

La grande guida delle strategie di **LETTURA**

Oltre 90 attività per migliorare fluenza, motivazione e coinvolgimento

PARTE PRIMA

Jennifer Serravallo

**GRANDI GUIDE
DIDATTICA**



IL LIBRO

LA GRANDE GUIDA DELLE STRATEGIE DI LETTURA – PARTE PRIMA

Insegnare strategie significa insegnare in modo esplicito «cosa fare», attraverso procedure guidate, azioni consapevoli e intenzionali, per svolgere uno specifico compito.

In questo primo volume vengono descritte oltre 90 strategie, suddivise in 4 capitoli, da applicare durante la lettura per sviluppare il lessico, imparare a leggere con sempre maggiore accuratezza, motivazione e coinvolgimento, e migliorare la comprensione e l'apprendimento.

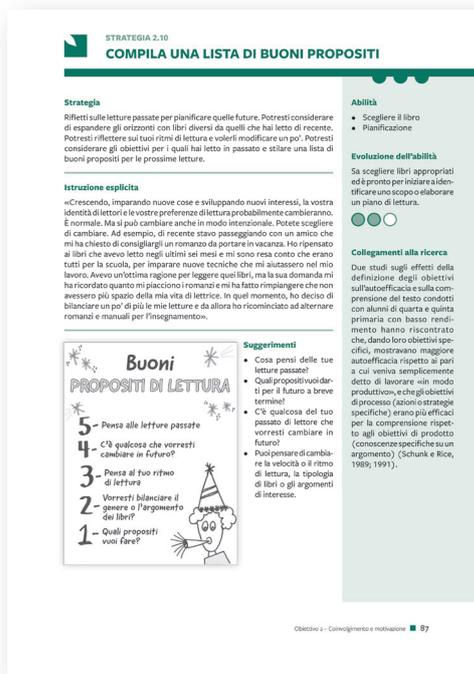
Ogni capitolo, dedicato al raggiungimento di uno specifico obiettivo, offre agli insegnanti la possibilità di scegliere tra strategie di difficoltà crescente, che si prestano ad essere adattate in base alla tipologia di testo, al livello di competenza della classe (dalla primaria alla scuola secondaria di primo grado), e alla modalità di lavoro (individuale o di gruppo) che si vuole proporre. Per ogni strategia si trovano istruzioni, suggerimenti e schemi esemplificativi per guidare alunne e alunni a esercitarsi e ad applicare quanto appreso con sempre maggiore autonomia.

L'AUTRICE



JENNIFER SERRAVALLO

È autrice, educatrice pluripremiata, consulente nel campo dell'alfabetizzazione, relatrice in numerose conferenze nazionali e statali ed ex membro del comitato editoriale di Parents Magazine. Nel 2023 ha lanciato il podcast «To the Classroom: Conversations with Researchers and Educators». È nota soprattutto per aver creato libri e risorse basati sulla ricerca che consentono a ogni didatta di sviluppare un insegnamento dell'alfabetizzazione responsivo, strategico e differenziato.



▲ Strategia per lo sviluppo della motivazione e del coinvolgimento nella lettura



TI CONSIGLIAMO ANCHE...

La grande guida delle strategie di lettura – Parte seconda

€ 23,00



9 788859 038238

www.erickson.it

INDICE

7	Prefazione (<i>Jenny Poletti Riz</i>)
11	Introduzione
41	Obiettivo 1 Alfabetizzazione emergente e sviluppo del linguaggio
69	Obiettivo 2 Coinvolgimento e motivazione
105	Obiettivo 3 Accuratezza
135	Obiettivo 4 Scorrevolezza
167	Bibliografia

Introduzione

Strategie: i principi fondamentali

Le strategie sono azioni consapevoli e intenzionali di cui l'alunno può servirsi per realizzare uno specifico compito o affinare le proprie competenze (Afflerbach, Pearson e Paris, 2008; Manoli e Papadopoulou, 2012). Le strategie rendono i tentativi di un lettore fattibili, attuabili e visibili, attraverso una procedura guidata passo passo. Offrono quindi una struttura di sostegno temporanea per favorire la pratica autonoma. Tale supporto verrà progressivamente abbandonato una volta che l'alunno avrà sviluppato l'automaticità: le strategie sono infatti un mezzo per raggiungere uno scopo e non sono fini a se stesse (Duke, 2014b).

Ricercatori, professionisti e studiosi utilizzano i termini «abilità» e «strategia» in modo diverso (Afflerbach, Pearson e Paris, 2008; Beers, 2002; Harris e Hodges, 1995; Harvey e Goudvis, 2007; Keene e Zimmermann, 2007; Sinatra, Brown e Reynolds, 2002; Taberski, 2000; Wiggins, 2013), con alcuni che usano la parola «strategia» per riferirsi a un insieme di sette processi specifici della comprensione (come stabilire l'importanza, visualizzare, attivare le conoscenze pregresse, ecc.). In questo volume, tali processi vengono chiamati «abilità». Per quanto riguarda le strategie, se ne trovano a centinaia nel libro e non si limitano a supportare la comprensione del testo ma anche altri importanti obiettivi come il coinvolgimento, la lettura accurata, la capacità di parlare di libri e molto altro.

