

iMATERIALI
Erickson

Strumenti per la didattica, l'educazione,
la riabilitazione, il recupero e il sostegno
Collana diretta da Dario Ianes

Giuseppina Gentili

IL LABORATORIO DI... ITALIANO 1

Proposte operative per competenze

CLASSI PRIMA, SECONDA E TERZA DELLA SCUOLA PRIMARIA

Erickson

Indice

7 *Introduzione*

Didattica per competenze e metodologia laboratoriale
Come usare il volume

23 NUCLEO TEMATICO 1 – Oralità: ascolto e parlato

LABORATORIO 1 Siamo noi!

LABORATORIO 2 A scuola di magia!

LABORATORIO 3 Storie a pezzi

PROVA DI COMPETENZA Miki, Dodo e il calore delle parole

81 NUCLEO TEMATICO 2 – Lettura

LABORATORIO 4 Suoni in libertà!

LABORATORIO 5 Passeggiando tra i libri

LABORATORIO 6 Attenti alle istruzioni!

PROVA DI COMPETENZA La nostra gita

167 NUCLEO TEMATICO 3 – Scrittura e riflessione linguistica

LABORATORIO 7 Alfabetiamo!

LABORATORIO 8 Scrivo per...

LABORATORIO 9 S.O.S. grammatica!

PROVA DI COMPETENZA «Scuola news» Edizione straordinaria

291 NUCLEO TEMATICO 4 – Arricchimento del lessico

LABORATORIO 10 A caccia di parole!

PROVA DI COMPETENZA Parole in banca

Introduzione

Nella scuola attuale è sempre più viva e sentita l'esigenza di avere a disposizione percorsi di studio in cui l'organizzazione scolastica non sia rigida e preconstituita, ma flessibile e consapevole, per renderla sempre più vicina e rispondente alle diverse modalità e ritmi di lavoro degli allievi.

Troppo spesso le conoscenze e le abilità apprese a scuola rimangono inerti; gli studenti non sono in grado di utilizzarle in altri contesti, in altre parole non si trasformano e non concorrono a produrre *competenze*. Occorre, oggi, ripensare la scuola, riflettere sulla necessità di spostare l'attenzione didattica dall'insegnamento dei contenuti ai processi cognitivi che si attivano e al soggetto che apprende. Ribadire fortemente la centralità di chi apprende vuol dire avere cura di tutto ciò che ci consente di personalizzare le proposte educativo-didattiche, di renderle fruibili ed efficaci, garantendo a ciascuno lo sviluppo completo delle proprie potenzialità, valorizzando e incrementando i personali punti di forza e intervenendo su quelli più deboli. Occorre adoperarsi per uscire dalla logica del «tutto uguale per tutti» e, di contro, promuovere la prospettiva per cui si dà a ciascuno le opportunità di cui ha bisogno per costruire le proprie competenze. Una didattica di questo tipo non può prescindere da un *approccio di tipo laboratoriale*, metodologia che riconosce e valorizza il ruolo attivo dell'allievo, impegnato in processi di problem solving e di attivazione di un proprio pensiero critico e riflessivo.

Il libro nasce dalla volontà di offrire un percorso progettuale e operativo di didattica per competenze per l'insegnamento disciplinare di italiano, per le prime tre classi di scuola primaria, attraverso un ampio ventaglio di proposte laboratoriali, nelle quali ogni bambino è sollecitato, insieme agli altri, a risolvere problemi reali utilizzando la metodologia della ricerca.

