



Imparare la letto-scrittura con il peer tutoring

Attività e materiali
per la scuola primaria

Lidio Miato

**MATERIALI
DIDATTICA**

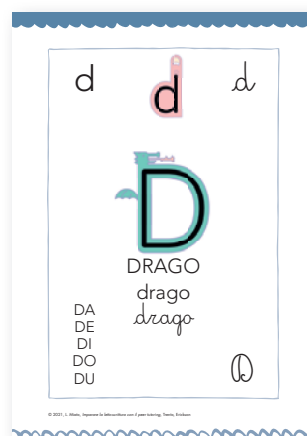
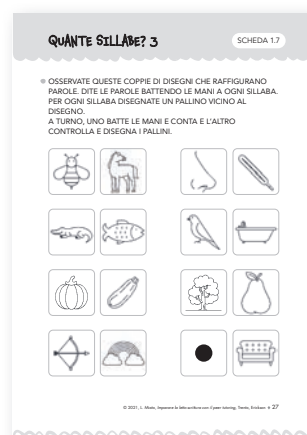


Erickson

- rendimento scolastico;
- coinvolgimento nel compito;
- aspetti emotivi e cognitivi (motivazione, senso di controllo e responsabilità verso il proprio successo scolastico, percezione di sé come soggetti che apprendono);
- comportamento in classe e abilità sociali.

Ogni capitolo si compone di due parti: una con le indicazioni metodologiche per l'insegnante e l'altra con le schede operative per gli alunni.

In allegato al volume è fornito un alfabeto murale con tavole illustrate a colori.



L'alfabetiere murale illustrato
a colori

L'AUTORE



Specializzato in Psicologia dell'età evolutiva, ha lavorato per più di trent'anni come dirigente scolastico in diversi istituti comprensivi. È autore di numerosi libri sull'educazione.

INDICE

7	Introduzione
15	Cap. 1 Le fasi logografica e sillabica
47	Cap. 2 La fase alfabetica
107	Cap. 3 La fase ortografica
139	Cap. 4 La fase lessicale
219	Bibliografia

Introduzione

*Viviamo in tempi di grande crisi e insicurezza, il vecchio mondo
sta crollando e quello nuovo è ancora tutto da costruire: un'enorme sfida ci
attende ed è dal modo in cui sapremo affrontarla che dipenderà il nostro futuro.
La nostra non può che essere una proposta educativa
e non una imposizione ai nostri alunni.*

Maria Montessori

Questo lavoro si basa sull'idea — e regola generale — che per insegnare qualunque cosa occorre prima conoscerla. E bisogna conoscere anche come avviene il processo apprenditivo, per poterlo assecondare con l'insegnamento, rispettando i tempi di cui ogni bambino ha bisogno.

Impadronirsi della lingua scritta è una tappa importante per lo sviluppo culturale del bambino e nello stesso tempo è un'impresa complessa. L'adulto, attraverso le sue conoscenze, può trovare e proporre le strategie migliori per aiutarlo a impadronirsi di questa competenza, stimolandolo a riflettere e a confrontarsi con i pari, per sviluppare sempre più le proprie capacità e le proprie teorie linguistiche.

Le strategie possibili sono molte, ma sta all'intelligenza e alla sensibilità dell'insegnante o adulto in genere scegliere gli strumenti più adatti alla realtà dell'alunno che ha di fronte. Quando vediamo che un bambino non ci sta seguendo, dobbiamo fermarci e tornare indietro per capire a che punto è lo sviluppo delle sue capacità e di quali aiuti ha bisogno per proseguire nel suo apprendimento. Ogni persona è protagonista in questo senso: costruisce il proprio sapere in modo graduale dalle idee più semplici a quelle più complesse.

Questo libro propone un curriculum per l'apprendimento della letto-scrittura elaborato alla luce delle ricerche scientifiche svolte in questo settore e della teoria dell'apprendimento sociale della conoscenza di Vygotskij (1990), che porta a sintesi l'approccio cooperativo con quello metacognitivo: la costruzione della conoscenza è prima un atto socializzato esterno al soggetto che viene poi gradualmente interiorizzato attraverso le abilità metacognitive fino a diventare patrimonio personale, ovvero una competenza individuale.

L'intento è costruire una didattica di qualità che — superando quella tradizionale, autoritaria e gerarchica, centrata sull'insegnante — arrivi a essere cooperativa, metacognitiva, centrata sugli alunni e capace di renderli artefici consapevoli dei loro processi cognitivi e apprenditivi.

