

EDUCAZIONE LINGUISTICA CON IL SILENT BOOK
per esercitare l'oralità e pianificare in modi diversi la scrittura

«A cosa serve un libro senza dialoghi (e senza figure)?»

(da *Alice nel paese delle meraviglie*)

"Avete mai osservato un bambino piccolissimo che indica un'immagine in un libro e pronuncia le prime parole? In quel momento, sta accadendo qualcosa di magico: un'immagine visiva si trasforma in significato attraverso il linguaggio.

Ma come avviene questo processo?

Come facciamo a comprendere ciò che leggiamo o vediamo?

Oggi esploreremo insieme il complesso mondo della comprensione del testo, partendo da un'attività semplice ma potente: la lettura di un silent book."

DOMANDA 1

La decifrazione delle parole da un lato e il piano della comprensione dell'altro sono un unico processo?

Cioè

La capacità di decifrazione delle parole implica allo stesso tempo l'attivazione dei processi di comprensione?



Comprensione di immagini e comprensione di un testo scritto

Domanda 2

I processi di costruzione di significato, di integrazione e di inferenza implicati nella comprensione di un testo scritto sono i medesimi processi di pensiero implicati nell'osservazione e lettura di immagini?

Possibili ragioni per una risposta negativa:

- il testo verbale scritto implica il riconoscimento di segni radicalmente diversi dai semi iconici
- le parole non hanno alcuna somiglianza con gli oggetti cui si riferiscono, quindi l'accesso al significato transita attraverso il processo di decifrazione del sistema verbale il quale presenta proprie specificità e proprio problemi

Risposta dei ricercatori sulla decodifica e comprensione

Da una serie di ricerche correlazionali sulla lettura è risultato che la comprensione sia del testo scritto che del testo orale si avvale di due componenti: la **decodifica** e le **abilità di comprensione linguistica** e che le due componenti sono sottese da meccanismi differenti



Ciò significa che se l'abilità di decodifica viene isolata,
l'abilità di comprensione viene riconosciuta come
un'abilità che gode di autonomia rispetto a quella decifratoria

"Numerose ricerche sulla lettura hanno dimostrato che la comprensione di un testo scritto coinvolge due abilità principali: la capacità di decodificare i segni grafici e la capacità di comprendere il significato delle parole e delle frasi. Queste due abilità, sebbene correlate, fanno riferimento a processi cognitivi distinti." (Bereiter C. e Scardamalia M. *La psicologia della composizione scritta*, La nuova Italia, 1995.; Corne D., *Mente, linguaggio, apprendimento*, La Nuova Italia



Decodifica e comprensione

Se l'abilità di comprensione è un'abilità autonoma, ciò significa che essa può essere sollecitata **prima** che intervenga il processo di decifrazione dello scritto e dunque **prima** che i bambini sappiano leggere direttamente

Questo implica **la possibilità di operare a favore della comprensione e della formazione del lettore ancora prima che lui impari a leggere**

Questo è piuttosto affascinante perché le immagini, i cartoni animati, i libri figurati o silenziosi sono veramente **funzionali e propedeutici alla comprensione anche del testo scritto**

E questo dato risulta di particolare interesse se noi pensiamo di **agire a favore della comprensione già con bambini di 4 o 5 anni**

Proponiamo
i silent book
agli alunni
per

- *educare il loro sguardo*, andare oltre il proprio sguardo attraverso la lettura condivisa
- permettere la **negoziazione nella lettura** collettiva e condivisa
- incoraggiare **l'ascolto reciproco** in un esercizio concreto di cittadinanza
- accelerare **il processo di apprendimento negli studenti non italoфoni** (italiano L2) tramite l'aumento dell'output
- dare voce e espressione a chi ha **competenze linguistiche diverse**
- stimolare la creatività, l'immaginazione
- attivare **i processi cognitivi** che stanno alla base dell'apprendimento

Proponiamo
i *silent book*
agli alunni
per

Pianificare l'oralità

Insegnare le abilità della
lingua parlata

Pianificare l'orale perché

- non si può demandare **una didattica del parlare** al parlato spontaneo e indiscriminato o a un parlare che risulta dallo scrivere
- significa pensare in termini di **curricolo**: prevedere **tappe di lavoro consapevolmente strutturate in sequenza**, secondo uno **sviluppo graduale e sistematico** perché il ragazzo apprenda come funziona la lingua (*funzione metalinguistica*)
- pianificare l'orale significa voler tener conto dell'interlocutore, preoccuparsi di farsi capire da lui: accanto alla dimensione metalinguistica-tecnica si sviluppa quella **formativa**, di un linguaggio socializzato e non egocentrico
- Pianificare è dare un ordine alle idee e alle informazioni secondo principi da condividere (importanza, gerarchia..)

