

## LINGUA ITALIANA

### **Obiettivi prioritari:**

- sviluppo della produzione di testi di complessità sufficiente per interpretare ed elaborare le problematiche affrontate nelle varie unità didattiche (in particolare : resoconti di processi produttivi; testi relativi a immedesimazioni, a confronti e ad argomentazioni su contenuti del lavoro di storia; elaborazione e gestione di ipotesi , nelle attività di scienze). Non si tratta di obiettivi terminali della classe III, comunque si possono ritenere abbastanza soddisfacenti i risultati di apprendimento raggiunti in media con circa l'80% dei bambini nelle prestazioni su cui vi è già una consolidata esperienza fin dal I ciclo (resoconti di produzioni) e con oltre il 60% dei bambini nelle prestazioni affrontate per la prima volta nella classe III (ad esempio, testi di confronto o argomentativi in storia).

- miglioramento progressivo della correttezza ortografica e grammaticale ( a fine anno oltre tre quarti dei bambini fanno meno di un errore ogni 30 parole)

- sviluppo della comprensione dei testi, rivolta a:

\* testi che descrivono una attività non già svolta;

\* testi antologici e documenti di interesse storico scritti in un linguaggio diverso dall'italiano standard di oggi;

\* testi della consistenza di un libro (per i quali è necessario tenere dietro, di capitolo in capitolo, alla vicenda o all'argomento trattato)

- sviluppo della comprensione dei testi per quanto riguarda la precisione di lettura, la capacità di mettersi dal punto di vista di un personaggio, le inferenze (a seconda della difficoltà delle verifiche, si hanno risultati positivi in media per percentuali che variano dal 40% al 70% - vedi verifica sul "bambino che osserva" e sul "naso bagnato" )

- consapevolezza dei meccanismi di funzionamento della lingua per quanto riguarda l'individuazione di "soggetto" e "verbo", i tempi dei verbi, alcuni connettivi importanti nel lavoro tecnologico , scientifico e storico ("mentre", "invece," "finchè"), un primo approccio alla padronanza consapevole del periodo ipotetico e dei nessi causali, l'approccio ai modi dei verbi, la funzione degli aggettivi e degli avverbi ; naturalmente è bene che l'insegnante abbia presente la diversa importanza (e la diversa difficoltà) di questi obiettivi : è facile (e non molto rilevante dal punto di vista formativo) fare riconoscere ai bambini gli aggettivi e gli avverbi e le loro funzioni, mentre la padronanza dei "connettivi" , cruciale per la strutturazione dei testi necessari per rappresentare la complessità delle problematiche tecnologiche e storiche e delle argomentazioni, richiede interventi prolungati e ben graduati nel tempo.

Dovrà svilupparsi, nel corso della classe III, la consapevolezza che una parola (in particolare, un "connettivo") può assumere significati diversi a seconda del contesto e che uno stesso significato può essere espresso in forme diverse; e il bambino dovrà cominciare (in situazioni semplici) a sostituire espressioni equivalenti per indicare uno stesso significato ed a produrre frasi in cui una stessa parola assume significati diversi.

Si può valutare che in media oltre il 75% dei bambini entri con un certo profitto nel gioco della "riflessione linguistica" , per lo meno per quanto riguarda le attività più facili (riconoscimento di aggettivi, verbo e soggetto, dei tempi dei verbi, ecc.)

### **Linee di lavoro ed indicazioni operative specifiche**

Le "produzioni in classe" offrono ancora, nella classe III, occasioni preziose per lo sviluppo della complessità dei testi prodotti dai bambini e per innescare attività di riflessione linguistica (sui modi dei verbi, sui connettivi, sui diversi modi di esprimere un certo significato e sui significati diversi che una parola assume a seconda del contesto). Naturalmente deve trattarsi di produzioni relativamente complesse, con azioni che si devono svolgere contemporaneamente, azioni che devono essere ripetute (*finchè...*), controlli da effettuare.

Sembra positiva l'esperienza di richiedere (accanto alle verbalizzazioni di alcune produzioni) la comprensione di una "ricetta" o comunque di un testo che descrive una attività sconosciuta ai bambini: attraverso la lettura di testi del genere i bambini possono sviluppare la capacità di costruire una immagine mentale di quello che viene espresso nel testo, spesso suppiendo (attraverso inferenze) a informazioni non esplicitate e anche riordinando mentalmente (secondo criteri logici) informazioni che possono essere date, nel testo, in ordine non corrispondente all'esecuzione ("*cospargete di zucchero, unite il burro fuso e l'uovo leggermente sbattuto*").

Le attività svolte nell'ambito della "storia della famiglia e degli ultimi 100 anni" offrono molteplici occasioni di produzione di testi di significativa complessità:

- testi di confronto (con uso di verbi al presente, al passato prossimo/remoto ed all'imperfetto; con uso di forme comparative e contrastive - con "invece", "ora come allora", ecc.)

