

PERCORSI DI SCRITTURA PER COMUNICARE, INVENTARE, IMPARARE

**ATTIVITÀ DIDATTICHE E PROVE DI VERIFICA
DALLA SCUOLA PRIMARIA AL BIENNIO DELLA SCUOLA
SECONDARIA DI SECONDO GRADO**

A cura di Feliciano Cicardi



Rivista del Master

"Promozione e insegnamento della lingua e cultura italiana a stranieri"



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI MILANO

© Università degli Studi di Milano,
“Italiano LinguaDue”, 2015

www.italianolingua2ue.unimi.it

Semestrale del Master Promoitals www.promoitals.unimi.it

Direttore responsabile
Silvia Morgana

Direzione editoriale
Franca Bosc
Edoardo Lugarini
Silvia Morgana

Redazione
Edoardo Lugarini
Valentina Zenoni

Comitato scientifico
Massimo Arcangeli
Monica Barsi
Franca Bosc
Gabriella Cartago
Elio Franzini
Pietro Frassica
Roberto Giacomelli
Edoardo Lugarini
Danilo Manera
Bruno Moretti
Silvia Morgana
Massimo Prada
Maria Cecilia Rizzardi

ISSN: 2037-3597
Italiano LinguaDue
[Online]

INDICE

	Pag.
INTRODUZIONE di Feliciano Cicardi	5
NOTE A MARGINE: DALLA TEORIA ALLA PRASSI di Mario Ambel	17
PARTE PRIMA: PERCORSI DIDATTICI	
NOTA TECNICA di Silvana Citterio	29
1. SCRIVERE PER COMUNICARE di Daniela Bertocchi	31
<i>Percorso A</i> Esprimere vissuti personali mediante diversi tipi e forme testuali:	
Scuola primaria	34
Scuola secondaria di primo grado	43
Scuola secondaria di secondo grado (Biennio, 10° anno di scolarità)	47
<i>Percorso B</i> Fornire informazioni su esperienze e situazioni:	
Scuola primaria	60
Scuola secondaria di primo grado	61
2. SCRIVERE PER INVENTARE di Silvana Citterio	64
2.1. Scuola primaria	70
2.2. Scuola secondaria di primo grado	81
2.3. Scuola secondaria di secondo grado (Biennio, 10° anno di scolarità)	90
3. SCRIVERE PER IMPARARE di Roberto Didoni	94
3.1. Scuola primaria	104
3.2. Scuola secondaria di primo grado	115
3.3. Scuola secondaria di secondo grado (Biennio, 10° anno di scolarità)	118
PARTE SECONDA: PROVE DI VALUTAZIONE	
PRESENTAZIONE di Silvana Citterio	120
1. Prove di valutazione per la scuola primaria	121
2. Prove di valutazione per la scuola secondaria di primo grado	133
3. Prove di valutazione per la scuola secondaria di secondo grado (Biennio)	139

La pubblicazione di questo lavoro è un tributo a Daniela Bertocchi, che a tutti noi ha insegnato la forza delle parole e dell'esempio.

Daniela era molto curiosa intellettualmente e, al contempo, amava misurarsi con il fare per testare la validità delle sue idee e, soprattutto, amava fare insieme agli altri. Sapeva ascoltare, interpretare, guidare e, alla conclusione di un percorso, ciascuno poteva riconoscere e veder avvalorato il proprio impegno in un risultato comune e condiviso.

Aveva contribuito a questa ricerca con la sua grande capacità di tradurre le intuizioni teoriche, che ricavava da uno studio appassionato, in proposte operative utili e, per quanto possibile, sistematiche.

A Daniela dispiaceva che questo lavoro fosse rimasto, per ragioni varie, accantonato e non finito. Me lo aveva detto qualche tempo fa, sollecitandomi a riprenderlo in mano.

Così, quando nel novembre scorso Daniela ci ha prematuramente lasciato, l'ho assunto come un compito preciso che ora posso portare a compimento, grazie alla collaborazione di Stefania Cacciatori, Feliciano Cicardi, Roberto Didoni, Saeda Pozzi, e alla disponibilità della Direzione di "Italiano LinguaDue" che si è offerta di ospitarci in questo numero della rivista.

Un pensiero va anche a Franca Vasapoli, lei pure precocemente scomparsa. Di Franca, insegnante di scuola primaria, voglio ricordare l'attenzione per fare in modo che le attività di verifica e valutazione fossero sempre giustificate e contestuali al processo di apprendimento. Un contributo prezioso per tutta la ricerca.

Silvana Citterio

INTRODUZIONE

Feliciana Cicardi

1. UN'ESIGENZA CHE VIENE DA LONTANO

Il volume che qui si presenta trae origine da una ricerca condotta inizialmente nell'ambito dell'IRRE Lombardia e successivamente ripresa e aggiornata alla luce dei più recenti documenti per la scuola primaria e secondaria.

L'IRRE Lombardia (ex IRRSAE) nei suoi anni di esistenza si è sempre occupato della metodologia e della didattica della lingua italiana nella scuola attraverso corsi di formazione e ricerche che dessero dignità scientifica e trasferibilità alle buone pratiche presenti nella scuola e che andassero a fondo delle più recenti teorie linguistiche per trascogliere, tra di esse, quelle che meglio si prestavano ad un'efficace applicabilità in campo scolastico.

L'educazione linguistica è sempre stata considerata un elemento cardine dello sviluppo delle abilità di base degli alunni. La lingua italiana è stata concepita non solo e non tanto come un insieme di regole grammaticali da apprendere, ma come l'insieme di quelle che sono definite *abilità di base*: l'ascolto, il parlato, la lettura, la scrittura, unitamente ad una dimensione grammaticale rinnovata definita "riflessione linguistica".

La ricerca dell'IRRE Lombardia, dopo aver a lungo battuto la pista della continuità e della verticalità del curriculum di lingua italiana, ha intrapreso la strada dell'approfondimento dello studio delle teorie linguistiche e metodologiche relative alle varie abilità di base, partecipando, con questa finalità, anche a ricerche nazionali¹ che hanno consentito di avere un quadro generale dei livelli di competenza degli alunni in alcune abilità linguistiche (specificamente in lettura e scrittura).

L'abilità di scrittura è risultata essere la più difficile da descrivere e da valutare.

L'avvento del Nuovo Esame di Stato, con la trasformazione della prima prova scritta, ha trovato l'Istituto pronto a rinvenire quali potessero essere le competenze che la scuola dovrebbe strutturare perché i ragazzi possano possedere gli strumenti utili per sostenere una prova che mette in gioco raffinate competenze di scrittura. È risultato

¹ L'IRRE Lombardia (ex IRRSAE) partecipò all'indagine IEA sul prodotto scritto e allo studio sull'alfabetizzazione nella lettura. Gli esiti di tali lavori sono documentati nel testo a cura di M. Corda Costa e A. Visalberghi *Misurare e valutare le competenze linguistiche. Guida scientifico-pratica per gli insegnanti*, Firenze, La Nuova Italia, 1995. L'IRRE prese parte nel 1996/97 anche al progetto di ricerca "Per un potenziamento delle capacità linguistiche nella scuola di base", coordinato dall'IRRSAE Puglia a cui parteciparono gli Istituti della rete IRRSAE. Le prove per la verifica delle competenze di lettura e scrittura vennero somministrate nel maggio 1997 in 35 classi di V elementare della nostra regione sorteggiate secondo il criterio della casualità. L'IRRE Lombardia partecipò poi a due ricerche internazionali: OCSE-PISA (Programme for International Students Assessment) e ALL (Adult Literacy and Lifeskills). Entrambi i progetti, tra l'altro, si sono occupati della rilevazione delle competenze linguistiche in età scolare ed in età adulta.

evidente, anche da ricerche svolte da altre Istituzioni (ad esempio l'IRRE Piemonte)² che le competenze di scrittura necessitano, per il loro sviluppo, di un itinerario metodologico-didattico che parta dai primissimi anni di scolarizzazione e che sia declinato in situazioni di apprendimento chiare nelle intenzioni e nelle modalità di organizzazione degli elementi che costituiscono una situazione didattica. È nata così l'esigenza di approfondire la problematica affrontando due nodi sostanziali relativi alla scrittura:

- è possibile articolare un percorso di scrittura che tenga conto, e quindi sviluppi, le diverse competenze che costituiscono l'abilità di base?
- è realistico sostenere che, pur rispettando le dovute diversità, si possano strutturare percorsi che consolidino nell'iter scolastico delle competenze che si manifestano nella scuola elementare (ora primaria) e che permangano, più organicamente, almeno per tutta la scuola dell'obbligo.

Una visione quindi ad ampio spettro dell'abilità di scrittura, nella consapevolezza della necessità di uno sviluppo costante nel tempo delle competenze costitutive dell'abilità stessa.

Da qui la strutturazione di una ricerca partecipata che facesse chiarezza sugli assunti teorici relativi alla scrittura, ne assumesse i più interessanti ed individuasse, insieme a docenti che operano sul campo, i percorsi metodologico-didattici essenziali e praticabili per lo sviluppo dell'abilità di scrittura.

2. STRUTTURA DELLA RICERCA

Si è costituita un'équipe interna all'IRRE con il compito di

- rivedere e valutare le più recenti teorie sull'apprendimento della scrittura;
- fare il punto sulle buone pratiche relative alla scrittura nella scuola;
- precisare il significato di 'continuità' all'interno di percorsi didattici di apprendimento;
- individuare uno schema base da cui partire per costruire insieme a docenti esperti dei percorsi didattici.

A partire dal presupposto che la scrittura possa essere organizzata in filoni definiti dagli *scopi* per cui si scrive, l'équipe ha discusso ed ha approfondito alcune tematiche attraverso seminari di lavoro con esperti in teoria della scrittura quali Dario Corno, Mario Ambel e Anna Maria Testa specificamente sui seguenti argomenti:

- Corno: le principali teorie sull'apprendimento e lo sviluppo della scrittura
- Ambel: la scrittura per imparare, come abilità trasversale, e lo stretto legame tra lettura e scrittura
- Testa: la scrittura creativa, vincoli e opportunità.

Nel frattempo si sono individuati dei docenti, già esperti di educazione alla scrittura, che potessero lavorare con l'équipe interna per

² Gli esiti della ricerca si trovano in Ambel M., Faudella P. (a cura di), 2001, *Le capacità di scrittura negli Esami di Stato. Analisi delle prime prove. Sessione 1999*, Milano, Franco Angeli. Stimoli interessanti nella raccolta di materiali prodotti in un laboratorio promosso dal MIUR in collaborazione con il GISCEL; si veda Guerriero A.R. (a cura di), 2002, *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all'esame di Stato. Idee per un curricolo*, Firenze, La Nuova Italia.

- irrobustire competenze teorico-metodologiche relative all'educazione alla scrittura (valore aggiunto di formazione);
- predisporre percorsi didattici relativi alla scrittura praticabili nella scuola anche attraverso la risignificazione delle buone pratiche;
- individuare per la costruzione di percorsi didattici profili in uscita e prove di valutazione delle competenze di scrittura.

I docenti (14) erano suddivisi equamente per i vari ordini di scuola (primaria, secondaria di primo grado, secondaria di secondo grado) per garantire una visione di continuità e gradualità nell'individuazione di percorsi.

Poiché il progetto si configurava come percorso di ricerca didattica ed itinerario formativo di secondo livello, la metodologia di lavoro adottata è stata quella del laboratorio interattivo in cui, alternando momenti di lavoro a grande gruppo e momenti di lavoro a piccolo gruppo, i docenti, sotto la guida di un coordinatore per gruppo, attuassero il compito di predisporre percorsi didattici praticabili nella scuola. Coordinatori e docenti dovevano collaborare su un piano di parità: prima di iniziare il lavoro si sono ripetuti per tutti gli incontri con gli esperti disciplinari citati sopra e si è discusso coi docenti, in un momento di contratto, un documento di base che viene riportato più avanti. Ciò con lo scopo di condividere insieme scelte teoriche, percezioni sullo stato dell'arte della scrittura nella pratica scolastica, prospettive di metodo di lavoro.

DOCUMENTO DI BASE

Se volete fare gli scrittori, ci sono due esercizi fondamentali: leggere molto e scrivere molto
S. King, *On writing*.

Da qualche tempo nella scuola la scrittura non è pensata e proposta come un'abilità strumentale alle attività scolastiche (strumento per eseguire compiti proposti nella scuola) ma come una *modalità di comunicazione* in situazioni reali o simulate.

Da qui un allargarsi a raggiera dei prodotti di scrittura, dal tema al testo libero, alle tipologie testuali tra le più variegata, a narrazioni, saggi, perfino a sceneggiature, e dei supporti della scrittura. Con un problema: l'enfaticizzazione di una dimensione della scrittura (a volte la più 'nuova') a scapito delle altre dimensioni, magari più tradizionali ma fondanti. La conseguenza di tutto ciò è che la scrittura e la sua didattica restano ancora oggi affidate a intuizioni, a volte ad improvvisazioni, con la conseguente assenza di un curriculum che prepari, aiuti e promuova l'apprendista scrittore.

Due temi, entrambi semplici. Il primo è che la buona scrittura si basa sulla *padronanza dei fondamentali* (vocabolario, grammatica, elementi di stile) e sul fatto che la vostra cassetta degli attrezzi contenga gli strumenti giusti. Il secondo è che, sebbene sia impossibile estrarre uno scrittore competente da un cattivo scrittore, e sia ugualmente impossibile tirar fuori un grande scrittore da uno bravo, è invece possibile, *con molto duro lavoro, dedizione e aiuti tempestivi, trasformare in bravo uno scrittore che è solo competente?* (S. King)

Una notevole quantità di ricerche scientifiche in questi ultimi decenni si sono dedicate all'apprendimento della scrittura. In particolare, queste

ricerche si sono occupate principalmente del *perché* e del *come* si impari a scrivere.

Alla prima domanda – perché imparare a scrivere? – sono state fornite di recente molte risposte. Ma l'idea di fondo è che la scrittura e le abilità cognitive ad essa collegate non sono finalità che si risolvono in se stesse e nemmeno costituiscono il possibile viatico per un lavoro che promuova socialmente chi lo esercita. L'acquisizione delle conoscenze che lo strumento favorisce è più vitale e insieme più semplicemente riconducibile a un dato di fondo. Si impara a scrivere perché contemporaneamente ci si educa a due libertà che sembrano tipiche del mondo globalizzato: la libertà di pensare in modo libero e autonomo e la libertà di prendere decisioni ragionando e argomentando. (Dario Corno)

Alla seconda domanda – come imparare a scrivere? – tenta di rispondere il lavoro che qui si propone, aggiungendo un'ulteriore domanda: “che cosa scrivere?”.

Alcune considerazioni preliminari che vorremmo discutere e condividere con il lettore.

- Scrivere richiede fatica, applicazione, esercizio, prove e riprove.
- Scrivere dà soddisfazione, gratifica con un prodotto visibile e contemplabile la fatica del processo di scrittura (senza parlare della funzione della scrittura come processo di chiarificazione e di ordine del proprio pensare e del proprio sentire).
- La scrittura è un'abilità che va educata nella scuola dal primo anno del curricolo fino all'ultimo anno dell'iter scolastico.
- La scrittura è un'abilità che va educata nella scuola ma che deve essere applicata nella vita.
- Esiste un rapporto strettissimo tra l'abilità di lettura e quella di scrittura: non si può affrontare la seconda senza aver fatto chiarezza sulle valenze aperte che offre la prima.
- Si può, per comodità di modellizzazione, dividere il curricolo di scrittura in settori (scrittura tecnica, creativa, ...) ma nei processi di insegnamento/apprendimento si assiste ad un'andata e ritorno continui tra un settore e l'altro.

Ancora. Crediamo si possano individuare delle condizioni perché la scuola educi gli alunni allo scrivere:

- l'attività di scrittura deve essere legata a situazioni concrete in cui la scrittura è in funzione di un compito finalizzato;
- gli scritti devono avere un destinatario dichiarato, non solo l'insegnante che legge;
- scrivere non è solo produrre un collage di ciò che si sa su un argomento;
- la scrittura va “guidata” preventivamente da attività di brainstorming per raccogliere idee e organizzarle;
- la scrittura “libera” non è più genuina della scrittura per vincoli: per essere creativi occorre prima possedere la consapevolezza delle regole che governano la scrittura;
- il prodotto finale della scrittura deve essere un testo, non sempre e solo espositivo-argomentativo ma afferente a varie tipologie testuali;
- il testo deve essere “significativo” per chi lo produce e per il destinatario.

Il prodotto del nostro lavoro consiste in percorsi didattici “modulari” relativi ad alcune competenze di scrittura secondo uno sviluppo graduale nei vari gradi di scuola. Con relative proposte di prove di verifica (da prove di verifica a testing).

3. PER UN LESSICO COMUNE: LE PAROLE INTORNO A CUI ORGANIZZARE IL NOSTRO LAVORO

Curricolo

Il curricolo può essere definito come l'insieme delle esperienze che gli apprendenti fanno in un ambiente di formazione/istruzione e il cui scopo è quello di raggiungere le finalità e gli obiettivi specifici correlati; il curricolo è pianificato con riferimento al quadro della ricerca teorica e della pratica professionale presente e passata.

Questa definizione è utile perché vede il curricolo tanto dall'ottica della ricerca (che fornisce il quadro di riferimento teorico) quanto da chi lo pianifica (tenendo ben presenti gli elementi di contesto, compresi anche i valori generali di riferimento) quanto da parte di chi (lo studente) sperimenta il curricolo come *segmento organico dell'offerta formativa*. Un curricolo, quindi, pianificato ed esperito dai diversi soggetti che sono presenti in ambito educativo. (D. Bertocchi)

Competenze

«Per competenza, si intende in un contesto dato, potenzialità o messa in atto di una prestazione che comporti l'impiego congiunto di atteggiamenti e di motivazioni, conoscenze abilità e capacità e che sia finalizzata al raggiungimento di uno scopo» (Ambel)

La definizione di Ambel sottolinea che la competenza può essere anche potenziale; coniuga componenti di essere, sapere e saper fare; sottolinea che la competenza è sempre messa in atto con una precisa finalizzazione (mancando la quale, come può avvenire in ambito scolastico, si rischia di tornare a una verifica artificiosa e un po' meccanicistica di comportamenti fuori contesto). (Commento di D. Bertocchi)

Profilo in uscita

Il profilo d'uscita può essere definito come l'insieme delle competenze essenziali (conoscenze, abilità, atteggiamenti) che uno studente /studentessa dovrebbe (deve?) possedere al termine di un determinato ciclo di studi.

Il profilo può essere descritto in termini analitici (ad esempio attraverso una lista di competenze), ma sembra più utile formalizzarlo in una descrizione a un medio livello di astrazione, in cui si indica, sia pure per sommi capi, i contesti in cui il soggetto mette in opera le competenze.

Diamo qui un esempio di profilo d'uscita tratto dal *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione* del Consiglio d'Europa:

«L'allievo è in grado di comprendere le idee fondamentali di testi complessi su argomenti sia concreti sia astratti, comprese le discussioni tecniche nel proprio settore di specializzazione. È in grado di interagire con relativa scioltezza e spontaneità, tanto che l'interazione con un parlante nativo si sviluppa senza eccessiva fatica e tensione. Sa

produrre testi chiari e articolati su un'ampia gamma di argomenti ed esprimere un'opinione su un argomento d'attualità, esponendo i pro e i contro delle diverse opzioni.» (Questo profilo corrisponde al livello intermedio avanzato B2) (D. Bertocchi)

Modulo

Per moduli si intendono blocchi autonomi a valenza sia disciplinare sia pluridisciplinare riferiti a insegnamenti di un segmento del curriculum. I moduli presuppongono che si inventino percorsi brevi, componibili fra loro e scomponibili al loro interno, non privi di propedeuticità dall'uno all'altro e quindi di "catenacci", ma ciascuno dotato di una relativa autonomia, di un proprio significato, di una propria certificabilità e spendibilità.

I moduli vengono definiti, oltre che in termini di competenze, anche in termini di ore complessive, che possono essere ripartite o raggruppate nel curriculum in funzione delle esigenze di ciascuna unità scolastica. In molti casi infatti pare più produttivo compattare le ore in un periodo breve che diluirle in poche ore settimanali. (Forum, 1998)

Blocco tematico di attività didattiche sequenziali, l'una propedeutica all'altra, da attuarsi secondo un ordine logico-temporale; blocco che mira a sondare competenze, abilità e conoscenze descritte in un profilo in uscita. I prerequisiti del modulo descrivono competenze e conoscenze sviluppate in attività didattiche che precedono il modulo e non necessariamente organiche l'una all'altra. Le verifiche che concludono il modulo assumono la valenza di "autoconsapevolezza" da parte dell'allievo dei propri saperi (sapere, saper fare, saper essere) e di riorientamento e riprogettazione per il docente (dal punto di vista didattico ed organizzativo). Solo nelle classi terminali dei cicli le verifiche possono assumere valore di vera e propria certificazione spendibile all'esterno. (F. Cicardi)

Laboratorio

Situazione interattiva nella quale, in base ad un input, si mettono in atto percorsi operativi e strategie mentali per affrontare un problema. Il prodotto di un laboratorio non è necessariamente rinvenibile nell'esito finale del percorso, ma proprio nell'assunzione di consapevolezza del processo sviluppato. Il laboratorio prevede una lettura a posteriori delle tappe di un percorso e l'interiorizzazione del percorso stesso, riutilizzabile in nuove situazioni di *problem solving* e *problem posing*. È importante la documentazione di un percorso.

Il laboratorio è caratterizzato da una dimensione *interattiva* e *cooperativa* che consente la *ricerca* comune di una strada, di un percorso. Questa ricerca, che prevede la messa in atto di strategie operative e cognitive è già un prodotto di formazione e di apprendimento. (F. Cicardi)

4. LE SCELTE DI FONDO

La lettura del documento della Commissione per il riordino dei cicli del marzo 2001 relativo alla lingua italiana era sembrata interessante e condivisibile soprattutto per la

concezione della scrittura come scrittura orientata da scopi. Da quel documento la decisione di organizzare i percorsi didattici sulla scrittura in tre filoni definiti

- Scrivere per comunicare
- Scrivere per inventare
- Scrivere per imparare.

L'équipe di ricerca ha subito lavorato con la consapevolezza che la suddivisione per filoni ha una mera utilità pragmatica e che quindi nei tre filoni si possono rinvenire intersezioni, sovrapposizioni e ripetizioni. Ripetizioni che non rappresentano dispersione di tempo e di energie ma che servono a consolidare sottocompetenze importanti in situazioni diverse con finalità diverse.

Un'altra consapevolezza che ha accompagnato il lavoro dell'équipe è quella che non tutto delle attività suggerite nei tre filoni deve necessariamente essere attuato nella scuola: l'importante per il docente è rendersi conto delle competenze che si privilegiano, dandosi una ragione del perché sceglierne alcune e tralasciarne altre.

Una delle scelte operate più decisiva è quella di passare da un'idea di scrittura organizzata intorno a tipologie testuali³ ad una concezione di *scrittura guidata da scopi*. Una concezione che discende da teorie che superano (o integrano) in qualche modo l'approccio cognitivista⁴ per abbracciare una visione socio culturale della scrittura in una prospettiva in cui la scrittura «assume un carattere contestualizzato, o situato» (Boscolo, in Pontecorvo, 1999: 214).

Da qui discende una conseguenza importante per la collocazione della scrittura nella progettazione didattica generale. Come sostiene con chiarezza Boscolo:

Se scrivere è un'attività situata, essa non va limitata a una disciplina, l'italiano, ma dovrebbe permeare tutto il curriculum e diventare un'attività strettamente legata allo studio delle varie discipline, assumendo modalità diverse in relazione ad esse. Non solo, dunque, lo scrivere «statico» per dimostrare di possedere delle conoscenze, ma scritture volte a *varie funzioni*: per fissare le idee, per preparare il materiale di una discussione, per fare il punto sui risultati della stessa, per esporre e comunicare gli aspetti salienti di un'esperienza di fruizione artistica e letteraria o di un esperimento scientifico, e così via. Prendere appunti, per esempio, può essere un'attività di scrittura ben più importante di quanto non sia in genere considerata: non solo un modo di fissare le informazioni allo scopo di ricordarle meglio, ma anche di confrontare nel tempo le proprie impressioni e riflessioni. (Boscolo, cit: 218)

³ Studi recenti sulle tipologie testuali e sui generi intorno a cui si possono organizzare i prodotti di scrittura dimostrano forzature nell'articolazione della scrittura in tipi di testo. In particolare si sottolinea il fatto che qualunque tipo di testo (Boscolo cita l'esempio dell'articolo scientifico) è un prodotto dell'attività e della *situazione* in cui l'attività viene svolta e che all'interno di una stessa tipologia testuale si rinvengono regole e strutture diverse dettate dall'adeguamento del testo ad una comunità culturale. Pertanto anche la conoscenza di un genere è una forma di cognizione situata. (Si veda l'esempio chiarificatore descritto da Boscolo in Pontecorvo (a cura di) 1999, *Manuale di psicologia dell'educazione*, Bologna, Il Mulino, pp. 214-215)

⁴ Per un approfondimento delle teorie linguistiche applicate alla scrittura si rinvia a Corno D., 1999, *La scrittura. Scrivere, riscrivere, sapere di sapere*, Saveria Mannelli, Rubbettino.

Dalla concezione di ‘scrittura situata’ discende anche un’importante indicazione metodologica. Nella scuola è utile far scrivere gli alunni in *situazioni significative* e possibilmente autentiche. La scrittura deve superare una semplice funzione esercitativa per diventare una pratica guidata da scopi ben precisi, dichiarati dal docente e spiegati agli alunni e condivisi da essi. Si scrive per raccontare un’esperienza, per fissare l’esito di un esperimento, per prendere appunti per la realizzazione di un progetto. In definitiva la scrittura è un potente strumento per raggiungere determinati scopi di autentico impatto culturale e sociale; da una scrittura scolastica si passa ad una scrittura utile per la vita, qui ed ora.

In questo senso la strutturazione di un’attività in termini *laboratoriali* è una condizione ottimale perché la scrittura sia strumento per un fare cognitivo ed operativo autentico. Infatti il laboratorio, che può essere organizzato semplicemente nell’aula, richiede e consente che l’apprendimento sia cooperativo e condiviso ed eventualmente prevede l’assegnazione e l’assunzione di un “compito di realtà”. Il laboratorio, così concepito, è inteso come una *metodologia didattica*, come una *modalità di organizzazione* di situazioni di insegnamento/apprendimento guidate da obiettivi dichiarati e precisi. La didattica laboratoriale infatti richiede che

- si verifichi una forte interattività tra insegnante e allievi e tra gli allievi stessi;
- l’apprendimento sia cooperativo e condiviso;
- esista un ambiente condiviso nel quale si svolgano le attività;
- la mediazione didattica si intrecci con l’operatività degli allievi;
- ci siano materiali didattici strutturati e adatti a suscitare l’operatività degli allievi in funzione di obiettivi circostanti.

(Mattozzi citato in P. Cattaneo, *La didattica laboratoriale*, “Scuola insieme”, febbraio 2003, p.28)5.

Anche la didattica per progetti consente agli alunni di produrre la scrittura come strumento funzionale ad un risultato concreto e visibile⁶.

5. GLI ESITI DELLA RICERCA

Il presente volume raccoglie i materiali prodotti in un anno di lavoro dell’équipe allargata. I materiali sono ordinati per filoni. Ogni filone di scrittura è strutturato a partire da competenze fondamentali per il filone stesso, competenze che sono declinate in sottocompetenze (o profili in uscita) espresse e precisate per livello di scolarizzazione.

Le sottocompetenze sono corredate di esempi di attività didattiche così che ogni filone si presenti articolato come un vero e proprio percorso di apprendimento a sé stante ma che presenta, come già è stato sottolineato, delle intersezioni con gli altri filoni strutturati.

⁵ La didattica laboratoriale applicata all’educazione linguistica è descritta in Didoni R.(a cura di), 2003, *Laboratorio di lingua italiana*, Milano, Franco Angeli.

⁶ Per un approfondimento si legga Cicardi F., *Didattica per progetti: come incontrare e riconoscere il “diverso” in sé e negli altri*, in “Bollettino IRRSAE Lombardia”, n.69/99, pp. 45-48; Quartapelle F. (a cura di), 1999, *Didattica per progetti*, Milano, Franco Angeli.

A monte delle competenze evidenziate nei tre filoni stanno in realtà delle *macrocompetenze di scrittura* che possono essere rinvenute stemperate in modo più o meno marcato, più o meno evidente, nelle competenze attorno a cui sono organizzati i filoni. Le macrocompetenze possono essere così espresse:

- comprendere e produrre testi di vario tipo per esprimere le proprie esperienze e i propri vissuti cognitivi ed esperienziali;
- fornire informazioni su esperienze e situazioni per informare e /o convincere interlocutori;
- esprimere informazioni su esperienze e situazioni per sistematizzare le proprie conoscenze di sapere e saper essere;
- a partire da modelli dati, produrre testi di vario tipo rispettando le caratteristiche delle varie tipologie testuali.

Al termine dei tre percorsi complessivi si è ritenuto importante predisporre delle prove di verifica, strutturate per livelli di scolarizzazione, che tendono a testare le competenze specifiche dichiarate per tutti i tre filoni di scrittura. Ciò per offrire uno strumento che consenta una visione articolata dello sviluppo organico dell'abilità di scrittura.

Al termine dei lavori dell'équipe i prodotti della ricerca sono stati sottoposti a validazione e ad una supervisione. Il contributo di Mario Ambel riporta le riflessioni e i commenti suscitati dall'analisi dei materiali.

Si può affermare senza presunzione che gli assunti teorici e metodologici che guidarono il lavoro iniziato nell'ambito dell'IRRE erano, forse, un passo avanti rispetto alla sensibilità culturale e didattica delle scuole, ma anche rispetto alla normativa che indicava l'azione didattica.

Più sopra si fa riferimento al documento della Commissione per il riordino dei cicli del marzo 2001. Hanno successivamente visto la luce le *Indicazioni Nazionali* emanate dal MIUR, Ministro Letizia Moratti (Legge 53/2003), rivisitate nel 2007 dal documento a firma Giuseppe Fioroni avente come titolo *Indicazioni per il curriculum*. Fino a giungere alle vigenti *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* del 4 settembre 2012, revisione e integrazione delle precedenti Indicazioni del 2007, che erano state proposte in via sperimentale.

Il documento è strutturato per obiettivi di apprendimento e per traguardi per lo sviluppo delle competenze per le varie discipline. Il lavoro qui proposto è strutturato per competenze. In particolare dà ampio spazio agli obiettivi di apprendimento relativi alla scrittura, indicando in termini minimi le competenze di scrittura. L'impianto risente ancora dell'adesione forte alle teorie delle tipologie testuali, sebbene nel cappello introduttivo all'italiano l'abilità di 'scrittura' sia presentata in termini innovativi e più ad ampio spettro:

In particolare, l'insegnante di italiano fornisce le indicazioni essenziali per la produzione di testi per lo studio (ad esempio schema, riassunto, esposizione di argomenti, relazione di attività e progetti svolti nelle varie discipline), funzionali (ad esempio istruzioni, questionari), narrativi, espositivi e

argomentativi. Tali testi possono muovere da esperienze concrete, da conoscenze condivise, da scopi reali, evitando trattazioni generiche e luoghi comuni. (*Indicazioni* 2012: 29)

Si fa riferimento sì alle tipologie testuali, ma si invita la scuola a promuovere e proporre attività di scrittura inserite in esperienze concrete e mosse da *scopi reali*. Il lavoro qui proposto è nato proprio da un superamento del riferimento unico alle tipologie testuali per abbracciare una concezione di scrittura guidata da scopi, una scrittura ‘situata’. Crediamo che i percorsi didattici illustrati nel testo siano un prezioso esempio di declinazione didattica e di apprendimento efficace di abilità, un esempio che ben traduce l’indicazione sintetica e sbrigativa presente nelle Indicazioni (*esperienze concrete e mosse da scopi reali*).

Almeno altri due sono gli elementi di validità e lungimiranti dell’impianto di “Percorsi di scrittura”. Il primo concorda con l’intenzione delle Indicazioni di dare una *continuità* verticale al percorso di scrittura nella scuola. Di fatto le Indicazioni propongono un curriculum continuo per tutto il primo ciclo di istruzione. Anche il nostro testo si è strutturato su questa esigenza con un valore aggiunto: indicare concretamente le attività didattiche graduate per classi e livelli scolastici. Le attività proposte sono articolate in base ad una gradualità esplicita ed evidente, senza eludere eventuali agganci a riprese di obiettivi e competenze presenti nel livello o nelle classi inferiori del percorso scolastico. Ancora. Appare evidente l’attenzione a costruire un itinerario di continuità in verticale ed in orizzontale.

Il secondo elemento riguarda l’importanza attribuita alla *verifica* degli obiettivi raggiunti e alla certificazione delle competenze elicitate. La questione della verifica a seguito di un percorso didattico è ancora un punto debole nella prassi scolastica. In particolare, crea qualche complicazione predisporre verifiche in relazione alla conquista di competenze ai fini di una certificazione. L’impianto da noi disegnato a partire da una idea di scrittura non puramente scolastica ha consentito di costruire prove di verifica a partire da situazioni reali ed esperite dagli alunni. L’uscita della CM n.3 del 13 febbraio 2015 avente per oggetto *l’Adozione sperimentale dei nuovi modelli nazionali di certificazione delle competenze nelle scuole del primo ciclo di istruzione* rende urgente un aiuto ai docenti a rinvenire pratiche di verifica che consentano di dare corpo concreto alla certificazione delle competenze che, secondo l’articolato della circolare, sono descritte in termini piuttosto generali. Sebbene, nelle *Linee guida per la certificazione delle competenze*, il paragrafo 2.5 *Gli strumenti per valutare le competenze* si reciti «È ormai condiviso a livello teorico che la competenza si possa accertare facendo ricorso a compiti di realtà (prove autentiche, prove esperte, ecc), osservazioni sistematiche e autobiografie cognitive». Le prove di verifica proposte nel nostro testo rispondono a tali modalità. Purtroppo il profilo delle competenze in lingua italiana è generale, se non generico. Il nostro testo non propone un percorso globale relativo alla lingua; ci sembra però che le prove di valutazione di scrittura situata siano preziosi esempi su cui organizzare e costruire prove per le altre abilità linguistiche. In particolare ci sembra utile evidenziare la gradualità con cui sono state costruite le prove e l’attenzione che è stata data a mettere in atto negli alunni gli elementi specifici che definiscono una singola competenza (conoscenze, abilità, pragmaticità).

Il materiale che il lettore potrà visionare non vuole essere un percorso da assumere in modo meccanico; è in realtà un esempio di *best practices* che già sono praticate nella scuola

e che possono fungere da falsariga ‘metodologica’ su cui strutturare un curriculum di scrittura nella scuola.

Si è disegnato un curriculum di scrittura per scopi, superando, senza escluderlo, un approccio per tipologie testuali. La scrittura per scopi è una scrittura che si allontana da una dimensione ‘scolastica’ di tale abilità e consente all’alunno di sviluppare una competenza che lo accompagna nella vita reale, *hic et nunc* ed in futuro. Una scrittura per la vita, in realtà.

Raymond Carver si dichiarava dubbioso circa la possibilità di insegnare a scrivere, ma non dubitava che si possa *imparare* a scrivere. E sosteneva che «anche semplicemente ogni bravo scrittore⁷ ricrea il mondo secondo le proprie specificazioni»⁸. Sottolineava altresì che «a costo di sembrare sciocco, uno scrittore a volte deve essere capace di rimanere a bocca aperta davanti a qualcosa, qualsiasi cosa – un tramonto o una scarpa vecchia – colpito da uno stupore semplicemente assoluto»⁹.

Con la speranza che la scuola – in un momento in cui imperversa la superficialità e si alzano *rumors* che distruggono – susciti e mantenga tale stupore nei confronti della realtà propria e della realtà tutta. Per dare un nome all’esperienza attraverso la scrittura che diventa competenza per la vita, oltre la scuola.

L’Equipe di ricerca

Équipe interna all’IRRE

Daniela Bertocchi, coordinatrice del filone “Scrivere per comunicare”

Feliciano Cicardi, responsabile e coordinatrice della ricerca

Silvana Citterio, coordinatrice del filone “Scrivere per inventare”

Roberto Didoni, coordinatore del filone “Scrivere per imparare”

Docenti esperti partecipanti al filone “Scrivere per comunicare”

Vittoria Casazza, docente scuola primaria

Anna Marinoni, docente scuola primaria

Stefania Cacciatori, docente scuola secondaria di primo grado

Maria Rita Petrella, docente scuola secondaria di secondo grado

Docenti esperti partecipanti al filone “Scrivere per imparare”

Gabriella Del Vecchio, docente scuola primaria

Franca Vasapoli, docente scuola primaria

Corinna Fraccacreta, docente scuola secondaria di primo grado

Ornella Mandelli, docente scuola primaria

Saeda Pozzi, docente scuola secondaria di primo grado

Emanuela Maglione, docente scuola secondaria di primo grado

Daniela Merlo, docente scuola secondaria di secondo grado

⁷ Inteso come chiunque utilizzi la scrittura per comunicare.

⁸ Carver R., 2009, *Il mestiere di scrivere*, Torino, Einaudi, p.6.

