



ISTITUTO PROVINCIALE PER LA RICERCA E LA SPERIMENTAZIONE EDUCATIVA



Centro interculturale Millevoci

italiano come lingua seconda **Materiali 15**

La casa greca e la casa romana

PERCORSO PER LO STUDIO DELLA STORIA
NELLA SCUOLA PRIMARIA

Maria Arici, Claudia De Bellis

Coordinamento

Maria Arici, Serena Cristofori

Supervisione scientifica

Stefania Ferrari, Gabriele Pallotti



PROVINCIA AUTONOMA
DI TRENTO

La casa greca e la casa romana

Maria Arici, Claudia De Bellis

© Editore Provincia autonoma di Trento, IPRASE

Prima pubblicazione 2013

Stampa: Centro Duplicazioni della Provincia autonoma di Trento

La casa greca e la casa romana

Percorso per lo studio della storia nella scuola primaria

Maria Arici, Claudia De Bellis

Coordinamento: Maria Arici, Serena Cristofori

Supervisione scientifica: Stefania Ferrari, Gabriele Pallotti

p. 50; 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 esplicitzza, 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" (Ferrerri 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 dispiagate 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., Marengo 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), *ALIAS. 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 italofofoni 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.

LA CASA GRECA E LA CASA ROMANA

Presentazione sintetica del lavoro

Il percorso proposto riguarda un argomento di storia per una classe quinta della scuola primaria e si articola in due unità didattiche.

L'obiettivo principale è quello di trovare una modalità di scambio continuo e di congruenza tra ciò che avviene nel laboratorio di italiano L2 e ciò che viene proposto alla classe. A tal fine è stata creata una griglia di programmazione che permetta la visione e la gestione contemporanea del lavoro svolto in classe e nel laboratorio.

Per ognuna delle due unità il percorso è dunque articolato in attività da svolgere in classe (in alcuni casi mentre le allieve di madrelingua non italiana sono in laboratorio, in altri casi quando anch'esse sono presenti) e in attività da svolgere nel laboratorio di L2, quindi specificamente programmate per le allieve di madrelingua non italiana.

Destinatari

Tre allieve di madrelingua non italiana di una quinta classe, due provenienti dalla Polonia e una dalla Romania, inserite dall'anno scolastico precedente. La loro competenza in lingua italiana corrisponde al livello A2, inizio B1, secondo il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*.

Obiettivi

(Per la classe, comprese le tre allieve)

- Conoscenza di un aspetto a confronto tra due quadri di civiltà: la casa presso i Greci; la casa presso i Romani.
- Comprensione di testi descrittivi/espositivi e acquisizione di un lessico adeguato all'argomento.
- Capacità di ricercare all'interno dei testi le informazioni richieste.

(Per le tre allieve in particolare)

- Comprensione e utilizzo corretto di strutture linguistiche specifiche (*per* + infinito, osservazioni su richiami anaforici, uso di sinonimi, *che* relativo, imperfetto descrittivo).

Istruzioni per l'uso

Nella griglia di programmazione sono contenute le indicazioni di massima sullo svolgimento del lavoro. Ogni scheda proposta ha inoltre una sigla che ne specifica l'ambito d'uso: LAB per *laboratorio* e CL per *classe*.

Materiali

- Griglie di programmazione
- Immagini per attività di pre-lettura
- Testi originali tratti da:
 - Tames R. (2007), *L'antica Grecia*, Ed. White Star
 - Senker C. (2002), *Antica Grecia - vita quotidiana*, Ed. McRae Books
 - Denti M. (2001), *Viaggio nelle civiltà classiche. Atene e Roma*, Ed. De Agostini Ragazzi
- Schede di lavoro

Indice

LA CASA GRECA15

LA CASA ROMANA30

LA CASA GRECA

Obiettivi di studio	Testi	Forme e strutture	Lessico
<p>Comprendere un aspetto di vita di una civiltà: l'abitazione greca</p> <p>Descrivere con semplici frasi le caratteristiche della casa greca</p>	<p>Descrittivi/espositivi: Testo 1 tratto da <i>L'antica Grecia</i></p> <p>Testo 2 tratto da <i>Antica Grecia - vita quotidiana</i></p>	<p>MORFOLOGIA</p> <p>Pronomi: catena anaforica</p> <p>SINTASSI</p> <p>Subordinate finali: <i>per</i> + infinito</p>	<p>altare di famiglia appartamento femminile camera cortile cucina finestra muro di pietra parete pavimento pozzo stanza stanza da bagno tetto</p> <p>Sinonimia: casa /abitazione/dimora camera/stanza bagno/stanza da bagno/servizio igienico</p> <p>domestico</p>

Note riguardo all'impostazione del lavoro di programmazione

- *Si dettagliano le attività da svolgere in classe e/o in laboratorio (esercizi, modalità di presentazione del materiale agli allievi, strumenti necessari, ecc.), in modo da organizzare tutto il lavoro, basato sugli identici testi, per classe e laboratorio .*
- *Si prevedono, segnalandoli nella programmazione, momenti diversi di intervento: in alcuni casi il lavoro in laboratorio avviene parallelamente al lavoro in classe (l'input a livello di contenuti risulta uguale, le attività e i materiali vengono invece proposti in modo diversificato a seconda delle due situazioni); in altri casi il lavoro in laboratorio è precedente e dà alle allieve la possibilità di partecipare proficuamente alle successive attività di classe.*
- *La focalizzazione su alcune strutture linguistiche è prevista in modo specifico per il laboratorio, ma si aggancia poi, con riprese e approfondimenti, a ciò che viene proposto all'intera classe.*

