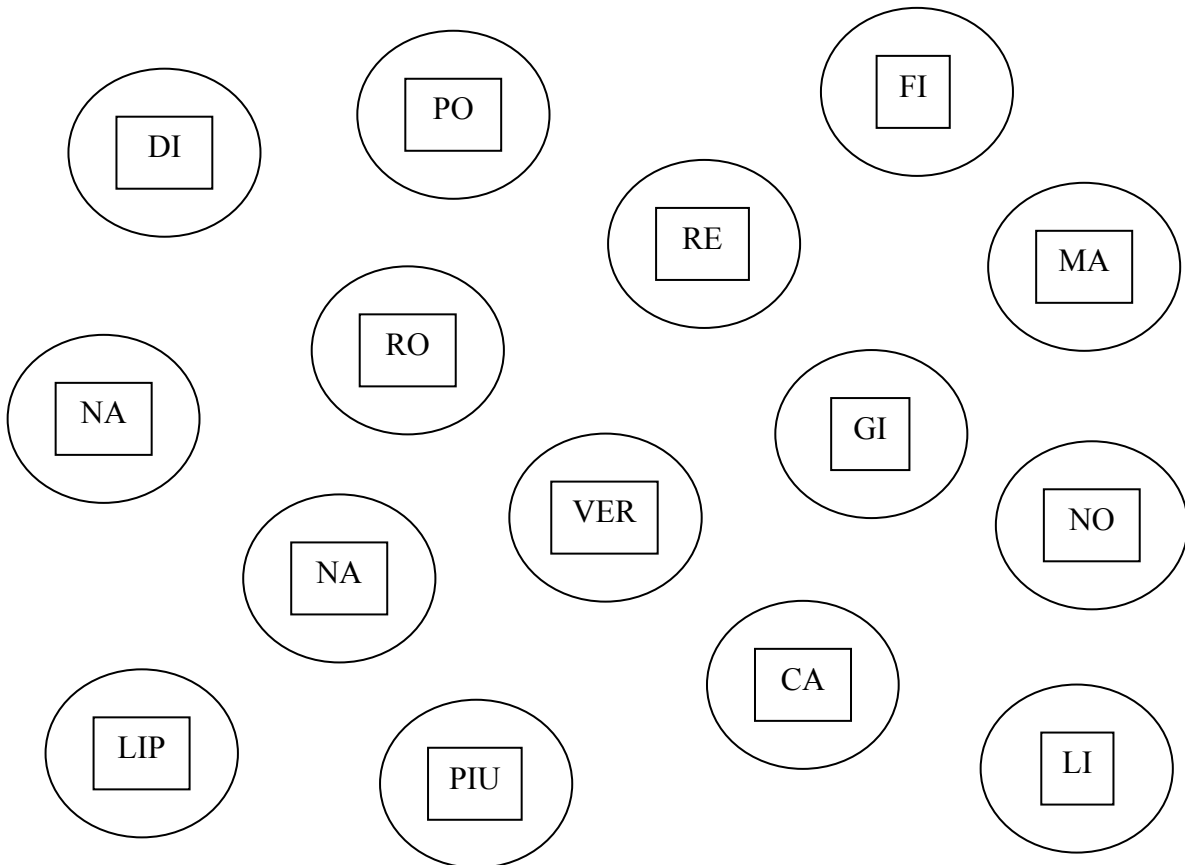
- due maschi e tre femmine
- più di cinque
- meno di cinque

Per convincere Filippo a uscire dalla tana, i fratelli preparano:

- palloncini colorati
- un cesto di mele
- un succulento piatto di lombrichi

2. Riordinate le sillabe contenute nei cerchi e scrivete qui sotto i nomi dei cinque ricci maggiori:

.....



3. Scrivete i nomi dei cinque ricci maggiori e le loro caratteristiche.

NOMI DEI RICCI	CARATTERISTICHE

4. Trovate le tre rime nel testo, evidenziatele e trascrivetele.

.....
.....
.....

5. Completate le righe qui sotto con tre rime che esprimano i vostri desideri.

Esempio:

Stella, stellina, fammi avere una sorellina
Stella, stelletta, mi piacerebbe anche una bicicletta
Stella del mattino mi andrebbe bene anche un fratellino

Stella, stellina,
Stella, stelletta,
Stella del mattino

6. Realizzate un biglietto simpatico per convincere un nuovo compagno a partecipare a una festa.