Bruner (1997) sostiene che un buon rapporto di collaborazione tra insegnanti e studenti si dovrebbe basare sulla capacità del docente di mettersi nei panni dei

propri ragazzi, di capire il loro pensiero (capacità di empatia) e di instaurare con loro dei rapporti che siano basati sullo scambio e sull'arricchimento reciproco. L'errore stesso compiuto dagli studenti può diventare un'occasione per ricercare nuovi percorsi formativi, un'opportunità di riflessione, autoregolazione e promozione del pensiero critico e autocritico: esso può diventare un indicatore dei bisogni formativi e, di conseguenza, essere un aiuto prezioso al lavoro dell'insegnante, alla sua progettazione finalizzata allo sviluppo cognitivo e metacognitivo dello studente.

I fondamenti teorici

Il curriculum qui proposto si fonda su una rielaborazione (figura 1) dei modelli teorici di Ferreiro e Teberosky (1985), Seymour, Aro ed Erskine (2003), Frith (1985), Harris e Coltheart (1986), Cornoldi, Miato, Molin e Poli (1985a) e Miato (2004). Secondo questa rielaborazione, la concettualizzazione della lingua scritta si sviluppa attraverso 5 fasi, nelle quali si trova anche — se non viene raggiunta una padronanza adeguata delle competenze coinvolte — l'origine delle diverse «dislessie» e «disgrafie». Vediamo queste fasi una per una.

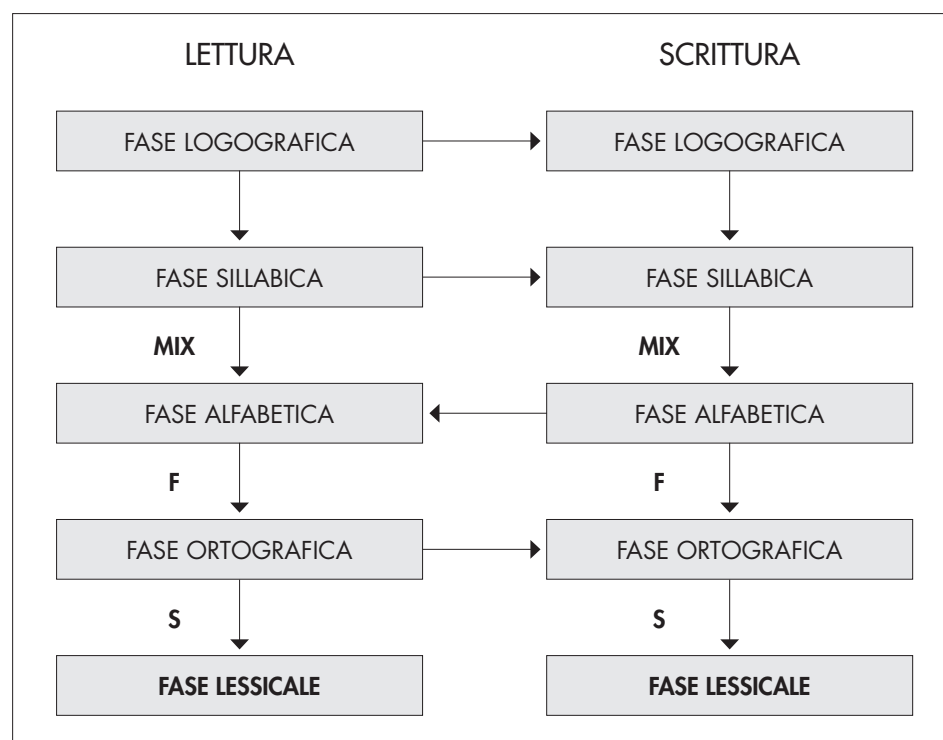


Fig. 1 Modello evolutivo di apprendimento della lettura e della scrittura: le frecce indicano come le diverse fasi si influenzano e si sviluppano; le lettere fuori dai riquadri indicano l'origine delle «dislessie» e «disgrafie» (MIX = miste; F = fonologiche; S = superficiali).

Fase logografica

La prima fase dello sviluppo della concettualizzazione della lingua scritta è quella logografica, o fase del vocabolario visivo (Frith, 1985; Harris e Coltheart,

1986), che si manifesta ancor prima dei 3 anni d'età. È durante questa fase che il bambino si fa un'idea riguardo a cosa serva la scrittura, per arrivare infine a comprendere che essa permette di rappresentare tutte le parole. In questa fase, il bambino intende le parole come «disegni», per cui ne «legge» alcune in modo globale, perché contengono lettere ed elementi che ha imparato a riconoscere, e allo stesso modo le «scrive», disegnandole come se fossero il logo che sta al posto dell'oggetto, con la sola differenza che utilizza segni convenzionali anziché riprodurre le caratteristiche fisiche dell'oggetto.

