# ARRICCHIMENTO DEL LESSICO DI ITALIANO L2: TECNICHE PER LA CLASSE AD ABILITÀ DIFFERENZIATE

Supplemento riv. EL.LE ISSN: 2280-6792

di Francesca Della Puppa

#### **ABSTRACT**

Il lavoro che presentiamo è frutto di un percorso durato circa due mesi in cui si è voluto sperimentare in una classe di scuola primaria l'efficacia dell'Unità Differenziata e Stratificata come modello per gestire la Classe ad Abilità Differenziate (CAD) in cui affrontare un lavoro specifico sull'arricchimento del lessico in L2 e in LM. Il contesto classe, formato da un terzo di alunni stranieri, ben si prestava a questo tipo di sperimentazione. Si è voluto raccogliere dati e condurre delle riflessioni per verificare, in effetti, quali fossero le difficoltà di comprensione dei testi da parte degli alunni di una classe seconda di scuola primaria, alunni che proprio in seconda sono anche interessati dalla prova di rilevazione nazionale INVALSI su questo tipo di abilità linguistica. Si è cercato di promuovere attività che andassero a rendere stabile e duraturo l'apprendimento di nuovo lessico, a partire proprio dalle incomprensioni rilevate durante la lettura dei testi proposti.

# 1. FONDAMENTI TEORICI DELL'INSEGNAMENTO LESSICALE

Vogliamo introdurre il percorso che abbiamo condotto sull'arricchimento lessicale a partire dall'indagine internazionale PIRLS¹ (*Progress in International Reading Literacy Study*) del 2016 che analizza le capacità di lettura dei bambini delle classi quarte e che ha situato l'Italia al sedicesimo posto in una lista di 50 paesi: un risultato migliore rispetto a quello della Spagna e della Francia, ma che ci vede ancora lontani dai primi posti.

Se, come sottolineano Krashen e Terrell (1983: 55)

L'acquisizione dipende in modo cruciale dalla comprensibilità dell'input. E la comprensibilità dipende direttamente dalla capacità di riconoscere il significato degli elementi chiave nel discorso. Pertanto, l'acquisizione non avverrà senza comprensione del vocabolario,  $^2$ 

ci siamo chiesti se e quanto siano effettivamente comprensibili i testi che i bambini

Per approfondimenti consultare il sito invalsi.it alla voce Ricerche Internazionali\PIRLS 2016

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Traduzione nostra dell'originale: "Acquisition depends crucially on the input being comprehensible. And comprehensibility is dependent directly on the ability to recognize the meaning of key elements in the utterance. Thus, acquisition will not take place without comprehension of vocabulary".

leggono nella scuola primaria e su cosa si possano basare le difficoltà di lettura che incontrano. I lavori di ricerca di Falaschi, Bigozzi e Limberti (2012) evidenziano come attraverso una codifica profonda relativa al significato e una codifica superficiale relativa alle proprietà fonologiche sia possibile stimolare i processi di costruzione del lessico per prevenire difficoltà di apprendimento di lettura e scrittura e, in base a tali studi, abbiamo ipotizzato che potenziare le attività didattiche mirate all'espansione lessicale avrebbe potuto facilitare il processo di comprensione dei testi e migliorare la fluidità nella lettura. Generalmente, però, i libri di testo delle scuole primarie non sono particolarmente forniti di attività specifiche sull'ampliamento e l'arricchimento lessicale, mentre sono più orientati a semplici attività di comprensione dei testi, attraverso esercizi quali ad esempio: vero/falso, scelta multipla, completamento. La riflessione sulla lingua, spesso trattata in una sezione a parte, punta principalmente alla morfo-sintassi e a rinforzare le competenze ortografiche, scorporando tale attività dal legame intrinseco con il lessico e continuando, così, in qualche modo, a sostenere la visione della lingua come di un sistema grammaticale provvisto di un lessico, piuttosto che di un insieme di lessico grammaticalizzato come sostiene invece Lewis nel suo The Lessical Approach (1993). Ma, chiariamo, come specifica Cardona (2004), che l'approccio lessicale non crea una frattura nei confronti dello studio della grammatica, si propone semplicemente come una diversa prospettiva teoricooperativa che colloca il lessico al centro della metodologia didattica. Il grande equivoco ancora presente nella scuola, dal nostro punto di vista, è che mentre quando si parla di lingue straniere le attenzioni verso lo sviluppo delle competenze lessicali sono già entrate nelle buone pratiche didattiche, quando si parla, invece, di italiano L2 si dia per scontato che la competenza comunicativa, acquisita intorno al livello soglia (B1), sia sufficiente per la comprensione dei testi, soprattutto di quelli delle prime classi, in quanto brevi e semplici, e, di consequenza, sia sufficiente anche per poter condurre in autonomia le attività di comprensione senza particolari difficoltà e che, quindi, l'attenzione didattica debba andare spostata sull'esplicitazione delle regole grammaticali e di strutturazione dei testi in produzione scritta.

Supplemento riv. EL.LE

ISSN: 2280-6792

Vogliamo sottolineare anche il fatto che parlare di lessico non significa semplicemente riferirsi alla conoscenza e alla comprensione delle parole: la competenza lessicale, infatti, è costituita anche da sotto-competenze:

- la competenza linguistica, che riguarda la conoscenza degli aspetti morfosintattici, ossia la forma delle parole, ma anche gli aspetti relativi all'ortografia e alla pronuncia;
- la competenza discorsiva, ossia i rapporti logico semantici tra le unità lessicali, la conoscenza delle co-occorrenze e delle collocazioni, delle regole di coerenza e coesione all'interno del testo;
- la competenza referenziale, che riguarda la conoscenza del mondo e l'enciclopedia. Consente di attivare schemi e script sui quali si basano i processi di inferenza, attivando il lessico corrispondente a determinati domini di esperienza;