⁹ Carver R., *cit*, p.7.

Docenti esperti partecipanti al filone “Scrivere per inventare”

Angiola Baresi, docente scuola primaria

M. Cristina Cattani, docente scuola primaria

Carlo Ernst, docente scuola secondaria di primo grado

M. Rita Manzoni, docente di scuola secondaria di secondo grado

NOTE A MARGINE: DALLA TEORIA ALLA PRASSI

Mario Ambel

PREMESSA

A introduzione dei materiali proposti in questo volume, penso possa essere di una qualche utilità svolgere alcune considerazioni attorno alle problematiche della progettazione per l'educazione linguistica e letteraria in generale e per la scrittura in particolare.

Nell'organizzazione del ragionamento vorrei provare a rispondere a questa domanda: che cosa significa e che cosa comporta progettare un percorso verticale di scrittura? Lo farò ovviamente solo parzialmente, scegliendo alcuni nodi che mi paiono più significativi e problematici, fra quanti sono stati affrontati e risolti nell'elaborazione di questo materiale. Le considerazioni qui raccolte nascono infatti dall'analisi del materiale prodotto e ad esso rimandano: altri riscontri potranno essere individuati dagli insegnanti che vorranno addentrarsi nella proposta e sperimentarla nelle loro scuole.

Anzitutto, però, mi sembra ineludibile una considerazione per così dire di contesto, dedicata ai criteri-guida che caratterizzano l'educazione linguistica nel nostro paese.

1. CRITERI-GUIDA DELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA

- L'educazione linguistica nel nostro paese ha tentato di rappresentare, almeno nel suo primo quarto di secolo di esistenza – che è coinciso con la fine del secolo scorso¹⁰ –, uno dei terreni di più diretta applicazione del mandato di inclusione sociale che l'art. 3 della Costituzione affida alla scuola pubblica. Per assolvere a questo mandato, a partire dalla metà degli anni settanta, si è ritenuto opportuno innovare l'insegnamento tradizionale della lingua italiana attorno ad alcuni criteri-guida:
- una peculiare attenzione alle “abilità linguistiche” come finalità strategiche dei processi di insegnamento/apprendimento e una almeno parziale riequilibrio del ruolo della lingua orale rispetto alla lingua scritta;

¹⁰ Assumo, com'è ormai tradizione, quale data di nascita dell'educazione linguistica nel nostro paese il 1975, anno di pubblicazione delle “Dieci tesi per un'educazione linguistica e democratica”, che possono essere (opportunamente) ri-lette in AA.VV, *L'educazione linguistica*, La Nuova Italia, Firenze, 1976, volume che contiene anche, tra gli altri, tre saggi di R. Simone, T. De Mauro e L. Lumbelli, ancora oggi fondamentali per chi intenda accostarsi all'educazione linguistica o rinverdirne i capisaldi. Le “Dieci tesi” sono reperibili anche nella versione on line, a cura del Giscel. <http://www.giscel.it/?q=content/dieci-tesi-leducazione-linguistica-democratica>

- un significativo ampliamento delle fonti comunicative, delle tipologie testuali, delle situazioni comunicative fatte oggetto di acquisizione di competenza linguistica attiva e passiva;
- una sostanziale rinuncia all'utilizzo della lingua letteraria come modello privilegiato di codice linguistico da salvaguardare e diffondere a favore di una pluralità di usi e di pratiche comunicative e linguistiche;
- la progressiva riduzione della dimensione normativa dello studio grammaticale a favore di una pluralità di approcci riflessivi alla varietà dei fenomeni linguistici;
- una progressiva (e spesso implicita) ridefinizione della natura della lingua e del suo rapporto con la "disciplina": da oggetto di apprendimento, a medium, strumento, mezzo, risorsa delle persone;
- la progressiva presa coscienza del fatto che l'italiano è una disciplina di saper fare e di essere più che di sapere.

A questi si è poi aggiunta, a partire dalla metà degli anni ottanta, una peculiare attenzione alle componenti cognitive e metacognitive dell'apprendimento e degli usi linguistici, che implicano il controllo, in parte consapevole, di procedure complesse quali la comprensione e la scrittura.

Spesso questi indirizzi programmatici sono stati assunti, più o meno esplicitamente nelle "indicazioni" curricolari che a partire dagli anni ottanta hanno progressivamente sostituito i "programmi" per i diversi ordini di scuola. Per la scrittura, poi, non si può certo sottovalutare l'impatto che ha avuto la trasformazione delle prove dell'Esame di Stato, anche se forse non sempre accompagnata da una conseguente e adeguata trasformazione delle pratiche didattiche più diffuse.

Ho voluto sommariamente richiamare questi criteri, peraltro ormai ampiamente noti, perché la proposta curricolare relativa all'apprendimento della scrittura qui presentata si colloca in questa prospettiva, di cui coglie per così dire l'eredità storica, ma anche l'esigenza di apportare alla didattica linguistica alcune innovazioni suggerite dalle esperienze di questi anni e dall'esigenza di rispondere alle nuove sfide della realtà sociale e comunicativa del nostro paese.

In particolare, oggi, i processi di insegnamento/apprendimento della lingua dovrebbero tener conto di alcune nuove emergenze:

- la necessità di conciliare i processi di apprendimento della lingua sorretti dalla mediazione strumentale degli apparati oculari e auditivi e della scrittura manuale o a stampa con quelli che possono essere contestualmente attivati attraverso l'uso delle tecnologie digitali;
- la necessità di garantire l'inserimento e l'apprendimento di allievi con retroterra linguistici e culturali diversi, in un contesto multiculturale, ben sapendo che la deprivazione linguistica non riguarda solo i non nativi, ma coinvolge quote ancora troppo ampie di allievi;
- la necessità di fornire gli strumenti per convivere con la rinnovata potenzialità di manipolazione degli usi linguistici tipica dei *media*, sempre più invasivi e instancabili nel moltiplicare parole, situazioni comunicative e tipologie discorsive e nel tenerne alta la temperatura emozionale spesso accompagnate da una certa tendenza alla banalizzazione;
- la necessità di conciliare la scomposizione degli apprendimenti linguistici in segmenti significativi (azione indispensabile in ogni processo di insegnamento-apprendimento graduale) con la totalità di ogni atto linguistico, nella consapevolezza che si cerca di

- far acquisire porzioni progressive di padronanza linguistica, mentre si usa e si promuove il linguaggio nella sua inevitabile organicità e complessità;
- la necessità di conciliare un approccio razionale, analitico e riflessivo, disincantato e critico ai messaggi e alle risorse comunicative con la sopravvivenza e la diffusione di un rapporto creativo, ludico, manipolatorio, personale con la lingua e i codici linguistici, scoprendo le complementari motivazioni che possono nascere dall'uno e dall'altro modo di usare la lingua.

2. PERCORSI E ARTICOLAZIONE INTERNA

Ciò premesso, vorrei affrontare, come detto, alcuni nodi problematici della progettazione di un percorso verticale di educazione linguistica, con particolare riferimento alla scrittura¹¹. Nel farlo adotterò un'idea ampia ed estensiva di "curricolo", che si identifica con un modo di intendere e realizzare l'intero progetto educativo e l'interazione sistemica delle sue componenti: il curricolo come insieme delle scelte (organizzative, strutturali, metodologiche e didattiche) che una scuola compie per realizzare ambienti funzionali ai processi di insegnamento/ apprendimento¹².

Progettare un percorso di educazione linguistica o di un suo settore quale quello relativo alla scrittura comporta quindi la messa in gioco di una serie complessa di variabili fra loro interdipendenti, che richiede anzitutto di scegliere un'idea generale dell'oggetto dei processi di insegnamento/apprendimento, in questo caso la lingua o – più precisamente – le competenze d'uso della lingua, e delle motivazioni individuali e collettive che legittimano lo sforzo di insegnarlo e (soprattutto) di apprenderlo. In altre parole, all'origine di un'ipotesi di percorso c'è sempre una certa idea delle finalità per cui, un determinato contesto, è opportuno e necessario procedere all'insegnamento/ apprendimento di determinati contenuti culturali o di determinate abilità.

In questa proposta, il percorso relativo alla scrittura è opportunamente articolato in tre grandi "filoni" che corrispondono ad altrettante dimensioni dell'agire linguistico

¹¹ È quanto mai arduo scegliere alcune indicazioni bibliografiche utili a chi voglia ripercorrere il senso delle proposte (e dei risultati) dell'educazione linguistica nel nostro paese o attingere a proposte organiche di progettazione curricolare di insegnamento della lingua madre; si può anzitutto ricordare lo storico volume a più mani D. Bertocchi, L. Brasca, F. Elviri, E. Lugarini e M. C. Rizzardi, *Educazione linguistica e curricolo*, Ed. Scol. Bruno Mondadori, Milano, 1981; quindi D. Corno (a cura di), *Insegnare italiano. Un curricolo di educazione linguistica*, La Nuova Italia, Firenze, 2000; il volume contiene indicazioni programmatiche di carattere generale, utili anche al di là del fatto che le proposte concrete di scansione curricolare siano state elaborate nell'ipotesi di una ripartizione dei "cicli scolastici" che non venne poi adottata; infine Gisel, a cura di, *Educazione linguistica democratica*, Franco Angeli, Milano, 2007.

Anche sulla didattica della scrittura la bibliografia è molto ampia; uno dei contributi più completi ed organici, anche per l'efficace equilibrio fra discussione degli inquadramenti teorici e ricchezza delle proposte didattiche, resta M. Della Casa, *Scrivere testi*, La Nuova Italia, Firenze, 1994. Per una rassegna dei rapporti fra insegnamento/apprendimento linguistico e dimensioni relazionali da un lato e metacognitive dall'altro si veda L. Mariani, G. Pozzo, *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze, 2002.

¹² Sulle teorie e sulle pratiche curricolari si veda A.M. Ajello e C. Pontecorvo (a cura di), *Il curricolo*, La Nuova Italia, Firenze, 2001, che ripropone, con qualche inevitabile cambiamento, un volume "storico" per il dibattito curricolare nel nostro paese: AA.VV., *Curricolo e scuola*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma, 1978.

(individuale e sociale) e quindi dei relativi contesti e scopi in cui è possibile esercitare usi e atti linguistici :

- *scrivere per comunicare*: le relazioni comunicative interpersonali e sociali;
- *scrivere per inventare*: la dimensione creativa del linguaggio e della testualità;
- *scrivere per imparare*: gli ambiti (disciplinari) di elaborazione, organizzazione e uso della conoscenza.

Questa scelta – fortemente orientata alla dimensione pragmatica, contestuale e funzionale della lingua e dei suoi usi – appare positiva per motivi diversi¹³:

- valorizza un'idea di scrittura come attività umana consapevole, guidata da scopi e collocata in contesto, che può rivelarsi didatticamente molto opportuna anche in termini di rimotivazione degli allievi;
- è applicabile anche alle altre “abilità linguistiche” (ovviamente la lettura, oltre che l'ascolto e il parlato) e può quindi costituire l'asse portante dell'intera progettazione disciplinare;
- consente un'articolazione interna degli oggetti di apprendimento che ingloba variabili diverse; supera, ad esempio, l'articolazione per sole “tipologie testuali” (testo descrittivo, narrativo, argomentativi, ecc.), affiancando ai tipi di testo e alle loro specifiche caratteristiche linguistico-cognitive altre significative variabili: la situazione comunicativa, l'area tematica, la finalità comunicativa.

3. COMPETENZE E OBIETTIVI

La scelta compiuta di progettare le occasioni di apprendimento della scrittura per grandi finalità dell'agire linguistico può avere anche un altro vantaggio: consente di ragionare in termini di competenze, non solo rispetto ai significati che la parola assume in ambito linguistico, ma nel senso che ha via via assunto nel più generale dibattito sulle modalità di progettare, descrivere e valutare gli apprendimenti.

Mi riferisco a un'idea di competenza, intesa come insieme integrato di abilità, conoscenze e atteggiamenti che un soggetto, in determinati contesti, è in grado di attivare, realizzando una prestazione consapevole finalizzata al raggiungimento di uno scopo, ad esempio affrontare e risolvere problemi di varia natura (comunicativi, conoscitivi, pratici, ecc.). Tra questi, anche e *in primis*, progettare e scrivere un testo.

In tal senso, è possibile affermare che la scelta qui compiuta corrisponde ad ampie articolazioni della competenza di scrittura, che sono funzionali a contesti e scopi diversi e che hanno anche differenti caratterizzazioni nel percorso formativo della persona, sia in relazione alla sua identità (presente e futura) di cittadino, sia in relazione alla sua “carriera” di studente. In tal modo le articolazioni per dimensioni pragmatico-funzionali rispondono a bisogni individuali e sociali sia immediati che di prospettiva e consentono una verifica degli apprendimenti che supera la pura dimensione dell'obiettivo raggiunto per essere descrivibili in termini di (livelli di) competenza (gradualmente) acquisiti.

¹³ Val forse la pena annotare che questa tripartizione venne utilizzata per delineare il primo esempio di “Profilo di uscita” relativo alle diverse abilità linguistiche redatto, nel 2001, in ambito istituzionale negli “Indirizzi per l'attuazione del curriculum” nel contesto del cosiddetto “Riordino dei cicli” che non fu poi attuato; ne resta testimonianza nel volume Cerini G. e Fiorin I., a cura di, *I curricoli della scuola di base*, Tecnodid-Zanichelli, 2001.

Anche per questo è opportuno evitare eccessive confusioni nell'uso del concetto di competenza; in particolare è opportuno evitare di intendere per "competenza" i singoli segmenti di abilità linguistica o cognitiva che, integrandosi con altri, contribuiscono a definire la competenza "saper scrivere" (o che consente di esercitare uno dei diversi "saper scrivere": per comunicare, per inventare, per imparare, ecc) e che sono più facilmente identificabili con singoli obiettivi.

Da questo punto di vista, l'uso – ampiamente legittimo e in parte consolidato – del termine competenza per indicare ad esempio la competenza lessicale o quella tecnico-ortografica può generare qualche confusione e indurre a considerare una "competenza" "scrivere in modo ortograficamente corretto" o "scrivere frasi coerenti e coese", che, nell'ottica qui delineata, sarebbe più opportuno considerare componenti (parziali per quanto importanti) della (più ampia ed organica) competenza di scrittura e, in quanto tali, obiettivi di specifiche attività o unità di apprendimento. Ciò non toglie che nel descrivere (e certificare) il livello di competenza di scrittura raggiunto da ciascun allievo si possa e si debba far riferimento proprio a quelle singole componenti (che per altro ne costituiscono anche aspetti parziali dell'apprendimento).

4. PERCORSI E SCELTE ORGANIZZATIVE

Progettare un percorso significa dunque ipotizzare, predisporre, realizzare e verificare una serie di scelte finalizzate a garantire l'efficacia dei processi di insegnamento/apprendimento, alcune di carattere più generale, altre più specifiche e particolari. Tali scelte riguardano non solo la successione dei contenuti e delle metodologie, ma anche il modello organizzativo e strutturale dell'offerta formativa: la gestione dei tempi e degli spazi, l'accorpamento degli allievi, le dotazioni strumentali e il loro uso.

Un percorso di educazione linguistica, dal punto di vista delle questioni di carattere più generale, pone immediatamente il problema della sua intrinseca trasversalità e quindi della sua collocazione in rapporto alle altre discipline e alle altre attività formative. Poiché si parla, si ascolta, si legge e si scrive e si potrebbe dire si pensa e si ragiona in tutte le attività didattiche e quindi in tutte le discipline, l'acquisizione progressivamente più efficace e consapevole del linguaggio/dei linguaggi è finalità che riguarda l'intero progetto formativo e (seppure in modo diversi) tutti gli approcci disciplinari. La stessa scrittura è ovviamente parte integrante di ogni momento formativo.

Questa prospettiva pone alcune questioni che vanno necessariamente affrontate e risolte:

- in che misura i modelli relazionali e comunicativi adottati dall'intero consiglio di classe incidono sull'apprendimento linguistico?;
- come si configurano i confini e le interazioni fra l'esercizio della lingua nell'intero progetto formativo e l'apprendimento linguistico nelle attività esplicitamente finalizzate a quell'apprendimento?;
- quali sono la collocazione oraria e spaziale, la dimensione ambientale, l'aggregazione di allievi più funzionali ai singoli aspetti e alle singole articolazioni del processo di insegnamento/apprendimento della lingua?

Il percorso qui proposto, ad esempio, sceglie opportunamente, come abbiamo visto, di assumere lo *scrivere per inventare* come uno degli assi portanti della progettazione di

“italiano” per tutti gli ordini di scuola. Spesso, invece, le attività di scrittura “creativa” (in qualche misura riconducibili a quella finalità) vengono confinate alla sola scuola di base (elementare e media) e talvolta svolte in attività integrative, quando non elettive. Si tratta di due scelte profondamente diverse che vanno compiute con consapevolezza, poiché rispondono a idee (profondamente) diverse della lingua e soprattutto delle finalità strategiche del suo apprendimento.

Analogamente, il percorso qui proposto sceglie come terzo asse dell'apprendimento linguistico (della scrittura) lo *scrivere per imparare*: in che misura questa finalità è riconducibile alle “ore” di italiano? In quali contesti è possibile e opportuno (di fatto indispensabile) attivare modalità di apprendimento dell'uso della lingua per apprendere che siano esplicitamente e strutturalmente trasversali alle diverse discipline? E, ancora, in che modo è possibile esplicitare e perseguire un patto comunicativo fra i diversi insegnanti che salvaguardi la scuola dall'assomigliare agli altri infiniti luoghi caratterizzati da una babele permanente di linguaggi e di approcci comunicativi?

Infine e limitandosi alla scrittura: quali percorsi di apprendimento della scrittura sono più congeniali al gruppo e al luogo identificabili come “classe” e alle ore curricolari e quali invece possono/devono presupporre collocazioni, aggregazioni e distribuzioni spaziali e orarie “laboratoriali”, che non solo implicano modelli organizzativi e didattici differenti, ma anche aggregazioni di allievi diverse dal gruppo classe? In che misura ore e attività di “italiano” da un lato ma anche delle altre discipline, soprattutto nel triennio, devono garantire ed esercitare le conoscenze e le competenze utili a svolgere la “Tipologia B” dell'Esame di Stato, che si svolge su tematiche palesemente disciplinari, quando non addirittura specialistiche?

Suggerisco alcuni esempi strettamente connessi con le articolazioni del curricolo di scrittura qui proposte, per chiedere: quali collocazioni “disciplinari” e quali aggregazioni ambientali sono ad esse più congeniali, nei diversi ordini di scuola?

a) *scrivere per comunicare*:

- la stesura di lettere personali;
- la realizzazione del giornale di scuola (o di classe o di interclasse o di modulo verticale).
- la stesura di testi via via riconducibili alla realizzazione di un “articolo di giornale” o di un “saggio breve” su tematica complessa.

b) *scrivere per inventare*:

- la stesura e la messa in opera di una sceneggiatura teatrale;
- la scrittura di testi poetici.

c) *scrivere per imparare*:

- la gestione dei quaderni disciplinari;
- la tesina su un argomento disciplinare.

5. METODOLOGIA DIDATTICA: IDEE E PRATICHE DI INSEGNAMENTO/APPRENDIMENTO

Tra le scelte che caratterizzano un progetto didattico, meritano particolare attenzione quelle che determinano l'impianto metodologico, ovvero il modello di relazioni fra soggetti, oggetti e strumenti che traduce in atti concreti, in pratica didattica quotidiana

l'idea di insegnamento/apprendimento adottata (anche se più o meno consapevolmente) dall'intero gruppo di docenti che hanno responsabilità educative sugli stessi allievi.

Spesso, questi aspetti, che pure rappresentano la dimensione essenziale dell'essere e del fare scuola, non vengono affrontati, concordati e programmati esplicitamente poiché mettono direttamente in gioco i criteri, gli atteggiamenti e le procedure didattico-pedagogiche dei singoli docenti. Eppure rappresentano il terreno su cui possono essere alimentate o inibite le motivazioni degli allievi, la disponibilità ad apprendere, la complessiva qualità della relazione educativa.

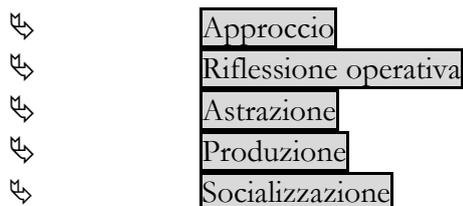
Le scelte metodologiche che sono state elaborate nel dibattito e nelle più significative sperimentazioni nel campo dell'educazione linguistica configurano un'idea di apprendimento caratterizzato da alcuni tratti salienti. L'apprendimento, nell'educazione linguistica, è un apprendimento:

- *operativo*: si impara a usare la lingua attraverso l'esercizio progressivo e graduale di usi linguistici via via più articolati e complessi;
- *attivo*: l'allievo impara a usare la lingua solo se si sente e se diviene protagonista attivo e via via più consapevole dei processi di apprendimento linguistico (e non solo);
- *costruttivo*: si impara (in generale, ma anche) a usare la lingua imparando a porsi domande e problemi e a trovare soluzioni conoscitive, cognitive, procedurali;
- *cooperativo*: si impara a usare la lingua alternando i momenti di lavoro individuale con lo scambio, il confronto e la cooperazione con gli altri, nella prospettiva di vivere all'interno di una comunità alimentata da un progetto condiviso e cementata da pratiche comunicative efficaci e gratificanti;
- *contestuale*: la lingua si usa (e si apprende) attraverso l'uso in contesti reali e simulati di comunicazione interpersonale e sociale;
- *cognitivo e metacognitivo*: il processo di apprendimento linguistico deve coinvolgere e attivare la capacità di pensare e la consapevolezza delle caratteristiche, delle difficoltà e dei successi del proprio agire linguistico.

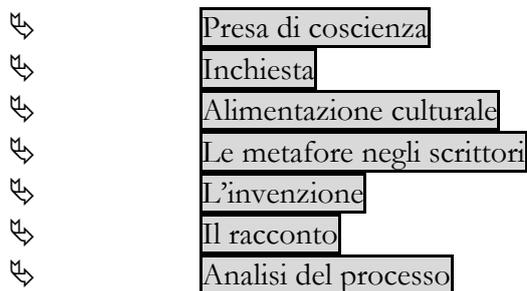
Questa idea di apprendimento si traduce in pratiche metodologiche e didattiche che il docente deve poter tenere sotto controllo e che gradualmente costituiscano un abito mentale e comportamentale del soggetto che apprende (ma anche di quello che insegna).

Il materiale qui proposto persegue questa idea di apprendimento e la concretizza in una serie di proposte operative conseguenti. Lo testimoniano le singole attività proposte, sempre attente a rendere l'allievo protagonista attivo e consapevole delle strategie comunicative e linguistiche proposte. Inoltre, appare di estremo interesse l'articolazione in "fasi" di alcune attività, che identificano modelli metodologici, talvolta impliciti, altre volte oggetto di contrattazione esplicita nella classe, che sono estensibili a contesti diversi.

Ad esempio, in una proposta per la scuola primaria:



Oppure, in una proposta per la scuola secondaria di primo grado:



La progettazione e la realizzazione di fasi del processo di insegnamento/apprendimento diverse dalla sequenza classica spiegazione/studio/interrogazione costituiscono una condizione essenziale per una didattica interattiva, costruttiva e cooperativa e rappresentano l'unica strada per affrontare seriamente sia il problema della motivazione alle proposte didattiche sia quello dell'attribuzione di riconoscibilità e di senso all'agire degli allievi come protagonisti dell'apprendimento.

Inoltre, gli sforzi dei docenti per ipotizzare e realizzare metodologie didattiche comuni o almeno fra loro non contraddittorie consentono di dare unitarietà ai processi di apprendimento e di stabilire ponti e connessioni interdisciplinari, ben più efficaci e durature di quelle di natura contenutistica e tematica. Se scopo finale della scuola oggi è imparare a imparare, ovvero acquisire capacità e strumentazioni per porsi in modo problematico nei confronti della realtà, allora la coerenza metodologica dell'esercizio quotidiano dell'apprendere diviene uno dei terreni di maggior efficacia (o insuccesso) dei processi di insegnamento/apprendimento.

6. COERENZA E PRATICABILITÀ "ORIZZONTALI" DEL PERCORSO: I RAPPORTI INTERNI ED ESTERNI ALLA DISCIPLINA

La coerenza e la tenuta di un percorso formativo dipendono fortemente dalle connessioni (implicite od esplicite) fra le diverse aree disciplinari, le loro procedure conoscitive e operative, i loro contenuti, le loro strutture concettuali. Un processo di insegnamento/apprendimento, affinché abbia e produca senso deve essere dotato di una forte coerenza interna, non solo di ciascun approccio disciplinare, ma anche delle diverse discipline fra loro.

L'educazione linguistica, si è detto, è intrinsecamente trasversale non solo a tutte le discipline, ma a tutte le attività didattiche, in quanto occasioni di insegnamento/apprendimento. Un percorso di "italiano" intreccia inevitabilmente una pluralità di rapporti con tutte le attività didattiche di tutte le discipline. Un percorso "disciplinare", finalizzato all'apprendimento e al consolidamento dell'uso della lingua, deve quindi porsi il problema della coerenza orizzontale con i contesti, le modalità, le pratiche comunicative e le tipologie linguistiche con le quali gli allievi interagiscono in un determinato momento del loro percorso formativo.

In particolare le attività di scrittura devono rispondere a un duplice livello di coerenza:

- a) *con le attività interne alla disciplina*, in particolare con:
 - b1) (le finalità e) le attività di lettura;
 - b2) (le finalità e) le attività di riflessione sulla lingua;
 - b3) (le finalità e) le attività di educazione letteraria.
- b) *con le attività esterne alla disciplina*, ovvero con le occasioni e le pratiche di scrittura messe in atto nelle altre “materie”, in particolare con
 - a1) l’uso della lingua nelle attività di verbalizzazione, memoria, documentazione, regolamentazione di attività e procedure proprie di altri contesti disciplinari;
 - a2) l’uso della lingua nelle attività di acquisizione e d’uso delle conoscenze disciplinari (le “abilità di studio”);

L’articolazione del percorso di scrittura deve consentire di collocare nei diversi filoni queste esigenze di raccordi e di coerenza orizzontale: in particolare, per quanto riguarda il rapporto con le attività esterne all’italiano, – come si è detto – lo *scrivere per imparare* dovrà essere messo in relazione con le attività di acquisizione ed esercizio della scrittura nei diversi contesti di “studio” ed elaborazione disciplinare; mentre all’interno del percorso *scrivere per comunicare* sarà opportuno individuare e perseguire rapporti di reciproco rinforzo con le occasioni e le modalità d’uso della lingua negli scambi e nelle relazioni comunicative messi in atto in altre discipline.

Infine, un’attenzione particolare dovrà essere riservata alla coerenza “interna” con le altre attività della disciplina “italiano”, che possono rappresentare un interessante terreno di confronto e di progettazione comune con gli altri apprendimenti linguistici. I rapporti fra l’acquisizione delle singole abilità linguistiche (ovvero la lettura e la scrittura) e fra queste e l’acquisizione e il rinforzo della competenza metalinguistica, così come i rapporti fra educazione linguistica ed educazione letteraria costituiscono altrettanti terreni di dibattito (talvolta anche acceso) che ne hanno accompagnato (non sempre in modo lineare) l’evoluzione e il consolidamento nelle pratiche didattiche.

Senza entrare qui nel merito di quel dibattito, è forse opportuno indicare alcune linee di tendenza ormai decennali, che questo progetto e le relative proposte operative mi sembrano perseguire:

- la tendenza a superare la parcellizzazione delle proposte didattiche per singole abilità linguistiche a favore di strategie e attività nelle quali le diverse abilità linguistiche interagiscano in modo integrato, così come spesso avviene nella realtà degli usi linguistici; è ovvio che, a scuola, si tratta di conciliare la necessaria decantazione di alcuni aspetti in funzione del loro apprendimento graduale con l’organica unitarietà propria degli atti linguistici nella comunicazione reale;
- la necessità di raccordare efficacemente la riflessione sulla lingua e l’acquisizione di conoscenze e consapevolezza metalinguistiche (grammaticali) con il rinforzo delle prestazioni linguistiche, sia per quanto riguarda la comprensione che la produzione; in particolare per quanto riguarda la scrittura, il raccordo con la riflessione sulla lingua e le conoscenze metalinguistiche dovrebbe essere finalizzato a rinforzare le capacità di autocorrezione e revisione dei propri testi;
- l’opportunità di raccordare le attività di rielaborazione del codice linguistico e di manipolazione formale, stilistica e tematica dei testi con la frequentazione, l’analisi e il commento dei testi letterari, senza per questo ridurre la specificità della letteratura

e del testo letterario a solo scarto linguistico (che ne costituisce una, ma certamente non la sola componente caratterizzante).

7. CONTINUITÀ E DISCONTINUITÀ DEL PERCORSO “VERTICALE”: LA GRADUALE PROGRESSIVITÀ DEGLI SCARTI DI APPRENDIMENTO.

I percorsi formativi devono avere una coerenza verticale che consenta loro di accompagnare la crescita degli allievi all'interno dei singoli ordini di scuola e nel passaggio fra ordini di scuola diversi. La coerenza verticale di un percorso è data dalla capacità di conciliare la necessaria continuità dell'impianto, delle scelte strategiche e metodologiche di fondo con la discontinuità rappresentata dalla graduale progressività dagli scarti di apprendimento via via proposti agli allievi. In questa dialettica di continuità e discontinuità si sostanzia l'efficacia di un percorso formativo che deve evitare sia l'appiattimento, la ripetitività e l'assenza di stimoli, sia l'eccessiva difficoltà di apprendimenti irraggiungibili perché non gradualità. Il concetto di “ciclo” scolastico che è stato recentemente (e variamente) esteso dalla scuola primaria a tutti gli altri ordini di scuola, identifica, in qualche misura, la durata di un segmento del percorso formativo alla fine del quale è legittimo attendersi qualche scarto significativo nel controllo di determinate competenze.

Uno degli aspetti più significativi del percorso di scrittura qui proposto sta dunque nella scelta di aver voluto progettare un itinerario coerente e graduale di obiettivi e di pratiche finalizzate al “saper scrivere” dalla scuola primaria al biennio della scuola secondaria di secondo grado.

Per dare coerenza e continuità a un percorso di acquisizione di una competenza così articolata e molteplice e al contempo così globale e unitaria qual è la scrittura (ma lo sono seppure in modi diversi tutte le attività cognitivamente complesse), è anzitutto necessario scegliere una idea di scrittura, una concezione forte e polivalente di che cosa significhi “saper scrivere” e di come si possa imparare a farlo¹⁴.

Nel percorso proposto si sceglie un'idea della scrittura come processo, che deve coinvolgere le motivazioni dei soggetti e avere forti implicazioni contestuali; scomponibile e verificabile nelle parti che lo compongono, ma anche verificabile e valutabile nei prodotti finali che realizza; intensamente connessa con l'attività della lettura, al punto che il ‘saper scrivere’ possa spesso identificarsi con il ‘saper ri-scrivere’¹⁵. Una simile (e ampiamente condivisibile) idea della scrittura impone la progettazione e l'attuazione di un percorso polivalente, articolato al proprio interno ma dotato di forti elementi di tenuta e di coerenza (per evitare di essere eccessivamente dispersivo) e nello stesso tempo attento a governare gli scarti progressivi di consapevolezza e controllo delle procedure nonché di padronanza del mezzo linguistico impiegato. Il primo tipo di progressività (consapevolezza e controllo) è in qualche misura più trasversale alle diverse tipologie testuali (anche se si esercita in modi differenti nelle diverse occasioni e modalità dello scrivere), mentre il secondo tipo di

¹⁴ Sulle difficoltà di scrittura e sui modi di affrontarle, vedi M. Ambel, *Quattro ipotesi sulle cause che determinano le difficoltà di scrittura*, in ‘Cadmo’, n. 27, 2001, pagg. 13-34.

¹⁵ Si veda al riguardo l'assai utile M. Della Casa, *Scritture intertestuali*, La Scuola, Brescia, 2012.

progressività (la padronanza del mezzo) è fortemente connesso con le tipologie testuali e le situazioni comunicative.

In un percorso di scrittura la natura degli scarti di apprendimento è quindi data da una pluralità di fattori, non sempre prevedibili e governabili, anche perché strettamente connessi con la crescita (inevitabilmente individuale) degli allievi:

- *la varietà e la complessità delle tipologie testuali*: fra le tipologie testuali (per cui, ad esempio, si ipotizza che ‘narrare’ possa essere più ‘facile’ che ‘argomentare’) e dentro ciascuna tipologia testuale (per cui, ovviamente, esistono modalità via via più complesse di narrazione, così come esistono forme relativamente semplici e abordabili di argomentazione);
- *la varietà e la complessità delle tematiche affrontate e del punto di osservazione applicato*, sugli assi vicino-lontano; noto-ignoto; reale-irreale; interno-esterno, anch’essi non meccanicamente determinabili: talvolta parlare e soprattutto scrivere su qualcosa di molto conosciuto e indagato (o vicino e personale) può rivelarsi più complesso che parlare e scrivere su qualcosa di poco noto (o lontano ed estraneo);
- *la progressione nella consapevolezza e nel controllo del processo di scrittura*, poiché una delle finalità di un percorsi di scrittura è quella di garantire un progressivo e via più consapevole controllo del processo di scrittura e delle sue varie fasi (ideazione, pianificazione, stesura, revisione);
- *il controllo e l’uso di una lingua via via più ricca e complessa*, ovviamente a tutti i livelli di esercizio della competenza di scrittura (tecnica, lessicale, morfosintattica, testuale, pragmatica);
- *la progressiva padronanza di modalità e tecniche di ri-scrittura* (la parafrasi, le diverse forme di rielaborazione, imitazione, trasformazione, sintesi, il commento, l’uso di materiali testuali in testi propri).

Questi diversificati elementi di gradualità possono trovare riscontro negli obiettivi e nelle prestazioni proposte, ma resta aperto il problema dell’individuazione degli snodi problematici, degli scarti ciclici di apprendimento, che rappresentato anche i luoghi di rischio per gli allievi che, non raggiungendoli, incominciano ad accumulare progressivi ritardi, anziché progressive acquisizioni. Questi scarti sono inevitabilmente polivalenti come lo è il processo di scrittura: alcuni costituiscono aspetti (apparentemente) frammentari, particolari, locali, altri coincidono con aspetti più globali e sincretici del saper scrivere: in ogni caso l’atlante della progressività del percorso di scrittura è ancora in buona misura da elaborare, o per meglio dire da esplicitare poiché appartiene alla competenza professionale (spesso implicita ed inespressa) dei docenti.

Nel valutare l’apprendimento della scrittura, i docenti spesso verificano che alcune componenti del ‘saper scrivere’ costituiscono un continuum progressivo, nel quale è difficile individuare e descrivere in modo concreto e oggettivo snodi, momenti di passaggio; per queste componenti è opportuno puntare alla progressiva acquisizione (e verifica) di capacità via via più solide o soddisfacenti, ad esempio:

- l’ampiezza e la proprietà del lessico;
- la significatività dei contenuti;
- gli elementi di stile;
- la progressiva padronanza delle diverse tipologie testuali
- ecc.

Altre componenti del saper scrivere, invece, sono caratterizzate da scarti più riconoscibili, possono essere ricondotti a snodi cruciali collocabili in punti più definiti del continuum del processo di insegnamento/apprendimento; si tratta di decidere in quale punto del percorso incrementarne l'acquisizione e quindi di decidere quando e come verificarne l'avvenuto conseguimento; ad esempio:

- la scrittura ortograficamente corretta;
- la scrittura morfosintatticamente corretta (della frase, del periodo, del capoverso);
- l'articolazione del testo in parti riconoscibili e coerenti (più sfumate e continue appaiono invece le variabili della coesione testuale);
- la capacità di adattare un testo alle variabili di un contesto noto e dalle caratteristiche facilmente riconoscibili (destinatario, canale di trasmissione, scopo)
- lo straniamento da sé, ovvero la realizzazione di testi da un punto di vista più esterno nei testi narrativi, descrittivi, argomentativi
- l'uso consapevole e coerente di materiali testuali come fonti (la citazione, la parafrasi indiretta, la confutazione)
- ecc.

Solo sperimentando percorsi verticali condivisi, eventualmente concordando prove comuni di verifica delle competenze acquisite, analizzando e comparando i risultati, le scuole potranno dotarsi di una efficace rete di informazioni e di dati sui processi di apprendimento, sugli scarti progressivi nel controllo delle competenze, sulle zone d'ombra, sulle aree di maggior difficoltà, sulle strategie di intervento più efficaci.

Anche (soprattutto) a questo dovrebbe servire una diffusa cultura della valutazione, che sarebbe completamente da rifondare, su criteri del tutto antitetici al prevalere delle istanze quantitative, sommative e globali a vantaggio di quelle qualitative, formative e parziali. Un primo passo, ovviamente, resta però la condivisione di percorsi didattici che sappiano introdurre le inevitabili e opportune variabili connesse alla specificità di ogni istituzione scolastica, di ogni classe, di ogni allievo sulla base di strategie progettuali e didattiche condivise e (quindi) comparabili.