	Attività		Testi e materiali		Indici linguistici	
<u>PRE-LETTURA</u>	IN LABORATORIO <u>Scheda LAB 1:</u> <ul style="list-style-type: none"> - presentazione di immagini sulle abitazioni antiche; - conversazione per l'elicitazione delle conoscenze pregresse e del lessico posseduto; - sistemazione delle immagini in sequenza temporale corretta. 	IN CLASSE Presentazione dell'argomento attraverso il paratesto: foto, disegni, titolazioni principali. Formulazione orale di domande, ipotizzando come esistenti nel testo le risposte. Trascrizione delle domande su un cartellone da lasciare in visione in classe, come guida alla lettura individuale.	Foto e disegni	Foto e disegni		

Attività	IN CLASSE	Testi e materiali		Indici linguistici	
<p>IN LABORATORIO</p> <p>Pronuncia chiara, da parte dell'insegnante, di alcune parole-chiave presenti nel testo 1 (<i>tetto, finestre, pavimenti, stanze, muro di pietra, appartamenti femminili, stanze da bagno</i>), con richiesta agli allievi di individuarle all'interno del testo, man mano che vengono pronunciate.</p> <p>Stessa procedura con il testo 2 (<i>pareti, pavimenti, cortile, altare di famiglia, camere, pozzo, stanza da bagno</i>).</p> <p>Verifica della comprensione del significato delle parole-chiave individuate, utilizzando realia o immagini.</p> <p>Scheda LAB 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - completamento di due tabelle (una per il testo 1 e una per il testo 2) in cui sono già scritti i nomi delle parti e degli ambienti della casa focalizzati: inserimento delle principali informazioni, ricavandole dai testi. <p><u>LETTURA</u></p>	<p>Lettura individuale dei testi 1 e 2.</p> <p>Evidenziazione di tutti i nomi delle parti e degli ambienti della casa presenti nei testi.</p> <p>Scheda CL 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - completamento di due tabelle vuote (una per il testo 1 e una per il testo 2), mettendo tutte le parti e gli ambienti della casa evidenziati e aggiungendo le relative informazioni presenti nei testi. 	Testi descrittivi/espositivi	Testi descrittivi/espositivi	<p>MORFOLOGIA</p> <p>Pronomi: catena anaforica. Analisi della didascalia "La dea del focolare" (testo 1) e traccia dei "fili" tra le parole per evidenziare i diversi punti in cui si parla dello stesso oggetto e i diversi modi in cui esso viene di volta in volta menzionato.</p> <p>SINTASSI</p> <p>Subordinate finali: <i>per</i> + infinito (testo 1 e didascalie).</p> <p>Scheda LAB 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> - osservazione di una frase estrapolata dal testo 1 e strutturata in apposite "scatole"; - ricerca ed evidenziazione della stessa struttura in altre parti del testo 1 e nelle didascalie alla sua sinistra; - completamento delle "scatole" relative. 	<p>MORFOLOGIA</p> <p>Nomi: sinonimia</p> <p>Scheda CL 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - individuazione nei testi 1 e 2 dei sinonimi dei termini <i>casa, stanza e bagno</i>; - costruzione dei glossari per ogni termine.

	Attività		Testi e materiali		Indici linguistici	
<u>POST-LETTURA</u>	IN LABORATORIO <u>Scheda LAB 3:</u> - riutilizzo del lessico relativo ad ambienti o parti della casa per scrivere le “etichette” relative ad un’immagine; - abbinamento tra nomi di spazi o parti della casa e frasi di definizione/spiegazione corrispondenti.	IN CLASSE <u>Scheda CL 3:</u> - scelta vero/falso su frasi che riprendono gli aspetti principali dell’argomento; - utilizzo di una “banca di parole” riguardante l’argomento per comporre frasi di tipo espositivo/descrittivo.				

SCHEDA LAB 1

IMMAGINI PER RICORDARE

Ricordi i nomi di queste abitazioni?

Per quali bisogni l'uomo si è costruito le sue prime abitazioni?

Metti in ordine queste immagini. Secondo te qual è l'abitazione più antica? E poi?



TESTO 1



IL RISCALDAMENTO
Nelle zone montuose della Grecia, l'inverno poteva essere molto freddo. Questo braciere di bronzo, databile al IV secolo a.C., veniva riempito di braci e usato per scaldare le stanze della casa.

LA DEA DEL FOCOLARE
Hestia era la dea del focolare e della casa, in onore della quale un fuoco veniva tenuto acceso tutto l'anno. Questo era usato per cucinare, per scaldare l'acqua e per ottenere la carbonella da ardere nei bracieri. Per tradizione, quando i Greci fondavano una colonia, portavano con sé il fuoco della vecchia dimora per accendere il nuovo focolare.



La casa

LE CASE GRECHE ERANO COSTRUITE con mattoni di fango e avevano il tetto coperto con tegole di terracotta; le finestre erano piccole, poste in alto e chiuse da imposte di legno per impedire l'accesso ai ladri. I pavimenti erano di terra battuta, di cocchiopesto o a mosaico. Ogni abitazione sorgeva dapprima come una piccola struttura, alla quale venivano successivamente aggiunte delle altre stanze quando il proprietario poteva affrontare la spesa: questo dava alle case un aspetto piuttosto disordinato e faceva sì che raramente le strade cittadine fossero rettilinee. In campagna le abitazioni erano spesso circondate da un muro di pietra per proteggere gli abitanti e i loro animali domestici. Gli uomini e le donne abitavano in stanze separate e in zone diverse della casa: gli appartamenti femminili di solito erano sistemati nella parte posteriore della dimora. I proprietari più ricchi potevano anche disporre di cucine e stanze da bagno. L'arredamento era in genere costituito da pochi e semplici mobili, comprendenti tavoli, sedie e divani, usati anche come letti. Solo i benestanti potevano permettersi mobili riccamente decorati, come divani intarsiati con oro e avorio.