- testi argomentativi (giudizi argomentati sulle esperienze con cui i bambini vengono a contatto nelle interviste ai nonni e attraverso le letture antologiche).

La riorganizzazione dei punti più significativi delle interviste consente di fare utili esercizi di punteggiatura, di ristrutturazione delle frasi secondo le necessità della lingua scritta (occasione per cominciare a riflettere sulle differenze tra lingua scritta e lingua orale!), di sintesi (per i pezzi più ripetitivi).

La preparazione delle domande per le interviste consente di migliorare la precisione e la qualità delle frasi e di svolgere utili riflessioni su frasi diverse con lo stesso significato, e su frasi abbastanza simili con significati diversi.

Le attività su "Le ombre del sole" e le attività di carattere scientifico svolte sulle "produzioni in classe" consentono di sviluppare la produzione di testi-relazione e di avviare il lavoro linguistico sul periodo ipotetico (connesso alla produzione, al confronto ed alla verifica delle ipotesi).

In generale, per quanto riguarda la produzione dei testi si raccomanda di non dare per scontato (nel passaggio a nuovi tipi di testi) che i bambini sappiano trasferire ad essi i livelli di produzione raggiunti in altri testi; anzi proprio il passaggio a nuovi tipi di testi può evidenziare difficoltà di organizzazione del pensiero, e di rapporto tra pensiero e testo prodotto, che l'abitudine a costruire certi tipi di testi può avere mascherato. Inoltre occorre tener conto che i nuovi tipi di testi (in particolare di tipo argomentativo in ambito storico, o relativi a ipotesi interpretative) possono richiedere forme di pensiero non ancora sufficientemente sviluppate in tutti i bambini: se i testi - resoconto di produzioni richiedono di padroneggiare la "sequenzialità" e la "contemporaneità", i testi di tipo argomentativo in ambito storico richiedono in genere di padroneggiare anche la causalità e la comparazione. Per fare fronte a queste difficoltà occorre riprendere (con i bambini in difficoltà) quelle attività

individualizzate (di "sgrovigliamento" del pensiero, di collegamento tra pensiero e testo, di offerta di forme espressive adatte per esprimere le intenzioni comunicative) che così bene in genere avevano funzionato nel I ciclo per i tipi di testi allora affrontati. (*vedi Linee metodologiche*).

Un prezioso aiuto in tutto ciò può venire anche dalla riflessione linguistica, nelle forme descritte in precedenza, però occorre ricordare che la riflessione linguistica non può nulla nel caso di un pensiero "aggrovigliato" o della mancanza di certe forme espressive cruciali (periodo ipotetico, nessi causali...). (*vedi Linee metodologiche*)

Per quanto riguarda la lettura, oltre alle cose dette a proposito della lettura di testi relativi ad attività nuove si raccomanda di alternare i seguenti tipi di testi e di attività:

- testi antologici relativi alla "Storia della famiglia e degli ultimi 100 anni": lettura silenziosa, discussione delle informazioni ricavate (e confronti con l'oggi e tra letture diverse relative allo stesso tema), riflessioni sulle forme espressive utilizzate (non è difficile, volendo, fare cogliere ai bambini la diversità tra i diversi testi e alcuni aspetti dell'evoluzione storica della lingua- anche se questo non è certo un aspetto prioritario del lavoro di III !)

- testi antologici non finalizzati alle unità didattiche, e primo libro: è importante che i bambini leggano per il gusto di leggere, per il gusto di venire a contatto con esperienze, "modi di pensare e sentire", forme espressive diverse da quelle usuali, per il gusto di seguire con la fantasia la vicenda che l'autore del libro o del racconto letto propone..... Per questo motivo è opportuno che le letture antologiche abbiano un carattere molto diverso (per quanto riguarda l'impegno delle attività richieste) dalle letture connesse con le unità didattiche. La lettura non deve essere troppo appesantita da domande di controllo della comprensione, soprattutto sono da ridurre al minimo le attività di riflessione linguistica, di riassunto, ecc. ; se attraverso gli altri testi prodotti o letti è stato fatto un sufficiente lavoro mirato alla comprensione del testo ed alla riflessione linguistica, nelle letture antologiche si può in un certo senso "vivere di rendita", limitandosi ad accertamenti sulla comprensione del senso di quello che si legge e a far notare forme espressive particolarmente efficaci in relazione al contenuto ed agli scopi comunicativi. Piuttosto, può essere opportuno alimentare la partecipazione dei bambini alle vicende raccontate nei testi letti: "Come finirà secondo te questo racconto ? " ; "Se non ti piace come è finito questo racconto, prova ad inventare un finale diverso" ; "Prova ad immaginare cosa sarebbe successo se ....." (tra l'altro, consegne di questo tipo consentono anche di verificare se il bambino ha compreso bene il senso di quello che ha letto!).

