

 Sgrammit

Il testo espositivo e il testo argomentativo

Guida per l'insegnante



Scuola universitaria professionale
della Svizzera italiana

SUPSI

SalvioniEdizioni

 Sgrammit

Il testo espositivo e il testo argomentativo

Guida per l'insegnante

ATTENZIONE: Sgrammit non è un manuale di grammatica!

Le proposte di *Sgrammit* sono pensate e progettate per fornire all'insegnante esempi di attività e di percorsi che rispecchiano lo stato dell'arte nella didattica dell'italiano e sono finalizzate allo sviluppo delle competenze linguistiche delle allieve e degli allievi, coerentemente con le indicazioni previste nel Piano di studio. Non sono pertanto ricette da applicare indistintamente e indipendentemente dal contesto classe. Per lo stesso motivo, *Sgrammit* non esaurisce tutti i contenuti grammaticali da proporre in classe, ma offre solo un'esemplificazione di temi e argomenti, scegliendo tra quelli più attuali e significativi. Ogni insegnante deve essere consapevole di queste cose, e adattare di conseguenza i materiali alla propria classe o produrne di nuovi su altri argomenti, seguendo gli esempi senza replicarli pari pari. Perciò, i percorsi e le attività di *Sgrammit*, per la loro natura

induttiva, di scoperta e riflessione, non vanno proposti come schede didattiche tradizionali, somministrando le pagine del quaderno o le fotocopie di esse alle allieve e agli allievi senza guida o contestualizzazione: se usati in questo modo, i materiali di *Sgrammit* non servono a niente, o possono addirittura essere controproducenti per gli apprendimenti! In caso di dubbi, meglio aspettare di chiarirli prima di iniziare il lavoro in classe. A questo scopo, è possibile scrivere all'indirizzo mail info@sgrammit.ch per ottenere spiegazioni. L'indirizzo è pensato anche per le bambine e i bambini: tutte le classi che utilizzano i quaderni possono scrivere allo scioiattolo Sgrammit per porgli quesiti o fargli avere le proprie impressioni sulle attività proposte.

 **Sgrammit**
Scoprire la grammatica dell'italiano

Ideazione

Sgrammit è un progetto coordinato dal Centro competenze didattica dell'italiano lingua di scolarizzazione del Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI.

Edizione, ordinazioni

Salvioni Edizioni, Bellinzona
www.salvioni.ch
Tel. 091 821 11 11

Realizzazione tecnica

Grafica, impaginazione, stampa:
Salvioni arti grafiche, Bellinzona

Testi

Silvia Demartini
Simone Fornara

Illustrazioni

Simona Meisser

Copyright

Opuscolo: ©2022 Salvioni Edizioni
Testi: ©2022 SUPSI
Illustrazioni: ©2022 Simona Meisser

ISBN 978-88-7967-489-8

Si invitano tutti gli insegnanti e le insegnanti a leggere con attenzione le istruzioni e i suggerimenti generali e quelli relativi ai singoli percorsi prima di proporre qualunque attività nella propria classe. Perché i materiali abbiano senso, è necessario un accurato lavoro di preparazione, incentrato sia sui contenuti, sia sulle modalità di lavoro (organizzazione della classe, disposizione dei tavoli, scelta dei gruppi di lavoro ecc.).

Ogni quaderno rappresenta un supporto per l'apprendimento, pensato in primo luogo per guidare il lavoro dell'insegnante e della classe. Nei lavori a gruppi, ad esempio, l'insegnante può decidere di utilizzare un solo quaderno per gruppo, per poi ricorrere al quaderno individualmente solo per fissare gli apprendimenti. Ogni quaderno, infatti, può anche essere usato dalle singole allieve e dai singoli allievi per annotare le scoperte effettuate durante lo svolgimento delle attività e tenere traccia del lavoro svolto.

Inquadramento teorico-didattico

Un quaderno sui testi espositivi e argomentativi

I Quaderni arancioni di *Sgrammit* sono incentrati sui tipi testuali espositivo e argomentativo. Il senso di partire dai testi e dalle loro caratteristiche salienti per accompagnare allieve e allievi a riflettere in modo induttivo è un processo chiave nell'attuale didattica della lingua, ma affonda le sue radici nel rinnovamento della grammatica e della sua didattica maturato lungo il Novecento. Infatti, è soprattutto a partire dagli ultimi decenni del secolo scorso che la riflessione sulla lingua e i suoi strumenti sono stati messi profondamente in discussione, nella prospettiva di ripensare l'educazione linguistica (in questo senso sono state fondamentali le *Dieci tesi* del GISCEL, redatte per la prima volta nel 1975, ma ora disponibili online e attualizzate in Loiero e Lugarini, 2019).

In questa nuova visione i testi assumono crescente centralità come mezzi cruciali per fare metariflessione sulla lingua, sulle sue componenti e sul suo funzionamento; testi, dunque, come ambienti in cui osservare la lingua, interrogarsi su di essa, iniziare a coglierne gli elementi generali. Su questo punto, in merito ai Quaderni arancioni *Sgrammit*, va rimarcato come non si tratti di quaderni «per imparare a scrivere testi espositivi e argomentativi»; infatti, se è vero che una solida riflessione linguistica può sostenere chi scrive e renderne più efficace l'azione, le due cose non vanno confuse: l'idea di fondo di *Sgrammit* è quella di partire dai testi (e, più in generale, da situazioni comunicative) e lì iniziare a scoprire con bambine e bambini alcuni elementi fondamentali del sistema linguistico, che verranno poi discussi e sistematizzati.

L'attenzione al testo non esclude, però, la possibilità di richiamare l'attenzione su porzioni più piccole di esso (frasi, sintagmi, parole), anche costruite *ad hoc*, se si desidera aiutare allieve e allievi a cogliere un determinato fenomeno o stimolare in loro un confronto mirato (sulla scia di quanto sostenuto da Lo Duca, 2018a); né preclude la pratica di attività specifiche mirate ben costruite, per tornare sulle acquisizioni, approfondirle, consolidarle. Tuttavia, va sottolineato un elemento preliminare fondamentale: l'esposizione ai testi significa cogliere la lingua nel suo funzionamento, cioè vedere la grammatica non come qualcosa di statico (come erroneamente è stato proposto per secoli in didattica), ma come un sistema dinamico, che presenta sì dei tratti stabili (quelli che più si avvicinano all'idea comune di «regola»), ma anche un margine di variazione e di scelta a seconda delle possibilità e del contesto d'uso.

Tipi di testo e riflessione sulla lingua

I modi di classificare i testi sono molti: quello di organizzare i testi in tipologie, infatti, è stato un compito che ha impegnato i linguisti per molto tempo, e tuttora li impegna. Ci può essere una classificazione *funzionale* (o per "macro-atti"), che, riprendendo le osservazioni già maturate nel campo della retorica, «si fonda sulle funzioni dominanti realizzate con il testo, cioè sul contributo dato alla comunicazione» (Lala, 2011); questa classificazione – in tempi più recenti impostata da Werlich (1982²) – classifica i testi in *descrittivi*, *narrativi*, *espositivi* o *informativi*, *argomentativi*, *regolativi* o *prescrittivi*. Ciò

considerando la loro funzione principale; questo non esclude, però, che in testi globalmente di un certo tipo (soprattutto se abbastanza lunghi) possano essere presenti porzioni con le caratteristiche di un altro tipo testuale, senza che si perda il fine comunicativo dominante. Un esempio lampante in questo senso, restando nell'ambito dei tipi indagati in questi Quaderni arancioni, è offerto dalla manualistica scolastica delle varie discipline: accanto a movimenti testuali (passaggi) puramente informativi, in cui i contenuti sono esposti, dichiarati, possono esserci delle porzioni di testo di tipo più logico-argomentativo, che accompagnano allieve e allievi nelle scoperte concettuali; anche sul piano linguistico tali passaggi avranno caratteristiche peculiari (si possono vedere vari esempi tratti dai libri di matematica per le elementari e le medie in Canducci, Demartini e Sbaragli, 2021). Nell'insieme, in ogni caso, lo scopo del testo scolastico è informativo, attraverso diverse strategie.

Ma ci sono anche tipologie basate su criteri differenti: sul contenuto, ad esempio, oppure su modelli e generi predefiniti (una pubblicità ha tratti ben diversi da un articolo scientifico), ma anche su altri elementi, forse meno intuitivi, come la maggiore o minore rigidità interpretativa, per cui certi testi sono più vincolanti di altri (per citare un caso, è chiaro che un testo tecnico è più vincolante di uno poetico). Ma la varietà non finisce qui: esistono ad esempio proposte classificatorie come quella di Manzotti (1990), che organizza i testi in testi autonomi e testi che elaborano altri testi (come la parafrasi o il riassunto, per citare due casi), oppure una proposta che distingue le produzioni testuali in base al mezzo con cui sono realizzate (ad esempio oralmente o per iscritto).

Come si può notare da tutta questa varietà, classificare i testi non è solo un esercizio di tassonomia, ma un modo per osservarne la natura più profonda e l'impatto nella realtà comunicativa. È dunque importante che l'insegnante di qualsiasi ordine scolastico abbia un'idea delle diverse tipologie testuali, in quanto si tratta di utili strumenti del mestiere per affrontare adeguatamente i diversi testi che si incontrano sia a livello di lettura e comprensione, sia a livello di produzione e di osservazione.

Quella che interessa particolarmente in questa sede (ma, in generale, è una delle più fortunate in ambito didattico) è quella funzionale, anche detta per "macro-atti", che qui riportiamo in forma riassuntiva tabellare (ripresa e adattata da Cignetti e Fornara, 2017², pp. 180-181). Come si può notare, accanto a ogni diverso tipo di testo sono esemplificate le forme e i generi concreti più frequenti in cui esso si realizza; su sfondo colorato si trovano le righe dedicate ai tipi testuali su cui si lavora nei Quaderni arancioni *Sgrammit*. L'ultimo tipo, che abbiamo definito *funzionale* o *formale*, solitamente non è compreso in questa classificazione, ma la completa con testi che sono molto frequenti nella vita pratica e sociale, e che dunque non è possibile ignorare neppure a scuola.

Nota terminologica: con l'espressione "tipologia testuale" si intende una particolare classificazione dei testi secondo criteri precisi e ben definiti; con "tipo testuale" si intende invece un singolo tipo di testo che rientra nella classificazione. Ad esempio, la tipologia funzionale distingue i tipi testuali sopra citati (cioè descrittivi, narrativi, espositivi o informativi, argomentativi, regolativi o prescrittivi).

TIPO	FORME E GENERI	SCOPO	TRATTI TIPICI	
			RISORSE LINGUISTICHE	ALTRE CARATTERISTICHE
Narrativo	<ul style="list-style-type: none"> Letterari: fiabe, favole, albi illustrati, racconti, romanzi. Non letterari: diari, (auto) biografie, articoli di cronaca. 	<ul style="list-style-type: none"> Raccontare azioni ed eventi reali o immaginari che risultano concatenati nel tempo e sulla base di rapporti causali. 	<ul style="list-style-type: none"> Tempi verbali (in particolare passato o presente narrativo). Connettivi temporali (<i>quando, poco dopo</i> ecc.) e causali (<i>così, ecco, perché</i> ecc.). Formule tipiche (<i>c'era una volta, cammina cammina, e vissero felici e contenti</i> ecc.). Discorso riportato (diretto e indiretto). 	<ul style="list-style-type: none"> Struttura narrativa di base in tre (inizio, svolgimento, fine) o in cinque sequenze (situazione iniziale, complicazione, svolgimento, risoluzione, coda). Presenza di capoversi e paragrafi. Presenza del narratore. Fabula e intreccio. Eventuali inversioni cronologiche.
Descrittivo	<ul style="list-style-type: none"> Descrizioni soggettive o oggettive di persone, animali, cose, ambienti, paesaggi ecc. Descrizioni particolari (un individuo, un oggetto, un ambiente, un paesaggio ecc.), presenti ad esempio nei testi narrativi, o generalizzate (una intera categoria di individui, come una specie animale o una classe di oggetti), presenti ad esempio nelle voci enciclopediche. 	<ul style="list-style-type: none"> Presentare le proprietà e le caratteristiche di una qualsiasi entità percepibile con i sensi, osservandola nella sua collocazione spaziale reale o ideale. 	<ul style="list-style-type: none"> Tempi verbali (presente atemporale o imperfetto). Lessico espressivo (in particolare nomi e aggettivi soprattutto di tipo qualificativo). Indicatori spaziali (<i>dietro, accanto</i> ecc.). 	<ul style="list-style-type: none"> Struttura ordinata in blocchi informativi. Presenza di inserti descrittivi in testi narrativi.
Informativo o espositivo	<ul style="list-style-type: none"> Manuali scolastici, articoli scientifici, schede riassuntive, articoli specialistici, voci di enciclopedia, avvisi, annunci, articoli di giornale, albi illustrati, servizi giornalistici, documentari ecc. 	<ul style="list-style-type: none"> Esporre e spiegare concetti, informazioni, notizie e dati di varia utilità, per accrescere le conoscenze del ricevente. 	<ul style="list-style-type: none"> Tempi verbali (presente atemporale o imperfetto). Lessico specialistico, formale e oggettivo (in particolare nomi, verbi, aggettivi). Formule esplicative (<i>ciò vuol dire, in altre parole</i> ecc.). 	<ul style="list-style-type: none"> Struttura ordinata in blocchi informativi. Presenza di capoversi e paragrafi. Tablette e schemi.
Argomentativo	<ul style="list-style-type: none"> Articoli, saggi, lettere, recensioni, pubblicità, tesi, discorsi, dibattiti, interviste, arringhe ecc. 	<ul style="list-style-type: none"> Convincere il ricevente della validità di una tesi, persuadendolo attraverso argomenti logicamente coerenti. 	<ul style="list-style-type: none"> Connettivi logico-semantiche di tipo causale, finale, consecutivo, concessivo (<i>dunque, quindi, perciò, benché</i> ecc.). Lessico formale. Formule per l'espressione di opinioni (<i>secondo me, a mio parere</i> ecc.) anche in forma impersonale (<i>è certo, si ritiene</i> ecc.). 	<ul style="list-style-type: none"> Struttura articolata in blocchi informativi (tesi, argomenti, antitesi ed eventuali confutazioni, conclusione). Presenza di dati ed esemplificazioni. Tablette, grafici, schemi.
Regolativo o prescrittivo	<ul style="list-style-type: none"> Istruzioni, regolamenti, ricette, leggi, regole di giochi, foglietti illustrativi, agende, avvisi, promemoria, consegne scolastiche ecc. 	<ul style="list-style-type: none"> Regolare il comportamento o le azioni del destinatario attraverso regole, norme, istruzioni, prescrizioni. 	<ul style="list-style-type: none"> Modi e tempi verbali (imperativo, congiuntivo esortativo e infinito presente). Costruzioni impersonali, spesso combinate con verbi modali (<i>si deve fare, si deve evitare</i> ecc.). 	<ul style="list-style-type: none"> Struttura ordinata in blocchi informativi. Suddivisione in commi ed elenchi anche puntati o numerati. Disegni, immagini, tabelle.
Funzionale o formale	<ul style="list-style-type: none"> Lettere, e-mail, formulari, moduli, curricula ecc. 	<ul style="list-style-type: none"> Rispondere a richieste della vita pratica e sociale, regolate da convenzioni condivise dalla collettività. 	<ul style="list-style-type: none"> Lessico formale. Formule di introduzione e di saluto, con relativi aspetti paragrafematici. Formule di cortesia (uso del <i>tu</i> del <i>lei</i>), con relativi modi verbali. 	<ul style="list-style-type: none"> Struttura a volte molto vincolante.

Le ultime due colonne mostrano chiaramente come ogni diverso tipo testuale sia caratterizzato da alcuni tratti distintivi peculiari, cioè da alcuni aspetti della lingua e da altre caratteristiche testuali che ne permettono più di altri il funzionamento. I vari testi sono dunque il luogo in cui determinate risorse possono essere colte meglio a livello di scoperta e di riflessione. Insomma, si tratta di servirsi del testo e delle sue caratteristiche per esplorare la grammatica, costruendola o ridescrivendola (secondo la terminologia di Karmiloff-Smith, 1997) a partire da ciò che già di essa si intuisce o si conosce come parlanti, secondo un modello di lavoro valido lungo tutto il percorso di scolarità.

La grammatica nel testo: le principali risorse linguistiche del testo espositivo e del testo argomentativo

Qualsiasi testo, anche estremamente diverso per tipo e genere, presenta alcune proprietà comuni. In particolare, due proprietà basilari sono la coerenza e la coesione testuali, cioè la continuità di senso (di che cosa parla un testo) e gli aspetti linguistici che la realizzano a livello di collegamenti interni (connettivi, richiami anaforici, tempi verbali adeguati ecc.), su cui consigliamo la lettura del volumetto di Ferrari (2019). Come sintetizza la tabella al paragrafo precedente, però, ogni tipo testuale presenta anche alcune caratteristiche peculiari salienti: su queste andrà indirizzata nello specifico la riflessione sulla lingua. Per un'azione didattica efficace in questo senso, l'insegnante dovrà dunque avere ben chiare le risorse linguistiche su cui intende portare l'attenzione di allieve e allievi, per almeno due motivi: padroneggiare le informazioni linguistico-grammaticali teoriche basilari rispetto a un certo fenomeno è molto utile per gestirlo didatticamente al meglio; avere chiaro l'oggetto di osservazione è essenziale per evitare che bambine e bambini disperdano i loro sforzi cognitivi senza cogliere il fenomeno d'interesse. Ci pare quindi importante fornire, qui, alcuni elementi utili per gestire con maggiore consapevolezza gli aspetti linguistici dei testi espositivi e argomentativi affrontati nei Quaderni arancioni, rinviando alle indicazioni bibliografiche per maggiori informazioni.

In particolare, come vedremo, tre sono le risorse linguistiche davvero centrali sia nel testo espositivo sia in quello argomentativo, seppure declinate in modi diversi: la *struttura*; i *connettivi* (con particolare attenzione per le *formule di espressione del pensiero* e per le connessioni che introducono spiegazioni, o *formule esplicative*); la *componente lessicale* (a livello di adeguatezza e precisione, ma anche di parole specifiche funzionali come gli *indicatori spaziali* nel testo espositivo).

La *struttura* deve rispettare un ordine funzionale dei diversi elementi e blocchi di contenuto, siano informativi o parte dell'argomentazione: quest'ordine può essere rigido e necessario (nel caso ad esempio della spiegazione di fenomeni che avvengono in sequenza) oppure almeno in parte flessibile (nel caso della costruzione di un discorso argomentativo, in cui può essere più efficace ad esempio anticipare l'antitesi o prevenire gli argomenti contrari ai propri); il tutto sempre nel rispetto della logica e della tenuta del testo, su cui allieve e allievi dovrebbero via via imparare ad avere controllo

metacognitivo: in questo senso, la riflessione sulle risorse linguistiche attive nel testo può avere utili e significative ripercussioni anche sull'uso della lingua in forma orale e scritta (sulla produzione di testi si possono vedere anche le proposte di Cisotto e Gruppo RDL, 2020).

I *connettivi* vanno colti e compresi nella dimensione della testualità, di cui sono il collante fondamentale: dal punto di vista del significato, la classe dei connettivi può essere articolata secondo il tipo di relazione logica che essi indicano (causa, aggiunta, temporalità, consecuzione ecc., e anche disposizione dei contenuti nel testo, come *dapprima* e *infine*; cfr. Ferrari, 2010, 2014, 2019); dal punto di vista delle categorie lessicali, i connettivi possono essere congiunzioni, avverbi, preposizioni o comunque espressioni (di una o più parole) che si utilizzano per collegare frasi o per mettere in rapporto tra loro parti di un testo (di particolare rilievo sono le formule esplicative nel testo espositivo). In contesto didattico può essere comunque ritenuto corretto parlare di congiunzioni (secondo la terminologia tradizionale), anche se, come si è visto, precisamente corrisponderebbero solo a un sottoinsieme specifico dei connettivi. Oltre ai connettivi in senso proprio, partecipano alla strutturazione del testo argomentativo anche le formule di *introduzione del pensiero*.

Il *lessico* propone svariate opzioni, che in questi tipi testuali devono soddisfare determinate esigenze. Al di là del sapere operare scelte opportune a livello di connettivi (anch'essi parte del lessico), soprattutto nel testo espositivo – e in particolare nei suoi impieghi più controllati (come presentare contenuti, o scrivere guide o avvisi) – è importante essere in grado di usare un lessico pertinente al tema e preciso, evitando il ricorso a parole generiche laddove ne servono di puntuali per permettere la comprensione piena da parte dei destinatari (come esempio estremo, non ripetere “cosa” o “fare” in luogo di sostantivi e azioni specifiche). Altrettanto importante è saper gestire efficacemente gli indicatori spaziali (vocaboli come *sopra*, *accanto*, *fuori* ecc.).

Il testo espositivo o informativo

Con questo tipo testuale veniamo tutti in contatto spessissimo, in forma orale e scritta. Anche bambine e bambini, in quanto si tratta del tipo preposto a illustrare, a informare, a spiegare, a fare capire qualcosa: lo si trova in testi scolastici, nelle spiegazioni delle e degli insegnanti, nei documentari, nelle enciclopedie, nelle riviste di divulgazione, in opuscoli e cartelloni esplicativi ecc., chiaramente con vari gradi di strutturazione, formalità ed eventuali possibilità di interazione. Differisce dal tipo descrittivo, con cui condivide molti tratti, per la sua «funzione più specifica, quella esplicativa, che consiste nello spiegare il sapere trasmesso, rispondendo a una o più domande implicite o esplicite» (De Cesare, 2011, p. 1474); proprio per questa ragione, possono anche essere chiamati testi *espositivo-esplicativi* (lo fanno ad esempio Ferrari e Zampese, 2000). Diversamente, il testo descrittivo (affrontato nei Quaderni verdi con le sue risorse linguistiche peculiari) non ha per forza il fine di far capire al destinatario più cose possibili e in modo preciso. Proprio da questa finalità dipendono determinati elementi

linguistico-strutturali, che esploreremo qui brevemente con rimandi ad alcuni percorsi dei Quaderni. È significativo rimarcare che a bambine e bambini sarà offerta una pluralità di generi testuali appartenenti al tipo espositivo (in forma scritta e orale, sfruttando anche risorse fruibili online: cartelloni, documentari, rubriche scientifiche, manuali scolastici ecc.), in modo che possano osservare il ricorrere di determinati elementi linguistici, ma anche il loro essere flessibili a seconda del testo specifico.

Struttura. Nel testo espositivo la struttura ha un'importanza decisiva, perché in esso le informazioni devono essere proposte al lettore tramite sequenze sensate, funzionali e linguisticamente ben organizzate. L'ordine non può essere casuale né approssimativo. Inoltre, è spesso importante anche il ruolo di eventuali schemi, tabelle, immagini, che devono dialogare con la parte scritta (tecnicamente si dice che sono testi *misti*). Il percorso del Q1 *Inverno in città* (pp. 29-38) punta proprio a portare allieve e allievi a ragionare sull'importanza della pianificazione e della disposizione dei contenuti, osservando (leggendo ma anche ascoltando) esempi, e sperimentando in prima persona l'organizzazione di un cartellone informativo; abbiamo ritenuto fondamentale proporre a bambine e bambini anche momenti di confronto col testo orale (ascolto), affinché inizino a essere percepite le lecite differenze fra “grammatica della scrittura” e “grammatica dell'oralità” (per il lavoro sui due canali a scuola, in generale, rimandiamo a De Renzo e Tempesta, 2014, e a Sammarco e Voghera, 2021). Nel Q2 il discorso sulla struttura del testo è ulteriormente approfondito nel percorso *Pulizie di primavera* (pp. 49-56), in cui, partendo da materiali linguistici reali (un foglio informativo sul ciclo del vetro), non solo allieve e allievi sono chiamati a osservare e a sperimentare la struttura, ma anche a scoprire nuove parole specifiche di un certo ambito consultando il dizionario (attività 22). Ciò sia per mostrare come, nei fatti, i testi siano un tutt'uno di parole, strutture, organizzazione, ma anche per iniziare a sensibilizzare bambine e bambini ai linguaggi specialistici (o settoriali), che appartengono al mare lessicale in cui tutti navighiamo e che siamo chiamati ad ampliare (cfr. Ferreri, 2005).