Didattica per competenze e metodologia laboratoriale

Da una rapida analisi dei più recenti testi normativi in ambito educativo e scolastico, ci si rende immediatamente conto di come il termine «competenza» sia oggetto, oggi, sempre più di frequenti e continui riferimenti e precisazioni. Si parla di competenza ovunque, cercando di favorire una più completa comprensione del concetto sotteso al termine, anche se poi, in realtà, in ambito scolastico c'è ancora poca

chiarezza e consapevolezza tra gli insegnanti su come poterla favorire e sviluppare. Per la scuola, e per chi lavora in essa, cosa significa lavorare per competenze? Quali sono i presupposti e gli elementi caratterizzanti di una proposta didattica che abbia come prioritaria la promozione delle competenze? È possibile rintracciare informazioni e validi suggerimenti, sia a livello europeo, con le otto competenze chiave indicate dalla Commissione europea nel 2006 e 2007,¹ sia nelle Indicazioni Nazionali del 2012,² ma la trasposizione didattica operativa di quanto suggerito spetta ovviamente alle scuole e ai professionisti che vi operano. È proprio qui che compaiono le più grandi difficoltà. «Essere competenti» significa mettere in gioco e utilizzare tutto ciò di cui si dispone in termini di conoscenze dichiarative e procedurali, disposizioni mentali e caratteristiche personali, per risolvere efficacemente problemi in contesti reali. Se la scuola si pone l'obiettivo di rendere competenti i suoi allievi, deve fornire loro gli strumenti necessari per farlo, deve creare le condizioni e le opportunità perché ognuno di loro possa osservare, ricercare, fare ipotesi, progettare, sperimentare, discutere, argomentare le proprie scelte, negoziare con gli altri e costruire nuovi significati, per risolvere autonomamente e con responsabilità problemi reali. Tutto ciò è possibile solo nel momento in cui la scuola e i docenti scelgono di utilizzare e fare propria una metodologia laboratoriale, nella quale il *laboratorio* non è un momento o uno spazio separato, ma una modalità abituale nella prassi scolastica quotidiana, principio trasversale dell'intera proposta didattica. Un *habitus mentale*, una forma mentis propria dell'insegnante che, nel momento della ideazione e della progettazione dei percorsi di studio, inserisce e crea opportunità tali da sollecitare gli studenti a sperimentare e potenziare tutte le attività cognitive sopra descritte.

Il laboratorio: ideazione, progettazione, realizzazione

«Laboratorio» diventa, in questa proposta, qualsiasi esperienza o attività nella quale l'alunno, con la sua originale combinazione di risorse e difficoltà, riflette e lavora insieme agli altri, utilizzando molteplici modalità apprenditive, per la soluzione di una situazione problematica reale, l'assolvimento di un incarico o la realizzazione di un progetto. La *competenza* da acquisire diventa, quindi, il risultato di una pratica, di una riflessione e di una interiorizzazione del processo di apprendimento sperimentato. Il laboratorio si pone come spazio multidimensionale:

- è il luogo della *motivazione*, perché ci si impegna di più se lo scopo degli apprendimenti risulta visibile, utile e concreto;
- è il luogo della *curiosità* e della *creatività*, perché si problematizzano gli apprendimenti, ponendo continuamente dei quesiti ai quali si risponde mettendo in gioco conoscenze e intelligenze diverse;

¹ UE-Unione Europea (2006), *Raccomandazioni del Parlamento Europeo per le competenze chiave per l'apprendimento permanente*, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF>.

UE-Unione Europea (2007), *Competenze chiave per l'apprendimento permanente: Un quadro di riferimento europeo*, http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/life-long_learning/c11090_it.htm.

² MIUR-Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della ricerca (2012), *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf.

- è il luogo della *partecipazione e della socializzazione*, perché si impara a lavorare e costruire conoscenza insieme, confrontandosi, argomentando e negoziando le proprie personali prospettive (Vygotskij, Wenger);³
- è il luogo della *personalizzazione*, perché si offrono più percorsi e strumenti didattici, rispondenti ai diversi bisogni apprenditivi ed esigenze di ciascuno;
- è il luogo delle *molteplici intelligenze*,⁴ perché in esso trovano spazio e valore le originalità di ciascuno delle quali ognuno diventa consapevole;
- è il luogo della *trasversalità* tra diversi linguaggi, tra «mente» e «mani», tra emozioni e riflessioni, perché si impara meglio facendo e attraverso un coinvolgimento olistico della persona;
- è il luogo della *metacognizione* e della *responsabilità*, perché si sollecita la pratica riflessiva sul proprio operato, riconoscendo un ruolo fondamentale all'errore, che diventa opportunità di miglioramento e crescita per tutti. Riflettere insieme, condividendo gli errori commessi, permette di svelare e comprendere i percorsi mentali che li hanno prodotti, assumendosi la responsabilità del proprio lavoro e l'impegno a migliorare.