Su quali presupposti scientifici si basa l'insegnamento delle strategie?

Le ragioni per usare le strategie in classe sono confermate da numerosi studi (ad esempio, Alexander, Graham e Harris, 1998; Chiu, 1998; Dignath e Büttner, 2008; Donker et al., 2014; Georgiou e Das, 2018; Haller, Child e Walberg, 1988; Hattie, Biggs e Purdie, 1996; Ho e Lau, 2018; Pressley e Afflerbach, 1995; Weinstein, Husman e Dierking, 2000). È stato dimostrato che l'insegnamento delle strategie ha un impatto positivo su *tutti* gli alunni, indipendentemente dall'età, dal contesto socioeconomico, dal talento o dalla presenza di disturbi specifici dell'apprendimento (Berkeley, Scruggs e Mastropieri, 2010; Donker et al., 2014; Okkinga et al., 2018; Shanahan et al., 2010). I bambini che imparano a usare le strategie sono più autoregolati, si impegnano attivamente per mettere a frutto le loro risorse e farsi coinvolgere dalla lettura, il che alla fine migliora il

loro apprendimento e il loro rendimento complessivo (Duke e Cartwright, 2021; Zimmerman, 1986; 2002).

È stato dimostrato che le strategie migliorano tutti gli aspetti della lettura, tra cui, ma non solo, la motivazione e il coinvolgimento (si veda McBreen e Savage, 2021), la lettura di singole parole (si veda Steacy et al., 2016), l'acquisizione del lessico (si veda Wright e Cervetti, 2017), la comprensione (si veda Samuelstuen e Bråten, 2005) e la fluidità (si veda Stevens, Walker e Vaughn, 2017).

Le strategie offrono una conoscenza procedurale (cioè il «come fare») che l'alunno può applicare in modo intenzionale e mirato per raggiungere un obiettivo (Alexander, Graham e Harris, 1998). La ricerca ha mostrato risultati ancor più promettenti quando le strategie erano abbinata a conoscenze condizionali (cioè, il sapere «quando» applicarle; Donker et al., 2014), quando erano legate in modo significativo agli obiettivi degli alunni e quando questi ultimi avevano la possibilità di agire liberamente e scegliere il loro uso (Allen e Hancock, 2008; Mason, 2004).

Nella letteratura scientifica, le strategie vengono solitamente suddivise in tre tipologie principali: cognitive, metacognitive e gestionali (ad esempio, Boekaerts 1997; de Boer et al., 2018; Mayer, 2008; Pressley, 2002a; Weinstein e Mayer, 1986). Le trecento e più strategie descritte in questi due volumi¹ spaziano tra tutte le categorie e i sottotipi (si veda la tabella 1).

CONCETTI CHIAVE DERIVATI DALLA RICERCA

Le strategie:

- indicano azioni concrete;
- sono un mezzo per raggiungere uno scopo (abilità, obiettivi), e non fini a se stesse;
- offrono una struttura di sostegno temporanea. Acquisendo automaticità, l'attenzione consapevole rivolta alla strategia si riduce;
- favoriscono i progressi dell'alunno in tutti gli aspetti della lettura, dalla motivazione alla decodifica, alla scorrevolezza, alla comprensione e altro ancora;
- sono utili a tutti gli alunni, a prescindere da età, livello di sviluppo o capacità;
- supportano l'autoregolazione attiva, fondamentale per l'apprendimento e la prestazione.

TABELLA 1

Tipi di strategie, definizioni ed esempi

Tipo di strategia	Definizione	Esempi	Esempi di strategie
Cognitiva (si vedano Brown e Palincsar, 1989; Mayer, 2008; Pintrich et al., 1991; Weinstein, Husman e Dierking, 2000)	Strategie usate per migliorare la comprensione e rendere più significativo l'apprendimento	Strategie di ripetizione come, ad esempio, ripetere informazioni per ricordarle	9.5 Leggi, copri, ricorda, ripeti

¹ Nella *Grande guida delle strategie di lettura – Parte prima* vengono presentate le strategie degli Obiettivi 1-4. Nella *seconda parte* quelle degli Obiettivi 5-13.

Tipo di strategia	Definizione	Esempi	Esempi di strategie
		Strategie di elaborazione, come ad esempio costruire connessioni tra le informazioni, riassumere e parafrasare	5.16 Riassumi con «Di male... in peggio... fiù»
		Strategie organizzative, come ad esempio disegnare grafici o immagini per ricordare informazioni o rappresentare relazioni	8.14 Considera la struttura: problema/soluzione
Metacognitiva (si vedano Schraw e Dennison, 1994; Veenman, Van Hout-Wolters e Afflerbach, 2006; Zimmerman, 2002)	Strategie che attivano e regolano la cognizione e aiutano il lettore a monitorare e controllare il proprio apprendimento	Strategie di pianificazione come fissare obiettivi, programmare il tempo di apprendimento, decidere in che ordine affrontare dei compiti	2.9 Leggi con un obiettivo
		Strategie di monitoraggio, come verificare che cosa si è imparato/compreso e attivarsi per correggere gli errori, ad esempio rileggendo	3.9 Controlla, rileggi e correggi
		Strategie di valutazione, come analizzare se e quanto si è appreso	7.25 Analizza lo sviluppo del tema
Gestionale (si vedano Palincsar e Brown, 1984; Pintrich, 2000)	Strategie per gestire il contesto e migliorare l'apprendimento	Strategie per gestire lo sforzo come rimanere concentrati sul compito nonostante distrazioni o difficoltà	2.17 È tutta una questione di testa
		Strategie per gestire i pari e altre persone, come lavorare con i compagni o gli insegnanti, cooperando o collaborando per apprendere	12.11 Rifletti e stabilisci gli obiettivi per una conversazione
		Strategie per gestire l'ambiente, come utilizzare correttamente i materiali durante lo studio, allestire un ambiente di apprendimento efficace	2.14 Scegli dove preferisci leggere

Quando insegno le strategie?

