

# Lessico e ortografia

Arricchimento del vocabolario,  
correttezza ortografica  
e abilità di lettura

Volume 2

3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> scuola primaria  
trattamento DSA

Lucia Bigozzi, Elena Falaschi  
e Filippo Boschi

MATERIALI  
DIDATTICA



Erickson

## LESSICO E ORTOGRAFIA

Il volume propone numerose attività per la prevenzione e il recupero delle difficoltà e dei disturbi di apprendimento di lettura e scrittura attraverso la stimolazione dei processi di costruzione del lessico.

Un programma di prevenzione e intervento per la disortografia e la dislessia ricco di indicazioni metodologiche per docenti e logopedisti.

*Lessico e ortografia*, dopo un'esauritiva parte introduttiva sui presupposti teorici e le finalità del programma, presenta una sezione operativa con schede di esercizio, metacognitive di verifica e di autocorrezione per:

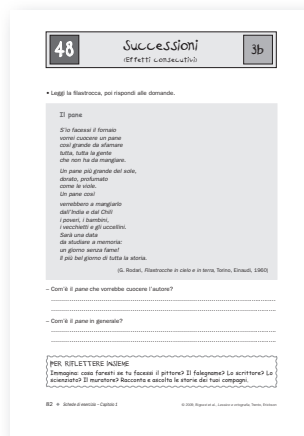
- il superamento delle grammatiche infantili
- l'arricchimento del vocabolario
- lo sviluppo delle capacità di contestualizzazione.

Il programma può essere proposto sia collettivamente che singolarmente ad alunni delle classi terza, quarta e quinta della scuola primaria e della secondaria di primo grado con prestazioni tipiche o con difficoltà di apprendimento di lettura e scrittura.

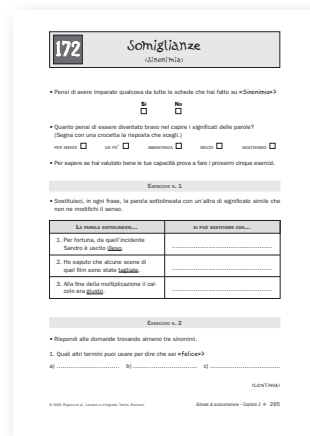
Le attività del volume consentono di:

- arricchire il lessico
- ridurre significativamente gli errori ortografici nel dettato e nelle produzioni narrative spontanee
- migliorare nella lettura (rapidità, correttezza, comprensione)
- incrementare la fluidità e la motivazione alla lettura e all'espressione linguistica.

L'efficacia del metodo presentato è attestata da prove empiriche ed evidenze scientifiche.



Scheda di esercizio sugli effetti consecutivi.



Scheda metacognitiva di autocorrezione (Sinonimia).



Della stessa serie  
Lessico e ortografia – Volume 1

### GLI AUTORI

#### LUCIA BIGOZZI

Psicologa e psicoterapeuta, è professore Ordinario in Psicologia dello sviluppo e dell'educazione presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze.

#### ELENA FALASCHI

Dottore di ricerca in Scienze della formazione e assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze.

#### FILIPPO BOSCHI

Professore ordinario di Psicologia dello Sviluppo presso l'Università di Firenze, ha intensamente contribuito a fondare e diffondere la cultura psicologica presso l'Ateneo Fiorentino.



# Indice

<b>7</b>	<i>Presentazione del programma</i>
<b>33</b>	<b>CAPITOLO 1 – Superamento delle grammatiche infantili</b>
33	Schede di esercizio
115	Schede metacognitive di verifica
133	Schede metacognitive di autocorrezione
<b>159</b>	<b>CAPITOLO 2 – Arricchimento del vocabolario</b>
159	Schede di esercizio
237	Schede metacognitive di verifica
251	Schede metacognitive di autocorrezione
<b>271</b>	<b>CAPITOLO 3 – Arricchimento delle capacità di contestualizzazione</b>
271	Schede di esercizio
309	Schede metacognitive di verifica
315	Schede metacognitive di autocorrezione
<b>323</b>	<b>Bibliografia</b>

# Presentazione del programma

## Finalità del trattamento

*La coscienza si riflette nella parola come il sole in una piccola goccia d'acqua. La parola sta alla coscienza come un piccolo mondo a uno grande, come una cellula vivente a un organismo, come un atomo al cosmo.*

(Vygotskij, 1954)

Questo trattamento favorisce la prevenzione e il recupero delle difficoltà e dei disturbi di apprendimento di lettura e scrittura attraverso la stimolazione dei processi di costruzione del lessico e senza noiosi e inutili esercizi di ortografia. L'approfondimento teorico e le sperimentazioni effettuate dal gruppo di ricerca del Dipartimento di Psicologia dell'Università di Firenze hanno permesso di elaborare un metodo di apprendimento della lingua strutturato in modo tale da consentire la stimolazione dei processi fondamentali costitutivi del più ampio sviluppo cognitivo-linguistico. Questo programma è rivolto agli alunni della scuola primaria (la fase ottimale di *readiness* per massimizzare il successo degli interventi inizia dalla III classe) e agli alunni della scuola secondaria di primo grado con difficoltà di apprendimento della lettura e dell'ortografia.

Attraverso studi scientifici pubblicati (Bigozzi, Biggeri e Boschi, 1997; Bigozzi e Biggeri, 2000; Bigozzi, de Bernart e Falaschi, 2007) abbiamo ottenuto prove empiriche di efficacia del trattamento *Lessico e ortografia* su:

- a) competenza lessicale
- b) correttezza ortografica
  - nel dettato
  - nelle produzioni narrative spontanee
- c) rapidità, correttezza, comprensione in lettura
- d) fluidità verbale
- e) motivazione alla lettura e all'espressione linguistica.