Una metodologia strutturata secondo l'organizzazione laboratoriale ha il vantaggio di essere facilmente esportabile in tutti gli ordini scolastici e in tutti gli ambiti disciplinari. I saperi e i linguaggi di ogni disciplina diventano mezzi, strumenti non solo per acquisire, ma anche per verificare le competenze conseguite. È una metodologia che attiva sostanziali modifiche e miglioramenti ai fini dei risultati di apprendimento degli studenti e costituisce un'occasione significativa per ridisegnare stili di insegnamento/apprendimento e ruoli, primo fra tutti quello dell'insegnante. Il docente non è più colui che somministra conoscenze e comunica alla classe informazioni e soluzioni in posizione asimmetrica, ma è colui che progetta e realizza percorsi molteplici e diversificati, predispone il materiale e organizza il lavoro: diventa il *regista dell'azione educativo-didattica*. È una risorsa, è l'esperto che monitora e controlla il processo in atto, che sostiene e modifica quando si rende necessario il suo intervento, che facilita l'interazione fra i diversi soggetti, che attiva e facilita i processi di negoziazione rendendosi garante di tutta l'azione educativa.

Il momento fondamentale di una didattica per competenze è quello della *ideazione e progettazione del laboratorio*, all'interno del quale devono trovare la giusta attenzione e collocazione tutti gli elementi e le caratteristiche del laboratorio che abbiamo descritto. Come esempio e spunto di riflessione suggeriamo la scheda di progettazione sperimentata e applicata nel testo (tabella 1), da realizzare per ogni laboratorio. In questa scheda sono definite e strutturate le varie fasi dell'intera attività laboratoriale e costituisce, nella sua realizzazione, una guida e un invito, per gli insegnanti, a una continua riflessione e riformulazione. La scheda, utilizzata nel volume per ogni laboratorio, è strutturata in 11 sezioni, permette di realizzare interventi precisi e rispondenti alle necessità apprenditive degli alunni e consente di rimodellare le proposte alla luce delle problematiche e nuove situazioni emerse in itinere. In questo modo l'insegnante, oltre a porsi come professionista «riflessivo»,

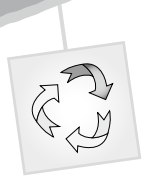
³ Vygotskij L.S. (1987), *Il processo cognitivo*, Torino, Boringhieri; Wenger E. (1998), *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*, New York, Cambridge University Press.

⁴ Gardner H. (1987), *Formae mentis: Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli.

ha la possibilità di gestire e controllare consapevolmente e intenzionalmente tutto il processo apprenditivo del laboratorio.

Per favorire una facile ed efficace compilazione, analizziamo e descriviamo singolarmente ogni sezione.