Le strategie sono utili ogni volta che si vuole che gli alunni migliorino le loro abilità di lettura, scrittura o conversazione sui libri. Le strategie suggeriscono ai bambini come fare, che si tratti di leggere per tempi prolungati, decodificare una parola, mettere la giusta enfasi, capire l'idea principale e così via. Insegnare strategie significa insegnare in modo esplicito, e va a beneficio di tutti i bambini (Donder et al., 2014; Ehri, 2020; Shanahan et al., 2010; Williams, 2005).

DURANTE L'ORA DI ITALIANO

Se insegnate italiano, le strategie possono essere utili. Che i vostri alunni leggano tutti lo stesso libro, che siano divisi in gruppi o che leggano libri scelti autonomamente; che leggiate romanzi in classe, che teniate un laboratorio di lettura o che utilizziate una didattica tradizionale; a prescindere da come siano organizzate le lezioni, le strategie svolgono un ruolo importante. Inoltre, l'idea che i bambini imparino a leggere fino alla terza primaria e che poi leggano per imparare contenuti è sbagliata. Gli alunni di tutte le età continuano a imparare a leggere con sempre maggiore accuratezza, profondità e coinvolgimento; possono aumentare costantemente le loro conoscenze lessicali e migliorare la loro capacità di discutere e scrivere riguardo ai libri (ad esempio, Pearson, Moje e Greenleaf, 2010; Shanahan e Shanahan, 2012). Le strategie dovrebbero essere parte integrante della didattica, dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di secondo grado... e oltre!

Con il singolo alunno, a piccoli gruppi o con l'intera classe

Le strategie offrono agli alunni una conoscenza procedurale («come fare») che aiuta a velocizzare e generalizzare l'apprendimento. Se vi state rivolgendo all'intera classe, prima di lasciare che gli alunni svolgano un compito in autonomia, insegnate una strategia che mostri loro i passi necessari per poterlo realizzare da soli. Mentre leggete ai vostri alunni, soffermatevi a riflettere ad alta voce e dimostrate alcune strategie. Se individuate un piccolo gruppo di bambini che necessita dello stesso tipo di supporto, riuniteli e proponete una strategia con una pratica guidata. All'interno di un gruppo di lettura, ascoltate le conversazioni dei partecipanti e valutate se possono beneficiare di una strategia che migliori le loro capacità di comprensione ed esposizione. Quando vi rivolgete a un singolo alunno, fate una breve valutazione delle sue abilità e poi proponete una strategia che lo aiuti a migliorare.

DURANTE LE LEZIONI DI ALTRE DISCIPLINE

Durante qualsiasi lezione avrete senza dubbio degli obiettivi basati sulla conoscenza e insegnerete esplicitamente ai bambini informazioni e lessico in linea con tali obiettivi. Tuttavia, se i bambini leggono (o scrivono o parlano) testi durante una qualsiasi parte delle vostre lezioni, è probabile che possano imparare a leggere, scrivere ed esporre con maggiore attenzione e comprensione apprendendo alcune strategie di lettura. Se alcune lezioni sono incentrate su cosa volete che gli alunni sappiano e altre sono dedicate al *come* accedere a tale conoscenza dai testi, l'apprendimento sarà maggiore (Cervetti et al., 2012; Guthrie et al., 2004; Romance e Vitale, 2001).

Perché proporre più di trecento strategie (suddivise in due volumi)?

Gli alunni fanno più progressi quando l'insegnamento risponde alle loro esigenze; nei preziosi minuti di lezione che abbiamo a disposizione, dovremmo offrirgli strategie che li aiutino a spingersi e crescere ben al di là di ciò che sanno già fare (Anderson, Graham e Harris, 1998; Glaser, 1984). In ogni classe, è probabile che gli alunni mostrino un'ampia varietà di abilità, interessi e bisogni che cambieranno con il passare degli anni, così come varieranno i tipi di testi e i generi letterari che leggeranno (Fitzgerald, 2016; Tobin, 2008). Per insegnare in maniera rispondente ai loro bisogni educativi, gli insegnanti devono avere una cassetta degli attrezzi ben fornita di strategie e idee, e la capacità di essere flessibili e versatili.

Allo stesso modo, i lettori saranno avvantaggiati dal poter sviluppare una certa abilità usando diverse strategie, poiché potranno ricorrervi in modo flessibile e versatile a seconda del tipo di libro, situazione di lettura e così via (Cartwright, 2006; Gneadinger, Hund e Hesson-McInnis, 2016). Per questo motivo, in ogni capitolo troverete varie strategie mirate allo sviluppo di una stessa abilità o che supportano i lettori in situazioni simili.

