



Facilitare la comprensione del testo con le carte-aiuto

Percorsi di potenziamento
metacognitivo individuali
e in coppie

Claudia Ronchetti, Daniela Di Donato,
Flora Massaccesi e Daniela Guitarrini

MATERIALI
DIDATTICA


Erickson

IL LIBRO

FACILITARE LA COMPrensIONE DEL TESTO CON LE CARTE-AIUTO

La comprensione del testo è una delle abilità fondamentali che i bambini tra gli 8 e i 10 anni acquisiscono e consolidano a scuola, ma può risultare faticosa per chi ha difficoltà di apprendimento. Come aiutare gli alunni che necessitano di strategie che promuovano sia il potenziamento metacognitivo sia la collaborazione tra pari?

28 «carte-aiuto» per affrontare efficacemente i percorsi operativi sui testi (anche di tipo matematico) attraverso semplici autoistruzioni e schemi-guida ispirati alle mappe concettuali.

Le carte, riportate in allegato nel volume e disponibili online, possono essere usate individualmente o in coppia e aiutano in particolare i bambini con Bisogni Educativi Speciali a:

- porsi le domande corrette;
 - applicare in modo adeguato le procedure di analisi del significato;
 - acquisire un metodo di studio efficace e consapevole.
- Adattabili anche ad altri contesti di apprendimento, esse entrano a pieno titolo nella personale «cassetta degli attrezzi» di ogni allievo.
- L'opera, pensata in un'ottica inclusiva e articolata in 8 percorsi operativi, offre a docenti, educatori e terapisti utili strumenti per la pianificazione e la valutazione del lavoro:
- un *indice operativo*, che riassume in maniera schematica l'organizzazione delle attività;
 - una serie di *flowchart*, che orientano nella scelta della carta-aiuto più adatta;
 - le *checklist*, per monitorare l'autonomia del bambino prima, durante e dopo l'esecuzione del compito.

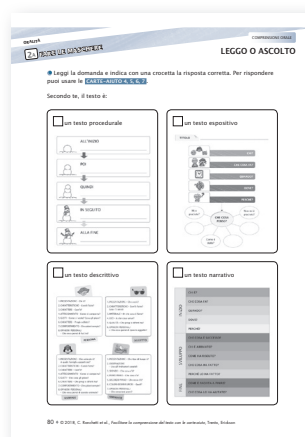
LE AUTRICI

CLAUDIA RONCHETTI

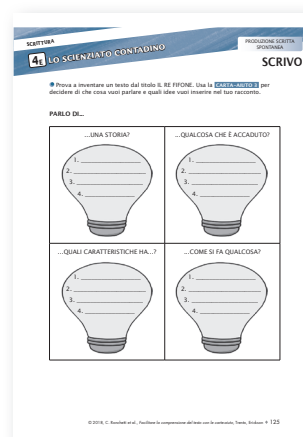
Logopedista esperta in Neuropsicologia dell'Età Evolutiva e Comunicazione Aumentativa e Alternativa. Svolge attività clinica e di formazione sui disturbi del linguaggio e della comunicazione e sui disturbi dell'apprendimento.

DANIELA DI DONATO

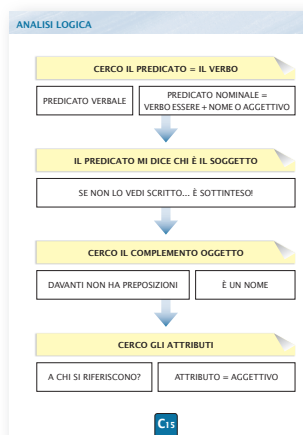
Docente di lettere nella scuola secondaria di secondo grado, è tutor e formatrice dell'AID. Effettua attività di formazione sulla didattica inclusiva e l'uso delle tecnologie in classe e a casa, la *Flipped Classroom* e il *Cooperative Learning*.



