

## LINGUA ITALIANA

### **Obiettivi prioritari**

Per quanto riguarda la **produzione dei testi** si tratta di portare tutti i bambini alla produzione autonoma di semplici testi descrittivi, di "cronache" e di semplici testi espositivi, relativi a esperienze vissute in prima persona; di sviluppare la complessità dell'espressione verbale orale e scritta, commisurata alla complessità dei "contenuti" da esprimere; e di migliorare progressivamente la correttezza dell'espressione scritta.

Per quanto riguarda la **comprensione dei testi**, i bambini devono imparare a comprendere semplici narrazioni e descrizioni (anche relative a avvenimenti o ambienti non direttamente esperiti), a individuare analogie e differenze di contenuto tra frasi o semplici testi relativi ad esperienze vissute, a cominciare a fare "inferenze" sul testo letto, a interpretare semplici poesie (esplicitando quello che le poesie suggeriscono loro).

**Riflessione linguistica:** i bambini devono riflettere sul fatto che si può parlare dello stesso oggetto o dare la stessa informazione con espressioni diverse e che una stessa parola può assumere significati diversi in relazione al contesto; devono essere inoltre in grado di riconoscere (in situazioni testuali semplici) il ruolo del "soggetto" e del "verbo".

Come già accennato, l'obiettivo dell'alfabetizzazione primaria (scrittura autonoma di un semplice resoconto o di un testo descrittivo relativo ad una propria esperienza, comprensione puntuale di un semplice brano descrittivo o narrativo) è raggiunto, nell'ambito del nostro progetto, da oltre il 98% dei bambini alla fine del primo ciclo; per quanto riguarda altri obiettivi, quello della produzione di testi espositivi corrispondenti ad una organizzazione logica esterna (ad esempio, usi di macchine - o descrizioni di semplici giochi- o relazioni su produzioni) è raggiunto a livelli sufficienti, in media, da circa il 75% dei bambini. Anche la comprensione inferenziale semplice (*informazioni da ricavare dal senso globale di quello che c'è scritto: esempio, seconda domanda della verifica finale, n. 2*) è raggiunta da quasi tre quarti dei bambini. Per processi di inferenza più complessi, che richiedono una lettura più attenta o approfondita (esempio, stessa verifica, terza domanda) raramente si supera il 25% di risposte positive.

Per il confronto di testi e la riflessione linguistica molto dipende da quanto si è fatto in classe, e da come lo si è fatto; in molte classi (anche in realtà socioculturali non facili!) si è visto che a fine anno praticamente tutti i bambini che arrivano ad un sufficiente livello di produzione di testi "a logica vincolata" e di comprensione inferenziale semplice (quindi, in media, quasi i tre quarti dei bambini) sono ormai "entrati nel gioco" del confronto dei testi e delle prime riflessioni linguistiche.

Per la correttezza ortografica, a fine anno circa due terzi dei bambini commettono in media meno di un errore su 30 parole

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

Per quanto riguarda l'obiettivo di portare tutti i bambini alla **scrittura autonoma**, compreso quel 15% di bambini che (in media) non ci sono arrivati in I, valgono le stesse indicazioni riportate nelle "indicazioni operative" per la classe I. Si può aggiungere il consiglio di non "forzare" troppo le tappe all'inizio della classe II, e - anzi- di riprendere il lavoro (con i bambini in difficoltà, come pure con gli altri) non dai livelli raggiunti all'inizio di giugno, ma dalla situazione del mese di aprile della classe I. Alcuni bambini in difficoltà raggiungeranno la scrittura autonoma entro dicembre, per pochi altri sarà necessario attendere ancora un paio di mesi. Si può anche aggiungere il consiglio di insistere molto, nel lavoro in classe, sulla produzione orale dei bambini (in modo che i bambini con maggiori difficoltà di apprendimento non perdano il contatto, almeno a livello di produzione orale, con i temi e con il livello di complessità su cui è impegnato il resto della classe).

E' bene proseguire con le attività di "prestamano", oltre che con i bambini che presentano difficoltà nella scrittura autonoma, anche con altri bambini, tutte le volte che le consegne sono impegnative,

se si teme che essi producano testi non corrispondenti alle loro potenzialità di pensiero e alla complessità dell'argomento affrontato.