Gli effetti statisticamente significativi sono stati ottenuti sia con la popolazione normale che con bambini e ragazzi disortografici e dislessici. Il trattamento può essere efficacemente proposto sia collettivamente che singolarmente, o può essere gestito autonomamente dall'alunno tramite l'uso dell'omonima versione in CD-ROM.

### *Efficacia sulla lettura nei dislessici*

Abbiamo valutato l'efficacia del trattamento sulla lettura nei bambini e ragazzi con disturbo specifico di apprendimento della lettura.

Anche in questo studio, come nel precedente, abbiamo potuto mettere in luce un effetto significativo del trattamento lessicale sulla lettura, nelle sue componenti di velocità, correttezza e comprensione (Pazzagli, 2008).

Come è noto, i dislessici italiani manifestano il disturbo peculiarmente attraverso una marcata lentezza nella lettura. Il trattamento, agendo sul potenziamento della via lessicale, rende più facile e spedito il riconoscimento della parole con il diretto accesso semantico.

### **Istruzioni per l'uso: descrizione delle schede**

Il presente trattamento prevede tre tipologie di intervento:

- a) interventi e percorsi didattici rivolti al superamento delle «tendenze assimilative» nelle modalità di definizione lessicale (che vengono attentamente considerate e non trascurate come semplici errori nella definizione delle parole);
- b) interventi rivolti allo sviluppo di una competenza lessicale corrispondente alle «tendenze accomodative», cioè a criteri linguistici consensuali, intesi come categorizzazioni, funzionalizzazioni, sinonimie, antonimie;
- c) stimolazioni riferibili alle afferenze contestuali sia esterne che interne alla frase, che favoriscono lo sviluppo di competenze basate su processi di elaborazione più profonda di tipo cognitivo-linguistico (Boschi, Aprile e Scibetta, 1992).

Gli interventi sono strutturati sotto forma di schede:

- Schede per il superamento delle tendenze assimilative
- Schede per l'arricchimento del vocabolario
- Schede per l'arricchimento delle capacità di contestualizzazione.

Ogni singola sezione è articolata in tre tipologie di schede:

1. *Schede di esercizio*: sono le schede che costituiscono l'intervento e che danno luogo al progresso nelle varie competenze descritte ampiamente nel programma.
2. *Schede metacognitive di verifica*: sono schede che consentono di verificare se l'alunno ha acquisito le competenze che sono state incrementate con le schede di esercizio. In queste schede è presente una componente metacognitiva, in quanto si richiede al bambino di esplicitare il significato della prestazione che viene fornita, cioè di dare prova di avere consapevolezza del processo che viene messo in atto per risolvere correttamente l'esercizio.
3. *Schede metacognitive di autocorrezione*: sono schede che presentano alcuni esercizi seguiti dalla soluzione. Anche queste schede fanno leva su competenze di tipo metacognitivo, in quanto richiedono al bambino di dire se pensa di avere imparato qualcosa dagli esercizi che ha svolto e quanto pensa di avere imparato, attraverso una domanda seguita da risposte a scelta multipla, per cui l'alunno dovrà solamente apporre una crocetta. Subito dopo gli si richiede di svolgere cinque esercizi relativi alla sezione su cui si è lavorato. Al termine



dello svolgimento viene invitato a controllare la correttezza dell'esecuzione. In base al risultato ottenuto, posto in relazione con il livello di competenza che egli ha inizialmente stimato di possedere, si offre una misura della consapevolezza circa la sua competenza in quello specifico dominio.

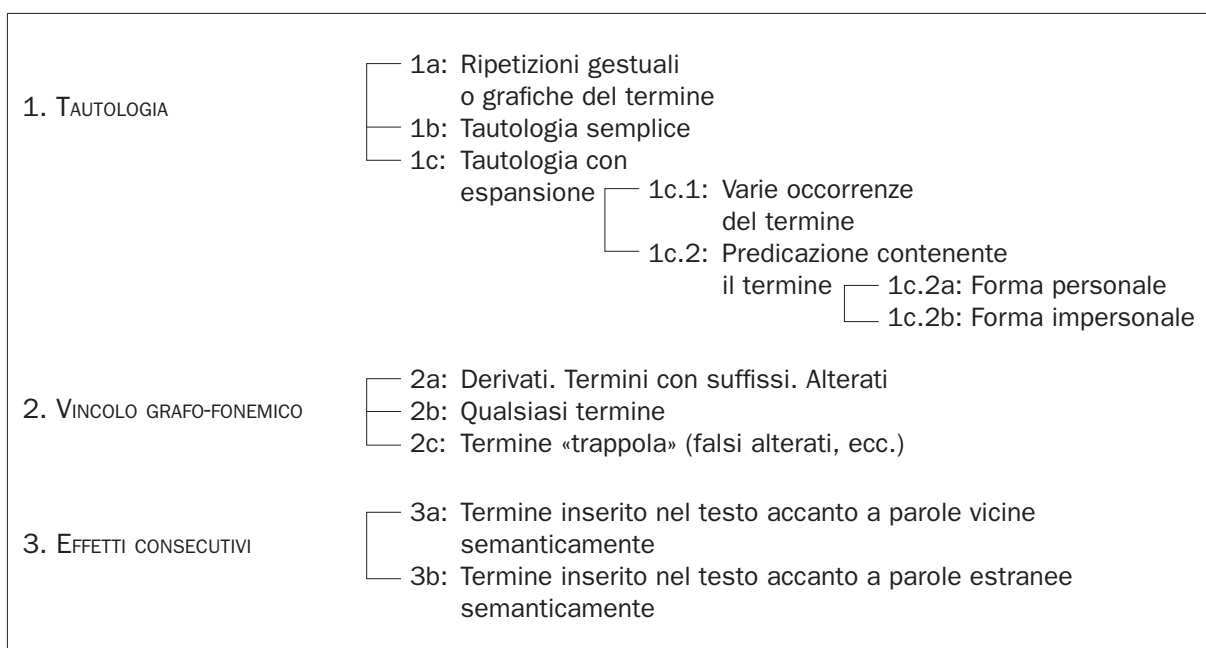
*Schede per il superamento delle tendenze assimilative*