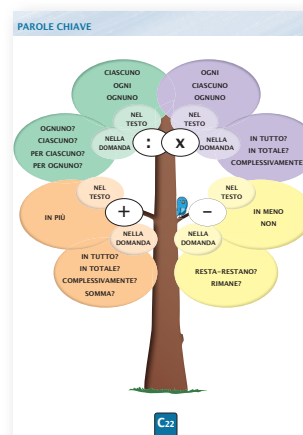
Attività per confrontare le diverse tipologie di testo.



Attività per promuovere la produzione scritta spontanea.



Carte relative all'analisi della frase e logica.



Carte per comprendere le parole chiave dei problemi.

€ 23,50
libro + schede indivisibili

9 788859 101724 0

www.ericsson.it

MATERIALE ONLINE vai su:
<https://risorseonline.ericsson.it>

INDICE

7	Presentazione <i>(di Luigi Marotta)</i>
9	CAP. 1 Strategie metacognitive e modelli teorici di riferimento
13	CAP. 2 Struttura dell'opera: i percorsi operativi e le carte-aiuto
27	CAP. 3 Come pianificare e valutare il lavoro <ul style="list-style-type: none">• Indice operativo• Flowchart• Checklist
49	Glossario
53	Bibliografia

PERCORSI OPERATIVI

55	1. Gli uomini primitivi
77	2. Fare le maschere
99	3. Il bisonte
115	4. Lo scienziato contadino
135	5. Una domenica al parco
149	6. Tutti e cinque
165	7. Che cosa faccio quando...
179	8. Comprensione e problem solving

Strategie metacognitive e modelli teorici di riferimento

Strategie metacognitive per imparare a imparare

Il volume nasce dall'esigenza, rilevata dalle autrici all'interno dell'ambito didattico e terapeutico, di promuovere l'utilizzo di strategie metacognitive per favorire l'autonomia negli apprendimenti scolastici. Utilizzare strategie metacognitive nell'esecuzione di un compito, infatti, permette ai bambini di sviluppare la consapevolezza dei propri processi di apprendimento e la capacità di intervenire su di essi: diventano più attivi, competenti e motivati nell'eseguire e portare a termine l'esercizio.

In particolare, questo contributo si propone di potenziare l'autonomia nell'approccio e nella gestione di attività che implicano abilità di comprensione e produzione del testo e problem solving, prerequisiti fondamentali allo sviluppo delle competenze da possedere al termine della scuola primaria (*Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, MIUR, 2012; *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, MIUR, 2018).¹

Nell'ottica di dare al volume un carattere realmente *inclusivo*, nell'accezione secondo cui per rispondere a un Bisogno Educativo Speciale non è prevista la differenziazione dei materiali, le attività e gli strumenti proposti (nello specifico le carte-aiuto fornite in allegato e disponibili anche nelle risorse online) sono accessibili a tutti. Saranno gli alunni a differenziarne l'uso in base ai propri stili cognitivi e di apprendimento. Quindi, chi non ha Bisogni Educativi Speciali userà le carte-aiuto per sviluppare l'approccio metacognitivo al compito, mentre il bambino con BES potrà utilizzarle per compensare le proprie difficoltà.

¹ In questo quadro va inserita anche la pubblicazione da parte del Parlamento europeo (23 maggio 2018) delle nuove competenze europee per l'apprendimento permanente, che sostituiscono le competenze chiave di cittadinanza. La Competenza in madrelingua è stata infatti sostituita dalla Competenza alfabetica funzionale, che ha tra gli obiettivi quello di «possedere l'abilità di comunicare in forma orale e scritta in tutta una serie di situazioni e di sorvegliare e adattare la propria comunicazione in funzione della situazione. Questa competenza comprende anche la capacità di distinguere e utilizzare fonti di diverso tipo, di cercare, raccogliere ed elaborare informazioni, di usare ausili, di formulare ed esprimere argomentazioni in modo convincente e appropriato al contesto, sia oralmente sia per iscritto. Essa comprende il pensiero critico e la capacità di valutare informazioni e di servirsene».