Per arricchire e perfezionare la riflessione sulla testualità, nel Q2 ci sono le attività dell'ultimo e decisamente più avanzato percorso (due delle quali online): *Trappole in città* (pp. 73-76), in cui si inizia a sottoporre ad allieve e allievi la delicata questione dei modi e dei tempi verbali, e della loro combinazione, nel testo espositivo (si inizierà a riflettere anche sul periodo ipotetico, che più volte compare in questo tipo testuale).

Connettivi e formule esplicative. Queste risorse grammaticali sono caratterizzanti in questo tipo testuale e portanti per la sua struttura: è dunque fondamentale, anche se talvolta trascurato, che bambine e bambini inizino a scoprirle e ad attribuire a esse le corrette caratteristiche. Nei percorsi citati alla voce “Struttura” è spesso attivato anche l'uso dei connettivi causali (scoperti in Q1 in particolare nel percorso *Una volpe emozionata*, pp. 19-28): questi sono i primi su cui bambine e bambini possono cominciare a riflettere, sin, appunto, dai percorsi iniziali; ragionare su che cos'è che causa qualcosa, che ne motiva il verificarsi, infatti, è un processo che può essere sollecitato da molto presto, tramite semplici attività.

Sempre in questa direzione, ma più complesso e articolato, è il percorso del Q2 *Mi batte forte il cuore* (pp. 35-42, e attività online), in cui si riflette in modo ancora più vasto e approfondito sulle relazioni logiche causa-effetto. Il percorso del Q2 *E poi?* (pp. 27-34) affronta, poi, ulteriori connessioni: quelle temporali, altrettanto importanti nei testi espositivi che parlano di eventi sequenziali, in cui le fasi si presentano in un certo ordine che va saputo veicolare. Invece, il percorso *Visita in biblioteca* (a gruppi, pp. 57-62, con un'espansione online) è focalizzato su un tipo di connessioni specifico: le formule esplicative (*ad esempio*, *infatti*, *cioè* ecc.), scoperte tramite l'osservazione di brevi testi scientifici. Il quadro dei principali legami logici e delle risorse linguistiche per esplicitarli è così tracciato, ponendo le basi per la costruzione di una competenza testuale ed esplicitamente grammaticale insieme.

Componente lessicale peculiare. Nel Q1 la componente lessicale è attivata sollecitando la riflessione su parole e locuzioni che possiamo chiamare indicatori spaziali come *sopra*, *accanto*, *dietro* (percorso *Pedalando in città*, pp. 13-18) e sull'importanza dell'uso di vocaboli precisi (percorso *Parole precise*, pp. 39-47). Questi aspetti del lessico sono ripresi anche nel Q2, in particolare nel primo percorso (*Quante parole in città!*, pp. 3-14): gli indicatori spaziali nelle prime attività, mentre l'adeguatezza contestuale e la precisione lessicale nelle ultime; in questo percorso viene anche portata all'attenzione dei bambini, sempre in modo induttivo, la relazione di *iperonimia-iponimia* (per cui, ad esempio, con *edificio* posso indicare svariate costruzioni, con *abitazioni* solo alcune, con *condominio* solo un certo tipo specifico). Anche il percorso *Notizie dalla città* (pp. 15-26) riprende, tramite una varietà di generi, gli indicatori spaziali (ponendoli anche a confronto con la più libera deissi di certe situazioni di oralità, in cui la condivisione del contesto rende efficaci espressioni come *là*, *su* o *giù*, magari abbinata col gesto) e la precisione lessicale. L'idea di una didattica a spirale e del ritorno, più approfondito, su contenuti precedentemente scoperti è portante nei quaderni: ciò senza cadere nell'errore, più volte evocato da Adriano Colombo (ad esempio in Colombo, 2021, pp. 118-121), di una grammatica ripetitiva, in cui si torna ciclicamente sugli stessi contenuti, ma nell'ottica di una crescita incrementale del sapere e delle competenze, in cui gli elementi di riflessione sulla lingua vengono ripresi e arricchiti su solide basi.

Il testo argomentativo

Questo tipo testuale ha la funzione pragmatica di sostenere un'idea, un punto di vista, una tesi; come scrive Cignetti (2011, p. 1468), prende forma di testi che «presuppongono un ragionamento e si propongono come fine la dimostrazione o la persuasione circa la validità di una *tesi* (o *opinione*), attraverso la scelta, la disposizione e la formulazione di specifici *argomenti* (o *prove*)». È sicuramente tra i più complessi da gestire e da realizzare efficacemente in forma sia orale sia scritta, perché ha una struttura e un'architettura che possono raggiungere anche un livello molto elevato di elaborazione. Non per niente è un tipo testuale studiato, approfondito e praticato in contesti diversi (pensiamo a quello politico) sin dall'antichità classica, a partire da Aristotele; il più

recente e articolato riferimento teorico sul tema è il fondamentale lavoro di Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958/2013), e, di taglio prettamente linguistico, si segnala Lo Cascio (1991).

In moltissimi materiali e testi per la scuola sono riportati schemi che illustrano le diverse componenti del testo argomentativo, in modo più o meno ricco di elementi (introduzione al tema, tesi, argomenti, giustificazione, antitesi, possibili argomenti a sostegno dell'antitesi e confutazione di essi, conclusione). Gli elementi assolutamente fondamentali già nelle prime fasi di lavoro su questo tipo testuale, però, sono la presenza di una tesi e, soprattutto, di argomenti (prove) pertinenti che la sostengono, onde evitare un fraintendimento diffuso anche nel mondo degli adulti: quello secondo cui dire e ribadire la propria idea (magari con veemenza) equivalga ad argomentarla, ossia a sostenerla rendendola oggetto di discussione. Apprendere l'importanza di affiancare al proprio pensiero degli elementi che lo sostengono esplicitandoli adeguatamente è la base per l'appropriazione di schemi e modi più complessi, come saper citare l'antitesi per confutarla, o saper individuare le cosiddette *fallacie* (finti argomenti) nelle argomentazioni altrui. Le varie occasioni di *debate* (dibattito controllato) offerte nella scuola di oggi, in particolare dalle medie in su, confermano proprio l'intento di allenare allieve e allievi in questo senso, anche con un più ampio intento educativo e civile (per alcuni spunti si possono vedere Cattani, 2018; Di Bono, 2019); e non è corretto pensare che nella scolarità precedente sia troppo presto iniziare a proporre attività in questo senso, dapprima molto semplici e incentrate sull'oralità: infatti, già dalla scuola dell'infanzia bambine e bambini sono in grado di discutere e confrontarsi su temi di interesse comune, che spaziano, ad esempio, da confronti d'opinione a ipotesi su grandi questioni scientifiche (su questi temi e per spunti pratici si consigliano letture come Piscitello, 2006 e Ajello et al., 2015). E provano sin da molto presto – gli studi ci dicono intorno ai 3-5 anni (D'Amico e Devescovi, 2012, pp. 85-86) – a risolvere verbalmente i conflitti, sperimentando varie strategie linguistiche. Perché tutto ciò sia efficace, è fondamentale la padronanza delle risorse linguistiche attivate, che, parallelamente, diventano oggetto di attenzione grammaticale. Anche per il testo argomentativo vediamo quindi ora le principali risorse linguistiche presenti, con attenzione specifica a quelle scoperte e consolidate nei Quaderni, e con l'avvertenza generale che, per questo tipo testuale così complesso, con allieve e allievi dei primi due cicli della scuola dell'obbligo, è più importante puntare prima sulla dimensione dell'oralità, per poi passare a quella della scrittura, ma solo se il contesto lo permette.

Struttura. La natura del testo argomentativo prevede la presenza di determinate componenti ben organizzate tra loro: è quindi utile che bambine e bambini inizino da presto a osservarle e a cogliere le strategie linguistiche per strutturarle, sebbene si tratti di un tipo testuale che può arrivare a essere molto articolato. Ovviamente è impossibile pensare di raggiungere subito elevati livelli di complessità, ma è senz'altro proficuo accompagnare bambine e bambini nell'osservazione di alcuni elementi salienti. Partiamo dalle prime proposte del Q1 (*Che cosa fare in città*, pp. 3-8, con attività già esplorabili alla scuola dell'infanzia e un approfondimento online), in cui ad allieve e allievi è proposta una situazione comunicativa senz'altro familiare: la discussione. L'attenzione sarà sollecitata a cogliere che cosa significa esprimere e sostenere un'idea o un'opinione (una "tesi") di fronte agli altri e a osservare le primissime

strategie linguistiche (il *perché*) per introdurre un argomento o più argomenti che la supportino. Anche il percorso successivo (*Fotografie al centro commerciale*, pp. 9-12, adatto, in forma orale, sin dalla scuola dell'infanzia) approfondisce in modo ludico le formule di espressione del proprio pensiero e della propria opinione.

Connettivi e formule di espressione del pensiero. Anche nel testo argomentativo i connettivi sono una risorsa linguistica (nello specifico una categoria lessicale) fondamentale: ce ne sono di condivisi col testo espositivo (e ovviamente anche con altri tipi testuali), come i causali, e poi di peculiari e caratterizzanti (in particolare quelli che servono a disporre e organizzare le diverse parti dell'argomentazione nel testo). I vari connettivi ricorrenti nel testo argomentativo (soprattutto causali ed esplicativi: *dal momento che, infatti, pertanto* ecc.) insieme alla struttura testuale sono esplorati in particolare nel Q2, nel percorso *Tutti uniti per un parco più pulito!* (pp. 43-48), che offre diversi casi di argomentazione (ad esempio un volantino per sensibilizzare alla giusta causa della pulizia del parco); ulteriori espressioni connettive tipiche dell'argomentazione più articolata emergono, infine, nel penultimo percorso del Q2 (*Non esageriamo!*, pp. 63-72), in cui l'attenzione di bambine e bambini è portata in modo induttivo proprio a scoprire parole e locuzioni introduttive delle diverse parti di argomentazioni di una certa complessità: *Credo che, Molti oggi pensano che, Tuttavia, Tenuto conto di ciò, In conclusione* sono solo alcuni esempi di espressioni proposte; inoltre, il focus viene portato anche sui modi verbali necessari in determinati costrutti (indicativo, condizionale o congiuntivo, a seconda che siano presenti, ad esempio, congiunzioni come *sebbene* o *nonostante* in un'unità dell'argomentazione). La riflessione sulla lingua coinvolgerà il senso dei diversi passaggi argomentativi e le risorse linguistiche utilizzate, allargando il bagaglio lessicale di connettivi e di espressioni utili per organizzare le componenti testuali in modo chiaro.

Le risorse linguistiche: per un curriculum di riflessione sulla lingua a scuola

Quando si affronta la riflessione sulla lingua in classe le domande e i dubbi sono molti. I Quaderni arancioni di *Sgrammit*, come tutti gli altri quaderni dell'opera, si propongono di sostenere la docente o il docente in queste scelte, senza, ovviamente, avere nessun carattere di vincolo: a seconda del contesto classe e delle proprie scelte didattiche potrà rivelarsi opportuno selezionare altri contenuti o insistere di più o di meno su qualche aspetto. Tuttavia, non va dimenticato che una gradualità nella riflessione sulla lingua c'è e va considerata, in quanto è strettamente connessa con lo sviluppo cognitivo di bambine e bambini, di ragazze e ragazzi. Se non se ne tiene conto, si rischiano anticipazioni improprie, che o non portano a nulla o, peggio, rischiano di generare confusione e disaffezione alla grammatica in allieve e allievi, ma anche nell'insegnante, che a quel punto si trova spiazzato: «Perché la classe non è riuscita ad affrontare una certa proposta?», «Come mai non si è arrivati dove pensavo?». Semplice (a dirsi, meno a cogliersi nell'operato): può esserci un problema nell'impostazione della proposta didattica, troppo al di là rispetto alla vygotskijana zona di sviluppo prossimale o, per dirla

in termini mutuati dagli studi sull'apprendimento delle L2 (quale è, fra l'altro, anche l'italiano per molte allieve e molti allievi all'interno delle classi), non ancora processabile in una certa fase dello sviluppo cognitivo (Pienemann, 1988). Infatti, non tutti i fenomeni e le strutture sono gestibili nello stesso momento lungo il percorso di appropriazione di una lingua né è ugualmente semplice riflettere su fenomeni di diversa portata e pervasività. Quindi, se si dà il caso delle risorse linguistiche tipiche dei testi espositivi e argomentativi, è bene tenere presenti quelle fondamentali e lavorare su di esse, esponendo allieve e allievi a stimoli molteplici (ma non dispersivi) sui quali innestare un lavoro lento di scoperta, riflessione, verifica, confronto, sistemazione e riuso.

Norma e uso, regole e scelte: per una grammatica ragionevole

Per riflettere sulla lingua con le bambine e coi bambini sin dai primi cicli di scolarità è fondamentale un'attitudine che sappia fare i conti con la natura stessa dell'oggetto di riflessione: aperta alla ricerca, all'esplorazione, a diverse possibilità. Per troppi secoli la grammatica è stata intesa come un arsenale di regole prescrittive cui conformarsi, mentre nella scuola di oggi più che mai «l'attenzione alla grammatica» potrebbe essere un elemento che «addestra alle abilità cognitive di base, abitua al metodo scientifico ed educa gradualmente al pensiero astratto» (Lo Duca 2018b, p. 36). Ciò se si accetta di mettere in discussione alcune certezze spesso sedimentate nella memoria scolastica, come quella che la grammatica sia luogo di regole stabili e nette. In realtà, la grammatica altro non è che un tentativo di esplicitare il funzionamento della lingua, che, come sappiamo, è tutt'altro che un oggetto immutabile. Ne consegue che sia più opportuno parlare (almeno come docenti) di «regolarità» piuttosto che di regole ineluttabili (cfr. Lo Duca 2018a, pp. 45-46). Non si deve avere paura di ragionare in questi termini coi bambini, valutando di volta in volta se concentrarsi sugli elementi stabili e ricorrenti, e generalizzarli, oppure se porre all'attenzione qualcosa che sfugge dalle regole (eventualmente da annotare e approfondire in un secondo momento): tutto ciò è parte imprescindibile del funzionamento della lingua; saranno proprio bambine e bambini i primi, se adeguatamente stimolati da confronti e domande, a percepire le differenze esistenti. Ad esempio, nello scoprire l'importanza della precisione degli indicatori spaziali nel testo espositivo in forma scritta, è utilissimo che allieve e allievi provino a orientarsi in un testo che parla di luoghi, percorsi, oggetti distribuiti in una certa area (si pensi al percorso del Q1 *Pedalando in città*, pp. 13-18): sicuramente qualcosa non funzionerà nella comprensione o nei loro primi tentativi di realizzare corrette indicazioni spaziali nel testo (cosa che prevede un certo distacco e un cambio di collocazione di sé), ma è del tutto normale che insorgano imprecisioni e conflitti cognitivi, che si risolveranno con l'allenamento e con la riflessione.

Implicazioni didattiche generali

Come si è detto, ogni tipo di testo si caratterizza per la sua funzione e per come agisce sul destinatario, e ciò rende i testi diversi fra loro: ci sono testi che raccontano, che spiegano,

che impongono, che evocano e così via. Ogni lettore (ma ciò vale anche nello spazio dell'oralità) è quotidianamente esposto a una molteplicità di stimoli testuali, in contesto scolastico e non solo. Insomma: è proprio attraverso testi di vario tipo, forma, intento, dimensione che il parlante pian piano entra in contatto con la sua lingua materna, maturando e costruendo una cosiddetta «grammatica implicita» (cfr. ad esempio De Mauro, 2011), che gli permette non solo di esprimersi in modo efficace, ma anche di fare osservazioni pertinenti su di essa, ad esempio in termini di grammaticalità o agrammaticalità di un'espressione. Si tratta di una «conoscenza irriflessa della lingua» (Lo Duca 2018a, p. 45) con cui, però, la didattica della L1 deve fare i conti, ripensando sé stessa come un percorso continuo di riscoperta e arricchimento di un sapere non esplicito, eppure presente.

Questo percorso va inteso all'insegna della gradualità e dell'azione attiva di allieve e allievi, come cercano di mostrare i Quaderni arancioni. Ad esempio, per quanto riguarda questi quaderni, è centrale l'incontro con la complessa e aperta categoria dei connettivi e di varie espressioni che scandiscono tipicamente la struttura dei testi: ecco, questo incontro inizia da pochi casi e poche parole (pensiamo ai causali: si inizia col solo *perché* a inizio Q1 e se ne trovano altri pian piano), che lentamente diventeranno di più una volta compresa più a fondo la relazione logica alla base. Sicuramente, promuovendo un simile approccio, va considerato che bambine e bambini arrivano a scuola con un bagaglio di idee e soprattutto di competenze nell'uso della loro lingua, che vanno considerate nell'avviare un percorso di riflessione su di essa. Il ruolo del o della docente è quello di essere un "attivatore", un supporto chiave nell'ambito di quello che potrebbe essere definito un percorso «induttivo guidato» (Lo Duca, 2018a, p. 53), che pone al centro l'azione del bambino a confronto coi testi e con le loro caratteristiche. Ciò può servire anche considerando la realtà plurilingue di molte classi: infatti, l'accostamento al testo, con la guida dell'insegnante, può offrire anche alla bambina o al bambino che sta apprendendo l'italiano l'occasione per confrontarsi con la realtà del funzionamento linguistico, che presenta più appigli e più strumenti orientativi rispetto all'impostazione tradizionale (ormai in larga parte superata) regola-esempio-applicazione. Detto ciò, che cosa osservare nei testi (oltre che come farlo) dev'essere una questione centrale per l'insegnante che voglia offrire una progressione ragionevole ed efficace: in questo senso, le proposte di *Sgrammit* non intendono esaurire tutti i possibili temi esplorabili a partire dai testi espositivi e argomentativi né ambiscono a essere sempre sufficienti per una interiorizzazione piena del sapere, ma si propongono di offrire numerosi esempi coerenti e progressivi.

Implicazioni didattiche specifiche

Sulla base della letteratura scientifica sull'argomento e delle esperienze in classe, possiamo a questo punto delineare alcune prospettive di lavoro, accogliendo in particolare la visione e i suggerimenti di Lo Duca (2013, 2018a, 2018b) e Colombo (2012). Queste prospettive permetteranno di riprendere e sintetizzare sia elementi teorico-contenutistici sia aspetti

metodologico-didattici da tenere in considerazione nel proporre i percorsi dei Quaderni arancioni *Sgrammit* e, più in generale, la riflessione sulla lingua alla scuola elementare e non solo.

Scoperta, riflessione, sistemazione (e consolidamento).

Sull'approccio induttivo molto è stato detto e molto si potrebbe dire, ma, per i nostri fini, qui è bene rimarcare l'importanza dei diversi passaggi che portano dalla scoperta di un fenomeno o di un elemento alla sua sistemazione. In concreto ciò significa non tralasciare nessuna delle fasi fondamentali di una modalità operativa che procede dal momento di scoperta al momento di stabilizzazione del sapere, su cui poi poter ritornare in più occasioni consolidandolo ed eventualmente ridefinendolo. Vediamo un caso esemplificativo di lavoro in questo senso: la scoperta e il progressivo approfondimento degli indicatori spaziali inizia nel Q1 (*Pedalandò in città*, pp. 13-18) con delle attività di scoperta a partire da situazioni di interpretazione (percorsi cicalabili, osservazione di un'area dello zoo), che permettono di fare emergere alcune parole come *sopra*, *sotto* o *fuori*, di cui ipotizzare l'utilità (con domande come *A che cosa servono queste parole? Come si potrebbero chiamare?*); il primo percorso del Q2 (*Quante parole in città!*, pp. 3-14) inizia proprio con un ritorno, leggermente più complesso e ricco, su queste e altre parole per agganciare correttamente il testo allo spazio di cui parla, arrivando anche a sistematizzarle più compiutamente come elementi grammaticali, dopo averne avuta una ricca esperienza.

Grammatica come *problem solving* partendo dal testo.

Fare grammatica nella scuola di oggi significa *in primis* aiutare allieve e allievi a maturare un'attitudine al confronto e all'interrogazione sui fenomeni linguistici. Altrimenti, se così non fosse, si ricadrebbe nella mera grammatica prescrittiva, che è tutt'altro rispetto a un lavoro di costruzione di competenze. In quest'ottica i testi si pongono essi stessi come luoghi di problema e di discussione, ambienti rispetto ai quali lanciare a bambini e ragazzi delle sfide di scoperta e di confronto. Il docente o la docente non deve temere di proporre sfide, confronti, manipolazioni del testo, né di lanciare domande lasciando poi ad allieve e allievi tempo e modo di trovare strategie per formulare risposte sulla base delle loro conoscenze e di ciò che possono rilevare nel testo. Numerose attività dei Quaderni arancioni sono basate sulla richiesta di combinare e agganciare (riflettendo) parti di frasi complesse o unità testuali, sollecitando, così, l'azione diretta sul testo, considerato come oggetto da "smontare" e analizzare per capirlo a fondo, senza perdere la sua dimensione semantica globale.

Flessibilità, varietà e regolarità. Sono tre concetti cardine, strettamente legati fra loro, che l'insegnante non deve dimenticare, per osservare la lingua e stimolare nelle bambine e nei bambini l'osservazione. Perché se si aspetta di poter trattare la lingua come un'entità stabile, monolitica, fatta di certezze, difficilmente si arriverà da qualche parte in termini di riflessione: infatti, spesso, una risposta unica e stabile non è possibile. D'altronde, è rischioso anche un atteggiamento opposto, per il quale le regolarità non esistono, e si tende a vedere sempre e solo eccezioni ovunque. Proponiamo, quindi,

diversi esempi, ma con attenzione a selezionarli volta per volta in base alle loro caratteristiche: da quelli più standard a quelli meno stabili, magari spuri, ma solo quand'è il momento rispetto al percorso acquisizionale di allieve e allievi.

Importanza della discussione. L'insegnante che si proponga di cambiare il paradigma della riflessione grammaticale non può non passare dal momento della discussione (*fra* allieve e allievi, e *con* allieve e allievi). Parlare dei fenomeni rilevati, porsi e porre domande (che facciano leva sulla metacognizione: *Come hai fatto a capire...? Noti qualcosa...?* ecc.), discuterli, sottoporli a verifica, ma anche lasciarli in sospeso e tornarci sopra (aggiornando quaderni, cartelloni, scatole degli attrezzi o altri supporti) sono tutti passaggi fondamentali per una riflessione sulla lingua che abbia davvero i caratteri della scoperta e dell'interiorizzazione del sapere (Lo Duca, 2018a, pp. 54-65).