Scopo di questa sezione è quello di aiutare l'alunno nel superamento delle modalità definitorie proprie della fanciullezza («tendenze assimilative»). Nei primi anni della scuola primaria assistiamo a un graduale, ma rapido, abbandono di questi meccanismi generatori di parole e all'affermarsi di un modo di organizzazione lessemica sempre più simile a quello degli adulti. Il criterio sul quale si basa questa fase dell'azione didattica da noi proposta è quello di utilizzare costruttivamente quei processi definitori che comunemente vengono considerati errori e che sono invece progressive tappe nel processo di crescita della competenza lessicale.

Si tratta di un intervento che, invece di ignorare, tende piuttosto a «giocare» con le modalità infantili di definizione lessemica. Usando il criterio della «prescrizione del sintomo» vengono favoriti anche i processi di consapevolezza metacognitiva concernenti le caratteristiche di queste maniere ancora improprie, ma non completamente prive di senso, nei primi tentativi del bambino di trovare delle regole nella definizione delle parole.

Percorso didattico

Le schede proposte in questa sezione sono state costruite secondo i criteri sinteticamente riportati nella tassonomia elaborata da Bigozzi e collaboratori (1992), che qui esplicitiamo più diffusamente (figura 4).



(continua)

(continua)

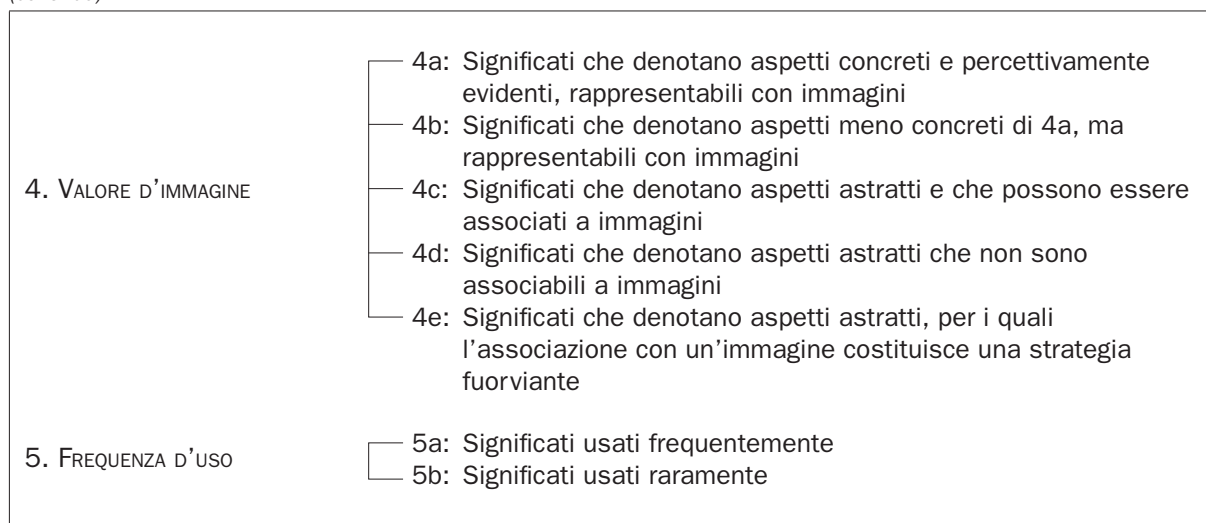


Fig. 4 Tendenze assimilative: tassonomia per l'attività didattica (tratto da Bigozzi et al., 1992).

Nel condurre l'attività didattica l'insegnante potrà proficuamente prevedere dei momenti di spiegazione e di lavoro collettivo seguendo questi suggerimenti.

1. Per il superamento della tautologia, cioè il superamento della tendenza a definire una parola ripetendo il termine da definire, è bene programmare un lavoro didattico che preveda la ripetizione gestuale o grafica del termine da definire. Si può proporre di definire la parola «lattante» mimando o disegnando un lattante. In questo modo l'alunno riprodurrà graficamente o esprimerà mimicamente i caratteri essenziali che definiscono il termine «lattante»: essere piccolo, piangere, succhiare il dito, ecc. Si passerà poi a ripetizioni semplici della parola e a ripetizioni con espansione, come ad esempio «giocare» significa «giocare alle bambole»; in seguito, queste espansioni diventeranno predicazioni nelle quali è inserita la parola, come ad esempio: «Disobbedire è quando la mia mamma mi dice di non scoppiare i petardi e io lo faccio lo stesso» (forma personale), oppure «Stanchezza è quando uno ha lavorato tanto ed è stanco» (forma impersonale, più evoluta).
2. Superamento del vincolo grafo-fonemico, cioè superamento della tendenza ad attribuire un significato basandosi sulla «forma» (visiva-uditiva) delle parole, per cui a parole di forma simile vengono fatti corrispondere simili significati. Inizialmente si lavorerà su parole per le quali il criterio della priorità grafica risulta valido come metodo per inferire il vero significato delle parole, come ad esempio nel caso degli alterati, derivati, termini con suffissi (es. acqua, acquazzone, ecc.). In un secondo momento si proporranno parole per le quali il criterio dell'assonanza risulta fuorviante, come ad esempio «gazzella» e «gazzetta», oppure «concordanza», definita da un'alunna di otto anni: «danza con la corda».
3. Superamento degli effetti consecutivi, cioè della tendenza ad essere influenzati dagli effetti dovuti alla vicinanza di due parole nella stringa frasale. Ad esempio, in un testo che dice: «Allo zoo abbiamo visto tanti animali», il bambino è portato a collegare il significato della parola «zoo» con la parola «animali», e in questo caso la tendenza è funzionale alla determinazione del significato della