TESTO 2

LA CASA

Le abitazioni greche erano piuttosto semplici, dato che la maggioranza delle persone - ad eccezione delle donne di famiglia benestante - trascorrevano gran parte della loro giornata all'aperto. Le pareti erano di mattoni d'argilla, i pavimenti in terra battuta.

Il cuore della casa era il cortile, dove si cucinava il cibo e si contenevano lo spazio i bambini e animali domestici; al centro si ergeva l'altare di famiglia. Tutt'attorno c'erano delle camere, con zone separate per uomini e donne. L'acqua la forniva un pozzo privato, oppure si andava ad attingerla alla fonte pubblica.

Non esistendo veri e propri servizi igienici, si ricorreva a un grosso vaso comune posto nella stanza da bagno.



SCHEDA LAB 2

Completa le tabelle: scrivi tutte le informazioni che trovi nei testi.

Testo 1

tetto: <i>coperto con</i>
finestre:
pavimenti:
stanze:
muro di pietra:
appartamenti femminili:
cucine:
stanze da bagno:

Testo 2

pareti:

pavimenti:

cortile:

altare di famiglia:

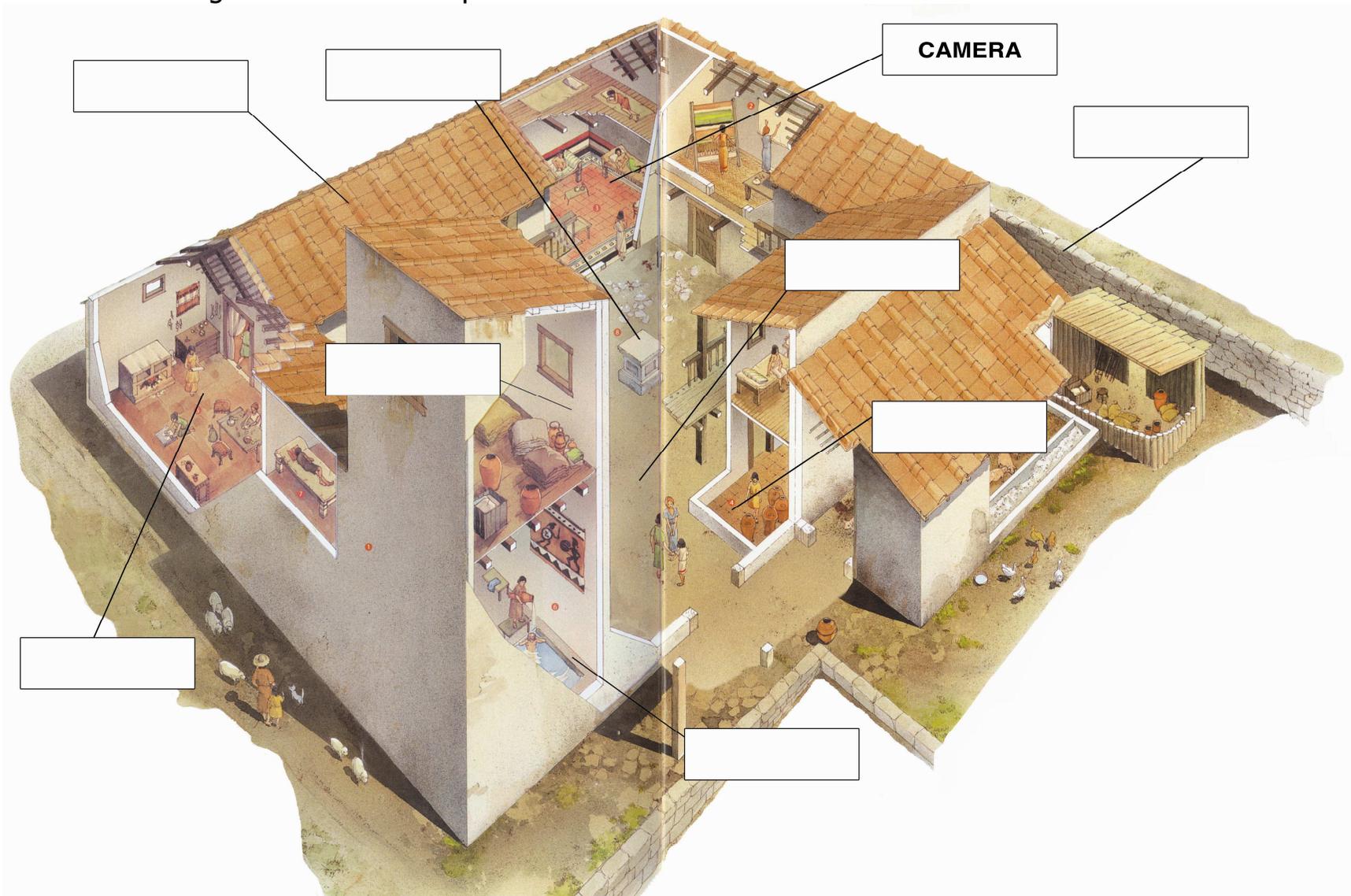
camere:

pozzo:

stanza da bagno:

SCHEMA LAB 3

1. Ti ricordi i nomi degli ambienti e delle parti della casa? Scrivi le "etichette".



2. Completa i collegamenti.

Qui di solito si preparavano i pasti per tutti gli abitanti della casa.

Erano di terra battuta e qualche volta di mosaico.

Stavano di solito nella parte posteriore della casa, erano solo per le donne.

Si trovavano solo nelle case dei ricchi.

Circondavano le abitazioni di campagna.

Venivano aggiunte un po' alla volta, quando c'erano i soldi per farlo.