In questa fase dello sviluppo cognitivo, il bambino non ha consapevolezza della struttura fonologica delle parole; generalmente solo dopo i 5 anni giunge a individuare i suoni minimi che compongono le sillabe e ad associare ogni fonema a un simbolo grafico (grafema).

Occorre che l'adulto presti particolare attenzione allo sviluppo di queste capacità metalinguistiche per aiutare in modo mirato questo processo evolutivo. A questo scopo occorre sostenere:

- i vari tipi di *memoria verbale*, attraverso strategie di memorizzazione e lo sviluppo sia delle varie abilità mnestiche uditive e verbali sia di un approccio metacognitivo (materiali utili sono reperibili in Andrich e Miato, 2007a);
- i vari tipi di *memoria visiva*, attraverso lo sviluppo di abilità quali il riconoscimento, la ritenzione e la rievocazione, affiancate dall'apprendimento di strategie di metamemoria per potenziare e recuperare le abilità attentive, cognitive e metacognitive (si veda Andrich e Miato, 2006a);
- le *abilità visuo-spaziali*, attraverso lo sviluppo dell'attenzione, della lettura delle immagini e delle varie abilità di coordinazione occhio-mano, favorendo un approccio metacognitivo al problema (si veda Andrich e Miato, 2008).

Fase sillabica

In questa fase il bambino sviluppa una rappresentazione sillabica dal suono della parola e fa corrispondere a ogni sillaba un simbolo grafico, affinando — a livello cognitivo, metacognitivo e percettivo — le capacità che abbiamo brevemente visto nella fase precedente. Si tratta di una fase della massima importanza evolutiva, perché per la prima volta il bambino agisce in base all'ipotesi che la scrittura rappresenti parti sonore della parola. Dato che, in questa fase, il bambino attribuisce molta importanza alle vocali, a volte può esserci un'apparente regressione della scrittura. Bambini che sapevano scrivere in maniera completa il loro nome, ad esempio «NICOLA», potrebbero ridurlo ai corrispondenti sillabici, ad esempio «IOA». Materiali utili in questa fase per favorire l'acquisizione delle abilità metafonologiche fondamentali per l'apprendimento della lettoscrittura sono presenti in *Lettura di base 1* (Andrich e Miato, 2003a).

Fase alfabetica

In questa fase il bambino impara a far corrispondere un suono (fonema) a una forma (grafema), per poi approdare alla fase ortografica, nella quale apprenderà a far corrispondere a un fonema più grafemi e viceversa.

Per Ferreiro e Teberosky (1985), il bambino in questa fase entra in conflitto cognitivo tra la sua esigenza interna di far corrispondere a ogni sillaba un segno grafico e la realtà esterna che gli presenta un numero maggiore di grafemi rispetto a quelli necessari secondo l'ipotesi sillabica. Uscirà da questo conflitto

abbandonando progressivamente l'ipotesi sillabica per individuare unità sonore più piccole (fonemi).

In questo passaggio dalla fase sillabica a quella alfabetica, è interessante notare come, nella lettura, le parole vengano scomposte in parte in fonemi e in parte in sillabe (ad esempio «P A O LO», «F E DE RI CA»), un dato confermato anche dagli studi del gruppo MT (Miato et al., 1984). Per aiutare i bambini a elaborare e acquisire l'ipotesi fonetica, è importante l'intervento dell'adulto, in particolare dei familiari e degli insegnanti della scuola dell'infanzia: teniamo presente che la sillaba è un'unità sonora facile da identificare, mentre il fonema, specie consonantico, lo è meno (per approfondimenti si veda Cornoldi, Miato, Molin e Poli, 1985a).

Teniamo presente che il docente dovrebbe forzare moderatamente il livello di sviluppo del bambino, prospettandogli modelli di interpretazione della realtà un po' più evoluti rispetto a quelli ai quali è già pervenuto. È opportuno però che faccia molta attenzione affinché la distanza tra i modelli che propone e quelli già raggiunti dal bambino non sia eccessiva, perché otterrebbe un arroccamento nei modelli già acquisiti e un rifiuto di quelli proposti (si vedano più avanti le considerazioni sulla zona di sviluppo prossimale). Ad esempio, il bambino che comincia la segmentazione e la fusione sillabica va aiutato in queste operazioni e solo quando saranno ben consolidate si potranno prospettare la segmentazione e la fusione alfabetica.