Può essere anche interessante (e, di solito, si tratta di una attività gradita ai bambini!) avviare discussioni sui "valori" in gioco nel racconto o nel libro letto, con una duplice finalità : aiutare i bambini a scoprire che spesso un racconto od un libro veicolano dei "valori" (non sempre esplicitamente dichiarati) ; e creare una situazione di dibattito su problemi che possono avere una grossa importanza per la maturazione culturale ed etica dei bambini.

Seguendo le indicazioni dei programmi è opportuno (in III) avviare attività di "lettura espressiva ad alta voce" ; è bene seguire queste modalità:

- lettura silenziosa, per mettere il bambino nelle migliori condizioni di capire ciò che legge
- discussione del contenuto letto, per averne una visione complessiva
- rilettura ad alta voce (che nel caso di dialoghi può essere anche a più voci)

Per quanto riguarda la riflessione linguistica si rinvia (per una trattazione approfondita) a *Linee metodologiche*. Qui si richiamano alcuni principi generali.

La riflessione linguistica deve innestarsi (come prevedono i programmi) sui testi prodotti e sui testi letti; si raccomanda di utilizzare soprattutto i testi letti all'interno delle unità didattiche (per i motivi visti poco sopra), tenendo d'occhio gli obiettivi (sulla riflessione linguistica) indicati all'inizio di questo paragrafo.

E' opportuno, in III, cominciare a denominare esplicitamente alcune delle "figure" grammaticali e sintattiche su cui si svolge riflessione linguistica, sollecitando i bambini a fare uso dei termini introdotti (aggettivo, avverbio, soggetto, verbo, tempi del verbo) . Naturalmente, occorre evitare definizioni (che sarebbero o troppo semplificate, e quindi errate; o troppo complesse per essere comprese dai bambini); è l'uso ripetuto dei termini da parte del maestro che consente ai bambini di fissarli gradualmente in memoria e di estendere via via la gamma dei significati che essi possono assumere.

Come già accennato presentando gli obiettivi di riflessione linguistica, occorre tenere presenti la diversa importanza- e la diversa difficoltà- degli obiettivi di riflessione linguistica che si vogliono perseguire.

Condurre i bambini a capire che il "mentre" può avere significati diversi ("contemporaneità" e "contrapposizione"), che tali significati richiedono una analisi attenta del contesto in cui il "mentre" è inserito, che a sua volta il significato di "contemporaneità" può riguardare una "cornice entro cui ...." ( "*mentre passeggiavo, avvenne un incidente*" ) , oppure lo svilupparsi "parallelo" di due azioni ( "*mentre passeggiavo, mio fratello leggeva Topolino*" ) .....

..... tutto ciò richiede un intervento prolungato nel tempo (per un paio d'anni), partendo in II dalla fase di "sensibilizzazione", fino alla fase in cui i bambini cercano di costruire frasi corrispondenti ai vari significati e di individuarli e "definirli" con precisione nei testi letti o prodotti

All'estremo opposto si colloca la riflessione sugli aggettivi e sugli avverbi : occorre poco tempo ai bambini per capire che un cane può essere "nero" o "bianco" o ...., "grosso" o "piccolo" o.... ; e per capire che si può camminare "lentamente", o "velocemente", o.....

A livello intermedio si colloca la riflessione sui tempi dei verbi (in particolare sulla distinzione di fondo tra "passato prossimo/passato remoto" - ormai poco distinguibili, come significato, nella lingua italiana corrente - e "imperfetto" ): il lavoro di storia offre ottime occasioni per questo tipo di riflessioni .

Per quanto riguarda il miglioramento della correttezza ortografica e grammaticale, se in II si era detto che conviene procedere secondo due piste diverse (con attività "analitiche" ad hoc fuori delle unità didattiche e dei testi normalmente prodotti, e con puntualizzazioni, autocorrezioni, riflessioni relative ai testi prodotti ), in III molte esperienze (e ragioni anche di tipo teorico, legate al carattere "convenzionale" delle prestazioni dei bambini quando affrontano esercizi di correttezza ortografica) suggeriscono di limitare o addirittura eliminare gli esercizi "ad hoc" ed aiutare invece i bambini a tenere sotto controllo la correttezza ortografica e grammaticale all'interno delle normali attività di produzione di testi.

In particolare si può suggerire:

- di fare rileggere ai bambini "a mezza voce" i testi prodotti, inducendoli a interrogarsi sulle corrispondenze più "impegnative" tra suoni e segni
- di svolgere attività di riflessione linguistica sui costrutti grammaticali e sintattici su cui si manifestano i più gravi errori oppure imprecisioni, ambiguità, ecc. (sempre a partire dai testi prodotti dai bambini!)