PARTE PRIMA

PERCORSI DIDATTICI

NOTA TECNICA

Silvana Citterio

I docenti e gli esperti che elaborarono i percorsi presentati in questa prima parte del volume avevano preventivamente condiviso criteri e ipotesi di lavoro, come si può confrontare nel Documento di base (Introduzione pag. 7). Comprensibilmente però ciascuno dei tre sottogruppi, in cui erano rappresentati insegnanti dei tre diversi livelli scolari, sviluppò il proprio filone – scrivere per comunicare; scrivere per inventare; scrivere per imparare – aderendo in modo sostanziale al protocollo concordato, ma con alcune “varianti stilistiche” che si è preferito mantenere e che qui ritengo opportuno segnalare.

Nella descrizione dei percorsi *scrivere per inventare* e *scrivere per imparare*, la verifica formativa è iscritta nel percorso stesso, corrisponde esplicitamente a una delle fasi di cui è indicato lo scopo (ovvero il valore sociale di quella procedura cognitiva e linguistica) oppure consiste in una serie definita di operazioni logico-comunicative che l’allievo deve compiere all’interno di un preciso contesto di apprendimento, insieme ai compagni, guidato dall’insegnante o individualmente.

In *scrivere per comunicare* alla verifica formativa interna al percorso è data una particolare evidenza: ne vengono indicate due, una intermedia e l’altra finale, con consegne precise.

Inoltre in *scrivere per comunicare*, oltre alla declinazione delle macrocompetenze, specifiche del filone, in descrittori che consentono di tenere sotto controllo le prestazioni degli studenti, analoga a quella degli altri filoni, è inserita la declinazione della “Competenza tecnica” articolata per livelli di scolarità. Si riporta qui di seguito, perché gli insegnanti possano utilizzarla rispetto ai diversi percorsi didattici.

COMPETENZA TECNICA DECLINATA PER LIVELLI DI SCOLARITÀ

Scuola Primaria

- A. Utilizza lessico e registro adeguati allo scopo e al destinatario.
- B. Usa frasi articolate (con coordinazione e subordinazione) e punteggiatura adeguata per produrre testi coesi.

Scuola Secondaria di primo grado

- A. Sceglie e utilizza termini, espressioni, figure retoriche in modo efficace a seconda degli scopi e dei destinatari specifici.
- B. Organizza il testo in paragrafi coesi, coerenti e pertinenti al tema e alle sue articolazioni. Controlla le principali regole morfosintattiche e ortografiche.

Scuola Secondaria di secondo grado (Biennio - 10° anno di scolarità)

- A. Sceglie il registro adeguato allo scopo e al destinatario, e quindi utilizza in modo consapevole e critico termini, espressioni, figure retoriche
- B. Organizza il testo in paragrafi coesi, coerenti e pertinenti rispetto alla consegna
- C. Scrive il testo in modo corretto sia dal punto di vista ortografico sia dal punto di vista morfo-sintattico.

Un'ultima osservazione: le trasformazioni tecnologiche degli ultimi 10-15 anni possono far apparire desuete forme testuali e modalità di scrittura, come la lettera e i bigliettini da compilare manualmente, inserite nel filone *scrivere per comunicare*. Tuttavia si è deciso di mantenerle tal quali sia perché la declinazione della competenza e le fasi di lavoro suggerite possono essere riutilizzate per scrivere e-mail sia perché riteniamo utile e opportuno praticare, soprattutto nei primi anni di scolarità, attività che fanno riferimento alla scrittura con carta e penna.

A parte queste necessarie puntualizzazioni, i percorsi di “scrittura situata”, cioè guidata da scopi, che qui si propongono, sviluppano le competenze di scrittura in situazioni significative e per lo più autentiche, come compiti di realtà e non come mere pratiche esercitative fuori contesto.

SCRIVERE PER COMUNICARE

Daniela Bertocchi¹⁶

Tabella 1: **(MACRO)COMPETENZE**

Sono qui indicate le (macro) competenze fondanti il filone

SCRIVERE PER COMUNICARE
Competenza 1: esprimere vissuti personali mediante diversi tipi e forme testuali
Competenza 2: fornire informazioni su esperienze e situazioni
Competenza 3: inventare e produrre testi al fine di convincere destinatari definiti
Competenza 4: dare istruzioni attraverso diverse forme testuali

Tabella 2: **PROFILI D'USCITA** per livelli di scolarità e (macro) competenze

Le (macro) competenze fondanti il filone sono qui declinate come “Profili in uscita”, ovvero descrittori (a un medio livello di analiticità) di comportamenti osservabili e attesi, al termine dei diversi livelli scolari.

LIVELLI	SCRIVERE PER COMUNICARE
Fine seconda primaria	<u>Competenza 1.</u> <ul style="list-style-type: none">• sa esprimere vissuti personali mediante narrazione. <u>Competenza 2.</u> <ul style="list-style-type: none">• sa fornire informazioni su esperienze e situazioni note mediante didascalie e fumetti.
Fine quinta primaria	<u>Competenza 1 e Competenza 2</u> In funzione di una comunicazione finalizzata e di un destinatario definito:

¹⁶ Gruppo di lavoro: Vittoria Casazza, Anna Marinoni, Stefania Cacciatori, Maria Rita Petrella

	<ul style="list-style-type: none"> • sa selezionare esperienze, situazioni, informazioni e rielaborarle in modo pertinente al tema • sa utilizzare le seguenti forme testuali adeguatamente: <ul style="list-style-type: none"> - narrazione personale, diario, motto, lettera, e-mail, cartolina, telegramma (in funzione espressiva) - didascalia, fumetto, lettera resoconto, notizia, volantino, modulo, questionario (in funzione informativa) <p><u>Competenza 3</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • sa inventare e produrre testi (slogan, consigli, suggerimenti, lettere, e-mail, volantini) per convincere destinatari definiti a mettere in atto azioni e comportamenti. <p><u>Competenza 4</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • sa dare istruzioni (sequenza breve) in relazioni a giochi, attività, sequenze operative in situazioni reali o simulate. <hr/> <p><u>Competenza tecnica</u></p> <p>A. Utilizza lessico e registro adeguati allo scopo e al destinatario. B. Usa frasi articolate (con coordinazione e subordinazione) e punteggiatura adeguata per produrre testi coesi.</p>
<p>Fine terza secondaria di primo grado</p>	<p><u>Competenza 1 e competenza 2</u></p> <p>Per una gamma ampia di destinatari reali e di scopi precisi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sa selezionare esperienze, opinioni personali, sentimenti, informazioni (su eventi, personaggi, fenomeni, temi trattati) e rielaborarli in modo coerente e pertinente al tema • sa utilizzare le seguenti forme testuali adeguatamente: <ul style="list-style-type: none"> - narrazione personale, diario, motto, lettera, e-mail, telegramma (in funzione espressiva) - questionari, tabelle, manifesti, depliant, articoli di giornale, notiziari, relazioni, ipertesti (in funzione informativa) <p><u>Competenza 3</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • sa inventare ed elaborare testi pubblicitari, recensioni, lettere, manifesti, depliant per indurre comportamenti e per sostenere o modificare opinioni del destinatario. <p><u>Competenza 4</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • sa dare istruzioni in sequenza in relazione a giochi, attività, procedure, in situazioni reali o simulate <hr/> <p><u>Competenza tecnica</u></p> <p>A. Sceglie e utilizza termini, espressioni, figure retoriche in modo efficace a seconda degli scopi e dei destinatari specifici.</p>

	<p>B. Organizza il testo in paragrafi coesi, coerenti e pertinenti al tema e alle sue articolazioni. Controlla le principali regole morfosintattiche e ortografiche.</p>
<p>Fine seconda scuola secondaria di secondo grado (10° anno di scolarità)</p>	<p><u>Competenza 1 e competenza 2</u> Per una gamma ampia e diversificata di destinatari reali o simulati e di scopi precisi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sa selezionare esperienze, opinioni personali, sentimenti, informazioni su eventi, personaggi, fenomeni, temi di attualità e di riflessione generale • sa rielaborarli in modo articolato, coerente e pertinente rispetto alla consegna • sa utilizzare efficacemente le seguenti forme testuali: <ul style="list-style-type: none"> - narrazione, diario, lettera sia in funzione espressiva sia in funzione informativa - questionari, tabelle, manifesti, depliant, articoli di giornale, notiziari, relazioni, ipertesti (in funzione informativa) <p><u>Competenza 3</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • sa inventare ed elaborare testi pubblicitari, recensioni, lettere, manifesti, depliant per indurre comportamenti, sostenere la propria opinione, convincere il destinatario. <p><u>Competenza 4</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • sa dare istruzioni in sequenza in relazione ad attività di laboratorio e procedure, in situazioni reali o simulate. <hr/> <p><u>Competenza tecnica</u></p> <p>A. Sceglie il registro adeguato allo scopo e al destinatario, e quindi utilizza in modo consapevole e critico termini, espressioni, figure retoriche</p> <p>B. Organizza il testo in paragrafi coesi, coerenti e pertinenti rispetto alla consegna</p> <p>C. Scrive il testo in modo corretto sia dal punto di vista ortografico sia dal punto di vista morfo-sintattico</p>

A) ESPRIMERE VISSUTI PERSONALI MEDIANTE DIVERSI TIPI E FORME TESTUALI

ESEMPI DI PERCORSI SCUOLA PRIMARIA

PERCORSO 1

Classe seconda primaria/ forma testuale CARTOLINA

COMPETENZA: esprimere vissuti personali mediante diversi tipi e forme testuali

- Saper utilizzare la forma testuale della cartolina

Obiettivi specifici

- Individuare destinatario, mittente, messaggio
- Individuare lo scopo del messaggio
- Scoprire che il registro dei messaggi è funzionale al destinatario
- Saper adeguare il registro al destinatario
- Saper utilizzare la forma testuale cartolina

Strategie: conversazione guidata per l'osservazione e l'analisi, cartellone collettivo per la classificazione, attività individuale per la produzione.

L'insegnante guida l'osservazione, l'analisi e la riflessione.

Gli alunni lavorano soprattutto collettivamente e con la guida dell'insegnante; soltanto nella fase finale della produzione viene richiesto loro di lavorare autonomamente e individualmente.

ATTIVITÀ 1: analizzare la struttura della cartolina per individuare destinatario, mittente, messaggio.

- L'insegnante invita gli alunni a portare alcune cartoline ricevute durante le vacanze e ad osservarle, guida le osservazioni per puntualizzare le caratteristiche comuni a tutte le cartoline: sono sempre presenti il destinatario, il mittente, il messaggio.
Gli alunni individuano nelle loro cartoline il destinatario, il mittente, il messaggio.

ATTIVITÀ 2: analizzare i messaggi delle cartoline per individuare lo scopo di questa forma testuale.

- L'insegnante invita gli alunni a leggere i messaggi delle loro cartoline e li guida ad individuare la caratteristica comune ai vari messaggi.
Gli alunni, durante l'attività guidata, analizzano e confrontano i messaggi delle loro cartoline per scoprire che lo scopo della cartolina è inviare un breve messaggio di saluto.

ATTIVITÀ 3: analizzare le differenze tra i vari messaggi per scoprire che il registro adottato è adeguato al destinatario.

- L'insegnante invita gli alunni ad analizzare i messaggi per scoprire, questa volta, le differenze (registro in funzione del destinatario)

Gli alunni rileggono collettivamente i messaggi e raggruppano quelli simili su un cartellone collettivo.

Gli alunni vengono guidati a scoprire che destinatari diversi richiedono l'uso di registri diversi.

➤ **VERIFICA INTERMEDIA** (saper distinguere il registro formale da quello informale)

Tra più messaggi proposti, distinguere quelli che utilizzano un registro formale da quelli che utilizzano un registro informale.

➤ **VERIFICA INTERMEDIA** (saper adeguare il registro del messaggio al destinatario)

Collegare ad ogni destinatario un messaggio adeguato, scegliendo tra quelli proposti.

ATTIVITÀ DI SVILUPPO: utilizzo del computer per la produzione di facsimili di cartoline.

ATTIVITÀ 4: scrivere cartoline a due destinatari diversi, utilizzando il registro opportuno.

- L'insegnante guida gli alunni alla compilazione collettiva di due cartoline che richiedono un diverso registro (formale, informale).
- L'insegnante invita gli alunni a scrivere una cartolina ad un amico (utilizzando un registro informale) e una al dirigente scolastico (utilizzando un registro formale). Gli alunni compilano le cartoline secondo le indicazioni fornite.

➤ **VERIFICA FINALE** (saper utilizzare la forma testuale della cartolina)

Scrivere una cartolina alla nonna, dimostrando di saper completare correttamente l'indirizzo del destinatario e di saper formulare il messaggio con registro adeguato.

Scrivere una cartolina all'istruttore di nuoto, dimostrando di saper completare correttamente l'indirizzo e di saper formulare il messaggio con registro adeguato.

PERCORSO 2

Classe terza primaria/ forma testuale LETTERA

COMPETENZA: esprimere vissuti personali mediante diversi tipi e forme testuali

- Saper utilizzare la forma testuale della lettera

Obiettivi specifici

- Conoscere la struttura della lettera: apertura, corpo della lettera, chiusura.
- Individuare mittente, destinatario, scopo.
- Saper scrivere lettere utilizzando un registro informale e attenendosi allo scopo.

Strategie: conversazione guidata per l'osservazione e l'analisi, verbalizzazione delle scoperte, attività collettiva, attività individuale per la produzione.

L'insegnante, ad ogni nuova proposta, guida l'osservazione, l'analisi e la riflessione, raccoglie i dati utili che emergono dal dibattito e li porge al gruppo per assicurarsi che siano patrimonio comune.

Le attività proposte vengono svolte una prima volta collettivamente, poi individualmente.

ATTIVITÀ 1: analizzare la struttura della lettera: apertura, corpo della lettera, chiusura.

- L'insegnante propone la lettura e l'analisi di una lettera e guida gli alunni all'osservazione per individuarne la struttura.
Gli alunni individuano ed evidenziano le varie parti della lettera.

Allegato 1

- L'insegnante presenta le parti di una lettera in disordine.
Gli alunni ricompongono la lettera.

Allegato 2

ATTIVITÀ 2: individuare mittente, destinatario e la relazione esistente tra di essi.

- L'insegnante propone più lettere e guida la conversazione.
Gli alunni individuano mittente e destinatario in una serie di lettere di vario tipo.

Allegato 3

- **VERIFICA INTERMEDIA** (saper riconoscere la struttura della lettera, il destinatario, il mittente)

In una lettera proposta, distinguere apertura, corpo, chiusura e individuare mittente e destinatario.

Allegato 4

ATTIVITÀ 3: scrivere semplici lettere a persone con cui si ha familiarità.

- L'insegnante propone agli alunni di scrivere delle brevi lettere a persone con cui hanno familiarità (registro colloquiale/informale)

ATTIVITÀ 4: individuare lo scopo di una lettera.

- L'insegnante propone la lettura di varie lettere per individuarne lo scopo.
Gli alunni prima collettivamente e con la guida dell'insegnante, poi individualmente individuano lo scopo di una lettera.

Allegato 5

ATTIVITÀ 5: scrivere lettere utilizzando un registro informale.

- Gli alunni individualmente scrivono lettere, il cui scopo è indicato dall'insegnante, utilizzando un registro informale.

➤ **VERIFICA** (saper scrivere lettere utilizzando un registro informale)

Scrivere una lettera ad un/una amico/amica con lo scopo di invitarlo/invitarla a trascorrere insieme una domenica.

Allegato 1

Shanghai, 3 aprile 2012

Cara Viola,

sono arrivata qualche giorno fa a Shanghai. Che emozione! Sono in Cina! Shanghai è una città molto viva. C'è il fiume con un traffico intensissimo e migliaia di persone che vanno e vengono su e giù dalle barche di tutti i tipi, dalle chiatte ai piroscafi. Per le strade ci sono milioni di biciclette ed è tutto un trillo di campanelli. Nei parchi ci sono gruppi di persone che giocano interminabili partite a carte e coi dadi.

All'alba tutti, dai sette ai novant'anni, a fare ginnastica tai chin, dai movimenti dolci e lenti come una danza.

Alla sera a Shanghai ci sono tante possibilità per divertirsi: teatri, cinema, opera cinese, ma lo spettacolo più popolare è quello degli acrobati. Una sera sono andata a vederli e sono rimasta affascinata.

Sono molto indecisa su dove andare dopo Shanghai. Forse potrei andare prima a Hangzhou, città dove visse anche Marco Polo, oppure a Suzhou, la Venezia cinese, con canali, ponti, case sull'acqua.

Ci penserò domani. Se tu fossi qui, potresti consigliarmi.

Salutami tutti, specialmente la nonna.

Ludovica

Allegato 2

Cervinia, 3 gennaio 2012

Caro Mario,

mi trovo a Cervinia da alcuni giorni con i miei genitori e i miei cugini.

Ho trascorso splendide giornate sulle piste sciando con mia cugina Eleonora e mio zio Luigi, che, come sai, è un abile sciatore. L'aiuto dello zio mi è stato prezioso, infatti sono riuscito a migliorare il mio stile e a sentirmi più sicuro.

Abbiamo trascorso la sera di San Silvestro in compagnia dei nostri amici che anche tu conosci. È stata una festa indimenticabile. Al mio ritorno ti racconterò.

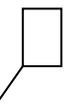
Ciao. Saluti anche da Eleonora.

Marco


Marco


Ciao. Saluti anche da Eleonora.


mi trovo a Cervinia da alcuni giorni con i miei genitori e i miei cugini. Ho trascorso splendide giornate sulle piste sciando con mia cugina Eleonora e mio zio Luigi, che, come sai, è un abile sciatore. L'aiuto dello zio mi è stato prezioso, infatti sono riuscito a migliorare il mio stile e a sentirmi più sicuro. Abbiamo trascorso la sera di San Silvestro in compagnia dei nostri amici che anche tu conosci. È stata una festa indimenticabile. Al mio ritorno ti racconterò.


Caro Mario

Allegato 3

Milano, 8 agosto 2012

Cara Maria,

durante la mia vacanza in questa meravigliosa località del Trentino ho pensato spesso a te e al lavoro che ci attende il prossimo anno scolastico. Durante le piacevoli passeggiate in pineta, mentre Giovanni leggeva il giornale, io, laboriosa come sempre, ho raccolto delle piccolissime pigne e dei rametti che saranno utilissimi per i lavoretti di Natale. Ho raccolto anche fiori, erbe e foglie e li ho riposti a essiccare tra le pagine di un libro. Pensa, si tratta dell'ultimo libro di Camilleri, che avevo così voglia di leggere e che potrò riaprire solo al ritorno dalle vacanze per non sciupare la mia raccolta. Penso di essere di ritorno a Milano l'ultima settimana di agosto. Appena arrivo, ti chiamo.

Un abbraccio.

Simona

Ortona, 23 luglio 2012

Cara Daniela,

questa è l'ultima lettera che ti scrivo da Ortona.

La valigia adesso è grossa il doppio di quando sono partita. Giovanna mi ha regalato la sua tracolla rossa, allora io mi sono comprata dei sandali rossi graziosissimi. Alessia mi ha lasciato i suoi giornalini e le conchiglie che abbiamo raccolto insieme. Ho acquistato anche dei regali per tutti voi.

Paola ha dovuto sedere sulla valigia perché altrimenti non sarei riuscita a chiudere la cerniera.

Domani saluteremo tutti gli amici, diremo addio alla spiaggia, alle onde, alle barche e a tutte le cose che ci sono piaciute tanto.

Vi raggiungerò presto in montagna. Mamma ha già preparato la sua squisita marmellata di mirtilli?

Non vedo l'ora di abbracciarti e raccontarti le mie avventure.

Saluta tutti, specialmente la nonna.

Irene

Firenze, 23 settembre 2012

Cara Anna,

tutto procede come previsto: i ragazzi hanno ripreso la scuola, Luisa ha messo l'apparecchio ai denti, Giuseppe è impegnatissimo come sempre, io mi divido tra il lavoro e la casa, ma cerco di non rinunciare a qualche ora in palestra.

Non vedo l'ora di rivederti: per fortuna il calendario familiare prevede la consueta castagnata di ottobre.

A presto!

Luisella

Allegato 4

Caspoggio, 20 dicembre 2012

Cara Susanna,

nella lettera che ti ho scritto ieri ho dimenticato qualcosa.

Andrea ha ancora tre dei miei libri. Digli per piacere di mandarmeli. Ora leggo molto perché non posso guardare la televisione. Nella nuova casa dobbiamo ancora far mettere l'antenna. Senza l'antenna si vedono sullo schermo solo dei puntini bianchi. È come quando nevicava.

Ciao!

Il tuo amico Paolo

Allegato 5

Milano, 8 luglio 2012

Caro Mario,

ho superato gli esami e i miei genitori, per premiarmi, mi permettono di accettare il tuo invito e raggiungerti a Varigotti per una breve vacanza.

Sono tanto felice di poter trascorrere qualche giorno con te e con i tuoi genitori nella tua accogliente casa in riva al mare.

Ti telefonerò la prossima settimana per comunicarti con precisione quando arriverò.

A presto!

Marco

Macugnaga, 20 agosto 2012

Caro Roberto,

sono felice che tu ti diverta dai nonni. Sono curioso di vedere le fotografie che hai scattato durante le gite interessanti che hai fatto.

Mi chiedi come trascorro il tempo in montagna: gioco con altri ragazzi sui prati e faccio lunghe passeggiate nei boschi con i miei genitori.

Troverai nella busta la foto di una marmotta che sono riuscito a sorprendere durante un'escursione.

Un caro saluto

Gianluca

Pavia, 25 marzo 2012

Caro nonno,

le lezioni di calcio procedono bene: mi sto allenando tutti i pomeriggi, ho consumato due paia di scarpe e mi sono spellato cinque volte le ginocchia. In compenso i polpacci mi sono diventati più grossi e sono diventato un bravo terzino.

Tra circa due settimane, precisamente sabato 14 aprile, alle ore 15, giocherò per la prima volta nella squadra. Devi assolutamente esserci! Papà dice che ti verrà a prendere al mattino, pranzeremo e poi andremo al campo insieme.

Un bacio.

Fabio

PERCORSO 3

Classe quarta primaria / forma testuale LETTERA

COMPETENZA: esprimere vissuti personali mediante diversi tipi e forme testuali

- Saper utilizzare la forma testuale della lettera

Obiettivi

- Intuire che il destinatario determina il registro.
- Saper scrivere formule di chiusura con registro adeguato al destinatario.
- Saper completare lettere utilizzando il registro adeguato

Strategie: conversazione guidata per l'osservazione e l'analisi, attività collettiva, attività individuale per la produzione.

Le attività proposte vengono svolte una prima volta collettivamente per l'esemplificazione e il consolidamento, in seguito individualmente.

ATTIVITÀ 1: intuire che il destinatario determina il registro.

- L'insegnante presenta alcune lettere prive della formula di chiusura che viene fornita a parte.
Gli alunni abbinano opportunamente la formula di chiusura a ciascuna lettera.
- L'insegnante presenta alcune lettere prive della formula di apertura che viene fornita a parte.
Gli alunni abbinano opportunamente la formula di apertura a ciascuna lettera.
- L'insegnante presenta una lettera priva della formula di apertura o della formula di chiusura.
Gli alunni scelgono, tra più formule fornite, quella adatta.
- L'insegnante presenta lettere prive della formula di apertura o di chiusura.
Gli alunni completano opportunamente.
- L'insegnante presenta la formula di apertura e di chiusura di una lettera.
Gli alunni scrivono il corpo della lettera.

➤ **VERIFICA** (saper adeguare il registro al destinatario)

Completare le lettere proposte scrivendo le parti mancanti.

PERCORSO 4

Classe quinta primaria/ forma testuale LETTERA

COMPETENZA: esprimere vissuti personali mediante diversi tipi e forme testuali

- Saper utilizzare la forma testuale della lettera

Obiettivi

- Saper rielaborare lettere adeguando il registro al destinatario.
- Saper scrivere lettere utilizzando il registro adeguato al destinatario

Strategie: conversazione guidata per l'osservazione e l'analisi, attività collettiva, attività individuale per la produzione.

ATTIVITÀ 1: rielaborare il corpo della lettera.

- L'insegnante presenta due lettere di uguale scopo, ma con destinatari e registri diversi e guida gli alunni alla riflessione collettiva.
Gli alunni svolgono un'attività relativa al rapporto tra destinatario e registro (questionario, sottolineatura...) sulle lettere presentate.
- L'insegnante fornisce una lettera il cui registro è formale e una sua rielaborazione in cui è stato omesso il corpo e in cui l'apertura e la chiusura utilizzano un linguaggio informale.
Gli alunni collettivamente e con la guida dell'insegnante rielaborano il corpo della lettera.
La stessa attività viene svolta per la rielaborazione dal linguaggio informale a quello formale.
- L'insegnante ripropone attività simili alle precedenti che gli alunni svolgeranno individualmente con l'aiuto di una sottolineatura delle parti da rielaborare.
- L'insegnante propone una rielaborazione del corpo di una lettera, simile alle attività precedenti, che gli alunni eseguiranno individualmente e autonomamente.

➤ **VERIFICA INTERMEDIA** (saper rielaborare, cambiando il registro, il corpo di una lettera)

Rielaborare, cambiando il registro da formale a informale, le parti sottolineate della lettera.

Rielaborare, cambiando il registro da informale a formale, le parti sottolineate della lettera.

ATTIVITÀ 2: scrivere il corpo di una lettera.

- L'insegnante presenta l'apertura e la chiusura di una lettera che richiede l'utilizzo di un registro informale e di cui è precisato lo scopo.
Gli alunni scrivono il corpo della lettera adeguando il registro.
- L'insegnante presenta l'apertura e la chiusura di una lettera che richiede l'utilizzo di un registro formale e di cui è precisato lo scopo.

Gli alunni scrivono il corpo della lettera adeguando il registro.

ATTIVITÀ 3: scrivere lettere rispettando la struttura, le indicazioni sul destinatario e lo scopo

- Gli alunni individualmente scrivono lettere di cui l'insegnante precisa lo scopo e indica il destinatario.

➤ **VERIFICA FINALE** (saper scrivere lettere adeguando il registro al destinatario)
Scrivere una lettera al direttore della piscina allo scopo di organizzare la festa di fine anno degli alunni delle classi quinte.

Scrivere una lettera all'insegnante con cui hai più confidenza allo scopo di chiedere la sua collaborazione per organizzare la festa di fine anno degli alunni delle classi quinte.

ESEMPIO DI PERCORSO SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

PERCORSO 1

Classe seconda scuola secondaria di primo grado / forma testuale:

LETTERA informale e formale

COMPETENZA: fornire informazioni

ATTIVITÀ: lettura, comprensione, analisi ed elaborazione di lettere formali e informali

Obiettivo generale:

- Sa utilizzare la forma testuale della lettera (per un'ampia gamma di destinatari reali e di scopi precisi).

Obiettivi specifici:

- Sa riconoscere la struttura e le caratteristiche testuali di lettere informali/formali.
- Sa adeguare contenuti e registro agli scopi e ai destinatari prefissati (in lettere informali/ formali).
- Sa organizzare la lettera in paragrafi chiari e coesi.
- Sa comporre frasi corrette da un punto di vista ortografico, morfologico, sintattico.

Strategie:

L'attività proposta è condotta inizialmente sulla comprensione di lettere, poiché da un lato si vogliono far emergere le conoscenze pregresse dei ragazzi, dall'altro si intende raccogliere un repertorio di messaggi per catalogarli sulla base di criteri diversi, che fungeranno da modello di scrittura. Ogni docente sceglierà, sulla base dei bisogni personali e/o sociali dei suoi allievi, i temi e gli scopi più adatti ad invogliare alla stesura di lettere a destinatari reali.

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALLIEVI
<p>Fase 1.1 Discussione sugli strumenti che gli adolescenti utilizzano per comunicare (telefono, cellulare, posta elettronica, bigliettiini, lettere ...). L'insegnante mostra alcuni esempi e invita i ragazzi a definire le principali caratteristiche dei messaggi prodotti e/o ricevuti con i mezzi citati.</p>	<p>Fase 1.1 Gli alunni ascoltano e intervengono; osservano i materiali forniti dall'insegnante, riferiscono esperienze personali, contribuiscono a definire le caratteristiche dei diversi tipi di messaggio; pongono domande, richieste di chiarimento.</p>
<p>Fase 1.2 Guida gli allievi a far emergere le conoscenze pregresse in relazione alla struttura e ad alcune caratteristiche testuali delle lettere; segna alla lavagna le diverse osservazioni.</p>	<p>Fase 1.2 Espongono le loro conoscenze sul tipo di testo in questione; registrano sul quadernone ciò che tutti gli alunni ricordano.</p>
<p>Fase 2 Propone la lettura di lettere informali e non, contenute nelle antologie e chiede di individuare e segnalare con colori diversi alcune caratteristiche testuali (destinatario e mittente, data e luogo, la firma, le formule di apertura e di chiusura, il corpo centrale, lo scopo se esplicito). Fornisce un esempio, poi corregge le esercitazioni degli allievi.</p>	<p>Fase 2 Leggono le lettere proposte, mettendo in evidenza con colori diversi destinatario e mittente, le formule di apertura e di chiusura, ecc.) Classificano quelle informali e quelle formali, esplicitando le differenze.</p>
<p>Fase 3 Chiede agli allievi di portare lettere proprie, familiari o tratte da giornali e riviste, anche giovanili. Sottolinea gli elementi linguistici caratteristici del registro informale/formale ed eventualmente burocratico. Guida al riconoscimento degli scopi espliciti/impliciti.</p>	<p>Fase 3 Esaminano il materiale a coppie, individuano le caratteristiche testuali, riconoscono gli scopi, anche impliciti, classificano lettere informali e formali.</p>
<p>Fase 4 Sceglie una o due lettere-modello da replicare, modificando il destinatario, il registro, lo scopo, ecc. Sarà cura dell'insegnante proporre temi e/o scopi</p>	<p>Fase 4 Si esercitano a scrivere lettere individualmente e/o a coppie (sia a scuola che a casa) prendendo spunto da lettere già analizzate e modificando uno o più</p>

<p>significativi per i singoli allievi. Si possono anche incentivare lettere tra compagni o tra alunni e insegnanti con "obbligo" di risposta; si possono scrivere lettere al giornalino della scuola, al direttore, al Sindaco ecc.. (N.B.: Vedi esempi di esercitazioni)</p>	<p>elementi.</p>
<p>Fase 5 Esamina una o più lettere degli alunni dal punto di vista dell'efficacia della comunicazione, formulando domande del tipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • È chiaro lo scopo della lettera?/Il testo risponde allo scopo richiesto? • Il testo è articolato in paragrafi? Ciascun paragrafo sviluppa argomenti pertinenti al tema e/o allo scopo? • Sono fornite tutte le informazioni richieste?/Si usa un registro adatto al destinatario? • Frasi e periodi sono corretti da un punto di vista grammaticale e sintattico? <p>Propone di rivedere individualmente e/o a coppie altre lettere scritte dagli allievi. Discute gli esiti.</p>	<p>Fase 5 Contribuiscono all'esame di una lettera, compiono osservazioni, propongono eventuali modifiche. Esaminano individualmente e/o a coppie una o due lettere sempre sulla base dell'efficacia e della chiarezza della comunicazione. Procedono ad eventuali correzioni o revisioni, giustificando le modifiche apportate.</p>

Tempo previsto: 12 ore

Esempi di esercitazioni per la stesura di lettere.

Scopi e destinatari diversi

1. Scrivi una lettera ad un/a amico/a per invitarlo a passare una parte delle vacanze con te in montagna/al mare.
2. Scrivi una lettera ad un/a amico/a per scusarti di non poter passare con lui parte delle vacanze in montagna/al mare.
3. Scrivi una lettera ai nonni lontani per raccontare loro le novità nella vita familiare, nella tua esperienza scolastica, nello sport, nel tempo libero.
4. Scrivi una lettera ad un a amico/a per sfogarti: hai subito un'ingiustizia a casa o a scuola, sei vittima di un compagno prepotente, ti senti incompreso dagli adulti, sei malato o vai male a scuola, ecc.

5. Scrivi una lettera ad un/a amico/a per confortarlo: ha subito un'ingiustizia a casa o a scuola, è vittima di un compagno prepotente, si sente incompreso dagli adulti, è malato o va male a scuola, ecc.
- 1.a) Scrivi una lettera ad un amico di penna residente in un paese straniero per presentargli la tua famiglia, alcuni tuoi amici, la tua vita scolastica.
- 1.b) Scrivi una lettera al settimanale a cui sei abbonato, che sta facendo un'indagine sulle abitudini dei preadolescenti, per presentargli la tua famiglia, alcuni tuoi amici, la tua vita scolastica.
- 2.a) Scrivi una lettera ai nonni, che ti hanno ospitato in un periodo di vacanze, per ringraziarli delle belle giornate trascorse in loro compagnia.
- 2.b) Scrivi una lettera alla madre di un/a tuo/a amico/a, che ti ha ospitato in un periodo di vacanze, per ringraziarla delle belle giornate trascorse in loro compagnia.
- 3.a) Scrivi una lettera all'Assessore ai Lavori Pubblici della tua città per mettergli in evidenza i lavori urgenti di cui necessita la tua scuola e per sollecitarlo a prendere provvedimenti.
- 3.b) Scrivi una lettera ad un/a amico/a lontano/a per raccontargli dei lavori urgenti di cui necessita la tua scuola e per chiedergli informazioni sulle condizioni delle risorse e delle attrezzature della sua scuola.
- 4.a) Scrivi una lettera ad un/a amico/a per illustrargli i rapporti che intercorrono tra te e i tuoi genitori oppure tra te e uno/a dei tuoi/e amici/che, mettendo in evidenza aspetti positivi e negativi e l'eventuale evoluzione nel tempo.
- 4.b) Scrivi una lettera al giornalino della tua scuola, che sta facendo un'indagine sui rapporti con i genitori e/o i coetanei, per illustrare la tua esperienza (aspetti positivi e negativi ed eventuale evoluzione nel tempo).

➤ **VERIFICA 1:** Stesura di due lettere informali a destinatari diversi con scopi diversi.
Tempo previsto: 90'.

➤ **VERIFICA 2**

Consegna:

- A. Scrivi una lettera a tua madre oppure a tuo padre, poiché uno di loro ha deciso che non potrai più allenarti con la tua squadra (oppure non potrai uscire con gli/le amici/che il sabato), a causa dei recenti insuccessi scolastici; presenta le tue momentanee difficoltà, ma difendi la tua scelta e convincili che puoi superarle senza rinunciare ad un'attività che ti è molto cara.
- B. Scrivi una lettera ad un tuo/a amico/a lontano/a per raccontargli le disavventure che stai vivendo in questo periodo: a scuola hai avuto qualche difficoltà, la mamma

e/o il papà hanno deciso di non farti allenare (o di non farti uscire con gli amici/che il sabato), tu ti senti avvilito e scontento. Chiedigli/le consiglio o conforto.

Criteri di valutazione:

- Sa adeguare contenuti e registro agli scopi e ai destinatari proposti
- Sa organizzare la lettera in paragrafi chiari e coesi.
- Compone frasi corrette da un punto di vista ortografico, morfologico e sintattico.

ESEMPIO DI PERCORSO SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

PERCORSO 1

Classe seconda scuola secondaria di secondo grado /Forma testuale:

LETTERA formale e informale

PREMESSA

L'obiettivo per la seconda superiore è di far acquisire consapevolezza di un genere testuale da sempre utilizzato per comunicare, in forma privata o pubblica, idee, sentimenti, ragionamenti, riflessioni. Importante è quindi anche la dimensione diacronica che invita gli studenti a riflettere sulla lettera, oggi un genere poco praticato secondo le modalità storicamente consolidate, ma che vive una stagione nuova, grazie a e-mail e sms.

Oggi i messaggi scritti, *in forma privata*, che vengono inviati e ricevuti con incredibile frequenza sono il risultato di una contaminazione di più generi: la lettera e il telegramma. Lo stile, infatti, è telegrafico, meno nelle e-mail più marcatamente negli sms, con il risultato che non si assiste allo sviluppo di un ragionamento (le frasi sono molto brevi, vengono usate sigle e spesso icone semanticamente connotate), si perdono di vista quindi la sintassi (frasi ellittiche), la punteggiatura, e, spesso, anche la correttezza ortografica.

Diverso è il discorso per la *lettera pubblica*: dalle assemblee e dalle riunioni studentesche escono lettere aperte, manifesti, volantini; sui quotidiani e sui periodici è presente uno spazio destinato a ricevere le lettere dei lettori che intervengono su temi di interesse generale; a volte sono lettere di sola comunicazione del proprio pensiero, altre volte ad esse viene data una risposta o dal direttore o da un esperto o da altri lettori. La stessa situazione viene ricreata in internet con i forum di discussione.

Sicuramente, rispetto ad altri testi, la lettera ha caratteristiche proprie ben definite: si interviene uno alla volta, e pertanto non è il caso di divagare e di ripetere; la presenza dichiarata di un destinatario preciso, sia esso reale o immaginario, sia esso un personaggio pubblico o un amico, determina la scelta di un argomento chiaro e circoscritto e l'adozione di un registro, formale o informale, altrettanto definito.

COMPETENZA: informare, spiegare, persuadere, narrare

ATTIVITÀ: lettura, comprensione, analisi ed elaborazione di lettere formali e informali

Obiettivo generale:

- sa utilizzare in modo consapevole e critico la forma testuale della lettera per una gamma ampia e varia di destinatari e di scopi precisi.