Fase ortografica

Nella fase ortografica, il bambino non legge più a livello sequenziale, lettera per lettera, ma per gruppi di lettere che possono essere una sillaba o anche un'intera parola, se non troppo lunga. Ad esempio, l'identificazione di una parola passerà da una fase sequenziale (P... A → PA, N... I → NI, N... O → NO, → PA-NI-NO → PANINO) a una strategia di riconoscimento in parallelo, quindi all'analisi contemporanea di più grafemi. Avremo così una lettura direttamente sillabica (PA-NI-NO → PANINO) che, procedendo per «pezzi» (*chunk*), permette di velocizzarla.

Contemporaneamente, il bambino prende crescente consapevolezza delle regole e delle eccezioni che strutturano il linguaggio scritto: ad esempio del fatto che esistono suoni singoli scritti con due grafemi (i digrammi *sc*, *gh*, *gn*, ecc.) e suoni diversi che si scrivono allo stesso modo (la *s* di «sole» e la *s* di «casa»).

Fase lessicale

Quella lessicale è la quinta e ultima fase del modello di apprendimento mostrato nella figura 1. In questa fase, il lettore guarda contemporaneamente tutta la parola e la elabora come unità attivando, oltre all'analisi visiva, tutti i processi di ordine superiore (come le inferenze contestuali e i campi semantici) che ne guidano il riconoscimento veloce. Questo permette una lettura ancora più veloce e spedita, perché l'analisi visiva attiva le parole congruenti memorizzate nel magazzino lessicale e spesso sono sufficienti pochi indizi visivi per individuare la parola in questione. Questo effetto, chiamato «superiorità della parola» (Krugher, 2014), evidenzia che nella lettura di parole sono attivate strategie differenti rispetto alla lettura di non parole. La strategia utilizzata dal lettore esperto di fronte a una successione di lettere casuali è quella del riconoscimento sequenziale, mentre la strategia utilizzata nella lettura di una parola è quella del riconoscimento in parallelo di tutte le lettere che la formano.

Tuttavia, come spiega il modello del doppio accesso neurale di Coltheart (1978), per leggere sono e rimangono necessarie due vie: accanto a quella del riconoscimento globale veloce, che si acquisisce in questa fase, il lettore in alcuni casi (ad esempio in presenza di parole sconosciute, che ancora non fanno parte del suo bagaglio lessicale) continua a utilizzare in parallelo le strategie dello stadio precedente di conversione sequenziale tra i segni grafici e i suoni.

In questa fase, dalle informazioni provenienti dal contesto in senso lato e da quello specifico riguardante quanto letto in precedenza, dai disegni presenti a corredo del testo, dalle informazioni sulla forma della parola e da caratteristiche specifiche di dettaglio, il lettore cerca di «indovinare» la parola scritta e capire se sia coerente con quanto ha letto in precedenza. Gli elementi visivi che estrapola dalla parola scritta servono a confermare o ad abbandonare la parola trovata nel registro lessicale delle parole conosciute.

L'approccio cooperativo-metacognitivo

In estrema sintesi (per una trattazione più dettagliata e approfondita si veda Andrich e Miato, 2003b), per realizzare un approccio didattico cooperativo-metacognitivo nello sviluppo delle competenze individuali occorrono almeno quattro elementi cardine:

1. un *clima positivo di fiducia*, dove il bambino si senta amato, stimato, valorizzato e compreso;
2. una *didattica costruttivista*, nel senso di creare le condizioni affinché i bambini possano costruire da sé il loro sapere, in modo autonomo, critico e consapevole;
3. una *didattica cooperativa* (un apprendimento socializzato nell'area di sviluppo prossimale), nel senso di dare ai bambini la possibilità di avere spazi di confronto, di autonomia e decisione che li portino ad assumersi la responsabilità del loro apprendimento e di quello dei propri compagni (interdipendenza positiva e responsabilità sia individuale sia di gruppo);
4. una *didattica metacognitiva*, nel senso di accrescere la consapevolezza dei bambini rispetto a ciò che stanno facendo, alle risorse che possiedono e che possono utilizzare nei vari compiti e alle strategie di controllo e di autoregolazione necessarie a correggere la rotta e ad arrivare fino in fondo.

Per realizzarli, nel percorso qui proposto sono state compiute alcune scelte «strategiche».