Potreste essere entusiasti delle centinaia di strategie contenute in quest'opera; tuttavia, resistete all'impulso di insegnarne troppe in una volta sola, o durante un solo anno scolastico! Nella pianificazione settimanale, potrete selezionare alcune strategie da utilizzare con l'intera classe (mentre guidate i bambini in una lettura ad alta voce, durante una lezione di scienze o di educazione civica per aiutarli ad apprendere le informazioni contenute nel libro di testo, durante un momento dedicato alla lettura per capire come annotare ciò che leggono in modo utile), altre da usare con piccoli gruppi o da personalizzare per il lavoro individuale. Ancora una volta, fate attenzione a non insegnarne troppe tutte insieme, o rischierete di appesantire gli alunni con un carico cognitivo eccessivo che potrebbe compromettere l'uso di qualsiasi strategia (Chandler e Sweller, 1991).

Orientarsi nel testo

Sebbene i libri offrano centinaia di spunti per l'insegnamento, non è necessario leggerli per ordine di capitoli, né leggerli per intero, prima di utilizzarli in classe. I due volumi sono organizzati in tredici obiettivi, uno per capitolo. Ogni capitolo segue una progressione di abilità, dalle strategie di base a quelle più sofisticate. Ogni pagina è dedicata a una strategia, la quale viene esplorata attraverso istruzioni esplicite, consigli per l'insegnamento, collegamenti alla ricerca, suggerimenti, immagini e altro ancora. L'idea che sta alla base di questi libri è quella di poterli sfogliare e trovare rapidamente ciò di cui si ha bisogno per insegnare in maniera responsiva e finalizzata.

Capire gli obiettivi su cui si concentra ogni capitolo

Un obiettivo è qualcosa a cui tendere. Lo si può considerare anche come un'ampia categoria sulla quale concentrate l'insegnamento a un singolo alunno, un gruppo o all'intera classe. Avere in mente un obiettivo aiuta a selezionare strategie pertinenti, offrire feedback specifici e invitare gli alunni a riflettere in accordo con criteri di successo: un insieme di pratiche che hanno dimostrato di influire positivamente sulla

crescita e sui risultati degli alunni (Fuchs, Fuchs e Deno, 1985; Hattie, 2009; Schunk e Rice, 1989; 1991) e che risultano correlate a una maggiore comprensione e motivazione (Cartwright, 2015). Gli obiettivi di processo (come apprendere informazioni o leggere con uno scopo ben preciso) hanno dimostrato di avere più effetti positivi rispetto agli obiettivi di prodotto (come leggere per rispondere a una domanda di comprensione dell'insegnante), soprattutto nel caso dei bambini con difficoltà di comprensione (Cartwright, 2015; Pressley e Allington, 2014; Schunk e Rice, 1989; 1991).

Ogni capitolo di quest'opera — articolata, come si è detto, in due volumi — si concentra su uno dei tredici obiettivi di processo relativi alla lettura, tutti di pari importanza. Pur ritenendo fondamentale che i bambini diventino abili in ogni aspetto e ci lavorino fin da subito e durante tutto il loro sviluppo (Scarborough, 2001; National Reading Panel, 2000), ho disposto i tredici obiettivi in una «gerarchia di azione» (figura 1) per aiutarvi a decidere su quale focalizzarvi durante l'insegnamento mirato e personalizzato, quando gli alunni hanno bisogno di aiuto con più abilità, così da non sovraccaricarli cognitivamente (Chandler e Sweller, 1991). Ad esempio, se un lettore ha bisogno di aiuto per leggere le parole in modo accurato e fare inferenze, durante l'insegnamento in gruppo farei la dimostrazione di alcune strategie per qualche settimana, concentrandomi prima sull'accuratezza e poi, una volta notato i progressi in questa abilità, dedicherei qualche altra settimana alle strategie che favoriscono la comprensione del testo.