- la competenza socioculturale che si riferisce alle scelte di registro in base al contesto comunicativo in cui si produce l'atto linguistico. Questa competenza riguarda anche il valore culturale, affettivo e connotativo delle parole in funzione delle griglie culturali proprie di ogni comunità linguistica;
- la competenza strategica, che riguarda la capacità di utilizzare strategie per risolvere problemi di comunicazione in ordine al livello di conoscenza lessicale. Ad esempio, saper utilizzare le informazioni contestuali per inferire parole sconosciute o utilizzare strategie compensative in fase di produzione laddove si presentino carenze lessicali.<sup>3</sup>

A sostenere ulteriormente l'attenzione da porre sulla competenza lessicale e le sue sotto-competenze troviamo anche Sobrero (2009: 218) che ha individuato chiaramente la necessità di

curare l'incremento della competenza lessicale fin dalle prime classi, aumentando l'esposizione del bambino a produzioni controllate (spiegazioni dell'insegnante, testi e filmati alla sua portata) e a interazioni in lingua spontanee (coi compagni, con adulti), con l'occhio sia all'accessibilità del lessico usato dal docente sia al significato di termini nuovi così come sono percepiti dal bambino.

## Egli sostiene, inoltre, che

non basta conoscere le parole: bisogna possederle, cioè avere una competenza lessicale matura. [...] Significa possedere un lessico in tutte e tre le sue dimensioni: ampiezza, profondità, automaticità. L'ampiezza è data dalla consistenza del patrimonio lessicale. La profondità è l'insieme delle conoscenze connesse con ogni parola: la forma fonica, la forma grafica, la struttura morfologica, la compatibilità e la combinatoria sintattica, la pluralità dei significati (anche metaforici) e delle accezioni, le relazioni di senso (sinonimi, antonimi, iperonimi), le combinazioni in strutture fisse, polirematiche...

L'automaticità si ottiene quando la parola è stata inserita nella memoria a lungo termine. È fondamentale, perché assicura al parlante la capacità di richiamarla, e utilizzarla, in qualunque momento: non solo nell'interrogazione del giorno dopo ma nel lungo periodo, che vuol dire anche a distanza di mesi e di anni. Una competenza non avventizia ma radicata.

Quindi, vale la pena sia di incrementare la profondità del lessico con attività di riflessione e di uso della lingua, così da far sviluppare nel bambino la percezione fisica della profondità di ogni parola, la capacità e la voglia di controllare e di migliorare la propria competenza lessicale; sia di sostenere l'automaticità, riutilizzando i lessemi di più recente apprendimento, a distanza di tempo in contesti diversi. Ovviamente il tutto perfettamente in sintonia con gli obiettivi didattici rivolti agli alunni italofoni che non possono che trarne un grande vantaggio.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Per approfondimenti: Cardona 2004.

#### 2. UNA SCELTA ESSENZIALE: AGIRE SUL TESTO O AGIRE SUL LETTORE?

Una volta che si vuole affrontare la comprensibilità di un testo, come punto di partenza per un lavoro di arricchimento e ampliamento lessicale, ci si trova di fronte a due strade metodologiche: agire sul testo e agire sul lettore. Per agire sul testo si possono seguire i criteri di scrittura controllata secondo i quali il lessico deve essere caratterizzato da termini 'facili'<sup>4</sup>.

Riportiamo di seguito i criteri che andrebbero seguiti per creare un testo di facile lettura (Zambelli 2014: 331):

- lessico appartenente per lo più al vocabolario di base;
- lessico disciplinare specifico riconoscibile e spiegato:
- linguaggio figurato limitato;
- periodi brevi;
- periodi di struttura lineare;
- assenza o scarsità di forme a incastro all'interno del periodo;
- subordinazione limitata;
- pronomi e riprese anaforiche in genere dalla referenza riconoscibile;
- poche nominalizzazioni e comunque trasparenti;
- connettivi consueti.

Mentre per agire sul lettore, si possono individuare tre piste di facilitazione:

- l'attivazione-costruzione delle conoscenze implicite, necessarie per capire il testo, ciò che si può definire 'enciclopedia' del lettore;
- la formazione di strategie di lettura, funzionali a compensare una competenza linguistica ancora incompleta;
- lo sviluppo delle competenze linguistiche specifiche delle microlingue disciplinari, con riferimento al lessico e alla morfosintassi.<sup>5</sup>

Oltre alle strategie di cui sopra, si possono unire stili di lettura diversi, così come riportato da Pallotti (2000: 166)

lo sviluppo negli allievi stranieri delle abilità di lettura sofisticate, che facciano uso di strategie cognitive utili per ricavare il massimo delle informazioni da un testo, anche se non lo si riesce a comprendere integralmente.

Infine, gli esercizi mirati allo sviluppo della padronanza lessicale possono riguardare l'apprendimento a livello ricettivo di termini specifici come ad esempio riportato da Arici, Cristofori, Maniotti (2006: 41)

 $<sup>^{\</sup>rm 4}$  I criteri di scrittura controllata sono stati elaborati da Piemontese 1996.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Per approfondimenti si veda Arici, Cristofori, Maniotti 2006.

attività relative all'etimologia, alle definizioni, all'uso dei sinonimi e il riutilizzo corretto dei termini compresi attraverso attività di *cloze*, di riscrittura di testi, di costruzione di testi.

Per quanto ci riguarda, ci siamo orientati all'azione sul lettore, in quanto il contesto in cui abbiamo operato non necessitava dell'utilizzo di testi semplificati o a scrittura controllata.

#### 3. L'ESPERIENZA DIDATTICA: PRIME FASI DI SVILUPPO

Quanto andremo a descrivere è nato, quindi, dall'esigenza di focalizzare l'attenzione didattica non solo sulla comprensione del lessico, ma anche sul suo arricchimento in una classe seconda della scuola primaria. La classe in cui è stata condotta la sperimentazione era composta da 15 alunni di cui 5 stranieri o nati da genitori stranieri o nati da genitori di cui uno straniero, provenienti da Cina, Moldavia, Albania e Panama. Tra questi alunni, uno solo poteva essere definito neo-arrivato, gli altri sono nati e cresciuti in Italia.