Per quanto riguarda l'aumento di autonomia e complessità nella produzione linguistica dei bambini, si suggerisce di utilizzare tutte quelle situazioni di produzione verbale che per loro natura richiedono testi complessi (e quindi, le attività "tecnologiche" -*vedi ad esempio la costruzione della girandola; e la preparazione della ciambella*; i confronti tra giornate di persone diverse, o tra il presente ed il passato; il lavoro sulle ipotesi e *Linee metodologiche*-, capitolo sulle "ipotesi").

Sui testi prodotti dai bambini si raccomanda di svolgere con sistematicità (ma partendo da frasi brevi e da testi semplici) **attività di confronto**.

Per ogni tipo di confronto, è bene che l'attività sia gestita inizialmente a livello collettivo (per fare entrare i bambini nel "gioco") e deve riguardare testi brevi e circostanziati relativi ad una esperienza nota alla classe (si può partire, all'inizio dell'anno, con una frase - o un testo di 4-5 righe - riguardante una fase di una produzione, o un episodio a cui la classe ha assistito durante una uscita...); il confronto può riguardare:

- un testo prodotto in classe, con la realtà, direttamente esperita, di cui il testo parla (particolarmente utili sono le verbalizzazioni di produzioni e, poi, le verbalizzazioni relative al "percorso": attraverso questo tipo di confronto il bambino è stimolato alla precisione e alla completezza del linguaggio e al collegamento stretto tra realtà, pensiero e testo);

- il testo prodotto da ciascun bambino con un testo prodotto in classe e scelto dall'insegnante (oltre che a stimolare la completezza dei testi, questo esercizio affina le capacità di comprensione, e può costituire la base per le prime attività di riflessione linguistica);

- due testi prodotti in classe, distribuiti a tutti i bambini (o fatti copiare dalla lavagna), da confrontare tra loro : si tratta dell'attività di confronto più impegnativa, che sembra opportuno iniziare solo dopo 2-3 mesi di scuola (soprattutto in classi "difficili"); sono in gioco la comprensione e la comparazione dei contenuti di testi entrambi estranei al bambino (sia pure su un argomento a lui ben noto);

- un testo scelto dall'insegnante (o il testo di ogni bambino) con una "scaletta" preparata dall'insegnante (o concordata con i bambini) e riguardante i punti principali da trattare (si tratta di una variante del tipo di confronto prima descritto, che può essere utile per stimolare i bambini a mettere ordine nell'attività di confronto e suggerire utili strategie di confronto);

- un testo prodotto in classe con la realtà immaginata e non esperita ("confronto anticipativo"): si tratta di una modalità di confronto che sembra particolarmente utile per sollecitare i bambini a superare la decifrazione e la comprensione delle singole parole e a formarsi delle immagini sul contenuto del testo (quindi, per intervenire su processi assai importanti nella comprensione dei testi). Questo tipo di confronto può essere iniziato in II su "progetti" non troppo complessi (ad esempio, progetto di montaggio di una girandola, a partire dai pezzi che la compongono e avendo a disposizione un esemplare funzionante di girandola).

(per ulteriori precisazioni ed approfondimenti sulla "didattica del confronto di testi", vedi *Linee metodologiche*).

Direttamente collegato a queste esperienze di confronto è il lavoro sulla **comprensione dei testi**, che nel corso dell'anno può gradualmente aggiungere ai testi relativi ad esperienze fatte in classe, testi relativi ad argomenti noti (anche non esperiti in classe) e testi su argomenti in parte sconosciuti (ad esempio: racconti o poesie relativi ad ambienti poco famigliari ai bambini), con "consegne" via via più impegnative: da "completa il disegno in base alle informazioni contenute nel testo", a richieste di inferenze (per ricavare informazioni non esplicitamente fornite nel testo).

Interessante appare il collegamento del lavoro di educazione all'immagine con il lavoro sulla comprensione dei testi (*vedi Documentazione "Educazione all'immagine"*) e con il lavoro sulla produzione dei testi (*vedi Documentazione "Giornata"*).

Per le **letture antologiche** si raccomanda di ricorrere a brani d'autore, evitando poesie e brani confezionati da scrittori di poco valore. I bambini hanno bisogno di modelli espressivi (che veicolano "modi di guardare" ignoti al bambino e importanti, e "modi di dire" significativi della lingua italiana); solo gli scrittori "importanti" sono utili in questo senso (uno scrittore è "importante" proprio perché suggerisce "modi di dire" e "modi di guardare" che arricchiscono il patrimonio culturale e linguistico).