Obiettivi specifici:

- Sa riconoscere/riprodurre le caratteristiche strutturali della lettera (formule di inizio, corpo centrale in cui si espone in modo chiaro ed esauriente lo scopo per cui si scrive, formule di commiato)
- Sa riconoscere/riprodurre le funzioni della lettera (testo emotivo-espressivo se di tipo privato, o informativo-argomentativo se di tipo pubblico)
- Sa selezionare i contenuti e sa adeguare il registro in relazione al destinatario e agli scopi prefissati (privati/pubblici, formali/informali)
- Sa scrivere un testo corretto dal punto di vista ortografico e morfo-sintattico.

Strategie:

lettura e analisi collettiva e individuale di lettere, attività individuale/a coppie/piccolo gruppo per la produzione.

Tempi: 10 ore per le attività, 2 ore per la verifica (somministrazione e correzione)

ATTIVITÀ 1: Breve discussione sugli strumenti che gli adolescenti utilizzano per comunicare (telefono, cellulare, posta elettronica, bigliettini, lettere ...).

Gli studenti forniscono esempi e definiscono le principali caratteristiche dei messaggi prodotti e/o ricevuti con i mezzi citati.

L'insegnante guida gli allievi a far emergere le conoscenze pregresse in relazione alla struttura e alle caratteristiche testuali della lettera.

ATTIVITÀ 2: analizzare la struttura della lettera: apertura, corpo della lettera, chiusura. L'insegnante propone in lettura lettere attuali differenti per messaggio e scopo, sottolinea gli elementi linguistici caratteristici, guida al riconoscimento degli scopi espliciti/impliciti.

Gli studenti discutono, annotano, classificano, riassumono; reperiscono altro materiale.

Allegati 6-9-10-11

ATTIVITÀ 3: analizzare la struttura della lettera: apertura, corpo della lettera, chiusura. L'insegnante propone in lettura lettere del passato e guida l'analisi (messaggio e scopo, elementi linguistici caratteristici) facendo riflettere gli studenti su come lettere nate in forma privata siano diventate poi pubbliche).

Gli studenti discutono, annotano, classificano; reperiscono altro materiale.

Allegati 1-2-3-4-5

➤ **VERIFICA INTERMEDIA** (saper riconoscere struttura, destinatario, mittente, messaggio di una lettera)

In due lettere sullo stesso argomento gli studenti devono individuare mittente, destinatario, messaggio, scopo e registro, attraverso un confronto tra i testi.

Tempo: 1 ora

Allegati 7-8

ATTIVITÀ 4: scrivere lettere rispettando le indicazioni su struttura, destinatario e scopo. Gli studenti individualmente scrivono lettere di cui l'insegnante precisa lo scopo, indica il destinatario e il registro (sia informale sia formale). Le esercitazioni, condotte sia in classe sia a casa, possono essere di vario tipo: stabilire un argomento unico lasciando agli studenti la scelta del destinatario, e quindi dello scopo e del registro; oppure, dopo aver deciso collettivamente, una rosa di questioni da affrontare, stabilire la destinazione (quotidiano) e il registro (formale).

Vincolo: il contenuto, anche se affronta un problema personale, deve essere di interesse generale per un pubblico più ampio (coetanei, adulti, personalità pubbliche della scuola o del mondo politico ecc.).

ATTIVITÀ 5: scrivere lettere rispettando le indicazioni su struttura, destinatario e scopo. Gli studenti a coppie scrivono lettere in cui pongono un problema e danno una risposta simulando un esperto (da ripetere due volte scambiando i ruoli e variando il problema). Se non si individuano "esperti" (di informatica, di calcio, di musica, di moda, di cinema ecc) l'attività richiede un minimo di ricerca e di documentazione.

➤ **VERIFICA FINALE** (saper scrivere lettere adeguando il registro al destinatario)

Consegne:

1. scrivere una lettera in cui il contenuto, anche se affronta un problema personale, deve essere di interesse generale per un pubblico più ampio (coetanei, adulti, personalità pubbliche della scuola o del mondo politico ecc.)
2. non superare le due mezze facciate di foglio protocollo.

Criteri di valutazione:

- coerenza del testo (contenuto e registro) rispetto a scopo e destinatario
- correttezza morfosintattica e ortografica

ALLEGATI

Allegato 1

LETTERA DI EPICUREO A MENECEO

L'uomo cominci da giovane a far filosofia e da vecchio non sia mai stanco di filosofare. Per la buona salute dell'animo, infatti, nessun uomo è mai troppo giovane o troppo vecchio. Chi dice che il giovane non ha ancora l'età per far filosofia, e che il vecchio l'ha ormai passata, è come se dicesse che non è ancora giunta, o è già passata, l'età per essere felici. Quindi sia l'uomo giovane che il vecchio devono far filosofia: il vecchio perché invecchiando rimanga giovane per i bei ricordi del passato; il giovane perché, pur restando giovane d'età, sia maturo per affrontare con coraggio l'avvenire. È bene riflettere sulle cose che possono farci felici: infatti, se siamo felici abbiamo tutto ciò che occorre; se non lo siamo, facciamo di tutto per esserlo.

Metti in pratica le cose che ti ho sempre raccomandato e rifletti su di esse, perché sono i principi necessari fondamentali per una vita felice.

Per prima cosa tu devi considerare la divinità come un essere indistruttibile e felice, così come comunemente gli uomini pensano degli dèi; non attribuire quindi nulla alla divinità che contrasti con la sua immortalità e la sua beatitudine, e ritieni vero invece tutto ciò che ben si accorda con la sua felice immortalità.

Gli dèi infatti esistono, ed è del tutto evidente la conoscenza che ne abbiamo; ma gli uomini attribuiscono agli dèi caratteristiche contrarie alla stessa idea che se ne fanno. Negare gli dèi in cui credono gli uomini, non è quindi empietà. Empietà è piuttosto attribuire agli dèi le idee che gli uomini comunemente se ne fanno, perché non sono idee corrette, ma gravi errori. Dall'idea che si fa degli dèi l'uomo trae i più gravi danni e vantaggi. Infatti gli dèi, che di continuo sono dediti alle loro virtù, accolgono i loro simili, mentre considerano estraneo tutto ciò che non è simile ad essi.

Abituati a pensare che per noi uomini la morte è nulla, perché ogni bene e ogni male consiste nella sensazione, e la morte è assenza di sensazioni. Quindi il capir bene che la morte è niente per noi rende felice la vita mortale, non perché questo aggiunga infinito tempo alla vita, ma perché toglie il desiderio dell'immortalità. Infatti non c'è nulla da temere nella vita se si è veramente convinti che non c'è niente da temere nel non vivere più. Ed è sciocco anche temere la morte perché è doloroso attenderla, anche se poi non porta dolore. La morte infatti quando sarà presente non ci darà dolore, ed è quindi sciocco lasciare che la morte ci porti dolore mentre l'attendiamo. Quindi il più temibile dei mali, la morte, non è nulla per noi, perché quando ci siamo noi non c'è la morte, quando c'è la morte non ci siamo più noi. La morte quindi è nulla, per i vivi come per i morti: perché per i vivi essa non c'è ancora, mentre per quanto riguarda i morti, sono essi stessi a non esserci.

La maggior parte delle persone, però, fuggono la morte considerandola come il più grande dei mali, oppure la cercano come una liberazione dai mali della vita. Il saggio invece non rifiuta la vita e non ha paura della morte, perché non è contro la vita ed allo stesso tempo non considera un male il non vivere più. Il saggio, così come non cerca i cibi più abbondanti, ma i migliori, così non cerca il tempo più lungo, ma cerca di godere del tempo che ha. È da stolti esortare i giovani a vivere bene ed i vecchi a morire bene, perché nella vita stessa c'è del piacere, ed è la stessa cosa l'arte di vivere bene e di morire bene.

Certo, è peggio chi dice: è bello non esser mai nati "ma, se si è nati, è bello passare al più presto le soglie dell'Ade". Se chi dice queste cose ne è convinto, perché non abbandona la vita? E' in suo potere farlo, se questa è la sua opinione e parla seriamente.

Se invece scherza, parla da stolto su cose su cui non c'è proprio da scherzare. Dobbiamo inoltre ricordarci che il futuro non è interamente nelle nostre mani, ma in qualche modo lo è, anche se in parte. Quindi non dobbiamo aspettarci che si avveri del tutto, ma non dobbiamo neppure disperare che esso non si avveri affatto.

Dobbiamo poi pensare che alcuni dei nostri desideri sono naturali, altri vani. E di quelli naturali alcuni sono necessari, altri non lo sono. E di quelli naturali e necessari, alcuni sono necessari per essere felici, altri per la buona salute del corpo, altri per la vita stessa. Una sicura conoscenza dei desideri naturali necessari guida le scelte della nostra vita al fine della buona salute del corpo e della tranquillità dell'animo, perché queste cose sono necessarie per vivere una vita felice. Infatti noi compiamo tutte le nostre azioni al fine di non soffrire e di non avere l'animo turbato. Ottenuto questo, ogni tempesta interiore si placcherà, perché il nostro animo non desidera nulla che gli manchi, né ha altro da cercare perché sia completo il bene dell'anima e del corpo. Abbiamo infatti bisogno del piacere quando soffriamo perché esso non c'è. Quando non soffriamo, non abbiamo neppure bisogno del piacere.

Per questo motivo noi diciamo che il piacere è il principio ed il fine di una vita felice. Noi sappiamo che esso è il bene primo, connaturato con noi stessi, e da esso prende l'avvio ogni nostra scelta e in base ad esso giudichiamo ogni bene, ponendo come norma le nostre affezioni. Ma proprio perché esso è il bene primo ed è a noi connaturato, noi non ci lasciamo attrarre da tutti i piaceri; al contrario, ne allontaniamo molti da noi quando da essi seguano dei fastidi più grandi del piacere stesso. Allo stesso modo consideriamo molti dolori preferibili ai piaceri quando la scelta di sopportare il dolore porta con sé come conseguenza dei piaceri maggiori. Tutti i piaceri quindi che per loro natura sono a noi congeniali sono certamente un bene; tuttavia non dobbiamo accettarli tutti. Allo stesso modo tutti i dolori sono un male, ma non dobbiamo

cercare di sfuggire a tutti loro. Queste scelte vanno fatte in base al calcolo ed alla valutazione degli utili. Per esperienza sappiamo infatti che a volte il bene è per noi un male ed al contrario il male è un bene. Consideriamo un grande bene l'indipendenza dai desideri non perché sia necessario avere sempre soltanto poco, ma perché se non abbiamo molto sappiamo accontentarci del poco. Siamo profondamente convinti che gode dell'abbondanza con maggiore dolcezza chi meno ha bisogno di essa e che tutto ciò che la natura richiede lo si può ottenere facilmente, mentre ciò che è vano è difficile da ottenere. Infatti, in quanto entrambi eliminano il dolore della fame, un cibo frugale o un pasto sontuoso danno un piacere eguale, e pane e acqua danno il piacere più pieno quando saziano chi ha fame. L'abituarsi ai cibi semplici ed ai pasti frugali da un lato è un bene per la salute, dall'altro rende l'uomo attento alle autentiche esigenze della vita; e così quando di tanto in tanto ci capita di trovarci nell'abbondanza, sappiamo valutarla nel suo giusto valore e sappiamo essere forti nei confronti della fortuna.

Quando dunque diciamo che il piacere è il bene completo e perfetto, non ci riferiamo affatto ai piaceri dei dissoluti, come credono alcuni che non conoscono o non condividono o interpretano male la nostra dottrina; il piacere per noi è invece non avere dolore nel corpo né turbamento nell'anima.

Infatti non danno una vita felice né i banchetti né le feste continue, né il godersi fanciulli e donne, né il godere di una lauta mensa. La vita felice è invece il frutto del sobrio calcolo che indica le cause di ogni atto di scelta o di rifiuto, e che allontana quelle false opinioni dalle quali nascono grandissimi turbamenti dell'animo.

La prudenza è il massimo bene ed il principio di tutte queste cose. Per questo motivo la prudenza è anche più apprezzabile della filosofia stessa, e da essa vengono tutte le altre virtù. Essa insegna che non ci può essere vita felice se non è anche saggia, bella e giusta; e non v'è vita saggia, bella e giusta che non sia anche felice. Le virtù sono infatti connaturate ad una vita felice, e questa è inseparabile dalle virtù.

E adesso dimmi: pensi davvero che ci sia qualcuno migliore dell'uomo che ha opinioni corrette sugli dèi, che è pienamente padrone di sé riguardo alla morte, che sa sino in fondo che cosa sia il bene per l'uomo secondo la sua natura e sa con chiarezza che i beni che ci sono necessari sono pochi e possiamo ottenerli con facilità, e che i mali non sono senza limiti, ma brevi nel tempo oppure poco intensi?

Un uomo così ha imparato a sorridere di quel potere – il fato – che per alcuni è il sovrano assoluto di tutto: di fatto ciò che accade può essere spiegato non soltanto attraverso la necessità, ma anche attraverso il caso o in quanto frutto di nostre decisioni per le quali possiamo essere criticati o lodati.

Quanto al fato, di cui parlano i fisici, era meglio credere ai miti sugli dèi che essere schiavi di esso: i miti infatti permettevano agli uomini di sperare di placare gli dèi per mezzo degli onori, il fato invece ha un'implacabile necessità. E riguardo alla fortuna non bisogna credere né che sia una divinità, come fanno molti – gli dèi infatti non fanno nulla che sia privo di ordine ed armonia – né che sia un principio causale; non bisogna neppure credere che essa dia agli uomini beni e mali che determinano una vita felice; da essa infatti provengono solo i principi di grandi beni e di grandi mali. È meglio quindi essere saggiamente sfortunati che stoltamente fortunati, perché è preferibile che nelle nostre azioni una saggia decisione non sia premiata dalla fortuna, piuttosto che una decisione poco saggia sia coronata dalla fortuna.

Medita giorno e notte tutte queste cose, e ciò che è connesso con esse, sia in te stesso che con chi ti è simile: così mai, sia da sveglio che nel sonno, avrai l'animo turbato, ma vivrai invece come un dio fra gli uomini. L'uomo infatti che vive tra beni immortali non è in niente simile ad un mortale.

Allegato 2

LETTERA DI SENECA A LUCILIO

A Lucilio

Tu credi che sia capitato solo a te, e ti meravigli come di un fatto strano di non essere riuscito a liberarti della tristezza e della noia, malgrado i lunghi viaggi e la varietà dei luoghi visitati. Il tuo spirito devi mutare, non il cielo sotto cui vivi. Anche se attraversi il vasto oceano; anche se, come dice il nostro Virgilio, ti lasci dietro terre e città, dovunque andrai ti seguiranno i tuoi vizi. Disse Socrate ad uno che si lamentava per lo stesso motivo: “Perché ti meravigli che non ti giovino i viaggi? Tu porti in ogni luogo te stesso; t’incalza cioè sempre lo stesso male che t’ha spinto fuori”. Che giovamento può darti la varietà dei paesaggi la conoscenza di città e luoghi nuovi? Tale sbalottamento non serve a nulla. Chiedi perché tu non provi sollievo nella fuga? Perché tu fuggi sempre in compagnia di te stesso. Nessun luogo ti piacerà finché non avrai abbandonatoli peso che hai nell’animo. [...]

Ma quando tu riuscissi ad estirpare codesto male, ogni cambiamento di luogo ti sarebbe piacevole. Potrai anche essere cacciato nelle terre più lontane e più barbare: ogni luogo, qualunque esso sia, sarà per te ospitale. L’importante è sapere con quale spirito arrivi, non dove arrivi; perciò non dobbiamo legare l’animo a nessun luogo. Bisogna vivere con questa persuasione: “Non sono nato per attaccarmi a un posto. La mia patria è l’universo intero”. Se la cosa fosse chiara nella tua mente, non ti meraviglieresti che non ti dia giovamento la varietà delle regioni in cui ti sposti, sempre annoiato delle precedenti. Ti sarebbe piaciuta la prima in cui fossi capitato, se ogni regione la considerassi tua. Ora tu non viaggi, ma vai errando e sei spinto a passare da un luogo a un altro, mentre quello che cerchi, la felicità, si trova in ogni luogo.

[...] “La conoscenza dei propri difetti è l’inizio della guarigione”. Mi sembra che questo motto di Epicureo sia molto giusto. Chi non sa di peccare non può correggersi. [...]

Perciò, per quanto puoi, accusati da te, esamina le tue colpe. Prima esercita la funzione di accusatore, poi quella di giudice; e in ultimo quella di avvocato difensore. All’occorrenza, sappi anche infliggerti una condanna. Addio.

(Da Seneca, *Lettere a Lucilio*, vol. I, 28, trad. di Giuseppe Monti, Rizzoli, Milano)

Allegato 3

LETTERA DI MOZART ALLA MOGLIE

Dresda, 13 aprile 1789- Le sette di mattina

Carissima, ottima mogliettina!

Carissima mogliettina, oh se avessi già una tua lettera!

Se ti raccontassi tutto quello che faccio col tuo ritratto, certo rideresti. Per esempio, quando lo tiro fuori dalla custodia, dico: “Buon giorno, piccola Costanza! Buon giorno, birichina-micettanasino a punta-bagatella”, e quando lo ripongo, lo faccio scivolare dentro a poco a poco e dico: “Nu-nu-nu-nu”, ma con l’espressione speciale che questa parola così significativa esige; e alla fine, in fretta: “Buona notte, topolino, dormi bene!”.

Credo proprio di aver scritto qualcosa di sciocco (per gli altri almeno) ma per noi che ci amiamo tanto non è per niente sciocco.

Sono sei giorni che ti sono lontano e mi sembra lontano.

Farai un po’ fatica a leggere la mia lettera, perché scrivo in fretta e perciò male.

Addio, mia unica. La carrozza è già qui... Addio e amami sempre come io amo te. Ti bacio milioni di volte tenerissimamente e sono il tuo sposo che ti ama sempre teneramente.

W.A.Mozart

P.S. Per la lunghezza delle tue lettere non devi prendere la misura dalle mie. Le mie sono un po' brevi perché ho fretta. Altrimenti scriverei un foglio intero. Ma tu hai più tempo di me. Addio.

(Da W. Amadeus Mozart, *Festa d'amore*, a cura di Carlo Betocchi, Vallecchi, Firenze, 1954)

Allegato 4

LETTERA DI LEOPARDI AL PADRE

Mio Signor Padre. Sebbene dopo aver saputo quello ch' io avrò fatto, questo foglio le possa parere indegno di essere letto, a ogni modo spero nella sua benignità che non vorrà ricusare di sentir le prime e ultime voci di un figlio che l'ha sempre amata e l'ama, e si duole infinitamente di doverle dispiacere. Ella conosce me, e conosce la condotta ch'io ho tenuta fino ad ora, e forse, quando voglia spogliarsi d'ogni considerazione locale, vedrà che in tutta l'Italia, e sto per dire in tutta l'Europa, non si troverà altro giovane, che nella mia condizione in età anche molto minore, forse anche con doni intellettuali competentemente inferiori ai miei, abbia usato la metà di quella prudenza, astinenza da ogni piacer giovanile, ubbidienza e sommissione ai suoi genitori, ch'ho usata io. Per quanto Ella possa aver cattiva opinione di quei pochi talenti che il cielo mi ha conceduti, Ella non potrà negar fede intieramente a quanti uomini stimabili e famosi mi hanno conosciuto, ed hanno portato di me quel giudizio ch'Ella sa, e ch'io non debbo ripetere. Ella non ignora che quanti hanno avuto notizia di me, ancor quelli che combinano perfettamente colle sue massime, hanno giudicato ch'io dovessi riuscir qualche cosa non affatto ordinaria, se mi si fossero dati quei mezzi che nella presente costituzione del mondo, e in tutti gli altri tempi, sono stati indispensabili per fare riuscire un giovane che desse anche mediocri speranze di sé. Era cosa mirabile come ognuno che avesse avuto anche momentanea cognizione di me, immancabilmente si meravigliasse ch'io vivessi tuttavia in questa città, e com'Ella sola fra tutti, fosse di contraria opinione, e persistesse in quella irremovibilmente. Certamente non l'è ignoto che non solo in qualunque città alquanto viva, ma in questa medesima, non è quasi giovane di 17 anni che dai suoi genitori non sia preso di mira, affine di collocarlo in quel modo che più gli conviene: e taccio poi della libertà ch'essi *tutti* hanno in quell'età nella mia condizione, libertà di cui non era appena un terzo quella che mi s'accordava ai 21 anno. Ma lasciando questo, benché io avessi dato saggi di me, s'io non m'inganno, abbastanza rari e precoci, nondimeno solamente molto dopo l'età consueta, cominciai a manifestare il mio desiderio ch'Ella provvedesse al mio destino, e al bene della mia vita futura nel modo che le indicava la voce di tutti. Io vedeva parecchie famiglie di questa medesima città, molto, anzi senza paragone meno agiate della nostra, e sapeva poi d'infinito altre straniere, che per qualche leggero barlume d'ingegno veduto in qualche giovane loro individuo, non esitavano a far gravissimi sacrifici affine di collocarlo in maniera atta a farlo profittare de' suoi talenti. Contuttoché si credesse da molti che il mio intelletto spargesse alquanto più che un barlume, Ella tuttavia mi giudicò indegno che un padre dovesse far sacrifici per me, né le parve che il bene della mia vita presente e futura valesse qualche alterazione al suo piano di famiglia. Io vedeva i miei parenti scherzare cogl'impieghi che ottenevano dal sovrano, e sperando che avrebbero potuto impegnarsi con effetto anche per me, domandai che per lo meno mi si procacciasse qualche mezzo di vivere in maniera adattata alle mie circostanze, senza che perciò fossi a carico della mia famiglia. Fui accolto colle risa, ed Ella non credé che le sue relazioni, in somma le sue cure si dovessero neppur esse impiegare per uno stabilimento competente di questo suo figlio. Io sapeva bene i progetti ch'Ella formava su di noi, e come per assicurare la felicità di una cosa ch'io non conosco, ma sento chiamar casa e famiglia, Ella esigeva da noi *due* il sacrificio, non di roba né di cure, ma delle nostre inclinazioni, della gioventù, e di tutta la nostra vita. Il quale essendo io

certo ch'Ella né da Carlo né da me avrebbe mai potuto ottenere, non mi restava nessuna considerazione a fare su questi progetti, e non potea prenderli per mia norma in verun modo. Ella conosceva ancora la miserabilissima vita ch'io menava per le orribili malinconie, ed i tormenti di nuovo genere che mi procurava la mia strana immaginazione, e non poteva ignorare quello ch'era più evidente, cioè che a questo, ed alla mia salute che ne soffriva visibilissimamente, e ne sofferse sino a quando mi si formò questa misera complessione, non v'era assolutamente altro rimedio che distrazioni potenti, e tutto quello che in Recanati non si poteva mai trovare. Contuttociò Ella lasciava per tanti anni un uomo del mio carattere, o a consumarsi affatto in istudi micidiali, o a seppellirsi nella più terribile noia, e per conseguenza, malinconia, derivata dalla necessaria solitudine, e dalla vita affatto disoccupata, come massimamente negli ultimi mesi. Non tardai molto ad avvedermi che qualunque possibile e immaginabile ragione era in utilissima a rimuoverla dal suo proposito, e che la fermezza straordinaria del suo carattere, coperta da una costantissima dissimulazione, e apparenza di cedere, era tale da non lasciar la minima ombra di speranza. Tutto questo, e le riflessioni fatte sulla natura degli uomini, mi persuasero, ch'io benché sprovveduto di tutto, non dovea confidare se non in me stesso. Ed ora che la legge mi ha già fatto padrone di me, non ho voluto più tardare a incaricarmi della mia sorte. Io so che la felicità dell'uomo consiste nell'esser contento, e però più facilmente potrò esser felice mendicando, che in mezzo a quanti agi corporali possa godere in questo luogo. Odio la vile prudenza che ci agghiaccia e lega e rende incapaci d'ogni grande azione, riducendoci come animali che attendono tranquillamente alla conservazione di questa infelice vita senz'altro pensiero. So che sarò stimato pazzo, come so ancora che tutti gli uomini grandi hanno avuto questo nome. E perché la carriera di quasi ogni uomo di gran genio è cominciata dalla disperazione, perciò non mi sgomenta che la mia cominci così. Voglio piuttosto essere infelice che piccolo, e soffrire piuttosto che annoiarmi, tanto più che la noia, madre per me di mortifere malinconie, mi nuoce assai più che ogni disagio del corpo. I padri sogliono giudicare dei loro figli più favorevolmente degli altri, ma Ella per lo contrario ne giudica più sfavorevolmente d'ogni altra persona, e quindi non ha mai creduto che noi fossimo nati a niente di grande: forse anche non riconosce altra grandezza che quella che si misura coi calcoli, e colle norme geometriche. Ma quanto a ciò molti sono d'altra opinione; quanto a noi, siccome il disperare di se stessi non può altro che nuocere, così non mi sono mai creduto fatto per vivere e morire come i miei antenati.

Avendole reso quelle ragioni che ho saputo della mia risoluzione, resta ch'io le domandi perdono del disturbo che le vengo a recare con questa medesima e con quello ch'io porto meco. Se la mia salute fosse stata meno incerta avrei voluto piuttosto andar di casa in casa che toccare una spilla del suo. Ma essendo così debole come io sono, e non potendo sperar più nulla da Lei, per l'espressioni ch'Ella si è lasciato a bella posta più volte uscire disinvoltamente di bocca in questo proposito, mi son veduto obbligato, per non espormi alla certezza di morire di disagio in mezzo al sentiero il secondo giorno, di portarmi nel modo che ho fatto. Me ne duole sovraneamente, e questa è la sola cosa che mi turba nella mia deliberazione, pensando di far dispiacere a Lei, di cui conosco la somma bontà di cuore, e le premure datesi per farci viver soddisfatti nella nostra situazione. Alle quali io son grato sino all'estremo dell'anima, e mi pesa infinitamente di parere infetto di quel vizio che aborro sopra tutti, cioè l'ingratitude. La sola differenza di principii, che non era in verun modo appianabile, e che dovea necessariamente condurmi o a morir qui di disperazione, o a questo passo ch'io fo, è stata la cagione della mia disavventura. E' piaciuto al cielo per nostro castigo che i soli giovani di questa città che avessero pensieri alquanto più che Recanatesi, toccassero a Lei per esercizio di pazienza, e che il solo padre che riguardasse questi figli come una disgrazia, toccasse a noi. Quello che mi consola è il pensare che questa è l'ultima molestia ch'io le reco, e che serve a liberarla dal continuo fastidio della mia presenza, e dai tanti altri disturbi che la mia persona le ha recati, e molto più le recherebbe per l'avvenire. Mio caro Signor Padre, se mi permette di chiamarla con questo nome, io m'inginocchio per pregarla di perdonare a questo infelice per natura e per circostanze. Vorrei

che la mia infelicità fosse stata tutta mia, e nessuno avesse dovuto risentirsene, e così spero che sarà d'ora innanzi. Se la fortuna mi farà mai padrone di nulla, il mio primo pensiero sarà di rendere quello di cui ora la necessità mi costringe a servirmi. L'ultimo favore ch'io le domando, è che se mai le si desterà la ricordanza di questo figlio che l'ha sempre venerata ed amata, non la rigetti come odiosa, né la maledica; e se la sorte non ha voluto ch'Ella si possa lodare di lui, non ricusi di concedergli quella compassione che non si nega neanche ai malfattori.

(G.Leopardi, *Lettera a Monaldo Leopardi*, da Recanati, senza data (ma della fine del luglio 1819) in *Epistolario*, in *Tutte le opere*, a cura di W.Binni, Firenze, Sansoni, 1969, I.)

Allegato 5

DUE LETTERE DI CONDANNATI A MORTE DELLA RESISTENZA ITALIANA

Lettera di Pietro Benedetti ai figli

11 Aprile 1944

Ai miei cari figli,

quando voi potrete forse leggere questo doloroso foglio, miei cari e amati figli, forse io non sarò più tra i vivi.

Questa mattina alle 7 mentre mi trovavo ancora a letto sentii chiamare il mio nome. Mi alzai subito. Una guardia aprì la porta della mia cella e mi disse di scendere che ero atteso sotto. Discesi, trovai un poliziotto che mi attendeva, mi prese su di una macchina e mi accompagnò al Tribunale di Guerra di Via Lucullo n.16. Conoscevo già quella triste casa per aver avuto un altro processo il 29 febbraio scorso quando fui condannato a 15 anni di prigione. Ma questa condanna non soddisfece abbastanza il comando tedesco il quale mandò l'ordine di rifare il processo. Così il processo, se tale possiamo chiamarlo, ebbe luogo in dieci minuti e finì con la mia condanna alla fucilazione.

Il giorno stesso ho fatto domanda di grazia, seppure con repulsione verso questo straniero oppressore. Tale suprema rinuncia alla mia fierezza offro in questo momento d'addio alla vostra povera mamma e a voi, miei cari disgraziati figli.

Amatevi l'un l'altro, miei cari, amate vostra madre e fate in modo che il vostro amore compensi la mia mancanza. Amate lo studio e il lavoro. Una vita onesta è il migliore ornamento di chi vive. Dell'amore per l'umanità fate una religione e siate sempre solleciti verso il bisogno e le sofferenze dei vostri simili. Amate la libertà e ricordate che questo bene deve essere pagato con continui sacrifici e qualche volta con la vita. Una vita in schiavitù è meglio non viverla. Amate la madrepatria, ma ricordate che la patria vera è il mondo e, ovunque vi sono vostri simili, quelli sono i vostri fratelli. Siate umili e disdegnate l'orgoglio; questa fu la religione che seguii nella vita. Forse, se tale è il mio destino, potrò sopravvivere a questa prova; ma se così non può essere io muoio nella certezza che la primavera che tanto io ho atteso brillerà presto anche per voi. E questa speranza mi dà la forza di affrontare serenamente la morte.

(In *Lettere di condannati a morte della Resistenza italiana*, a cura di Malvezzi-Pirelli, Einaudi, Torino)

Lettera di Bruno Cibrario alla ragazza amata

22 gennaio 1945

Sandra carissima,

dopo appena sette giorni dal mio arresto mi hanno condannato a morte, stamani. Non mi dispero per la mia sorte. Ho agito in piena coscienza di ciò che mi aspettava. Il tuo ricordo è

stato per me di grande conforto in questi terribili giorni. Non hanno avuto la soddisfazione di veder un attimo di debolezza da parte mia.

Non mi sarei mai immaginato di scrivere la prima lettera ad una ragazza in queste condizioni. Perché tu sei la prima ragazza che abbia detto qualcosa al mio cuore. Mi è occorso molto tempo per capire cosa eri per me. Il mio carattere, la mia vita di quest'ultimo anno mi hanno impedito di corrispondere subito come avrei voluto al tuo affetto. Solo quando sei stata ammalata ho capito che senza di te mi mancava tutto. Io ti amo, ti amo disperatamente.

In questi giorni ho avuto sempre un nome in mente: Sandra; due occhi luminosi - i tuoi - hanno rischiarato la mia cella.

Oso dire che il ricordo carissimo, il ricordo di mia Madre, era unito al tuo tanto che io li confondo in un solo grande affetto. Più grande della mia sciagura- perdonami se con questa mia oso turbare la tua pace - la consolazione di scriverti è così grande ed io sono un grande egoista.

Ritorno dal colloquio- ti ho veduta ed io ho la certezza che non mi hai dimenticato. Adesso voglio vivere - per te - per noi, Sandra, non lasciarmi mai. Perdonami questa mia debolezza, sii forte come voglio e saprò esserlo io.

Da buon garibaldino ho combattuto, da buon garibaldino saprò morire. La nostra idea trionferà ed io avrò contribuito un poco- sono forse un presuntuoso-. Sii felice, è il mio grande desiderio.
Bruno

Sta vicina a mia Madre, ne ha tanto bisogno. Sandra, Sandra.

(In *Lettere di condannati a morte della Resistenza italiana*, a cura di Malvezzi-Pirelli, Einaudi, Torino)

Allegato 6

LETTERA DI SERIO GALLUZZI (SIENA)

Gentile Augias, non le sembra piuttosto ridicolo tutto questo clamore intorno alla clonazione umana? Ci sono schiere di pensatori e di grandi moralisti che la condannano in nome dell'etica. Che vuol dire? Infatti non ci dicono mal il "perché". Altrettante schiere di teologi e di clericali, compresi i grossi calibri, non lesinano condanne che talvolta evocano oscure memorie dell'Inquisizione. Il tutto sempre con minacce di perdizione e di morte per il genere umano. Per così poco? Sono ben altri i motivi di preoccupazione offerti alla razza umana. Razza animale, non si dimentichi, evoluta solo in maniera decisamente anomala, ma niente di più: e come tale quindi "clonabile". Secondo le schiere di pensatori e moralisti la clonazione non si deve fare perché non si sa ancora come riesce ... già, ma se non si prova come si fa a saperlo? E poi, con questo criterio sai quante cose non si sarebbero mai fatte in campo scientifico. Per quanto riguarda le altre schiere, si tranquillizzino pure: non è che l'uomo voglia sostituirsi a Dio creando la vita. Ma per carità, si tratta di una semplice manipolazione genetica fatta utilizzando materiale naturale già esistente. Non è roba fatta di plastica, microchip, silicone e circuiti integrati, il che sarebbe davvero voler "creare" la vita: questa è solo un'esperienza scientifica intesa a creare una "nascita".

RISPONDE CORRADO AUGIAS

Nel suo libro molto incoraggiante "Da bambino avevo un sogno"(appena uscito da Mondadori) Umberto Veronesi cita questa previsione del genetista Edoardo Boncinelli: «Tutti noi, al massimo tra una ventina d'anni, potremo passare sotto una specie di detector, una sofisticata macchina diagnostica in grado di rivelare nel nostro organismo tumori di una sola cellula. Quindi andare dall'oncologo che neutralizzerà questa cellula eliminando ogni rischio». Questa macchina meravigliosa nasce dagli studi di biologia molecolare combinati con l'alta tecnologia. Ai miei occhi di profano appare la frontiera d'avanguardia della medicina e i tentativi di clonazione ne fanno parte. Con la clonazione s'affronta un tema molto delicato; le normali

categorie di accettazione-rifiuto, insomma il comune buon senso, non bastano a valutarlo. Le grandi novità scientifiche hanno sempre suscitato sgomento. Quando cominciarono, a partire dalla seconda metà dell'Ottocento, nuovi studi di anatomia e di psichiatria, si diffuse una tale paura da generare un intero filone di horror antiscientifico prima letterario, poi cinematografico: da "Frankenstein" al "Gabinetto del dottor Caligari", da "L'isola del dottor Moreau" a "Dracula". Come far allora a orientarsi? Un buon criterio a me pare quello indicato proprio da Veronesi di cui ammiro la competenza ma anche l'equilibrio e l'umanità. La sua idea è che l'unica etica valida in fatto di scienza è quella teleologica, vale a dire dei fini: «Ci si deve chiedere qual è il fine ultimo, lo scopo di ogni nostro comportamento. Bisogna immaginare regole che tendano a raggiungere il massimo benessere riducendo il più possibile lo stato di sofferenza». Questo vale per la clonazione terapeutica, sulla quale credo che ormai siano tutti d'accordo. Ma potrebbe valere anche per la clonazione riproduttiva a patto ovviamente che sia motivata da serie ragioni e sottratta ai ciarlatani.

(Da "La Repubblica", mercoledì 15 gennaio 2003)

Allegato 7

LETTERA DI ENZO MAZZA, *INDUSTRIA MUSICALE ITALIANA* (SENZA RISPOSTA)

Stupiscono le affermazioni di Gigi D'Alessio nella recente intervista di Repubblica, secondo le quali in fondo è meglio «vendere cd pirata che commettere reati più gravi», e che così molte famiglie possono campare. Indagini della magistratura e relazioni del ministero degli Interni hanno confermato che il business della contraffazione musicale sempre di più alimenta l'impero finanziario dei clan camorristici napoletani. Le dichiarazioni di D'Alessio ricordano la considerazione che in passato veniva attribuita al contrabbando di sigarette, giudicato come una sorta di ammortizzatore sociale, per accorgersi poi che dietro questo business erano cresciuti i più forti clan camorristici dell'area campana. Sul fatto poi che molte famiglie possano "campare" con i falsi vale la pena di ricordare a D'Alessio che vi sono decine di negozianti di dischi onesti a Napoli e in Italia che hanno chiuso i battenti perché non potevano confrontarsi con il fenomeno della pirateria e che ogni mattina vi sono molti onesti cittadini che si svegliano per andare a lavorare in fabbrica a Pomigliano D'Arco e guadagnare in un mese ciò che un venditore ambulante di cd falsi guadagna in una giornata di lavoro occupando con una bancarella abusiva il centro di Napoli. Anche queste sono famiglie che devono campare.

(Da "La Repubblica", mercoledì 15 gennaio 2003)

Allegato 8

LETTERA DI MARCO FURINI INDIRIZZATA A "CARA MUSICA! TI SCRIVO..."

Ho vissuto un anno a Boston, negli Stati Uniti e, dopo quella esperienza, ogni volta che entro in un negozio di cd italiano, ne esco indignato. Eccovi un paio di esempi.

Fine ottobre. Entro alla Virgin di Bologna per acquistare l'ultimo di Tori Amos. Prezzo: 20.60 euro. Considerando che di lì a qualche giorno sarei tornato a Boston, non l'acquisto.