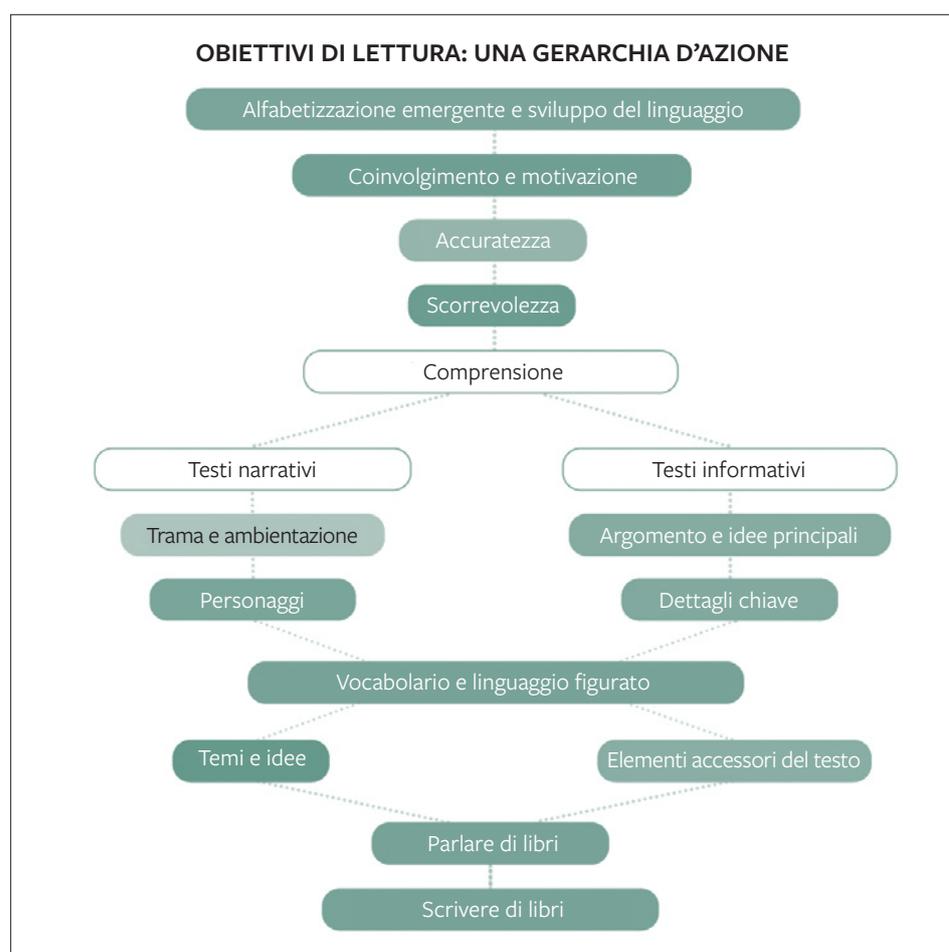


Fig. 1 La gerarchia d'azione.



OBIETTIVO 1

Alfabetizzazione emergente e sviluppo del linguaggio

PERCHÉ È IMPORTANTE QUESTO OBIETTIVO?

Ripensate all'ultima volta che avete osservato un bambino di quattro o cinque anni seduto da solo con un libro. Forse avete notato che «leggeva». Forse stava ripetendo alcuni vocaboli imparati ascoltandovi leggere lo stesso libro ad alta voce molte volte. Forse scrutava le illustrazioni alla ricerca di dettagli e usava le immagini per esercitare il pensiero di ordine superiore, come dedurre ciò che il personaggio potrebbe dire o pensare, o per inferire come un evento raffigurato in una pagina si collega a un evento in un'altra. Forse stava studiando le foto di un testo informativo, entusiasta di condividere con un amico o un familiare qualcosa che aveva imparato. Forse scorreva con il dito le grandi lettere di una pagina di abecedario, nominando le cose che iniziano con la lettera raffigurata. I bambini che si confrontano con i testi in questo modo, senza conoscere ancora le parole, possono essere considerati lettori *pre-alfabeti* (Ehri e McCormick, 1998) o emergenti (Mason e Allen, 1986; Paratore, Cassano e Schickedanz, 2011; Sulzby e Teale, 1986). In età prescolare, i bambini potrebbero avere qualche rudimento di conoscenza delle lettere, ma non hanno ancora una conoscenza fonologica sufficiente per collegare in modo convenzionale i simboli scritti ai suoni della lingua. Possono essere in grado di leggere alcune parole che sono entrate a far parte del loro vocabolario visivo (ad esempio, i nomi di marche come Nike sulle scarpe da ginnastica, o le parole su cartelli comuni come «STOP»), il proprio nome o i nomi dei membri della famiglia, forse anche alcune parole ad alta frequenza che gli sono state insegnate (ad esempio, *io, il, per*). Il più delle volte, leggono queste parole cogliendo indizi dall'ambiente (come il nome della marca sul davanti di una felpa) o basandosi sull'aspetto della parola, e non perché possiedono una conoscenza fonologica (necessaria per l'apprendimento delle parole, si veda l'Obiettivo 3).

La maggior parte degli studiosi considera l'alfabetizzazione emergente un processo in cui si susseguono progressi e tentennamenti, che potrebbe non essere uniforme (ad esempio, Mason e Allen, 1986; Paratore, Cassano e Schickedanz, 2011). Prima di imparare a leggere e scrivere convenzionalmente, i bambini piccoli possono manifestare abilità in modi non, o solo parzialmente, convenzionali (Yaden, Rowe e MacGillivray, 2000). Per diventare veri e propri lettori, avranno bisogno di approfondire la consapevolezza fonemica (ossia, sapere che le parole pronunciate sono composte da suoni distinti), di un insegnamento efficace dell'alfabeto (ricordando la forma di ogni lettera e il suono corrispondente), di un insegnamento sistematico della fonologia e di avere molte occasioni di scrivere parole utilizzando ortografie inventate, che

aiutano a creare connessioni tra lettere (grafemi) e suoni (fonemi) (Mason e Allen, 1986; Paratore, Cassano e Schickedanz, 2011; Sulzby e Teale, 1991; Teale, 1987; Yaden, Rowe e MacGillivray, 2000). La maggior parte di queste attività deve essere pianificata e condotta da un insegnante.