Categorizzazioni e terminologia. L'eccesso di tassonomie e di nomenclature della grammatica è stato ormai da decenni messo in discussione. In didattica resta un nodo critico cui ci si trova confrontati nel far lavorare allieve e allievi alla scoperta della grammatica. Anche qui, una riflessione e una prassi ragionevoli sono la risposta più efficace: non è possibile riflettere su qualcosa senza mai servirsi dei termini per parlare delle proprie scoperte (che hanno un nome e non c'è nulla di male nel conoscerlo, anzi: pensiamo al termine "connettivi", che dà l'idea di collegamento, di gancio logico fra le parti); per contro, l'eccesso della terminologia grammaticale, com'è ormai noto, può essere se non dannoso quanto meno inutile e confusionario. Una possibilità è quella di partire dalle categorizzazioni e dai nomi attribuiti spontaneamente da bambine e bambini, per poi arrivare a imparare i termini tecnici per individuare elementi e fenomeni: avere un nome da attribuire a qualcosa che si è appreso, infatti, non è per forza un disturbo, ma, anzi, può aiutare a completare il ciclo dell'apprendimento.

Priorità. Ogni ciclo di scolarità è chiamato a fare delle scelte. In questo senso, è normale che l'insegnante che si occupa di riflessione sulla lingua si chieda che cosa fare e quando farlo: insomma, se c'è e qual è un sillabo che lo guidi nella scelta dei contenuti. Anche per quanto riguarda le risorse linguistiche dei testi espositivi e argomentativi è fondamentale darsi delle priorità e non voler trattare tutto e subito; per contro, sarebbe altrettanto improprio evitare alcuni aspetti solo perché sembrano troppo complessi. Il tutto, infatti, dev'essere guidato dal sapere e dall'aggiornamento dell'insegnante, che devono essere solidi al punto di permettere di cogliere la frequenza, la pervasività e la visibilità dei fenomeni, nonché la loro intrinseca complessità: tutti elementi che influenzano la percezione in allieve e allievi e la loro capacità di riflessione. Più di altri tipi testuali, l'espositivo e l'argomentativo (e, fra i due, soprattutto il secondo) si caratterizzano per essere comunemente ritenuti "difficili" per bambine e bambini: ciò è sicuramente in parte vero, perché sono tipi meno spontanei del narrativo e del descrittivo, e meno connaturati allo sviluppo dell'essere umano (cosa che è invece propria della narrazione). Un più alto livello di formalità, nel senso di strutturazione e costruzione, fa pensare che esporre (informare consapevolmente) e argomentare siano competenze di là da venire, nei primi anni di scolarità. Così non è se si ragiona per priorità e se si dà valore alla costruzione lenta e sedimentata dell'apprendimento; anzi, iniziare a familiarizzare da presto

con la riflessione sulla lingua peculiare di questi tipi testuali li rende più amichevoli e favorisce il radicarsi di certe abitudini, come quella a servirsi opportunamente di connettivi (aspetto che si rivela spesso carente anche della scrittura di studentesse e studenti adulti, che mostrano scarsissima consapevolezza metalinguistica in merito).

La gradualità del curricolo nel Piano di studio (2015)

Il Piano di studio (2015) in relazione ai diversi tipi testuali definisce alcune finalità che sono utili per orientare la didattica sui tratti peculiari di ciascuno di essi, distribuendone e graduandone il livello di approfondimento sulla fine dei tre cicli dell'obbligo. Rileggere queste indicazioni è dunque assai utile anche per contestualizzare il ricorso ai testi come risorse da sfruttare per avviare la riflessione sulla lingua. Ecco che cosa dice il Piano di studio (2015, p. 107) sul **testo espositivo**:

Nel percorso scolastico di un allievo le esposizioni e le spiegazioni (orali e scritte), oltre che assai frequenti, sono centrali per il pieno sviluppo delle sue capacità cognitive e comunicative.

Nel 1° ciclo l'insegnamento del testo espositivo è di tipo implicito, finalizzato ad abituare l'allievo ad ascoltare e a produrre spiegazioni relative al mondo che lo circonda.

Nel 2° ciclo il testo espositivo diventa un ausilio importante per l'apprendimento: l'allievo apprende ascoltando le spiegazioni del docente, prendendo appunti e leggendo testi espositivi che illustrano fenomeni e processi di varia origine e natura. Il confronto con testi espositivi scritti e orali, accompagnato dai primi esercizi di ricerca di informazioni, deve anche essere finalizzato alla conoscenza della struttura testuale dell'esposizione, indispensabile per la sua successiva riproduzione.

Nel 3° ciclo il testo espositivo è finalizzato all'apprendimento, all'organizzazione e all'espressione delle informazioni in tutte le Discipline. Il consolidamento delle strutture testuali e linguistiche che lo contraddistinguono faciliterà lo studio, la presa di appunti, la redazione.

Da queste indicazioni si ricava la centralità di tale tipo testuale, che allieve e allievi contattano pressoché quotidianamente anche in contesto scolastico (in forma scritta e orale) e che è fondamentale per l'apprendimento disciplinare. Sempre procedendo dall'implicito all'esplicito, al crescere della scolarità aumenteranno le occasioni di riflessione sull'organizzazione testuale e sugli strumenti linguistici che la rendono possibile ed efficace.

Il discorso è analogo anche per quanto riguarda il **testo argomentativo**, che presenta le seguenti finalità (Piano di studio, 2015, p. 108):

Le argomentazioni sono testi decisivi per la maturazione del pensiero critico e riflessivo dell'individuo, ma sono anche i più complessi da padroneggiare, sia dal punto di vista della comprensione, sia dal punto di vista della produzione.

Per questo nel 1° ciclo non si parla ancora di didattica del testo argomentativo, in quanto la complessità di questa tipologia (cognitiva, oltre che strutturale e linguistica) deve spingere a molta cautela nel suo graduale avvicinamento al bambino. Si tratta dunque di fornire ai bambini occasioni per discutere in classe ascoltando la parola altrui ed esprimendo la propria.

Nel 2° ciclo è possibile avviare una prima riflessione sulle caratteristiche di base del testo argomentativo, finalizzata in primo luogo a consolidare l'attitudine a discutere e a tenere conto delle opinioni altrui, e in secondo luogo a farne conoscere la struttura di base e le formule linguistiche tipiche, senza tuttavia ricadere necessariamente in un insegnamento esplicito.

Nel 3° ciclo il testo argomentativo è finalizzato ad aiutare l'allievo a formulare opinioni sulla realtà che lo circonda e a motivarle, nonché a sviluppare il proprio senso critico. Si procederà quindi al confronto e alla valutazione di opinioni tra loro diverse, con una particolare attenzione allo sviluppo logico dell'argomentazione, alla forza degli argomenti adottati e al riconoscimento di eventuali argomentazioni fallaci.

Le cautele con cui è necessario affrontare il testo argomentativo negli anni iniziali di scolarità sono da subito chiarite, ma è altrettanto doveroso notare l'enfasi sull'importanza di avvicinare il bambino a molteplici occasioni di discussione e confronto. «La struttura di base e le formule linguistiche tipiche, senza tuttavia ricadere necessariamente in un insegnamento esplicito», arriveranno gradualmente nel 2° ciclo, per gettare le basi di una proficua verticalità in continuità col 3° ciclo.

La tabella che segue riprende in forma schematica le indicazioni che abbiamo esposto nelle pagine precedenti, identificando, per ogni tema legato ai tipi testuali espositivo e argomentativo, alcune strategie didattiche esemplificative e i livelli di scolarità indicativi a partire dai quali i singoli temi ed elementi possono diventare oggetto di riflessione. Le esemplificazioni propongono anche tipi di attività che vanno oltre i contenuti dei quaderni di *Sgrammit*, soprattutto quando non coinvolgono in maniera specifica aspetti linguistico-grammaticali.

TEMI	TIPO TESTUALE	STRATEGIE ED ESEMPI DIDATTICI	SCOLARITÀ INDICATIVA
Formule di espressione del pensiero, dell'opinione.	Argomentativo.	<ul style="list-style-type: none"> Discussioni (libere o in forma di dibattito controllato, via via più strutturato). Osservazione e analisi di argomentazioni strutturate, con tratti linguistici salienti (via via più vari). Produzione di argomentazioni su un topic (tema) condiviso nel rispetto di vincoli (presenza di elementi peculiari, come ad esempio l'antitesi; ricorso a connettivi e formule indicati). 	Dalla SI. Dalla 2a SE. Dalla 3a SE.
Connettivi di luogo e indicatori spaziali.	Espositivo.	<ul style="list-style-type: none"> Attività comunicative che prevedano l'uso di indicatori spaziali base per riferirsi alla realtà o per riferire eventi collocati in un certo contesto (spiegare agli altri qualcosa con riferimenti all'organizzazione di elementi nello spazio). Comprensione dell'organizzazione spaziale di eventi esposti in forma scritta (riordino, esposizione orale, riscrittura). 	Dalla SI. Dalla 2a SE.
Connettivi di tempo.	Espositivo.	<ul style="list-style-type: none"> Comprensione della sequenzialità degli eventi (riordino, esposizione orale, riscrittura). Individuazione spontanea delle parole che scandiscono questa sequenzialità. 	Dalla 2a SE.
Connettivi causali.	Espositivo; argomentativo.	<ul style="list-style-type: none"> Espressione libera e spontanea di elementi che motivano le proprie idee e i propri pensieri, con riferimento a opinioni e a dati. Collocazione in corretta relazione logica di cause ed effetti, lavorando dapprima su vissuti personali (ad esempio le cause delle emozioni). Scoperta e uso di connettivi nel ricostruire correttamente parti di testo contenenti nessi causa-effetto. Esplorazione linguistica di parti di libri scolastici cercando le relazioni causali. 	Dalla SI. Dalla 2a/3a SE.
Formule esplicative.	Espositivo.	<ul style="list-style-type: none"> Produzione di testi orali e scritti finalizzati a spiegare (simulando situazioni di realtà: dare notizie, costruire documentari, redigere una rivista scientifica, realizzare una recensione). Individuazione e, poi, categorizzazione delle formule tipiche delle spiegazioni. Realizzazione di testi espositivi motivanti orali e scritti (articoli, telegiornali, enciclopedie) che le contengano. Esplorazione linguistica di parti di libri scolastici cercando le formule esplicative. Scrittura di parti di testi scolastici destinati a coetanei, con una revisione linguistica mirata all'uso delle espressioni tipicamente esplicative. 	Dalla 3a SE.
Espressioni e connettivi tipici dell'argomentazione.	Argomentativo.	<ul style="list-style-type: none"> Osservazione di molti testi esemplificativi e individuazione di espressioni in un crescendo di complessità. Lavori di combinazione e ricombinazione di sequenze argomentative plausibili ed efficaci. Situazioni di dibattito orale controllato e regolamentato. Discussioni asincrone (in forma scritta), ad esempio simulando una discussione via mail, col vincolo di servirsi di un certo numero e tipo di connettivi. Esplorazione linguistica di parti argomentative contenute nei libri scolastici. 	Dalla 3a/4a SE.

TEMI	TIPO TESTUALE	STRATEGIE ED ESEMPI DIDATTICI	SCOLARITÀ INDICATIVA
Lessico (generico vs preciso; pertinente; iponimi e iperonimi).	Espositivo.	<ul style="list-style-type: none"> Giochi basati sulla ricerca lessicale. Raggruppamento e suddivisione di parole in categorie, con eventuale sistemazione terminologica grammaticale. Sostituzioni quasi-sinonimiche nei testi. Confronto fra vocaboli generici e specifici. Confronto fra testi con diverse caratteristiche lessicali. 	Dalla 2a SE.
Struttura e ordine delle parti.	Argomentativo; espositivo.	<ul style="list-style-type: none"> Scoperta di che cosa significa esprimere un'idea o un'opinione e offrire semplici motivazioni in modo chiaro e ordinato. Lettura o ascolto di diverse argomentazioni, e individuazione delle componenti in un crescendo di complessità. Sperimentazione di diverse disposizioni dei passaggi dell'argomentazione. Ricostruzione dell'ordine dei blocchi informativi di un testo riflettendo sul contenuto e sulla funzionalità della disposizione (riordino di blocchi testuali di un testo espositivo). Distribuzione di informazioni date in blocchi informativi. 	Dalla SI. Dalla 4a SE. Dalla 2a/3a SE.

Per approfondire

- Ajello, A. M., Pontecorvo, C. & Zuccheromaglio, C. (2015). *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci.
- Cattani, A. (2018). *Palestra di botta e risposta. Per una formazione al dibattito*. Padova: Libreriauniversitaria.it edizioni.
- Cignetti, L. (2011). "testi argomentativi", in Simone, R. (a cura di). *Enciclopedia dell'italiano*. Vol. 2. Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana Treccani (pp. 1468-1471) [https://www.treccani.it/enciclopedia/testi-argomentativi_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/].
- Cignetti, L. & Fornara, S. (2017?). *Il piacere di scrivere. Guida all'italiano del terzo millennio*. Prefazione di Luca Serianni. Roma: Carocci.
- Cisotto, L. & Gruppo RDL (2020). *Scrivere testi in 9 mosse*. Vol. 1. *Curricolo verticale di scrittura per la scuola primaria e secondaria di primo grado*. Trento: Erickson.
- Colombo, A. (2021). *Lingua, letteratura e scuola*, a cura di G. Armellini e G. Graffi. Firenze: Cesati.
- Colombo, A. (2012). Per un curricolo verticale di riflessione sulla lingua (parte I). *In Grammatica e didattica*, 4, 10-24. [http://www.maldura.unipd.it/GeD/DOC-S/4-2012/02Colombo-4.pdf]
- De Mauro, T. (2011). Due grammatiche per la scuola (e non solo). In Corrà, L. & Paschetto, W. (2011) (a cura di). *Grammatica a scuola*. Milano: FrancoAngeli, pp. 17-22.
- D'Amico, S. & Devescovi, A. (2012). *Comunicazione e linguaggio nei bambini*. Roma: Carocci.
- De Cesare, A. M. (2011). "testi espositivi", in Simone, R. (a cura di). *Enciclopedia dell'italiano*. Vol. 2. Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana Treccani (pp. 1474-1478) [https://www.treccani.it/enciclopedia/testi-espositivi_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/].
- De Renzo, F. & Tempesta, I. (2014). *Il parlato a scuola. Indicazioni per il primo ciclo d'istruzione*. Roma: Aracne.
- Desideri, P. (1991). *Il testo argomentativo: processi e strumenti di analisi*. In P. Desideri (a cura di), La centralità del testo nelle pratiche didattiche - Quaderni del Giscel. (pp.121-143). Firenze: La Nuova Italia.
- Di Bono, A. (2019). *Il debate nel primo ciclo di istruzione*. Torino: Loescher.
- Ferrari, A. (2019). *Che cos'è un testo*. Roma: Carocci.
- Ferrari, A. (2014). *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*. Roma: Carocci.
- Ferrari, A. (2010). "connettivi", in Simone, R. (a cura di). *Enciclopedia dell'italiano*. Vol. 1. Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana Treccani (pp. 271-273). [http://www.treccani.it/enciclopedia/connettivi_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/]
- Ferrari, A. & Zampese, L. (2000). *Dalla frase al testo. Una grammatica per l'italiano*. Bologna: Zanichelli.
- Ferreri, S. (2005). *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*. Roma: Aracne.
- Karmiloff Smith, A. (1997). *Oltre la mente modulare. Una prospettiva evolutiva sulla scienza cognitiva*. Bologna: il Mulino (ed. orig. Beyond Modularity, MIT Press, Cambridge, 1992).
- Lala, L. (2011). "testo, tipi di", in Simone, R. (a cura di). *Enciclopedia dell'italiano*. Vol. 2. Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana Treccani (pp. 1488-1494) [http://www.treccani.it/enciclopedia/testi-di-testo_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/].
- Loiero, S. & Lugarini, E. (2019). Tullio De Mauro: *Dieci tesi per una scuola democratica*. Firenze: Cesati.
- Lo Cascio, V. (1991). *Grammatica dell'argomentare: strategie e strutture*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lo Duca, M. G. (2018a). *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*. Roma: Carocci (prima ed. 2004).
- Lo Duca, M. G. (2018b). *Viaggio nella grammatica. Esplorazioni e percorsi per i bambini della scuola primaria*. Roma: Carocci.
- Lo Duca, M. G. (2013). *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*. Roma: Carocci.
- Manzotti, E. (1990). *Forme della scrittura nella scuola: una tipologia ragionata. Nuova secondaria*, 7, 25-42.
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1958/2013). *Trattato dell'argomentazione. La nuova retorica*. Torino: Einaudi (Titolo originale: *La nouvelle rhétorique. Traité de l'Argumentation*).
- Piano di studio (2015). *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. Bellinzona: DECS.
- Pienemann, M. (1998). *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Piscitelli, M. (2006). *Come la penso. Progettare testi argomentativi*. Roma: Carocci.
- Sammarco, C. & Voghera, M. (2021). *Ascoltare e parlare. Idee per la didattica*. Firenze: Cesati.
- Sbaragli, S., Canducci, M., & Demartini, S. (2021). *Le modalità logico-argomentative nei testi scolastici di geometria della scuola elementare e media in lingua italiana*. In *Didattica Della Matematica*. Dalla Ricerca Alle Pratiche d'aula, (9), pp. 44-71. [https://doi.org/10.33683/ddm.21.9.3]

Indicazioni didattiche generali

Nei paragrafi successivi sono sintetizzate, con l'ausilio di tabelle, le istruzioni per lo svolgimento delle attività. Queste istruzioni vanno intese come una guida per l'insegnante che voglia sperimentare, magari per la prima volta, le modalità di lavoro *Sgrammit*. L'intenzione è di presentarle in forma essenziale, senza pretendere di dire tutto, ma con lo scopo di spiegare quanto basta per orientare l'azione dell'insegnante, che saprà adattare autonomamente le istruzioni al suo contesto classe.

La struttura e i contenuti delle tabelle sono descritti nello schema seguente.

Conoscenze grammaticali	Gli argomenti grammaticali al centro della proposta didattica, per orientare il sapere-docente.			
Materiali	L'indicazione delle pagine del quaderno nelle quali si trova la proposta didattica, degli allegati e di altri eventuali materiali necessari per lo svolgimento delle attività didattiche.			
Tipo di attività	I tipi di attività previsti nel percorso, secondo una classificazione che prevede quattro possibilità: attività di scoperta , per portare le allieve e gli allievi a scoprire in modo induttivo alcune caratteristiche o regolarità della lingua e della grammatica; attività di consolidamento , per rafforzare le scoperte induttive; attività di allenamento , per esercitare le allieve e gli allievi sui contenuti linguistico-grammaticali al centro dell'attenzione (in questo tipo di attività rientrano anche esercizi più tradizionali, non necessariamente improntati alla scoperta induttiva, ma maggiormente guidati); attività di approfondimento , per proporre dei percorsi di riflessione più avanzati, allo scopo di venire a conoscenza di fenomeni grammaticali di una certa complessità, la cui comprensione non può prescindere da spiegazioni precise e chiare. Va precisato che si tratta di un'indicazione di massima, che tiene conto delle modalità prevalenti, in quanto spesso percorsi e itinerari sono articolati al loro interno in momenti diversi di scoperta e consolidamento, con eventuale approfondimento di quanto scoperto.			
	SCOPERTA	CONSOLIDAMENTO	ALLENAMENTO	APPROFONDIMENTO
Modalità	Le modalità di lavoro suggerite e sperimentate per la massima efficacia delle proposte didattiche. Anche in questo caso le indicazioni si intendono come suggerimenti, in quanto è sempre possibile scegliere altre modalità di lavoro, adattandole al contesto della classe e alle esigenze dell'insegnante. La presenza di più indicazioni significa che le diverse fasi del percorso prevedono diverse modalità di lavoro.			
	CLASSE	GRUPPI	COPPIE	INDIVIDUALE
Descrizione	Una breve descrizione dello scopo della proposta didattica nel suo insieme e delle diverse fasi in cui è articolata, con sintetici chiarimenti riguardo alle modalità di lavoro da seguire. In alcuni casi sono inoltre date ulteriori indicazioni all'insegnante su che cosa deve fare (ad esempio, quali frasi deve pronunciare nelle proposte maggiormente incentrate sull'oralità).			
Riferimenti al Piano di studio	I riferimenti alle finalità e ai traguardi previsti dal Piano di studio della scuola dell'obbligo del Canton Ticino (2015, d'ora in avanti PdS). Le finalità sono riprese dai paragrafi dedicati alle risorse linguistiche e testuali presenti alle pp. 107-110 del PdS; i traguardi dalle tabelle di fine ciclo presenti alle pp. 101-105 del PdS. Si indicano solamente i traguardi principalmente coinvolti nell'attività, senza esaurire il panorama di tutte le competenze attivate.			
Abilità	Le abilità specifiche attivate nelle diverse fasi della proposta didattica. Si tratta di ciò che gli allievi devono fare per poter svolgere i compiti richiesti dalle attività.			
Osservazioni	Suggerimenti operativi per lo svolgimento delle attività; eventuali approfondimenti e promemoria di natura teorica sui contenuti linguistico-grammaticali al centro delle proposte; indicazioni sulle eventuali difficoltà che possono insorgere.			
Soluzioni	Eventuali soluzioni utili a orientare il lavoro. Esemplificazioni di che cosa ci si può aspettare dagli allievi e dalle allieve rispetto all'attività proposta.			

In generale, non va dimenticata la struttura-tipo delle proposte *Sgrammit*, nelle quali a una fase di scoperta dell'aspetto grammaticale esplorato ne segue sempre una di confronto e riflessione, che porta a un'istituzionalizzazione (provvisoria o definitiva) degli apprendimenti.

Nota sulle attività di scoperta e consolidamento a gruppi

Fermo restando il principio secondo il quale ogni insegnante è libero di attuare le modalità di lavoro che ritiene più adatte al suo contesto classe, le attività induttive di scoperta risultano in generale più efficaci quando si segue una strategia di lavoro a gruppi basata sul confronto, la discussione e la riflessione. In questo senso, un riferimento sempre valido è alla strategia di lavoro elaborata da Philippe Meirieu (1987), che – ipotizzando di attuarlo in una classe di venti allieve e allievi – si può schematizzare in questo modo:

Fasi	Modalità di lavoro	Obiettivi e note operative
1. Introduzione	Classe intera.	Il docente introduce l'attività senza esplicitare il contenuto grammaticale su cui si lavora, per non compromettere l'effetto della scoperta.
2. Lavoro su situazione-problema	Quattro gruppi eterogenei: GR1 (aaaaa), GR2 (bbbbb), GR3 (ccccc), GR4 (ddddd).	GR1 e GR2 lavorano sullo stesso materiale, che è diverso da quello che ricevono GR3 e GR4. I quattro gruppi non devono vedere ciò che fanno gli altri gruppi.
3. Confronto dei lavori prodotti	Due gruppi formati dall'unione dei gruppi precedenti: GR1 con GR3 (aaaaacccc), GR2 con GR4 (bbbbbddddd).	Due gruppi formati da allievi che hanno lavorato su testi diversi confrontano i loro lavori e discutono su analogie e differenze, ipotizzando che cosa le ha determinate.
4. Messa a punto	Quattro nuovi gruppi misti formati dal rimescolamento dei gruppi precedenti: GR5 (abcda), GR6 (abcdb), GR7 (abcdc), GR8 (abcdd).	I quattro nuovi gruppi devono scrivere una breve sintesi di quello che hanno scoperto.
5. Conclusione	Classe intera.	La classe produce una sintesi finale, che è il risultato dell'unione e della riformulazione delle sintesi elaborate dai singoli gruppi nella fase precedente. Si prepara un cartellone o promemoria con la sintesi finale.