1. *Titolo.* È molto importante catturare, fin da subito, l'interesse e la curiosità degli studenti; scegliere un titolo sintetico ma accattivante giocherà un ruolo fondamentale, sia nel dare un primo indizio dell'argomento trattato e delle attività, sia nel coinvolgere attivamente chi vi parteciperà.
2. *Nucleo tematico disciplinare.* È l'organizzatore concettuale della disciplina, rinvenibile nel documento ministeriale del 2012 *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, all'interno del quale vengono individuate ed estrapolate le competenze da sviluppare negli alunni.
3. *Competenza di riferimento.* Concorre allo sviluppo e al completamento del nucleo tematico indicato, si concretizza come risultato di una pratica, di una riflessione e di una interiorizzazione del processo di apprendimento laboratoriale. Il numero può essere variabile e sono espresse con verbi di azione che indicano lo sviluppo di un comportamento preciso nell'alunno. Ogni competenza si sostanzia e viene declinata in obiettivi specifici di apprendimento: cosa si richiede di saper fare e quali argomenti trattare.
4. *Compito unitario di apprendimento.* Ogni laboratorio porta all'elaborazione/costruzione finale di un prodotto cognitivo o materiale. Il compito di apprendimento fa riferimento a situazioni concrete che presuppongono la rielaborazione personale e l'apertura a percorsi aperti e a più soluzioni, in stretta connessione con i compiti reali riconosciuti significativi per chi apprende (serve a qualcosa di concreto) e spendibili nella realtà. Questi compiti coinvolgono diverse dimensioni dell'apprendimento: conoscenze, processi, abilità e disposizioni ad agire; sono il risultato finale di tutte le attività realizzate nel laboratorio e possono venire proposti agli studenti anche in seguito con le prove di competenza, come momento di verifica e mezzo per dimostrare il livello di padronanza di quanto appreso.
5. *Obiettivi specifici di apprendimento.* Descrivono le abilità che gli alunni esercitano e sviluppano nel laboratorio elaborando i contenuti e gli argomenti inseriti nelle attività proposte. Gli obiettivi vengono scelti all'interno di quelli proposti nelle Indicazioni nazionali in base alle esigenze formative della classe o gruppo classe e alla significatività apprenditiva che possono rivestire per quegli stessi alunni. Operare una scelta flessibile, sia delle competenze sia degli obiettivi su cui lavorare, significa contestualizzare le proposte apprenditive alla propria realtà educativa e scolastica, renderle sempre più vicine alle modalità e ai ritmi di apprendimento di ogni allievo e superare la predominanza delle logiche della quantità su quelle della qualità dei contenuti.
6. *Organizzazione della classe.* Per gestire in modo efficace attività laboratoriali e far in modo che esse si svolgano positivamente, occorre progettare nei minimi particolari anche come deve essere organizzata la classe o il gruppo classe. È importante indicare se e in quali momenti del laboratorio si effettueranno lavori individuali, nel grande gruppo o in piccoli gruppi.



UNITÀ DI APPRENDIMENTO 1

STOP! CHI SEI?

[gioco motorio]

- › **Materiali:** scheda 1, palla
- › **Luogo:** palestra (o spazio all'aperto)

Descrizione


Distribuire a tutti gli alunni la scheda 1, raccomandando loro di leggere per il momento solo la fase A (nel caso si tratti di bambini di prima classe, sarà l'insegnante, in questa come nelle prossime attività, a leggere la scheda ad alta voce, assicurandosi che tutti abbiano ben compreso l'attività). Una volta che tutti hanno terminato di leggere le regole di gioco, tenendo la palla in mano, dare inizio e guidare l'attività: lasciare quindi che i bambini corrano occupando tutto lo spazio a disposizione senza urtarsi e all'improvviso bloccare il movimento con: «Stop!». A questo punto i bambini si fermeranno, verrà tirata la palla a uno di loro e gli verrà chiesto: «Chi sei?». Chi riceve la palla deve presentarsi dicendo il proprio nome e qualcosa che a lui/lei piace fare, mangiare, ecc. Ad esempio: «Io sono Marco e mi piace giocare a calcio [mangiare la pizza, ecc.]». Occorrerà fare attenzione che tutti i bambini possano ricevere la palla e presentarsi.

Terminato il primo giro (tutti i bambini si sono presentati), il gioco può continuare con la lettura della fase B. Quando il bambino prende la palla, dovrà dire il proprio nome e mimare con il corpo qualcosa che sa fare bene: «Io sono Paolo e sono bravo a... [mimare l'azione di cosa si sa fare bene]».