Primi di novembre. Entro alla Virgin di Boston (quella in Newbury Street, la via dello shopping di Boston, come dire via Condotti di Roma). Prezzo del cd di Tori Amos: 11.88 dollari. Lo compro? No! Perché conosco Boston e vado, sempre in Newbury Street, nel mio negozio preferito (Newbury Comics). E lo pago 10.88. E visto che ci sono, compro Norah Jones per 9.99 dollari. Offerte? No, sono questi i prezzi dei cd negli States.

Altro esempio: nel 1998 prima di andare a vivere a Boston, compro, a Bologna, il *The best of* di Paolo Conte. Prezzo 35.000 lire. Qualche mese dopo lo vedo in vendita a Boston. Prezzo:12 dollari.

Perché succede questo? Ho smesso di chiedermelo soprattutto da quando le case discografiche, anziché abbassare i prezzi, investono negli spot di Rocco Tarocco...

(Marco Furini in "Musica" supplemento a "Repubblica", n°355, 16 gennaio 2003)

Allegato 9

LETTERA DI CHIARA SPADARO E ALTRE VENTI FIRME- VICENZA

Forse in questo momento qualcuno, non molto lontano dalla mia casa, magari anche nella mia stessa via, sta pregando in qualche lingua incomprensibile il suo Dio a me sconosciuto, o probabilmente sta concludendo una giornata di digiuno, dovuta al rigoroso rispetto di una religione, o forse sta leggendo un libro della sua lontana terra d'origine.

Siamo nel Nordest. Nel "nostro impossibile Nordest", come lo definisce giustamente Andreela, nel suo articolo sul numero 317 di *D*. Dalla finestra della mia camera, a Vicenza, osservo le luci accese nelle case degli immigrati, che illuminano i loro sogni nel buio di questa sera. Immigrati, persone, gente proprio come me, forse diversa per usi e costumi, ma molto più simile di quanto tanti possano immaginare.

RISPONDE UMBERTO GALIMBERTI

Gli immigrati creano disagio non tanto perché hanno la pelle diversa dalla nostra, e neppure perché hanno usi e costumi non proprio simili ai nostri, ma perché ci fanno sentire dei privilegiati rispetto a loro, non per merito nostro, ma perché siamo nati qui invece che là. Per evitare di scontrarci con il nostro privilegio, quando li incontriamo guardiamo dall'altra parte, e così li priviamo anche di uno sguardo, che è il minimo che si possa dare al prossimo per farlo sentire uno di noi. E in effetti gli immigrati non sono uno di noi, non perché hanno la pelle diversa dalla nostra, e neppure perché hanno usi e costumi non proprio simili ai nostri, ma perché loro hanno diritto all'esistenza solo se tornano utili a noi. Che cosa significa "permesso di soggiorno", "dichiarazione del datore di lavoro", se non che loro possono vivere con noi solo se concorrono all'incremento del nostro profitto.

La cosa sembra ovvia, ed è più o meno condivisa sia a destra sia a sinistra, perché anche queste distinzioni cadono quando in gioco è il nostro benessere. Ma sotto questa apparente ovvietà si nasconde il principio che a questo mondo qualcosa si giustifica, anche il diritto alla vita, solo se quella vita concorre alla produzione economica e al profitto. In caso diverso siamo molto incerti se quella vita ha diritto di vivere.

Già oggi le merci hanno più libertà di circolazione di quanta non ne abbiano gli uomini, la cui vita sembra sia giustificata solo se ha in vista la produzione e il consumo delle merci. Ma se le cose stanno così, allora gli immigrati sono lì a farci vedere, nel modo drammatico in cui si snoda la loro vita, quella che, più o meno, è però la condizione di tutti noi, che siamo legittimati a esistere soltanto come produttori e consumatori di merci, e a un livello di vita che è proporzionato alla nostra capacità di produzione e di consumo.

Gli immigrati sono lo specchio della nostra condizione e c'è tra loro e noi più affinità che differenza. Quando ci impegniamo per la loro "integrazione", quello che davvero vogliamo è che nelle loro case e nelle loro pratiche di vita ci sia qualche doccia in più, qualche lavatrice in più, qualche frigorifero in più, qualche metro quadro in più nelle loro abitazioni, in modo da non avvertire più la differenza tra noi e loro e dimenticare così la nostra condizione di esistenze che sono giustificate solo dalla loro capacità di lavoro per produrre profitto. L'aberrante è in

questa condizione che accomuna noi e loro. Le differenze vengono dopo e non sono poi così grandi.

(Da “La Repubblica delle Donne”, anno VIII, n. 333, 11 gennaio 2003)

Allegato 10

LETTERA DI CLARA, ROMA

Ho una bimba di quasi 5 anni che frequenta la scuola materna (terzo anno) e non ha nessun particolare problema di salute. Vi chiedo: è opportuno farle il vaccino antinfluenzale oppure, come alcuni dicono, così facendo si diminuirebbero le sue difese immunitarie per i prossimi anni e sarebbe quindi costretta a ripetere sempre il vaccino? Eventualmente, quale tipo di vaccino farle, e in dose unica o più dosi?

RISPONDE IL DOTT. PIETRO FERRARA, ISTITUTO CLINICA PEDIATRICA, POLICLINICO GEMELLI, ROMA

La crescente disponibilità di vaccini in commercio ha permesso di praticare una prevenzione sempre più efficace nei confronti di molte malattie. Sono infatti aumentati negli anni i vaccini “consigliati” o “fortemente consigliati” nella popolazione pediatrica con indubbi benefici in termini di salute per il bambino stesso. In particolare, anche per l’influenza il principale mezzo di prevenzione è certamente l’immunizzazione attiva mediante vaccino. In età pediatrica, però, in presenza di un bambino sano, in buone condizioni generali, che non presenti problemi particolari, vanno fatte alcune considerazioni. Innanzi tutto va ricordato che il vaccino non protegge in maniera aspecifica contro tutti gli eventuali “aggressori”, ma solo contro il virus che in un determinato anno si prevede possa determinare un’epidemia influenzale. In secondo luogo la vaccinazione conferisce generalmente una protezione per 4-6 mesi e noi non possiamo prevedere con esattezza quando l’epidemia ci sarà. Nonostante poi i dati favorevoli sull’efficacia e la tollerabilità di questi preparati, la copertura vaccinale in età pediatrica non è ancora eccellente e un ulteriore limite è rappresentato dalla necessità di eseguire la somministrazione di due dosi di preparato per via intramuscolare nei soggetti vaccinati per la prima volta per poter ottenere una risposta adeguata.

Queste difficoltà potranno essere superate in futuro con l’uso di vaccini, ancora non in commercio in Italia, che utilizzeranno una via di somministrazione meno “traumatica” e più facilmente accettata dal bambino, mi riferisco ai vaccini mediante spray nasale, che utilizzano virus uccisi o vivi attenuati e quindi con minor effetti collaterali. La vaccinazione antinfluenzale è quindi consigliata solo nei bambini che fanno parte di categorie a rischio, cioè in quei soggetti con problematiche croniche, cardiovascolari, polmonari, reumatiche, sistemiche, nei quali una “banale” sindrome influenzale può rappresentare un’aggravante per la malattia di base. Anche quest’anno avremo la solita influenza, attesa con i consueti allarmismi, che nel bambino sano non lascerà alcuna traccia e che, comunque, può essere affrontata a tempo debito e con il dovuto intervento.

(In “Salute”, inserto di “La Repubblica”, anno 9, n.344, 16 gennaio 2003)

Allegato 11

LETTERA DI MAURO POSSI, L’AQUILA (SENZA RISPOSTA)

I servizi che ogni inverno dedicate alla montagna italiana sono puntuali e ben fatti. Devo però farvi un piccolo rimprovero: gli articoli trattano sempre delle regioni alpine, parlate poco o

niente delle altre realtà sciistiche italiane. Certo, aree come l'Alto Adige, il Trentino, il Piemonte, la Valle d'Aosta, sono le "vere regine della montagna", ma esiste anche l'Abruzzo, il Molise, il Lazio, la Toscana, l'Emilia Romagna, con montagne di grande bellezza e piste attrezzate dove praticare ogni tipo di sport invernale.

(In "I Viaggi di Repubblica", anno VII, n. 256, 16 gennaio 2003)

B) FORNIRE INFORMAZIONI SU ESPERIENZE E SITUAZIONI

ESEMPIO DI PERCORSO SCUOLA PRIMARIA

PERCORSO 1

classe quarta/quinta scuola primaria / forma testuale: RESOCONTO

COMPETENZA: fornire informazioni su esperienze e situazioni

Obiettivi:

- Sa narrare l'esperienza rispettando la cronologia.
- Sa analizzare l'esperienza per distinguere fatti, informazioni, vissuti personali.
- Sa selezionare ed organizzare per esporre l'esperienza secondo lo schema stabilito.
- Sa esporre per iscritto in modo corretto, coeso, coerente.

Strategie:

Per far acquisire la competenza per redigere un resoconto è necessario seguire una procedura che accompagni progressivamente gli alunni all'autonomia di lavoro.

Inizialmente l'attività viene guidata dall'insegnante e svolta collettivamente, utilizzando anche la stesura su cartellone. Questa procedura di lavoro può essere ripetuta più volte.

Successivamente l'attività viene impostata collettivamente e svolta individualmente o in piccoli gruppi con l'aiuto dell'insegnante.

Infine gli alunni sperimentano questa forma testuale lavorando autonomamente.

Per organizzare l'esposizione finale è indispensabile uno schema che viene concordato collettivamente e con la guida dell'insegnante anche nella fase del lavoro autonomo.

ATTIVITÀ ESEMPLIFICATIVA: resoconto di una lezione di educazione musicale a cura dell'istituto musicale della città

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALLIEVI
Prima Spiega lo scopo della lezione: conoscere alcuni strumenti musicali.	Prima Pongono domande sulla durata dell'incontro e sugli strumenti che verranno presentati.

	<p>Durante Ascoltano le spiegazioni, pongono domande, rispondono a domande, ascoltano le esecuzioni musicali.</p>
<p>Dopo - Fase 1 Guida una discussione euristica per far emergere le fasi della lezione e le conoscenze acquisite.</p>	<p>Dopo – Fase 1 Intervengono nella conversazione collettiva analizzando l’esperienza.</p>
<p>Fase 2 Sollecita e guida gli alunni ad individuare uno schema di esposizione adatto.</p>	<p>Fase 2 Selezionano e organizzano gli elementi emersi dall’analisi dell’esperienza e decidono uno schema adatto al resoconto: racconto cronologico → <u>cronaca</u> che cosa abbiamo imparato → <u>nuove conoscenze</u> che cosa diciamo noi → <u>commento</u></p>
<p>Fase 3 Guida gli alunni alla stesura del resoconto.</p>	<p>Fase 3 Contribuiscono alla stesura del resoconto con interventi personali.</p>

Eseguita una serie di attività simili a quella esemplificata, gli alunni sono in grado di redigere un resoconto in modo autonomo, con il supporto di uno schema concordato collettivamente.

ESEMPIO DI PERCORSO SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

PERCORSO 1

classe prima/seconda secondaria di primo grado/ forma testuale: RESOCONTO

COMPETENZA: fornire informazioni su esperienze e situazioni: riferire un’esperienza extrascolastica

ATTIVITÀ: resoconto di un’uscita didattica (spettacolo teatrale, visita d’istruzione)

Obiettivi:

- Sa raccogliere e fornire informazioni su eventi e personaggi.
- Sa formulare brevi ma efficaci didascalie di materiale iconografico.
- Sa comporre frasi corrette da un punto di vista ortografico, morfologico, sintattico.

Strategie:

L'attività prevede momenti di lavoro collettivo, momenti di attività di piccolo gruppo, momenti di scrittura individuale; le attività operative o orali di tipo collettivo favoriscono lo scambio di opinioni, il confronto di esperienze pregresse e costituiscono una premessa significativa del lavoro individuale.

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALLIEVI
<p>Prima Presenta l'uscita o indicandone i momenti salienti e/o destando aspettative, curiosità. Motiva al lavoro mostrando locandine di spettacoli teatrali, recensioni in riviste, depliant di Musei o località. Anticipa che le osservazioni compiute andranno comunicate ai compagni di altre classi.</p>	<p>Prima Gli alunni ascoltano e osservano i materiali forniti dall'insegnante, pongono domande, richieste di chiarimento o fanno proposte.</p>
<p>Prima Fornisce una semplice tabella che indica gli elementi/aspetti da osservare e/o fotografare. La tabella presenta degli spazi vuoti per appunti o brevi osservazioni.</p>	<p>Prima Gli alunni esaminano la tabella e ne comprendono la funzione; eventualmente pongono domande di chiarimento.</p>
	<p>Durante A seconda del tipo di uscita i ragazzi fotografano luoghi, persone o prendono appunti sugli aspetti degni di osservazione, raccolgono depliant o altro materiale informativo.</p>
<p>Dopo – Fase 1 Guida una discussione euristica per confermare e/o modificare le fasi salienti dell'uscita indicate nella tabella. Richiede ed esamina il tipo di documentazione a disposizione della classe per ogni fase. Dà contributi per delineare il prodotto finale: dei cartelloni con foto e disegni commentati da didascalie.</p>	<p>Dopo – Fase 1 Raccolgono il materiale, classificandolo. Stabiliscono come utilizzarlo, scegliendo il prodotto finale da realizzare (dei cartelloni, ad es..)</p>
<p>Fase 2 Richiama il problema del destinatario e dello scopo della comunicazione: bisogna informare in modo semplice e chiaro dei</p>	<p>Fase 2 Con la guida dell'insegnante si stabiliscono i piccoli gruppi che si occuperanno di documentare tutte le fasi dell'uscita.</p>

compagni, chi o che cosa si è visto durante la visita, dove, come. Ripropone il materiale iniziale, per valutarne l'efficacia comunicativa, per confrontarlo con l'ipotesi formulata.	Ciascun gruppo predispone foto e/o disegni.
Fase 3 Segue il lavoro individuale di scrittura delle didascalie delle foto, delle immagini, dei disegni realizzati e raccolti, dà suggerimenti, corregge la forma.	Fase 3 Ciascun alunno procede ad un'attività individuale di scrittura di didascalie informative; si confronta con i compagni e l'insegnante. Corregge e/o migliora il proprio testo, eventualmente lo scrive con il PC. Legge le didascalie dei compagni dello stesso gruppo.
Fase 4 Segue il lavoro per piccoli gruppi di realizzazione dei cartelloni.	Fase 4 Procedono per piccoli gruppi alla redazione dei cartelloni, li appendono e valutano l'efficacia delle informazioni fornite.

Tempo previsto: 15 ore (compresa l'uscita)

- **Verifica:** Formulazione di didascalie informative di immagini. Tempo previsto: 1 ora.

Consegna:

Tra circa un mese i compagni di V primaria verranno a visitare la nostra scuola. In quell'occasione verrà loro consegnato un libriccino che contiene diverse informazioni; verranno anche presentate tre *aule caratteristiche* della nostra scuola:

- la palestra
- la biblioteca
- l'aula d'informatica.

Materiali: foto delle tre aule.

Nel libriccino saranno inserite le foto delle aule sopra indicate della nostra scuola. Scrivi per ognuna delle didascalie che descrivano con chiarezza ai compagni della scuola primaria che cosa sono e a che cosa servono queste tre aule. Hai a disposizione 5 righe per ogni foto.

Criteri di valutazione:

- Sa scrivere brevi didascalie informative per illustrare ai compagni di V primaria degli spazi della scuola media.
- Compone frasi morfologicamente e sintatticamente corrette.

SCRIVERE PER INVENTARE

*Silvana Citterio*¹⁷

Tabella 1: **(MACRO)COMPETENZE**

Sono qui declinate le (macro)competenze fondanti il filone.

SCRIVERE PER INVENTARE
<p>Competenza 1: manipolare il codice A partire da stimoli diversi in relazione all'età e da modelli dati, l'allievo crea giochi linguistici e figure retoriche e trascrive testi poetici e narrativi per trasformare consapevolmente il codice.</p>
<p>Competenza 2: esprimere e rappresentare se stessi e il mondo L'alunno utilizza varie forme di scrittura - prevalentemente di tipo narrativo-fantastico e poetico alla scuola elementare e anche di tipo autobiografico e introspettivo alla scuola media e superiore - per esplorare se stesso e per rappresentare il mondo da un punto di vista soggettivo.</p>

Tabella 2: **PROFILI IN USCITA** per livelli di scolarità e (macro) competenze

Le (macro) competenze fondanti il filone sono qui declinate come "Profili in uscita", ovvero descrittori (a un medio livello di analiticità) di comportamenti osservabili e attesi, al termine dei diversi livelli scolari.

LIVELLI	SCRIVERE PER INVENTARE	
	<u>Competenza 1</u>	<u>Competenza 2</u>
Fine seconda primaria	<ul style="list-style-type: none"> • Crea giochi con parole riproducendo in modo consapevole un semplice modello dato (es. pane, cane, rane ...). 	<ul style="list-style-type: none"> • Sa produrre filastrocche, anche a partire da un modello, e brevi testi poetici in forma libera.

¹⁷ Gruppo di lavoro: Angiola Baresi, Maria Cristina Cattani, Carlo Ernst, Maria Rita Manzoni.

		<ul style="list-style-type: none"> • Sa produrre brevi testi di tipo fantastico, sia partendo da uno schema noto che in forma libera. • Sa operare alcune riscritture di testi: da testo narrativo a dialogo, a fumetto, completamento.
Fine quinta primaria	<ul style="list-style-type: none"> • Crea diverse tipologie di giochi linguistici su un modello dato (anagramma, acrostico, zeppa) dimostrando di manipolare il codice in modo consapevole 	<ul style="list-style-type: none"> • Sa utilizzare una varietà di forme di scrittura espressiva di tipo narrativo fantastico (racconti di paura, d'avventura, di fantascienza, fiabe, leggende) e anche di tipo poetico utilizzando gli elementi caratteristici dei diversi repertori e del linguaggio poetico. • Scrive l'introduzione o il finale di un testo dato tenendo conto degli elementi presenti nella porzione di testo di cui dispone. • Elabora riscritture: completamenti, trasposizioni, transcodificazioni, straniamenti.
Fine terza secondaria di primo grado	<ul style="list-style-type: none"> • Crea diverse tipologie di giochi linguistici e le utilizza per costruire testi in base a modelli dati. • Crea semplici figure di traslato (metafora) e sa giustificarle. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sa esprimere il proprio vissuto (sensazioni, emozioni, visioni del reale) in modo personale, realizzando testi poetici, lettere, pagine di diario, racconti basati sulla propria esperienza e di fantasia, articoli per un giornale di classe ecc. • Trasforma testi poetici agendo consapevolmente sulla struttura (sequenze narrative) sul registro, sul punto di vista, sul lessico.
Fine seconda secondaria di secondo grado (10° anno di	<ul style="list-style-type: none"> • Crea semplici figure retoriche di ordine, traslato e suono (metafora, metonimia, ossimoro, 	<ul style="list-style-type: none"> • Produce testi in forma di <i>lettera, diario</i> (espressione del sé) <i>testi di canzoni, semplici liriche</i> (scrittura poetica), <i>fiabe, racconti e descrizioni</i>

scolarità)	<p>allitterazione, rima, assonanza) e sa giustificarle</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trasforma in modo personale testi narrativi e poetici agendo consapevolmente sul codice 	<p><i>soggettive</i> (scrittura narrativa) utilizzando in modo personale strutture, forme linguistiche e retoriche dei generi in questione.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trasforma in modo personale testi narrativi, letterari od espositivi in pagine di diario o lettere, su un modello dato delle lettere o diari “impossibili”. • Trasforma in modo personale testi narrativi agendo consapevolmente sugli elementi narratologici (fabula/intreccio, punto di vista, ruoli dei personaggi, dimensione spazio/temporale).
------------	--	---

Tabella 3: **ATTIVITÀ PER COMPETENZE E LIVELLO SCOLARE**

	1. MANIPOLARE IL CODICE	2. ESPRIMERE E RAPPRESENTARE SE STESSI E IL MONDO
Fine seconda primaria	<ul style="list-style-type: none"> - Giochi con parole a partire da un semplice modello dato (es. cane, pane, rane). - Giochi con cambio d’accento, di lettera. - Giochi con l’apostrofo. - Semplici anagrammi. - Costruzione di rebus a una parola. 	<ul style="list-style-type: none"> - Produzione di testi fantastici attraverso attività di decentramento (immagino di essere Biancaneve, la matrigna, il lupo, ...) e a partire da stimoli insoliti (binomio fantastico, lapsus). - Elaborazione di filastrocche: a scatole cinesi, a catena, ad argomento, a cerchio. - Elaborazione di testi espressivo-poetici a partire da un’esperienza vissuta insieme a scuola sulla falsariga del metodo Koch.
Fine quinta primaria	<ul style="list-style-type: none"> - Giochi linguistici su modello dato (anagramma, acrostico, zeppa). 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborazione di filastrocche: a scatole cinesi, a catena, ad argomento, a cerchio.

	<ul style="list-style-type: none"> - Giochi di parole e giochi enigmistici: cambi di lettere, lipogrammi, calligrammi, rime, rebus, cruciverba, limerick, nonsense. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborazione di testi espressivo-poetici a partire da un'esperienza vissuta insieme a scuola sulla falsariga del metodo Koch. - Produzione di poesie a partire da immagini. - Elaborazione di testi umoristici: dalla lettura alla concettualizzazione degli artifici umoristici alla loro rielaborazione.
<p>Fine terza secondaria di primo grado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Viene proposta alla classe una serie di giochi enigmistici (anagrammi, cambi di vocale/consonante, sciarade) allo scopo di individuare i meccanismi di costruzione del testo da parte dell'autore (ad esempio, gli "indizi" che egli dissemina per facilitare la soluzione) e di riprodurli in vista della realizzazione di un giornalino, di cartelloni di un concorso a premi... - Attività di analisi di "metafore morte" con presa di coscienza personale del loro utilizzo quotidiano. - Analisi di brevi testi poetici contenenti metafore "significative" allo scopo di individuare una tecnica di scioglimento delle stesse. - Realizzazione di espressioni metaforiche (anche accompagnate da immagini che le rappresentino) utilizzando le tecniche apprese in precedenza. - Falsi cambi di genere (es. casa/caso), falsi alterati (botte/bottone, 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizzazione di testi poetici personali sulla falsariga della proposta di Koch (Desideri, sogni, bugie), con individuazione della struttura-base di un breve testo poetico e sua riproduzione per esprimere se stessi. - Realizzazione di lettere a personaggi di film e/o racconti e articoli di quotidiano. - Invenzione di racconti basandosi sulle carte dei tarocchi o su carte costruite sulla base di alcune "funzioni" (vedi Propp). - Analisi di brevi testi con ipotesi sui contesti comunicativi che li hanno prodotti (individuazione di contenuto, tono, tipo di personaggio) per la rielaborazione di testi analoghi. - Esposizione di una propria esperienza utilizzando testi come la pagina di diario e/o la lettera a un amico.

	torre/torrone, posto/postino), parole polisemiche, tautogrammi.	
Fine seconda secondaria di secondo grado (10° anno di scolarità)	<ul style="list-style-type: none"> - Trasformare un breve testo operando sul registro: ampoloso, formale, informale, burocratico ... (sul modello di <i>Esercizi di stile</i> di Queneau). - Produrre lipogrammi a partire da un breve testo base. - Trasformare un breve e facile testo in prosa in testo poetico, operando di volta in volta con figure di suono (rime, assonanze, consonanze, allitterazioni, onomatopee) figure di ordine(anafora, iperbato, e chiasmo) e traslato (metafora, metonima, iperbole). - Produrre canzoni, filastrocche, facili strofe nei metri della tradizione poetica. - Scrivere brevi favole, racconti horror o gialli o d'avventura che rispettino le caratteristiche del genere. - Esercizi di riscrittura sul tipo di quelli proposti da Dario Corno in "Manuale di Educazione alla Scrittura": es. scrivere storie da punti di vista differenti; riscrivere storie modificando l'ambientazione spazio-temporale o ruoli dei personaggi o l'ordine della narrazione. 	<ul style="list-style-type: none"> - Scrivere una pagina di diario o una lettera a un amico su un momento vissuto insieme da tutti gli studenti (es. assemblea, interrogazione, elezione di miss liceo, gara sportiva). - Trasformare testi espositivi in pagine di diario o lettere. - Scrivere pagine di diario o lettere di un personaggio letterario o storico (es. Romeo rievoca nella pagina del suo diario il primo incontro con Giulietta).

Tabella 4: **I PERCORSI**

LIVELLO	COMPETENZA
II e V primaria	Manipolare il codice
II e V primaria	Esprimere e rappresentare se stessi e il mondo
III secondaria di primo grado	Manipolare il codice
III secondaria di primo grado	Esprimere e rappresentare se stessi e il mondo
II secondaria di secondo grado (10° anno di scolarità)	Manipolare il codice
II secondaria di secondo grado (10° anno di scolarità)	Esprimere e rappresentare se stessi e il mondo

SCUOLA PRIMARIA

PERCORSO 1

Classe seconda scuola primaria

COMPETENZA: esprimere e rappresentare se stessi e il mondo

ATTIVITÀ: produzione di filastrocche “ a scatole cinesi”

FASI DI LAVORO:

Fase 1: L’approccio

Scopo: familiarizzare con il tipo di filastrocca

Materiali:

- il testo della filastrocca
- carte-figura fotocopiate o cartellini bianchi per disegno

CHE COSA FA L’INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALUNNI
Legge alla scolaresca una filastrocca con lo schema: C’è A . In A c’è B . In B c’è C .	Ascoltano , comprendono.
Prepara su fotocopia (oppure fa disegnare) le carte-figura relative ad A, B, C ... in ordine sparso.	Colorano o disegnano e ritagliano le carte.
Invita i bambini a riordinare le carte <i>mentre</i> ascoltano la filastrocca.	Ascoltano e riordinano le carte.
Propone di mischiare nuovamente le carte e di riordinarle <i>senza il supporto del testo letto</i> .	Riordinano le carte.
Fornisce le opportune spiegazioni per incollare sul quaderno le carte e detta la filastrocca chiedendo la collaborazione dei bambini ; oppure invita ciascun bambino a scrivere accanto alle carte il verso relativo.	Ascoltano le istruzioni , incollano e scrivono.

Fase 2: della riflessione operativa

Scopo: scoperta dello schema della filastrocca

Materiali:

- serie di “scatole cinesi”
- cartellini con i nomi di **A, B, C** ... delle misure opportune relativamente alle scatole

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALUNNI
Chiede ai bambini di riflettere ad alta voce su come hanno proceduto per ricostruire l'esatta sequenza della filastrocca <i>accettando tutte le spiegazioni</i> senza alcun commento.	Verbalizzano.
Mostra le scatole cinesi, estraendole una alla volta e motivandone la presentazione. Lascia che gli alunni provino a ricostruire l'esatta sequenza di introduzione ; li invita a seriare le scatole in ordine di grandezza , crescente e decrescente. Puntualizza il lessico relativo al gioco.	Partecipano operativamente a turno. Verbalizzano le operazioni che compiono utilizzando il lessico appropriato (inserire , estrarre , ordine crescente ...).
Incolla all'esterno della prima scatola , la più capiente , il cartellino con il nome di A ; su quello della seconda , il cartellino con il nome di B . <i>Recitando la filastrocca</i> introduce B in A . Chiede ai bambini "consigli" su come continuare e invita i proponenti a operare direttamente con gli oggetti.	Partecipano proponendo. Discutono tra di loro le proposte avanzate dai compagni. Partecipano operativamente.
Mette in disordine le scatole , stacca i cartellini e procede al riordino commettendo evidenti sbagli. Ad ogni passaggio chiede ai bambini approvazione o proposte alternative.	Seguono le varie fasi del lavoro e verbalizzano il <i>perché</i> degli sbagli.
Chiede ai bambini la risposta alla domanda: "Com'è stata costruita questa filastrocca ?"	Verbalizzano, discutono, formano frasi corrette da scrivere sotto dettatura dell'insegnante o di un compagno.

Fase 3: l'astrazione

Scopo: passare dall'oggetto alla sua rappresentazione

Materiali:

- fotocopie dello schema a cornici concentriche

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALUNNI
Prende il contenitore denominato “ A ” e ne traccia l'impronta della base su un foglio . Chiede ai bambini che cosa rappresenta quella regione . Scrive il nome di A all'interno , sulla/vicino alla cornice . Continua così rappresentando B in A , C in B e coinvolgendo gli alunni.	Aiutano l'insegnante o i compagni a trovare la scatola giusta e/o ne tracciano l'impronta. Discutono. Motivano.
Distribuisce la fotocopia dello schema ottenuto .	Completano lo schema con i nomi opportuni.

Fase 4: la produzione

Scopo: inventare nuove filastrocche con lo schema conosciuto

Materiali: (non indispensabile)

- fotocopie di schemi a 3,4,... cornici concentriche

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALUNNI
Invita a pensare a qualcosa di “grande” che può contenere qualcosa di più piccolo, che a sua volta contiene ...	Partecipano collettivamente alla produzione. Se necessario, si aiutano con uno schema.
Invita alla produzione autonoma individuale.	Producono e scrivono.

Fase 5: la socializzazione

Scopo: gratificare l'impegno; confrontare; fornire idee per ulteriori produzioni

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALUNNI
Volendo , trascrive le filastrocche create , le fotocopie e le distribuisce a tutti gli alunni. Oppure : invita i bambini a leggere ai compagni la filastrocca inventata.	Nel primo caso ciascun alunno legge ad alta voce la propria filastrocca. A tutti rimane la produzione dei compagni. Nel secondo i bambini ascoltano , chiedono chiarimenti , confrontano...

PERCORSO 2

Classe seconda scuola primaria

COMPETENZA: manipolare il codice

ATTIVITÀ: costruire rebus a una parola

FASI DI LAVORO:

Fase 1: l'approccio

Scopo: familiarizzare con i rebus comprendendone la strategia di costruzione

Materiali:

- fotocopie varie, disegni, immagini, oggetti

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALUNNI
Spiega in che cosa consiste un rebus con esempi vari aiutandosi anche con oggetti concreti. Es. indica i <i>tacchi</i> delle scarpe e invita ad aggiungere la sillaba “ <i>no</i> ” per ottenere un animale da cortile.	Comprendono e partecipano alla soluzione.

Fase 2: la produzione “assistita”

Scopo: sostenere i primi passi di produzione

Materiali:

- bigliettini con parole opportune

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALUNNI
Consegna ad ogni alunno un biglietto sul quale è scritta una parola scomponibile in due parti di cui una corrisponde a qualcosa di rappresentabile con il disegno.	Senza mostrare ai compagni la parola, disegnano e accostano al disegno stesso il cartellino con le lettere necessarie al completamento della parola. Propongono ai compagni la ricerca della soluzione.

Fase 3: la produzione autonoma

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALUNNI
Invita gli alunni a cercare parole scomponibili in parti di cui una rappresentabile col disegno.	A coppie o individualmente creano un rebus e lo propongono ai compagni.

PERCORSO 3

Classe quinta scuola primaria

COMPETENZA: esprimere e rappresentare se stessi e il mondo

ATTIVITÀ: produzione di poesie a partire da un'immagine

FASI DI LAVORO:

Fase 1: la scelta dell'immagine

Scopo: trovare l'immagine che permetta al maggior numero di alunni di calarvisi" dentro.

Materiali:

- tre o quattro immagini fotografiche dal contenuto semplice, con elementi definibili e ad alto impatto emotivo.
- episcopio (per ingrandimento delle immagini, se necessario) o LIM (immagini selezionate da Internet).

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALUNNI
Presenta le immagini , scelte in base a un dato argomento , chiedendo ai bambini di verbalizzare , di ciascuna, ciò che vedono e, senza pretendere che ne venga effettuata un'analisi puntuale immediata, di confrontarle.	Intervengono liberamente , verbalizzando le osservazioni , commentando, chiarendosi , discutendo in base a ciò che l'immagine presenta.
Invita a esprimere il proprio parere riguardo all'immagine in cui si preferirebbe "essere calati", "entrare".	Esprimono il loro parere e , a maggioranza, si sceglie l'immagine che diventerà la "guida" per la produzione di tipo espressivo/poetica.

Fase 2: l'analisi dell'immagine

Scopo: dare ordine a tutti i dati emersi durante la visione e stimolare la presa in considerazione anche degli elementi costituenti l'immagine, magari, sottovalutati o, addirittura , tralasciati.

Materiali:

- due serie di cartellini:

prima serie: sei cartellini-domanda (di diverso colore) su ciascuno dei quali è espressa una domanda:

- che cosa c'è?
- com'è?
- che cosa fa?
- è simile a ... è come ... sembra ...
- che cosa ti sembra di sentire (udire)?
- che cosa provi "dentro" ? (quali emozioni ?)

seconda serie: un buon numero di cartellini per ciascun colore; dei cartellini-domanda vuoti, per poter essere scritti dai bambini man mano che si effettua l'analisi. L'alunno che dà l'apporto, scrive personalmente il cartellino in stampato maiuscolo.

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALUNNI
Esponde solo l'immagine scelta e il primo dei cartellini-domanda.	Partecipano fino ad esaurimento degli elementi dell'immagine.
Esponde contemporaneamente gli altri cartellini-domanda (uno accanto all'altro).	Partecipano rispondendo e , dopo aver scritto su un cartellino del colore opportuno il contenuto del loro intervento (parola o breve espressione), lo sistemano sotto la domanda. Su richiesta il bambino motiva quanto detto.
Durante la produzione di parole o di espressioni , prende nota di tutti gli apporti per poter ,una volta terminata la fase di analisi, trascriverli e distribuire in copia.	

Fase 3: la produzione

Scopo: produrre collettivamente un testo espressivo/poetico

Materiali:

- fotocopie del foglio su cui sono stati riportati dall'insegnante in modo ordinato i dati emersi durante la fase di analisi

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALUNNI
Distribuisce le fotocopie. Prima di iniziare il vero e proprio lavoro di produzione, richiama l'argomento di partenza (quello comune alle immagini presentate in prima fase) affinché funga da <i>orientatore</i> delle scelte da effettuare.	Leggono i fogli.
Coordina gli interventi di proposta , stimola attraverso domande, favorisce l'intervento della maggior parte degli alunni, ne valorizza gli apporti, gratifica, ... Scriva alla lavagna in modo che la scolaresca possa prendere immediata visione del divenire del testo poetico.	Prendono in esame le parole e le espressioni (sulla fotocopia), discutono , riflettono, propongono, apportano modifiche, decidono. Al termine della produzione stabiliscono il titolo.

N.B.: è possibile riproporre il percorso a piccoli gruppi.

PERCORSO 4

Classe quinta scuola primaria

COMPETENZA: manipolare il codice

ATTIVITÀ: produzione di metagrammi¹⁸

FASI DI LAVORO:

Fase 1: l'approccio

Scopo: conoscere il meccanismo del cambio di lettera

Materiali:

- lavagna o cartellone per l'insegnante
- volendo, penna e foglio per ciascun bambino

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALUNNI
Fa disporre i bambini in cerchio. Propone il gioco dei cambi di lettera: fornisce una parola di partenza di 4 o 5 lettere; <ul style="list-style-type: none">- spiega che, a turno, ciascuno dovrà cambiare una lettera della parola detta dal compagno che lo precede;- informa sulla regola secondo la quale non è ammesso ripetere nel medesimo giro del gioco una parola già detta;- comunica i criteri di vincita.	Si dispongono in cerchio. Ascoltano le istruzioni. Prendono atto della parola di partenza. Giocano.

Fase 2: il metagramma

Scopo: conoscere il meccanismo e le regole del metagramma

Materiali:

- fotocopie per la prima e la seconda fase del gioco (fasi di "accompagnamento")
- fotocopie di griglie quadrettate vuote (non indispensabili)

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALUNNI
Fornisce la fotocopia per la prima fase di "accompagnamento" sulla quale ha preparato una griglia quadrettata Sulla prima e sull'ultima riga appariranno rispettivamente la parola di partenza e quella di arrivo del metagramma. Ciascuna lettera sarà inserita in un quadretto.	Prendendo visione, comprendono il vincolo che interviene rispetto al gioco dei cambi di lettera. Aiutati dalle definizioni, risolvono il metagramma.

¹⁸ In enigmistica, gioco nel quale si passa da una parola all'altra attraverso la sostituzione di una sola lettera o di una sillaba

Accanto a ciascuna riga intermedia, scriverà la definizione della parola da trovare (che, ovviamente, dovrà differire dalla precedente per una sola lettera).	
Fornisce la fotocopia per la 2.a fase “di accompagnamento” sulla quale appaiono la parola di partenza, quella di arrivo, ma solo <i>alcune</i> definizioni.	Risolvono il metagramma.
Fornisce solo le parole di partenza e di arrivo, informando che i livelli di abilità dipendono dal numero dei passaggi effettuati (a minor numero di passaggi corrisponde maggior abilità).	Risolvono il metagramma.

Fase 3: la produzione

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALUNNI
Invita gli alunni a proporre metagrammi con definizioni e/o senza definizioni da sottoporre ai compagni.	Creano metagrammi. Risolvono quelli proposti dai compagni.