Questa strategia di lavoro è in generale quella pensata e sperimentata per la maggior parte delle attività di scoperta a gruppi presenti nei quaderni di *Sgrammit*, e viene semplicemente richiamata nelle tabelle che descrivono le diverse proposte con la dicitura *gruppi Meirieu*.

Indicazioni per le attività del Quaderno arancione 1

1 - 4

Che cosa fare in città

Conoscenze grammaticali	<ul style="list-style-type: none"> Formule di espressione del proprio pensiero e della propria opinione. Connettivi causali. 			
Materiali	Quaderno 1, pp. 3-8. Attività online. Allegati 1 e 3.			
Tipo di attività	SCOPERTA	CONSOLIDAMENTO	ALLENAMENTO	APPROFONDIMENTO
Modalità	CLASSE	GRUPPI	COPPIE	INDIVIDUALE
Descrizione	<p>Le attività proposte in questo percorso (tre sul quaderno, da svolgere a classe intera, e una online, da svolgere individualmente o in modalità libera, a scelta dell'insegnante) sono incentrate sulla dimensione dell'oralità (ascolto e parlato) per scoprire i modi per esprimere la propria opinione, per confrontarsi con gli altri e per spiegare i motivi che portano a sostenere certe posizioni. Il percorso può essere svolto anche da bambini di scuola dell'infanzia, con la mediazione accorta dell'insegnante, che avrà cura di leggere le frasi e i testi su cui riflettere.</p> <p>L'attività 1 (pp. 4-5) prevede la lettura o l'ascolto di alcune frasi pronunciate dagli animali del bosco (che in questi quaderni si trovano in trasferta in città), per capire, attraverso una riflessione a classe intera, che stiamo assistendo a una discussione accesa (quasi un litigio), in cui ciascuno esprime con vigore la propria idea senza motivarla e senza prendere in considerazione quelle altrui. Ciò è intuibile anche attraverso l'attenta osservazione dei disegni: le espressioni maleducate e aggressive dei personaggi sono eloquenti. Per comprendere meglio le opinioni dei vari personaggi, gli allievi e le allieve devono prendere le immagini dell'allegato 1, ritagliarle e incollarle vicino alla nuvoletta del personaggio cui si riferiscono. A p. 5, allieve e allievi possono sfruttare lo spazio a disposizione per disegnare o scrivere, o entrambe le cose (anche in forma di scrittura spontanea, se non hanno ancora acquisito il codice), ciò che secondo loro sta succedendo, rappresentando un momento analogo vissuto in prima persona.</p> <p>L'attività 2 (p. 6) chiede di proseguire le riflessioni proponendo qualche soluzione per mettere d'accordo i vari personaggi, disegnando o scrivendo frasi, eventualmente anche mediante il dettato all'adulto.</p> <p>L'attività 3 (p. 7) propone la soluzione trovata da Wikivolpe per mettere d'accordo i personaggi. Per prima cosa, allieve e allievi devono osservare il disegno, confrontandolo con quello di p. 4 per capire che cosa c'è di diverso (qui i personaggi hanno espressioni cordiali e sorridenti: si stanno confrontando serenamente e non litigano più). In seguito, l'insegnante legge le frasi nelle nuvolette; allieve e allievi ascoltano attentamente e provano a chiarire quali sono le differenze con le frasi di p. 4; chi è già alfabetizzato può leggere e sottolineare o evidenziare le parole che cambiano: si tratta delle formule per esprimere la propria opinione (<i>secondo me, mi piacerebbe, penso che, vorrei, per me è meglio</i>) e per introdurre le motivazioni (<i>perché e visto che</i>). La riflessione viene poi guidata in maniera più esplicita a p. 8, con la richiesta di scrivere in due colonne distinte le "parole per introdurre la propria idea" e le "parole per introdurre il motivo". Per questa parte, è possibile ricorrere all'allegato 3, per ritagliare e incollare sul quaderno le espressioni incontrate in precedenza. Infine, sempre a p. 8, si propone di replicare le attività precedenti a partire da altri temi di discussione (ovviamente se ne potranno scegliere di diversi rispetto a quelli suggeriti), secondo dei passaggi ben definiti.</p> <p>Completa il percorso l'attività 4 online, di consolidamento, ispirata all'albo illustrato <i>La cosa più importante</i> (di Antonella Abbatiello, Fatatrac, Casalecchio di Reno, 1998), la cui lettura è fortemente consigliata per accompagnare o concludere l'attività stessa. Bambine e bambini (individualmente o in altre modalità a scelta) devono dapprima provare a collegare le immagini presenti sulle carte di p. 1, abbinando ogni animale alla propria caratteristica (ad esempio la rana al colore verde della sua pelle, o il riccio agli aculei); poi, devono formulare una motivazione, utilizzando eventualmente una delle espressioni scritte sulle carte gialle (ad esempio, "La cosa più importante da avere sono gli aculei, perché proteggono dai predatori"). A p. 2 le frasi inventate possono essere trascritte. Al fondo di p. 2 c'è anche un po' di spazio per annotare eventuali altre parole scoperte svolgendo l'attività.</p>			

Riferimenti al Piano di studio	Finalità <ul style="list-style-type: none"> Fornire occasioni per discutere in classe ascoltando la parola altrui ed esprimendo la propria (PdS, p. 108). Avviare una prima riflessione sulle caratteristiche di base del testo argomentativo (PdS, p. 108). Traguardi <ul style="list-style-type: none"> ASCOLTARE (Contestualizzare). Riconoscere la funzione comunicativa principale di testi orali appartenenti a tipi diversi (PdS, fine I ciclo, p. 101). ASCOLTARE (Contestualizzare). Prestare attenzione al ruolo dei codici secondari (la mimica, la gestualità e l'intonazione) nel determinare le intenzioni comunicative altrui (PdS, fine I ciclo, p. 101). PARLARE (Contestualizzare). Sostenere la propria opinione su temi di discussione conosciuti, rispettando le opinioni altrui (PdS, fine I ciclo, p. 102).
---------------------------------------	---

Abilità	<ul style="list-style-type: none"> Collegare le espressioni dei personaggi a particolari intenzioni comunicative (1, 3). Associare testo e immagini sulla base del significato (1, 4). Collegare il proprio vissuto a una situazione comunicativa fittizia (1). Individuare le espressioni per esprimere la propria opinione e le parole per introdurre una spiegazione/motivazione (3). Confrontare due diversi modi di esprimersi, cogliendone le differenze (3). Utilizzare formule ed espressioni scoperte per esprimere e motivare la propria opinione (4).
----------------	--

Soluzioni	Attività 3 (p. 8) Le parole indicate sono quelle presenti nell'allegato 3, ma sono da accogliere anche altre eventuali proposte. Parole per introdurre la propria idea: vorrei, secondo me, mi piacerebbe, penso che, per me. Parole per introdurre il motivo: perché, visto che.
------------------	---

5

Fotografie al centro commerciale

Conoscenze grammaticali	<ul style="list-style-type: none"> Formule di espressione del proprio pensiero e della propria opinione. 			
Materiali	Quaderno 1, pp. 9-12.			
Tipo di attività	SCOPERTA	CONSOLIDAMENTO	ALLENAMENTO	APPROFONDIMENTO
Modalità	CLASSE	GRUPPI	COPPIE	INDIVIDUALE
Descrizione	<p>Il percorso è costituito da una sola attività che ripete la medesima richiesta cinque volte. L'obiettivo è di consolidare e allenare l'utilizzo delle formule di espressione della propria opinione, esplicitando la motivazione che spinge a sostenerla (questa volta basandosi su elementi osservabili).</p> <p>L'attività 5 (pp. 10-12), che può essere svolta individualmente o a classe intera, è ispirata agli albi illustrati di Oliver Tallec <i>Chi cosa chi</i> e <i>Chi cosa dove</i> (Roma, Edizioni Lapis), adatti a sviluppare la capacità di osservazione in bambini anche molto piccoli. Si tratta di indovinare chi compie un'azione attraverso l'attenta osservazione di un'immagine, nella quale un dettaglio è pensato per svelare l'identità del personaggio in questione. Rispetto agli albi, l'attività chiede in più di formulare due frasi collegate tra loro per ogni immagine a partire da un inizio dato (ad es., "Secondo me...", "e lo capisco da..."). Alla fine (p. 12) alcune domande guidano una riflessione sull'utilità delle parole utilizzate.</p>			

Riferimenti al Piano di studio	Finalità <ul style="list-style-type: none"> Fornire occasioni per discutere in classe ascoltando la parola altrui ed esprimendo la propria (PdS, p. 108). Avviare una prima riflessione sulle caratteristiche di base del testo argomentativo (PdS, p. 108). Traguardi <ul style="list-style-type: none"> PARLARE (Attivare). Usare in modo preciso il lessico di base, riutilizzando parole ed espressioni nuove in modo appropriato al contesto (PdS, fine I ciclo, pp. 102). PARLARE (Contestualizzare). Sostenere la propria opinione su temi di discussione conosciuti, rispettando le opinioni altrui (PdS, fine I ciclo, p. 102).
---------------------------------------	--

Abilità

- Osservare attentamente un'immagine per individuare dei dettagli utili alla risoluzione di un problema (**5**).
- Formulare frasi corrette e complete a partire da inizi dati (**5**).
- Riflettere sulle parole utilizzate e sulla loro funzione (**5**).

Osservazioni Il percorso è rivolto all'intero primo ciclo, dunque scuola dell'infanzia e prime due classi della scuola elementare. Allieve e allievi di scuola elementare possono scrivere le frasi, oltre a dirle oralmente.

Soluzioni Forniamo degli esempi di possibili formulazioni corrette, ma vanno accolte anche tutte le altre proposte delle allieve e degli allievi che individuano il personaggio giusto e danno motivazioni pertinenti, fondate sugli indizi.

CHI SI STA SPECCHIANDO NELLA CABINA ARMADIO?
 SECONDO ME è il personaggio più a destra E LO CAPISCO dal colore del pelo, dalla forma del muso e da quella della macchia bianca che ha sulla testa e che si vede riflessa nello specchio.

CHI SI NASCONDE SOTTO IL CAMMELLO?
 CREDO CHE SIANO la puzzola, il coniglio e il riccio E L'HO SCOPERTO GRAZIE al colore e alla forma delle scarpe.

CHI GIOCA A NASCONDINO E SI NASCONDE DIETRO LA TENDA?
 PENSO CHE SIA il lupo E LO INTUISCO dalla posizione delle braccia e dal fatto che nell'ombra non si vedono i denti.

CHI HA CALPESTATO LA PITTURA FRESCA?
 A ME SEMBRA la tartaruga E LO VEDO dalla forma delle impronte delle zampe.

CHI STA TRASPORTANDO LA NUOVA TV?
 SI TRATTA DI Sgrammit PERCHÉ ha i guanti con la forma delle dita.

Riferimenti al Piano di studio

Finalità

- Ascoltare e produrre spiegazioni (e descrizioni) (PdS, p. 107).
- Ampliare il vocabolario (PdS, p. 107).

Traguardi

- LEGGERE (Contestualizzare). Riconoscere la funzione comunicativa principale di testi scritti appartenenti a tipi diversi (PdS, fine I ciclo, p. 103).
- LEGGERE (Contestualizzare). Mettere in relazione codice scritto e immagini (PdS, fine I ciclo, p. 103).
- LEGGERE (Realizzare). Cogliere le principali informazioni in un testo scritto lineare collegandole secondo una sequenza logica e cronologica (PdS, fine I ciclo, p. 103).
- SCRIVERE (Contestualizzare). Comporre brevi testi scritti con una precisa funzione comunicativa (PdS, fine I ciclo, p. 104).
- SCRIVERE (Strutturare). Comporre brevi testi scritti strutturando le informazioni secondo una sequenza logica e cronologica coerente con il tipo di testo (PdS, fine I ciclo, p. 105).

Abilità

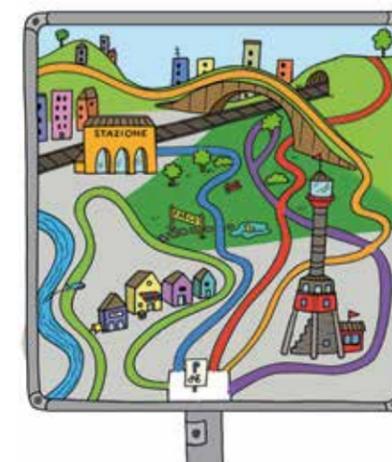
- Associare testo e immagini (**6** , **7** , **8**).
- Individuare gli indicatori spaziali all'interno di un testo (**6**).
- Scrivere brevi testi coerenti con un'immagine di riferimento e utilizzando gli indicatori spaziali (**7**).
- Completare un testo scegliendo le parole (indicatori spaziali) da un elenco dato (**8**).

Osservazioni

I testi di questo percorso si possono considerare informativi in quanto il loro scopo principale è proprio di informare il loro lettore. Tuttavia, condividono molti tratti con i testi descrittivi (tra i quali proprio l'uso degli indicatori spaziali). Per questo motivo, non è necessario soffermarsi su questa sottile distinzione con allieve e allievi di scuola elementare.

Soluzioni

Attività **6** (pp. 14-15)



Le parole da colorare e riscrivere sono le seguenti: VICINO, SOTTO, FUORI; DAVANTI; DIETRO; SOPRA; ACCANTO, AL CENTRO. Sono da accogliere e rendere oggetto di discussione anche altre eventuali proposte fatte dalle allieve e dagli allievi, ad esempio incentrate su criteri lessicali (*stazione, colline, negozi ecc.*).

Attività **7** (pp. 16-17)

Ecco alcune possibili formulazioni:

PISTA CICLABILE ROSSA

Ti piace l'avventura? Prendi la pista rossa, che passa sotto al tunnel e ti porta lontano.

PISTA CICLABILE VERDE

Se hai molta voglia di pedalare, questa è la pista giusta per te! Passa dietro alla zona industriale, gira attorno al tunnel e finisce sotto al ponte della ferrovia.

PISTA CICLABILE BLU

Se sei interessato alle fabbriche, prendi la pista blu, che passa davanti alla zona industriale e raggiunge il campo sportivo.

PISTA CICLABILE ARANCIONE

Ti piacciono gli animali? Non puoi perderti la pista arancione, che transita proprio dietro lo zoo.

6 - 8

Pedalando in città

Conoscenze grammaticali

- Indicatori spaziali.

Materiali Quaderno 1, pp. 13-18.

Tipo di attività	SCOPERTA	CONSOLIDAMENTO	ALLENAMENTO	APPROFONDIMENTO
Modalità	CLASSE	GRUPPI	COPPIE	INDIVIDUALE

Descrizione Il percorso, incentrato sul testo informativo e formato da tre attività collegate tra loro, è finalizzato a scoprire e a utilizzare gli indicatori spaziali. La modalità di lavoro suggerita è quella individuale, ma altre scelte sono possibili.

L'attività **6** (pp. 14-15), di scoperta, chiede di leggere un pannello informativo e di tracciare su un cartello i diversi percorsi descritti nel testo, colorando con il rispettivo colore il tracciato giusto. Il riquadro di riflessione a p. 15 chiede poi di individuare le parole che sono state utili a identificare il tracciato giusto, di colorarle nel testo di p. 14 e di trascriverle nel riquadro finale.

L'attività **7** (pp. 16-17), di consolidamento, propone l'esercizio inverso. A partire da un cartello con i percorsi già tracciati bisogna scrivere dei brevi testi che illustrano le caratteristiche delle diverse piste ciclabili, ricorrendo agli opportuni indicatori spaziali appena scoperti. A p. 17 il riquadro è pensato per trascrivere tutte le parole di questo tipo scoperte e utilizzate, esplicitandone poi la funzione e provando a inventarne il nome ("indicatori spaziali", appunto).

L'attività **8** (p. 18), di allenamento, mette in gioco gli apprendimenti, chiedendo di completare un testo attraverso l'inserimento degli indicatori spaziali presenti sulle etichette che si trovano sotto al testo.

PISTA CICLABILE VIOLA

Se ami molto lo sport, è la pista che fa per te: passa accanto alla zona industriale, poi transita sopra al tunnel e finisce vicino al campo sportivo.

Le parole da trascrivere nel riquadro di p. 17 dipendono dalle scelte fatte dalla classe.

Attività **8** (p. 18)

Le parole da inserire per completare il testo sono, nell'ordine, queste (sono comunque possibili più scelte): AL CENTRO, ACCANTO/VICINO, DAVANTI, DIETRO/VICINO, DIETRO.

9 - 14

Una volpe emozionata

Conoscenze grammaticali

- Connettivi causali.

Materiali

Quaderno 1, pp. 19-28.
Allegati 9, 11A, 11B, 13, 14.
Tutorial online 12.
Forbici e colla.

Tipo di attività	SCOPERTA	CONSOLIDAMENTO	ALLENAMENTO	APPROFONDIMENTO
Modalità	CLASSE	GRUPPI	COPPIE	INDIVIDUALE

Descrizione Il percorso è finalizzato alla scoperta e all'utilizzo dei connettivi causali, con lo sfondo narrativo delle emozioni provate da Wikivolpe in città. Il percorso alterna momenti di lavoro a gruppi, individuale e a classe intera.

L'attività **9** (p. 20), di scoperta e individuale, chiede di confrontare due testi per individuare le differenze tra l'uno e l'altro. Le fasi da seguire sono queste: dapprima si prende l'allegato 9 e si ritaglia uno dei due testi (a scelta), lo si incolla nello spazio A sul quaderno e, sotto, si disegna la situazione descritta nel testo; poi, si incolla nello spazio B il secondo testo, sempre dopo averlo ritagliato dall'allegato 9. A questo punto si passa alla riflessione guidata dalle domande a fondo pagina. Dal confronto emerge che in uno dei due testi ci sono in più delle parole che collegano le frasi a due a due (*perché* e *poiché*), mentre nell'altro le frasi sono giustapposte e separate dal punto.

L'attività **10** (p. 21), di consolidamento e ancora individuale, chiede di formulare delle frasi per descrivere le emozioni provate da Wikivolpe utilizzando le parole appena scoperte per collegarle. Il riquadro a fondo pagina guida la riflessione per fare ipotesi sulla funzione e l'uso delle due parole. È utile il confronto dei lavori fatti da tutta la classe.

L'attività **11** (pp. 22-24), di scoperta, va svolta a gruppi. I **gruppi rossi** e i **gruppi blu** devono prendere rispettivamente l'allegato 11A e l'allegato 11B, ritagliare il proprio testo e rappresentarlo sul quaderno in quattro vignette. Successivamente, i gruppi devono confrontare il proprio lavoro guidati dalle domande di p. 24: dapprima devono capire se i disegni sono diversi (in realtà non dovrebbero emergere differenze sostanziali di contenuto), poi incollare i due testi e capire se sono uguali oppure no. Dal confronto emergono quattro differenze, che vanno annotate sui post-it. Si tratta delle parole *perciò*, *quindi*, *allora*, *dunque*, presenti nel testo **rosso** ma non in quello **blu**. L'attività serve per ampliare il numero di connettivi scoperti.

L'attività **12** (p. 25), di consolidamento, può essere svolta individualmente o anche a coppie, e combina il disegno con la scrittura. Seguendo le istruzioni presenti nel tutorial online 12, allieve e allievi devono disegnare nei cerchi di p. 25 volti di personaggi che rappresentano emozioni ben definite, poi inventare una frase in cui si definisce l'emozione corrispondente e si inventa la reazione del personaggio che la prova, utilizzando uno dei connettivi precedentemente scoperti per introdurla. Ad esempio, "Carlo è arrabbiato **perciò** risponde male ai compagni".

L'attività **13** (p. 26), di consolidamento, prevede dapprima un lavoro individuale e poi un confronto a classe intera. Si tratta di un'attività piuttosto difficile, quindi l'insegnante deve valutare con attenzione se vale la pena di proporla in riferimento al proprio contesto classe. Allieve e allievi devono ritagliare i riquadri dell'allegato 13 e provare a riordinarli incollandoli sul quaderno, per costruire delle frasi che spiegano alcuni comportamenti utili per salvaguardare l'ambiente. Le frasi vanno collegate con diversi connettivi, anch'essi presenti sui riquadri. Se il compito dovesse risultare troppo difficile, si può suggerire di incollare dapprima sul quaderno tutti gli inizi delle frasi (cioè di completare la colonna di sinistra) e poi di passare ai finali, per infine riflettere sui connettivi da inserire al centro. In seguito, si suggerisce un confronto con il lavoro svolto dai compagni, per riflettere sulle diverse combinazioni possibili. La richiesta finale porta a definire la funzione dei connettivi (collegare due frasi) e a inventarne l'etichetta. L'insegnante potrà poi fornire quella corretta: *connettivi o congiunzioni*.

L'attività **14** (p. 27), di allenamento, prevede la costruzione di un dado, da ritagliare nell'allegato 14, con sulle sei facce i connettivi scoperti durante il percorso. Lo scopo è di formare delle frasi contenenti il connettivo uscito sulla faccia superiore del dado. Le frasi si possono pronunciare a voce e in seguito trascrivere. Infine, c'è la richiesta di trovare altre parole con funzione simile da annotare nel riquadro o in un cartellone da tenere appeso in classe e da aggiornare via via.

Riferimenti al Piano di studio

Finalità

- Ampliare il vocabolario (PdS, p. 107).
- Avviare una prima riflessione sulle parti del discorso (PdS, p. 109).

Traguardi

- LEGGERE (Contestualizzare). Mettere in relazione codice scritto e immagini (PdS, fine I ciclo, p. 103).
- LEGGERE (Realizzare). Cogliere le principali informazioni di un testo scritto lineare collegandole secondo una sequenza logica e cronologica (PdS, fine I ciclo, p. 103).
- SCRIVERE (Attivare). Usare in modo preciso il lessico di base, riutilizzando parole ed espressioni nuove in modo appropriato al contesto (PdS, fine I ciclo, p. 104).
- SCRIVERE (Strutturare). Comporre brevi testi scritti strutturando le informazioni secondo una sequenza logica e cronologica coerente con il tipo di testo (PdS, fine I ciclo, p. 105).
- SCRIVERE (Strutturare). Utilizzare la scrittura per esprimere in modo chiaro e semplice i propri bisogni, le proprie emozioni, le proprie domande e i propri pensieri (PdS, fine I ciclo, p. 105).

Abilità

- Produrre un disegno coerente con le situazioni descritte in un breve testo scritto (**9** , **11**).
- Confrontare disegni e testi individuandone le differenze (**9** , **11**).
- Identificare e nominare le emozioni a partire dall'espressione di un personaggio (**10** , **12**).
- Rappresentare graficamente le emozioni seguendo le indicazioni di un tutorial (**12**).
- Inventare frasi collegandole con connettivi (**10** , **12** , **14**).
- Ricostruire brevi testi combinando le due frasi che li compongono e inserendo i connettivi adeguati per collegarle (**13**).

Soluzioni

Attività **13** (p. 14)

Ecco le combinazioni possibili (è possibile che allieve e allievi propongano anche altre soluzioni, ad esempio i connettivi *quindi*, *dunque*, *allora* o *perciò* per le frasi sul risparmio dell'acqua e sull'andare a scuola a piedi, ma, inserendoli in queste frasi, quelli restanti non consentono di completare le altre frasi correttamente):

INIZIO FRASE	CONNETTIVO	FINALE
QUANDO LAVO I DENTI CHIUDO IL RUBINETTO	PERCHÉ POICHÉ	RISPARMIO ACQUA.
È IMPORTANTE SEPARARE I RIFIUTI	QUINDI DUNQUE ALLORA PERCIÒ	IN CASA ABBIAMO DIVERSI CONTENITORI PER LA RACCOLTA DIFFERENZIATA.
LO STAGNO DELLA SCUOLA È PIENO DI RIFIUTI	QUINDI DUNQUE ALLORA PERCIÒ	TUTTI INSIEME LO PULIAMO.
VADO A SCUOLA A PIEDI TUTTI I GIORNI	PERCHÉ POICHÉ	INQUINO MENO DI CHI SI MUOVE IN AUTOMOBILE.