Come già rilevato in I, è deleterio (come molte ricerche hanno rivelato: *cfr. Bettelheim & Zelan, "Imparare a leggere"*) fare leggere ai bambini testi accompagnati da figure che forniscono informazioni dettagliate su quanto è detto nel testo (in quanto il bambino si abitua a cercare di comprendere il testo attraverso le figure); ed è anche pericoloso insistere sulla lettura ad alta voce (che nei vigenti programmi è obiettivo per il **II ciclo!**) come primo modo di accedere alla comprensione del testo. Il pericolo riguarda soprattutto quei bambini che "naturalmente" individueranno il significato delle parole senza tradurle in successioni di sillabe; per essi la "decifrazione" necessaria per la lettura ad alta voce rischia di deviare e ostacolare il processo di comprensione a vantaggio esclusivo della qualità della dizione. In effetti, è noto che parecchie persone (forse la maggioranza) riconoscono le parole comuni e attribuiscono ad esse un significato senza ricostruirle nella mente sillaba per sillaba. Se in II si vogliono impegnare i bambini in esperienze di lettura ad alta voce, appare indispensabile che la lettura ad alta voce sia preceduta da una richiesta di lettura personale (silenziosa) e da eventuali domande di comprensione, in modo da sincerarsi che quando il bambino leggerà ad alta voce, egli reciterà un testo di cui conosce bene il contenuto.

Per quanto riguarda la **riflessione linguistica**, come previsto dai programmi essa deve partire dai testi prodotti dai bambini (o anche da testi significativi letti in classe) e mirare al potenziamento delle capacità di produzione, controllo e comprensione dei testi. Per questo motivo è opportuno insistere sulle modalità diverse di esprimere uno stesso "contenuto", e sui significati diversi (in relazione al contesto) di una stessa parola o di uno stesso modo di dire; per lo stesso motivo particolare attenzione va riservata a certi connettivi (in particolare il "mentre", *vedi ad esempio "Giornata" pag. 79 – "Economia" novembre/dicembre, la ciambella confronto di testi*) che si prestano in modo specifico a tali attività e d'altra parte hanno una grande importanza nella strutturazione dei testi complessi. Dato che quello che importa è partire dai testi per migliorare la padronanza (produzione/comprendimento) dei testi, e non insegnare definizioni o regole grammaticali, "soggetto" e "verbo" possono essere le prime denominazioni grammaticali da introdurre (naturalmente attraverso esempi e non definizioni!). Così si può far notare che nel testo di Daniela, quando Daniela scrive "*Le piantine del vaso numero 3 sono secche*", indica, con "*le piantine del vaso numero 3*", il "soggetto" che viene descritto dalle due successive parole "*sono secche*"; e quando Daniela scrive "*Alberto ha bagnato i vasi*", Alberto è il "soggetto" che ha compiuto l'azione di "bagnare" i vasi. Attraverso esempi come questi i bambini imparano gradualmente a riconoscere il "soggetto" attraverso le molteplici funzioni che può assumere in una frase. Imparano anche varie funzioni che il "verbo" può svolgere (non solo indicare "azioni", ma anche "stati", "trasformazioni subite", ecc.).

A proposito dei verbi, è opportuno in II (in relazione alle numerose occasioni di lavoro su "tempi" diversi nelle unità didattiche "tempo della natura e delle attività umane", "giornata" e "storia del bambino") cominciare a richiamare l'attenzione sul fatto che il verbo fornisce in molti casi informazioni importanti sul tempo al quale ci si riferisce, come nelle frasi: "*Alberto ha bagnato i vasi*", "*Alberto bagna i vasi*", "*Alberto bagnerà i vasi*".

Volendo, si può cominciare in II ad evidenziare il ruolo degli aggettivi (si tratta comunque di una "riflessione linguistica" molto facile).

Per quanto riguarda gli interventi sulla **correttezza ortografica**, essi possono essere di due tipi:

a) lavoro analitico sulle sillabe più impegnative (gli, chi, che,...) al fine di richiamare l'attenzione dei bambini sull'articolazione di suoni e parole "difficili" ; si possono prevedere dettati di parole, completamenti di parole mancanti di alcune lettere, ecc.

b) attività di auto-controllo e di auto-correzione ortografica direttamente connesse ai testi prodotti (con lettura a mezza voce, controllo delle relazioni tra suoni e segni, controllo "semantico" di e/è , a/ha , ecc.)