PERCORSO 5

Classe seconda scuola primaria

COMPETENZA: esprimere e rappresentare se stessi e il mondo

ATTIVITÀ: produrre testi fantastici attraverso attività di decentramento

FASI DI LAVORO:

Fase 1: motivazione; ascoltare

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALUNNI
Legge una fiaba (o altro testo narrativo di tipo fantastico) ad alta voce in modo espressivo, avvalendosi opportunamente delle componenti paralinguistiche (es. le pause) e corporee (es. la gestualità).	Ascoltano seduti in cerchio senza interrompere.

Fase 2: verbale; parlare

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALUNNI
Chiede agli alunni di esprimere liberamente pensieri, immaginazioni, fantasie, giudizi (mi piace/non mi piace) sulla fiaba letta.	Esprimono oralmente quanto richiesto. Ascoltano i compagni e l'insegnante. Fanno domande per chiarire, completare...
Ascolta, guida, coordina, fa collegamenti, sintetizza e restituisce alla classe in forma ordinata e mediata il materiale verbale emerso dalla conversazione.	

Fase 3: corporea; drammatizzare

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALUNNI
Propone la drammatizzazione della fiaba. Distribuisce i ruoli agli alunni tenendo conto delle preferenze che esprimono.	Rappresentano la fiaba con la regia dell'insegnante.

Fase 4: grafico-iconica; rappresentare

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALUNNI
Propone la rappresentazione attraverso il disegno e la successiva verbalizzazione scritta delle situazioni e dei personaggi preferiti da ogni alunno.	Individualmente disegnano quanto richiesto e verbalizzano per iscritto le parti rappresentate con il disegno.

Fase 5: grafico-proiettiva; scrivere-immaginare

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALUNNI
Propone agli alunni di "mettersi nei panni" dei personaggi e di immaginare "cosa succederà se...". Propone diverse situazioni e personaggi per dare loro maggiori possibilità di scelta (es. se incontrassi il lupo... Se fossi il cacciatore... Cappuccetto Rosso incontra nel bosco un folletto...).	Scelgono individualmente la situazione che preferiscono e la sviluppano per iscritto.

Fase 6: socializzazione delle produzioni

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALUNNI
Legge alla classe i testi prodotti (quelli degli alunni che sono d'accordo sulla socializzazione del proprio testo).	Ascoltano, confrontano, commentano...

PERCORSO 6
Classe quinta scuola primaria

COMPETENZA: esprimere e rappresentare se stessi e il mondo

ATTIVITÀ: scrivere un testo umoristico

FASI DI LAVORO:

Fase 1: motivazione

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALUNNI
Propone agli alunni alcuni testi umoristici di facile comprensione (es. "Bianca cappella" di F. Madera, "Uno strano venditore ambulante" di A. Campanile...).	Ascoltano, commentano, fanno osservazioni.

Fase 2: esperienza

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALUNNI
Chiede agli alunni di pensare a quali elementi (situazioni, personaggi, comportamenti, parole usate...) hanno contribuito a provocare l'ilarità e il riso (Cosa ti ha fatto ridere?).	Verbalizzano individualmente e confrontano oralmente l'esperienza.

Fase 3: concettualizzazione

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALUNNI
Guida alla generalizzazione dell'esperienza attraverso la ricerca degli elementi comuni	Ricerca e sottolinea elementi umoristici presenti nel testo.

che caratterizzano i testi. Favorisce l'astrazione e la concettualizzazione degli artifici umoristici usati dagli autori (es. equivoco, esagerazione, disattesa di un'aspettativa creata ...).	Concettualizza e denomina. Confronta e collega parti di testo e di testi.
---	--

Fase 4: produzione

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALUNNI
Guida la stesura <i>collettiva</i> di un testo umoristico, aiutando gli alunni ad applicare gli artifici umoristici scoperti a fatti divertenti raccontati dagli alunni stessi.	Si esercitano ad applicare gli artifici scoperti a singoli episodi. Scrivono il testo collettivo.
Coordina il lavoro dei <i>gruppi</i> .	Producono un testo umoristico in piccoli gruppi.
Aiuta, stimola ... il lavoro della <i>coppia</i> e poi del <i>singolo alunno</i> .	Producono un testo umoristico in coppia e individualmente.

Fase 5: socializzazione delle produzioni

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALUNNI
Legge i testi degli alunni (previo accordo).	Ascoltano, commentano, esprimono giudizi sull'efficacia umoristica dei testi prodotti.

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

PERCORSO 1

Uscita classe terza scuola secondaria di primo grado

COMPETENZA: manipolare il codice

FASI DI LAVORO:

Fase 1: la “presa di coscienza”

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALUNNI
Propone una serie di affermazioni e chiede con quale espressione metaforica, figurata o paragone equivalente ognuna di loro potrebbe essere sostituita (es.: una persona molto veloce; un persona che va a letto presto; un attaccante che segna molti gol, proprio a metà della notte, essersi messi nei pasticci, non essere proprio sveglio e pronto, avere gli occhi azzurri come..., avere i capelli biondi come..., ecc.).	Sostituisce, lavorando da solo, le espressioni proposte con altre equivalenti metaforiche, figurate o con paragoni.
Fa leggere ai ragazzi le singole espressioni utilizzate, invitandoli ad osservare ripetizioni e a spiegare l'origine di alcune frasi tipiche.	Legge il proprio prodotto, registra le ripetizioni e avanza ipotesi di spiegazione.
Fa riflettere sulla frequenza con la quale vengono utilizzate alcune espressioni.	Esprime il proprio parere sulla frequenza con la quale vengono utilizzate alcune espressioni e sulle possibili cause di questo fenomeno.

Fase 2: l'inchiesta

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALUNNI
Propone alla classe di realizzare una breve inchiesta su di un campione ridotto per verificare se le espressioni scelte dai ragazzi nella fase precedente vengono proposte anche da altre persone. Invita i ragazzi a scegliere, a questo scopo, alcune delle frasi sulle quali la classe ha	Individua il campione sul quale sperimentare l'ipotesi, sceglie le frasi da proporre, realizza uno schema di raccolta dei dati.

lavorato.	
Divide la classe in piccoli gruppi, ognuno dei quali raccoglierà dati intervistando parte del campione.	In piccolo gruppo, “intervista” parte del campione assegnatogli registrando le risposte.
Invita a riflettere sui dati, chiedendo se confermano i risultati della classe o no.	Osserva i dati raccolti da tutta la classe, li confronta, ne trae informazioni, confrontandole con quelle emerse dal lavoro della classe nella fase precedente.

Fase 3: alimentazione culturale

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALUNNI
Spiega con un modello adeguato il meccanismo della costruzione delle metafore e delle espressioni figurate, soffermandosi sul meccanismo dello “scivolamento” di significato.	Ascolta, comprende, pone domande, prende appunti.

Fase 4: le metafore negli scrittori

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALUNNI
Propone brevi testi d'autori alla classe fermandosi prima che una metafora, un'espressione figurata, un paragone siano esplicitati ed invita la classe ad avanzare ipotesi sul loro completamento. Continua poi la lettura.	Ascolta la lettura ed avanza ipotesi sul completamento di metafore, espressioni figurate, paragoni. Verifica l'esattezza della sua previsione quando la lettura viene ripresa.
Invita a riflettere sullo scopo dell'esercizio precedente.	Riflette sullo scopo dell'esercizio ed avanza ipotesi e conclusioni.

Fase 5: l'invenzione

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALUNNI
Propone diverse situazioni o invita i ragazzi a proporre ed invita la classe ad inventare espressioni figurate, paragoni o metafore che vengano considerate nuove, personali, interessanti, creative.	Completa le espressioni proposte con metafore, espressioni figurate, paragoni personali utilizzando il modello registrato sul quaderno.

Ricorda il modello utilizzato in fase 3 e invita i ragazzi a servirsene.	
--	--

Fase 6: il racconto

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALUNNI
Consegna ai ragazzi un breve racconto e li invita a scegliere espressioni e situazioni da arricchire con espressioni figurate, metafore, paragoni.	Arricchisce il racconto che gli è stato consegnato con espressioni metaforiche, figurate, paragoni.
Invita i ragazzi a leggere i propri prodotti in classe.	Legge il proprio prodotto ai compagni.

Fase 7: l'analisi del processo

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALUNNI
Invita i ragazzi a ripercorrere l'itinerario didattico indicando, per ogni fase, gli scopi e gli apprendimenti.	Elenca sul proprio quaderno le fasi del lavoro, indicando per ognuna di esse lo scopo per la quale è stata affrontata e le nuove nozioni e abilità apprese.

PERCORSO 2

Uscita classe terza scuola secondaria di primo grado

COMPETENZA: manipolare il codice

FASI DI LAVORO:

Fase 1

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALUNNI
Presenta alla classe l'attività e sollecita domande. Presenta le caratteristiche della prima attività: il falso cambio di genere. Consegna a coppie di allievi materiale contenente esercizi da risolvere.	Ascolta, pone domande. Ascolta e prende appunti. Chiede chiarimenti se necessario. In coppia risolve gli esercizi consegnati dall'insegnante.

Fase 2

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALUNNI
Esplicita le regole per realizzare un esercizio basato sul falso cambio di genere: i sostantivi proposti devono essere del tutto diversi tra loro (accenno all'etimologia). Chiarisce che cosa si intende per "rima" e definisce alcuni tipologie di versi.	Ascolta, pone domande, prende appunti.
Invita la classe a proporre alcune coppie di falsi cambi di genere e le scrive alla lavagna.	Propone coppie di falsi cambi genere e le registra sul quaderno.
Divide la classe in piccoli gruppi e la invita a costruire brevi testi in rima che contengano un falso cambio di genere da lui assegnato tra quelli in precedenza individuati.	In piccolo gruppo inventa un breve testo in rima che contengano la coppia assegnata dall'insegnante.
Invita i gruppi a presentare alla classe i lavori prodotti.	Presenta ai compagni il lavoro prodotto invitandoli a individuare la coppia contenuta nel gioco.

Fase 3

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALUNNI
Presenta alla classe la seconda attività: i falsi alterati. Consegna esercizi a coppie di allievi (diverse dalle precedenti).	Ascolta, pone domande, prende appunti. Risolve in coppia gli esercizi consegnati dall'insegnante.

Fase 4

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALUNNI
Invita la classe ad individuare e a proporre coppie di falsi alterati e le trascrive alla lavagna.	Propone coppie di falsi alterati e le registra sul quaderno.
Divide la classe in piccoli gruppi (diversi dai precedenti) e li invita a inventare brevi testi in rima che contengano una coppia di	In piccolo gruppo inventa un testo in rima che contenga la coppia assegnata dall'insegnante.

falsi alterati da lui assegnata tra quelle individuate in precedenza.	
Invita i gruppi a presentare alla classe i lavori prodotti.	Presenta ai compagni il lavoro prodotto invitandoli ad individuare la coppia di falsi alterati.

Fase 5

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALUNNI
Presenta alla classe la terza attività: le parole polisemiche. Si assicura con un confronto collettivo che il concetto di polisemia sia fondato nella classe.	Ascolta, pone domande, risponde, richiama alla memoria il concetto di polisemia, proponendo anche alcuni esempi.
Propone esercizi a coppie di allievi.	In coppia risolve gli esercizi proposti.

Fase 6

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALUNNI
Invita la classe a proporre alcune parole polisemiche, con tutti i possibili significati che essa può assumere.	Propone parole polisemiche, individua i suoi diversi significati, li trascrive sul quaderno.
Divide la classe in piccoli gruppi, ai quali assegna una parola polisemica. Invita i gruppi ad inventare un testo non necessariamente in rima che rimandi a tutti i significati della parola data.	In piccolo gruppo, inventa il testo.
Invita i gruppi a presentare il loro lavoro alla classe.	Legge il proprio prodotto ai compagni, che devono individuare la parola assegnata.

Fase 7

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALUNNI
Invita la classe a pensare ad un'esperienza collettiva che sia stata significativa e che possa essere descritta in breve. Invita la classe a scegliere una lettera dell'alfabeto, possibilmente legata	Pensa ad un'esperienza e la propone alla classe. Ascolta i compagni e sceglie assieme a loro l'esperienza che si vorrà descrivere. Sceglie assieme ai compagni una lettera

all'esperienza (se si è visitato un castello, la lettera potrebbe essere la "c", se si tratta di una partita di calcio la "p" e così via).	dell'alfabeto.
Invita i ragazzi, dopo averli divisi in piccoli gruppi, a scrivere un testo sufficientemente articolato, che descriva l'esperienza o parte di essa utilizzando solo parole che inizino con la lettera prescelta.	In piccolo gruppo inventa il testo.
Invita i gruppi a presentare i prodotti ai compagni, chiarendo che i lavori realizzati si chiamano "tautogrammi".	Legge il proprio prodotto ai compagni.

PERCORSO 3

Uscita classe terza scuola secondaria di primo grado

COMPETENZA: esprimere e rappresentare se stessi e il mondo

FASI DI LAVORO:

Fase 1

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALUNNI
Propone materiale vario (testi su esperienze quotidiane, scritti di autori, video ecc.) con lo scopo di far riflettere sulla distinzione tra contenuto e "tono", contenuto e relazione.	Considera il materiale ricevuto, avanza osservazioni, pone domande, risponde a sollecitazioni, prende appunti. Dimostra, partendo da situazioni proposte, di aver interiorizzato la distinzione tra contenuto e "tono".
Propone alcune affermazioni tratte dal testo "Farsi capire" di A.M. Testa (vedi allegati), chiarisce o guida ad individuare il contesto nel quale sono state prodotte, invita gli allievi ad avanzare ipotesi sui tipi umani che potrebbero avere usato quel modo esprimersi (attraverso esercizi di collegamento in un primo momento e formulazione di ipotesi personali in un secondo).	Considera il materiale consegnatogli, avanza ipotesi, discute, propone, effettua collegamenti e formula ipotesi personali. Registra l'attività sul quaderno.

Fase 2

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALUNNI
Consegna materiale tratto da “Farsi capire” (Passaggi nei quali l’autrice specifica la metodologia per costruire messaggi attribuibili a persone diverse).	Legge collettivamente il materiale, comprende, pone domande, fornisce esempi, riflette, discute, prende appunti sul quaderno.

Fase 3

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALUNNI
Invita i ragazzi a formulare affermazioni sul modello di quelle precedenti. Invita ad inventare espressioni diverse che potrebbero essere pronunciate da differenti tipologie di persone.	Propone e sceglie con i compagni nuove affermazioni. Inventava espressioni diverse. Legge a voce alta in classe il proprio prodotto. Avanza ipotesi sul tipo di persona che potrebbe avere formulato l’espressione inventata dai compagni.

Fase 4

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALUNNI
Invita a ripercorrere l’itinerario didattico indicando attività, scopi, abilità apprese, giudizi, consigli.	Ripercorre prima oralmente in classe, poi per iscritto sul quaderno l’itinerario didattico, esplicitando fasi di lavoro, scopo dell’attività, nuove abilità apprese. Formula un giudizio sull’interesse sollevato dalla proposta didattica ed eventuali suggerimenti di miglioramento.

ALLEGATI

Allegato 1

Leggete: *Si invita l’interessato a volersi presentare con cortese tempestività.*

O leggete: *Che aspettate? Correte! Siamo aperti per voi anche la domenica.*

O leggete: *Vieni prestissimo, topino mio.*

O leggete: *Faccia l’impossibile per raggiungerci immediatamente.*

Il significato letterale di ciascuno di questi testi vi è chiaro: qualcuno sta domandando a qualcun altro di andare in fretta da qualche parte.

Ma non appena cominciate a interrogarvi su chi potrebbe essere il qualcuno che domanda e sul come mai, e su quali potrebbero essere le reazioni del qualcun altro, probabilmente vi viene naturale immaginare ciascuno di questi testi realizzato in un suo modo e inserito in un suo specifico contesto.

Così, decidete che la prima richiesta non può apparire su un biglietto lilla firmato *con amore*, O.P. (Ortensia Pivanelli), che invece la penultima difficilmente è scritta sulla carta intestata di un ufficio pubblico e firmata Il Funzionario Responsabile, che la seconda vi fa venire il sospetto che chi scrive voglia vendere qualcosa e che l'ultima suggerisce: seccature.

Quando, una volta compreso il significato di un testo, volete considerarne il *sensò*, e perfino se si tratta di un testo molto breve, automaticamente verificate se e quanto quel testo *rii offre indizi* relativi a un contesto, se e quanto vi permette di *esprimere un'ipotesi* di relazione fra chi scrive e chi legge.

A partire dagli indizi, provate a indurre un tipo di contesto.

A partire dall'ipotesi, provate a dedurre un modo di essere in relazione.

Sapete già - ve lo dice la vostra competenza pragmatica - che certi tipi di contesto di solito implicano o escludono certi tipi di relazione.

Solo a questo punto, e dopo aver integrato con ipotesi e indizi le informazioni che il testo vi ha offerto, siete in grado di cominciare a configurarvelo, un senso possibile.

(da Annamaria Testa, *Farsi capire*, Rizzoli, Milano, p. 289, Cap. 7. "Testo e contesto")¹⁹

Allegato 2

Facciamo un esempio: diciamo che voglio raccontarvi che cosa qualcuno (per esempio, Tarzan) sta combinando in questo momento (per esempio, mangia una banana).

Per farlo, devo costruire una narrazione mettendo i tre elementi «Tarzan», «banana» e «mangiare») uno dietro l'altro, in ordine, cioè in base alle regole di una grammatica: metto in atto un processo narrativo.

Posso dirvi che: *Tarzan mangia una banana.*

Oppure che: *Mangia Tartan una banana.*

Oppure che: *Una banana è mangiata da Tartan.*

O che: *Una banana da Tartan è mangiata.*

O al massimo che: *Da Tartan è mangiata una banana.*

Gli elementi sono tre e ho delle regole da rispettare per continuare a farmi capire, quindi non posso dire *Tartan da una banana mangia*, o peggio *Tartan è mangiato da una banana*, mentre con *Una banana, mangia Tartan* sono proprio al limite e devo affidarmi a una virgola strategica, oltre che al vostro buon senso.

Sembra che le scelte siano limitate.

E invece no: gli elementi di base restano tre, ma *non* sono solo quei tre lì, e non è detto che debbano essere *solo* tre.

Per raccontare la medesima cosa (per sviluppare il medesimo processo narrativo), e continuando a rispettare le regole della grammatica, posso però fare, elemento dopo elemento, scelte *espressive* diverse. Posso scegliere parole differenti che, con una varietà di sfumature, dicono le medesime cose.

Scegliendo altre parole mantengo identico il processo narrativo, ma cambio il *sistema narrativo*. Ecco che cosa succede:

¹⁹ Dal testo e dal suo supporto individuare chi l'ha prodotto e a quale scopo.

Il Signore delle Scimmie mangia una banana. Il Signore delle Scimmie *assapora* una banana. Il Signore delle Scimmie assapora *un frutto dei Tropici*. ⇒ Il Signore delle Scimmie assapora un (*fragrante*) frutto dei Tropici.

Oppure:

Il fusto in perizoma mangia una banana. Il fusto in perizoma *trangugia* una banana. Il fusto in perizoma *trangugia un alimento esotico*.

⇒ Il fusto in perizoma *trangugia un (sostanzioso) alimento esotico*.

Oppure:

Tarzanuccio mangia una banana. *Tarzanuccio si pappa* una banana. *Tarzanuccio si pappa una bananona*.

⇒ *Tarzanuccio si pappa una bananona (yummm yummm)*.

Oppure:

Il soggetto in esame mangia una banana. Il soggetto in esame *si procura l'alimento necessario allo sviluppo del proprio organismo grazie a una banana*. Il soggetto in esame *si procura l'alimento necessario allo sviluppo del proprio organismo grazie a bacca gialla*.

⇒ Il soggetto in esame *si procura l'alimento necessario allo sviluppo del proprio organismo grazie a una bacca gialla (oblunga., arcuata, con polpa molle, profumata e dolce, ricca di vitamine, prodotta da una pianta erbacea del genere Musa sapientum)*.

(da Annamaria Testa, *Farsi capire*, cit. pag. 37-38 Cap. 1. “La cosa più semplice del mondo”)²⁰

²⁰ Costruire narrazioni/storie differenti rispettando le regole della grammatica e utilizzando gli stessi elementi di base. Da un testo minimo immaginare e ricostruire contesti differenti, variando ed espandendo i diversi elementi, cioè cambiando il sistema narrativo.

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

PERCORSO 1

scuola secondaria di secondo grado (biennio)

COMPETENZA: esprimere per rappresentare se stessi e il mondo

ATTIVITÀ: scrivere una pagina di diario di un personaggio letterario o storico

FASI DI LAVORO:

Fase 1: la “presa di coscienza”

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALUNNI
Propone alla classe un Q-sort (circa venti asserzioni) relativamente alla scrittura diaristica.	Individualmente segnano le affermazioni con le quali sono d'accordo, quelle con cui non sono d'accordo e quelle che sono loro indifferenti.
Raccoglie e tabula su un cartellone in precedenza preparato le risposte degli studenti. Invita gli alunni a discutere le asserzioni “problematiche” (quelle su cui alcuni sono totalmente d'accordo e altri totalmente contrari).	Discutono in intergruppo le risultanze del Q-sort. Individuano le principali funzioni della scrittura diaristica.
Propone alcune pagine scelte di diari famosi (Pavese, Anna Frank, Simon de Beauvoir, ecc.) e, in base alle risultanze del Q-sort e, solo e soltanto se gli alunni lo ritengono opportuno, chiede di sottoporre ai compagni alcune pagine dei loro diari personali. Invita gli alunni a ricercare le funzioni, le ricorrenze, i vincoli ed ogni altro elemento comune nelle pagine lette.	Analizzano, in gruppo, i testi proposti ricercando in essi le funzioni individuate. Individuano ricorrenze, i vincoli, gli elementi comuni.
Sistematizza i risultati e invita gli alunni a riflettere sul registro stilistico, in relazione alle funzioni individuate	Prendono appunti, sottolineano sui testi le espressioni colloquiali, quelle di registro elevato le forme sintattiche tipiche del parlato, ecc.

Tempo previsto: 4 ore

Fase 2: Individuazione del “soggetto” della scrittura diaristica

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALUNNI
Propone alla classe alcune pagine dei testi letterari su cui intende far operare gli alunni (es: Promessi Sposi, Eneide, ecc.). Invita gli studenti a scegliere i personaggi “soggetto” e propone loro una griglia di analisi.	Leggono i testi proposti. Costruiscono, a piccoli gruppi, il profilo psicologico – sociale del personaggio da loro scelto; individuano la problematica i cui è portatore.
Fa analizzare agli studenti lo stile del testo e li invita a individuare le caratteristiche espressive del personaggio scelto	Riflettono collettivamente sui diversi registri linguistici. Individuano, a piccoli gruppi, il registro e le espressioni tipiche del personaggio, costruendo un repertorio utilizzabile nel testo da produrre.

Tempo previsto: 4 ore

Fase 3: Produzione della pagina di diario

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALUNNI
Propone agli studenti l'esercizio di scrittura diaristica relativamente ai personaggi scelti, dando vincoli e funzioni (es: Enea, vedendo dalle navi levarsi i fuochi dalla reggia di Didone, scrive una pagina di diario in cui esprime rimpianto e dolore per l'abbandono a cui è stato costretto dal Fato).	Svolgono individualmente l'esercizio proposto.
Legge alla classe alcune pagine di diario prodotte dagli studenti	Confrontano le loro produzioni con i vincoli, le funzioni e le caratteristiche della scrittura diaristica, individuandone coerenze ed incoerenze. Individuano l'efficacia/ inefficacia espressiva. Correggono errori, propongono soluzioni e miglioramenti.

Tempo previsto: 4 ore

PERCORSO 2

scuola secondaria di secondo grado (biennio)

COMPETENZA: manipolare il codice

ATTIVITÀ: operare sul lessico (sinonimi, contrari, iperonimi, iponimi, ecc.) attraverso l'uso del lipogramma

FASI DI LAVORO:

Fase 1: Attività di stimolo

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALUNNI
Presenta alla classe alcuni giochi enigmistici (es: "il bersaglio", opportunamente costruito con l'utilizzo di sinonimi, contrari, iperonimi e iponimi).	Svolgono in piccolo gruppo l'attività proposta.
Invita gli studenti a produrre giochi enigmistici, con parole diverse, sul modello dato e sistematizza i concetti.	Svolgono in piccolo gruppo l'attività e riflettono sui concetti di sinonimo, contrario, iperonimo e iponimo.

Tempo previsto: 1 ora

Fase 2: Costruzione del lipogramma²¹

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALUNNI
Spiega la tecnica del lipogramma.	Prendono appunti.
Propone agli studenti alcuni lipogrammi famosi (es: Lipogrammi in O o in A della poesia di Montale "Spesso il male di vivere" composti da Umberto Eco).	Individuano e analizzano le differenze tra l'originale e il testo lipogrammato.
Propone un breve racconto (es: "Novelle da un minuto" di Orkney) invitando gli alunni ad individuarne il tema fondamentale.	Leggono insieme il testo e ne comprendono il tema fondamentale.
Propone agli studenti il lipogramma da svolgere (es: lipogramma in A). N.B. quanto più la lettera in lipogramma è	In piccolo gruppo svolgono l'esercizio proposto.

²¹ Componimento letterario in cui l'autore, per artificio retorico, esclude tutte le parole che contengono una determinata lettera

presente nel testo, tanto più l'esercizio è difficile.	
Invita i gruppi a presentare alla classe i prodotti, le difficoltà incontrate nel lavoro e promuove una riflessione su ciò che è cambiato nel testo di arrivo rispetto al testo di partenza. Sistematizza i risultati	Presentano ai compagni il lavoro prodotto e riflettono sugli scarti tra il testo di partenza e quello di arrivo

Tempo previsto: 4 ore

SCRIVERE PER IMPARARE

Roberto Didoni²²

Tabella 1: **MACROCOMPETENZE**

Sono qui declinate le (macro)competenze fondanti il filone.

SCRIVERE PER IMPARARE
<p><u>Competenza 1</u>: organizzare informazioni A partire da testi narrativi ed espositivi, di tipo divulgativo e disciplinare, l'allievo ricerca, raccoglie e rielabora informazioni e/o dati, attraverso modalità grafico-testuali diverse (evidenziature, elenchi, schemi, tabelle, mappe, appunti, chiose, ecc.), per organizzare e sistematizzare le proprie conoscenze e utilizzarle nelle attività di studio.</p>
<p><u>Competenza 2</u>: produrre sintesi Sulla base di consegne e/o indicazioni precise, l'allievo produce sintesi con differenti livelli di astrazione utilizzando forme diverse.</p>

Tabella 2: **PROFILI D'USCITA** per livelli di scolarità e (macro) competenze

Le (macro) competenze fondanti il filone sono qui declinate come "Profili in uscita", ovvero descrittori (a un medio livello di analiticità) di comportamenti osservabili e attesi, al termine dei diversi livelli scolari.

LIVELLI	SCRIVERE PER IMPARARE
Fine seconda primaria	<p><u>Competenza 1.</u></p> <ul style="list-style-type: none">• A partire da esperienze di osservazione o da brevi testi illustrati, rilevare e raccogliere dati e informazioni per rispondere a domande, attraverso la verbalizzazione (orale e scritta) o la rappresentazione grafica.• A seguito di attività di esplorazione guidata di brevi testi informativi, immagini, didascalie, riutilizzare le informazioni raccolte per comporre nuovi testi secondo semplici parametri (completare, riordinare, integrare).

²² Gruppo di lavoro composto da: Gabriella Del Vecchio, Ornella Mandelli, Franca Vasapolli, Saeda Pozzi, Daniela Merlo.

	<p><u>Competenza 2.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sulla base di brevi testi informativi e/o narrativi formulare a voce e per iscritto frasi, titoli, parole chiave per individuare gli elementi essenziali.
<p>Fine quinta primaria</p>	<p><u>Competenza 1.</u> A partire da un argomento da esplorare, in testi di genere informativo (divulgativo, manuali scolastici, monografie), l'alunno è in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • orientarsi nella scelta dei testi adeguati utilizzando i segnali della copertina (titolo, immagini, aspetto editoriale) e dell'indice • compiere operazioni di lettura differenziate (esplorativa, selettiva, analitica) dei testi e delle immagini • riconoscere e classificare le informazioni secondo i criteri disciplinari stabiliti, confrontare su testi diversi la stessa informazione ed evidenziare le uguaglianze e le differenze • produrre paragrafi tematici in forma parafrasata, completare mappe, tabelle e schemi da utilizzare nell'attività di studio e di ricerca collettiva e individuale. <p><u>Competenza 2.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • produrre sintesi da vari tipi di testi riducendone progressivamente l'estensione.
<p>Fine terza scuola secondaria di primo grado</p>	<p><u>Competenza 1.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Da un discorso orale (una breve lezione a scuola) o da testi scritti selezionati dall'insegnante (libri, voci enciclopediche, giornali, manuali, ecc.) prendere appunti per documentare le proprie ricerche e per il riutilizzarli a distanza di tempo in compiti definiti. • Da fonti diverse (bibliografie, atlanti, manuali, motori di ricerca, ecc.) ricavare informazioni per trasferirle in vari tipi di schemi (tabelle, mappe concettuali, diagrammi, grafici). • A partire da una situazione di studio o di ricerca, formulare domande appropriate per individuare i nuclei concettuali di un tema o le caratteristiche essenziali di una situazione (ad es. intervista). <p><u>Competenza 2.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Dato un testo scritto a carattere disciplinare tratto da un manuale in uso, o da testi scelti dall'insegnante, selezionare (con sottolineatura o evidenziazione) le informazioni e annotarle in frasi sintetiche organizzate in una sequenza logica per riutilizzarle in testi propri.

	<ul style="list-style-type: none">• Rispettando le consegne date (scopo e lunghezza) produrre la sintesi di un testo scritto per riutilizzarla in attività di studio, di ricerca o di ripasso.
Fine seconda scuola secondaria di secondo grado (10° anno di scolarità)	<p><u>Competenza 1.</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Data una situazione di insegnamento/apprendimento in classe, porre domande pertinenti, raccogliere informazioni e tematizzare le conoscenze per produrre un testo espositivo e argomentativo, rielaborando in modo personale e interagendo nello scambio comunicativo.• Assegnato un tema di ricerca non precedentemente affrontato e prendendo avvio da adeguata documentazione originale, produrre un testo scritto pianificato in modo autonomo, con la predisposizione di una scaletta, finalizzato alla corretta organizzazione delle informazioni e delle conoscenze raggiunte, integrate con le inferenze possibili attraverso il recupero di conoscenze disciplinari pregresse.• Avendo il manuale come riferimento, organizzare la comunicazione scritta di concetti e conoscenze disciplinari con il supporto di strumenti grafici, per evidenziare le relazioni logiche, causali e temporali, utilizzando diversi caratteri di stampa, forme grafiche originali, strumenti informatici multimediali.• A conclusione del percorso formativo del biennio, raccogliere e rielaborare, per sé o per gli altri, dati, informazioni, conoscenze complesse e concetti, utilizzando a seconda della situazione comunicativa tutti gli strumenti grafico-testuali già noti e rispettando le convenzioni grammaticali, per produrre autonomamente testi scritti di utilità curricolare, sociale o pratica. <p><u>Competenza 2.</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Prendendo avvio da testi disciplinari e non, individuare i nuclei fondanti del messaggio e utilizzare in modo corretto e funzionale gli strumenti della comunicazione scritta, per produrre forme diverse di sintesi, scegliendo in modo autonomo a seconda del testo proposto, della funzione dello stesso e delle consegne ricevute.

Tabella 3: **PROFILI D'USCITA – ATTIVITÀ**²³

FINE SECONDA PRIMARIA	ATTIVITÀ INDICATE
<ul style="list-style-type: none"> • A partire da esperienze di osservazione o da brevi testi illustrati, rilevare e raccogliere dati e informazioni per rispondere a domande, attraverso la verbalizzazione (orale e scritta) o la rappresentazione grafica. • Formulare, a voce e per iscritto, frasi (ad es. titoli) che individuino alcuni elementi essenziali di brevi testi informativi o narrativi. • Riutilizzare informazioni e dati manipolando brevi testi secondo semplici criteri guida (integrare, ordinare, ecc.) e con il supporto di immagini. 	<ul style="list-style-type: none"> •
FINE QUINTA PRIMARIA	ATTIVITÀ INDICATE
<ul style="list-style-type: none"> • Osservare ed individuare dati e informazioni (orali, scritte e multimediali) e registrarle per punti o sotto forma di semplici schemi. • Produrre sintesi da vari tipi di testi riducendone progressivamente l'estensione. 	<ul style="list-style-type: none"> •
FINE TERZA SECONDARIA DI PRIMO GRADO	ATTIVITÀ INDICATE
<ul style="list-style-type: none"> • Prendere appunti in forma libera per riutilizzarli in compiti definiti. • Ricavare informazioni da fonti diverse per trasferirle in vari tipi di schemi (tabelle, mappe concettuali, diagrammi, grafici). 	<ul style="list-style-type: none"> •

²³ Tabella da utilizzare in sede di programmazione per concordare le attività da sviluppare. Di seguito alcuni esempi di tabelle riempite.

<ul style="list-style-type: none"> • Formulare domande appropriate per individuare gli elementi essenziali di un testo o di una situazione (ad es. intervista). • Sintetizzare per punti conoscenze acquisite con diverse modalità. • Scrivere la sintesi di un testo rispettando le consegne date (scopo e lunghezza). 	
--	--

FINE SECONDA SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO (10° anno di scolarità)	ATTIVITÀ INDICATE
<ul style="list-style-type: none"> • Raccogliere e rielaborare, per sé o per gli altri, dati, informazioni, conoscenze complesse e concetti, utilizzando tutti gli strumenti grafico-testuali e le convenzioni grammaticali già noti, per produrre autonomamente testi comunicativi scritti e orali di utilità curricolare, sociale e pratica. • Produrre forme diverse di sintesi, scegliendo in modo autonomo a seconda del testo proposto e della situazione comunicativa, tenendo conto delle consegne date. 	<ul style="list-style-type: none"> •

Tabella 3a: **PROFILI D’USCITA – ATTIVITA’** (livello: fine seconda scuola primaria)

PROFILI D’USCITA	ESEMPI DI ATTIVITÀ
<ul style="list-style-type: none"> • A partire da esperienze di osservazione o da brevi testi illustrati, rilevare e raccogliere dati e informazioni per rispondere a domande, attraverso la verbalizzazione (orale e scritta) o la rappresentazione grafica. • Formulare, a voce e per iscritto, frasi (ad es. titoli) che individuino alcuni elementi essenziale di brevi testi essenziale di brevi testi informativi o 	<ul style="list-style-type: none"> • Dato un breve testo di partenza selezionare le informazioni adatte a tradurre il testo iniziale in elenco di regole di comportamento completando per iscritto uno schema dato. • Data la descrizione di un oggetto noto riscriverla modificando l’ordine della sequenza spaziale: dall’esterno all’interno, dall’interno all’esterno. • Inserire in un testo di partenza alcune

<p>narrativi.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Riutilizzare informazioni e dati manipolando brevi testi secondo semplici criteri guida (integrare, ordinare, ecc.) e con il supporto di immagini. 	<p>informazioni ricavate da immagini e didascalie in modo che il testo iniziale risulti arricchito da integrazioni e mantenga coerenza.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Riscrivere un testo sostituendo le parole sottolineate con altre di significato analogo da individuare all'interno di un elenco dato • Scrivere titoli di brevi paragrafi riferiti ad un argomento noto ricorrendo ad un modello dato; comporre per iscritto un breve paragrafo dato il titolo • Organizzare informazioni partecipando alla costruzione collettiva di un testo descrittivo attraverso le seguenti fasi: <ul style="list-style-type: none"> - formulare osservazioni pertinenti, riordinarle secondo criteri convenuti; - raggruppare le informazioni in base a unità tematiche; - integrare il testo di partenza inserendo opportunamente nuove informazioni ricavate da un secondo testo.
--	--

Tabella 3b: **PROFILI D'USCITA – ATTIVITÀ** (livello: fine scuola secondaria di primo grado)

COMPETENZE	PROFILI D'USCITA	ESEMPI DI ATTIVITÀ
<p>Competenza 1: <i>organizzare informazioni</i></p>	<p>Da un discorso orale (una breve lezione a scuola) o da testi scritti selezionati dall'insegnante (libri, voci enciclopediche, giornali, manuali, ecc.) prendere appunti per documentare le proprie ricerche e per il riutilizzarli a distanza di tempo in compiti definiti.</p>	<p>In un contesto utile (biblioteca scolastica o comunale) lavorare su fonti scritte selezionate dall'insegnante per ricercare e selezionare informazioni avendo come guida una scheda predisposta dall'insegnante. In un secondo tempo ricavare appunti presi liberamente dai testi fonte e strutturarli in modo che siano comprensibili ai compagni.</p>

	<p>Da fonti diverse (bibliografie, atlanti, manuali, motori di ricerca, ecc.) ricavare informazioni per trasferirle in vari tipi di schemi (tabelle, mappe concettuali, diagrammi, grafici).</p>	<p>L'insegnante stabilisce un tema e indica le fonti di ricerca (non più di quattro); seleziona all'interno delle fonti le pagine utili. Gli alunni leggono i testi selezionati, schedano le informazioni necessarie e le visualizzano in una tabella, e in un'esercitazione successiva, in un grafico del tipo indicato dall'insegnante per illustrare dati di studio o di ricerca.</p> <p>Data una semplice griglia, un grafico, una tabella, produrre un breve testo informativo che ne spieghi il contenuto.</p>
	<p>A partire da una situazione di studio o di ricerca, formulare domande appropriate per individuare i nuclei concettuali di un tema o le caratteristiche essenziali di una situazione (ad es. intervista).</p>	<p>Da testi di studio letti e compresi, gli alunni formulano domande che riassumano un breve paragrafo, individuando, con la guida dell'insegnante, i nuclei concettuali che li compongono; successivamente gli allievi sono invitati a sintetizzare con una sola domanda porzioni di testo sempre più estese.</p> <p>Dato un tema o un problema di interesse generale, sul quale gli alunni hanno ricercato informazioni sotto la guida dell'insegnante, strutturare un'intervista predisponendo il contesto, i ruoli e le persone da intervistare, predisporre le domande scritte, effettuare l'intervista e riprodurla per iscritto perché possa essere letta da altri e possa essere utilizzata come fonte di informazione.</p>
<p>Competenza 2: <i>produrre sintesi</i></p>	<p>Dato un testo scritto a carattere disciplinare tratto da un manuale in uso, o da testi scelti dall'insegnante, selezionare (con</p>	<p>Su un testo disciplinare o informativo divulgativo predisposto dall'insegnante, avendo un preciso scopo di</p>

	sottolineatura o evidenziazione) le informazioni e annotarle in frasi sintetiche organizzate in logica sequenziale per riutilizzarle in testi propri.	ricerca, l'alunno opera una selezione di informazioni con l'evidenziatore o con la sottolineatura. In un secondo momento raccoglie le informazioni selezionate e le organizza in frasi sintetiche e logicamente sequenziali. In un terzo momento le frasi sono tradotte in un testo dall'alunno stesso o da un compagno e possono essere utilizzate per attività di studio o per la comunicazione ad altri dell'attività di ricerca.
	Rispettando le consegne date (scopo e lunghezza) produrre la sintesi di un testo scritto per riutilizzarla in attività di studio, di ricerca o di ripasso.	L'insegnante seleziona testi anche corredati da semplici grafici e/o testi tratti dai manuali disciplinari in uso, l'alunno produce sintesi scritte degli stessi partendo da scalette o frasi sintetiche, indica le fonti e, se necessario, il percorso di studio. Riutilizza la sintesi per esporre ai compagni l'argomento.