- parola «zoo»; per cui alla richiesta di definire «animali» risponde «zoo». In altri casi i bambini, affidandosi a questa regola, possono essere fuorviati, come nel caso di un bambino che, leggendo la frase: «Sulla riva del fiume il corvo vide una brocca», alla domanda «Cosa significa: vide?» risponde «Una brocca».
4. Superamento della tendenza a definire una parola affidandosi all'immagine evocata. Questa tendenza è operante per i significati di parole che indicano oggetti concreti e percettivamente evidenti come «mela», ma non lo è per i significati astratti come «orgoglio» e infine diventa fuorviante per quei significati per i quali il legame con un'immagine costituisce motivo di errore, come «grande» nel senso di «celebre» e non di «grosso». L'insegnante proporrà esercizi che passino gradualmente dai primi agli ultimi tipi di parole.
  5. Superamento della tendenza ad attivare il significato dominante o più frequente nell'uso delle parole. Il trattamento inizia con esercizi nei quali è corretta la scelta del significato più usuale, come ad esempio «pianta» intesa come «organismo vegetale», per arrivare a esercizi nei quali si richiede il significato secondario, come «pianta» nel senso di «carta topografica».

Per rivolgerci agli alunni con una terminologia più adeguata abbiamo indicato le Tautologie come *Ripetizioni*, i Vincoli grafo-fonemici come *Assonanze*, gli Effetti consecutivi come *Successioni*, i Valori di immagine come *Immagini*, il Significato dominante/Frequenza d'uso come *Uso più frequente*.

Materiale:

1. Schede di esercizio numerate secondo la scansione della tassonomia riportata nella figura 4.
2. Schede metacognitive di verifica, nelle quali l'alunno dovrà fornire la prestazione corretta, ma anche dare prova di avere capito il processo che sta mettendo in atto.
3. Schede metacognitive di autocorrezione, nelle quali l'alunno dovrà predire il livello della prestazione, eseguire il compito e valutare se il livello raggiunto corrisponde al livello effettivo della prestazione.

*Schede per lo sviluppo dei processi accomodativi*

Arricchimento del vocabolario

Obiettivo di questa sezione è quello di promuovere nell'alunno l'acquisizione di quattro fondamentali processi di espansione del lessico: categorizzazione, funzionalizzazione, sinonimia, antonimia. Per la costruzione delle schede di questi quattro nuclei ci siamo riferiti alla scansione riportata nella relativa tassonomia (figura 5).

Definire le parole includendole in categorie è da considerarsi un processo tra i più precoci e rilevanti per l'organizzazione delle conoscenze e delle esperienze. Il trattamento accompagnerà gli alunni nel percorso volto a definire le parole organizzandole gerarchicamente in categorie, con raggruppamenti di grado superiore (categorie sovraordinate: «I cani sono animali») e con raggruppamenti di grado inferiore (categorie sottordinate: «Il dalmata è un cane»). Il bambino si