A questa età è altresì importante che i bambini abbiano la possibilità di sfogliare libri, in autonomia e con i pari, per sviluppare la consapevolezza del testo scritto, iniziare a capire come funziona un libro, ampliare il loro lessico e il linguaggio, iniziare a sviluppare l'identità di lettore in base alle proprie preferenze e per riflettere sul testo scritto e al di là di esso. Gli studi dei ricercatori della prima infanzia Elizabeth Sulzby e William Teale (si vedano, ad esempio, Sulzby, 1991; 1996; Sulzby e Teale, 1991; Teale, 1987) e di autorevoli esperti di alfabetizzazione infantile come Kathy Collins e Matt Glover (si vedano, ad esempio, Collins, 2004; 2008; Collins e Glover, 2015; Ray e Glover, 2008) ci dimostrano che gli alunni possono interagire con i libri e apprezzarli, da soli o con i loro coetanei, anche prima dell'insegnamento convenzionale della lettura guidato dall'insegnante o in concomitanza con esso.

Oltre ad avvantaggiare i bambini, creare le condizioni per permettere loro di interagire con i libri, da soli o con i compagni, aiuta l'insegnante a pianificare e coordinare la didattica così da soddisfare i diversi bisogni di ciascuno dei venti e più alunni che ha in classe. Mentre l'insegnante lavora con un piccolo gruppo, il resto della classe dovrà essere coinvolto in modo significativo e le strategie di questo capitolo hanno lo scopo di aiutare i bambini a fare proprio questo.

COME POSSO SAPERE SE QUESTO OBIETTIVO È ADATTO AI MIEI ALUNNI?

Molti dei suggerimenti contenuti in questo capitolo rispondono alla domanda: «Cosa proporre per la lettura autonoma, o con un compagno, a bambini piccoli che non sono ancora capaci di decodificare la maggior parte o nessuna delle parole contenute nei libri, o quando il loro interesse verso i libri supera la loro capacità di decodifica?». Alcune strategie possono essere utili anche per alunni gli studenti bilingui emergenti, che possono usarle con un compagno per sviluppare il linguaggio ricettivo ed espressivo, la conoscenza della fonologia italiana e per accrescere il vocabolario.

Per selezionare le strategie più adatte dalla prima parte di questo capitolo (strategie 1.1-1.14), osservate come i bambini raccontano o parlano di un libro — di narrativa o di non-fiction, a loro nuovo o già noto — avvalendosi delle immagini che contiene e/o fate una valutazione strutturata dei prerequisiti della lettura. Per selezionare le strategie più idonee tra quelle volte all'apprendimento dell'alfabeto (strategie 1.15-1.18), valutate la capacità dei bambini di identificare la corrispondenza lettera-suono. In base a quanto osservato, consultate la tabella 1.1.

Consapevolezza del testo scritto

Capire come funzionano i libri e come si leggono (ad esempio, identificare la copertina, l'orientamento da sinistra a destra o e dall'alto in basso, sapere dove inizia e finisce una riga, capire la punteggiatura).

Consapevolezza dei generi

Capire che esistono diverse tipologie di libri, che si leggono in modo diverso a seconda del genere.

Automonitorarsi

Notare quando si capisce che cosa si legge e tornare indietro e rileggere quando non si capisce.

Fare sintesi

Capire in che modo le pagine di un libro sono collegate tra loro e utilizzare questa conoscenza per raccontare storie a partire da immagini o collegare informazioni tra le pagine di un testo.

Abilità che è possibile sviluppare in questo obiettivo

Parlare di libri

Usare il lessico appropriato per raccontare o parlare di libri, sia per sviluppare il linguaggio e il vocabolario sia per parlare con i compagni di ciò che si impara da un testo o si nota in esso.

Stabilire l'importanza

Rallentare per prestare attenzione ai dettagli di una pagina.

Corrispondenza lettera-suono

Conoscere la forma delle lettere maiuscole e minuscole, e sviluppare la consapevolezza del fatto che esistono relazioni prevedibili tra lettere scritte e suoni pronunciati (noto anche come «principio alfabetico»).

Fare inferenze

Elaborare pensieri e idee sulla base di ciò che si nota in un libro.

QUALI TESTI POTREBBERO USARE GLI ALUNNI PER ESERCITARSI NELL'APPLICARE LE STRATEGIE DI QUESTO CAPITOLO?

I testi da proporre agli alunni dipendono dallo scopo. Per il lavoro individuale e di gruppo incentrato sullo sviluppo del linguaggio e del vocabolario (strategie 1.1-1.14), potreste scegliere libri illustrati: favole o racconti classici, silent book, albi illustrati di non-fiction, concept book e così via. Diversamente, per l'apprendimento delle lettere dell'alfabeto (strategie 1.15-1.18), selezionerete degli abbecedari.*

Libri familiari

Libri che avete già letto ad alta voce molte volte e che gli alunni conoscono bene. I libri dovrebbero avere immagini che corrispondano fedelmente alla storia (per aiutare i bambini a ricordarla), alcuni dialoghi e magari qualche ripetizione (ad esempio, «Hai un uccellino sulla testa!»).

Silent book

Libri che raccontano storie attraverso l'uso di immagini, senza o con pochissime parole (ad esempio, *Buonanotte, Gorilla!*).

Albi illustrati di non-fiction

Cercate libri con caratteristiche visive accattivanti che offrano la possibilità di apprendere contenuti.