(cfr. *linee metodologiche*)

- di utilizzare il confronto di testi per aiutare i bambini a superare forme espressive pesanti o inappropriate (cfr. *Linee metodologiche, Riflessione linguistica e Confronto*)
- di svolgere attività di correzione incrociata degli errori (ciò, in base ad esperienze fatte soprattutto nella scuola media, sembra avere effetto non tanto sugli errori di ogni singolo bambino, quanto sull'attenzione con cui viene "controllato" un testo).

Confronto di testi: si tratta di una attività da continuare e/o sviluppare sistematicamente nella classe III. *Si rinvia, per dettagli ed esempi, a Linee metodologiche.*

In III (come in II) le attività possibili di confronto sono essenzialmente di quattro tipi:

- confronto tra testo e realtà (ad esempio, nella verbalizzazione di una produzione si può cercare di eseguire certe operazioni secondo la descrizione che ne hanno dato diversi bambini, al fine di accertare la precisione e la completezza dei loro testi ...): importante per stabilire una stretta corrispondenza tra testo e realtà (in particolare, azioni sulla realtà) e quindi per migliorare la precisione e la completezza dei testi prodotti; può anche servire per introdurre gli altri tipi di confronto (in particolare consentendo ai bambini di capire quello che hanno scritto i loro compagni)
- confronto tra il testo di ogni bambino ed un testo scelto dall'insegnante (avendo cura di non scegliere un testo molto buono), sullo stesso argomento familiare alla classe: la consegna può essere quella di individuare (sottolineandoli con colori diversi) i contenuti comuni ed i contenuti espressi in un testo e non nell'altro.

Questo tipo di confronto appare importante perchè in esso si sviluppano abilità che sono utili (e forse necessarie) per il quarto tipo di confronto, e perchè stimola alla precisione nel processo di lettura.

Nella classe III non si tratta di una attività facile (soprattutto se i testi sono di una certa lunghezza -più di 10/12 righe dattiloscritte). Alcuni bambini tendono a fare il confronto ordinatamente frase per frase (la prima con la prima, la seconda con la seconda...), altri hanno ancora problemi a individuare sotto forme espressive diverse lo stesso contenuto, o sotto forme espressive con molte parole comuni contenuti diversi. E' molto utile discutere con i bambini in difficoltà su come essi operano il confronto: ciò in alcuni casi può permettere al bambino di superare strategie di confronto improduttive! Tra l'altro, discutendo con i bambini sulle loro strategie di confronto di testi l'insegnante può rendersi conto anche di possibili ostacoli insiti nelle strategie di lettura dei bambini: alcuni insegnanti hanno notato che il bambino che nel fare il confronto si ferma alla "superficie" dei testi (forme espressive usate) quasi sicuramente si comporta allo stesso modo anche nelle normali attività di lettura; e il bambino che confronta frase per frase (la prima frase del primo testo con la prima frase del secondo testo...) in molti casi è un bambino che ha un rapporto solo "sequenziale" con il testo, nel senso che recepisce una informazione dopo l'altra e non si preoccupa di riconsiderare organicamente il tutto, di ripescare i punti più significativi per rileggerli ed approfondirli meglio, ecc.

- confronto di un testo scelto dall'insegnante (o del testo di ogni bambino) con una "scaletta" preparata dall'insegnante (o concordata con i bambini) e riguardante i punti principali da trattare : questo tipo di confronto è utile soprattutto per migliorare la progettualità dei testi (suggerendo ai bambini la possibilità di appoggiarsi, nella progettazione, ad una "scaletta" delle cose da scrivere); inoltre appare utile anche per abituare i bambini a "rappresentare" i contenuti essenziali di un testo in forme diverse (più o meno estese e ricche di dettagli)
- confronto tra due testi scelti dall'insegnante: valgono tutte le cose dette a proposito del confronto del testo di ogni bambino con un testo scelto dall'insegnante, con in più l'osservazione che si tratta di una attività più importante ma anche più impegnativa delle precedenti, che è opportuno svolgere piuttosto estesamente nella classe III, dopo averla avviata in II. In effetti il confronto tra due testi offre tutte le opportunità prima indicate per il confronto del secondo tipo , e per di più prepara il bambino ad operazioni molto importanti per la sua futura vita scolastica ed extrascolastica : capire se due autori dicono le stesse cose a proposito di un certo argomento, trovare i punti in cui un autore parla di un certo argomento che il bambino "fissa" attraverso una sintesi di poche parole, valutare la coerenza di un "riassunto" con un testo, accedere a ( e comparare) idee diverse dalla propria,ecc..

**Presupposti teorici :**

*sono esposti nelle Linee Metodologiche, nelle parti che riguardano la didattica della produzione e del confronto di testi.*