INIZIO FRASE	CONNETTIVO	FINALE
MIA MAMMA PROMUOVE IL COMMERCIO LOCALE	QUINDI DUNQUE ALLORA PERCIÒ	COMPRIAMO PRODOTTI CHE PROVENGONO DALLA NOSTRA REGIONE.
L'AULA È GIÀ BEN ILLUMINATA DAL SOLE	QUINDI DUNQUE ALLORA PERCIÒ	NON ACCENDIAMO LE LUCI E RISPARMIAMO ENERGIA.

15 - 17

Inverno in città

Conoscenze grammaticali

- Struttura del testo espositivo-informativo.
- Connettivi causali e temporali.

Materiali

Quaderno 1, pp. 29-38.
File audio online.
Allegati 15A, 16A, 17.
Forbici, colla.

Tipo di attività	SCOPERTA	CONSOLIDAMENTO	ALLENAMENTO	APPROFONDIMENTO
Modalità	CLASSE	GRUPPI	COPPIE	INDIVIDUALE

Descrizione Il percorso si articola in tre attività, finalizzate alla scoperta della struttura del testo espositivo-informativo e dei connettivi causali e temporali che tipicamente si trovano in questa famiglia di testi. Le modalità di lavoro suggerite sono diverse e possono essere anche scelte liberamente dall'insegnante.

La prima attività (**15**, pp. 30-34), da svolgere preferibilmente a gruppi, è divisa in due parti. La prima parte (**15 A**, pp. 30-31) chiede dapprima di prendere l'allegato 15A, di ritagliare le carte e le didascalie e di abbinare correttamente i testi delle didascalie con i disegni corrispondenti; poi, di disporre le carte così ottenute per preparare una presentazione, incollandole nella p. 31 o su un foglio più grande. Il riquadro di riflessione propone di confrontare il lavoro svolto dai diversi gruppi per discutere sulle eventuali differenze nella disposizione dell'ordine delle carte e per stabilire se esiste un ordine corretto o se sono possibili più soluzioni. La seconda parte (**15 B**, pp. 32-34) propone di confrontare le scelte emerse fino a qui con quelle di Wikivolpe (che ha assemblato le informazioni come si vede nel cartellone di p. 32), poi di ricavare dal cartellone di Wikivolpe la struttura che ne sta alla base, completando con titoli generali lo schema di p. 33; i colori aiutano a distinguere le informazioni relative alla tartaruga da quelle relative allo scoiattolo. Segue una pagina di riflessione guidata (p. 34), che porta a indagare più in profondità la struttura e i criteri di distribuzione delle informazioni.

La seconda attività (**16**, pp. 35-36), da svolgere individualmente, è anch'essa divisa in due parti. La prima parte (**16 A**, p. 35) prevede di confrontare le parole di Pettrosso scritte nelle nuvolette con quelle di Wikivolpe da ascoltare sul file audio presente sul sito e trascritte anche, per comodità, nell'allegato 16A. Allieve e allievi devono segnare all'interno dei fumetti i punti in cui avvertono delle differenze, per poi annotare le differenze stesse al fondo di p. 35 (nelle parole di Wikivolpe ci sono delle formule di connessione tra le frasi: *visto che, perché, siccome, prima dell'arrivo dell'inverno... successivamente*) e spiegare che cosa rende migliori le spiegazioni di Wikivolpe. La seconda parte (**16 B**, p. 36), di consolidamento, propone il completamento di alcune frasi utilizzando alcune formule di connessione tra quelle scoperte. In seguito, è possibile confrontare il lavoro tra compagne e compagni, riflettere sulle eventuali differenze e provare a spiegare a che cosa servono le parole utilizzate.

La terza attività (**17**, pp. 37-38), anch'essa individuale, parte con la richiesta di riordinare una sequenza di immagini (p. 37), confrontando il lavoro con il resto della classe, e prosegue con il riordino di sequenze testuali che spiegano quanto illustrato dai disegni (p. 38). Il riordino va fatto ritagliando le strisce dell'allegato 17 e incollandole nella

giusta sequenza negli spazi di p. 38. Successivamente, bisogna inserire nei testi incollati le parole mancanti, che sono appunto i connettivi causali e temporali incontrati nel percorso. Infine, bisogna confrontare le proposte di inserimento con quelle della classe e spiegare a che cosa servono le parole utilizzate.

Riferimenti al Piano di studio

Finalità

- Ampliare il vocabolario (PdS, p. 107).
- Avviare alla conoscenza della struttura del testo espositivo-informativo (PdS, p. 107).
- Ascoltare e produrre spiegazioni (PdS, p. 107).

Traguardi

- LEGGERE (Contestualizzare). Mettere in relazione codice scritto e immagini (PdS, fine I ciclo, p. 103).
- LEGGERE (Realizzare). Cogliere le principali informazioni di un testo scritto lineare collegandole secondo una sequenza logica e cronologica (PdS, fine I ciclo, p. 103).
- SCRIVERE (Attivare). Usare in modo preciso il lessico di base, riutilizzando parole ed espressioni nuove in modo appropriato al contesto (PdS, fine I ciclo, p. 104).
- SCRIVERE (Strutturare). Comporre brevi testi scritti strutturando le informazioni secondo una sequenza logica e cronologica coerente con il tipo di testo (PdS, fine I ciclo, p. 105).

Abilità

- Associare testo e immagini (**15**).
- Disporre le informazioni secondo un ordine logico (**15**, **17**).
- Ricavare uno schema generale da un esempio specifico (**15 B**).
- Confrontare un testo scritto con uno orale per individuarne le differenze (**16 A**).
- Completare un testo inserendo formule di connessione appropriate (**16 B**, **17**).

Soluzioni

Attività **15 A** (pp. 30-31)

I corretti abbinamenti immagine-didascalia sono quelli che si vedono a p. 32, nel cartellone di Wikivolpe.

Attività **15 B** (p. 33)

Questo lo schema del cartellone:

TITOLO	
DOMANDA	
SCOIATTOLO E TARTARUGA	
DOMANDA	
SCOIATTOLO	TARTARUGA
DOMANDA	
SCOIATTOLO	TARTARUGA
DOMANDA	
SCOIATTOLO	TARTARUGA
DOMANDA	
SCOIATTOLO E TARTARUGA	
DOMANDA	
SCOIATTOLO	TARTARUGA

Attività **15 B** (p. 34)

Alla terza domanda ("Che cosa ha dovuto fare, secondo voi, Wikivolpe, prima di mettere tutte queste informazioni sul cartellone?") è importante che l'attenzione venga portata sulla necessità di documentarsi e cercare informazioni su fonti di vario tipo, come enciclopedie, riviste o libri, di suddividere le informazioni raccolte in blocchi informativi e di prevedere una struttura per la presentazione.

Attività **16 B** (p. 36)

Possibili esempi di completamento:

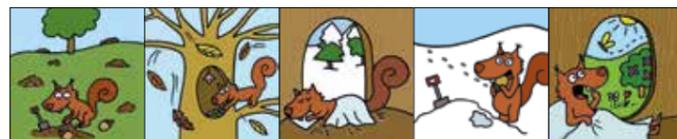
Tartarughe e scoiattoli stanno nelle loro tane perché fuori fa troppo freddo.

Dormono tantissimo visto che devono risparmiare energia.

Ogni tanto gli scoiattoli si svegliano in quanto hanno fame, quindi escono per mangiare.

Attività **17** (p. 37)

L'ordine giusto è questo:



Attività **17** (p. 38)

Ecco le frasi in ordine e con alcune possibili parole per completarle:

In autunno gli scoiattoli cercano e sotterrano le provviste.

Successivamente, si preoccupano di preparare una tana calda.

Quando arrivano l'inverno e il freddo si rintanano e dormono a lungo.

Ogni tanto si risvegliano ed escono per mangiare.

Infine, con l'arrivo della primavera, si risvegliano dal semiletargo e tornano attivi.

18 - 23

Parole precise

Conoscenze grammaticali

- Lessico specialistico.
- Iperonimi, iponimi.

Materiali

Quaderno 1, pp. 39-47.
Allegati 18A, 18B, 23.
Attività online.
Forbici e colla.

Tipo di attività	SCOPERTA	CONSOLIDAMENTO	ALLENAMENTO	APPROFONDIMENTO
Modalità	CLASSE	GRUPPI	COPPIE	INDIVIDUALE

Descrizione

Il percorso è formato da tre attività sul quaderno e da tre attività online, ed è finalizzato all'arricchimento lessicale. Prevede lavoro a gruppi e individuale, con momenti di condivisione anche a classe intera.

La prima attività (**18** , pp. 40-42), di scoperta, va svolta a gruppi (**gruppi rossi** e **gruppi blu**), secondo la strategia Meirieu. I **gruppi rossi** prendono l'allegato 18A e, per ogni frase, devono disegnare una vignetta; è importante utilizzare i riquadri presenti sull'allegato perché, dopo averli ritagliati, la fase successiva di confronto risulterà più agevole ed efficace. Lo stesso devono fare i **gruppi blu** con l'allegato 18B. Il primo confronto va fatto solo tra i disegni realizzati all'interno dello stesso gruppo, per annotarne eventuali differenze, senza guardare le frasi. Le frasi hanno queste caratteristiche: per i gruppi rossi, presentano quattro parole con significato più generale (fiore, strumento musicale, uccello, mezzo di trasporto) che, prima di essere disegnate, vanno interpretate (allieve e allievi devono ad esempio decidere quale tipo di fiore disegnare); per i **gruppi blu**, presentano invece parole più specifiche (girasole, violino, merlo, treno), che non richiedono interpretazione. Queste caratteristiche determinano l'esito del confronto dei soli disegni interno ai gruppi: allieve e allievi dei **gruppi rossi**

probabilmente noteranno differenze in tutte le categorie disegnate (fiori, strumenti, uccelli, mezzi), mentre allieve e allievi dei **gruppi blu** noteranno che avranno disegnato le stesse cose, e le differenze potranno eventualmente consistere solo nel modo di disegnare lo stesso oggetto (ad esempio, un girasole disegnato in modo diverso rispetto a un altro girasole). Dopo aver confrontato i disegni e notato le eventuali differenze, si chiede ai gruppi di ipotizzare che cosa possa averle determinate. A questo punto, si mescolano i gruppi e si chiede un nuovo confronto sempre limitato ai soli disegni, seguendo le domande-guida di p. 42 ("Come descrivereste i disegni del gruppo rosso/blu?"). Successivamente, si riprendono gli allegati 18A e 18B e si ritagliano anche le frasi, per poi incollarle nella pagina del proprio gruppo iniziale. Lo scopo ora è di confrontare non solo i disegni, ma anche le frasi, per capire che cosa ha determinato le differenze nei disegni. Le due tabelle di p. 42 sono pensate per inserire le parole che hanno determinato le differenze. Infine, va completato il testo di sintesi conclusivo.

La seconda attività (**19** pp. 43-45), di consolidamento, è divisa in due parti e prosegue la riflessione sulla differenza tra parole dal significato più generale (*fiori*) e parole dal significato più specifico (*calla, garofano, gerbera* ecc.), a partire da una situazione problema (comporre un mazzo di fiori). La prima parte (**19 A** , pp. 43-44) chiede appunto di scegliere con quali fiori comporre il bouquet, andandolo a disegnare a p. 44 e scrivendo una lista precisa dei fiori scelti, che serve anche per determinare il prezzo del bouquet (in questo senso si sollecitano anche competenze di ambito matematico). In ottica lessicale, è importante la riflessione che propone il riquadro a fine p. 44, che spinge allieve e allievi a ragionare sul motivo della perplessità mostrata dalla fiorista alla richiesta generica di Wikivolpe ("Vorrei un mazzo di fiori"), che è lo spunto sul quale si fonda l'attività stessa. La seconda parte (**19 B** , p. 45) intende proseguire l'ampliamento lessicale nell'area semantica dei fiori attraverso il completamento di quattro filastrocche, guidato grazie alla presenza di una rima finale. Questa seconda parte può essere ampliata a piacimento, seguendo i suggerimenti proposti nel riquadro di p. 45 (creare nuove filastrocche, ma solo dopo aver individuato la struttura alla base di quelle presenti nell'attività, cioè strofe di quattro novenari ciascuna con schema delle rime AABB).

La terza attività (**20** , solo online), di approfondimento e in prevalenza individuale, ha lo scopo di arricchire il vocabolario relativo all'area semantica degli strumenti musicali. Si tratta di scegliere da un'immagine solo gli strumenti a corda e trascriverne il nome nello spazio a destra (p. 1). In seguito, bisogna risolvere cinque brevi indovinelli che definiscono altrettanti strumenti musicali scrivendone il nome (p. 2). Infine, si propone di completare a classe intera lo schema che illustra la disposizione dell'orchestra scrivendo il nome degli strumenti negli spicchi che corrispondono alla loro categoria (pp. 2-3). Ad esempio, nella categoria *archi* andranno scritti *violino, viola, violoncello* ecc. Per svolgere questo compito è necessaria un'accurata ricerca di informazioni.

La quarta attività (**21** , solo online), di approfondimento e in prevalenza individuale, con possibili sviluppi a coppie, ha lo scopo di arricchire il vocabolario relativo all'area semantica degli uccelli. Si tratta di abbinare le fotografie agli uccelli giusti, trascrivendone il nome sotto la fotografia corrispondente e dopo aver letto le schede informative di p. 2. Le schede possono poi servire da modello per realizzarne altre, come suggerisce la consegna di p. 2, dopo averne analizzato con cura il contenuto e la struttura. Un altro possibile sviluppo è suggerito nella consegna di p. 3, che propone di utilizzare i poster che si possono scaricare dal sito di Sgrammit per realizzare altri indovinelli. Online si trovano anche i poster in bianco e nero, da colorare. Foto e poster di questa attività sono stati messi a disposizione dall'associazione Ficedula (www.ficedula.ch).

La quinta attività (**22** , solo online), anch'essa di approfondimento, prevede una prima parte individuale e una seconda a classe intera, ed è dedicata ad arricchire il vocabolario relativo alle aree semantiche degli attrezzi da lavoro e dei mezzi di trasporto. La prima parte (**22 A** , p. 1) chiede di abbinare al disegno il nome dell'attrezzo, spuntando gli attrezzi da una lista, trascrivendone il numero identificativo nel disegno e individuando i tre attrezzi che non sono presenti nel disegno (le fascette, il pennello e la spillatrice). La seconda parte (**22 B** , p. 2) propone, come sviluppo, di creare dei cartelloni tematici di vario tipo, fornendo come esempio un cartellone sui mezzi di trasporto, con la richiesta di individuarne il nome.

La sesta e ultima attività (**23** , pp. 46-47), individuale, è divisa in due parti ed è finalizzata all'arricchimento lessicale di diverse aree semantiche. La prima parte (**23 A** , p. 46) chiede di distribuire le parole presenti sulle etichette dell'allegato 23 nelle cassetine corrispondenti alla loro area semantica, incollandole sul quaderno. Il lavoro va poi confrontato con quello di tutta la classe anche per discutere dei criteri che hanno guidato la soluzione del compito. La seconda parte (**23 B** , p. 47) chiede l'esercizio inverso, cioè di scrivere l'area semantica cui appartengono le parole già inserite nelle cassetine. Anche in questo caso è suggerito il confronto finale con il resto della classe, per poi riflettere sulle caratteristiche delle parole su cui si è lavorato (si tratta della distinzione tra iperonimi e iponimi).

Riferimenti al Piano di studio

Finalità

- Ampliare il vocabolario (PdS, p. 107).
- Avviare alla conoscenza della struttura del testo espositivo-informativo (PdS, p. 107).

Traguardi

- LEGGERE (Contestualizzare). Mettere in relazione codice scritto e immagini (PdS, fine I ciclo, p. 103).
- LEGGERE (Realizzare). Cogliere le principali informazioni di un testo scritto lineare collegandole secondo una sequenza logica e cronologica (PdS, fine I ciclo, p. 103).
- SCRIVERE (Attivare). Usare in modo preciso il lessico di base, riutilizzando parole ed espressioni nuove in modo appropriato al contesto (PdS, fine I ciclo, p. 104).

Abilità

- Disegnare le situazioni descritte da una frase (**18**).
- Associare testi e immagini (**18** , **20** , **21**).
- Confrontare testi e immagini per individuare differenze (**18**).
- Creare un disegno selezionando gli elementi che lo compongono da una lista (**19 A**).
- Allestire uno scontrino inserendo gli elementi che lo compongono e sommando i costi unitari per trovare il costo totale (**19 A**).
- Completare delle filastrocche inserendo le parole mancanti in rima (**19 B**).
- Selezionare le parole che appartengono a determinate aree semantiche (**20** , **22** , **23 A**).
- Individuare il termine corretto a partire dalla sua definizione (**20** , **21**).
- Scrivere brevi testi espositivo-informativi a partire da modelli (**21**).
- Individuare l'area semantica di appartenenza di una serie di parole (**23 B**).

Soluzioni

Attività **18** (p. 42)

Parole del **gruppo rosso**: fiore, strumento musicale, uccello, mezzo di trasporto.

Parole del **gruppo blu**: girasole, violino, merlo, treno.

Le parole del gruppo rosso si possono definire **generiche/più generiche/generali/più generali** e permettono una scelta variegata degli elementi da illustrare. Le parole del gruppo blu, invece, sono **più specifiche** e indicano con precisione l'elemento da disegnare.

Attività **19 B** (p. 45)

Parole che completano gli indovinelli: MIMOSA, CALLA, MUGHETTO, RANUNCOLO.

Attività **20** (online, p. 1)

Lista degli strumenti a corda: viola, mandolino, violino, violoncello, liuto, chitarra, arpa e basso.

Attività **20** (online, p. 2)

Strumenti da indovinare: arpa, basso, chitarra, violino.

Wikivolpe sceglie l'arpa.

Attività **21** (online, p. 1)

Da sinistra a destra, dall'alto in basso, questi i nomi corretti: upupa, rondine, airone guardabuoi, re di quaglie, tortora selvatica, codirosso comune.

Attività **22** (online, p. 1)

Gli attrezzi non consegnati sono le fascette, il pennello e la spillatrice.

Attività **23 A** (p. 46)

Strumenti musicali: violoncello, flauto dolce, pianoforte, cembalo.

Versi degli animali: raglio, barrito, potpottio, bramito.

Vulcano: magma, fumarola, attività eruttiva, cratere.

Funghi: porcino, mazza di tamburo, gallinaccio, amanita.

Attività **23 B** (p. 47)

Da sinistra a destra, dall'alto in basso: nave, astronomia, attrezzi, colori.

Q2

Indicazioni per le attività del Quaderno arancione 2

1 - 5

Quante parole in città

Conoscenze grammaticali

- Lessico generico, lessico specifico.
- Iperonimi, iponimi.

Materiali

Quaderno 2, pp. 3-14.
Attività online.

Tipo di attività	SCOPERTA	CONSOLIDAMENTO	ALLENAMENTO	APPROFONDIMENTO
Modalità	CLASSE	GRUPPI	COPPIE	INDIVIDUALE

Descrizione

Il percorso persegue l'obiettivo generale dell'arricchimento lessicale ed è costituito da quattro attività sul quaderno e da una attività online. Le modalità didattiche variano dal lavoro individuale a quello collettivo, con alcuni momenti a gruppi.

La prima attività (**1** , pp. 4-8), di scoperta, va svolta a gruppi secondo la strategia Meirieu. I gruppi rossi e i **gruppi blu** svolgono la medesima consegna, cioè devono segnare sul disegno alcuni punti sulla base delle indicazioni ricevute dalla guida. Per i **gruppi rossi**, la guida è Talpa, e i punti vanno segnati con un **pennarello rosso**; per i **gruppi blu**, la guida è Pettiroso, e i punti vanno segnati con un **pennarello blu**. Dopo aver segnato i punti, i **gruppi rossi** confrontano al loro interno la posizione degli stessi, per individuare eventuali differenze; lo stesso fanno i **gruppi blu**, sempre al loro interno. Dal confronto interno ai **gruppi rossi** dovrebbero emergere differenze nella collocazione dei punti, perché le parole di talpa contengono termini generici che non permettono di identificare univocamente i punti di interesse (ad esempio, la frase "Devi assolutamente provare lo scivolo colorato" non permette di capire se lo scivolo in questione è quello rosso, quello blu o quello giallo); dal confronto interno ai **gruppi blu**, invece, non dovrebbero emergere differenze, perché Pettiroso usa termini precisi, che permettono di identificare senza dubbi i punti di interesse specifici (ad esempio, la frase "Devi assolutamente provare lo scivolo blu marino" permette di identificare un solo scivolo). Dopo aver terminato il confronto interno ai gruppi, che va basato solo sui disegni, si formano nuovi gruppi misti che hanno il compito di confrontare il lavoro tra gruppi diversi, sempre osservando dapprima solo i disegni e il posizionamento dei punti rossi e blu (p. 8). Dopo questa fase, vanno confrontati anche i testi presenti nelle nuvolette delle due guide, cioè Talpa e Pettiroso, al fine di segnare le differenze nella tabella a centro pagina. Infine, il riquadro guida la riflessione, per capire che Talpa ha usato parole più generiche e Pettiroso parole più precise.

L'attività **2** (pp. 9-10), di consolidamento e individuale, chiede di selezionare le immagini (tracciando una crocetta nei quadratini) alle quali possono corrispondere le parole pronunciate dai tre personaggi. Ad esempio, per la prima serie di immagini, le parole di Sgrammit ("In città ci sono molti lavoratori") portano a segnare tutte e tre le figure, quelle di Grammaruga ("In città ci sono molti operai") solo due (cioè il muratore e il meccanico), quelle di Wikivolpe ("In città ci sono molti muratori") una sola (cioè il muratore). Lo stesso vale per le altre due serie. A p. 10 la riflessione viene guidata in modo preciso: dapprima, bisogna indicare quante immagini sono state selezionate di volta in volta per i tre personaggi (per Wikivolpe una, per Grammaruga due, per Sgrammit tre); poi, bisogna trascrivere le differenze nelle frasi dei tre personaggi, cioè le parole che cambiano; successivamente, bisogna rispondere alle ultime due domande, una sul rapporto tra numero di immagini selezionate e parole usate da ciascun personaggio, e una finale sul senso dell'attività.

La terza attività **3** (pp. 11-12), di consolidamento e individuale, è incentrata sull'utilizzo della parola generica *cosa/coso/cose*. Le allieve e gli allievi devono leggere i testi presenti nelle tre nuvolette per capire che cosa rende poco chiare le spiegazioni di Civetta, sottolineando al loro interno le parole "incriminate" (p. 11). Si tratta, appunto, di *cose* (vignetta 1), *cose* e *coso* (vignetta 2), *cosa*, *cosa* e *coso* (vignetta 3). Poi, devono aiutare Civetta a formulare delle frasi più precise, riscrivendo le sue battute nelle nuvolette di p. 12 in modo che le sue spiegazioni diventino chiare. Per risolvere il compito, bisogna identificare con le parole giuste gli oggetti che Civetta chiama con la parola generica *cosa* e *cosa*.