Il gruppo classe ha manifestato sempre grande curiosità nell'ascoltare e leggere storie, ma ci si è resi conto, col passare del tempo, che ci fosse una certa forbice tra bambini in grado di comprendere e usare con sicurezza la quasi totalità del lessico e bambini la cui comprensione si aggirava intorno al 50% e la competenza d'uso intorno al 25%. Dagli studi di Krashen (1991) sappiamo che per avere dei progressi legati all'apprendimento linguistico è necessario che ci sia una comprensione globale di almeno il 75% dell'*input* che viene offerto. Quindi si è rilevato come bisogno formativo specifico quello di lavorare in modo puntuale sulla comprensione e l'ampliamento del lessico. Tuttavia, essendo una classe con le caratteristiche, a tutti gli effetti, di una Classe ad Abilità Differenziate (CAD), la seconda esigenza è stata quella di progettare un percorso che rispondesse in modo efficace a tale tipo di contesto: si è costruito, pertanto, un progetto didattico sul modello dell'Unità Differenziata e Stratificata (Caon 2006).

Il percorso si è svolto per circa due mesi, da marzo a maggio 2019, con lezioni di due ore una volta a settimana.

Ne riporteremo una sintesi in cui vi saranno le fasi iniziali, che riteniamo siano state molto importanti per cogliere le reali difficoltà di comprensione dei testi da parte dei bambini e le fasi più specificatamente dedicate alle tecniche per classi CAD.

# 3.1 MODELLO DI UNITÀ DIFFERENZIATA E STRATIFICATA

Il modello didattico dell'Unità Differenziata e Stratificata (da ora UDS)<sup>6</sup> prevede che ci siano degli elementi ricorrenti e delle fasi che non sono rigidamente legate ad una

<sup>6</sup> Una chiara sintesi del modello didattico si trova in Caon 2006: 142.

-

sequenza obbligata, seguendo una sorta di sviluppo circolare. La cosa importante è agire avendo uno sfondo integratore comune che possa permettere a tutti gli alunni di sentirsi inclusi nel processo. Dove si va ad agire per differenziare e stratificare sono alcune fasi di lavoro in cui o viene dato un compito i cui obiettivi siano comuni ma le tecniche con cui realizzarlo vengono stratificate nella difficoltà (dal più semplice al più complesso), oppure viene dato un compito differenziato sia negli obiettivi sia nelle tecniche: più adatte ad una certa tipologia di alunno o gruppo di alunni coinvolti. In questo modo si può lavorare anche su materiali comuni o *input* comuni per poi, invece, aprire ad una didattica differenziata più rispondente ai bisogni di

Supplemento riv. EL.LE

ISSN: 2280-6792

L'UDS che abbiamo condotto ha visto molti momenti di condivisione, soprattutto nella fase iniziale del lavoro, mentre verso la fine sono state attuate attività diversificate in base a quanto rilevato durante le fasi precedenti.

#### 3.2 AVVIO DELLE STRATEGIE DI COMPRENSIONE E MEMORIZZAZIONE

La prima lezione si è basata sulla lettura del racconto "Parole smarrite" $^7$ , dal libro di testo $^8$ .

Agli alunni si è richiesta una lettura individuale silenziosa per due volte: la prima per la comprensione globale, la seconda per sottolineare le parole non comprese, così come gli alunni sono stati abituati a fare fin dalle prime semplici letture della classe prima. Il testo è stato sottoposto all'analisi di leggibilità Gulpease<sup>9</sup> per avere dati comparabili al testo che avremmo utilizzato successivamente ed è risultato con indice 68. Nella scala di leggibilità Gulpease, come riportato in Piemontese (1996), i testi con leggibilità inferiore a 80 sono difficili da leggere per chi ha la licenza elementare, inferiore a 60 sono difficili da leggere per chi ha la licenza media, inferiore a 40 sono difficili da leggere per chi ha un diploma di scuola secondaria di secondo grado.

Sono state, quindi, raccolte le parole sottolineate individualmente dai bambini:

Dilagò Generale Infiocchettata Ragioniere Smarrite

apprendimento dei diversi alunni.

<sup>7</sup> Tratto da Quarzo 1997.

-

<sup>8</sup> Fattori, Montini 2017.

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> L'indice Gulpease è una delle cinque formule realizzate nel 1988 nell'ambito delle ricerche del GULP (Gruppo Universitario Linguistico Pedagogico) presso il Seminario di Scienze dell'Educazione dell'Università di Roma, con la supervisione di Maria Corda Costa e Tullio De Mauro e in collaborazione con l'IBM Italia. La rilevazione dei dati utilizzati nella costruzione dell'Indice Gulpease è stata effettuata nell'ambito di un seminario intercattedra, svolto tra il 1986 e il 1987 dalle cattedre di Filosofia del linguaggio e di Pedagogia dell'Istituto di Filosofia dell'Università di Roma «La Sapienza». Per approfondimenti Lucisano, Piemontese 1988.

Gli alunni che conoscevano il significato delle parole, le hanno spiegate agli altri, spontaneamente, per alzata di mano, dopo di che sono rimaste le parole che non erano conosciute da nessuno: ragioniere, dilagò e infiocchettata.

Per "dilagò" e "infiocchettata" si è proposto il metodo induttivo: osservare la parola e provare a riconoscere se in essa fosse contenuta un'altra parola riconoscibile. Gli alunni hanno individuato le parole "lago" e "fiocco" e da queste si sono fatte ipotesi per associazione di significati. Per la parola "ragioniere", invece, è stato dato il significato in modo diretto dall'insegnante, semplicemente riferendo la stessa al campo semantico delle professioni, perché in questo caso usare il metodo induttivo, avrebbe potuto generare confusione (il ragioniere non è semplicemente una persona che ragiona o che ha ragione!).

Quindi, prendendo spunto dal racconto letto insieme che invitava a salvare le parole che altrimenti sarebbero potute finire all'ufficio "parole smarrite", è stato introdotto l'uso del dizionario personalizzato: ogni alunno avrebbe avuto un quadernone con i fogli bianchi (né righe, né quadretti) per "salvare" ogni settimana almeno due parole. Per salvare una parola ogni alunno avrebbe dovuto scriverla in modo corretto a livello ortografico, aggiungere una definizione e fare un disegno che potesse ricordarne il significato. Gli alunni hanno accolto con entusiasmo la proposta.