PAVIMENTI

CUCINE E STANZE DA BAGNO

STANZE

CORTILI

APPARTAMENTI FEMMINILI

MURI DI PIETRA

SCHEDA LAB 4

Osserva questa frase, che trovi nel testo 1:

Le abitazioni erano spesso circondate da un muro di pietra PER proteggere gli abitanti.

Guarda la stessa frase messa nelle "scatole":

Le abitazioni erano spesso circondate da un muro di pietra	PER	proteggere gli abitanti.
--	-----	--------------------------

Cerca frasi simili nella scheda del testo 1 e riempi le "scatole":

Il braciere veniva riempito di braci e usato	PER	
--	-----	--

Le finestre erano piccole, poste in alto e chiuse da imposte di legno	PER	
---	-----	--

Il fuoco della dea Hestia era usato	PER	
-------------------------------------	-----	--

I Greci portavano con sé il fuoco della vecchia dimora	PER	
--	-----	--

SCHEDA CL 1

Scrivi in ogni spazio il nome di una parte o di un ambiente della casa. Per ognuno, aggiungi tutte le informazioni che trovi nei testi.

Testo 1

Testo 2

SCHEDA CL 2

Rileggi un testo alla volta.

Quali parole vengono usate invece di ripetere sempre CASA?
Colorale di azzurro in tutti e due i testi.

Quali parole vengono usate per non ripetere STANZA?
Colorale di giallo in tutti e due i testi.

Quali parole vengono usate per non ripetere BAGNO?
Colorale di verde in tutti e due i testi.

Copiale in questi insiemi. Conosci altre parole che hanno lo stesso significato?
Aggiungile.

CASA	STANZA
Cerca nei testi: come si dice <i>“della casa”</i> ?	
BAGNO	

SCHEDA CL 3

Scegli VERO o FALSO.

Le finestre delle case greche erano molto grandi e sempre aperte.	VERO	FALSO
Ogni abitazione all'inizio era piccola, poi si aggiungevano un po' alla volta altre stanze.	VERO	FALSO
Gli uomini e le donne abitavano in stanze diverse della casa.	VERO	FALSO
Anche i più ricchi non avevano stanze da bagno.	VERO	FALSO
Di solito i mobili erano pochi e semplici.	VERO	FALSO
Le persone passavano quasi tutto il tempo all'aperto.	VERO	FALSO
Il cortile interno della casa era un luogo poco importante.	VERO	FALSO
Intorno al cortile c'erano le stanze.	VERO	FALSO
A volte c'era un pozzo interno alla casa.	VERO	FALSO
Tutte le case avevano sempre i servizi igienici.	VERO	FALSO

Usa questa "banca di parole" per costruire delle frasi sulla casa greca:

<i>tegole di terracotta</i>	<i>per proteggere gli abitanti</i>
<i>l'arredamento</i>	<i>i bambini e gli animali domestici</i>
<i>i proprietari più ricchi</i>	<i>l'acqua nelle case</i>

LA CASA ROMANA

Obiettivi di studio	Testi	Forme e strutture	Lessico
<p>Comprendere e descrivere un aspetto di vita di una civiltà: le abitazioni nell'antica Roma</p>	<p>Descrittivi/espositivi: "La domus", "Le case ad insula" e "La villa rustica", tratti e adattati da <i>Viaggio nelle civiltà classiche. Atene e Roma</i></p>	<p>MORFOLOGIA Pronome relativo <i>che</i> Imperfetto descrittivo</p>	<p>altare dipinto fontana giardino interno scultura vasca</p> <p>Termini latini: atrium domus insula Lari latifundum pater familias triclinium villae</p> <p>Sinonimia: casa /abitazione/dimora/ edificio/costruzione/alloggio/ residenza</p> <p>piano terra piano superiore piani più alti</p>

	Attività		Testi e materiali		Indici linguistici	
<u>PRE-LETTURA</u>	IN LABORATORIO	IN CLASSE	Immagini	Immagini		
	Presentazione delle immagini 1, 2, 3, tratte da <i>Viaggio nelle civiltà classiche. Atene e Roma</i> , per suscitare interesse, elicitare conoscenze pregresse, attivare schemi cognitivi. Riproposta di un'immagine per volta, facendo formulare ipotesi sul contenuto del testo a cui si riferisce.	Anticipazione dell'argomento attraverso la proposta di un'attività stimolo: caccia alle differenze tra le tre immagini. Formulazione di ipotesi sui possibili abitanti degli edifici rappresentati nelle immagini.				

	Attività		Testi e materiali		Indici linguistici	
<u>LETTURA</u>	<p>IN LABORATORIO</p> <p>Lettura globale di ogni testo con richiesta di abbinamento all'immagine corrispondente.</p> <p>Lettura mirata dei tre testi con consegna di ricercare tutti i modi usati per dire "casa" o "case" (<i>dimora, edifici, abitazioni, costruzioni, alloggi, residenze</i>).</p> <p><u>Scheda LAB 5:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - riletture dei testi e abbinamento dei termini latini, già sottolineati, con le relative definizioni (già date nella scheda). <p><u>Scheda LAB 6:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - focalizzazione su alcuni elementi lessicali, legati all'arredamento o a parti della casa, del testo 1 e relativo posizionamento di cartellini nell'immagine 1; - ripresa del testo 2 dell'unità "La casa greca" e conversazione guidata sulle differenze/somiglianze tra casa greca e domus romana, basandosi sia sui testi che sulle immagini relative. <p><u>Scheda LAB 7:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - individuazione, nel testo 2, di tre nuclei concettuali (<i>zone meno ricche di Roma,</i> 	<p>IN CLASSE</p> <p>Lettura globale di ogni testo con abbinamento all'immagine corrispondente e verifica delle ipotesi formulate in fase di pre-lettura.</p> <p>Ripresa della scheda CL 3 dell'unità "La casa greca" e, in coppia, aggiunta di tutti i nuovi sinonimi della parola "casa" trovati nei tre testi (con apporto delle allieve di madrelingua non italiana, che hanno già lavorato in laboratorio su questo aspetto).</p> <p><u>Scheda CL 4:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - riletture dei testi e completamento di una tabella sui termini latini in essi presenti. <p><u>Scheda CL 5:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - completamento in piccolo gruppo di una 	Testi descrittivi/espositivi "a scrittura controllata"	Testi descrittivi/espositivi "a scrittura controllata"	<p>MORFOLOGIA</p> <p>Pronome relativo <i>che</i> (testo 1)</p> <p><u>Scheda LAB 9:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - individuazione delle frasi con il pronome relativo <i>che</i>; collegamento tra pronome e nome a cui si riferisce, con relative esercitazioni. <p>Imperfetto di <i>essere, avere, fare</i> (testo 3)</p> <p><u>Scheda LAB 10:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - focalizzazione su alcune voci verbali presenti nel testo e completamento di una tabella 	