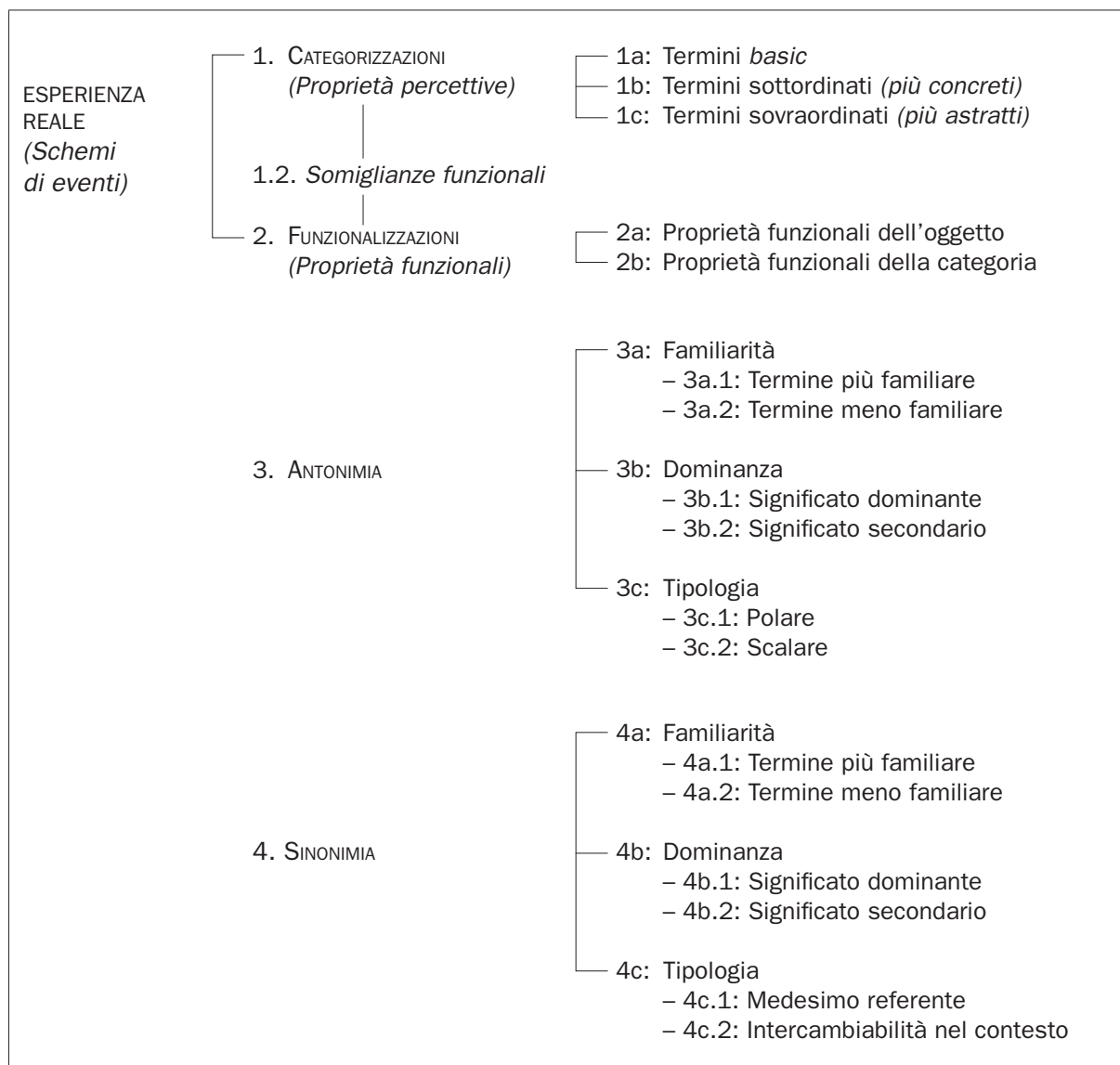


Fig. 5 Tendenze accomodative: tassonomia per l'attività didattica (tratto da Bigozzi et al., 1992).

affiderà soprattutto ad aspetti di tipo percettivo per dare giudizi di appartenenza categoriale.

Gli alunni saranno anche stimolati a definire le parole in base alle caratteristiche dinamico-funzionali degli oggetti, saranno pertanto invitati a individuare sulla base delle proprie esperienze le funzioni degli oggetti e le azioni che su di essi o con essi si possono compiere. Si farà notare ai bambini che le proprietà dinamico-funzionali sono stabili nei vari eventi o contesti: ad esempio, una mela, oltre ad essere un frutto (appartenenza categoriale) e oltre ad essere rossa o verde o gialla (caratteristica percettiva), si mangia, si può cuocere, si sbuccia, si taglia, se ne può estrarre il succo, ecc. (caratteristiche dinamico-funzionali). Sarà anche opportuno integrare queste due forme di definizione stimolando in modo congiunto la capacità di funzionalizzazione e di categorizzazione, proponendo agli alunni cioè di formare categorie in base alla funzione degli oggetti.

Le altre due modalità di definizione delle parole oggetto della stimolazione didattica sono la sinonimia e l'antonimia. A tale riguardo occorre tenere presente che gli alunni riescono molto precocemente a trovare i contrari delle parole, soprattutto degli aggettivi, mentre secondo alcuni autori mostrano maggiori difficoltà nell'individuare i sinonimi.

#### Percorso didattico

Le schede proposte in questa sezione sono state costruite secondo i criteri sinteticamente riportati nella tassonomia indicata nella figura 5 che qui esplicitiamo più diffusamente. Nel condurre l'attività didattica l'insegnante potrà proficuamente prevedere dei momenti di spiegazione e di lavoro collettivo con l'aiuto dei seguenti suggerimenti.

1. Classificare parole che siano facilmente categorizzabili in base a evidenti attributi percettivi, ad esempio il cane è peloso, ha quattro zampe, ha la coda, ecc.; i barboncini, i dalmata, i bassotti sono pelosi, hanno quattro zampe, hanno la coda, ecc. e sono «cani» (categoria sottordinata rispetto ad «animali»). In seguito si passerà a termini sovraordinati come, appunto, «animali» o «esseri viventi» o «mammiferi». Il bambino dovrà essere aiutato a integrare le conoscenze precedenti con questa nuova capacità di astrazione, e sarà quindi capace di dire che il cane è un animale a quattro zampe, con la coda, che è peloso, ecc. Solo in questa fase sarà chiarita l'appartenenza alla categoria sovraordinata, integrata con la specificazione di alcune caratteristiche che consentono una chiara identificazione del soggetto tra gli altri elementi della stessa categoria.
2. Riconoscere le funzioni di alcuni oggetti, le caratteristiche dinamiche e le azioni che con essi o su di essi si possono compiere. È importante iniziare a stimolare negli alunni la rilevazione delle caratteristiche dinamico-funzionali degli oggetti: ad esempio, si chiederà quali usi o quali azioni si possono compiere con degli oggetti quotidiani come la forchetta, l'automobile, la carta. In seguito si passerà a stimolare le caratteristiche dinamico-funzionali delle categorie e a stimolare in modo congiunto la capacità di categorizzazione e di funzionalizzazione, proponendo agli alunni di formare categorie in base agli attributi funzionali o dinamici degli oggetti: ad esempio, l'insieme di tutte le cose che servono per apparecchiare la tavola.
3. Individuare gli antonimi di parole familiari, intese nel loro significato dominante, cioè quello più immediatamente disponibile. Si inizia con stimolazioni che prevedono antonimi polari (cioè parole contrarie che non hanno gradazioni intermedie di significato), come ad esempio: «vivo» e «morto», «vero» e «falso», «femmina» e «maschio». In un secondo momento si richiederanno gli antonimi scalari (cioè quelli che prevedono una serie di gradi intermedi), come ad esempio: «caldo», «tiepido», «fresco», «freddo». Attraverso i passaggi graduali indicati dalla tassonomia relativa si potranno richiedere antonimi di parole poco familiari, come il contrario di «sofisticato», di «trascurabile» o di «prezioso», e anche i contrari di parole nel loro significato secondario, come ad esempio il contrario di «freddo» nel senso di «scostante».
4. Il trattamento aiuta i bambini a individuare i sinonimi delle parole seguendo, come per gli antonimi, il criterio della familiarità e della dominanza di signifi-