Avere a disposizione materiali accessibili a tutti, rappresenta un vantaggio per l'insegnante che non deve idearne di specifici per gli alunni con Bisogni Educativi Speciali e può gestire un carico di lavoro minore.

Anche la modalità di *cooperative learning*, proposta all'interno dei percorsi operativi attraverso attività da svolgere in coppia, determina il carattere inclusivo dell'opera: secondo questa modalità ciascuno, con le proprie caratteristiche peculiari, può divenire risorsa per l'apprendimento degli altri. Nel *cooperative learning* l'alunno con BES può essere dispensato dal fare ciò che gli crea difficoltà (come ad esempio leggere, per un bambino dislessico) e può avvalersi del compagno come «strumento compensativo» («Io non so leggere, ma se tu leggi il testo so dirti cosa ho capito»): questo metodo fornisce non solo un'occasione di apprendimento efficace, ma anche un'opportunità di sviluppo dell'interazione sociale.

Il volume quindi, fornendo materiali sia per il potenziamento metacognitivo sia per l'inclusione, consente di rispondere contemporaneamente a più esigenze in modo efficace.

Come si impara: modelli teorici di riferimento

Di seguito vengono descritti i modelli neuropsicologici di apprendimento per la comprensione e la produzione del testo e per il problem solving presi a riferimento nel libro.

Comprensione del testo

Il modello per la comprensione del testo è l'approccio multicomponenziale proposto da De Beni et al. (2003) che individua tre aspetti principali implicati nello svolgimento del compito, ossia *contenuto*, *elaborazione* e *metacognizione*, ognuno con delle proprie sottoabilità.

L'aspetto del *contenuto* si riferisce alle capacità, considerate di base nel processo di comprensione, di identificare personaggi, luoghi, tempi, eventi e di ordinare nella giusta sequenza i fatti narrati.

L'*elaborazione* riguarda l'abilità di utilizzare correttamente i nessi grammaticali e sintattici all'interno della frase e tra diverse frasi, di fare inferenze sulla base di conoscenze pregresse o collegamenti tra parti distanti del testo. Questi collegamenti risultano più facili se si riescono a riconoscere i diversi livelli d'importanza delle informazioni e a individuare una gerarchia interna. Alla fine del processo di elaborazione il lettore arriva a costruirsi una rappresentazione generale del contenuto del testo, un «modello mentale» che ha la funzione di fornire un quadro di riferimento spaziale, concettuale, emotivo, ecc., in cui collocare le varie informazioni.

L'aspetto della *metacognizione* infine è il più importante, in quanto richiede il coinvolgimento di attività meno automatizzate e il controllo e la consapevolezza delle proprie abilità. Il lettore deve essere in grado di riconoscere le caratteristiche di un testo (*sensibilità*), adattare la lettura alle richieste e allo scopo del compito (*flessibilità*) e riconoscere gli errori e le incongruenze in passaggi linguistici poco chiari e quindi trovare il corretto significato.

Produzione del testo

Per descrivere le operazioni alla base della produzione di un testo si fa riferimento al modello sviluppato nel 1980 dagli studiosi J.R. Hayes e L.S. Flower,

che definisce la scrittura come un processo caratterizzato dalla ricorsività di tre specifiche fasi.

La prima fase presuppone la capacità di pianificare e organizzare in ordine sequenziale le idee sull'argomento di cui si scrive, avendo ben chiaro il destinatario e la motivazione di tali contenuti (*pianificazione*). Per fare ciò si devono recuperare le conoscenze dichiarative e procedurali conservate nella memoria a lungo termine (MLT), necessarie per la generazione del testo.

Le idee precedentemente formulate vengono poi tradotte per iscritto: questa fase esecutiva della scrittura (*trascrizione*) richiede abilità grammaticali, lessicali e sintattiche per raggiungere gli obiettivi espressivi e comunicativi.