## 3.3 VERIFICA DELLA COMPRENSIONE DI UN TESTO INVALSI

Durante una lezione successiva è stata richiesta agli alunni la lettura silenziosa di una parte del racconto delle prove INVALSI del 2017-2018<sup>10</sup> per la classe seconda della scuola primaria. Si è scelto di lavorare su questo testo per verificare se gli alunni sarebbero stati in grado di affrontare in autonomia una prova a cui sarebbero stati comunque sottoposti a distanza di circa un mese. L'indice Gulpease era 57: il testo era leggermente al di sotto della soglia minima di leggibilità della fascia delle scuole secondarie di primo grado (cfr. 3.2), pertanto la difficoltà era oggettiva.

La consegna è stata quella usata per la lezione precedente, cioè leggere due volte e sottolineare le parole sconosciute. In questo modo si andava a confermare una routine procedurale; contemporaneamente, è stato fatto passare un foglio bianco in cui i bambini avrebbero dovuto copiare le parole che avevano sottolineato, controllando che non fossero già state scritte dai compagni che li avevano preceduti (si veda la tabella 1). In questo modo la condivisione, che la volta precedente era stata fatta oralmente solo per alzata di mano, ha coinvolto tutti: anche chi avesse trovato già scritte le parole che avrebbe voluto proporre, avrebbe almeno dovuto fare un'attività di *scanning*; inoltre, è avvenuto per tutti un rinforzo della lettura e della scrittura delle parole non comprese.

10 https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2018/ITA\_G02\_Fascicolo\_1\_MS2018.pdf

Cappio

Compose

Hum

Parole raccolte sul foglio							
Affacciato	Din	Ingegnoso	Semina				
Allarme	Dinnanzi	Lentezza	Sfiorò				
Approfitta	Disgraziato	Logico	Sicurezza				
ndo	Fallimento	Oscillante	Solitaria				
Avrò	Fienile	Particolare	Sonnecchiava				
Babbo	Frazione	Pezzato	Squittì				
Bestiaccia	Giocoliere	Rischioso	Tentativo				
Calò	Grata	Scacciare	Terracotta				

Supplemento riv. EL.LE

ISSN: 2280-6792

**Tab. 1.** Parole non comprese dagli alunni

Zac

Scosse

Mentre girava il foglio, i bambini non impegnati in questa attività svolgevano il primo esercizio di comprensione della prova nazionale, si veda figura 1

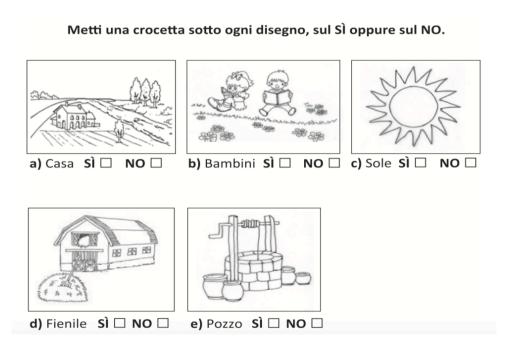


Fig. 1. Esercizio di comprensione della prova nazionale

Via via che i bambini finivano l'esercizio di comprensione, erano invitati a colorarne i disegni. Il colore avrebbe fatto da cartina tornasole per verificare la comprensione delle parole proposte dall'esercizio. Il disegno che è risultato più problematico da colorare è stato quello del *fienile*, perché rappresentava una parola sconosciuta a molti: infatti, è stato confuso per il disegno di una fattoria.

# 3.4 PROCEDURE E STRATEGIE DI COMPRENSIONE

Continuando il lavoro sul testo della prova INVALSI, si è chiesto ad una alunna italofona di leggere a voce alta le seguenti righe:

Supplemento riv. EL.LE

ISSN: 2280-6792

Una casa solitaria in mezzo alla campagna, uomini e donne nei campi per la semina. Pomeriggio di novembre, giorno di sole caldo. Un gatto bianco pezzato di nero sonnecchiava al sole sul muretto di un pozzo, di fronte a un fienile.

L'alunna, durante la lettura, ha avuto delle difficoltà: la sua lettura non si è dimostrata fluente, nonostante lo avesse letto silenziosamente due volte durante la lezione precedente. Alla domanda dell'insegnante sul perché secondo lei avesse avuto queste difficoltà a leggerlo a voce alta, lei ha risposto che era perché c'erano parole di cui non conosceva il significato. Le parole che non aveva compreso erano le seguenti: fienile, semina, sonnecchiava.

Tutti gli alunni sono stati invitati a ripetere queste tre parole a voce alta, prima in modo semplice, poi sillabandole battendo le mani a ritmo. L'alunna, quindi, è stata invitata a rileggere il testo: la lettura è risultata più fluente.

A questo punto, sono state raccolte a livello di classe le frequenze delle sottolineature, relative a questo frammento di testo, si veda la tabella 2:

		Fr	equen	ze dell	e sotto	lineati	ure de	la cinc	ue pai	role no	n com	prese			
	СС	ΑP	S L*	S P*	ΕP	G B	СВ	ΜP	M T*	L D L	АМ	T T*	ΑV	X N*	L B
Fienile	х	х	Х	х	Х	х		Х	Х	х		Х		Х	
Pezzato	Х	Х	Х	Х	Х	Х	Х	Х	Х	Х	Х	Х	Х	Х	Х
Semina	Х							Х				Х		Х	
Solitaria		Х	Х	Х			Х	Х	Х	Х					
Sonnec- chiava			х					х	х	х	х	х		х	

**Tab.2.** Frequenze delle sottolineature raccolte in classe

Come si può notare quattro alunni stranieri su cinque (alunni con asterisco) hanno avuto quattro ricorrenze su cinque parole. L'alunno con cinque ricorrenze, invece, è italofono, ma BES (colonna grigio chiaro). L'alunna straniera con meno ricorrenze è originaria della Moldavia.