Tabella 3c: **PROFILI D'USCITA – ATTIVITÀ** (livello: fine scuola secondaria di secondo grado – 10° anno di scolarità)

COMPETENZE	PROFILI D'USCITA	ESEMPI DI ATTIVITÀ
Competenza 1: <i>organizzare informazioni</i>	Data una situazione di insegnamento/apprendimento in classe, porre domande pertinenti, raccogliere informazioni e tematizzare le conoscenze per produrre un testo espositivo e argomentativo, rielaborando in modo personale e interagendo nello scambio comunicativo.	Lezione di Storia. Proiezione di film storico. Lo studente segue la proiezione. Al termine pone domande, annota risposte, individua il tema socio-economico, come da richiesta dell'insegnante. Scriva un testo di tipo espositivo, tematizzato sugli aspetti socio-economici rilevati. Spiega eventuali rapporti di causa ed effetto che mettono in relazione i fatti storici

		<p>individuati, come da richiesta dell'insegnante.</p> <p>Legge in classe il proprio testo e lo confronta con quello dei compagni.</p>
<p>Assegnato un tema di ricerca non precedentemente affrontato e prendendo avvio da adeguata documentazione originale, produrre un testo scritto pianificato in modo autonomo, con la predisposizione di una scaletta, finalizzato alla corretta organizzazione delle informazioni e delle conoscenze raggiunte, integrate con le inferenze possibili attraverso il recupero di conoscenze disciplinari pregresse.</p>	<p>Dopo aver concluso la lettura di un'opera, ad esempio "Se questo è un uomo" di Primo Levi, lo studente riceve una fotocopia relativa ad un brano mai prima affrontato, tratto da "Sommersi e Salvati" dello stesso autore. In modo autonomo dovrà costruire la scaletta di un testo che contenga almeno i seguenti punti di riflessione: - Chi è il narratore, quale altra opera letta in classe ha scritto; - definizione di lager; - il livello di vita dei prigionieri e le loro privazioni; - di quali prigionieri si parla; - riflessioni personali sul contesto storico relativo agli avvenimenti narrati nel brano presentato come documento stimolo.</p>	
<p>Avendo il manuale come riferimento, organizzare la comunicazione scritta di concetti e conoscenze disciplinari con il supporto di strumenti grafici, per evidenziare le relazioni logiche, causali e temporali, utilizzando diversi caratteri di stampa, forme grafiche originali, strumenti informatici multimediali.</p>	<p>Lavorando in aula computer in un'ora di compresenza Storia-Diritto l'insegnante chiede di trasferire in forma di sintesi le conoscenze minime, tratte dal manuale, relative al tema della migrazione e della "cittadinanza", costruendo in modo autonomo una tabella a doppia entrata. Lo studente, utilizzando le competenze già acquisite, dovrà organizzare una tabella che elenchi e metta a raffronto i Diritti civili, quelli politici e quelli sociali, validi per tutti o validi solo per chi ha la cittadinanza di quello Stato.</p>	
<p>A conclusione del percorso formativo del biennio,</p>	<p>Leggendo in classe il quotidiano, l'insegnante chiede ad ogni</p>	

	<p>raccogliere e rielaborare, per sé o per gli altri, dati, informazioni, conoscenze complesse e concetti, utilizzando a seconda della situazione comunicativa tutti gli strumenti grafico-testuali già noti e rispettando le convenzioni grammaticali, per produrre autonomamente testi scritti di utilità curricolare, sociale o pratica.</p>	<p>studente di ricercare un articolo di approfondimento di una problematica sociale. Lo studente in modo autonomo ricerca gli elementi utili per analizzare l'articolo, adottando la regola base delle 5 W + 1H. Trasferisce quanto rilevato in una tabella a doppia entrata. Inoltre, distingue le informazioni dalle note di commento, costruendo uno schema ad albero. Eventuali cause del fenomeno preso in considerazione devono essere inserite in un diagramma di flusso. La scheda così realizzata sarà lo strumento-guida per una lettura critica del quotidiano e per condurre una corretta ed autonoma esposizione orale. A conclusione della raccolta degli elementi significativi, fatta in forma di sintesi, lo studente deve riscrivere l'articolo, attribuendo un nuovo titolo e ricostruendone in modo autonomo il contenuto.</p>
<p>Competenza 2: <i>produrre sintesi</i></p>	<p>Prendendo avvio da testi disciplinari e non, individuare i nuclei fondanti del messaggio e utilizzare in modo corretto e funzionale gli strumenti della comunicazione scritta, per produrre forme diverse di sintesi, scegliendo in modo autonomo a seconda del testo proposto, della funzione dello stesso e delle consegne ricevute.</p>	<p>Dato un brano antologico, lo studente in classe o a casa, ma in modo autonomo, procede alla lettura attenta; suddivide il testo in sequenze; sottolinea le informazioni principali; procede alla titolazione; elabora il riassunto rispettando la lunghezza prevista dall'insegnante; precisa protagonisti e ruoli; luoghi, tempi e azioni; controlla la stesura formale del testo, secondo le regole convenzionali, ed è in grado di autocorreggersi.</p>

ESEMPI DI PERCORSI SCUOLA PRIMARIA

PERCORSO 1

Classe seconda scuola primaria²⁴

ATTIVITÀ 1: dato un breve testo di partenza selezionare le informazioni adatte per completare per iscritto un elenco di regole di comportamento.

TESTO DI PARTENZA: UN CONIGLIO PER AMICO.

Il coniglio è un animale un po' pauroso che sta nascosto volentieri.

Quando ti avvicini a lui non devi fare rumore: vedrai che in poco tempo diventerà tuo amico.

Il coniglio ha bisogno di una gabbietta spaziosa con dentro un po' di paglia per dormire comodamente, ogni tanto però devi farlo uscire, così potrà fare un giretto saltellando per la casa.

Il suo cibo preferito sono le verdure, però puoi dargli anche del pane secco e qualche pezzo di mela.

Non prenderlo mai per le orecchie, potresti fargli male.

(Testo tratto da: *C'è un animale in casa*, Febe Sillani, Emme Edizioni)

Consegna: qui di seguito trovi le regole di comportamento per tenere un coniglio in casa. Le scritte non sono complete, scrivi tu le parole mancanti negli spazi tratteggiati.

Se vuoi avere un coniglio per amico segui queste regole

COSA FARE	COSA NON FARE
Procurati una _____ spaziosa, sul fondo metti della _____	Non _____ _____, potresti spaventarlo.
Ogni tanto lascialo libero di _____ _____	Non _____ _____
Per i suoi pasti prepara	potresti fargli male.
1) _____	
2) _____	
3) _____	

²⁴ A cura di Gabriella Del Vecchio e Ornella Mandelli.

Attività 2: data la descrizione di un “oggetto” noto riscriverla modificando l’ordine della sequenza spaziale (dall’esterno all’interno-dall’interno all’esterno).

TESTO DI PARTENZA: LA MELA - DALLA BUCCIA AI SEMI.

La buccia della mela è liscia e sottile, può essere di diversi colori e contiene molte vitamine. La buccia riveste la polpa bianca e succosa. Nel cuore della mela c’è il torsolo, che non si mangia, e dentro al torsolo ci sono dei piccoli semi.

Consegna: riscrivi il testo precedente descrivendo la mela a partire dai semi fino ad arrivare alla buccia.

La mela - dai semi alla buccia

Nella parte più interna della mela ci sono i



spaccato di mela

Attività 3: Inserire in un testo di partenza alcune informazioni ricavate da immagini e didascalie in modo che il testo di base risulti arricchito da integrazioni e resti coerente.

Consegna: scrivi al posto dei puntini tante altre informazioni che potrai scoprire osservando le immagini e le didascalie fornite dall’insegnante (computer, LIM, ecc.).

Testo di partenza: la giungla.

La foresta dell’Amazzonia è la più grande al mondo ed è attraversata da un lunghissimo fiume: il Rio delle Amazzoni.

La giungla ha una ricca vegetazione; ci sono piante meravigliose:

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

Nell'immensa foresta si nascondono moltissimi animali:

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

Gli uccelli che vivono nella giungla sono molto colorati; i tucani hanno becchi enormi dai colori straordinari:

.....

Nella foresta amazzonica vive anche il colibrì, detto anche uccello-mosca, è il più piccolo uccello del mondo;

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

Materiali: immagini con didascalie.

immagine di un colibrì

Questo piccolo uccello succhia il nettare dei fiori con la lingua sottile

immagini di tucani con i becchi di colori diversi

Tucano dal becco nero

Tucano dal becco rosso

Tucano dal becco verde

immagini di piante

Ninfee tanto grandi da sembrare isolotti

Fiori che spuntano dai tronchi d'albero

Fiori che sbocciano al termine di lunghe liane

immagini di animali

Le ar

La farfalla morpho

Il serpente corallo

La raganella arborea

La scimmia urlatrice

Attività 4: riscrivere un testo sostituendo le parole sottolineate con altre di significato analogo da individuare all'interno di un elenco dato.

Testo di partenza: Il barbagianni

Il barbagianni è un uccello notturno dalla faccia a forma di cuore, la sua testa può ruotare in ogni direzione.

Quando è notte il barbagianni si sveglia, si alza in volo, senza allontanarsi troppo dal suolo, afferra la preda con i lunghi artigli affilati e la uccide con un colpo di becco.

Il barbagianni inghiotte le sue piccole prede senza masticare.

Il barbagianni non costruisce un nido. Depone le uova per terra, su pochi fuscelli.

I piccoli quando nascono sono ciechi; la madre rimane sempre con loro fino a quando hanno le prime penne, poi insieme al padre dei piccoli si allontana per cacciare e procurare ai pulcini il cibo necessario per crescere.

Consegna: riscrivi il testo sul barbagianni sostituendo le parole sottolineate con altre dello stesso significato scritte nell'elenco di seguito.

ingoiare, terreno, girare, unghie affilate, ramoscelli

Attività 5: scrivere i titoli di brevi paragrafi riferiti ad un argomento noto ricorrendo ad un modello dato; comporre per iscritto un breve paragrafo dato il titolo.

Consegna: leggi attentamente il testo seguente, poi scrivi al posto dei puntini i titoli adatti, infine scrivi tu dei buoni consigli per non fare brutte figure quando si va ad una festa.

Consigli utili

Quando incontri qualcuno

Saluta con un bel sorriso.

Non sbattergli la porta in faccia.

Lascialo passare prima, è un gesto di cortesia.

Quando

Non aprire la bocca mentre mangi.

Non giocare con il cibo.

Non agitare le posate, potresti schizzare i tuoi vicini.

Quando

Stai attento a non rompere i giocattoli

Attento a non far male ai tuoi compagni, specialmente se sono più piccoli.

Non strappare di mano i giochi ai tuoi amici.

Quando sei invitato ad una festa

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

PERCORSO 2
Classe seconda scuola primaria²⁵

ATTIVITÀ: partecipare alla costruzione collettiva di un testo descrittivo

CONTESTO: le proposte di scrittura che seguono riguardano la composizione di semplici testi descrittivi da collocare all'interno di attività di osservazione-sperimentazione-ricerca. Le attività indicate sono da svolgere collettivamente e con la guida dell'insegnante, almeno nelle fasi iniziali; si potrebbe proporre la costruzione di una sorta di "catalogo", sottoforma di cartellone o schedario, su "oggetti" da osservare (fiori, frutti, ortaggi...) all'interno di esperienze di giardinaggio o di cucina oppure a partire da collezioni (conchiglie, minerali....) o ancora da una raccolta di oggetti per una mostra, in questo caso i testi scritti accompagnerebbero gli oggetti da esporre.

FASI DI LAVORO:

Fase 1: formulare osservazioni pertinenti, riordinarle secondo criteri convenuti

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALUNNI
<p>Sollecita e guida l'osservazione dell'oggetto prescelto.</p> <p>A conclusione della fase di osservazione, invita ogni alunno a scrivere su di una striscia di carta un'osservazione relativa all'oggetto preso in esame.</p> <p>Raccoglie le strisce con le osservazioni e le attacca su di un cartellone a mo' di elenco. In un secondo tempo invita gli alunni a trovare dei criteri per ottenere una disposizione più "ordinata" delle osservazioni.</p> <p>Considera le proposte degli alunni ed orienta l'attenzione sulla distinzione tra osservazioni pertinenti e non, sull'eliminazione delle ripetizioni e la soluzione di eventuali contraddizioni.</p> <p>Scrive sotto dettatura degli alunni le osservazioni nella versione riveduta e condivisa.</p>	<p>Osservano, toccano, odorano, manipolano l'oggetto; formulano osservazioni, pongono domande; interagiscono con compagni ed insegnante.</p> <p>Ogni alunno scrive la propria osservazione e la legge ad alta voce.</p> <p>Propongono cambiamenti rispetto alla prima stesura e motivano le loro scelte.</p> <p>Provano a riformulare le osservazioni tenendo conto delle indicazioni suggerite.</p>

²⁵ A cura di Gabriella Del Vecchio e Ornella Mandelli.

Fase 2: raggruppare le informazioni in base ad unità tematiche

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALUNNI
<p>Propone un'ulteriore rielaborazione delle osservazioni scritte nella fase 1: invita gli alunni a raggruppare tutte le informazioni relative al medesimo elemento. Per facilitare la comprensione dell'operazione richiesta prepara un cartellone sul quale disegna un grande fiore stilizzato e dei foglietti sui quali riporta le precedenti osservazioni.</p> <p>Invita gli alunni a collocare ogni foglietto in corrispondenza degli elementi dell'oggetto ai quali si riferisce (se si tratta di un fiore tutte le frasi relative ai petali andranno incollate sulla corolla, quelle relative alle foglie all'interno della sagoma della foglia, e così via)</p>	<p>Trovano la giusta collocazione ad ogni frase. Riscrivono il testo secondo il nuovo ordine.</p>

N.B. è opportuno conservare ed esporre in successione i cartelloni con i testi redatti nelle varie forme in modo che sia visibile il procedimento svolto e che esista un modello per altre esercitazioni.

Fase 3: attività a piccoli gruppi o individuale

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALUNNI
<p>Ripercorre con gli alunni, aiutandosi con il materiale esposto, il lavoro svolto ed invita i bambini a provare ad organizzare poche e semplici informazioni riferite ad un nuovo oggetto dello stesso genere (nel nostro caso si tratterà di altri fiori).</p> <p>Fornisce ad ogni alunno un testo composto da una serie di informazioni non ordinate e da uno schema guida per raggruppare per temi il contenuto del testo stesso.</p> <p>Se possibile procura l'oggetto stesso e una sua illustrazione che accompagna il testo.</p> <p>Organizza la classe a piccoli gruppi, ogni gruppo avrà un testo diverso.</p>	<p>Leggono il testo, si confrontano con i compagni, concordano tra loro la collocazione delle informazioni nello schema guida, completano lo schema.</p>

<p>Segue i vari gruppi, aiuta a definire la riorganizzazione delle informazioni, raccoglie tutti i testi realizzati e procede ad una lettura collettiva (i testi possono essere esposti su di un cartellone con relative illustrazioni o raccolti in uno schedario da arricchire ulteriormente anche con lavori individuali)</p>	
---	--

Fase 4: attività di sviluppo. Integrare il testo di partenza inserendo opportunamente nuove informazioni ricavate da un secondo testo

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALUNNI
<p>Propone la lettura di un testo descrittivo, costruito appositamente, su un oggetto già osservato e descritto dagli alunni nelle fasi precedenti; il testo nuovo contiene informazioni non presenti nel testo di partenza. L'insegnante guida l'analisi e il confronto tra i due testi al fine di individuare i dati nuovi.</p> <p>Chiede di trascrivere i dati nuovi nel testo di partenza individuando la giusta collocazione.</p> <p>Aprire un momento di confronto per considerare le soluzioni dei bambini e valutarle collettivamente.</p> <p>Anche in questo caso si può riproporre l'attività in piccoli gruppi o individualmente. (Potrebbe costituire un momento di verifica)</p>	<p>Leggono il testo nuovo, lo confrontano con il precedente, individuano i dati nuovi, li evidenziano con un colore, li trascrivono nel testo di partenza scegliendo la collocazione più adatta, forniscono una spiegazione.</p>

PERCORSO 3

Classe quinta scuola primaria²⁶

COMPETENZA: organizzare le informazioni

CONTESTO: La proposta presuppone un percorso di ricerca concordato dalla classe per uno scopo riconosciuto e un prodotto da realizzare (libro, cartellone, ipertesto, mostra, ecc.). La scrittura rappresenta la *rielaborazione delle informazioni raccolte e classificate* operata dai diversi gruppi.

FASI DI LAVORO:

Fase 1: Riconoscere e classificare le conoscenze pregresse e le domande formulate per esplorare l'argomento

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALUNNI
1. individuato un oggetto/ argomento di studio raccogliere le informazioni pregresse del gruppo	
Al gruppo classe rivolge la domanda "cosa sapete su ...?" Su un cartellone registra in ordine sparso le informazioni che i bambini già possiedono sull'argomento.	Intervengono.
2. classificare le informazioni	
Chiede di raggruppare le informazioni per tema. Concorda con la classe i nomi delle categorie.	Propongono raggruppamenti. Propongono i nomi delle categorie.
3. individuare domande per esplorare l'argomento e classificarle	
Sollecita domande. Chiede di classificarle e di identificare nuove eventuali categorie. Le scrive sul cartellone con un colore diverso.	Espongono le loro domande. Le classificano.

²⁶ A cura di Franca Vasapolli.

4. anticipare i “luoghi” delle informazioni	
Chiede dove è possibile trovare le informazioni attese.	Formulano ipotesi

Fase 2: ricerca sui testi

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALUNNI
1. selezionare i libri nei quali trovare le informazioni attese	
<p>Mette a disposizione dei bambini libri di vario genere (meglio se in biblioteca).</p> <p>Mostra la copertina e chiede di fare anticipazioni sul genere e sul contenuto, a partire dagli elementi di contesto (titolo, immagini, ecc).</p> <p>Chiede di verificare le ipotesi attraverso la lettura dell'indice e la lettura esplorativa.</p> <p>Aiuta all'autocorrezione mostrando gli elementi contraddittori e inducendo nuove ipotesi.</p>	<p>Scelgono i libri utili, a loro avviso.</p> <p>Formulano ipotesi.</p> <p>Verificano le ipotesi scorrendo i titoli dell'indice e attraverso una lettura esplorativa</p>
2. in piccolo gruppo, ricercare le informazioni nelle pagine selezionate	
<p>Forma, o invita alla formazione, gruppi di lavoro.</p> <p>Propone la lettura selettiva alla ricerca delle risposte e delle nuove informazioni, o contraddittorie rispetto a quelle già individuate.</p> <p>Suggerisce di evidenziare nei testi con colori diversi domande e nuove informazioni.</p> <p>Chiede di raggruppare, classificandole, le informazioni individuate, disponendole in “mucchietti”, o buste titolate.</p>	<p>Si dispongono in gruppo, si attribuiscono i compiti (chi legge, chi prende appunti) e i turni.</p> <p>Leggono evidenziando le informazioni come concordato.</p> <p>Discutono tra loro, o con il supporto dell'insegnante, la validità di quanto individuato.</p> <p>Registrano, parafrasandole, le informazioni su strisce di carta che vengono raccolte e raggruppate per classe.</p>

Fase 3: In piccolo gruppo, scrivere paragrafi tematici, organizzando le informazioni raccolte nelle varie fasi

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALUNNI
1. analizzare le informazioni e stabilire i criteri di vicinanza tra loro	
Distribuisce tra i gruppi i diversi temi. Fornisce l'aiuto necessario e diversificato ai diversi gruppi, in base alle esigenze. Invita all'auto correzione in gruppo rilanciando i problemi.	Dispongono sul tavolo le informazioni e stabiliscono come accostarle tra loro. Su un foglio scrivono un breve paragrafo che contenga le informazioni organizzate in modo coerente fra loro.
2. scegliere o produrre il materiale illustrativo a supporto del testo	
Offre la consulenza necessaria. Dispone il materiale occorrente.	Selezionano il materiale illustrativo. Per la produzione si dividono i compiti.

➤ **ESEMPI DI VERIFICA**

Fase 1: individuato un oggetto/argomento di studio raccogliere le informazioni pregresse del gruppo

VERIFICA 1 - riconoscere le domande

- lavoro individuale
- scheda predisposta dall'insegnante su argomenti conosciuti dalla classe.
- L'insegnante prefigura alcune ipotetiche situazioni di approfondimento e chiede agli alunni di completare la scheda con le domande utili ad avere risposta.
- Gli alunni scrivono le domande

VERIFICA 2 - classificare le domande

- Lavoro individuale
- Scheda predisposta dall'insegnante su argomenti conosciuti dalla classe.
- L'insegnante prefigura alcune ipotetiche risposte e le relative domande prive delle parole che le introducono (chi ...? Dove ...? ...). Quest'ultime sono a parte e vengono vagliate e scelte dal bambino per il completamento.
- Gli alunni selezionano le opzioni e completano.

VERIFICA 3 - classificare le risposte e predisporle in una mappa

- Lavoro individuale
 - Scheda predisposta dall'insegnante su argomenti conosciuti dalla classe.
 - L'insegnante predispose una scheda con una mappa d'indagine con domande su un argomento.
Separatamente, prepara risposte alle domande della mappa.
 - Gli alunni classificano le risposte e le copiano o incollano nella mappa, sotto le relative domande
-

Fase 2: ricerca sui testi

L'insegnante su un argomento concordato con la classe, prepara insieme ai bambini una mappa d'indagine strutturata per domande.
Individua un testo sull'argomento.

Gli alunni selezionano le parti di testo in risposta alle domande, presumibilmente solo a una parte

1. le copiano sulla mappa in risposta alle domande relative;
 2. parafrasandole, le scrivono nella mappa in risposta alle domande relative.
-

Fase 3: scrivere paragrafi tematici, organizzando le informazioni

L'insegnante su un argomento prepara una scheda con strisce contenenti ciascuna una frase o un periodo.

Gli alunni ritagliano le strisce e stabiliscono l'organizzazione delle informazioni delle quali dispongono:

- le incollano secondo la gerarchia stabilita;
- le legano utilizzando connettivi logici e testuali;
- aggiungono eventuali informazioni delle quali dispongono;
- riscrivono il paragrafo in forma legata.

ESEMPIO DI PERCORSO SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

PERCORSO 1

Classe terza scuola secondaria di primo grado²⁷

COMPETENZA: organizzare informazioni

ATTIVITÀ: Elaborazione di mappe di conoscenze e di mappe letterarie

Obiettivo generale: organizzare le conoscenze in una mappa

FASI DI LAVORO:

Fase 1: lancio dell'attività con attivazione delle motivazioni

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALLIEVI	TEMPI
Introduce il tema su cui ricercare informazioni in modo da suscitare l'interesse degli alunni ai quali sono presentati i testi da leggere, le modalità di lavoro e l'organizzazione dell'attività.	Ascoltano le informazioni dell'insegnante, osservano il materiale di lavoro, eventualmente intervengono e avanzano proposte su sollecitazione dell'insegnante.	1 ora

Fase 2: leggere e capire testi per l'apprendimento, fare i primi esercizi

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALLIEVI	TEMPI
Legge i testi predisposti, li spiega evidenziando il significato del lessico specifico. Esemplifica una sintesi per parole chiave di uno dei brani letti.	Leggono i testi proposti dall'insegnante, comprendono il lessico specifico, comprendono il significato dei testi. Riconoscono come corretta la sintesi data dall'insegnante.	2 ore
Offre in lettura un testo, spiegato con note in cui è stato evidenziato il lessico specifico e le parole chiave dei paragrafi. Ha cura di evidenziare le parole chiave in modo che, se lette di seguito, ricostruiscono il ragionamento sotteso nel testo.	Leggono il testo o i testi per l'esercitazione, riconoscono le parole chiave e il ragionamento esplicitato nel testo.	2 ore

²⁷ A cura di Saeda Pozzi.

<p>Se necessario predispone un secondo testo con le stesse modalità e lo assegna in lettura.</p> <p>Assegna come esercizio: riscrivere su un foglio le parole chiave evidenziate e collegarle secondo una logica sequenziale.</p> <p>L'esercizio può essere ripetuto più volte.</p>	<p>Da uno dei testi in lettura estrapolano le parole chiave, le riscrivono annotandole in una tabella verticale secondo la logica sequenziale.</p>	
---	--	--

Fase 3: capire concetti, scrivere concetti

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALLIEVI	TEMPI
<p>Spiega che cosa è un concetto, in che modo i concetti stanno in relazione tra di loro, come i concetti sono l'ossatura dei testi per l'apprendimento.</p> <p>Esemplifica ciò che spiega utilizzando la grafica.</p> <p>Invita gli alunni a individuare alcuni concetti in un testo già letto e/o in un nuovo testo e li guida nell'esercizio.</p> <p>Successivamente l'insegnante chiede agli alunni di individuare il legame che tiene uniti i concetti e ad evidenziare tra essi quelli più importanti.</p>	<p>Gli alunni seguono la spiegazione, osservano gli esempi prodotti.</p> <p>Provano a individuare uno o più concetti dal testo offerto in esercitazione.</p> <p>Gli alunni leggono il testo individuano il legame che collega i concetti, evidenziano quelli più importanti.</p>	<p>1h e 30m</p>
<p>Fa esercitare gli alunni utilizzando vari tipi di mappe e testi di adeguata brevità.</p> <p>Per esempio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • data una mappa parzialmente vuota con i termini elencati alla rinfusa ricomporre la mappa (l'esercizio sarà sempre più difficile aumentando gli spazi vuoti e i termini da inserire); • data una mappa senza alcuni termini chiedere di completarla (i termini non vengono forniti); • dato un breve testo e una mappa che gli si riferisce chiedere di completarla; 	<p>Gli alunni eseguono gli esercizi.</p>	<p>3 ore</p>

<ul style="list-style-type: none"> • dato un testo chiedere di produrne la mappa libera; • dato un testo chiedere di produrne la mappa con una logica vincolata. 		
--	--	--

Fase 4: verificare le conoscenze

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FANNO GLI ALLIEVI	TEMPI
Assegna la verifica: dato un testo per l'apprendimento, dopo averlo letto, l'alunno deve individuare i concetti chiave e rappresentarli in una mappa mettendo in evidenza il loro legame.	Gli alunni eseguono la verifica.	1 ora

Fase 5: decontestualizzare e scrivere una mappa creativa

Dopo la lettura di un romanzo, l'insegnante invita gli alunni a predisporre il materiale di lavoro.

Si riprendono le descrizioni e la trama dal romanzo per:

- individuare i personaggi e le loro caratteristiche fisiche;
- individuare i luoghi e le loro caratteristiche
- individuare eventuali percorsi compiuti dai personaggi durante l'azione.

Si ricercano i dati anagrafici dell'autore.

L'insegnante invita gli allievi:

a disegnare la mappa creativa del romanzo letto avendo cura di:

- rappresentare
 - l'autore e i suoi dati anagrafici
 - i personaggi collocati nei luoghi letterari
 - i personaggi nei luoghi che visitano durante un eventuale viaggio
 - i luoghi attraverso le loro caratteristiche salienti
- riassumere in brevissime frasi il significato delle azioni dei personaggi.

ESEMPIO DI PERCORSO SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

PERCORSO 1

Biennio scuola secondaria di secondo grado²⁸

COMPETENZA: organizzare informazioni

ATTIVITÀ: produzione autonoma di una scheda informativa relativa ad un brano antologico.

Dato un brano antologico, lo studente in modo autonomo ricerca gli elementi utili per produrre una scheda di riorganizzazione del testo e degli elementi di analisi testuale conosciuti. La scheda così realizzata sarà lo strumento guida per condurre una corretta ed autonoma esposizione orale. Le voci significative della scheda vengono fornite dall'insegnante in classe, in seconda debbono essere proposte in successione logica e consequenziale dallo stesso studente, nel modo più completo possibile.

FASI DI LAVORO:

Fase 1: Lo studente sa ricercare le informazioni, le sa rielaborare e organizzare sotto forma di scheda.

L'insegnante assegna la lettura di un brano antologico; il genere letterario prescelto è il romanzo, la tipologia è narrativo-espositiva.

L'alunno, a casa, utilizza la propria antologia, legge il brano e ricerca nell'introduzione o in altre sezioni dell'antologia le informazioni utili per la comprensione del testo e del contesto.

L'insegnante, in classe, chiede di predisporre una scheda atta ad analizzare il testo per tutti gli aspetti narratologici già affrontati con le attività di analisi testuale precedentemente svolte.

L'alunno, lavorando individualmente in classe, è in grado di produrre e di completare almeno una semplice scheda contenente i seguenti elementi:

- Brano tratto da...
- Titolo ...
- Appartiene al genere letterario e al sottogenere ... perché...
- Autore/epoca...
- Fabula articolata in antefatto, sviluppo e soluzione
- Sintesi del brano letto
- Particolari elementi strutturali del testo letto
- Confronti possibili fra il contenuto del brano e quello di altri letti precedentemente o dell'opera da cui è tratto con altre opere (tabella a due colonne o tabella a doppia entrata)

²⁸ A cura di Daniela Merlo.

L'alunno, a casa, compila la scheda richiesta motivando, dove possibile, le sue risposte.

Fase 2: Lo studente sa esporre utilizzando schemi come traccia logica per le informazioni memorizzate.

L'insegnante, attraverso la lettura in classe di alcune schede, controlla che gli elementi minimi richiesti siano tutti presenti nelle schede degli alunni.

L'alunno aggiunge o corregge gli elementi della propria scheda mancanti o errati.

L'insegnante ripercorre le risposte date dagli alunni e ne controlla la correttezza e coerenza con i quesiti posti.

L'alunno corregge e integra le proprie risposte.

L'insegnante invita tutti gli alunni a memorizzare gli elementi della scheda e le relative risposte, in modo da poter affrontare un'ampia presentazione del testo narrativo-espositivo letto.

L'alunno, sulla traccia del percorso espositivo offerto dalla scheda, è in grado di rielaborare in modo autonomo, ampio e articolato il contenuto del testo letto ed anche di presentare aspetti significativi dell'analisi del testo narrativo, insieme a semplici note informative relative all'autore e al contesto storico e letterario in cui l'opera è nata.

NB: la stessa scheda potrà essere applicata ripetutamente ad altri brani antologici, diventando lo strumento guida (scaletta) per l'esposizione e la verifica orale.

PARTE SECONDA

PROVE DI VALUTAZIONE

PRESENTAZIONE

Silvana Citterio

Al termine del percorso di ricerca sulla scrittura guidata da scopi – comunicare, inventare, imparare – si è ritenuto importante predisporre delle prove di verifica, strutturate per livelli di scolarizzazione, in modo che sia possibile testare le competenze specifiche dichiarate per i tre filoni di scrittura e nello stesso tempo offrire strumenti di osservazione e valutazione coerenti con pratiche di scrittura orientate verso scopi definiti. Coerentemente con l’opzione per una didattica delle competenze, si è proposto un modello praticabile di scrittura “situata”, in cui fosse semplice e abituale utilizzare le possibilità comunicative della comunità scolastica e, al contempo, ricostruire in laboratorio situazioni esterne con attività di simulazione o manipolare fonti scritte, orali, iconiche, ecc. rispetto a compiti di realtà o a esigenze di studio.

Un modello didattico integrato dove, come si è potuto constatare nei tre filoni, la scrittura viene esercitata insieme alle altre abilità d’uso della lingua. Può trattarsi infatti di un’attività individuale, intermedia o finale (come la composizione di una scheda su criteri dati), all’interno di un percorso guidato dall’insegnante e sviluppato dall’allievo in collaborazione con i compagni, oppure può riguardare la scrittura esplorativa che segue la discussione su un tema specifico in una classe della scuola primaria o ancora può prendere le mosse dalla lettura di un testo fiction per riprodurlo con le varianti indicate nella consegna.

Le prove predisposte per i livelli corrispondenti al quinto, all’ottavo, al decimo anno di scolarità sono collocate in un preciso contesto d’uso della lingua. Sono, infatti, costruite a partire dalla declinazione delle competenze che fondano i tre filoni Scrivere per comunicare, Scrivere per inventare, Scrivere per imparare, relativamente ai diversi livelli scolari.

La declinazione, che descrive le competenze in comportamenti osservabili e attesi a un certa tappa del percorso di scolarizzazione, può guidare l’insegnante nella individuazione delle attività didattiche e nella preparazione di prove congruenti e adeguate.

Ciascuna prova è, inoltre, strutturata in compiti diversi, per poter osservare e, in caso, attestare in modo attendibile, in quale misura le competenze di scrittura sono padroneggiate dagli allievi.

PROVE DI VALUTAZIONE PER LA SCUOLA PRIMARIA

PROVA CERTIFICATIVA IN USCITA DALLA CLASSE QUINTA DELLA SCUOLA PRIMARIA

La prova è strutturata in compiti diversi ed è costruita a partire dai profili in uscita definiti nei tre filoni per la classe V della scuola primaria e precisamente:

FILONE	COMPETENZA	PROFILO DI USCITA	NOTE
Scrivere per inventare	1. Manipolare il codice.	L'alunno crea diverse tipologie di giochi linguistici su un modello dato dimostrando di manipolare il codice in modo consapevole.	La competenza 1 è usata strumentalmente, come prerequisito per la competenza 2: rappresentarsi nell'annuncio - invito della festa - mostra di fine anno.
	2. Esprimere e rappresentare se stessi e il mondo.	L'alunno sa utilizzare una varietà di forme di scrittura espressiva anche di tipo poetico utilizzandone gli elementi caratteristici.	
Scrivere per imparare	1. Organizzare informazioni.	A partire da un argomento da esplorare, in testi di genere informativo l'alunno è in grado di riconoscere e classificare le informazioni secondo i criteri disciplinari stabiliti, confrontare su testi diversi la stessa informazione ed evidenziare uguaglianze e differenze per produrre paragrafi tematici in forma parafrasata, completare mappe, tabelle e schemi da utilizzare nell'attività di studio.	La realizzazione della competenza 1, così come è prevista nella prova, costituisce un ponte verso la competenza 2
	2. Produrre sintesi.	L'alunno sa produrre sintesi da vari tipi di testo riducendone progressivamente l'estensione.	

Scrivere per comunicare	3. Inventare e produrre testi al fine di convincere destinatari definiti.	L'alunno sa inventare e produrre testi (slogan, lettere, manifesto) per convincere destinatari definiti a mettere in atto azioni e comportamenti.	
	4. Sa dare istruzioni attraverso diverse forme testuali.	L'alunno sa dare istruzioni in relazione a giochi, attività, sequenze operative in situazioni reali o simulate.	La messa alla prova della competenza 4 sta nella verbalizzazione del percorso attraverso la festa-mostra che viene dato in rappresentazione grafica.

Come è evidente i profili di uscita dei tre filoni e delle relative competenze sono integrabili o addirittura sovrapponibili, in particolare “manipolare il codice” (Scrivere per inventare) appare propedeutico e strumentale alla competenza 3 di Scrivere per comunicare.