Concept book

Una tipologia specifica di albi illustrati di non-fiction che trattano un singolo concetto, come gli opposti, i colori, le forme o i numeri.

Libri a elenco

Libri che trattano un argomento e forniscono informazioni, descrizioni e/o una serie di cose per conoscerlo.

Abbecedari

Cercate libri con lettere maiuscole e minuscole e immagini corrispondenti per aiutare gli alunni a consolidare la conoscenza delle lettere e la corrispondenza tra la lettera e il primo suono di ciascuna parola scritta o raffigurata.

* Quando i volumi citati nelle strategie sono disponibili in traduzione viene fornito direttamente il riferimento all'edizione italiana. Nel caso di libri non tradotti in italiano vengono proposti in nota dei titoli alternativi utili per adattare le strategie. Si veda l'elenco nella bibliografia finale.

COME POSSO AIUTARE I MIEI ALUNNI MENTRE LAVORANO SUL MIGLIORAMENTO DELLE LORO ABILITÀ?

Dopo aver osservato gli alunni raccontare o parlare di un libro a partire dalle sue immagini, e/o dopo aver valutato la capacità di associazione lettera-suono e o il possesso dei prerequisiti della lettura, selezionate le strategie, di cui darete prima la dimostrazione ai vostri alunni, che le applicheranno inizialmente assieme a voi e che potranno poi usare in autonomia per migliorare le loro abilità. Sebbene lo sviluppo di un'abilità non sia quasi mai lineare, uno schema di sintesi delle principali tappe può aiutarvi a stabilire a che punto l'alunno si trova e dove potrebbe successivamente arrivare. Usate la tabella 1.1 per valutare il livello di lettura dei vostri alunni e individuare le strategie più idonee a sostenerne la crescita.



Strategia

Se non c'è uno stile particolare a indicare la parola (o le parole) da mettere in risalto in una frase, pensa al contesto. Suggerisce un'enfasi? In caso affermativo, pensa a come il significato cambia a seconda del punto che enfatizzi. Se hai provato a mettere l'enfasi su un punto, ma il significato non ti torna, rileggi mettendola su un'altra parola o altre parole.

Istruzione esplicita

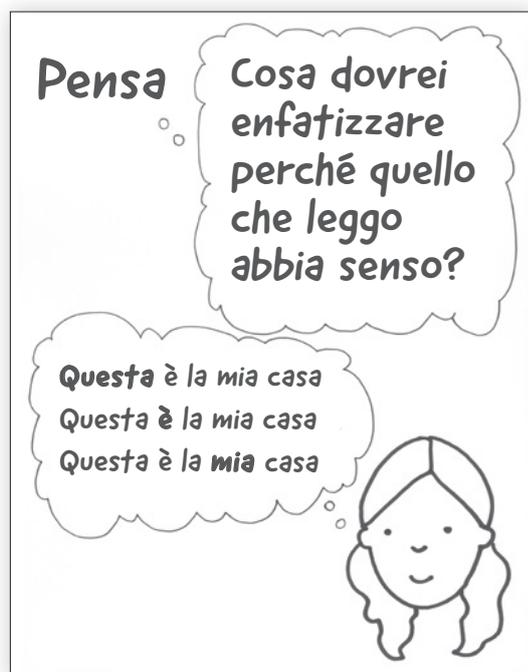
«Dare o non dare risalto a una più parole può influire sul significato di una frase. Ad esempio, consideriamo una frase breve come *Questa è la mia casa*. A seconda di come la si legge, può assumere un significato diverso:

- Questa è la mia casa (una semplice affermazione dichiarativa senza enfasi);
- Questa è la mia casa (è questa, non quella);
- Questa è la mia casa (è la mia, non la tua o quella di qualcun altro);
- Questa è la mia casa (non sto parlando di un altro posto).

A volte, in base al contesto, ha senso enfatizzare una parola anche se non c'è uno stile tipografico particolare a guidarvi. Come si fa a sapere quando è necessario aggiungere enfasi? Si cerca il significato che lo suggerisce. Ad esempio, se trovaste questa frase in questo contesto:

Mentre camminavamo per strada, dissi alla mia nuova migliore amica che non vedevo l'ora di mostrarle la mia stanza. «Questa! Questa è la mia casa».

Come la leggereste? Aggiungereste un'enfasi? Se sì, su quale parola? Se come l'avete letta la prima volta non corrisponde a quello che avete capito finora del testo, provate a enfatizzare una parola diversa.»



Suggerimenti

- Pensi che qualche parola di questa frase vada enfatizzata?
- Mettendo in risalto quella parola nella frase, il significato cambia un po'? Se sì, come?
- Considerato il contesto, quale parola dovresti enfatizzare in questa frase?
- Se dai risalto a questa parola, vuol dire che ... Pensi che, considerando il contesto, vada bene?

Abilità

- Espressività
- Enfasi
- Automonitoraggio
- Fare inferenze

Evoluzione dell'abilità

Legge frasi lunghe, tenendo in considerazione la punteggiatura finale e interna alla frase, ed è pronto per considerare il contesto per dare espressione ed enfasi alle parole giuste.