Si è proceduto, quindi, all'analisi del testo attraverso le domande guida: "Dove? Chi? Quando? Che cosa succede?", applicando, in questo modo, quanto suggerito nel paragrafo 2 (Arici, Cristofori, Maniotti 2006: 41) e non volendo quindi utilizzare subito la spiegazione diretta di ogni parola sconosciuta. Ciò che ci ha motivato a questa scelta strategica è stata la convinzione di dover stimolare negli alunni delle procedure cognitive che potessero rafforzare in loro l'autonomia.

Le risposte sono state raccolte nella tabella 3:

CHI?	DOVE?	QUANDO?	CHE COSA SUCCEDE?
Uomini e	Casa solitaria	Pomeriggio di	Uomini e donne nei campi
donne	Campagna	novembre	per la semina (manca il
Gatto	Campi	Giorno di sole caldo	verbo)
bianco	Muretto del		Gatto sonnecchiava
pezzato	pozzo		
di noro	Fignile		

Supplemento riv. EL.LE

ISSN: 2280-6792

**Tab.3.** Risposte degli alunni raccolte in classe

Gli alunni hanno trovato strano il fatto che ci fosse un'azione non espressa da un verbo, ma attraverso la cosiddetta *nominalizzazione*:

## uomini e donne nei campi per la semina

La nominalizzazione è indicata in letteratura come un ostacolo nella comprensione del testo, infatti, in merito alla semplificazione dei testi, viene richiesto di trasformare le nominalizzazioni in frasi SVO (Zambelli 2014: 333).

Dopo l'analisi del testo, si è chiesto agli alunni se le parole sconosciute fossero rimaste tali o se qualcuno ne avesse intuito il significato. Gli alunni hanno risposto che avevano compreso meglio che cosa facesse il gatto, quindi, per la parola sonnecchiava hanno trovato il sinonimo dormiva. L'altra parola compresa è stata semina, perché avendo loro inserito la frase nella colonna del che cosa succede, avevano intuito che si trattava, in realtà, dell'azione del seminare, ovvero, come descritto da un alunno italofono, del mettere i semini nella terra. Infine, avevano anche compreso il senso di solitaria, ovvero, che stava da sola. Quindi, rimanevano da comprendere le parole pezzato e fienile. Così, per guidare alla comprensione di queste due parole, si è usato nuovamente il metodo induttivo, si veda la tabella 4:

PAROLA DA CONOSCERE	PAROLA INDIVIDUATA
Fienile	Fieno
Pezzato	Pezzo
Semina	Seme
Solitaria	Solo
Sonnecchiava	Sonno

Tab.4. Riconoscimento di parole fatto in classe in modo collettivo

Quindi, è stato chiesto alla classe se fosse intuibile il significato grazie al collegamento con le parole individuate. 11 alunni su 15 non conoscevano la parola fieno, tutti gli stranieri inclusi. La cosa non ci ha stupito, dato che gli alunni della classe coinvolta vivono in un contesto cittadino. Gli unici che conoscevano la parola in questione, avevano avuto esperienza di montagna e avevano visto fare e raccogliere il fieno. L'illustrazione proposta dall'esercizio di comprensione del testo (cfr. figura 1) non

aveva aiutato molto sia perché era in bianco e nero, sia perché il disegno del fienile era facilmente confondibile con l'immagine di una fattoria, parola a più alta frequenza<sup>11</sup>, come di fatto si è dimostrato.

A tal proposito, teniamo a sottolineare il fatto che se un bambino nel suo campo di esperienza non ha mai avuto modo di conoscere un determinato oggetto, ambiente, animale o persona, quindi non ha mai avuto modo di legare ad una certa immagine, significativa per lui, la parola che le dà il nome, gli risulterà molto difficile poter riconoscere quell'oggetto, ambiente, animale o persona. L'accoppiamento lingua-immagine può funzionare solo se l'immagine risulta famigliare e il bambino ha avuto già modo nella sua vita di fare quell'abbinamento almeno una volta.

Pertanto, è fondamentale avere piena consapevolezza che ciò che spesso si dà per scontato nella conoscenza lessicale, non lo sia affatto: un bambino straniero non solo può non aver vissuto esperienze o essere cresciuto in un ambiente in cui aver già potuto associare ad una data immagine la parola che la definisce nella sua lingua d'origine, ma anche più difficilmente lo avrà fatto nella L2. Nel caso fienile-fieno la situazione si è verificata non solo per i bambini stranieri, ma anche per quelli italofoni e ciò in noi ha rafforzato la consapevolezza di quanto sia necessario verificare sempre l'effettiva esperienza che i bambini possano aver avuto rispetto ai campi semantici chiamati in gioco nelle letture che affrontano. Gli alunni esperti, poi, sono stati in grado di rendere trasparente il significato della parola con un'esemplare capacità di formulare esempi, quindi sono stati una vera e propria risorsa per gli altri.

Per quanto riguarda, invece, il sintagma *gatto pezzato*, l'insegnante ha utilizzato la strategia del cambio di abbinamento, introducendo un altro animale: la mucca. Immediatamente alcuni bambini hanno afferrato il senso dell'aggettivo: l'abbinamento *mucca pezzata* ha funzionato come *chunk*. Secondo la teoria del *Lexical Approach* di Lewis<sup>12</sup>, infatti, l'idea centrale è che la produzione linguistica non avvenga a partire da norme grammaticali in cui si inserisce il lessico, come previsto dalla grammatica generativa chomskyana, ma che si tratti invece di un processo ripetitivo e automatico. La libera creazione sulla base delle sole regole grammaticali, infatti, non sempre permette di produrre enunciati dotati di senso, mentre l'analisi della lingua reale dimostra che questa è costituita soprattutto da formule lessicali *prefabbricate*. Questi segmenti di parole, relativamente stabili, che Lewis chiama *chunks*, hanno soprattutto un valore pragmatico, vengono scelti dal parlante per la loro appropriatezza al contesto, per la capacità che hanno di realizzare un certo obiettivo comunicativo. Tra i *chunks* Lewis annovera:

- le pluriparole, come ad esempio: a causa di, grazie a, a favore di;

-le collocazioni, come ad esempio: sostantivo + aggettivo $\square$ mucca pezzata
aggettivo + sostantivo 🗆 bella scoperta, doppio sostantivo 🗆 ragazza madre
verbo $+$ avverbio $\square$ <i>ridere sguaiatamente</i> ;

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> Come riportato nel *DIB, Dizionario di base della lingua italiana*, pag. 507 (De Mauro, Moroni, 2000).