Il peer tutoring

Si è scelto di impostare la didattica alternando brevi lezioni frontali a sistematiche attività che gli alunni svolgono in coppia allo scopo di favorire un «buon apprendimento». Secondo Vygotskij (1990), un buon apprendimento «è sempre in anticipo rispetto allo sviluppo individuale» delle competenze, purché sia inserito nell'*area di sviluppo prossimale*, dove l'apprendimento si forma esternamente al soggetto, attraverso l'interazione significativa con l'ambiente e grazie all'aiuto di un adulto o un compagno più competente. Questo comporta, per l'insegnante, spostare l'attenzione da quello che il bambino è in grado di fare da solo a quello che potrebbe fare se aiutato, in questo caso dai compagni.

Alla base del processo di apprendimento nel tutoraggio tra pari, Topping (2005; 2014) individua 5 elementi salienti:

- l'organizzazione dell'attività, che favorisce il coinvolgimento nel compito, l'individualizzazione dell'apprendimento, la definizione di obiettivi di apprendimento, il feedback immediato e la possibilità di sperimentare nuovi modelli di interazione;
- il conflitto cognitivo conseguente allo scambio di conoscenze tra pari;
- lo *scaffolding* fornito dall'affiancamento di un'altra persona, che consente di lavorare nella zona di sviluppo prossimale;
- le abilità comunicative necessarie in termini di ascolto, spiegazione, sintesi e richiesta di ulteriori spiegazioni;
- gli aspetti emotivo-motivazionali che si sviluppano e si mantengono all'interno di una relazione di fiducia reciproca.

Rispetto agli ultimi due punti, il lavoro cooperativo di coppia è sotteso da alcuni valori fondanti (Vygotskij, 1981; Andrich e Miato, 2007b), che sono:

- il *principio della gratuità del dare*. In realtà si potrebbe obiettare che le cose non stiano proprio così: non è vero che nel dare non si riceve nulla in cambio e lo sa bene chi è impegnato nel volontariato. Ma il punto non è quello che non si riceve, bensì quello che non si pretende di ricevere;
- il *principio dell'educare alla libertà e alla responsabilità*. Nell'approccio cooperativo-metacognitivo il fine da perseguire è quello dell'autorealizzazione, di una scelta consapevole del proprio progetto di vita e dell'assunzione della relativa responsabilità di questa scelta. In questa scelta di vita è importante non sentirsi soli, ma condividere con gli altri questo percorso, sentendosi sostenuti e incoraggiati;
- il *principio dell'interdipendenza positiva*, del sentirsi indispensabili per raggiungere gli obiettivi che la coppia si pone: «Ho bisogno del mio compagno, ma anche lui ha bisogno di me». Questa percezione sta alla base del sentirsi parte di una squadra, di un gruppo: è il cemento del senso di appartenenza nella costruzione dell'identità sociale.

Come in molti programmi di peer tutoring, anche qui si è scelto di utilizzare gratificazioni differite e progressive per sostenere la motivazione, l'apprendimento e la collaborazione all'interno della coppia. Quando svolgono le attività in coppia, gli alunni si assegnano un punto per ogni «unità» svolta correttamente tenendo il conto. Mostrano poi l'attività svolta e il totale dei punti all'insegnante, che verifica e conferma. Quando la coppia raggiunge un certo numero di punti (ad esempio 100), ognuno dei suoi componenti riceve una gratificazione simbolica, ad esempio un biglietto con scritto BRAVO; dopo avere guadagnato 10 BRAVO, la coppia riceve un diploma cartaceo d'argento, da portare a casa e mostrare ai genitori. Dopo aver ottenuto 10 diplomi cartacei d'argento, ciascun bambino riceverà un diploma cartaceo d'oro e così via.

Il circle time e l'autovalutazione

Allo scopo di promuovere la riflessione metacognitiva si è scelto di prevedere frequenti momenti di circle time e di autovalutazione di quanto fatto e prodotto, anche con l'attribuzione di un punteggio. Sia il processo autovalutativo che il circle time aumentano la consapevolezza metacognitiva dei risultati raggiunti, dei processi

e percorsi attivati e della necessità di ulteriori approfondimenti o allenamenti per padroneggiare meglio le abilità apprese. In pratica si tratta di stimolare i bambini, che si siedono in cerchio sul pavimento, a osservare come lavora la mente: «Perché pensi che il compito sia difficile?», «Perché hai rinunciato a farlo?», «Perché hai fatto proprio in questo modo?». Queste riflessioni possono aiutarli a mettere in gioco diverse strategie, per trovare quelle più adatte a risolvere la problematica da affrontare. Grazie a questo controllo metacognitivo anche gli alunni con difficoltà di apprendimento imparano a rendersi conto del grado di difficoltà di un compito, ad analizzare cosa è difficile e a trovare delle soluzioni con l'aiuto del compagno.