PROVA DI VERIFICA: CLASSE QUINTA PRIMARIA²⁹

Devi comporre un manifesto d'invito per la festa di fine anno nella tua scuola. La locandina si compone di tre riquadri.

Nel primo riquadro:

- ◆ Inventa la presentazione del manifesto completando l'acrostico:

F
E
S
T
A

Nel secondo riquadro:

- ◆ Organizza un testo utilizzando le seguenti informazioni:

Destinatari: genitori, bambini della scuola dell'infanzia, compagni delle altre scuole.

²⁹ Proposta di Corinna Fraccacreta e Ornella Mandelli

Scopo: far conoscere le attività svolte nella scuola che si presentano alla festa di fine anno scolastico

Data: 8 giugno 2015

Luogo: giardino della scuola elementare _____

Via _____

Località _____

Attività e zone della mostra: Punto verde: coltivazione di piante,
angolo degli animali: allevamento di animaletti,
teatro dei burattini,
mostra di manufatti degli allievi,
bar-buffet.

Nel terzo riquadro:

- ◆ Comunica le attività della festa attraverso una filastrocca a rime bacciate (AA, BB, CC, ...) con queste quattro parole: burattini, banchetti, animali, piantine.

◆ **Primo riquadro**



◆ **Secondo riquadro**



◆ Terzo riquadro



Al “punto verde” saranno in vendita delle piantine³⁰.

I bambini hanno pensato di scrivere una scheda informativa da accompagnare ad ogni vasetto.

Completa la scheda della primula scrivendo le didascalie attorno all’immagine, ricava le informazioni dal testo scritto a fine pagina.

Completa poi la scheda del ciclamino inserendo titolo e frecce; scrivi il testo a fine pagina formulando frasi complete e riordinando le informazioni delle didascalie.

LA PRIMULA

Breve peduncolo _____
Altezza _____

La primula è una piantina di circa 5 cm, cresce nei luoghi erbosi e boschivi di montagna e pianura; le foglie sono ovali e rugose, un po' pelose sul lato inferiore.
Il fiore è giallo pallido, la corolla è formata di cinque petali a forma di cuore.

³⁰ Parte proposta da Gabriella Del Vecchio

- Fiori profumati con cinque petali rivolti all'insù
- Corolla rosa violacea
- Foglie cuoriformi.



- Piccioli a Spirale.
- Pianta alta 5- 15 cm
- Tubero con radici.

Il ciclamino cresce spontaneamente nelle zone ombrose dei boschi alpini.

Al “*punto verde*” saranno in vendita delle piantine.

Nell'*angolo degli animali* si potranno osservare e comprare alcuni piccoli animali. Per ognuno di loro si deve scrivere una scheda informativa, qui di seguito trovi un testo sul gatto con diverse notizie, leggilo attentamente poi completa la tabella della pagina successiva.

IL GATTO

Il gatto è un mammifero della famiglia dei felini.

Ha un corpo agile e flessuoso, ricoperto da una pelliccia più o meno folta a seconda della razza.

La testa è tondeggiante, il muso schiacciato, le orecchie sono piccole e appuntite, gli occhi sono tondi con la pupilla ovale verticale.

I denti canini sono aguzzi e ben sviluppati.

Le zampe appoggiano su cuscinetti e sono dotate di artigli affilati e retrattili.

Il gatto comunica, oltre che con il verso, con il corpo:

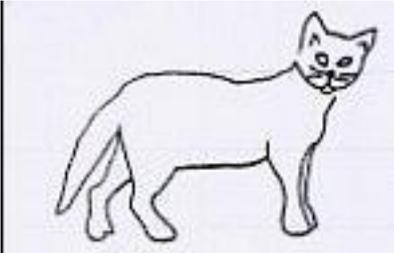
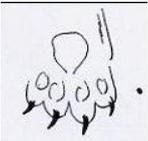
se muove la coda a scatti è nervoso; se sbarra gli occhi è impaurito;

se ha le orecchie appiattite, il pelo ritto sul dorso e gonfia la coda è aggressivo.

Un gatto cucciolo deve mangiare tre - quattro volte al giorno alimenti nutrienti (mangimi per gattini, carne cotta, riso, latte, tuorlo d'uovo).

Un gatto adulto può mangiare una- due volte al giorno alimenti preparati per gatti (bocconcini, mangimi secchi) oppure cibo preparato in casa (carne cotta, riso).

Organizza le informazioni della pagina precedente in questo schema

*Caratteristiche fisiche	*-----	Quanti pasti al giorno?	Quali cibi?
- Mammifero famiglia dei felini 	Gatto <u>cucciolo</u>	▽ ▽ ▽ ▽	
	Gatto <u>adulto</u>		Bocconcini, mangimi secchi a base di carne e pesce, carne cotta, riso.
- Corpo - Testa..... - Muso..... - Orecchie  - Denti 	*----- - aggressività: orecchie appiattite, , , , - : occhi sbarrati -		

Le LETTERE

Lettere al Dirigente Scolastico (scopo: autorizzazione alla festa - mostra di fine anno) e **ai bambini della scuola materna** (scopo: incuriosirli e invitarli alla festa per far conoscere la scuola elementare)

Consegne

1. Scrivi, a nome della classe, una lettera al dirigente della tua scuola per richiedere l'autorizzazione a organizzare la festa-mostra di fine anno scolastico. Non dimenticare le informazioni necessarie: data, luogo, scopo e attività della festa-mostra.
2. Scrivi una lettera ai bambini della vicina scuola materna per invitarli alla festa - mostra di fine anno che state preparando. Spiega loro le attività che troveranno cercando di incuriosirli. Non dimenticare data e luogo della festa – mostra.

Il PERCORSO

Il giorno della festa il giardino della scuola si trasformerà: nel disegno puoi vedere i diversi spazi e la loro collocazione. Scrivi un testo, come se fosse un depliant – guida per i visitatori. Descrivi il percorso che proporresti tu tra i vari spazi (almeno 5), spiegando anche dove si trova ciascuno, cosa si può vedere e fare.



(fonte Internet: piantina giardino della scuola "Don Milani" IC Stoppani, Seregno)

CRITERI E PUNTEGGI PER LA VALUTAZIONE DELLE PROVE

A) *Manifesto*

1° riquadro (*acrostico su "FESTA"*)

- L'acrostico è completo sì = 1
no = 0
- L'acrostico è coerente dal punto di vista semantico con il tema "festa" sì = 2
no = 0
- L'acrostico è un enunciato, una frase di senso compiuto sì = 2
no = 1
- L'acrostico è centrato al suo scopo (incuriosire i destinatari e convincerli a partecipare) completamente = 2
abbastanza = 1
per niente = 0

Punteggio Massimo Teorico: **PMT A 1° = 7**

2° riquadro (*testo informativo*)

- il testo contiene tutte le informazioni necessarie in modo completo
sì = 3
fino a 2 omissioni = 2
più di 2 omissioni = 1
- Il testo contiene informazioni non necessarie
no, non ne contiene = 1
sì, ne contiene = 0
- Il testo usa adeguatamente lo spazio pagina con corpo e carattere adeguato per le informazioni più importanti
completamente = 2
abbastanza = 1
per niente = 0

PMT A 2° = 6

3° riquadro (*filastrocca a rima baciata con 4 parole: burattini, banchetti, animali, piantine*)

- La filastrocca contiene le 4 parole date
sì = 2
solo 3 = 1
meno di 3 = 0

- La filastrocca si compone di 8 versi³¹
sì = 2
solo 6 = 1
meno di 6 = 0
- La filastrocca è composta correttamente “a rima baciata”
sì = 2
in parte = 1
no = 0
- La filastrocca è coerente dal punto di vista semantico con il tema della festa suggerito dalle 4 parole
completamente = 2
in parte = 1
per niente = 0

PMT A 3° = 8

B) Punto Verde e Angolo degli Animali³²

La Primula

- La scheda contiene tutte le informazioni richieste e disponibili nel testo in calce
sì = 2
fino a un’omissione = 1
più di un’omissione = 0
- Nella scheda le informazioni sono tutte collocate nell’esatta didascalia
sì = 2
un errore = 1
più di un errore = 0

Il Ciclamino

- La scheda è correttamente titolata
sì = 2
no³³ = 0
- Nella scheda il testo è ricostruito in modo completo, utilizzando le 6 informazioni disponibili
sì, tutte = 3;
fino a 4 = 2
meno di 4 = 1

³¹ In caso la filastrocca sia composta da più di 8 versi, si attribuisce comunque un punteggio di 2 punti.

³² Le due prove Primula + Ciclamino (più facile) e Il Gatto (più difficile) potrebbero essere date in alternativa, dando la possibilità all’allievo di scegliere se farle entrambe o solo una.

³³ Con NO si intende l’indicazione di altra pianta.

- Nella scheda il testo è ricostruito con l'ordine logico-tematico della disciplina esemplificato nel modello sulla Primula
sì = 2
no = 0

PMT Primula + Ciclamino = 11

Il Gatto

- Lo schema contiene tutte le informazioni richieste e disponibili nel testo di partenza
sì = 3
fino a 2 omissioni = 2
fino a 3 omissioni = 1;
oltre = 0
- Nello schema le informazioni sono tutte collocate nell'esatta posizione
sì = 3
un errore = 2
più di un errore = 1
- Nello schema le informazioni sono trascritte come da esempio
sì, tutte (sono 14) = 3
fino a 10 = 2
da 6 a 9 = 1
meno di 6 = 0

PMT Il Gatto = 9

C) Lettere al Dirigente Scolastico (scopo: autorizzazione alla festa - mostra di fine anno) e **ai bambini della scuola materna** (scopo: incuriosirli e invitarli alla festa per far conoscere la scuola elementare)

Un'unica griglia di valutazione – da applicare due volte – così strutturata:

- Nella lettera tutte le informazioni sono correttamente selezionate rispetto allo scopo e al destinatario
sì = 3
se c'è un'informazione non pertinente o manca un'informazione necessaria = 2
se ci sono 2 informazioni non pertinenti o mancano 2 informazioni necessarie = 1
se oltre = 0
- Nella lettera viene usato il lessico e il registro adeguato al destinatario con formule di apertura e chiusura adatte
sì = 3
se c'è un errore formale = 2;
se 2 errori = 1;
se più di 2 errori = 0

- Nella lettera si fa un uso adeguato dello spazio pagina
sì = 2
no = 0
- La lettera è corretta dal punto di vista ortografico
con 1 errore = 2;
con 2 errori = 1;
più di 2 errori = 0
- La lettera è corretta dal punto di vista sintattico e dell'uso della punteggiatura.
con 1 errore = 2;
con 2 errori = 1;
più di 2 errori = 0

PMT C = 12 (per ciascuna lettera)

D) Descrizione del percorso attraverso la mostra-festa

Il percorso

- Il testo contiene la descrizione degli spazi, gli elementi utili a rintracciarli, la spiegazione dell'offerta di ciascuno
se ogni spazio viene presentato come da consegna = 6
se manca più di un'informazione richiesta o risulta inadatta = 4
se mancano 2 informazioni necessarie = 2
se oltre = 1
- Nel testo viene usato il lessico e il registro adeguato alla consegna e allo scopo
sì = 3
se c'è un errore formale = 2
se 2 errori = 1
se + di 2 errori = 0
- La lettera è corretta dal punto di vista ortografico
con 1 errore = 3
con 2 errori = 2
con 3 o 4 errori = 1
più di 4 errori = 0
- La lettera è corretta dal punto di vista sintattico e dell'uso della punteggiatura.
fino a 2 errori = 3
fino a 4 errori = 2
fino a 6 errori = 1
più di 6 errori = 0

PMT percorso = 15

PROVE DI VALUTAZIONE PER LA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

PROVA CERTIFICATIVA IN USCITA DALLA CLASSE TERZA DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

La prova è strutturata in compiti diversi, per poter osservare e, in caso, attestare in modo attendibile, a quale livello la competenza di scrittura è padroneggiata dagli allievi.

La prova è costruita a partire dalla declinazione delle (macro) competenze che fondano i tre filoni: Scrivere per comunicare, Scrivere per inventare, Scrivere per imparare, relativamente alla classe III della scuola secondaria di 1° grado. Si riporta di seguito tale declinazione.

FILONE	COMPETENZA	PROFILI IN USCITA
Scrivere per comunicare	1. Esprimere vissuti personali mediante diversi tipi e forme testuali.	Per una gamma ampia di destinatari reali e di scopi precisi: <ul style="list-style-type: none"> - sa selezionare esperienze, opinioni personali, sentimenti, informazioni (su eventi, personaggi, fenomeni, temi trattati) e rielaborarli in modo coerente e pertinente al tema; - sa utilizzare in modo adeguato le seguenti forme testuali: <ul style="list-style-type: none"> • narrazione personale, diario, motto, lettera, e-mail, telegramma (in funzione espressiva); • questionari, tabelle, manifesti, depliant, articoli di giornale, notiziari, relazioni, ipertesti (in funzione informativa).
	2. Fornire informazioni su esperienze e situazioni.	
	3. Inventare e produrre testi al fine di convincere destinatari definiti.	<ul style="list-style-type: none"> - sa inventare ed elaborare testi pubblicitari, recensioni, lettere, manifesti, depliant per indurre comportamenti e per sostenere o modificare opinioni del destinatario.

	4. Sa dare istruzioni attraverso diverse forme testuali.	- sa dare istruzioni in sequenza in relazione a giochi, attività, procedure, in situazioni reali o simulate.
Scrivere per inventare	1. Manipolare il codice.	- crea diverse tipologie di giochi linguistici e le utilizza per costruire testi in base a modelli dati; - crea semplici figure di traslato (metafora) e sa giustificarle
	2. Esprimere e rappresentare se stessi e il mondo.	- sa esprimere il proprio vissuto (sensazioni, emozioni, visioni del reale) in modo personale, realizzando testi poetici, lettere, pagine di diario, racconti basati sulla propria esperienza e di fantasia, articoli per un giornale di classe ecc.; - trasforma testi poetici agendo consapevolmente sulla struttura (sequenze narrative) sul registro, sul punto di vista, sul lessico.
Scrivere per imparare	1. Organizzare informazioni.	- da un discorso orale (una breve lezione a scuola) o da testi scritti selezionati dall'insegnante (libri, voci enciclopediche, giornali, manuali, ecc.) sa prendere appunti per documentare le proprie ricerche e per il riutilizzarli a distanza di tempo in compiti definiti; - da fonti diverse (bibliografie, atlanti, manuali, motori di ricerca, ecc.) sa ricavare informazioni per trasferirle in vari tipi di schemi (tabelle, mappe concettuali, diagrammi, grafici); - a partire da una situazione di studio o di ricerca, sa formulare domande appropriate per individuare i nuclei concettuali di un tema o le caratteristiche essenziali di una situazione (ad es. intervista).

	2. Produrre sintesi	<ul style="list-style-type: none">- dato un testo scritto a carattere disciplinare tratto da un manuale in uso, o da testi scelti dall'insegnante, selezionare (con sottolineatura o evidenziazione) le informazioni e annotarle in frasi sintetiche organizzate in una sequenza logica per riutilizzarle in testi propri;- rispettando le consegne date (scopo e lunghezza) produrre la sintesi di un testo scritto per riutilizzarla in attività di studio, di ricerca o di ripasso.
--	---------------------	---

PROVA DI VERIFICA: CLASSE TERZA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

La prova seguente prevede tempi adeguati per raccogliere i materiali e una collaborazione tra gli allievi nell'elaborazione del compito; si consiglia perciò di far eseguire l'attività a coppie di allievi o a piccoli gruppi e di valutare la prova stessa attraverso i criteri e i punteggi appositamente definiti (v. di seguito pag. 137-138).

A) IL POSTER

Consegne

Si svolgerà il mese prossimo la giornata di Scuola Aperta (*Open Day*), destinata a far conoscere la tua scuola ai bambini della V classe Primaria e ai loro genitori. Dovrai preparare dei documenti in vista di quell'impegno, che vedrà protagonisti anche i ragazzi di Terza.

1. Va predisposto anzitutto un *poster* che pubblicizzi la scuola, da appendere ai vetri dell'atrio della Scuola Primaria e della Scuola Secondaria. Scegli alcune foto significative, che rappresentino angoli, aule, laboratori della tua scuola ma anche le persone che vi lavorano; puoi arricchire il tuo manifesto anche con disegni. Prepara anche brevi didascalie che illustrino le foto o i disegni.
2. Invento uno *slogan* che caratterizzi la tua scuola, da utilizzare come titolo del tuo manifesto o come striscione autonomo. Imita le espressioni metaforiche e/o in rima che si usano in pubblicità per mettere in evidenza il nome e il personaggio cui la tua scuola è intitolata oppure fai riferimento alle attività migliori che si svolgono nel corso dei tre anni.
Una scuola analoga alla tua, intitolata al medico polacco A. Sabin, famoso per aver scoperto il vaccino antipoliomelite, ha pensato ad es. a questo slogan:

ALLA SABIN VACCINIAMO CONTRO L'IGNORANZA

B) MAIL/LETTERA

3. Sempre in vista della giornata di Scuola Aperta, scrivi una *lettera o una mail a tutti i genitori* degli allievi di V per invitarli a visitare e conoscere la tua scuola. Dovrai informarli brevemente della data e dell'orario dell'*Open Day*, ma soprattutto dovrai persuaderli dell'opportunità di visitare *proprio la tua scuola*. Fornirai in un altro documento il dettagliato svolgimento della mattinata.

C) TABELLA/SCHEMA

4. Infine prepara uno *schema o una tabella* per dare indicazioni precise a proposito dello svolgimento della mattinata. Considera che il Preside, la Vicepreside e diversi insegnanti saranno a disposizione per incontrare i genitori e che alcuni ragazzi di Terza saranno coinvolti nella presentazione come veri testimoni della vita scolastica. Ti suggeriamo di segnalare orari, luoghi d'incontro e/o di visita, persone che incontreranno e/o accompagneranno per la scuola ragazzi e genitori attraverso uno schema o una tabella di facile e chiara consultazione. Pensa quali aule o spazi è opportuno mostrare, quali attività interessanti andranno illustrate. Tieni conto infine che alcuni eventi potranno realizzarsi contemporaneamente, dato che genitori e ragazzi in visita saranno numerosi. Fai precedere lo/a schema/tabella da una breve introduzione.

L'insegnante dovrà stabilire se fornire o meno un modello di tabella, come il seguente:

CHI	ORA	AULA/SPAZIO	EVENTO	GUIDA
Tutti i genitori e i ragazzi	9.00-9.20	Auditorium	Accoglienza	Dirigente Scolastico
I gruppo				
II gruppo				
.....				

CRITERI E PUNTEGGI PER LA VALUTAZIONE DELLE PROVE

A) *Poster*

Poiché il compito è stato svolto a coppie o a piccoli gruppi, sarà il docente a stabilire se dare una valutazione uguale per tutti gli allievi oppure se differenziarla, a seconda del contributo di ciascuno. Sarà a questo proposito utile discutere con gli allievi l'esito della prova stessa e mettere a confronto i diversi poster e slogan.

1. Il poster presenta materiali pertinenti alla consegna e coerenti tra loro (foto/disegni/didascalie).
completamente = 3
per gran parte = 2
solo in parte = 1
no = 0
2. Foto/disegni e didascalie sono ben organizzati e efficaci rispetto allo scopo.
completamente = 3
per gran parte = 2
solo in parte = 1
no = 0
3. Lo slogan utilizza rime, espressioni metaforiche, filastrocche per mettere in evidenza il nome della scuola o alcune sue caratteristiche.
con efficacia = 3
in modo meccanico = 2
solo in parte = 1
no = 0

Punteggio Massimo Teorico: **PMT = 9**

B) *Mail/Lettera*

1. Nella mail/lettera sono presenti le informazioni richieste.
tutte = 3
per gran parte = 2
solo in parte = 1
no = 0
2. La mail/lettera contiene enunciati persuasivi, adeguati allo scopo e ai destinatari.
sì, espressi con efficacia = 3
sì, ma superficiali = 2
solo uno, in modo poco efficace = 1
no = 0
3. Il registro e il lessico sono appropriati allo scopo e ai destinatari.
completamente = 3
per gran parte = 2
solo in parte = 1
no = 0

4. Gli elementi ortografici e grammaticali della mail/lettera sono corretti.
tutti = 3
per gran parte = 2
solo in parte = 1
no = 0
5. L'esposizione è fluida e gli elementi sintattici e la punteggiatura della mail/lettera sono corretti.
completamente = 3
per gran parte = 2
solo in parte = 1
no = 0

PMT = 15

C) Schema/Tabella

1. La tabella contiene le informazioni richieste, in ordine logico-cronologico.
tutte = 3
per gran parte
solo in parte
no

Se non si fornisce preventivamente la tabella, il criterio di valutazione può essere formulato diversamente:
 1. Le informazioni richieste sono ben organizzate in uno schema/tabella.
con efficacia = 3
con qualche imprecisione = 2
solo in parte = 1
no = 0
 2. La tabella risulta di facile consultazione, chiara.
sì, è espressa con efficacia = 3
sì, ma con qualche imprecisione = 2
solo in parte = 1
no = 0
 3. Le attività proposte nello schema/tabella sono pertinenti e adeguate allo scopo.
completamente = 3
per gran parte = 2
solo in parte = 1
no 0
 4. Gli elementi grammaticali e sintattici sono corretti.
tutti = 3
per gran parte = 2
solo in parte = 1
no = 0

PMT = 12

PROVE DI VALUTAZIONE PER LA SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO (BIENNIO)

PROVA CERTIFICATIVA IN USCITA DALLA CLASSE SECONDA DELLA SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

La prova è strutturata in compiti diversi, per poter osservare e, in caso, attestare in modo attendibile, a quale livello la competenza di scrittura è padroneggiata dagli allievi. La prova è costruita a partire dalla declinazione delle (macro) competenze che fondano i tre filoni: Scrivere per comunicare, Scrivere per inventare, Scrivere per imparare, relativamente alla classe seconda della scuola secondaria di secondo grado. Si riporta di seguito tale declinazione.

FILONE	COMPETENZA	PROFILI IN USCITA
Scrivere per comunicare	1. Esprimere vissuti personali mediante diversi tipi e forme testuali.	Per una gamma ampia e diversificata di destinatari reali o simulati e di scopi precisi: <ul style="list-style-type: none"> - sa selezionare esperienze, opinioni personali, sentimenti, informazioni su eventi, personaggi, fenomeni, temi di attualità e di riflessione generale; - sa rielaborarli in modo articolato, coerente e pertinente rispetto alla consegna; - sa utilizzare efficacemente le seguenti forme testuali: <ul style="list-style-type: none"> • narrazione, diario, lettera sia in funzione espressiva sia in funzione informativa; • questionari, tabelle, manifesti, depliant, articoli di giornale, notiziari, relazioni, ipertesti (in funzione informativa)
	2. Fornire informazioni su esperienze e situazioni.	
	3. Inventare e produrre testi al fine di convincere destinatari definiti.	<ul style="list-style-type: none"> - Sa inventare ed elaborare testi pubblicitari, recensioni, lettere, manifesti, depliant per indurre comportamenti, sostenere la propria opinione, convincere il destinatario.

	4. Dare istruzioni attraverso diverse forme testuali.	<ul style="list-style-type: none"> - Sa dare istruzioni in sequenza in relazione ad attività di laboratorio e procedure, in situazioni reali o simulate.
Scrivere per inventare	1. Manipolare il codice.	<ul style="list-style-type: none"> - Crea semplici figure retoriche di ordine, traslato e suono (metafora, metonimia, ossimoro, allitterazione, rima, assonanza) e sa giustificarle. - Trasforma in modo personale testi narrativi e poetici agendo consapevolmente sul codice.
	2. Esprimere e rappresentare se stessi e il mondo.	<ul style="list-style-type: none"> - Produce testi in forma di lettera, diario (espressione del sé) testi di canzoni, semplici liriche (scrittura poetica) fiabe, racconti e descrizioni soggettive (scrittura narrativa) utilizzando in modo personale strutture, forme linguistiche e retoriche dei generi in questione. - Trasforma in modo personale testi narrativi, letterari od espositivi in pagine di diario o lettere, su un modello dato di lettere o di diari “impossibili”. - Trasforma in modo personale testi narrativi agendo consapevolmente sugli elementi narratologici (fabula/intreccio, punto di vista, ruoli dei personaggi, dimensione spazio/temporale).
Scrivere per imparare	1. Organizzare informazioni.	<ul style="list-style-type: none"> - Data una situazione di insegnamento/apprendimento in classe, porre domande pertinenti, raccogliere informazioni e tematizzare le conoscenze per produrre un testo espositivo e argomentativo, rielaborando in modo personale e interagendo nello scambio comunicativo. - Assegnato un tema di ricerca non precedentemente affrontato e prendendo avvio da adeguata documentazione originale, produrre un testo scritto pianificato in modo autonomo, con la predisposizione di una scaletta, finalizzato alla corretta organizzazione

		<p>delle informazioni e delle conoscenze raggiunte, integrate con le inferenze possibili attraverso il recupero di conoscenze disciplinari pregresse.</p> <ul style="list-style-type: none">- Avendo il manuale come riferimento, organizzare la comunicazione scritta di concetti e conoscenze disciplinari con il supporto di strumenti grafici, per evidenziare le relazioni logiche, causali e temporali, utilizzando diversi caratteri di stampa, forme grafiche originali, strumenti informatici multimediali.- A conclusione del percorso formativo del biennio, raccogliere e rielaborare, per sé o per gli altri, dati, informazioni, conoscenze complesse e concetti, utilizzando a seconda della situazione comunicativa tutti gli strumenti grafico-testuali già noti e rispettando le convenzioni grammaticali, per produrre autonomamente testi scritti di utilità curricolare, sociale o pratica.
	2. Produrre sintesi	<p>Prendendo avvio da testi disciplinari e non, individuare i nuclei fondanti del messaggio e utilizzare in modo corretto e funzionale gli strumenti della comunicazione scritta, per produrre forme diverse di sintesi, scegliendo in modo autonomo a seconda del testo proposto della funzione dello stesso e delle consegne ricevute.</p>

PROVA DI VERIFICA: CLASSE SECONDA SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

A) SCRIVERE PER COMUNICARE

Tempo 60 minuti.

Consegna:

Nel 2007 il Centro Studi Minori & Media di Firenze ha svolto un'indagine conoscitiva sull'uso del cellulare da parte dei bambini e dei ragazzi. La tabella che segue, tratta dall'indagine (www.minorimedia.it), presenta la frequenza d'uso del cellulare durante una giornata dei bambini e dei ragazzi fino ai 18 anni.

Per la pagina web della tua Scuola devi preparare un testo utile ad aprire un dibattito sull'argomento; leggi attentamente la tabella e la conclusione scritta di seguito e scrivi un testo informativo in cui prendi in esame il problema, commenti la tabella e concludi trascrivendo la frase finale.

Il testo sarà composto da un minimo di 10 righe a un massimo di 20 righe (comprese le righe da trascrivere) e sarà strutturato in:

1. un'introduzione
2. una parte centrale in cui si presentano e si commentano i dati
3. una conclusione: la frase finale trascritta.

Tab. 10 - *Per quanto tempo al giorno usa il cellulare * Scuola frequentata*

			Per quanto tempo al giorno usa il cellulare					Totale
			Mai	Circa mezz'ora	Circa un'ora	Circa 2 ore	Più di 2 ore	
Scuola frequentata	Elementare	Conteggio	56	211	43	15	15	340
		% di riga	16,5%	62,1%	12,6%	4,4%	4,4%	100%
	Media Inferiore	Conteggio	54	432	249	110	147	992
		% di riga	5,4%	43,5%	25,1%	11,1%	14,8%	100%
	Media Superiore Biennio	Conteggio	12	217	157	57	99	542
		% di riga	2,2%	40,0%	29,0%	10,5%	18,3%	100%
	Media Superiore Triennio	Conteggio	6	107	92	31	43	279
		% di riga	2,2%	38,4%	33,0%	11,1%	15,4%	100%
Totale	Conteggio	128	967	541	213	304	2153	
	% di riga	5,9%	44,9%	25,1%	9,9%	14,1%	100%	

L'uso del cellulare è dunque un elemento presente in maniera rilevante nella quotidianità dei nostri intervistati, come possiamo vedere anche dal numero di chiamate fatte in media al giorno.

CRITERI E PUNTEGGI PER LA VALUTAZIONE DELLA PROVA

Competenze poste a obiettivo: Organizza correttamente le informazioni Utilizza efficacemente la forma testuale: tabella	Punteggio		
	0	1	2
1. È in grado di rielaborare le informazioni date in forma tabellare in un breve testo informativo.			
2. Rispetta le indicazioni relative alla struttura del testo.			
3. Ha chiaro i destinatari dell'informazione.			
4. Pianifica e organizza la parte centrale del testo.			
5. Produce informazioni significative coerenti con l'argomento.			
6. Produce commenti significativi sull'argomento.			
7. Il lessico è funzionale all'argomento.			
8. La sintassi e la punteggiatura sono corrette.			
9. Ortografia corretta			
Punteggio massimo teorico (PMT)			18

B) SCRIVERE PER INVENTARE: esprimere e rappresentare se stessi e il mondo

Consegna:

Hai trascorso una giornata all'aria aperta con i tuoi amici, in bicicletta vi siete recati fuori città, avete giocato sui prati, avete fatto un picnic, verso sera siete ritornati a casa. Durante il ritorno, a causa di una telefonata ricevuta sul cellulare, uno di voi perde l'equilibrio e cade ...

Scrivi il diario di questa giornata inventando il finale. La pagina di diario dovrà essere composta da almeno 20 righe.

CRITERI E PUNTEGGI PER LA VALUTAZIONE DELLA PROVA

La prova è svolta individualmente. Il testo è ben organizzato, completo e corretto?

	Completamente	Per gran parte	Solo in parte	No
Punti	3	2	1	0
Rispetta i vincoli assegnati				
Rispetta la struttura della forma testuale				
È corretto nell'uso della morfosintassi				
È corretto nell'uso della semantica (uso di parole adatte alla forma testuale)				
Rivela consapevolezza pragmatica (destinatario, contesto)				
PMT = 15				

C) SCRIVERE PER IMPARARE

Consegne:

Dopo aver letto l'articolo che ti è stato consegnato

1. individua la tesi centrale sostenuta dall'autore e riformulala in modo chiaro e preciso.
2. sottolinea nel testo e riporta sotto forma di elenco puntato tutti gli argomenti a sostegno della tesi.

Documenti: articolo "Elogio dei messaggini"

Tempo: 1 h.

CRITERI E PUNTEGGI PER LA VALUTAZIONE DELLA PROVA: prima consegna

Descrittori	Livello	Punti
Sa produrre una breve testo, riprendendo i nuclei essenziali e stabilendo efficaci e logici collegamenti.	1°	5
Sa produrre un breve testo che riprende solo parzialmente i nuclei centrali ed è sorretta da collegamenti non del tutto efficaci e logici.	2°	3
Non sa produrre un testo contenente i nuclei centrali attesi.	3°	0

CRITERI E PUNTEGGI PER LA VALUTAZIONE DELLA PROVA: seconda consegna

Descrittori	Livello	Punti
Sa elencare in modo completo gli argomenti, distinguendoli in modo preciso e riformulando l'espressione in modo personale.	1°	5
Sa elencare gli argomenti non distinguendoli in modo preciso l'uno dall'altro e utilizzando le parole del testo.	2°	3
Non sa elencare se non parzialmente gli argomenti, con utilizzo poco coerente delle parole del testo.	3°	0

ELOGIO DEI MESSAGGINI

Vale la pena di occuparsi della battute estemporanee del presidente del consiglio quando ne combina di ben più gravi dalla sua villa di Arcore o aggirandosi per la Casa Bianca? Nonostante tutto, la risposta è sì: Silvio Berlusconi esprime spontaneamente un senso comune banale e insidioso, come già ci ricordò Alessandro Manzoni a suo tempo: “il buon senso c’era ma se ne stava nascosto per paura del senso comune”. Dunque, una quindicina di giorni fa il cavaliere incitò i ragazzini a mandarsi meno Sms (breve messaggi . di testo, via telefono cellulare) e a scrivere più lettere alla vecchia maniera, con carta e penna. Alcuni commentatori se la cavarono osservando che meglio avrebbe fatto a incitare i giovani a vedere un po’ meno la (sua) televisione e a leggere qualche libro in più; la battuta era facile, ma il consiglio implicava una dote di autolesionismo di cui il cavaliere non sembra dotato.

Eppure l’idea che i cellulari e i relativi messaggi siano un elemento di caduta della cultura e della comunicazione, specialmente quando usati così freneticamente, è assai diffusa. E quella del telefono cellulare è un’epopea strana davvero: ce l’hanno tutti gli italiani, salvo un po’ di neonati e di ultraottantenni, ma il senso

comune lo giudica un fenomeno deteriore, una di quelle mode nefaste che sembrano ineliminabili dalla vita moderna, ma di cui, in linea di principio, sarebbe meglio fare a meno. Chi scrive invece pensa che tutto ciò sia molto sbagliato (anche se lo sostenesse Cofferati invece di Berlusconi), e per molti motivi.

Il primo è che, in ogni caso, il Servizio di brevi messaggi di testo (Sms) indica comunque un sano ritorno alla parola scritta, in una società che la usa pochissimo, salvo che nei banchi di scuola, dove viene percepita come afflizione. È una scrittura povera, anzi poverissima? Non c'è dubbio al riguardo, ma è pur sempre scrittura, ovvero un modo di esprimere sentimenti e stati d'animo che utilizza il logos, anziché altri mezzi come il colore dei capelli, le immagini sulle T-shirt, i graffiti metropolitani e altre modalità espressive. E sarebbe comunque sbagliato contrapporre l'una forma all'altra, in una scala tradizionale al cui vertice c'è il testo e poi, a scendere, le altre modalità di comunicazione, via via più rozze e meno strutturate. La Sms-scrittura costringe a trucchi e aggiramenti, per non superare la barriera dei 160 caratteri imposti da una tecnologia elementare. Ma questa, scarsità di risorse, come al solito, aguzza l'ingegno e spinge a soluzioni creative; a invenzioni linguistiche che non sarebbero altrimenti state pensate. Per alcuni puristi si tratta di invenzioni deteriori, per altri sono cose di cui sorridere, per altri sono la testimonianza che le lingue sono una cosa viva, in evoluzione.

E capiterà magari che, a forza di messaggi, uno decida di stendere più ampiamente il suo pensiero in forma di e-mail, la quale anch'essa ha generato stili e forme che assomigliano a quelle di prima e insieme ne sono così diverse. Il percorso non è deterministico, ma di tipo costruttivistico: un nuovo sistema di comunicazione mentre detta alcuni vincoli (nel nostro caso di brevità), sollecita a immaginare e inventare una pienezza comunicativa. Non si sostituisce ai precedenti ma li affianca e alla fine anche il dodicenne potrebbe scoprire il gusto di una lettera d'amore scritta sulla carta.

Lo sconvolgente successo degli Sms e della posta elettronica (in tutto il mondo tranne che in America, per ora) spiega quale sia il senso più vero delle molte "rivoluzioni" tecnologiche che si sono susseguite negli ultimi anni, dal personal computer ai cellulari, dalla larga banda alla comunicazione Wi-Fi (senza fili, da un computer all'altro). Quelle che ci hanno davvero cambiato la vita nel profondo (e che di conseguenza hanno anche creato nuovi settori industriali, posti di lavoro e financo bolle speculative) sono le tecnologie che gli studiosi chiamano "abilitanti": mettono in grado moltitudini di persone di impadronirsene facilmente per farne l'uso che più gli aggrada, a loro, individualmente.

A ben guardare la storia recente della tecnologia elettronica può essere letta come un duplice e parallelo percorso. Da un lato la miniaturizzazione crescente dei chip, cui corrispondono costi decrescenti degli apparati che li utilizzano. E così si passa dai grandi computer, i mainframe, ai minicomputer degli anni '70 ai Pc degli anni '80 e infine ai portatili laptop, ai palmari, ai cellulari sempre più piccoli e potenti. Ognuno di questi passaggi segna l'allargamento degli utilizzatori. I mainframe, chiusi nella stanze con tanto di aria condizionata potevano essere usate solo da pochi tecnici in camice bianco, i mini uscirono dai centri di calcolo per andare nei laboratori e nelle linee di montaggio delle fabbriche, i Pc, come il nome suggeriva; divennero strumenti per l'uso individuale, anche se prevalentemente lavorativo, i cellulari e i Pda sono alla portata di tutti e vengono venduti a milioni.

Ognuno di questi oggetti è stato utilizzato dalle persone umane per molti scopi: certo per lavorare, ma anche, e forse soprattutto, per svolgere quella attività che ci piace assai: entrare in relazione con i nostri simili. Era andata così anche con il telefono e avrebbe potuto succedere anche con la radio se non fosse stata

rapidamente sviata in un broadcasting dal centro alla periferia, lasciando le attività interattive a pochi radio-amatori, dotati di patentino e autorizzazione di stato. Il percorso non è nuovo e dovrebbe essere alla portata anche del “senso comune” del popolo berlusconiano: ovunque ci sia un muro e un gesso, un foglio di carta e una penna, una lavagna elettronica e un mouse, il genere umano si butta avidamente ad autoprodurre, autorappresentare e affannosamente intrecciare relazioni comunicative. È un percorso che nessuno può arrestare.

(Franco Carlini, *Il Manifesto*, 2 febbraio 2003).