	<p><i>case popolari, alloggi dei più poveri);</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - focalizzazione sulle espressioni <i>piano terra, piano superiore, piani più alti</i>, evidenziate nel testo, e trascrizione delle stesse nell'immagine 2, al posto giusto; - le due precedenti attività fungono come base per una "caccia alle informazioni", in forma orale, guidata da domande poste dall'insegnante (<i>Cosa c'era nelle strade dei quartieri meno ricchi di Roma? Cosa c'era al piano terra delle case popolari? E al piano superiore? Cosa succedeva spesso nelle case popolari? Perché? Chi abitava ai piani più alti? Com'era la vita in casa dei più poveri?...</i>). <p><u>Scheda LAB 8:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - individuazione, nel testo 3, delle porzioni di testo che corrispondono ad alcune domande date; - focalizzazione lessicale sui termini <i>aziende agricole, orti, campi coltivati, fattore, contadini, frantoio, torchi, orci, magazzini, stalle</i>, parole-chiave per una successiva unità centrata sull'agricoltura. 	<p>tabella comparativa sui tre tipi di casa presso gli antichi Romani (con la partecipazione delle allieve di madrelingua non italiana, che hanno già svolto in laboratorio le varie attività di lettura su ogni singolo testo).</p>			<p>relativa.</p> <p>Imperfetto dei verbi in <i>are, ere, -ire</i> (testo 2)</p> <p><u>Scheda LAB 11:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - focalizzazione su alcune voci verbali presenti nel testo e completamento di una tabella relativa. 	
--	---	--	--	--	---	--

	Attività		Testi e materiali		Indici linguistici	
<u>POST-LETTURA</u>	IN LABORATORIO	IN CLASSE				
	Formulazione, prima orale e poi scritta, di domande sui tre tipi di abitazioni dell'antica Roma, da rivolgere in classe ai compagni.	<p>Risposta orale alle domande preparate in laboratorio dalle compagne di classe.</p> <p>Descrizione orale, anche con l'apporto delle allieve di madrelingua non italiana, dei tre tipi di abitazioni nell'antica Roma, utilizzando come supporto la tabella compilata della scheda CL 5.</p>				