UNITÀ DI APPRENDIMENTO 2

IL NOSTRO DADO

[attività di costruzione]

- › **Materiali:** scheda 2, allegato 1 «Dado del chi sono»  CD-ROM, forbici, colla, pennarelli (o colori)
- › **Luogo:** aula

Descrizione

Proseguendo nel percorso di presentazione di se stessi ai compagni, distribuire a tutti gli alunni la scheda 2 e l'allegato 1. Si tratta dello sviluppo di un cubo, svolto su due pagine; si dovrà fare attenzione, quindi, a incollare correttamente le due parti. Chiedere di leggere con attenzione la scheda e, utilizzando il modello di dado fornito, invitare ogni bambino a disegnare su ognuna delle sei facce le proprie preferenze e caratteristiche personali in ordine a:

1. animale preferito
2. cibo preferito
3. «Sono felice quando...»
4. «Sono triste quando...»
5. «Mi arrabbio se...»
6. colore preferito.

Completati e colorati i disegni, i bambini ritagliano il modello e compongono il dado incollando le varie facce.



Gettoni preziosi

COME SI GIOCA

Ritaglia dal foglio che ti verrà assegnato 4 gettoni di carta, colorali e incollali su un cartoncino resistente. Siediti con i tuoi compagni in cerchio (ormai dovresti essere esperto!), tenendo in mano due dei quattro gettoni che hai preparato (gli altri servono come riserva). Iniziate a discutere sull'esperienza di ricostruzione della sagoma-puzzle che avete fatto, ma ricordati che per poter parlare devi «giocarti» un gettone (lanciarlo in mezzo al cerchio). Solo chi lancia il gettone ha la possibilità di parlare. Finiti i due gettoni non si può più intervenire fino a che non li abbiano «giocati» anche gli altri compagni.



Per incoraggiarti a parlare e suggerirti degli argomenti, ti scrivo alcune domande alle quali puoi rispondere.







1. TI È PIACIUTO IL GIOCO DEL PUZZLE? PERCHÉ?
2. TI SEI SENTITO BENE A LAVORARE IN COPPIA? AVRESTI PREFERITO FARE TUTTO DA SOLO/A?
3. SEI D'ACCORDO CON QUELLO CHE I TUOI COMPAGNI HANNO SCRITTO NEL TUO PUZZLE?
4. SAPEVI DI AVERE TUTTI QUEI PUNTI DI FORZA? QUALI IN PARTICOLARE?



UNITÀ DI APPRENDIMENTO 1

ASCOLTA LA STORIA!

[attività linguistica di ascolto]

- › **Materiali:** allegato 8 «Clemente, il pesce col salvagente»  CD-ROM, traccia audio 3 «Clemente, il pesce col salvagente»  CD-ROM, allegato 9 «Hansel e Gretel»  CD-ROM, traccia audio 4 «Hansel e Gretel»  CD-ROM, allegato 10 «La talpa, il pappagallo e l'elefante»  CD-ROM, traccia audio 5 «La talpa, il pappagallo e l'elefante»  CD-ROM, PC o lettore CD
- › **Luogo:** aula con spazio libero da arredi

Descrizione




Dividere gli alunni in coppia e invitarli a sedersi uno accanto all'altro, formando tutti insieme un grande cerchio per ascoltare la storia con attenzione (tracce audio 3, 4 o 5). Ogni storia è pensata e strutturata per un preciso target di età:

- «Clemente il pesce col salvagente» per la classe prima (6 sequenze)¹
- «Hansel e Gretel» per la classe seconda (8 sequenze)²
- «La talpa, il pappagallo e l'elefante» per la classe terza (12 sequenze).³

UNITÀ DI APPRENDIMENTO 2

BOTTA E RISPOSTA

[gioco linguistico-motorio]

- › **Materiali:** scheda 13, box 1, box 2, box 3, allegato 11 Puzzle «Clemente, il pesce col salvagente»  CD-ROM, allegato 12 Puzzle «Hansel e Gretel»  CD-ROM, allegato 13 Puzzle «La talpa, il pappagallo e l'elefante»  CD-ROM, palla
- › **Luogo:** aula con spazio libero da arredi

Descrizione

Fotocopiare e ritagliare il puzzle della storia scelta (allegati 11, 12 e 13) e inserire le tessere in una scatola o sacchetto (uno per ogni coppia formata). Poi distribuire la scheda 13 e leggerla insieme.