cato. Sarà più facile trovare il sinonimo di parole di uso familiare come «contento», piuttosto che di parole dal significato non frequente come «collaudo» invece di «prova». Inoltre è consigliabile far notare agli alunni che è possibile chiamare in due modi lo stesso oggetto, ad esempio «gatto» e «micio», «carne» e «ciccia». Così incominceranno a intuire il concetto di «registro», ovvero le diverse utilizzazioni che il parlante compie in rapporto ai livelli di lingua esistenti nell'uso sociale. Solo più tardi è opportuno introdurre il criterio, più corretto linguisticamente ma più complesso psicologicamente, della sinonimia come sostituibilità delle parole in relazione ai contesti frasali. Ad esempio, «allegro» può essere sostituito con «contento» in un testo nel quale si riferisce all'umore, e con «vivace» in un testo in cui si riferisce a un colore. I sinonimi costituiscono, secondo alcuni autori, la forma di definizione più complessa, che pertanto dovrà essere stimolata con particolare attenzione.

Materiale:

1. Schede di esercizio numerate secondo la scansione della tassonomia riportata nella figura 5.
2. Schede metacognitive di verifica, nelle quali l'alunno dovrà esprimere la prestazione corretta, ma anche dare prova di avere capito il processo che sta mettendo in atto.
3. Schede metacognitive di autocorrezione, nelle quali l'alunno dovrà predire il livello della prestazione, eseguire il compito e valutare se il livello raggiunto corrisponde al livello effettivo della prestazione.

#### *Arricchimento delle capacità di contestualizzazione*

Scopo di questa sezione è quello di migliorare qualitativamente il patrimonio lessicale degli alunni, attraverso la conoscenza delle regole che collegano le parole in rapporti reciproci. Per questo si stimoleranno i bambini a utilizzare il contesto, oltre che per comprendere il significato di parole nuove, anche e soprattutto per comprendere i diversi significati di una stessa parola. Si tratterà quindi di apprendere nuovi significati di parole già conosciute seguendo la tassonomia riportata nella figura 6.

La maggior parte delle parole della nostra lingua è polisemica, cioè acquista significato nella frase in base al ruolo che svolge nella frase stessa. È molto importante che i bambini siano consapevoli di questa caratteristica della lingua italiana, per cui non basta avvertirli spiegando loro che le parole hanno più di un significato, ma bisogna esercitarli e stimolarli nella comprensione e nella produzione attiva di tale competenza se si desidera ottenere un effettivo miglioramento della lettura e della scrittura.

La capacità di comprendere una parola isolatamente e la capacità di comprendere il particolare significato che quella parola assume nella frase in cui è inserita implica due capacità distinte, che vanno ambedue intenzionalmente stimolate con l'azione didattica. Il bambino, pur avendo davanti un solo oggetto — la parola — deve sviluppare la capacità di spostare l'attenzione da un campo semantico all'altro e di considerare contemporaneamente più caratteristiche di un solo elemento. La