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> Lewis 1993.

-le espressioni fisse o semi-fisse, tra cui si possono trovare frasi come convenevoli e saluti, frasi di circostanza, ma anche espressioni tipiche dei

Supplemento riv. EL.LE

ISSN: 2280-6792

A conclusione della lezione, ogni bambino ha preso il suo dizionario personalizzato e vi ha salvato due parole: una imparata quel giorno e una scelta a piacere e il salvataggio di *fienile* è avvenuto con successo.

## 4. STRATIFICAZIONE E DIFFERENZIAZIONE DEL COMPITO

discorsi: formule di apertura e chiusura.

Dopo un lungo e necessario lavoro di condivisione e di analisi di altri testi con tutto il gruppo classe, abbiamo elaborato la parte conclusiva del percorso in cui provare a riutilizzare non solo le tecniche ma anche le parole stesse in attività diverse, quindi applicando il *transfer* e la *rielaborazione creativa* secondo lo schema progettuale dell'UDS. Gli alunni sono stati suddivisi in 5 gruppi con obiettivi e modalità di lavoro diversi, si veda la tabella 5:

Gruppi	Obiettivi	Compiti	Materiali
Gruppo 1 di 4 componenti	Consolidare le procedure di lettura e comprensione del testo; classificare le parole in base a dei criteri; rinforzare la memoria visiva e la correttezza ortografica delle parole sconosciute ampliare la conoscenza del lessico del dominio degli animali.	Lettura e scanning sia sulle parole sconosciute, sia sui nomi di animali; completare una tabella suddividendo le parole sconosciute in nomi (di cosa, animali, persone), aggettivi, verbi, altro; Riportare in elenco tutti i nomi di animali e aggiungerne di nuovi	Foglio con il testo di lettura della prova INVALSI 2018/2019; foglio con tabella per le categorie grammaticali; foglio per elenco dei nomi di animali
Gruppo 2 di 4 componenti	Classificare le parole date in base a dei criteri; riutilizzare le parole date in nuovi contesti transcodificazione: parola-immagine	Lettura e scanning sulle parole date; suddividere le parole rintracciate in una tabella: nomi, aggettivi, verbi e modi di dire; creare una frase per ogni parola data e	Lettura dei Musicanti di Brema da libro di testo; foglio con tabella per la classificazione delle parole; fogli bianchi per frasi e disegni; cartellone e pennarelli.

Gruppo 3 di 2 componenti	Individuare le parole in base a criteri dati; classificare le parole in base a criteri dati; Transcodificazione: parola-immagine	illustrare la parola; creare un cartellone con il lavoro svolto da presentare alla classe  Lettura e scanning relativo ad animali e ambienti e agli aggettivi; suddividere in tabella animali e ambienti corrispondenti; raggruppare in elenco tutti gli aggettivi individuati; preparare un cartellone con l'illustrazione dei 4 ambienti individuati	Lettura "Per chi è il mondo?" dal libro di testo; foglio con tabella per animali/ambienti; foglio per aggettivi; cartellone, tempere e pennelli.
Gruppo 4 di 2 componenti	Leggere e comprendere autonomamente il senso globale del testo; riutilizzare in modo creativo il lessico acquisito; saper descrivere l'animale in base alle sue caratteristiche; saper comporre un breve testo in modo coerente e coeso con l'utilizzo obbligato di tre parole date.	Lettura e comprensione globale del testo; descrivere in una tabella a confronto le caratteristiche del gatto e quelle del gabbiano; scrivere il finale della storia usando le parole: disponibilità e indifferenza.	Lettura "La gabbianella e il gatto" dal libro di testo; foglio con la tabella per la descrizione degli animali; foglio con l'incipit per il finale della storia; foglio di brutta copia.
Gruppo 5 di 3 componenti	Individuare le parole in base a criteri dati; classificare le parole in base a criteri dati; ampliare il lessico nel dominio naturale/artificiale; riutilizzare le parole acquisite in modo creativo in nuovi contesti.	Lettura e scanning relativo a cose naturali e cose artificiali; compilare una tabella e aggiungere 10 nomi di cose naturali e 10 nomi di cose artificiali; rileggere la ninna nanna di pag. 125 del libro di testo;	Letture dal libro di testo; foglio con tabella per naturale/artificiale; foglio di brutta copia; foglio per la scrittura del testo.

riutilizzare i nomi degli animali di una lettura già fatta (pag. 115 del libro) e creare una ninna nanna utilizzandoli almeno in parte e collegandoli ai luoghi in cui vivono (ovile, stalla, pollaio, ...).

Tab.5. Suddivisione dei gruppi e dei compiti assegnati

I gruppi sono stati differenziati sulla base di quanto osservato in tutte le lezioni precedenti: capacità di fare inferenze, conoscenza approfondita del lessico, capacità di spiegare il significato delle parole, conoscenza delle categorie grammaticali, conoscenza più o meno approfondita di alcuni domini lessicali, memoria lessicale, abilità sociali. Dal punto di vista linguistico, gli alunni stranieri che si erano dimostrati più deboli, sono stati messi nel gruppo 1 e hanno lavorato sul testo delle prove INVALSI appena svolte, ma trascritto in forma anonima. Al gruppo 2 sono state fornite, invece, le parole che nelle lezioni precedenti erano state individuate come parole difficili o sconosciute, per verificare la permanenza in memoria.

Seguendo alcuni spunti strutturali del *cooperative learning*, i materiali forniti sono stati preparati perché fossero necessariamente condivisi, si veda la figura 2.



Fig.2. I diversi gruppi al lavoro

Alla fine, ogni gruppo ha esposto alla classe il risultato del proprio lavoro e ad ogni alunno è stato chiesto di esternare delle considerazioni su come si è trovato a lavorare in gruppo: un aspetto positivo e uno negativo, aggiungendo anche un'autovalutazione sul proprio operato.