L'attività **4** (pp. 13-14), di approfondimento e individuale, con una fase finale a classe intera, chiede di scegliere tra due alternative il termine più adeguato in due testi di tipo espositivo. Nel primo testo (*I lupi conoscono il dialetto?*) la scelta è fra un termine più preciso e uno più generico; nel secondo testo (*Le città dell'antico Egitto*) tra un termine pertinente e uno non pertinente all'argomento trattato. A p. 14 le domande guidano il confronto e la riflessione, da fare con la classe intera, per arrivare a completare il riquadro di sintesi.

L'attività **5** (online), di allenamento e individuale, propone un esercizio analogo a quello dell'attività 2: bisogna selezionare le immagini di volta in volta identificate dai termini usati nelle tre serie di frasi. In più (p. 2), c'è la richiesta di disporre poi i tre termini in ordine dal più generico al più specifico, come nel primo esempio.

Riferimenti al Piano di studio	Finalità
	<ul style="list-style-type: none"> Ampliare il vocabolario (PdS, p. 107). Far capire l'importanza di possedere un ampio vocabolario per costruire in modo più efficace e soddisfacente i propri testi e il proprio pensiero (PdS, p. 110).
	Traguardi
	<ul style="list-style-type: none"> LEGGERE (Attivare). Riconoscere l'apporto di aspetti linguistici alla comprensione del testo (in particolare campi semantici) (PdS, fine II ciclo, p. 103). PARLARE (Attivare). Usare un lessico preciso, limitando il ricorso a un lessico generico e riutilizzando parole ed espressioni nuove in modo appropriato al tipo di testo (PdS, fine II ciclo, p. 102). SCRIVERE (Attivare). Usare un lessico preciso, limitando il ricorso a un lessico generico e riutilizzando parole ed espressioni nuove in modo appropriato al tipo di testo (PdS, fine II ciclo, p. 104).

Abilità	<ul style="list-style-type: none"> Associare testo e immagini (1 , 2 , 5). Identificare in un'immagine dei punti sulla base delle indicazioni presenti in una serie di frasi (1). Individuare differenze lessicali in una serie di frasi, confrontandole tra di loro (1). Cogliere la differenza di significato tra termini generici e termini specifici (1 , 2 , 3 , 4 , 5). Sostituire parole generiche con termini specifici (3). Scegliere il termine più adeguato tra due alternative, riflettendo sul significato del testo (4). Disporre parole in ordine dal significato più generico a quello più specifico (5).
----------------	---

Soluzioni Attività **1** (p. 8)

Parole di Talpa	Parole di Pettiroso
cabina	bibliocabina
artisti	violinisti
di un animale	del leone africano
lo scivolo colorato	lo scivolo blu marino
albero	betulla
cane	bassotto
campo di fiori	campo di girasoli

Attività **2** (p. 10)

Immagini selezionate di volta in volta da Wikivolpe: 1.
Immagini selezionate di volta in volta da Grammaruga: 2.
Immagini selezionate di volta in volta da Sgrammit: 3.
Differenze nel messaggio 1: lavoratori, operai, muratori.
Differenze nel messaggio 2: edifici, condomini, abitazioni.
Differenze nel messaggio 3: veicoli a due ruote, mezzi di trasporto, biciclette.
Il personaggio con più immagini selezionate (Sgrammit) ha usato parole più generali, mentre quello con meno immagini selezionate (Wikivolpe) ha usato parole più specifiche e precise.

Attività **3** (p. 12)

Ecco le frasi precise che dovrebbe pronunciare Civetta:
1. Prima dell'invenzione delle **monete** che vedete nella teca, esisteva il baratto.
2. Le **ossa** del **dinosauro** sono state rinvenute in uno scavo archeologico.
3. Il **quadro** che vedete appeso alla **parete** rappresenta un **albero** molto diffuso nella nostra città.

Attività **4** (p. 13)

Termini adeguati nel primo testo: *ululano, lupo, fischi, branco, l'accoppiamento*.

Termini adeguati nel secondo testo: *sulla sponda, la necropoli, faraoni, il tempio, le abitazioni, fatti seccare*.

Attività **4** (p. 13)

Nel primo testo la scelta avveniva tra termini **generali/generici** e termini **specifici**.

Nel secondo testo la scelta avveniva tra termini **adeguati/pertinenti** e termini **non adeguati/non pertinenti**.

6 - 8

Notizie dalla città

Conoscenze grammaticali

- Indicatori spaziali.
- Deittici.
- Struttura del testo espositivo-informativo.
- Lessico specialistico.

Materiali

Quaderno 2, pp. 15-26.
Allegati 7, 8A, 8B.
Video online.
Forbici e colla.

Tipo di attività	SCOPERTA	CONSOLIDAMENTO	ALLENAMENTO	APPROFONDIMENTO
Modalità	CLASSE	GRUPPI	COPPIE	INDIVIDUALE

Descrizione

Il percorso, che prevede tre attività, è dedicato al testo espositivo-informativo, con accento sul genere giornalistico (articolo di giornale) e sul genere scientifico (articolo di rivista). Prevede lavoro a gruppi e individuale.

La prima attività (**6** , pp. 16-20), di scoperta, va svolta a gruppi secondo la strategia Meirieu. I **gruppi rossi** e i **gruppi blu** svolgono la stessa consegna, ma i testi A e B sono diversi e dunque porteranno a risultati diversi. Le allieve e gli allievi dello stesso gruppo devono disegnare le torte posizionandole sul podio in base alle indicazioni che si leggono nell'articolo. Poi (p. 17) devono confrontare il lavoro svolto all'interno del gruppo, per annotare eventuali differenze (che non dovrebbero esserci). Successivamente (p. 20), si formano nuovi gruppi misti, con il compito di confrontare solo i disegni; da questo secondo confronto dovrebbero emergere differenze, sia nella forma delle torte, sia nelle posizioni sul podio. La domanda successiva porta l'attenzione sui testi, chiedendo ad allieve e allievi di leggerli con attenzione e di annotare nelle tabelle di p. 20 le differenze, dopo averle evidenziate nei testi. La riflessione finale verte sulla funzione delle parole che hanno determinato i cambiamenti.

La seconda attività (**7** , pp. 21-22), di consolidamento, può essere svolta individualmente o in altre modalità a scelta dell'insegnante (è adatto ad esempio il lavoro a coppie). Si tratta di prendere gli schemi presenti nell'allegato 7, ritagliarli e tracciare su di essi delle frecce che ripercorrono gli spostamenti della palla nelle tre azioni da goal descritte nell'articolo di cronaca sportiva di p. 21, cercando le maglie dei giocatori coinvolti nelle azioni. Lo scopo è anche in questo caso di trovare nel testo le parole che hanno aiutato a individuare i giocatori e gli spostamenti, scrivendole su un cartellone o nel riquadro di p. 22.

La terza attività (**8** , pp. 23-25), di scoperta, prevede un lavoro a classe intera, con alcuni momenti individuali. Si tratta di confrontare tre testi in successione, secondo questa progressione: dapprima si visiona e si ascolta il video del cane Peo presente sul sito; poi, si legge il testo scritto da Wikivolpe (testo A); successivamente, si riflette sul parlato del cane Peo per individuarne alla lavagna le caratteristiche, poi si confronta il suo parlato (eventualmente ricorrendo alla trascrizione presente sull'allegato 8A) con il testo A, per annotarne le differenze. Dopo questo primo confronto, si rilegge bene il testo A, si prende il disegno del formicaio sull'allegato 8B e si inseriscono nei quadratini gialli i numeri che corrispondono alle varie parti del formicaio, seguendo appunto le indicazioni del testo A. Finito questo primo confronto, si passa al testo B (p. 24). Dapprima lo si legge con attenzione, per inserire nei quadratini verdi dell'allegato 8B i numeri che corrispondono alle varie parti del formicaio; poi si passa a confrontare il testo A con il testo B, che è uguale tranne che per l'uso di indicatori spaziali precisi,

assenti nel testo A, dove invece si trovano i deittici. Lo scopo del confronto è proprio di notare queste differenze. In seguito, si incolla il disegno del formicaio a p. 25 e si conclude l'attività seguendo le domande guida. La finalità è di capire che ci sono alcuni criteri che un testo scientifico deve rispettare per poter essere interpretato correttamente, e che un testo letto per un documentario o una trasmissione televisiva può presentare dei tratti particolari (come la presenza di deittici, giustificata dal fatto che il riferimento diretto a immagini o disegni aiuta a comprendere), che un testo scientifico scritto per una rivista o un'enciclopedia deve evitare, in favore di indicazioni oggettive e più precise (indicatori spaziali), non legate a un contesto condiviso in presenza.

Riferimenti al Piano di studio

Finalità

- Ampliare il vocabolario (PdS, p. 107).
- Leggere testi espositivi che illustrano fenomeni e processi di varia origine e natura (PdS, p. 107).
- Conoscere la struttura testuale dell'esposizione (PdS, p. 107).
- Capire l'importanza della ricerca di informazioni per comprendere/riprodurre testi espositivi (PdS, p. 109).

Traguardi

- ASCOLTARE/LEGGERE (Contestualizzare). Raggiungere una consapevolezza esplicita delle differenti funzioni comunicative di testi orali appartenenti a tipi diversi nelle loro forme più consuete e standard (PdS, fine II ciclo, p. 101 e p. 103).
- ASCOLTARE/LEGGERE (Strutturare). Riconoscere il tipo testuale, gli elementi caratteristici e la struttura di un testo nelle forme più consuete e standard (PdS, fine II ciclo, p. 101 e p. 103).
- LEGGERE (Attivare). Riconoscere l'apporto di aspetti linguistici alla comprensione del testo (PdS, fine II ciclo, p. 103).
- LEGGERE (Realizzare). Collegare le informazioni di un testo scritto complesso, cogliendo i nessi logici, la progressione e le inversioni cronologiche (PdS, fine II ciclo, p. 103).
- PARLARE (Attivare). Usare un lessico preciso, limitando il ricorso a un lessico generico e riutilizzando parole ed espressioni nuove in modo appropriato al contesto (PdS, fine II ciclo, p. 102).
- PARLARE (Attivare). Usare in modo corretto e coerente gli elementi linguistici che strutturano il testo (es.: connettivi, formule introduttive) di uso più frequente (PdS, fine II ciclo, p. 102).

Abilità

- Leggere e comprendere testi espositivo-informativi (**6** , **7** , **8**).
- Disegnare seguendo le informazioni di un testo (**6** , **7**).
- Associare testo e immagini (**6** , **7** , **8**).
- Confrontare due o più testi individuandone le differenze (**6** , **8**).
- Osservare e ascoltare un filmato per analizzare con precisione le caratteristiche del parlato (**8**).
- Individuare all'interno di testi parole ben definite (gli indicatori spaziali), seguendo un criterio preciso (**6** , **7** , **8**).

Osservazioni

Nell'attività **8** (p. 23), per ciò che riguarda il parlato del cane Peo, è importante che allieve e allievi riescano a riflettere sulle caratteristiche che lo rendono particolare, sia in sé, sia in relazione al tipo di testo (espositivo-informativo) al centro del percorso. Il suo linguaggio presenta dei tratti tipici del parlato colloquiale (ad esempio, si rivolge in modo diretto agli ascoltatori con formule come *ciao amici, sapete cosa mi ha chiesto Sgrammit?, aspetta che leggo, e voi ve ne siete accorti eh ecc.*) e comprende alcuni errori (*dal di dentro, c(i) avete, costruiscano ecc.*); oltre a ciò, utilizza formule che non sono adatte al tipo di testo che sta producendo, perché lo rendono poco scientifico e rigoroso (*come formichine, cucciolotti delle formiche ecc.*). Tra queste formule, vanno registrati anche i molti deittici (*quaggiù, qui, oltre ecc.*), che sono proprio quelle parole su cui verte il percorso e che dovrebbero emergere dal confronto con gli altri due testi (A e B) più oggettivi e scientifici. L'insegnante può scegliere liberamente, a seconda del contesto classe, fino a dove spingere l'analisi del parlato del cane Peo, e se ricorrere anche alla trascrizione (allegato 8A) oppure limitarsi alla visione del filmato.

Soluzioni

Attività **6** (p. 20)

Ecco le differenze tra i due articoli:

Articolo di Wikivolpe	Articolo di Grammaruga
gelatina di lamponi all'interno	gelatina di lamponi all'esterno
Davanti a lui	Dietro a lui
la torre di destra al cioccolato	la torre di sinistra al cioccolato
quella di sinistra alla vaniglia	quella di destra alla vaniglia
bignè sotto e pan di Spagna sopra	bignè sopra e pan di Spagna sotto

Classifica **gruppi rossi**: 1. riccio; 2. castoro; 3. volpe.

Classifica **gruppi blu**: 1. volpe; 2. castoro; 3. riccio.

Attività **7** (pp. 21-22)

Questi gli schemi delle tre azioni:



Le parole da individuare sono le seguenti: **metà campo, sulla destra, vicino alla porta; più lontano di tutti; dietro di lui, alla sua sinistra, dentro l'area di rigore**. Vanno accolte anche le proposte di chi dovesse indicare i numeri di maglia dei giocatori come parole importanti per ricostruire le azioni.

Attività **8** (pp. 23-24)

Queste le parole da evidenziare nel testo A/nel testo B: Quaggiù/In basso a destra; Laggiù/Sulla destra; Oltre/In basso a sinistra; Là/Al centro; Quassù/In alto; Lassù/All'esterno; lì/lateralmente.

Attività **8** (p. 25)

Risposte attese alle domande di riflessione:

Peo avrebbe potuto utilizzare il testo pubblicato sul libro di scienze (testo B) durante le riprese video del suo filmato?

Si, eventualmente accompagnando la lettura del testo con i gesti, per indicare sul disegno le stanze di volta in volta descritte.

Al contrario, avrebbe potuto utilizzare la trascrizione del testo preparata da Wikivolpe (testo A) per pubblicarla su un libro scientifico?

No, perché Wikivolpe usa alcune parole che permettono di capire a che cosa si riferiscono solo se si fa riferimento diretto al disegno (come quaggiù, quassù, laggiù, là).

In conclusione, quali sono le caratteristiche di un testo pensato per commentare un video e quelle di un testo da pubblicare su un libro scientifico?

Il testo pensato per il video può utilizzare parole meno precise (deittici), perché il commentatore può indicare le immagini per chiarire a che cosa si sta riferendo; il testo pensato per il libro scientifico deve essere più preciso e rigoroso e dare indicazioni oggettive, usando ad esempio gli indicatori spaziali.

E poi?

- Conoscenze grammaticali**
- Connettivi temporali.
 - Deittici.
 - Lessico specialistico.
 - Struttura del testo espositivo-informativo.

Materiali Quaderno 2, pp. 27-34.
Allegato 9.
File audio online.

Tipo di attività	SCOPERTA	CONSOLIDAMENTO	ALLENAMENTO	APPROFONDIMENTO
Modalità	CLASSE	GRUPPI	COPPIE	INDIVIDUALE

Descrizione Il percorso, composto da due attività, punta a scoprire il valore dei connettivi temporali all'interno di testi espositivo-informativi che illustrano dei processi che si sviluppano nel tempo. Le due attività sono finalizzate a produrre un testo da utilizzare come audioguida in un museo di storia naturale. Le modalità di lavoro sono a scelta dell'insegnante, anche se per la produzione dell'audioguida è bene incentivare la collaborazione.

La prima attività (**9** , pp. 28-31) è divisa in due parti. La prima parte (**9 A** , pp. 28-30), di scoperta, propone la lettura di un pannello informativo che illustra il ciclo di depurazione dell'acqua e l'ascolto di un'audioguida (tramite il file disponibile sul sito di Sgrammit). Il testo dell'audioguida è disponibile anche trascritto nell'allegato 9. Il confronto tra i due testi dovrebbe far emergere alcune differenze, che vanno prima discusse a classe intera e poi annotate negli spazi di p. 30 (il testo sul quaderno utilizza deittici laddove il testo audio utilizza connettivi temporali). Il riquadro di riflessione guida nell'individuazione della funzione delle parole presenti nella versione audio e nella loro definizione. La seconda parte (**9 B** , p. 31), di consolidamento, propone un ampliamento dei connettivi temporali, dapprima collocando quelli che si trovano nella parte bassa di p. 31 nelle quattro colonne della tabella, poi trovandone altri a partire dall'attività precedente o da altre letture fatte al di fuori dei quaderni. L'idea è di costruire un cartellone da aggiornare via via.

La seconda attività (**10** , pp. 32-33), di allenamento, chiede un compito complesso da realizzare e facile da spiegare: si tratta di comporre un testo espositivo-informativo per realizzare un file audio, sullo stile dell'audioguida dell'attività precedente, senza dimenticare di collegare le varie frasi con i connettivi temporali. Lo stimolo è il pannello informativo sulla riproduzione delle rane di p. 32. Le classi sono anche invitate a condividere le proprie produzioni scrivendo all'indirizzo mail di Sgrammit.

- Riferimenti al Piano di studio**
- Finalità**
- Ampliare il vocabolario (PdS, p. 107).
 - Leggere e scrivere testi espositivi che illustrano fenomeni e processi di varia origine e natura (PdS, p. 107).
 - Conoscere la struttura testuale dell'esposizione (PdS, p. 107).
 - Capire l'importanza della ricerca di informazioni per capire/riprodurre testi espositivi (PdS, p. 109).
 - Conoscere e nominare le parti del discorso e le più elementari classificazioni che le contraddistinguono (PdS, p. 109).

- Traguardi**
- ASCOLTARE/LEGGERE (Strutturare). Riconoscere il tipo testuale, gli elementi caratteristici e la struttura di un testo nelle forme più consuete e standard (PdS, fine II ciclo, p. 101 e p. 103).
 - LEGGERE (Attivare). Riconoscere l'apporto di aspetti linguistici alla comprensione del testo (PdS, fine II ciclo, p. 103).
 - LEGGERE (Realizzare). Collegare le informazioni di un testo scritto complesso, cogliendo i nessi logici, la progressione e le inversioni cronologiche (PdS, fine II ciclo, p. 103).
 - PARLARE (Attivare). Usare un lessico preciso, limitando il ricorso a un lessico generico e riutilizzando parole ed espressioni nuove in modo appropriato al contesto (PdS, fine II ciclo, p. 102).
 - PARLARE/SCRIVERE (Attivare). Usare in modo corretto e coerente gli elementi linguistici che strutturano il testo (es.: connettivi, formule introduttive) di uso più frequente (PdS, fine II ciclo, p. 102 e p. 104).
 - SCRIVERE (Contestualizzare). Rispettare le caratteristiche che differenziano lo scritto dall'orale (PdS, fine II ciclo, p. 104).

- Abilità**
- Confrontare due testi notando le differenze dal punto di vista linguistico (**9 A**).
 - Associare testo e immagini (**9 A** , **10**).
 - Distribuire i connettivi temporali in categorie date, a seconda della loro posizione nel testo (**9 B**).
 - Produrre un testo espositivo sulla base di un modello e di un testo di sintesi di partenza, utilizzando formule di connessione temporali (**10**).
 - Leggere ad alta voce in maniera efficace il testo scritto per creare un file audio (**10**).

Soluzioni Attività **9 A** (p. 30)
Ecco le differenze tra il testo di p. 29 e quello dell'audioguida: Qui/Come prima cosa; Qui/Successivamente, nel depuratore; Qui/Poi avviene la decantazione primaria; Qui/In seguito, nella vasca biologica; Qui/Dopo-diché si arriva alla decantazione finale; Qui/Infine.

Risposte attese nel riquadro di riflessione:
A che cosa servono queste parole nella versione audio?
A collegare a livello temporale le varie fasi del processo di depurazione dell'acqua.
Trova una parola chiave che ti aiuti a ricordarne la funzione e scrivila qui: (*vanno accolte tutte le proposte coerenti con la funzione individuata*).
Qui invece puoi scrivere il termine specifico usato in grammatica, che, se non conosci ancora, puoi chiedere all'insegnante: *connettivi temporali*.

Attività **9 B** (p. 31)

Per iniziare	Per introdurre fasi successive o precedenti	Per aggiungere eventi che accadono nello stesso momento	Per concludere
All'inizio	A questo punto	Nel frattempo	Alla fine
Anticamente	Dopo	Mentre	Col trascorrere del tempo
A quei tempi	Prima	In questo momento	
In un primo momento	A un certo punto	Intanto	
Per cominciare	Subito dopo	Contemporaneamente	

Mi batte forte il cuore!

- Conoscenze grammaticali**
- Connettivi causali.
 - Lessico specialistico.

Materiali Quaderno 2, pp. 35-42.
Allegato 11.
Attività online.
Forbici e colla.

Tipo di attività	SCOPERTA	CONSOLIDAMENTO	ALLENAMENTO	APPROFONDIMENTO
Modalità	CLASSE	GRUPPI	COPPIE	INDIVIDUALE

Descrizione Il percorso, formato da tre attività sul quaderno e due online, è incentrato sulla scoperta dei connettivi causali in testi di tipo espositivo-informativo. Le modalità di lavoro sono a scelta dell'insegnante; in ogni caso, si possono alternare soluzioni diverse (momenti collettivi a momenti individuali o a piccoli gruppi).

La prima attività (**11** , pp. 36-39), di scoperta, prevede dapprima la lettura di una lettera scritta da Sgrammit a Wikivolpe (p. 36), in cui lo scoiattolo si mostra preoccupato per alcune sue reazioni di fronte a una scoiattolina,

e chiede aiuto all'amica volpe per capire che cosa gli sta succedendo; allieve e allievi devono ipotizzare qual è il motivo di questi suoi comportamenti. Poi, si passa alla lettura della risposta di Wikivolpe (p. 37), con la richiesta di confrontare la sua spiegazione (Sgrammit è semplicemente innamorato) con le ipotesi fatte in classe. Successivamente, si tratta di andare più in profondità nell'analisi del testo di Wikivolpe, per individuarne alcune caratteristiche. L'approfondimento è guidato dalle consegne delle pp. 38 e 39. In particolare, ci si sofferma sul ricorso alle frecce che Wikivolpe fa in un passaggio preciso del testo. La richiesta è di capire che funzione hanno le frecce (sottolineano dei nessi di causa-effetto) e di provare a riprodurre la stessa soluzione utilizzando i riquadri e le frecce dell'allegato 13, che vanno ritagliati e posizionati nello spazio di p. 38, dopo aver capito i collegamenti causali tra di essi, per tradurre così l'ultima parte della lettera. A p. 39 c'è la richiesta di confrontare lo schema così ottenuto con la parte corrispondente della lettera, per individuarne le differenze (nella lettera ci sono le espressioni *di conseguenza* e *a causa di ciò*, che nello schema dovrebbero invece essere sostituite dalle frecce). A questo punto si può tornare al primo schema presente nella lettera di Wikivolpe per provare a sostituire le frecce colorate con altrettante formule di connessione causali, da trascrivere a p. 39.

La seconda attività (12, pp. 40-41), di consolidamento, dapprima chiede di inserire il connettivo causale adeguato per collegare alcune coppie di frasi, poi di colorare in giallo o in azzurro le singole frasi, a seconda della loro funzione (in giallo andranno le frasi che indicano un effetto; in azzurro quelle che indicano una causa). L'attività prevede anche di inventare altre due coppie di frasi (p. 41) costruite con la stessa logica. Un possibile sviluppo è di chiedere alle allieve e agli allievi di collegare le frasi, oltre che con il connettivo, con una freccia che deve sempre seguire la direzione causa > effetto (quindi dal riquadro azzurro a quello giallo), per identificare bene che cosa avviene prima (causa) e che cosa avviene dopo (effetto). Il riquadro conclusivo guida la sistemazione teorica al fine di indicare il tipo di relazione tra parti azzurre e parti gialle (causa-effetto) e il nome specifico delle parole che le collegano (connettivi e connettivi causali).