L'inclusione delle famiglie: il patto formativo della classe

La riuscita di un progetto educativo dipende anche dall'alleanza con le famiglie. Uno strumento utile per crearla può essere il patto formativo tra le persone coinvolte nella formazione dei bambini e gli alunni stessi.

Concordare e non dare qualcosa di già deciso a priori diventa lo snodo di questa prospettiva educativa volta a creare l'agio e il successo formativo di tutti e di ciascuno, permettendo di:

- superare paure, incomprensioni e idee preconconcette reciproche;
- superare l'isolamento delle varie componenti e creare un lavoro di squadra;
- rendere più consapevoli e responsabili gli attori del progetto educativo.

Il patto formativo della classe porta i vari attori dell'apprendimento (bambini, insegnante e genitori) a sentirsi comunità e a concretizzare una didattica partecipata, cooperativa, più coinvolgente e democratica.

Ci sono in particolare due aspetti del percorso qui proposto da condividere con le famiglie: la scelta di iniziare dallo stampato maiuscolo e quella riguardante i compiti a casa.

La prima scelta, quella di partire con la lettura e la scrittura dello stampato maiuscolo, è dovuta principalmente a tre ragioni:

- ogni grafema scritto in stampato maiuscolo è formato dai *costituenti grafici ben individuabili* (linee verticali, orizzontali, oblique e curve). Questo aiuta il bambino a risparmiare attenzione, che potrà dedicare, in questa fase iniziale, all'apprendimento dei suoni (fonemi) e dei corrispettivi segni (grafemi);
- essendo le lettere separate e generalmente più grandi rispetto alle altre tipologie di scrittura, sono identificabili più facilmente;
- è un tipo di scrittura che può essere facilitato dall'uso di quaderni a quadretti grandi.

Riguardo ai compiti per casa, in questo percorso sono consigliati ma non imposti. Ognuno fa quello che si sente di fare con l'aiuto dei genitori, che in questo modo possono seguire il percorso apprenditivo assieme ai loro figli.

Prima di iniziare

Predisporre i materiali

In questo percorso di insegnamento-apprendimento della letto-scrittura è previsto che gli alunni abbiano, oltre a quello individuale, anche un quaderno

comune di coppia, sul quale svolgeranno le attività di peer tutoring. Similmente, ogni coppia dovrà essere dotata anche di una cartellina comune in cui raccogliere i materiali via via prodotti.

Formare le coppie

La formazione di coppie moderatamente eterogenee da parte del docente (con bambini non troppo diversi da un punto di vista cognitivo e sociale) è la chiave di volta dell'apprendimento cooperativo-metacognitivo, assieme all'attribuzione di ruoli per rendere più efficiente e produttivo il lavoro scolastico. Di necessità, inizialmente, il docente formerà le coppie in maniera casuale, non avendo ancora avuto modo né tempo di conoscere gli alunni. Poi, però, dovrà fare gli abbinamenti con cognizione di causa, creando coppie eterogenee ma non troppo: va bene che un bambino sia un po' più competente dell'altro in alcune discipline e viceversa, ma se il divario è troppo marcato si rischia che il bambino più debole non riesca a stare al passo e che quello più competente si stanchi di aspettare il suo compagno. L'obiettivo della coppia moderatamente eterogenea è l'interdipendenza positiva: «Insieme, unendo le nostre forze e le nostre intelligenze, possiamo vincere tutte le sfide scolastiche». Perché questa interdipendenza positiva si realizzi, le coppie dovranno rimanere fisse per almeno un mese. Se in classe sono presenti alunni con disabilità, lavoreranno insieme a una coppia, che diventerà quindi una terna. L'insegnante sosterrà e gratificherà le terne fornendo suggerimenti e aiuti nel lavoro con il compagno con disabilità.

Struttura dell'opera

Questo libro si compone della presente introduzione generale e di 4 capitoli, corrispondenti alle principali fasi dell'apprendimento della letto-scrittura delineate sopra:

1. fasi logografica e sillabica
2. fase alfabetica
3. fase ortografica
4. fase lessicale.