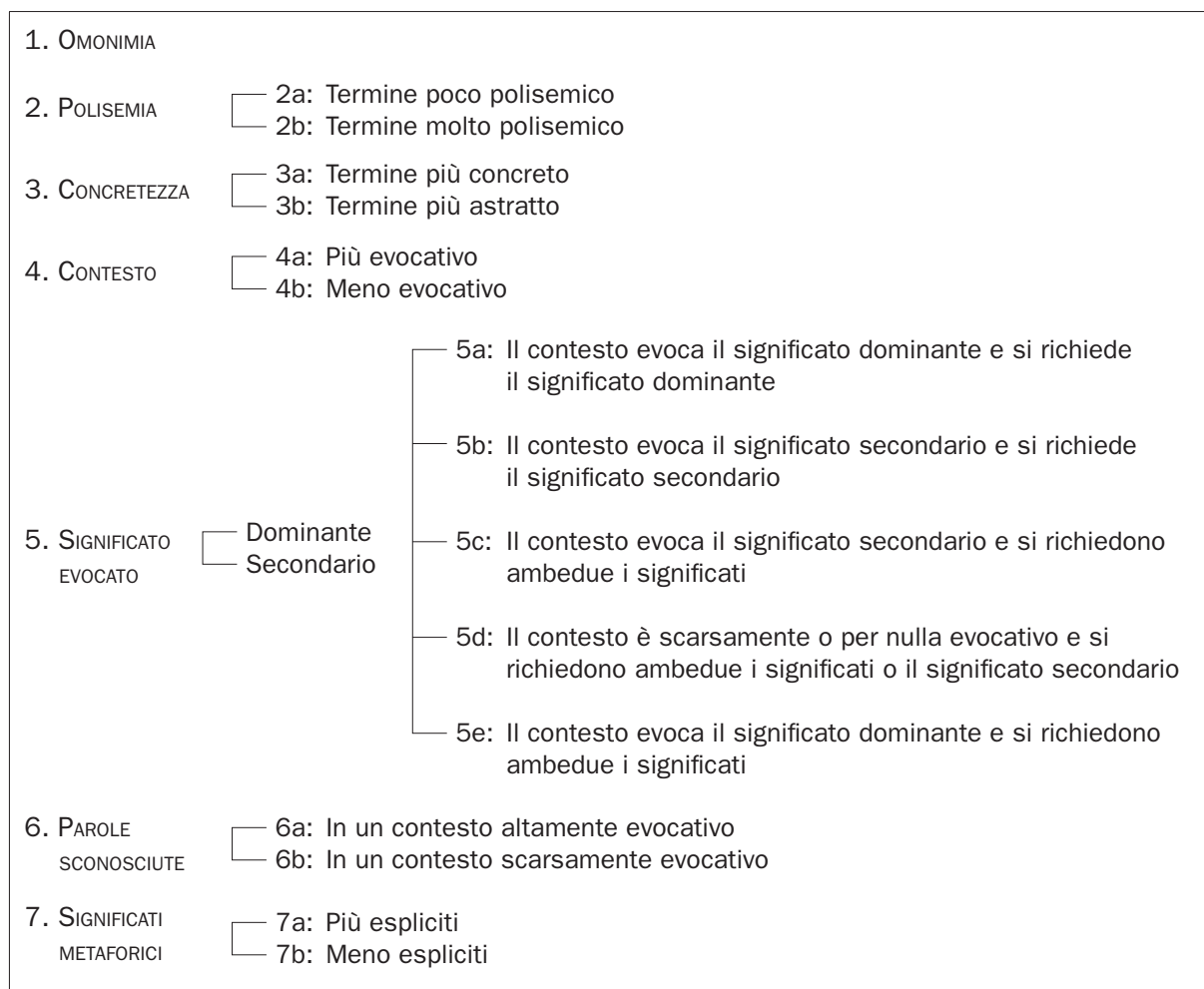


Fig. 6 Contestualizzazione: tassonomia per l'attività didattica (adattamento tratto da Bigozzi et al., 1992).

scuola deve favorire questo delicato processo di organizzazione del vocabolario che difficilmente l'alunno è in grado di conquistare da solo.

#### Percorso didattico

Le schede proposte in questa sezione sono state costruite secondo i criteri sinteticamente riportati nella tassonomia indicata dalla figura 6 che qui descriviamo più diffusamente.

Nel condurre l'attività didattica l'insegnante potrà prevedere dei momenti di spiegazione e di lavoro collettivo con l'aiuto dei seguenti suggerimenti.

1. Il trattamento inizia con le omonimie, ritenute di più facile acquisizione da parte del bambino, in quanto i significati di due parole omonime non hanno relazione tra loro. Essendo parole omografe e omofone, come «stagno» — che può significare sia piccolo lago, sia metallo malleabile —, ma non avendo affinità di significato, dal punto di vista semantico sono considerate come due parole distinte.
2. Si propongono termini polisemici con pochi significati, per passare poi a termini con molti significati relati tra loro. Esempio del primo tipo è la parola «buca», che significa sia «cassetta delle lettere», sia «cavità nel terreno»; esempio del

- Definisci il significato delle espressioni nei riquadri grigi, facendo prima il disegno della parola richiesta e poi scrivendo quello che essa rappresenta.

Un labirinto è un labirinto.

*oppure*

Un labirinto è

*oppure*

Un labirinto è

.....

.....

.....

Una caserma è una caserma.

*oppure*

Una caserma è

*oppure*

Una caserma è

.....

.....

.....

## PER RIFLETTERE INSIEME

Dopo aver fatto il disegno ti è risultato più facile definire la parola richiesta?  
Perché?

- In questa scheda ti vengono proposti alcuni esercizi che trattano le parole come «giocattoli»: puoi divertirti a smontarle e rimontarle seguendo di volta in volta le indicazioni.

Cambiando solo l'iniziale, forma almeno tre parole per ogni gruppo di lettere:

\_\_\_ INO    \_\_\_ ALE    \_\_\_ ANE    \_\_\_ ERE    \_\_\_ ESTA    \_\_\_ ETTO

\_\_\_ INO    \_\_\_ ALE    \_\_\_ ANE    \_\_\_ ERE    \_\_\_ ESTA    \_\_\_ ETTO

\_\_\_ INO    \_\_\_ ALE    \_\_\_ ANE    \_\_\_ ERE    \_\_\_ ESTA    \_\_\_ ETTO

- Dividi le seguenti parole in due o più parti in modo che ogni nuovo «pezzo» abbia un significato:

ANIMALETTO = ANIMA + LETTO

DIVINO = .....

MUSICANTI = .....

PORTAMENTO = .....

MANIFESTARE = .....

SPESSORE = .....

ALIMENTO = .....

BENDATO = .....

MAGGIORENNE = .....

TRAMBUSTO = .....

ZUCCHERARE = .....

FUTURISMO = .....

MAIALETTO = .....

(CONTINUA)



(CONTINUA)

- Elimina una lettera da ciascuna parola in modo da ottenere parole nuove:

PIOVERE (- I) = POVERE

CASSETTA = .....

CONTO = .....

PORTARE = .....

SCIARPA = .....

PESCARE = .....

SCHIAVE = .....

- Aggiungi una lettera a ogni parola in modo da ottenere parole nuove:

ACERO (+B) = ACERBO

ROMANO = .....

FORAGGIO = .....