La terza attività (13, p. 42), di consolidamento, chiede di evidenziare in un testo espositivo i connettivi causali presenti. Infine, è possibile sfruttare lo spazio di p. 42 per scrivere tutti i connettivi scoperti nel percorso. La consegna suggerisce anche di costruire un cartellone da appendere in aula e da tenere aggiornato con nuovi connettivi scoperti via via.

La quarta attività (14, solo online), di allenamento e individuale, chiede dapprima (p. 1) di collegare alcune coppie di frasi mediante una freccia che deve sempre seguire la direzione causa > effetto, poi (p. 2) di riscriverle collegandole con un connettivo, scegliendo liberamente quale frase mettere prima (se la causa o l'effetto, ovviamente adattando il connettivo scelto).

La quinta attività (15, solo online), di allenamento e individuale, propone dapprima (p. 1) l'inserimento dei connettivi in un testo che ne è privo, poi di individuare quelli presenti in altri due testi espositivi, evidenziandoli. È poi possibile aggiungere i nuovi connettivi al cartellone di classe costruito al termine dell'attività 13.

Riferimenti al Piano di studio

Finalità

- Conoscere la struttura di base e le formule linguistiche tipiche del testo argomentativo (PdS, p. 108).
- Conoscere e nominare le parti del discorso e le più elementari classificazioni che le contraddistinguono (PdS, p. 109).

Traguardi

- ASCOLTARE/LEGGERE (Strutturare). Riconoscere il tipo testuale, gli elementi caratteristici e la struttura di un testo nelle forme più consuete e standard (PdS, fine II ciclo, p. 101 e p. 103).
- LEGGERE (Attivare). Riconoscere l'apporto di aspetti linguistici alla comprensione del testo (PdS, fine II ciclo, p. 103).
- LEGGERE (Realizzare). Collegare le informazioni di un testo scritto complesso, cogliendo i nessi logici, la progressione e le inversioni cronologiche (PdS, fine II ciclo, p. 103).
- PARLARE (Attivare). Usare un lessico preciso, limitando il ricorso a un lessico generico e riutilizzando parole ed espressioni nuove in modo appropriato al contesto (PdS, fine II ciclo, p. 102).
- PARLARE/SCRIVERE (Attivare). Usare in modo corretto e coerente gli elementi linguistici che strutturano il testo (es.: connettivi, formule introduttive) di uso più frequente (PdS, fine II ciclo, p. 102 e p. 104).

Abilità

- Leggere e comprendere un testo espositivo-informativo (11, 13, 15).
- Ricostruire un testo riordinandone e collegandone le sequenze informative in maniera schematica (11).
- Cogliere i rapporti di causa ed effetto che collegano due frasi (11, 12, 14).

- Inserire il connettivo causale adeguato per collegare due frasi e per completare un testo (12, 14, 15).
- Individuare i connettivi causali presenti in testi espositivi (13, 15).

Soluzioni

Attività 11 (p. 38)

Risposte attese riquadri di riflessione:

Che funzione hanno queste frecce?

Le frecce collegano tra di loro le frasi dello schema e guidano nella lettura, dicendo cosa succede prima e qual è la conseguenza.

Che cosa hai dovuto capire prima di posizionare le varie parti del tuo schema?

Che cosa avviene prima e che cosa dopo, oppure quale evento causa quale effetto.

Attività 11 (p. 39)

Risposte attese riquadro di riflessione:

Confronta le frasi nello schema con quelle originali. Quali differenze noti?

In due frasi mancano alcune parole. Ci sono però delle frecce.

Quali parole sono state sostituite dalle frecce?

Di conseguenza e A causa di ciò.

Le frecce colorate possono essere sostituite da connettivi come *quindi, perciò, per questo, a causa di ciò, di conseguenza ecc.*

Attività 12 (pp. 40-41)

Risposte attese punto 2 della consegna:

Le parti colorate in azzurro spiegano gli eventi che accadono prima.

Le parti colorate in giallo, invece, sono riferite agli eventi che accadono dopo.

Esempi di connettivi adeguati da inserire nelle coppie di frasi:

Sgrammit fa la scorta di noccioline **perché** la sua dispensa è vuota.

La dispensa di Sgrammit è vuota **quindi** fa scorta di noccioline.

Grammaruga si chiude nel suo carapace **perché** ha visto un'aquila spaventosa.

Grammaruga ha visto un'aquila spaventosa **perciò** si chiude nel suo carapace.

Ortopicchio ha trivellato il tronco di troppi alberi **quindi** ha la punta del becco consumata e dolorante.

Ortopicchio ha la punta del becco consumata e dolorante **perché** ha trivellato il tronco di troppi alberi.

Wikivolpe sa tantissime cose **perché** ha letto un'intera enciclopedia.

Wikivolpe ha letto un'intera enciclopedia **quindi** sa tantissime cose.

Attività 12 (p. 41)

Risposte attese riquadro di riflessione:

Si tratta di una relazione di **causa ed effetto**.

Il nome specifico delle parole che legano, quelle usate al posto delle frecce, è **connettivi**.

Quelli che abbiamo utilizzato e scoperto svolgendo le attività di questo percorso si chiamano **connettivi causali**.

Attività 13 (p. 42)

I connettivi causali presenti nel testo sono i seguenti: perché, Per questo.

Attività 15 (online)

Possibili connettivi da inserire (sono possibili altre soluzioni): in questo modo, dunque, Siccome, perciò, così, Di conseguenza, allora.

Connettivi causali nel primo testo (p. 2): quindi, dunque, di conseguenza, Perciò, siccome, Per questa ragione.

Connettivi causali nel secondo testo (p.2): Affinché, poiché, perché, infatti, In questo modo, Dato che.

Tutti uniti per un parco più pulito!

Conoscenze grammaticali	<ul style="list-style-type: none"> Connettivi tipici del testo argomentativo. Struttura del testo argomentativo.
--------------------------------	--

Materiali	Quaderno 2, pp. 43-48. Attività online.
------------------	--

Tipo di attività	SCOPERTA	CONSOLIDAMENTO	ALLENAMENTO	APPROFONDIMENTO
Modalità	CLASSE	GRUPPI	COPPIE	INDIVIDUALE

Descrizione Il percorso, formato da tre attività sul quaderno e da una online, porta a scoprire l'uso e la funzione dei connettivi all'interno di testi di tipo argomentativo e prevede una modalità di lavoro prevalentemente individuale, con momenti di condivisione.

L'attività **16** (pp. 44-45), di scoperta e da svolgere individualmente, chiede di riordinare una lettera di tipo argomentativo scrivendo nei riquadri il numero progressivo delle sequenze testuali. Lo scopo, che si ricava dalle domande presenti nel riquadro di riflessione di p. 45, è di riflettere sulle parole che aiutano a ricostruire la sequenza logica delle porzioni di testo, trascrivendole poi al fondo di p. 45.

L'attività **17** (p. 46), di scoperta e anch'essa individuale, chiede di individuare le differenze tra due brevi testi (due volantini), per poi spiegare se essi trasmettono un'impressione un po' diversa (il primo è legato meglio perché utilizza i connettivi, il secondo no).

L'attività **18** (p. 47), di consolidamento e individuale, chiede di riscrivere il testo di un telegramma sostituendo alla parola STOP un connettivo adeguato, ed eventualmente sistemando anche la punteggiatura, per poi trascrivere i connettivi inseriti nel riquadro di riflessione e indicarne il termine tecnico (connettivi).

L'attività **19** (solo online), di allenamento e individuale, propone tre esercizi sui connettivi: scegliere il finale di frase più appropriato; scrivere l'inizio di tre frasi collegandole alla loro seconda parte già scritta; completare tre frasi inserendo il connettivo adeguato.

Riferimenti al Piano di studio	<p>Finalità</p> <ul style="list-style-type: none"> Conoscere la struttura di base e le formule linguistiche tipiche del testo argomentativo (PdS, p. 108). Conoscere e nominare le parti del discorso e le più elementari classificazioni che le contraddistinguono (PdS, p. 109). <p>Traguardi</p> <ul style="list-style-type: none"> LEGGERE (Strutturare). Riconoscere il tipo testuale, gli elementi caratteristici e la struttura di un testo nelle forme più consuete e standard (PdS, fine II ciclo, p. 103). LEGGERE (Attivare). Riconoscere l'apporto di aspetti linguistici alla comprensione del testo (PdS, fine II ciclo, p. 103). LEGGERE (Realizzare). Collegare le informazioni di un testo scritto complesso, cogliendo i nessi logici, la progressione e le inversioni cronologiche (PdS, fine II ciclo, p. 103). SCRIVERE (Attivare). Usare in modo corretto e coerente gli elementi linguistici che strutturano il testo (es.: connettivi, formule introduttive) di uso più frequente (PdS, fine II ciclo, p. 104).
---------------------------------------	---

Abilità	<ul style="list-style-type: none"> Ricostruire un testo argomentativo riordinandone i blocchi informativi (16). Individuare i connettivi all'interno di un testo di tipo argomentativo (16 , 17). Confrontare due testi individuandone le differenze (17). Inserire i connettivi adeguati in frasi o testi (18 , 19). Scegliere il finale di una frase più appropriato al suo inizio già scritto (19). Scrivere l'inizio di una frase collegandola alla sua conclusione già scritta (19).
----------------	---

Soluzioni	<p>Attività 16 (pp. 44-45) L'ordine corretto è il seguente (in grassetto le parole che aiutano a capire l'ordine delle sequenze):</p> <ol style="list-style-type: none"> Cari amici del parco; Visto che negli ultimi mesi; Dato che a tutti piace giocare;
------------------	---

- Ne consegue che** qualcuno dovrebbe occuparsi;
- Dal momento che** questi servizi sono piuttosto onerosi;
- Siccome** qualcuno potrebbe sostenere;
- Pertanto** sono convinta che un piccolo contributo.

Attività **17** (p. 46)

Tre le differenze tra i due volantini. Nel primo figurano i seguenti connettivi, assenti nel secondo: Dal momento che, Infatti, Pertanto. Attenzione: nel secondo è presente il fenomeno detto "virgola *splice*", cioè una "giuntura" (in inglese *splice*) troppo debole generata dall'uso della virgola al posto di un segno più forte: "A tutti piace un parco pulito, è necessario che ciascuno faccia qualcosa!"; si tratta di un elemento sul quale si può eventualmente portare l'attenzione: solo con il connettivo iniziale, la virgola è corretta.

Attività **18** (p. 47)

Connettivi da inserire al posto della parola STOP (sono possibili anche altre soluzioni): Sono in vacanza su una nave. **Dato che** non posso telefonare, vi rispondo così. Ho saputo che non volete pagare la tassa che ho proposto, **di conseguenza** i lavori di pulizia si sono fermati. **Anche se** capisco la vostra posizione, **dal momento che** il parco è vissuto da tutti noi, credo che sia un bel gesto contribuire alla sua conservazione, **infatti** ritengo che sia un'azione necessaria nei confronti della natura, di cui siamo ospiti. FINE

Attività **19** (online)

Es. 1:

- Nicola è rimasto a piedi.
- stiamo studiando i pesci del lago.
- non gareggerà alla competizione.

Es. 3:

- perché/dal momento che/in quanto ecc.
- quindi/perciò/dunque/di conseguenza ecc.
- perché/dal momento che/in quanto ecc.

Pulizie di primavera

Conoscenze grammaticali	<ul style="list-style-type: none"> Struttura del testo espositivo. Lessico specialistico.
--------------------------------	---

Materiali	Quaderno 2, pp. 49-56. Allegato 21. Forbici e colla.
------------------	--

Tipo di attività	SCOPERTA	CONSOLIDAMENTO	ALLENAMENTO	APPROFONDIMENTO
Modalità	CLASSE	GRUPPI	COPPIE	INDIVIDUALE

Descrizione Il percorso, formato da tre attività, è finalizzato a scoprire la struttura del testo espositivo (in particolare quella del genere "pannelli informativi") e riflettere sul lessico specialistico. Le modalità di lavoro possono essere scelte liberamente dall'insegnante, che può decidere di far lavorare allieve e allievi individualmente, a coppie, a gruppi, con momenti di condivisione a classe intera.

La prima attività (**20** , pp. 50-52), di scoperta, chiede di lavorare su alcuni pannelli informativi che spiegano il ciclo di alcuni materiali (vetro, carta, plastica) per sensibilizzare riguardo all'importanza del riciclaggio dei rifiuti. In un primo momento, bisogna leggere il pannello sul vetro (p. 50); in un secondo momento, bisogna leggere quello sulla carta (p. 51) e completarlo nelle parti non più leggibili a causa della presenza di alcune

macchie d'olio (il compito va svolto traendo spunto dal pannello precedente); in un terzo momento, bisogna riflettere seguendo la traccia di p. 52. Lo scopo è di capire che i due pannelli hanno la stessa struttura, che è stata adottata per una maggior efficacia comunicativa e perché permette una chiara distribuzione delle informazioni. La struttura scoperta va fissata su un cartellone o nel riquadro di p. 52.

La seconda attività (21 , pp. 53-54), di consolidamento, chiede di costruire il pannello sulla plastica (PET), disponendo le informazioni trascritte a p. 53 sul modello della struttura appena scoperta e fissata, aggiungendo le immagini appropriate. Il lavoro si può realizzare utilizzando l'allegato 21, che poi può essere incollato sul quaderno. Se si lavora a gruppi o a coppie, è utile procedere a un confronto dei vari cartelloni, per valutarne l'efficacia.

La terza attività (22 , p. 55), di scoperta, sposta l'attenzione sulle parole che si trovano all'interno dei pannelli. Lo scopo è duplice: imparare a utilizzare il vocabolario per cercare il significato dei termini che non si conoscono (è quanto va fatto per le parole *cernita*, *cellulosa*, *additivo*, *molteplice* e *salvaguardare*) e ricavare dalle stesse voci (fotocopiate da un vocabolario e incollate a p. 55) una struttura comune, che è quella dei lemmi che si trovano sui dizionari, trascrivendo la sequenza delle informazioni così come ricorrono realmente a p. 56.

Riferimenti al Piano di studio

Finalità

- Leggere e scrivere testi espositivi che illustrano fenomeni e processi di varia origine e natura (PdS, p. 107).
- Conoscere la struttura testuale dell'esposizione (PdS, p. 107).
- Ampliare il vocabolario (PdS, p. 107).

Traguardi

- LEGGERE (Strutturare). Riconoscere il tipo testuale, gli elementi caratteristici e la struttura di un testo nelle forme più consuete e standard (PdS, fine Il ciclo, p. 103).
- LEGGERE (Realizzare). Collegare le informazioni di un testo scritto complesso, cogliendo i nessi logici, la progressione e le inversioni cronologiche (PdS, fine Il ciclo, p. 103).
- SCRIVERE (Strutturare). Comporre, dopo adeguata preparazione e con la guida di modelli di riferimento, testi scritti appartenenti alle principali tipologie (PdS, fine Il ciclo, p. 105).
- SCRIVERE (Realizzare). Produrre testi con significati strutturati in blocchi informativi (PdS, fine Il ciclo, p. 105).
- LEGGERE (Rivedere). Di fronte a parole nuove o a difficoltà lessicali, manifestare l'interesse per ricostruirne il significato anche in modo autonomo, attraverso la consultazione del dizionario, dimostrando di saper reperire rapidamente il termine cercato (PdS, fine Il ciclo, p. 103).
- SCRIVERE (Attivare). Usare un lessico preciso, limitando il ricorso a un lessico generico e riutilizzando parole ed espressioni nuove in modo appropriato al contesto (PdS, fine Il ciclo, p. 104).

Abilità

- Leggere testi espositivi dello stesso genere ricavandone una struttura comune (20).
- Completare un testo espositivo schematico (pannello informativo) delle informazioni mancanti, sulla base di un modello (20).
- Creare un testo espositivo schematico (pannello informativo) seguendo uno schema di riferimento (21).
- Utilizzare il vocabolario per cercare il significato di parole che non si conoscono (22).
- Ricavare una struttura comune a partire dal confronto di più testi espositivi appartenenti a un genere ben definito (voce di dizionario), individuando i blocchi informativi (22).

Soluzioni

Attività 20 (p. 51)

Queste le parti che completano il pannello originale:

1 Materie prime Dagli alberi si ricavano le fibre di cellulosa	2 Produzione Fabbricazione di cellulosa.	3 Prodotto Carta fabbricata con fibre nuove.	4 Vendita e consumo La carta è un bene prezioso: non sprechiamolo
--	--	--	---

5 Raccolta Per garantire il riciclaggio, carta e cartone devono essere raccolti separatamente.	6 Separazione Separando carta e cartone (ca. 30% dei rifiuti prodotti), contribuiamo a salvaguardare il nostro ambiente.	7 Rilavorazione Fabbricazione di nuovi prodotti con carta riciclata.	Il ciclo della carta
--	--	--	-----------------------------



Il riciclaggio permette di risparmiare il 30% di energia limitando l'uso di materie prime!

Prolunghiamo l'esistenza di carta e cartone

Attività 20 (p. 52)

Risposte attese:

Che cosa ti ha permesso di completare gli spazi vuoti?

Il confronto con l'altro cartellone / La struttura che resta uguale nell'altro cartellone.

Riesci a capire che cosa resta sempre uguale?

La struttura resta sempre uguale. Gli argomenti (titoli) sono gli stessi e disposti graficamente e nello spazio sempre nello stesso modo/ordine.

Perché lo ha fatto secondo te?

Per rendere più facile e veloce per il lettore trovare le informazioni che cerca. Non deve per forza leggere tutto.

Attività 21 (p. 54)

Questo il pannello originale (sono ovviamente possibili tante altre soluzioni):

Attività 22 (pp. 55-56)

Ecco, a titolo esemplificativo, la voce *additivo* tratta dal dizionario di Tullio De Mauro online (<https://dizionario.internazionale.it/parola/additivo>):

additivo

ad di ti vo
agg., s.m.
1927; dal lat. tardo *additivu(m)*, der. di *addere* "aggiungere", cfr. fr. *additif*.

1. agg. **CO** di qcs., che si aggiunge o si può aggiungere: *sostanza additiva*
2. agg. **TS** mat. che si riferisce all'addizione: *costante, funzione additiva*
3. agg. **TS** chim. che ha rapporto con la reazione di addizione: *composto additivo*
4. s.m. **CO** sostanza che aggiunta a un prodotto ne migliora o conserva alcune caratteristiche: *additivo alimentare, additivo per carburanti*

Da questa voce si ricava la seguente struttura (semplificata):

- lemma;
- informazioni grammaticali;
- etimologia;
- significato 1 (informazioni grammaticali, marche d'uso, definizione);
- significato 2 (informazioni grammaticali, marche d'uso, definizione);
- ecc.

23 - 25

Visita in biblioteca

Conoscenze grammaticali	<ul style="list-style-type: none">▪ Formule esplicative.▪ Struttura del testo espositivo.▪ Lessico specialistico.
Materiali	Quaderno 2, pp. 57-62. Allegati 24A, 24B. Attività online. Forbici e colla.
Tipo di attività	SCOPERTA CONSOLIDAMENTO ALLENAMENTO APPROFONDIMENTO
Modalità	CLASSE GRUPPI COPPIE INDIVIDUALE

Descrizione Il percorso sul quaderno è formato da due attività incentrate sulla scoperta delle formule esplicative presenti nei testi espositivi e sulla struttura di questo stesso tipo testuale. Il percorso online è invece dedicato a scoprire come sono strutturate e come si scrivono le recensioni. Le modalità di lavoro suggerite sono a gruppi, a classe intera e individuale.

La prima attività (**23** , p. 58), di scoperta, chiede di trovare in un breve testo espositivo quattro espressioni utili per spiegare qualcosa (come suggerisce Dario, il gatto bibliotecario). Il compito è guidato da una serie di quattro indizi. Il riquadro di riflessione propone un allenamento e alcuni possibili sviluppi didattici.

La seconda attività (**24** , pp. 59-61), di scoperta, prevede un lavoro a gruppi Meirieu: due **gruppi rossi** e due **gruppi blu**. I **gruppi rossi** lavorano sul testo A, i **gruppi blu** sul testo B. Il compito è lo stesso per tutti i gruppi: si tratta di prendere l'allegato (24A per i **gruppi rossi**, 24B per i **gruppi blu**), ritagliare i riquadri e combinarli per ricostruire il testo, collegando le informazioni verdi a quelle blu tramite i riquadri gialli, che contengono delle formule esplicative (si tratta di un'attività decisamente avanzata!). Una volta svolto questo lavoro, i gruppi discutono prima al loro interno, per capire a che cosa servono queste formule, e poi con gli altri gruppi, per confrontare il lavoro e i testi. L'attività si conclude con un momento di fissazione e consolidamento individuale, guidato dalla tabella di p. 61, che va completata scrivendo per ogni espressione una definizione e almeno un esempio. C'è poi la possibilità di utilizzare l'ultimo riquadro per inserire altre formule simili incontrate nelle proprie letture o nel lavoro quotidiano in classe.

Il percorso online (**25**), di scoperta, prevede anch'esso un lavoro iniziale a gruppi Meirieu: due **gruppi rossi** e due **gruppi blu**. I **gruppi rossi** lavorano sul testo A, i **gruppi blu** sul testo B. Le consegne sono molto dettagliate e guidano con precisione il lavoro dei gruppi e il successivo lavoro di condivisione, quindi è superfluo ripercorrere qui ogni singola fase. Dopo il lavoro di scoperta a gruppi è possibile continuare individualmente. La strategia di lavoro può essere replicata per qualsiasi recensione; l'importante è che l'insegnante scelga recensioni che presentano una struttura comune e piuttosto semplice, come i due esempi presenti nel percorso. Si tratta di analizzarle, per ricavarne la struttura comune, e poi di utilizzare questa struttura (eventualmente con le domande guida) per comporre nuove recensioni.

Riferimenti al Piano di studio

- Finalità**
- Leggere e scrivere testi espositivi che illustrano fenomeni e processi di varia origine e natura (PdS, p. 107).
 - Conoscere la struttura testuale dell'esposizione (PdS, p. 107).
 - Ampliare il vocabolario (PdS, p. 107).
 - Far capire l'importanza di possedere un ampio vocabolario per costruire in modo più efficace e soddisfacente i propri testi e il proprio pensiero (PdS, p. 110).

Traguardi

- LEGGERE (Attivare). Riconoscere l'apporto di aspetti linguistici alla comprensione del testo (in particolare formule esplicative) (PdS, fine II ciclo, p. 103).
- LEGGERE (Strutturare). Riconoscere il tipo testuale, gli elementi caratteristici e la struttura di un testo nelle forme più consuete e standard (PdS, fine II ciclo, p. 103).
- LEGGERE (Realizzare). Collegare le informazioni di un testo scritto complesso, cogliendo i nessi logici, la progressione e le inversioni cronologiche (PdS, fine II ciclo, p. 103).
- SCRIVERE (Attivare). Usare in modo corretto e coerente gli elementi linguistici che strutturano il testo di uso più frequente (PdS, fine II ciclo, p. 104).
- SCRIVERE (Strutturare). Comporre, dopo adeguata preparazione e con la guida di modelli di riferimento, testi scritti appartenenti alle principali tipologie (PdS, fine II ciclo, p. 105).
- SCRIVERE (Realizzare). Produrre testi con significati strutturati in blocchi informativi (PdS, fine II ciclo, p. 105).
- SCRIVERE (Attivare). Usare un lessico preciso, limitando il ricorso a un lessico generico e riutilizzando parole ed espressioni nuove in modo appropriato al tipo di testo (PdS, fine II ciclo, p. 104).