Al termine dell'attività compositiva, ma anche durante per verificare lo sviluppo del testo, si controlla che vi sia coerenza e logicità nei contenuti, che il collegamento tra le frasi sia corretto e che non ci siano errori ortografici (*revisione*).

Queste fasi non sono rigidamente successive, ma si integrano una con l'altra e possono essere utilizzate in vario modo durante la scrittura.

Soluzione di un problema aritmetico

Nella scuola primaria molti bambini manifestano disabilità specifiche negli apprendimenti dell'area matematica, soprattutto nella risoluzione dei problemi aritmetici.

Il paradigma teorico dell'Human Information Processing ritiene importante analizzare le componenti cognitive che intervengono nell'elaborazione delle informazioni proposte in un problema.

Questo modello ipotizza, infatti, che si possano distinguere diversi processi cognitivi coinvolti (Mayer, 1983; 1987; 1998; Mayer et al., 1984).

Tra i processi cognitivi messi in atto per la soluzione di un problema aritmetico si individuano il processo di *comprensione* e di *ricerca*. Il processo di *comprensione* inizia con la fase di codifica del problema, che implica a sua volta un processo di traduzione e un processo di integrazione.

Secondo Mayer (1997) il processo di traduzione richiede due tipi di conoscenza: linguistica e semantica. «La prima consiste nel comprendere il significato di ogni espressione del problema, la seconda riguarda la capacità del soggetto di cogliere le implicazioni di una determinata espressione» (Passolunghi e Bizzaro, 2005). Con il processo di integrazione il soggetto mette insieme in una rappresentazione coerente tutte le varie frasi del testo.

Le informazioni ricavate con il processo di comprensione guidano il processo di *ricerca*, suddiviso in pianificazione e calcolo, per arrivare alla soluzione.

Il buon funzionamento della memoria di lavoro e l'abilità di inibizione e aggiornamento (*updating*) possono considerarsi predittori della capacità di risoluzione. Per la comprensione del problema è necessario che le informazioni in ingresso si integrino con le informazioni conservate nella memoria di lavoro: una volta elaborate, soltanto le informazioni rilevanti vengono mantenute in memoria, mentre quelle irrilevanti devono essere immediatamente scartate. Specifici deficit nella soluzione dei problemi si possono quindi ricondurre a difficoltà di *updating*, per cui i bambini non riescono a inibire le informazioni irrilevanti o non più rilevanti.

Vari studi hanno evidenziato anche il rapporto tra abilità di risoluzione dei problemi e metacognizione, intesa sia come «controllo» della capacità di categorizzazione e applicazione della conoscenza per schemi (che permette di individuare la struttura profonda del problema e di ricondurlo a un modello mentale familiare),

sia come «conoscenza metacognitiva» (ossia sapere quando usare, come coordinare e come monitorare le abilità coinvolte nel problem solving). Si può dedurre che una buona capacità di riflessione metacognitiva è strettamente collegata a una prestazione positiva nella risoluzione dei problemi, mettendo in discussione l'idea che siano sufficienti solo abilità puramente cognitive.

Struttura dell'opera: i percorsi operativi e le carte-aiuto

Struttura dell'opera

All'interno del volume si trovano otto percorsi operativi. I primi sette percorsi, ciascuno strutturato sulla base di un brano di diversa tipologia (narrativo, descrittivo, espositivo, procedurale), propongono attività per il potenziamento della comprensione e della produzione orale e scritta e per la riflessione sul lessico e gli usi della lingua.

L'ottavo percorso è dedicato invece allo sviluppo dell'abilità di comprensione del testo in funzione del problem solving matematico.

L'aspetto caratterizzante dell'opera è rappresentato dalle 28 carte-aiuto in allegato. In tutte le attività all'interno dei percorsi operativi si trova il rimando diretto alla consultazione e all'uso di una carta-aiuto specifica: questi strumenti hanno la funzione di sviluppare, potenziare e consolidare le abilità metacognitive dei bambini, portandoli a riflettere attivamente sulle richieste e sulla tipologia di esercizio e sulle procedure per svolgerlo.