Si è proceduto, quindi, con ulteriori attività di differenziazione e stratificazione ma questa volta in modo individuale e lasciando agli alunni più margini di decisione autonoma. Quest'ultima attività è stata considerata un'attività di verifica per valutare l'effettiva acquisizione del lessico sul quale si era lavorato, si veda la figura 3. Il compito diversificato era disponibile con gli stessi esercizi per tutti, ma ognuno poteva decidere da quale iniziare e con quale proseguire; la stratificazione, invece, è avvenuta in base alle scelte dei bambini stessi che, messi di fronte a diverse parole, potevano decidere liberamente su quali condurre il compito: le parole a gruppi o singole erano sparse sulla cattedra e un alunno alla volta poteva venire a scegliere quelle che voleva. Inoltre, una volta selezionate le parole, ogni alunno poteva ulteriormente stratificare il compito scegliendo da solo quali parole utilizzare, tra quelle a sua disposizione, per ogni consegna data. In questo modo si è voluto lasciare ai bambini la possibilità di decidere come e cosa fare sulla base della loro personale percezione della difficoltà.

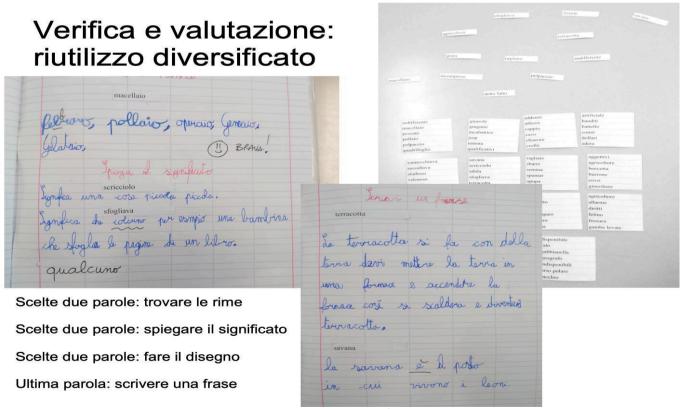


Fig.3. Immagini relative all'attività di verifica e valutazione

I gruppi di parole messi a disposizione dei bambini erano stati creati in modo da offrire già una prima stratificazione di difficoltà: tenendo in considerazione il tipo di compito richiesto si è cercato di non rendere troppo banale l'attività, ma nemmeno renderla inaccessibile, per esempio con parole le cui rime da trovare fossero troppo difficili. Di fatto tutti gli alunni sono stati in grado di svolgere gli esercizi senza difficoltà eccessive, dimostrando di ricordare il significato di tutte le parole che erano state scoperte durante il percorso fatto.

#### 5. VALUTAZIONE FINALE

La fase finale di valutazione di tutto il percorso si è svolta con una gara di salvataggio delle parole in cui tutta la classe è stata coinvolta: l'insegnante ha dato ad ogni alunno un foglio bianco invitandolo a scrivere le parole che avrebbe voluto salvare tra quelle che si ricordava di aver imparato nei due mesi di attività svolte in classe. Lo scopo esplicitato dall'insegnante era quello di riuscire a salvare il maggior numero di parole possibili facendo la somma di tutta la classe, quindi superando qualsiasi idea di competizione tra compagni. Nella tabella 6, sono raccolte tutte le parole salvate:

			1	1
artificiale	agricoltore**	aggettivo/i ***	albicocca	addentò
banditi	allarme	boccetta	bambù	afferrò
battello	diritti	burrone	Brema****	cappio**
comò	felino	covo***	caccia	cavo
dollari**	fessura******	giocoliere	detto fatto**	chiarore**
edera	gambe levate***	indifferente**** ***	famoso	crollò
fienile***	giardiniere	macellaio***	girasole	disponibile
gambe levate**	gratuia (?)	pezzato****	grugnire	falò
grata****	illustratrice	piripicchio	illusciasi (?)	gabbianella****
logico**	incomprese****	pollaio	incubatrice	geografo
ovile ******	navale	polpaccio**	jeep	indisponibili
pianura	penzolava	quadrifoglio	minuta**	orso polare
pigola	portafoglio	ragliare**	qualificativi* *	picchio
smarrito	sonnecchiava***	sbarre	savana***	polline
stalla	striscia	semina	scriciolo	recita
subacqueo	sussultava	studioso**	sibila	sfogliava**
tempere	trifoglio	velenoso	spuntar	
terracotta****	wafer**		ирира	

Tab.6. Parole "salvate" dagli alunni

Le parole con asterisco sono parole che hanno avuto più occorrenze. Quelle con il

punto di domanda, sono quelle la cui forma non permette di comprendere, in realtà, che parole fossero. Ciò che ha consolidato in noi l'efficacia del lavoro svolto è stato constatare che alcune parole con più occorrenze fossero le prime parole su cui ci eravamo soffermati all'inizio del percorso, quindi ben due mesi prima!

Altro aspetto tanto interessante quanto sorprendente: l'inclusione tra le parole salvate della parola "aggettivo/i". Ecco che allora, lavorare sul lessico, seguendo il *Lessical Approach*, non è affatto creare una frattura con la grammatica, anzi, può diventare una via molto efficace per rafforzare le abilità metalinguistiche nei bambini, fornendo uno sfondo di senso al lavoro di analisi più formale.

Il risultato più incoraggiante sono state le diciotto parole salvate dall'alunna cinese, normalmente molto timida e silenziosa durante le attività in plenaria, ma che attraverso lo sviluppo di questa UDS ha saputo non solo conquistarsi via via un ruolo più consapevole e attivo, ma anche acquisire una maggiore sicurezza e padronanza relativamente alla sua capacità di esprimersi.