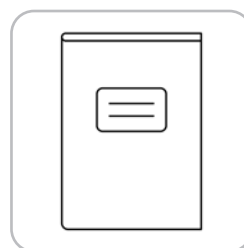
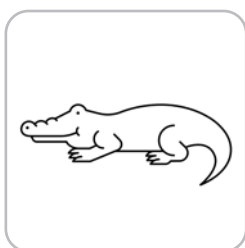
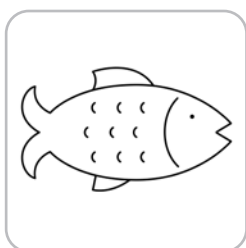
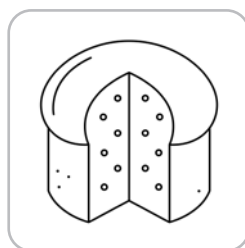
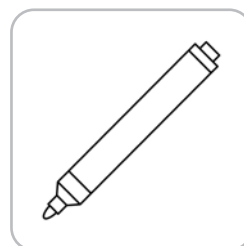
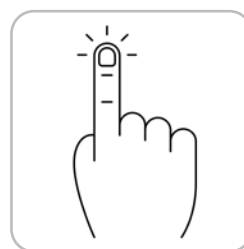
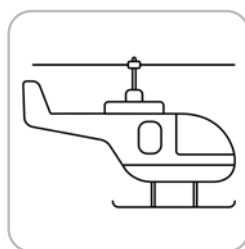
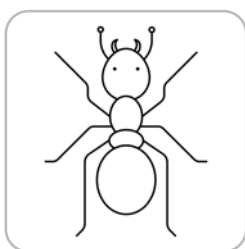
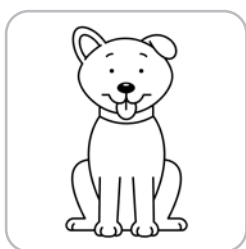
Ogni capitolo si compone di due parti: una contenente le indicazioni operative per l'insegnante e l'altra le schede fotocopiable da fornire agli alunni.

In allegato al volume è fornito un alfabeto murale a colori composto da tavole illustrate da appendere progressivamente a una parete dell'aula.