Il volume offre anche i seguenti materiali:

- l'*indice operativo*, che riassume in maniera schematica l'organizzazione del volume individuando abilità, competenze e relative strategie e strumenti metacognitivi per i diversi obiettivi di apprendimento;
- 12 *flowchart*, per l'osservazione di eventuali difficoltà del bambino negli obiettivi di apprendimento e l'individuazione della carta-aiuto per il potenziamento;
- la *checklist*, utilizzabile *dall'insegnante* per monitorare l'autonomia del bambino e la sua consapevolezza delle strategie applicate prima, durante e dopo l'esecuzione del compito; lo stesso strumento viene proposto anche in forma adattata per essere utilizzata *dal bambino* per il proprio automonitoraggio;
- il *glossario*, con la definizione di alcuni termini specialistici presenti nel volume.

L'indice operativo, le flowchart e le checklist vengono descritti in maniera più dettagliata nel capitolo 3.

I sette percorsi operativi per la comprensione e la produzione del testo

Le attività per la comprensione e la produzione proposte all'interno dei primi sette percorsi operativi si sviluppano a partire da un testo, di diversa tipologia, che si trova da fotocopiare all'inizio di ogni percorso e dà il titolo al percorso stesso:

1	Gli uomini primitivi (testo descrittivo)
2	Fare le maschere (testo procedurale)
3	Il bisonte (testo descrittivo)
4	Lo scienziato contadino (testo narrativo)
5	Una domenica al parco (testo espositivo)
6	Tutti e cinque (testo narrativo)
7	Che cosa faccio quando... (testo procedurale)

Ogni percorso è diviso in sei macroaree, ciascuna corrispondente agli obiettivi di apprendimento stabiliti per la scuola primaria dalle Indicazioni nazionali per il curricolo (MIUR, 2012). Ogni macroarea è a sua volta suddivisa in sezioni che prendono il nome dalle abilità che concorrono al raggiungimento dell'obiettivo di apprendimento e per cui si propone il potenziamento (tabella 2.1). Le sezioni sono contraddistinte da una lettera dell'alfabeto (A-H).

TABELLA 2.1
Struttura dei primi sette percorsi

Obiettivi di apprendimento (macroaree)	Abilità (sezioni)	
Oralità	A	Comprensione orale
	B	Produzione orale spontanea
	C	Produzione orale riassunto
Lettura	D	Comprensione scritta
Scrittura	E	Produzione scritta spontanea
	F	Produzione scritta riassunto
Acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo	G	Competenza lessicale
Elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua	H	Riflessione metalinguistica

Nella sezione A vengono proposte attività di *Comprensione orale* da svolgere in coppia: in base al compito scelto (leggere o ascoltare), i bambini sono guidati, attraverso istruzioni e domande, ad acquisire consapevolezza del compito stesso («Stai per ascoltare/leggere un testo?»), a porre attenzione agli indici extratestuali (titolo e immagini) che consentono di anticipare il contenuto e a individuare le informazioni principali per riconoscere la tipologia di testo e la sua struttura.

Nella sezione B, si chiede di immaginare un contesto (ad esempio: «Immagina di aver fatto una gita in una fattoria») da cui scaturisce il compito di *Produzione orale spontanea* da svolgere a coppie («Descrivi al tuo compagno gli animali che hai visto»): il bambino viene portato a riflettere su quello di cui deve parlare, a raccogliere le idee e a sviluppare in modo coerente il proprio racconto.

La sezione C, *Produzione orale riassunto*, guida all'analisi dei contenuti e delle informazioni del testo per individuare quelle più importanti da raccontare a un compagno.

Le attività della sezione D, *Comprensione scritta*, indirizzano a porre attenzione agli elementi extra-testuali (titoli, immagini) e testuali (frasi, parole) per cogliere l'argomento e la tipologia di testo. Guidano inoltre a ricavare le informazioni principali o implicite, attraverso domande-guida (*Chi, Che cosa fa? Quando? Dove? Perché?*) e domande di comprensione, e a ragionare sui rapporti di gerarchia e di consequenzialità tra le parti del testo.