Dopo aver ascoltato la storia, gli alunni restano seduti mantenendo la disposizione circolare, i componenti di ogni coppia restano uno di fianco all'altro. Si inizia il gioco, lanciando la palla a uno di loro e rivolgendogli una domanda relativa alla storia appena ascoltata (box 1, 2 e 3). I due componenti della coppia si confrontano e poi decidono la risposta che deve essere data dall'alunno al quale è stata lanciata la palla.

Tutti gli altri debbono mantenere il silenzio e ascoltare. Se qualcuno interviene quando non è il suo turno perde (e fa perdere alla propria coppia) la possibilità di ricevere la palla per un turno. Se la risposta è corretta, si consegnano alla coppia due tessere del puzzle raffigurante le sequenze narrative della storia ascoltata (nel caso del puzzle di 8 o 12 tessere se ne potranno consegnare 4 o 6 per ogni risposta corretta).

¹ Tratto da: Scataglini C. (2013), *Clemente il pesce col salvagente*, Trento, Erickson.

² Tratto da: Giustini A. (2004), *Narrativa facile*, Trento, Erickson.

³ Tratto da: Scataglini C. (2003), *Lo strano mistero di Cartoonville*, Trento, Erickson.



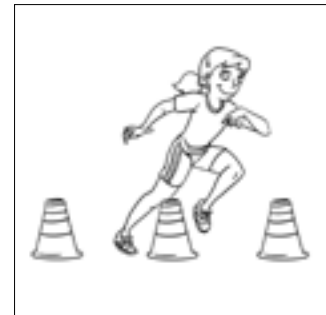
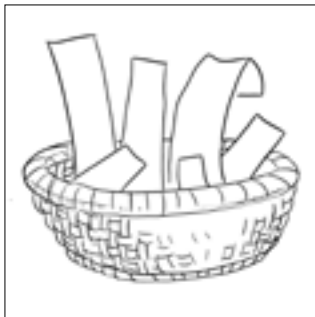
La casa delle sillabe

PRIMA FASE

E ora un po' di movimento...

Formate due squadre. Insieme alla tua squadra metti in fila indiana davanti al percorso. Fai attenzione:

- nei cerchi devi saltare a piedi uniti;
- tra i cunei devi fare lo slalom;
- nella cesta devi prendere il cartoncino corretto in base alla parola che l'insegnante ti dirà (cortissimo, corto, lungo).

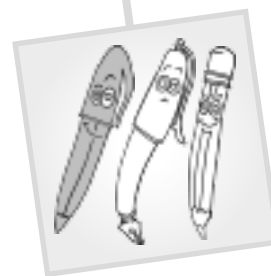


Sei pronto?

1. Ascolta la parola.
2. Confrontati con i tuoi compagni e decidete che tipo di cartoncino devi andare a prendere.
3. Fai il percorso e prendi il cartoncino.
4. Ritorna indietro e consegna il cartoncino all'insegnante.

Regole

- Tutti i componenti di ogni squadra devono avere la possibilità di fare una volta il percorso motorio.
- Se durante il percorso si tocca con i piedi un cerchio o un cuneo, si deve ricominciare da capo.
- Se il cartoncino consegnato dalla squadra che arriva per prima è corretto, si guadagnano due punti, se è sbagliato invece nessun punto.
- Se la squadra che arriva seconda porta il cartoncino corretto, guadagna un punto.



Questo primo laboratorio, espressamente centrato sulla letto-scrittura, si pone come approfondimento e completamento del laboratorio fonologico 4 «Suoni in libertà!» (nucleo tematico 2 «Lettura»), evidenziando come lettura e scrittura siano e debbano essere concepite in un continuo rapporto interattivo e sinergico. Si suggerisce di sperimentare le attività di questi due laboratori contemporaneamente o in immediata successione, esercitando l'attività metafonologica orale, grazie alla quale il bambino diventa soggetto attivo e riflette sui suoni e segni grafici della parola.