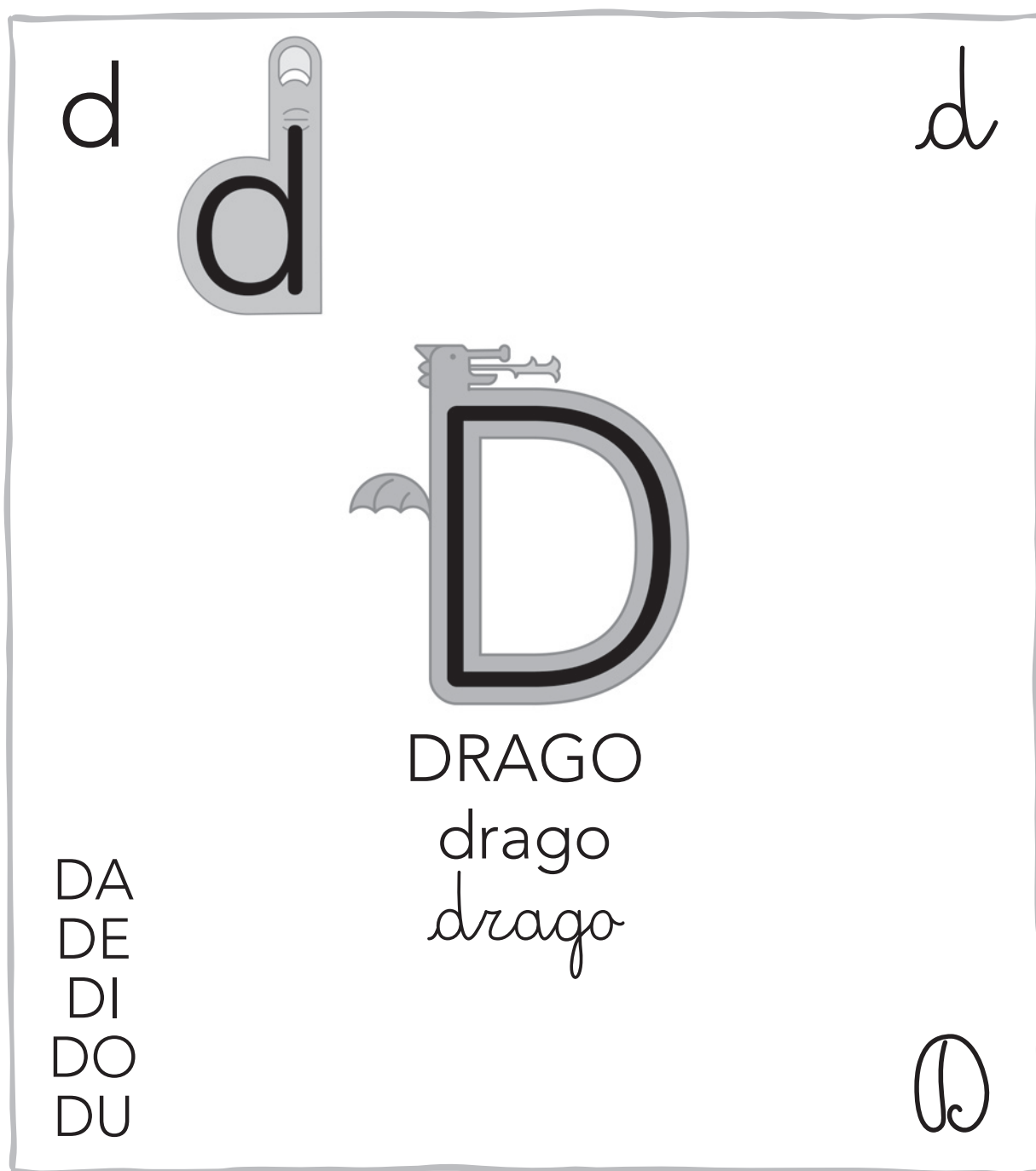
QUANTE SILLABE? 1

SCHEMA 1.5

- OSSERVATE QUESTE COPPIE DI DISEGNI CHE RAFFIGURANO PAROLE. DITE LE PAROLE BATTENDO LE MANI A OGNI SILLABA. PER OGNI SILLABA DISEGNATE UN PALLINO VICINO AL DISEGNO. A TURNO, UNO BATTE LE MANI E CONTA E L'ALTRO CONTROLLA E DISEGNA I PALLINI.



- TROVATE E CERCHIATE:
 - TUTTE LE **D** CHE CI SONO NEL RACCONTO
 - LE PAROLE CHE INIZIANO PER **D**
 - LE PAROLE CHE CONTENGONO **D**.





DADO È UN GIOVANE DRAGO SPUTAFUOCO. IL SUO VERO NOME È EDOARDO, MA FIN DA PICCOLO L'HANNO SEMPRE CHIAMATO DADO. A LUI QUESTO NOMIGNOLO PIACE E SE LO TIENE VOLENTIERI. QUANDO, ALLA SCUOLA ELEMENTARE, DADO IMPARÒ A LEGGERE, SCOPRÌ CHE ADORAVA I LIBRI. NE LEGGEVA UNO DOPO L'ALTRO. PAGINA DOPO PAGINA, DADO CAPÌ QUAL ERA IL SUO SOGNO. VOLEVA LAVORARE IN UNA LIBRERIA.

I SUOI AMICI LO PRENDEVANO IN GIRO: «EH SÌ, TU, UN DRAGO SPUTAFUOCO A LAVORARE IN UNA LIBRERIA! SE TI SCAPPA UN BRUTTO COLPO DI TOSSE E BRUCI TUTTO?». DADO CI RIMANEVA MALE, MA CONTINUÒ E LEGGERE E STUDIÒ TANTO, PER DIVENTARE UN BRAVO LIBRAIO.

OGGI È UN GRANDE GIORNO PER DADO. HA TROVATO LAVORO IN UNA LIBRERIA E NON VEDE L'ORA DI INIZIARE.

È EMOZIONATO E HA UN PO' PAURA, MA CREDE NEL SUO SOGNO. SI È IMPEGNATO TANTO E CONTINUERÀ A IMPEGNARSI PER REALIZZARLO.

- Completate le frasi coniugando il verbo *avere*: decidete se ci va **ho** o **ha**.

A ogni frase, scambiatevi i ruoli: uno sceglie se va inserito **ho** o **ha** e scrive, l'altro legge e controlla.

Aiutatevi con gli esempi.

Io ho una bicicletta.

Il bambino ha il pallone.

Il cammello _____ l'acqua nelle gobbe.

Papà lupo _____ due figli.

Cappuccetto Rosso _____ un mantello.

Io _____ molti giocattoli.

La maestra _____ tanti scolari.

Io a casa _____ un pallone.

L'autista _____ una bella macchina.

Il cammello _____ due gobbe.

Io _____ lo zaino.