La sezione E accompagna il bambino nel processo di *Produzione scritta spontanea*, dal riconoscimento della tipologia testuale che intende affrontare e della sua struttura, alla raccolta delle idee, alla redazione dei contenuti da unire e ampliare, fino alla revisione finale.

La sezione F, *Produzione scritta riassunto*, mira a promuovere la capacità di sintesi scritta: come nella sezione C, viene chiesto di riconoscere le informazioni più importanti da inserire nel riassunto, che devono poi essere unite ed elaborate per iscritto in maniera coerente sulla base dello schema strutturale del testo.

La sezione G, *Competenza lessicale*, promuove attività per l'acquisizione ed espansione del lessico e per svilupparne la padronanza: vengono quindi proposti esercizi che richiedono di individuare sinonimi e contrari, di ricavare e ricordare il significato di parole sconosciute o difficili, sia sulla base del contesto che attraverso il confronto con un compagno, ma anche attività di scrittura per utilizzare il lessico appreso e conosciuto.

Infine, nella sezione H, *Riflessione metalinguistica*, le attività si concentrano sull'analisi morfologica e sintattica, ma anche lessicale e semantica della frase: al bambino viene chiesto di riflettere sulle parti del discorso, per individuarne l'accordo, la categoria grammaticale e la funzione logica, e di analizzare l'ortografia delle parole e il significato di alcune espressioni lessicali.

Il riferimento alfanumerico (dato dal numero del percorso operativo e dalla lettera che indica la sezione) permette all'insegnante di muoversi all'interno dei percorsi e decidere quali attività selezionare in base al potenziamento che vuole proporre: ad esempio, per il potenziamento della comprensione scritta di un testo descrittivo, l'insegnante può fotocopiare e distribuire il testo *Gli uomini primitivi* e gli esercizi della sezione 1D oppure il testo *Il bisonte* e gli esercizi della sezione 3D; se vuole sviluppare la produzione scritta e il riassunto di un testo narrativo, può proporre il testo *Lo scienziato contadino* e gli esercizi della sezione 4F oppure il testo *Tutti e cinque* e gli esercizi della sezione 6F. Va comunque tenuto presente che le attività sono strutturate seguendo un criterio di gradualità, per cui nei primi percorsi le strategie metacognitive da utilizzare vengono illustrate in ogni passaggio, mentre successivamente (soprattutto a partire dai percorsi 6 e 7) vi si fa riferimento in modo più implicito.



Le attività da svolgere in coppia sono indicate dall'icona che raffigura i due bambini.

Il percorso operativo sul *problem solving*: perché e come facilitare la comprensione di un testo matematico

Il percorso operativo *Comprensione e problem solving* si pone a completamento di tutte le possibili attività di comprensione che interessano i bambini nella scuola primaria. Infatti, nonostante la matematica sia una disciplina scientifica, non si può ignorare la sua componente linguistica e lessicale, in quanto la decifrazione delle informazioni in un testo matematico passa per i segni e i numeri, ma anche per le parole.

1A GLI UOMINI PRIMITIVI

LEGGO O ASCOLTO



Immaginate di vedervi a casa per fare i compiti insieme.
Uno di voi legge il testo alla pagina seguente e l'altro ascolta.

- Tu che cosa vuoi fare? Indicalo con una crocetta e segui le istruzioni.

LEGGO *Allora fai questo!*

- Aspetta prima di cominciare a leggere!

- Leggi il titolo.
GLI UOMINI PRIMITIVI

- Aspetta prima di cominciare a leggere!

ASCOLTO *Allora fai questo!*

- Rispondi alla domanda.
Stai per ascoltare un testo?
Sì No

- Preparati! Potrebbe esserci un titolo!