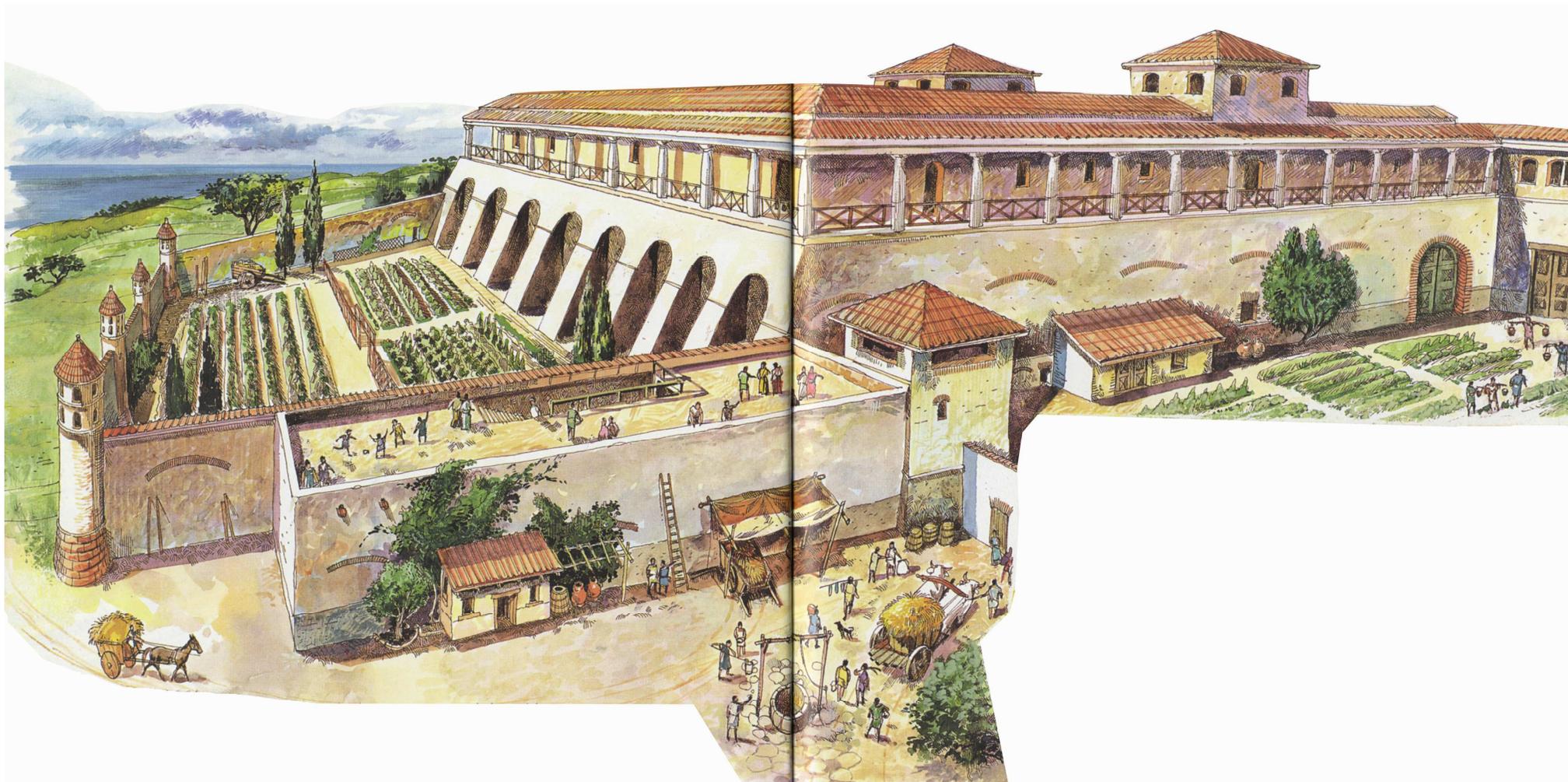
IMMAGINE 1



IMMAGINE 2



IMMAGINE 3



TESTO 1

LA DOMUS

I ricchi romani, i patrizi, abitavano in grandi case, le domus.

La domus era elegante, con stanze grandi e luminose, con dipinti preziosi alle pareti, pavimenti a mosaico, sculture, arredamento prezioso.

All'esterno la domus era semplice, senza ornamenti e quasi senza finestre.

Per entrare si passava da un corridoio aperto sulla strada, dove aspettavano le persone quando volevano incontrare il padrone di casa. Da qui si passava nell'atrium, un grande cortile interno che riceveva luce dall'alto, da una grande apertura del tetto.

Sul pavimento, sotto questa apertura, c'era una grande vasca che raccoglieva l'acqua piovana. In questo cortile interno si trovava anche un piccolo altare dedicato agli dei che proteggevano la casa, i Lari.

Nelle domus più antiche, nell'atrium mangiavano tutti gli abitanti della casa e si ricevevano gli amici. Intorno a questo spazio si trovavano molte stanze grandi e piccole.

Quella più importante era una grande stanza interna, che era riservata al padrone della casa, il pater familias. Vicino a questa c'era anche la sala da pranzo, il triclinium, che serviva per stare con gli ospiti più importanti. Da qui si usciva spesso in uno splendido giardino interno che aveva fontane e piante profumate.

TESTO 2

LE CASE AD INSULA

A Roma c'erano anche quartieri più poveri: qui gli abitanti non vivevano bene come nelle domus.

Nelle strade di questa parte della città c'erano sempre chiasso e confusione: moltissime persone al lavoro, venditori ambulanti, operai, schiavi con sacchi in spalla.

Lungo le vie erano aperte botteghe, magazzini, laboratori di artigiani, banchi di vendita di frutta e verdura.

Tutte queste attività stavano al piano terra delle case. Al piano superiore c'erano gli alloggi delle case popolari. Il poco spazio per le costruzioni e la popolazione che continuava ad aumentare obbligavano a costruire le case in altezza. Alti fino a cinque-sei piani, costruiti con materiali di poco valore, questi edifici riempivano un'insula, cioè un piccolo quartiere. Erano frequenti i crolli e gli incendi.

Sui muri di mattoni, rivestiti di legno e stucco, si aprivano finestre, terrazzi e balconi.

Gli appartamenti in queste case erano affittati dai padroni a famiglie non ricche.

Ai piani più alti abitavano le famiglie più povere: in poco spazio, in abitazioni poco protette dal freddo e dal caldo, senza vetri alle finestre, riscaldate solo da bracieri, senza acqua e servizi igienici in casa, perché l'acqua c'era solo al piano terra.

TESTO 3

LA VILLA RUSTICA

Nelle campagne intorno alle città romane i patrizi, cioè i ricchi, avevano molte terre.

Questi ricchi volevano vivere per alcuni periodi in campagna, per curare le loro terre o per riposarsi dalle fatiche e dal rumore della città. Si facevano allora costruire grandi residenze, le villae, che erano anche delle aziende agricole.

La parte della villa dove viveva il padrone aveva gli stessi spazi della domus cittadina, con grandi porticati che riparavano dal sole dell'estate: da questi si potevano guardare orti, giardini esterni, campi coltivati e paesaggi della campagna intorno.

In altri edifici della villa vivevano il fattore, i contadini liberi con le loro famiglie e gli schiavi.

C'erano poi altre costruzioni non abitate dove si trovavano il frantoio per le olive, la vasca per il vino, i torchi per l'uva, gli orci per conservare l'olio e il grano, i magazzini per gli attrezzi e le stalle.

Un gran numero di schiavi, controllati dal fattore, coltivava gli orti e i campi.

Questo tipo di proprietà, il latifondum, era sempre molto grande, con terreni coltivati a vite e olivo, ma soprattutto a grano e cereali.

SCHEDA LAB 5

Collega ogni parola latina alla definizione corrispondente, come nell'esempio.

domus	cortile interno, illuminato da una grande apertura nel tetto
atrium	capo-famiglia, padrone di casa
Lari	grandi abitazioni di campagna dei patrizi
pater familias	grande casa abitata dai patrizi romani
triclinium	insieme dei terreni del proprietario della villa
insula	sala da pranzo
villae	dei degli antichi Romani, protettori della casa
latifondum	piccolo quartiere delle zone meno ricche di Roma

SCHEDA LAB 6

Leggi le parole in grassetto e cerca di capire dal testo cosa significano. Ritaglia poi i cartellini a fondo pagina e incollali nell'immagine 1, al posto giusto.