Abilità

- Leggere un testo espositivo e individuare alcune espressioni a partire da una serie di indizi (**23**).
- Ricostruire un testo attraverso la ricombinazione dei suoi blocchi informativi (**24**).
- Confrontare testi per individuarne analogie e differenze (**24** , **25**).
- Definire il significato di parole ed espressioni (**24**).
- Leggere un testo espositivo per individuarne i blocchi informativi e assegnare a ciascuno di essi un titolo coerente con il suo contenuto (**25**).
- Ricavare una struttura testuale a partire dalla lettura di un testo espositivo (**25**).
- Scrivere un testo espositivo di un genere definito (recensione) a partire da uno schema testuale individuato precedentemente (**25**).

Soluzioni

Attività **23** (p. 58)

Le quattro espressioni sono le seguenti: Per quanto riguarda; cioè; infatti; per esempio.

Attività **24** (pp. 59-60)

Testo **gruppi rossi**:

Le galassie sono fatte di stelle, **cioè** sono insiemi di stelle disposte a forma di spirale, più densi al centro. Nell'universo ci sono molte galassie: **ad esempio**, c'è la Via Lattea, che è la nostra Galassia. La Via Lattea è una striscia bianca come il latte, visibile la notte a occhio nudo: **in altre parole**, la si può vedere senza telescopio da un luogo poco illuminato. La stella più antica della Via Lattea ha un'età di circa 13,6 miliardi di anni: **ciò vuol dire che** l'intera galassia è vecchia miliardi di anni. La scoperta della Via Lattea non è stata semplice, **infatti** ci sono voluti secoli per comprendere che cosa fosse questa traccia bianca nel cielo notturno.

Testo **gruppi blu**:

Le comete sono corpi celesti caratterizzati da una lunga coda luminosa: **infatti** si chiamano "comete" proprio perché sembra che abbiano una "chioma", una coda di capelli. Nella storia sono state osservate numerose comete: **ad esempio**, la cometa di Halley è una cometa molto luminosa che passa dal Sistema Solare ogni 76 anni.

Gli antichi credevano che la comparsa di una cometa fosse portatrice di un presagio, **cioè** pensavano che annunciasse un avvenimento importante. Questi corpi celesti sono involucri di gas e polveri: **in altre parole**, non sono altro che innocue "palle" composte da rocce mescolate a gas congelati e acqua.

Le comete provengono da una nube di frammenti rocciosi che si trova ai confini del Sistema Solare: **ciò vuol dire che** fanno moltissima strada per essere visibili a noi.

Non esageriamo!

Conoscenze grammaticali	<ul style="list-style-type: none"> Struttura del testo argomentativo. Formule ed espressioni tipiche del testo argomentativo. Connettivi. Periodo ipotetico. 			
Materiali	Quaderno 2, pp. 63-72. Allegato 26. Forbici e colla.			
Tipo di attività	SCOPERTA	CONSOLIDAMENTO	ALLENAMENTO	APPROFONDIMENTO
Modalità	CLASSE	GRUPPI	COPPIE	INDIVIDUALE
Descrizione	<p>Il percorso, articolato in tre attività, è dedicato alla scoperta della struttura e dei tratti tipici del testo argomentativo, e, per la sua complessità, è da svolgere a gruppi e a classe intera, ma solo se le competenze delle allieve e degli allievi lo consentono.</p> <p>La prima attività (26 , pp. 64-65), di scoperta, chiede di giocare con le carte da ritagliare nell'allegato 26 per capire come sono fatte. Le carte sono costruite in modo tale che, mettendole in sequenza secondo la numerazione (1-2-3-4-5) formino sempre testi coesi e coerenti, indipendentemente dal loro contenuto. Oltre alla numerazione, le carte presentano una colorazione diversa a seconda della sequenza cui appartengono (ad esempio, tutte le carte 1 sono verdi). Dopo aver giocato, allieve e allievi sono invitati a incollare a p. 65 le carte in modo che, lette in verticale, formino tre testi completi. Questa disposizione metterà in evidenza che tutte le carte della stessa sequenza sono dello stesso colore (quindi, in verticale si legge il testo completo, mentre in orizzontale si leggono tutte le sequenze dello stesso colore). I testi presenti sulle carte sono pensati per mettere in evidenza formule, espressioni e costrutti tipici dei testi argomentativi (ad esempio, <i>credo che, in conclusione, quindi, in realtà, alcuni sostengono che</i>, periodo ipotetico ecc.).</p> <p>L'insegnante può a questo punto decidere se e come proseguire il percorso e fino a che punto spingere l'approfondimento sulle carte e sui tratti dei testi argomentativi.</p> <p>L'attività 27 (pp. 66-71), di scoperta e consolidamento, è la parte più complessa del percorso. Prevede una prima fase a classe intera, in cui si analizzano insieme le carte n. 1 (p. 66), per riflettere in particolare sulle formule di espressione della propria opinione (<i>credo che, penso che, sono convinto che</i>) e sul modo verbale che queste reggono (il congiuntivo). Si tratta di cercare di capire e di spiegare a che cosa servono queste parole, che sulle carte sono cerchiare in rosso (formule) ed evidenziate in giallo (congiuntivo).</p> <p>Infine, si chiede di ipotizzare a che cosa servono le sequenze riportate su queste carte (appunto ad esprimere il proprio parere). Questa parte di attività è pensata per fornire il modello da seguire per la fase successiva, in cui questo stesso tipo di lavoro va svolto dai gruppi rossi (carte 2 e 3, pp. 67-68) e dai gruppi blu (carte 4 e 5, pp. 69-70). L'attenzione va sempre portata sulle forme cerchiare in rosso e su quelle evidenziate in giallo. L'attività si conclude a p. 71 con una sintesi che va fatta a classe intera, dopo che i diversi gruppi si sono confrontati sull'esito del proprio lavoro; lo scopo è di scrivere nella tabella (che ha lo sfondo dello stesso colore delle carte) la funzione di ogni sequenza e le parole importanti che compaiono in ciascuna di esse. Alla fine è possibile scrivere che cosa si è capito in generale svolgendo il percorso.</p> <p>L'attività 28 (p. 72), di allenamento, chiede di mettere in pratica tutto ciò che si è imparato nell'intero percorso, scegliendo un tema di discussione e costruendo un nuovo testo fedele alla struttura di quelli presenti sulle carte e utilizzando le parole (formule, espressioni, modi verbali) scoperte.</p>			
Riferimenti al Piano di studio	<p>Finalità</p> <ul style="list-style-type: none"> Conoscere la struttura di base e le formule linguistiche tipiche del testo argomentativo (PdS, p. 108). Conoscere e nominare le parti del discorso e le più elementari classificazioni che le contraddistinguono (PdS, p. 109). <p>Traguardi</p> <ul style="list-style-type: none"> ASCOLTARE/LEGGERE (Strutturare). Riconoscere il tipo testuale, gli elementi caratteristici e la struttura di un testo nelle forme più consuete e standard (PdS, fine II ciclo, p. 101 e p. 103). 			

- LEGGERE (Realizzare). Collegare le informazioni di un testo scritto complesso, cogliendo i nessi logici, la progressione e le inversioni cronologiche (PdS, fine II ciclo, p. 103).
- SCRIVERE (Strutturare). Riconoscere il tipo testuale, gli elementi caratteristici e la struttura di un testo nelle forme più consuete e standard (PdS, fine II ciclo, p. 103).
- SCRIVERE (Attivare). Usare in modo corretto e coerente gli elementi linguistici che strutturano il testo (es.: formule introduttive, formule di espressione del proprio pensiero) di uso più frequente (PdS, fine II ciclo, p. 104).
- SCRIVERE (Realizzare). Produrre testi con significati strutturati in blocchi informativi (PdS, fine II ciclo, p. 105).

- Abilità**
- Esplorare e combinare carte che riproducono porzioni di brevi testi argomentativi per ricostruire i testi stessi e scoprirne le caratteristiche (**26**).
 - Riflettere su formule, espressioni, costrutti linguistici e sequenze testuali per capirne la funzione (**27**).
 - Creare un testo argomentativo seguendo una struttura ben definita e utilizzando formule, espressioni e costrutti appena scoperti (**28**).

Osservazioni

La complessità del testo argomentativo suggerisce molta cautela nel proporre questo percorso alla classe. È di fondamentale importanza non pretendere che allieve e allievi arrivino a padroneggiare il testo argomentativo alla fine del II ciclo, perché si tratta di un tipo testuale che richiede competenze linguistico-testuali molto avanzate, che si sviluppano appieno solo negli ordini scolastici successivi. Il percorso va quindi inteso come un modo per avvicinare allieve e allievi a questo tipo testuale, in una forma semplificata, come quella che è stata scelta per produrre le carte. La struttura presenta queste cinque sequenze: **1. TESI; 2. ANTITESI; 3. CONFUTAZIONE DELL'ANTITESI; 4. GIUSTIFICAZIONE (rafforzamento della tesi); 5. CONCLUSIONE**. Si tratta, in definitiva, di giocare con le carte e di riflettere per capirne le caratteristiche. Se la classe lo consente, si può arrivare a produrre, prima oralmente e poi in forma scritta, brevi testi che ricalchino la struttura delle carte. La scrittura, tuttavia, non deve essere necessariamente il punto di arrivo: nella scuola elementare, per il testo argomentativo, è più importante puntare sul parlato e sull'ascolto, per gettare le basi per sviluppi successivi.

Soluzioni

Attenzione: è importante accogliere con molta flessibilità le proposte delle allieve e degli allievi, considerando la complessità del compito e le difficoltà insite in un'attività di riflessione metalinguistica come questa. Le risposte attese sono dunque solo esempi possibili.

Attività **27** (p. 66)

Risposte attese:

A che cosa servono le parole cerchiare in rosso?

A introdurre il proprio pensiero/la propria opinione.

Che cosa puoi dire delle parole evidenziate in giallo?

Servono per esprimere il proprio parere. Sono al congiuntivo perché le parole che le introducono hanno bisogno di questo modo verbale.

A che cosa servono le sequenze riportate sulle carte n. 1?

A introdurre il proprio parere/la propria tesi.

Attività **27** (p. 67)

Risposte attese:

A che cosa servono le parole cerchiare in rosso?

A introdurre l'opinione di qualcun altro.

Che cosa puoi dire delle parole evidenziate in giallo?

Servono per spiegare il motivo per cui alcuni hanno un'opinione diversa. Sono verbi al condizionale perché si tratta di ipotesi che bisognerebbe verificare.

A che cosa servono le sequenze riportate sulle carte n. 2?

A introdurre il parere di qualcun altro, contrario al proprio (cioè l'antitesi).

Attività **27** (p. 68)

Risposte attese:

A che cosa servono le parole cerchiare in rosso?

A introdurre un argomento contrario alle opinioni presenti sulle carte 2.

Che cosa puoi dire delle parole evidenziate in giallo?

Servono per riprendere le opinioni che si vogliono mettere in discussione. Contengono dei connettivi che vogliono il congiuntivo.

A che cosa servono le sequenze riportate sulle carte n. 3?

A confutare l'opinione degli altri, aggiungendo una motivazione.

Attività **27** (p. 69)

Risposte attese:

A che cosa servono le parole cerchiare in rosso?

A riprendere cose dette in precedenza.

Che cosa puoi dire delle parole evidenziate in giallo?

Servono per introdurre un'indicazione molto chiara di ciò che bisogna fare.

A che cosa servono le sequenze riportate sulle carte n. 4?

A ribadire/rafforzare la validità della propria opinione.

Attività **27** (p. 70)

Risposte attese:

A che cosa servono le parole cerchiare in rosso?

A introdurre la conclusione del discorso.

Che cosa puoi dire delle parole evidenziate in giallo?

Servono per introdurre la propria opinione conclusiva in maniera certa, senza dubbi.

A che cosa servono le sequenze riportate sulle carte n. 5?

A concludere il ragionamento.

Attività **27** (p. 71)

Nella tabella colorata vanno riprese le spiegazioni formulate per ogni singola sequenza e, nella colonna "parole importanti", le parole che nelle carte sono cerchiare o evidenziate.

Risposta attesa riquadro riflessione:

Che cosa avere capito svolgendo questo percorso?

Abbiamo capito che si può sostenere la propria opinione attraverso testi efficaci, con una struttura chiara e usando parole ed espressioni che servono per esprimere il parere proprio e quello di altri.

La terza attività (**31**, online) è un esercizio sui connettivi: si chiede di inserire quelli appropriati in un testo che ne è privo, scegliendoli tra quelli presenti sulle etichette a fondo pagina.

La quarta attività (**32**, online) propone otto periodi in cui i connettivi non sono usati in maniera pertinente; allieve e allievi devono individuarli e correggerli, scrivendo nella colonna di destra il connettivo giusto.

Riferimenti al Piano di studio

Finalità

- Ampliare il vocabolario (PdS, p. 107).
- Conoscere e nominare le parti del discorso e le più elementari classificazioni che le contraddistinguono (PdS, p. 109).

Traguardi

- LEGGERE (Attivare). Riconoscere l'apporto di aspetti linguistici alla comprensione del testo (in particolare connettivi, tempi e modi verbali) (PdS, fine II ciclo, p. 103).
- SCRIVERE (Attivare). Usare in modo corretto e coerente gli elementi linguistici che strutturano il testo (es.: connettivi, tempi e modi verbali) di uso più frequente (PdS, fine II ciclo, p. 104).
- SCRIVERE (Rivedere). Acquisire dimestichezza con il processo di revisione del testo, attraverso la rilettura e la correzione ripetute, in particolare per quanto riguarda la forma linguistica e la coerenza (PdS, fine II ciclo, p. 105).

Abilità

- Completare delle frasi inserendo correttamente i tempi e i modi verbali del periodo ipotetico (**29**).
- Individuare gli errori nell'uso del periodo ipotetico e correggere conseguentemente (**29**).
- Individuare le forme verbali in un testo espositivo e precisarne il tempo (**30**).
- Individuare e correggere le forme verbali errate in un testo espositivo, rispettando il tempo verbale tipico di questo tipo di testo (**30**).
- Inserire i connettivi pertinenti in un testo espositivo che ne è privo (**31**).
- Individuare il connettivo errato in alcuni periodi e correggerlo di conseguenza (**32**).

Soluzioni

Attività **29** (p. 74)

Se la Via Lattea **avesse (congiuntivo)** le dimensioni di un piatto, il nostro sistema solare **sarebbe (condizionale)** molto più piccolo di un granello di polvere.

Se un uomo **si svegliasse (congiuntivo)** trasformato in un immondo scarafaggio, che cosa **succederebbe (condizionale)**?

Se noi tutti **avessimo (congiuntivo)** una bacchetta magica, **ripuliremmo (condizionale)** la città in un attimo.

Attività **29** (p. 75)

Se gli scoiattoli **fossero** carnivori, le noci sarebbero contente.

Se in città ci fossero meno automobili, l'aria **sarebbe** meno inquinata.

Se Wikivolpe **avesse** più tempo libero, **girebbe** dei bellissimi documentari.

La quarta frase è corretta.

Attività **30** (p. 76)

Forme verbali nel primo testo:

La fotosintesi **è** uno dei processi chimici più importanti per tutti gli organismi vegetali e non solo. Attraverso la fotosintesi i vegetali presenti sul nostro pianeta **producono** un'enorme quantità di zuccheri, grazie al fatto che **contengono** la clorofilla. Essa **cattura** l'energia solare e la **trasforma** nell'energia chimica che è necessaria a tutto il processo della fotosintesi.

Il testo è scritto all'**indicativo presente**.

Riscrittura al presente del secondo testo:

I bonobo **sono** degli scimpanzé di piccole dimensioni, che si **chiamano** anche scimpanzé nani o pigmei; sono più magri degli scimpanzé comuni, **hanno** la testa piccola, il collo esile, le spalle strette e le gambe lunghe; **camminano** spesso in modo simile all'uomo, cioè su due piedi, e **vivono** in Africa, in particolare nella parte a sud del fiume Congo. La specie si **caratterizza** rispetto alle altre per la lunghezza degli arti inferiori, per il ruolo delle femmine e per una grande vivacità nei rapporti sociali che **ci sono** tra di loro.

Attività **31** (online, p. 1)

I connettivi da inserire sono, nell'ordine, questi: perché, In questo modo, Ma, prima di tutto, Quando, dunque, in modo che, però, perché, ma, Quindi.

29 - 32

Trappole in città

Conoscenze grammaticali

- Periodo ipotetico (modi verbali congiuntivo e condizionale).
- Tempi verbali.
- Connettivi temporali e causali.

Materiali

Quaderno 2, pp. 73-76.
Attività online.

Tipo di attività	SCOPERTA	CONSOLIDAMENTO	ALLENAMENTO	APPROFONDIMENTO
Modalità	CLASSE	GRUPPI	COPPIE	INDIVIDUALE

Descrizione

Il percorso, di impostazione di tipo deduttivo, propone quattro attività individuali di allenamento su alcuni temi linguistico-grammaticali particolarmente delicati e complessi (due sul quaderno e due online). Per questo motivo, ogni attività è introdotta da spiegazioni piuttosto tradizionali che vanno lette con molta attenzione, insieme all'insegnante, prima di svolgere l'esercizio corrispondente.

La prima attività (**29**, pp. 74-75) verte sul periodo ipotetico ed è divisa in due parti. Per la prima parte (p. 74), si tratta di completare alcuni periodi coniugando il verbo tra parentesi e indicando se si tratta di congiuntivo o condizionale; per la seconda parte (p. 75), di riscrivere in maniera corretta alcuni periodi che presentano errori nella gestione del congiuntivo o del condizionale.

La seconda attività (**30**, p. 76) è incentrata sui tempi verbali. Si chiede dapprima di sottolineare tutte le forme verbali presenti in un breve testo informativo e di dire a che tempo sono coniugate (indicativo presente), poi di riscrivere un altro testo informativo di genere enciclopedico sistemando le forme verbali che sono coniugate a tempi sbagliati (cioè diversi dal presente), dopo averle sottolineate.

Attività **31** (online, p. 1)

Queste le possibili sostituzioni (sono comunque da valutare anche altre eventuali proposte):

1. ma > infatti/perciò;
2. benché > perché/dal momento che/in quanto che/poiché;
3. poiché > quindi/perciò/infatti;
4. Siccome > Anche se;
5. Anche se > Benché;
6. e > mentre/anche se;
7. perché > perciò/quindi/dunque;
8. perciò > così/in questo modo.

33

Il punto della situazione

Conoscenze grammaticali	<ul style="list-style-type: none"> Tutte le conoscenze grammaticali e le risorse incontrate nei due quaderni arancioni di Sgrammit. 			
Materiali	Quaderno 2, pp. 77-80.			
Tipo di attività	SCOPERTA	CONSOLIDAMENTO	ALLENAMENTO	APPROFONDIMENTO
Modalità	CLASSE	GRUPPI	COPPIE	INDIVIDUALE
Descrizione	La proposta finale è una semplice attività di riepilogo, che chiede alle allieve e agli allievi, individualmente, di ricordare e sintetizzare il senso delle scoperte effettuate e degli apprendimenti raggiunti svolgendo le attività non solo del Quaderno arancione 2, ma anche del precedente Quaderno arancione 1.			
Riferimenti al Piano di studio	Finalità <ul style="list-style-type: none"> Conoscere e nominare le parti del discorso e le più elementari classificazioni che le contraddistinguono (PdS, p. 109). 			
Abilità	<ul style="list-style-type: none"> Ricordare i contenuti grammaticali, linguistici e testuali incontrati nei quaderni arancioni. Attivare la capacità di riflessione metalinguistica. Cominciare a utilizzare in maniera consapevole il metalinguaggio (il linguaggio della grammatica). Scrivere in maniera sintetica e chiara una breve definizione di ogni argomento trattato. 			
Osservazioni	L'attività può essere svolta anche in due fasi: un primo momento individuale e un secondo momento di confronto e messa in comune, per eventualmente arrivare a definizioni condivise, da scrivere sia alla lavagna o su un cartellone, sia sul quaderno, come promemoria.			
Soluzioni	Si propongono degli esempi di formulazioni di riepilogo, che non devono in nessun modo essere presi come vincolanti.			

Argomenti	Che cosa abbiamo imparato
le formule per esprimere il pensiero	Ci sono delle parole che servono per esprimere il proprio pensiero o la propria opinione, ad esempio <i>penso che, sono convinto che, credo che, sono sicuro che, a mio parere, secondo me</i> ecc. È importante usarle bene per farsi capire dagli altri e per esprimere la propria opinione in modo rispettoso e cortese.
i connettivi temporali	Per spiegare un processo o un fenomeno è importante collegare le frasi in modo che la successione degli eventi sia chiara. Per questo si usano delle parole che legano (come <i>quando, a un certo punto, poi, successivamente</i>) e che si chiamano connettivi temporali .

Argomenti	Che cosa abbiamo imparato
i connettivi causali	Quando un testo spiega qualcosa, le sue frasi sono spesso collegate da parole che chiariscono il rapporto che c'è tra ciò che accade prima (causa) e ciò che accade dopo (effetto). Queste parole si chiamano connettivi causali , come <i>perché, perciò, poiché, quindi</i> ecc.
gli indicatori spaziali	Quando si spiega qualcosa, soprattutto se si tratta di un oggetto o di qualcosa che si può rappresentare con un'immagine, bisogna usare bene alcune parole che indicano la posizione delle cose nello spazio, come <i>a destra, a sinistra, accanto, davanti, dietro</i> ecc. Per questo motivo si chiamano indicatori spaziali .
le formule esplicative	Quando bisogna chiarire bene una cosa, spiegandola ancora meglio, si usano spesso delle parole o espressioni come <i>cioè, ad esempio, in altre parole, infatti, ciò vuol dire che</i> . Possiamo chiamarle formule esplicative .
la struttura del testo espositivo	Abbiamo capito che i testi espositivi o informativi (cioè i testi che spiegano e che danno informazioni), per essere ben fatti, devono essere costruiti secondo una struttura ben definita . Questa struttura varia a seconda del genere di testo: ad esempio, un pannello informativo ha una struttura diversa rispetto a un testo di una rivista scientifica. Per poter scrivere testi di questo tipo, prima bisogna leggerne tanti simili e ricavare da essi uno schema di riferimento.
la struttura del testo argomentativo	Il testo argomentativo è molto difficile. Per questo abbiamo capito che è più efficace se segue una struttura ben definita . Noi ne abbiamo vista una divisa in cinque sequenze. Abbiamo anche visto che nelle sequenze compaiono delle parole e delle espressioni che servono per sostenere le proprie opinioni.
le parole	Nei quaderni arancioni abbiamo spesso incontrato parole un po' difficili, che si trovano nei testi che spiegano alcuni temi scientifici. Queste parole si chiamano termini specialistici e vanno usate perché permettono di parlare e scrivere in maniera più precisa. Abbiamo anche visto che bisogna evitare di usare parole troppo generiche (come <i>cosa</i> o <i>cosa</i>) proprio perché non permettono di comunicare in maniera precisa ed efficace. Abbiamo anche visto la differenza tra parole che hanno un significato più generale (come <i>animale</i>) e parole che hanno un significato più specifico (come <i>leone</i>).

Appunti

Inquadramento teorico–didattico	6
Indicazioni didattiche generali	16
Nota sulle attività di scoperta e consolidamento a gruppi	17
Q1 Indicazioni per le attività del Quaderno arancione 1	18
Q2 Indicazioni per le attività del Quaderno arancione 2	29