- Rispondi alla domanda.
Hai ascoltato un titolo?
Sì No

- Rispondi alla domanda.
Di che cosa parlerà un testo con questo titolo?
Per rispondere usa la **CARTA-AIUTO 1**.

LEGGO

● Leggi.

Gli uomini primitivi erano piccoli di statura, scuri di pelle e pelosi: non portavano abiti e, per difendersi dal freddo, si coprivano di pelli di animali. Vivevano di caccia e di pesca oppure raccoglievano dagli alberi frutti e bacche; spesso si nutrivano anche di radici. Usavano come strumenti le pietre e i bastoni. In seguito impararono a scheggiare le pietre, le selci, per farle diventare aguzze e taglienti e a lavorare le ossa e le corna per tagliare le carni e scuoiare animali. Poi impararono a fabbricare punte di freccia: con le frecce potevano cacciare gli animali senza avvicinarsi troppo e senza correre pericoli. Si spostavano continuamente da un territorio all'altro sempre in cerca di nuove prede: erano nomadi. Infatti non avevano una casa ma si rifugiavano nelle caverne per dormire o per difendersi dagli animali feroci.

ASCOLTO

● Ascolta e completa lo schema.
Usa la **CARTA-AIUTO 2**.

I PERSONAGGI

LE AZIONI

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

I TEMPI

GLI AMBIENTI

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

1D GLI UOMINI PRIMITIVI**CAPISCO**

● Leggi il titolo in tabella e prova a immaginare di che cosa parlerà il testo rispondendo alle domande. Usa la **CARTA-AIUTO 1**.

GLI UOMINI PRIMITIVI	
Chi?	
Che cosa fa?	
Quando?	
Dove?	
Perché?	

- Ora leggi il testo GLI UOMINI PRIMITIVI.
- Dopo aver letto, completa o correggi le tue risposte nella tabella.
- Conoscevi già qualcosa sull'argomento del testo? Usa la **CARTA-AIUTO 8** per rispondere.

● Che tipo di testo è? Usa le **CARTE-AIUTO 4, 5, 6, 7** per rispondere e poi colora la nuvoletta corretta.