LA DOMUS

I ricchi romani, i patrizi, abitavano in grandi case, le domus.

La domus era elegante, con stanze grandi e luminose, con **dipinti** preziosi alle pareti, pavimenti a mosaico, **sculture**, arredamento prezioso.

All'esterno la domus era semplice, senza ornamenti e quasi senza finestre.

Per entrare si passava da un corridoio aperto sulla strada, dove aspettavano le persone quando volevano incontrare il padrone di casa. Da qui si passava nell'atrium, un grande cortile interno che riceveva luce dall'alto, da una grande apertura del tetto.

Sul pavimento, sotto questa apertura, c'era una grande **vasca** che raccoglieva l'acqua piovana. In questo cortile interno si trovava anche un piccolo **altare** dedicato agli dei che proteggevano la casa, i Lari.

Nelle domus più antiche, nell'atrium mangiavano tutti gli abitanti della casa e si ricevevano gli amici. Intorno a questo spazio si trovavano molte stanze grandi e piccole.

Quella più importante era una grande stanza interna, che era riservata al padrone della casa, il pater familias. Vicino a questa c'era anche la sala da pranzo, il triclinium, che serviva per stare con gli ospiti più importanti. Da qui si usciva spesso in uno splendido **giardino interno** che aveva **fontane** e piante profumate.

dipinto

scultura

vasca

altare

giardino interno

fontana

SCHEDA LAB 7

Circonda:

- di blu la parte che descrive le case popolari
- di verde la parte che descrive gli alloggi dei più poveri
- di rosso la parte che parla delle zone meno ricche di Roma

LE CASE AD INSULA

A Roma c'erano anche quartieri più poveri: qui gli abitanti non vivevano bene come nelle domus.

Nelle strade di questa parte della città c'erano sempre chiasso e confusione: moltissime persone al lavoro, venditori ambulanti, operai, schiavi con sacchi in spalla.

Lungo le vie erano aperte botteghe, magazzini, laboratori di artigiani, banchi di vendita di frutta e verdura.

Tutte queste attività stavano al **piano terra** delle case. Al **piano superiore** c'erano gli alloggi delle case popolari. Il poco spazio per le costruzioni e la popolazione che continuava ad aumentare obbligavano a costruire le case in altezza. Alti fino a cinque-sei piani, costruiti con materiali di poco valore, questi edifici riempivano un'insula, cioè un piccolo quartiere. Erano frequenti i crolli e gli incendi.

Sui muri di mattoni, rivestiti di legno e stucco, si aprivano finestre, terrazzi e balconi.

Gli appartamenti in queste case erano affittati dai padroni a famiglie non ricche.

Ai **piani più alti** abitavano le famiglie più povere: in poco spazio, in abitazioni poco protette dal freddo e dal caldo, senza vetri alle finestre, riscaldate solo da bracieri, senza acqua e servizi igienici in casa, perché l'acqua c'era solo al piano terra.

SCHEDA LAB 8

Ricopia queste domande vicino alla parte di testo in cui trovi la risposta, come nell'esempio.

- Cosa facevano gli schiavi? - Com'era la parte della villa dove viveva il padrone? - ~~A cosa servivano le costruzioni non abitate?~~ - Cosa si coltivava nel latifondum? - Perché i ricchi si facevano costruire le villae? - Chi viveva negli edifici della villa dove non abitava il padrone?

LA VILLA RUSTICA

Nelle campagne intorno alle città romane i patrizi, cioè i ricchi, avevano molte terre.

Questi ricchi volevano vivere per alcuni periodi in campagna, per curare le loro terre o per riposarsi dalle fatiche e dal rumore della città. Si facevano allora costruire grandi residenze, le villae, che erano anche delle aziende agricole.

La parte della villa dove viveva il padrone aveva gli stessi spazi della domus cittadina, con grandi porticati che riparavano dal sole dell'estate: da questi si potevano guardare orti, giardini esterni, campi coltivati e paesaggi della campagna intorno.

In altri edifici della villa vivevano il fattore, i contadini liberi con le loro famiglie e gli schiavi.

**A cosa servivano
le costruzioni
non abitate?**

C'erano poi altre costruzioni non abitate dove si trovavano il frantoio per le olive, la vasca per il vino, i torchi per l'uva, gli orci per conservare l'olio e il grano, i magazzini per gli attrezzi e le stalle.

Un gran numero di schiavi, controllati dal fattore, coltivava gli orti e i campi.

Questo tipo di proprietà, il latifondum, era sempre molto grande, con terreni coltivati a vite e olivo, ma soprattutto a grano e cereali.

SCHEDA LAB 9

1. Cerca nel testo le frasi con CHE. Cerchialo e collegalo alla parola corrispondente, come nell'esempio.

I ricchi romani, i patrizi, abitavano in grandi case, le domus.

La domus era elegante, con stanze grandi e luminose, con dipinti preziosi alle pareti, pavimenti a mosaico, sculture, arredamento prezioso.

All'esterno la domus era semplice, senza ornamenti e quasi senza finestre.

Per entrare si passava da un corridoio aperto sulla strada, dove aspettavano le persone quando volevano incontrare il padrone di casa. Da qui si passava nell'atrium, un grande cortile interno  riceveva luce dall'alto, da una grande apertura del tetto.

Sul pavimento, sotto questa apertura, c'era una grande vasca che raccoglieva l'acqua piovana. In questo cortile interno si trovava anche un piccolo altare dedicato agli dei che proteggevano la casa, i Lari.