Collegamenti alla ricerca

Come hanno sottolineato diversi studiosi, il testo scritto non contiene molti spunti per la prosodia, per cui i lettori devono affidarsi al contesto e alla comprensione per decidere l'intonazione, l'enfasi e le pause più appropriate (Miller e Schwanenflugel, 2008; Schreiber, 1991).



Strategia

Leggi un testo informativo con un tono di voce «WOW». Rallenta il ritmo. Fai attenzione a enfatizzare la parte più interessante o sorprendente della frase. Alza il tono di voce quando leggi delle domande.

Istruzione esplicita

«Se si leggono informazioni, una di fila all'altra, con una voce monotona e piatta, sarà più difficile rimanere coinvolti e capire. Cercate invece di leggere le informazioni che vi entusiasmano o vi sorprendono con un tono di voce che comunichi che sono interessanti. Leggendo con un tono di voce del tipo *Wow! Non l'avrei mai detto!*, ritroverete la carica e coglierete al volo il significato della frase. Sentite la differenza. [Leggete una frase con una voce piatta e monotona e un'altra con grande eccitazione, come se fosse la cosa più bella che abbiate mai letto]. Confrontatevi con il vostro compagno: come descrivereste la differenza? Quale frase avete capito meglio?»

Suggerimenti

- Avevi un tono piatto; cerca di far sembrare le informazioni sorprendenti!
- L'hai appena fatta suonare interessante!
- Qual è la parte «wow» della frase? Puoi rileggerla cercando di enfatizzare quella parte con la voce?.



Abilità

- Espressività
- Enfasi
- Ritmo
- Automonitoraggio

Evoluzione dell'abilità

Legge frasi lunghe, tenendo in considerazione la punteggiatura finale e interna alla frase, ed è pronto per considerare il contesto per dare espressione ed enfasi alle parole giuste.



Collegamenti alla ricerca

Secondo alcuni ricercatori, nella lettura di testi informativi sarebbe più appropriato parlare di «intonazione» (il sali e scendi del tono di voce) anziché di espressività (un modo particolare di cadenzare; Kuhn, Schwanenflugel e Meisinger, 2010) e ci sarebbe un modo specifico per leggere ad alta voce la non-fiction (ad esempio, Carlson et al., 2009; Shattuck-Hufnagel, Ostendorf e Ross, 1994).



LEGGI LE PAROLE TRA VIRGOLETTE CON LA VOCE DI UN PERSONAGGIO

Strategia

In un racconto, tutto ciò che si trova all'interno delle virgolette è dialogo. Quindi, leggi come se stesse parlando il personaggio. Riprendi la tua voce normale quando riprende il discorso indiretto (che indica chi sta parlando e come parla).

Istruzione esplicita

«Fate attenzione non solo alle parole, ma anche ai segni presenti sulla pagina. Ad esempio, in una storia, è molto importante sapere quando un personaggio sta parlando. L'autore ci aiuta usando le virgolette. [Mostrate un esempio tratto da un libro e/o scrivete alla lavagna delle grandi virgolette.] Quando vedete il primo segno (di apertura), potete considerarlo come il momento il cui il personaggio apre la bocca: è l'inizio del discorso. Qui bisogna usare la voce del personaggio. Poi, quando vediamo di nuovo le virgolette, come qui [indicare l'esempio], il discorso diretto si chiude e quindi si chiude la bocca del personaggio. Aperte virgolette, si apre la bocca. Chiuse virgolette, si chiude la bocca. Aperte le virgolette, iniziamo a parlare come il personaggio. Chiuse le virgolette, smettiamo di recitare il personaggio. Proviamo insieme.»

Suggerimenti

- Ecco le virgolette! Inizia a leggere con la voce del tuo personaggio.
- So che hai prestato attenzione alle virgolette perché ho sentito la voce del personaggio.
- Questo è discorso indiretto. Riprendi a leggere con la tua voce normale.
- Hai letto il discorso diretto e quello indiretto con la stessa intonazione. Torna indietro e riprova.

Fai attenzione alle virgolette

Guarda! Un indizio questo è il verbo dichiarativo

Mia mamma mi guardò mentre stringevo nervosamente lo zaino.

«Stai bene, J.D.?» mi chiese lei. Parla mamma

«Beh, mamma, sono un po' spaventato» dissi.

«Lo vuoi ancora fare?» mi chiese. Parla J.D. (usa una voce diversa)

«Devo farlo, mamma. Verrà tutta la CITTÀ!».

«Beh, TU sei nato per questo momento. Sei mio figlio.»

J.D. Noi Jones non ci lasciamo fermare dalle paure!»

Di nuovo mamma (usa una voce diversa)

Inizia il dialogo



Finisce il dialogo



Abilità

- Espressività

Evoluzione dell'abilità

Legge frasi lunghe, tenendo in considerazione la punteggiatura finale e interna alla frase, ed è pronto per considerare il contesto per dare espressione ed enfasi alle parole giuste.



Collegamenti alla ricerca

In uno studio condotto con alunni di terza primaria, i ricercatori hanno riscontrato che, leggendo ad alta voce, i buoni lettori badano sia agli aspetti linguistici — come i verbi dichiarativi che introducono il discorso diretto — sia al contenuto informativo della frase (Schwanenflugel, Westmoreland e Benjamin, 2015).