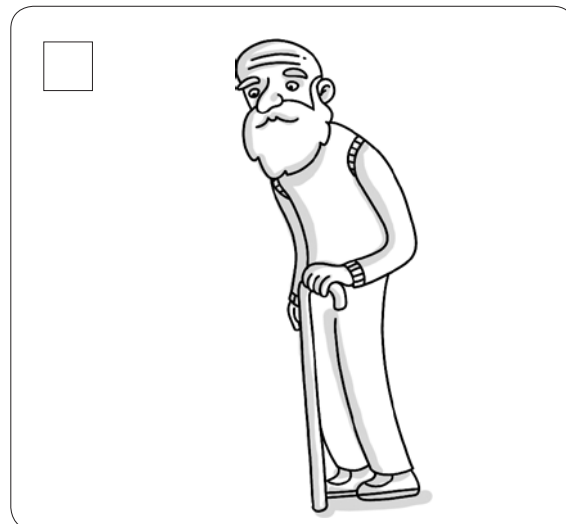
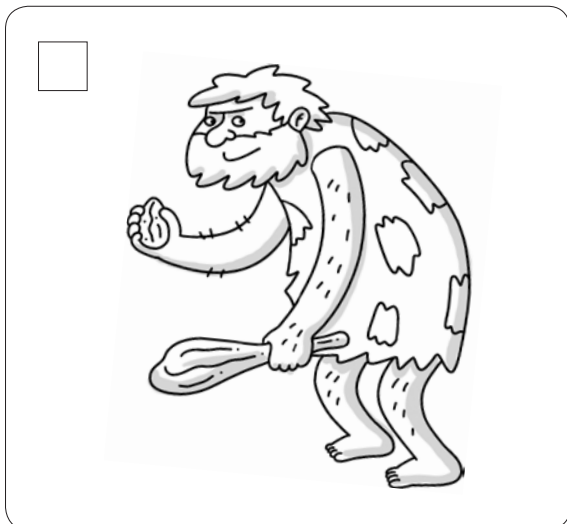
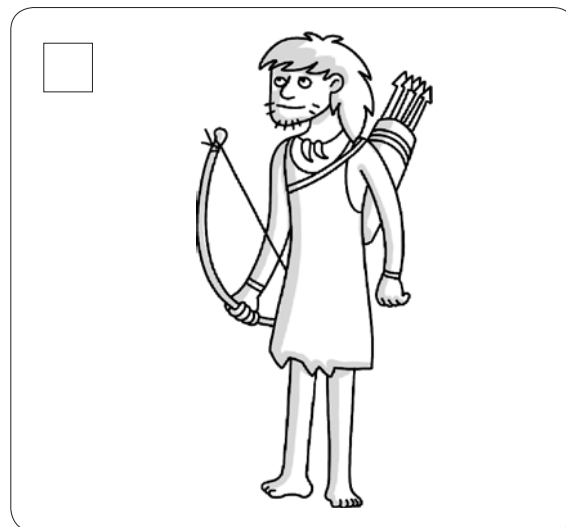
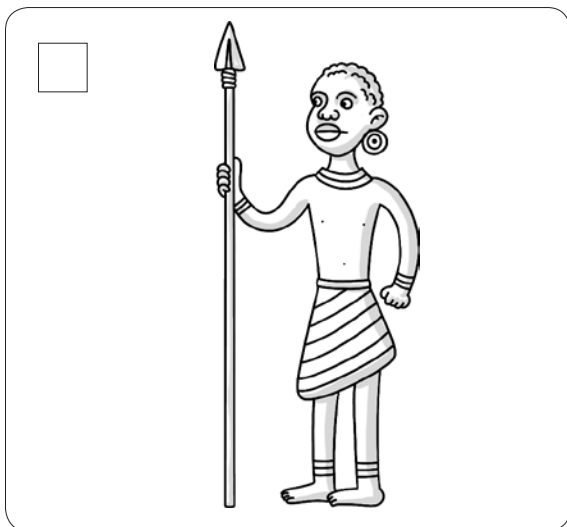
È un testo
narrativo!

È un testo
descrittivo!

È un testo
procedurale!

È un testo
espositivo!

● Chi è il protagonista? Indica con una crocetta l'immagine corretta.



● L'ho capito perché:

- il testo racconta la storia degli uomini primitivi.
- il testo parla delle caratteristiche dell'uomo primitivo.
- il testo espone un'opinione personale riguardo agli uomini primitivi.
- il testo spiega come si fa a diventare un uomo primitivo.

1F

GLI UOMINI PRIMITIVI

SCRIVO E RIASSUMO

● Leggi le frasi qui sotto e cancella le informazioni secondarie (che non servono). Usa la **CARTA-AIUTO 11**.

- Gli uomini primitivi erano piccoli di statura, scuri di pelle e pelosi: non portavano abiti e, per difendersi dal freddo, si coprivano di pelli di animali. Vivevano di caccia e di pesca oppure raccoglievano dagli alberi frutti e bacche; spesso si nutrivano anche di radici.
- Usavano come strumenti le pietre e i bastoni. In seguito impararono a scheggiare le pietre, le selci, per farle diventare aguzze e taglienti e a lavorare le ossa e le corna per tagliare le carni e scuoiare animali.
- Poi impararono a fabbricare punte di freccia: con le frecce potevano cacciare gli animali senza avvicinarsi troppo e senza correre pericoli.
- Si spostavano continuamente da un territorio all'altro sempre in cerca di nuove prede: erano nomadi. Infatti non avevano una casa ma si rifugiavano nelle caverne per dormire o per difendersi dagli animali feroci.

● Ora unisci le frasi per formare un testo. Puoi usare la **CARTA-AIUTO 10** e la **CARTA-AIUTO 5**.