LISCE = .....

BACO = .....

LETTO = .....

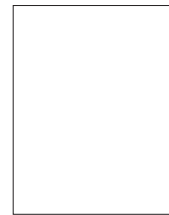
DORATO = .....

### PER RIFLETTERE INSIEME

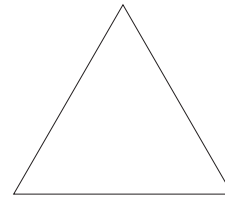
In questa scheda ti sono stati proposti diversi giochi con le parole: quale ti è piaciuto di più? Perché?

- Alcuni segnali stradali contengono dei disegni, altri invece hanno soltanto figure geometriche e colori diversi. Disegna i segnali stradali corrispondenti alle definizioni, poi rispondi alle domande.

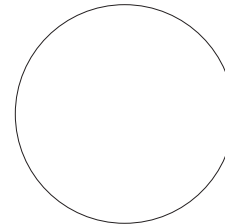
1. **SEMAFORO A 150 M**



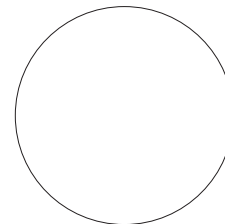
2. **CADUTA MASSI**



3. **DIVIETO DI SOSTA**



4. **DIVIETO DI ACCESSO**



– Quali segnali contengono disegni?

*I segnali n.* .....

– Quali segnali contengono simboli?

*I segnali n.* .....

– **Semaforo, Massi, Sosta, Accesso:** sottolinea in rosso i nomi concreti e in blu i nomi astratti.

## PER RIFLETTERE INSIEME

Sfida i tuoi compagni a chi riesce a trovare il maggior numero di nomi astratti.

69

# Uso più frequente

(Frequenza d'uso - Significato dominante)

5a

- Partendo dalle iniziali date, scrivi in senso verticale la risposta alle definizioni. Nelle caselle centrali a bordo ingrossato comparirà una parola che ha il significato simile a «crollare».

1	2	3	4	5	6	7
C	M	G	P	P	C	T

1. Bevanda nera e amara.
2. Uccello nero con il becco giallo.
3. Viene anche trasformato in farina.
4. Servono come passaggio per attraversare i fiumi.
5. È fiorito in primavera.
6. È il contrario di «lungo».
7. Un mezzo di trasporto formato da vagoni.

**Parola simile a «crollare»:** .....

## PER RIFLETTERE INSIEME

Sei riuscito a trovare da solo tutte le definizioni? Se alcune parole non ti sono venute in mente, puoi consultare il vocabolario o chiedere all'insegnante.

- Cancella da ogni insieme l'aggettivo «intruso».

<b>CASA</b>	
Grande	Spaziosa
Comoda	
Appassita	Povera
Diroccata	Accogliente

<b>AUTOMOBILE</b>	
Veloce	
Piccola	Fuori serie
Stupida	Rossa
Scattante	Silenziosa

<b>FILM</b>	
Comico	Muto
Giallo	
Noioso	Appassionante
Liquido	Drammatico

<b>GATTO</b>	
Randagio	Furbo
Giocherellone	
Sornione	Fresco
Quadrupede	Nero

### PER RIFLETTERE INSIEME

Tra tutte le parole contenute nei riquadri ce ne sono alcune di cui non conosci il significato? Aiutati con il vocabolario.

- Riempi con lo stesso colore i cerchi che contengono le parole di significato simile.

camminare

pazienza

rendere

quieto

riconsegnare

procedere

combattimento

calmo

sopportazione

lotta

pacifico

restituire

tranquillo

battaglia

tolleranza

avviarsi

### PER RIFLETTERE INSIEME

Quanti colori hai usato? Quale colore contiene il maggior numero di parole simili?

- Sottolinea le parole che rendono divertente la frase. Di ogni parola, poi, definisci i due significati.

- Il colmo per un ciabattino:  
portare al cinema la moglie scollata.

Significato n. 1: .....

Significato n. 2: .....

- Il colmo per un'ape:  
avere una brutta cera.

Significato n. 1: .....

Significato n. 2: .....

- Il colmo per una centralinista:  
ingrassare e perdere la linea.

Significato n. 1: .....

Significato n. 2: .....

- Il colmo per un orologiaio:  
avere un figlio minuto.

Significato n. 1: .....

Significato n. 2: .....

#### PER RIFLETTERE INSIEME

Quali altri colmi conosci? Raccontali ai tuoi compagni chiedendo loro di individuare la parola con più significati che rende divertente ogni colmo.



- Definisci il significato delle parole sottolineate all'interno del testo. Puoi aiutarti con il vocabolario.

*Sofia è una bambina di otto anni, dall'aspetto delicato di un fiore a primavera. Ha una faccina semplice e pulita che ti rapisce al primo sguardo: gli occhi grandi, dolci e sinceri, e due fossette sulle guance che compaiono all'improvviso quando scoppia in una risata frizzante e argentina.*

Nel brano «delicato» significa .....

.....

Nel brano «pulita» significa .....

.....

Nel brano «rapisce» significa .....

.....

Nel brano «dolci» significa .....

.....

Nel brano «scoppia» significa .....

.....

Nel brano «frizzante» significa .....

.....

Nel brano «argentina» significa .....

.....

- Ti sei accorto che le parole di questa scheda sono le stesse della scheda precedente? Hai sempre dato la stessa definizione?

**Si**

**No**

Parlane con l'insegnante.

### PER RIFLETTERE INSIEME

Di queste parole, usi più frequentemente il significato che hanno in questa scheda o quello che hanno nella scheda precedente?