#### 6. CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Il percorso svolto è stato efficace per tutti i bambini da diversi punti di vista: ha ampliato le competenze lessicali, ha rafforzato le competenze metalinguistiche, ha sviluppato attenzione verso le parole per il valore non solo di senso, ma anche di funzione e di legame con le altre parole. Ha reso disponibili delle parole nuove perché potessero essere riutilizzate liberamente in testi scritti autonomamente per altri scopi, come nell'esempio di figura 4:

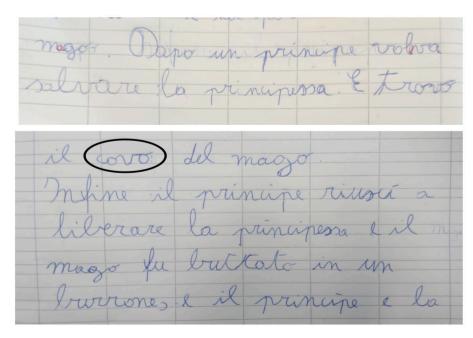


Fig.4. Esempio di riutilizzo spontaneo di una delle parole imparate

ISSN: 2280-6792

Supplemento riv. EL.LE

Ha anche stimolato una maggiore attenzione alle parole usate nella vita quotidiana. Per quanto riguarda gli alunni stranieri, la bambina cinese ha iniziato a saper spiegare il significato delle parole e a volerlo fare pubblicamente molto più di quanto non lo facesse prima, suoi sono stati gli interventi riportati qui di seguito: "artificiale vuol dire presempio le cose fatti dall'uomo; sussultare per esempio quando un piatto cade e si

rompe e una persona si spaventa".

Poi vi sono stati anche dei confronti di tipo culturale: la parola *contorno*. L'alunna cinese ci ha raccontato che in Cina non esiste l'idea del contorno, perché il cibo si mangia come piatto unico. Pertanto, non è da trascurare mai quanto di culturale possa essere connotato nella parola che non viene compresa, come sostiene Baddeley (1990: 360)

i concetti sono modi per categorizzare il mondo, per capirlo e per comunicare con gli altri

e come ribadisce Cardona (2001: 115)

il significato di un concetto è in relazione all'uso che di esso ne facciamo, si determina in base allo scopo per cui lo richiamiamo alla nostra mente. È in base a quest'ultimo che gli attributi semantici specifici si organizzano.

Per quanto ci riguarda, il percorso è stato sicuramente molto arricchente dal punto di vista metodologico, utile per le osservazioni sui processi coinvolti nell'approccio al lessico da parte dei bambini, stimolante anche come auto-valutazione rispetto al proprio operato relativamente soprattutto ai tempi di gestione delle diverse attività: il rischio di dispersione è sempre in agguato.

Si è consolidata la convinzione che lavorare sull'arricchimento lessicale e lo sviluppo di strategie di comprensione di pari passo con lo sviluppo di una maggiore consapevolezza metalinguistica, prepara i bambini ad acquisire maggiore autonomia e sicurezza nello svolgere i compiti linguistici sia in LM che in L2, realizzando quanto auspicabile in ogni classe: l'inclusione.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

ARICI M., CRISTOFORI S., MANIOTTI P., 2006, *Apprendere e insegnare la lingua per studiare*, IPRASE del Trentino, Trento.

BADDELEY A., 1990 *La memoria umana*, Il Mulino, Bologna (ed. or. *Working Memory*, Clarendon Press, Oxford).

CAON F. (a cura di), 2006, *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Guerra, Perugia.

- Supplemento riv. EL.LE ISSN: 2280-6792
- CARDONA M., 2001, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, UTET, Torino, 2001.
- CARDONA M., 2004a, "Il Lexical Approach: riconsiderare il lessico e la grammatica" *SeLM*, 4-6, 17.
- CARDONA M. 2004b, *Apprendere il lessico di una lingua straniera*, Adritica Editrice, Bari.
- DE MAURO T., MORONI G.G., *DIB*, 2000, *Dizionario di base della lingua italiana*, Paravia, Torino.
- FALASCHI E., BIGOZZI L., LIMBERTI C., 2012., Lessico e ortografia, Erickson, Trento.
- FATTORI N., MONTINI M. R., 2017, Il super Paper libro 2, Cetem, Milano.
- HESS N., 2001, *Teaching Large Multilevel Classes*, Cambridge University Press, Cambridge.
- KRASHEN S. D., 1991, "The input hypothesis: an update", in a cura di Alatis J. E. Linguistics and language pedagogy: The state of the art, Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics.
- KRASHEN S. D., TERRELL T., 1983 *The Natural Approach, Language Acquisition in the Classroom*, Oxford, Pergamon.
- LEWIS M., The lexical approach: The State of ELT and a Way Forward, England: LTP, Hove, 1993.
- LUCISANO P., PIEMONTESE M. E., 1988, "GULPEASE: una formula per la predizione della difficoltà dei testi in lingua italiana", in "Scuola e città", 3, 31, La Nuova Italia, Firenze, pp. 110-124.
- PALLOTTI G., 2000, Favorire la comprensione dei testi scritti, in P.E. Balboni (a cura di), ALIAS: Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri, Theorema Libri, Torino.
- PIEMONTESE M. E., 1996, Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata, Tecnodid, Napoli.
- QUARZO G., 1997, Dove sono le parole?, Emme Edizioni, Trieste.
- SCHMITT N., McCARTHY M. (a cura di), 1997, Vocabulary: Description, Acquisition and

Pedagogy, Cambridge, Cambridge University Press.

SOBRERO, A. A., 2009, "L'incremento della competenza lessicale, con particolare riferimento ai linguaggi scientifici", in *Italiano LinguaDue*, Università degli Studi di Milano, n.1, pp. 211-225.

ZAMBELLI M. L., 2014, "Semplificare i testi di studio: quando, come", in *Italiano LinguaDue*, n. 1, pp. 327-341.

#### **SITOGRAFIA**

https://invalsi-areaprove.cineca.it/index.php?get=static&pag=esempi\_prove\_grado\_2 INVALSI, area rilevazioni nazionali e internazionali in cui si trovano esempi di prove

https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2018/ITA\_G02\_Fascicolo\_1\_MS2018.pdf INVALSi, area in cui è possibile reperire il fascicolo utilizzato per la sperimentazione