Mentre è utile tutte le volte che è richiesto dalle normali attività in classe svolgere attività di dettatura di testi, l'esperienza ha ampiamente dimostrato che a poco servono i cosiddetti "dettati ortografici" (dettati molto ricchi di parole su cui sono frequenti gli errori dei bambini): di fronte al dettato ortografico alcuni bambini reagiscono cercando di evitare gli errori... salvo commetterli di nuovo in situazioni di normale produzione di testi! Altri bambini invece (per la paura di sbagliare) commettono errori che normalmente non farebbero.

### **Presupposti teorici**

*In gran parte essi sono gli stessi indicati a proposito delle attività di educazione linguistica della classe I. In sintesi:*

*- l'arricchimento delle forme espressive orali (e scritte) più importanti per l'argomentazione, per la penetrazione razionale della realtà, ecc. non è spontaneo e non avviene che in misura molto limitata per semplice imitazione (per imitazione si possono imparare facilmente solo espressioni "colorite", insulti, aggettivi, ecc.). Occorre che il bambino si trovi nella necessità di usare certe espressioni, e trovi - se non le possiede - chi glielo suggerisce al momento opportuno, cioè quando corrispondono ad una sua intenzione comunicativa, ad un suo pensiero "in formazione". Nel rapporto con i genitori colti ed attenti al dialogo con i figli questo accade quotidianamente dalla più tenera età; occorre che la scuola continui su questa stessa strada e supplisca alle situazioni "deprivate", in cui è mancato (in famiglia) il "dialogo strutturatore del linguaggio". Ciò rinvia a due tipi di scelte importanti :*

*\* la scelta degli argomenti su cui fare parlare e scrivere i bambini (che dovranno comprendere argomenti che per loro natura richiedono certi livelli di complessità e ricchezza linguistica : produzioni, percorsi, e anche confronti - nella "giornata " e nella "storia del bambino")*

*\* il grosso peso che devono assumere il lavoro individuale di produzione di testi da parte dei bambini e il sostegno individualizzato del maestro per i bambini in difficoltà.*

*Questo non vuol dire escludere attività collettive nell'ambito linguistico: i "confronti di testi" (in particolare del secondo e del quarto tipo) rappresentano un primo momento di lavoro in cui i bambini si misurano con le produzioni linguistiche degli altri; ma si possono anche prevedere (a partire dai testi prodotti individualmente dai bambini) momenti di costruzione collettiva di testi di sintesi sulle esperienze fatte in classe, sulle discussioni avvenute, ecc. E inoltre, come vedremo, devono avere spazio attività che (come quelle di confronto e verifica delle ipotesi ) esaltano la funzione "costruttiva" dell'interazione sociale in classe.*

*Altri presupposti teorici da tenere presenti riguardano il processo di comprensione, che alla luce delle conoscenze attuali si appoggia alla decifrazione ma non si esaurisce in essa, ed anzi per molti individui (forse la maggioranza) solo per poche parole (quelle più inconsuete) si basa su una decifrazione completa. D'altra parte, il processo di comprensione dei buoni lettori (quelli che capiscono rapidamente e a fondo quello che leggono) si avvale di una esplorazione non sempre sequenziale del testo (in quanto vengono effettuati ritorni ed anticipazioni), che fissa via via l'attenzione su parole e punti nodali per poi controllare e completare l'informazione con ritorni e revisioni ("gioco di ipotesi").*

*Ciò non vuol dire trascurare l'importanza della decifrazione (può essere utile anche in II l'esercizio di decifrare singole parole descrivendone- o disegnandone-il significato), che comunque è necessaria di fronte a parole poco familiari; però nella scuola normalmente si commettono due errori che ostacolano lo sviluppo del processo di comprensione : si pretende la lettura ad alta voce come primo passo della comprensione (schema: lettura ad alta voce-domanda di comprensione), e*

*si "devia" il processo di comprensione con figure dettagliate che illustrano il contenuto del brano letto.....*

*Purtroppo, su molti aspetti del processo di comprensione dei testi (in particolare per quanto riguarda le prestazioni più impegnative: inferenze, e comprensione di testi estranei al proprio orizzonte culturale) la ricerca non ha prodotto ancora indicazioni univoche; sembra che occorra tener conto di almeno due piste di lavoro : quella relativa ai meccanismi cognitivi della comprensione (in particolare al giusto equilibrio tra comprensione dei dettagli e comprensione globale, che sembra alle radici del processo di comprensione per inferenza) e quella relativa agli aspetti culturali e metacognitivi (che intervengono pesantemente soprattutto nell'accesso a testi estranei al proprio orizzonte culturale).*