Un allenamento delle competenze fonologiche facilita l'acquisizione delle abilità iniziali di letto-scrittura. Avere una buona consapevolezza fonologica permette, infatti, di imparare a riflettere sulla lingua indipendentemente dal significato. Permette inoltre di riconoscere, di identificare e di gestire le componenti fonologiche (sillabe e fonemi). Il passaggio più significativo dell'apprendimento della lingua scritta è quello in cui il bambino comprende che i grafemi rappresentano i suoni delle parole e che lettere e sillabe uguali vengono pronunciate in modo uguale anche se in parole diverse. I bambini fonologicamente più competenti imparano più facilmente la corrispondenza tra grafemi e fonemi e riescono a stabilizzare meglio la corrispondenza stessa.¹

Il metodo privilegiato è quello fonosillabico: si parte dalla presentazione delle vocali (riconoscimento visivo e uditivo e relativa produzione grafica), per poi passare alla formazione delle sillabe con la presentazione delle diverse consonanti. In questo modo l'alunno arriverà in modo graduale prima alla lettura e alla scrittura di parole, quindi di frasi e in ultimo di semplici testi. Il carattere proposto inizialmente è lo stampato maiuscolo, più lineare e più semplice, a livello sia di riconoscimento visivo sia di esecuzione pratica. Tale scelta è dettata dalla considerazione che, soprattutto all'inizio, l'energia cognitiva del bambino è incentrata totalmente nel riconoscimento e nella comprensione del rapporto fonemi-grafemi. Introdurre quindi altre difficoltà relative al riconoscimento e uso di caratteri molto diversi tra loro (stampato minuscolo e corsivo) distoglierebbe l'attenzione del bambino stesso da quello che invece è il suo impegno primario, trasformare i suoni in segni e stabilizzare il loro rapporto. Il laboratorio si conclude con due unità apprenditive («Che bello scrivere!» e «Lo scrigno segreto») nelle quali si chiede all'alunno di utilizzare gradualmente le abilità appena conseguite o in via di acquisizione per scrivere parole e semplici frasi, sperimentando direttamente il piacere di utilizzare il codice scritto per comunicare ed esprimersi.

¹ Santoianni F. (2012), *L'approccio bioeducativo alla lettoscrittura*, Trento, Erickson, p. 14.



Cercatori di parole

Ancora un gioco per diventare dei veri esperti «ricercatori di parole»!
Forma una coppia con un tuo compagno e mettete in ordine alfabetico queste liste di parole.

Uno di voi avrà l'esercizio A e rimetterà in ordine alfabetico tutte le parole di ogni serie, l'altro farà la stessa cosa con l'esercizio B. Al termine, confrontate i vostri lavori, correggete se occorre e poi condivideteli nel grande gruppo. Ogni parola «messa» al posto giusto vi farà guadagnare un punto. Vince la coppia che avrà totalizzato più punti.

ESERCIZIO A

DUCA – TAPPETO – INSETTO – MARTELLO – APE – ORTO

--	--	--	--	--	--

SIMILE – SONNO – SANTO – SFERA – SCUOTERE – SUONARE

--	--	--	--	--	--

DANNO – DATA – DENTE – DESIDERIO – DIRITTO – DISTRUGGERE

--	--	--	--	--	--

MATTONE – MANGIARE – MATTO – MAESTRO – MALATO – MATITA

--	--	--	--	--	--

ESERCIZIO B

ARMADIO – NUOTARE – BUSTA – ONDA – REPUBBLICA – VELA

--	--	--	--	--	--

CINEMA – CENARE – CUOCO – CASSA – CROCCANTE – CORRERE

--	--	--	--	--	--

GIOCATTOLO – GUSCIO – GAMBA – GRANDE – GOMITOLO – GOLOSO

--	--	--	--	--	--

PAROLA – PALLA – PARCHEGGIO – PASTA – PANCHINA – PARCO

--	--	--	--	--	--