Nelle domus più antiche, nell'atrium mangiavano tutti gli abitanti della casa e si ricevevano gli amici. Intorno a questo spazio si trovavano molte stanze grandi e piccole.

Quella più importante era una grande stanza interna, che era riservata al padrone della casa, il pater familias. Vicino a questa c'era anche la sala da pranzo, il triclinium, che serviva per stare con gli ospiti più importanti. Da qui si usciva spesso in uno splendido giardino interno che aveva fontane e piante profumate.

2. Riscrivi le frasi che hai trovato dividendole in due, come nell'esempio.

- Da qui si passava nell'atrium, un grande cortile interno. Il grande cortile interno riceveva luce dall'alto.

- _____

- _____

- _____

- _____

- _____

3. Forma una sola frase: usa il CHE per unire, come nell'esempio.

- In campagna i patrizi si facevano costruire le villae. Le villae erano anche aziende agricole.

In campagna i patrizi si facevano costruire le villae, che erano anche aziende agricole.

- La villa aveva grandi porticati. I porticati riparavano dal sole.

- In altri edifici della villa vivevano gli schiavi. Gli schiavi coltivavano gli orti e i campi.

SCHEDA LAB 10

Osserva i verbi evidenziati in tre modi diversi, poi usali per completare la tabella sotto al testo.

Nelle campagne intorno alle città romane i patrizi, cioè i ricchi, **avevano** molte terre. Questi ricchi volevano vivere per alcuni periodi in campagna, per curare le loro terre o per riposarsi dalle fatiche e dal rumore della città. Si **facevano** allora costruire grandi residenze, le villae, che **erano** anche delle aziende agricole.

La parte della villa dove viveva il padrone **aveva** gli stessi spazi della domus cittadina, con grandi porticati che riparavano dal sole dell'estate: da questi si potevano guardare orti, giardini esterni, campi coltivati e paesaggi della campagna intorno.

In altri edifici della villa vivevano il fattore, i contadini liberi con le loro famiglie e gli schiavi.

C'**erano** poi altre costruzioni non abitate dove si trovavano il frantoio per le olive, la vasca per il vino, i torchi per l'uva, gli orci per conservare l'olio e il grano, i magazzini per gli attrezzi e le stalle.

Un gran numero di schiavi, controllati dal fattore, coltivava gli orti e i campi.

Questo tipo di proprietà, il latifondum, **era** sempre molto grande, con terreni coltivati a vite e olivo, ma soprattutto a grano e cereali.

ESSERE	AVERE	FARE
IO ERO	IO AVEVO	IO FACEVO
TU ERI	TU AVEVI	TU FACEVI
LUI/LEI _____	LUI/LEI _____	LUI FACEVA
NOI ERAVAMO	NOI AVEVAMO	NOI FACEVAMO
VOI ERAVATE	VOI AVEVATE	VOI FACEVATE
LORO _____	LORO _____	LORO _____

SCHEDA LAB 11

Osserva le parti finali di alcuni verbi del testo, poi completa la tabella sotto.

A Roma c'erano anche quartieri più poveri: qui gli abitanti non vivevano bene come nelle domus.

Nelle strade di questa parte della città c'erano sempre chiasso e confusione: moltissime persone al lavoro, venditori ambulanti, operai, schiavi con sacchi in spalla.

Lungo le vie erano aperte botteghe, magazzini, laboratori di artigiani, banchi di vendita di frutta e verdura.

Tutte queste attività stavano al piano terra delle case. Al piano superiore c'erano gli alloggi delle case popolari. Il poco spazio per le costruzioni e la popolazione che continuava ad aumentare obbligavano a costruire le case in altezza. Alti fino a cinque-sei piani, costruiti con materiali di poco valore, questi edifici riempivano un'insula, cioè un piccolo quartiere. Erano frequenti i crolli e gli incendi.

Sui muri di mattoni, rivestiti di legno e stucco, si aprivano finestre, terrazzi e balconi.

Gli appartamenti in queste case erano affittati dai padroni a famiglie non ricche.

Ai piani più alti abitavano le famiglie più povere: in poco spazio, in abitazioni poco protette dal freddo e dal caldo, senza vetri alle finestre, riscaldate solo da bracieri, senza acqua e servizi igienici in casa, perché l'acqua c'era solo al piano terra.

ABITARE	VIVERE	APRIRE
IO ABITAVO	IO VIVEVO	IO APRIVO
TU ABITAVI	TU VIVEVI	TU APRIVI
LUI/LEI ABIT_____	LUI/LEI VIVEVA	LUI APRIVA
NOI ABITAVAMO	NOI VIVEVAMO	NOI APRIVAMO
VOI ABITAVATE	VOI VIVEVATE	VOI APRIVATE
LORO ABIT_____	LORO VIV_____	LORO APR_____

SCHEDA CL 4

Cosa significano queste parole? Cerca le definizioni nei testi.

PAROLA LATINA	DEFINIZIONE DATA NEI TESTI
domus	<hr/> <hr/>
atrium	<hr/> <hr/>
Lari	<hr/> <hr/>
pater familias	<hr/> <hr/>
triclinium	<hr/> <hr/>
insula	<hr/> <hr/>
villae	<hr/> <hr/>
latifondum	<hr/> <hr/>

SCHEDA CL 5

Cercate le informazioni nei testi per completare la tabella.

CASE DELL'ANTICA ROMA A CONFRONTO			
	La domus	La casa ad insula	La villa
DOVE DI TROVAVA	Nelle zone ricche di Roma.	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
CHI LA ABITAVA	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
COM'ERA	<hr/>	<hr/>	<hr/>
ALTRE INFORMAZIONI	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>