Pianificazione curricolare del parlato significa che

se il momento **iniziale** della pianificazione curricolare

del parlato è

«parlare per farsi capire»

quello **terminale** è lo sviluppo e l'esercizio di situazioni

comunicative del

«parlare per argomentare»

Insegnare le abilità
della lingua parlata
vuol dire insegnare a
pensare

«Il linguaggio non serve come espressione del pensiero già bello e pronto. Il pensiero, trasformandosi nel linguaggio, si riorganizza e si modifica. Il pensiero non si esprime, ma si realizza in una parola.... si incarna nella parola»

(**Vygotsky, Pensiero e linguaggio**, Biblioteca di psicologia, Corriere della Sera p. 471; 473-74).

«Il legame della parola col pensiero non è dato una volta per tutte, compare nel corso dello sviluppo e si sviluppa con esso» (Vygotsky, *ibidem*)

Fra **linguaggio orale e capacità di ragionamento** c'è un
legame strettissimo
insegnare a parlare vuol dire insegnare a pensare
(C. Pontecorvo: «pensiero-discorso»)

PARLARE COSA VUOL DIRE?

Parlare è un'attività guidata da **scopi** ed è indirizzata ad un **destinatario**

3 ordini di fattori

3 funzioni della lingua



- *Funzione ideativa*
- *Funzione interpersonale*
- *Funzione testuale*

L'ASCOLTO NELL'INTERAZIONE

Emittente-destinatario

Se è vero che il discorso è per il 50% inviato da un **emittente**, per il restante 50 per cento è ricevuto da qualcuno che **ascolta=destinatario**

Parola-immagine

la generazione attuale utilizza prevalentemente i **canali audiovisivi** quindi la **parola deve divenire immagine per essere meglio appresa**

Rumore

il **rumore** scoraggia la concentrazione necessaria ad ascoltare correttamente e fa scattare **la chiusura dell'ascolto per autodifesa**

L'ASCOLTO A SCUOLA

- tra le 4 abilità è forse la meno insegnata
- identificata come attività ricettiva, fatto fisiologico meccanico abilità naturale che non occorre insegnare
- spesso ritenuta sinonimo di imparare, ricordare, saper ripetere quanto si è ascoltato

da «INDICAZIONI NAZIONALI PER IL CURRICOLO»

LA SCUOLA DELL'INFANZIA

I discorsi e le parole

- [lo studente]..... **fa ipotesi sui significati.**

- **sa esprimere e comunicare agli altri emozioni, sentimenti, argomentazioni attraverso il linguaggio verbale che utilizza in differenti situazioni comunicative.**

- **ascolta e comprende narrazioni, racconta e inventa storie**

- **ragiona sulla lingua.....- riconosce e sperimenta la pluralità dei linguaggi, si misura con la creatività e la fantasia.**

si avvicina alla lingua scritta, esplora e sperimenta prime forme di comunicazione attraverso la scrittura, incontrando anche le tecnologie digitali e i nuovi media.

da «INDICAZIONI NAZIONALI PER IL CURRICOLO»

Obiettivi di apprendimento

Oralità

....capacità di interagire, di nominare in modo sempre più esteso, di **elaborare il pensiero attraverso l'oralità e di comprendere** discorsi e testi di vario tipo ...

ascoltare e produrre discorsi per **scopi** diversi e man mano più articolati e meglio **pianificati**.

La pratica delle abilità linguistiche orali passa attraverso **l'esperienza dei diversi usi della lingua** (*comunicativi, euristici, cognitivi, espressivi, argomentativi*)... idonei al **dialogo**, all'interazione ..alla condivisione delle conoscenze.. al riconoscimento di punti di vista e alla loro **negoziazione**.

Ascolto e parlato

Quinta classe Primaria

- **interagire** in modo collaborativo in una **conversazione**, in una **discussione**, in un **dialogo**...
- **comprendere il tema** e le informazioni essenziali di **un'esposizione (diretta o trasmessa)**; comprendere lo **scopo** e l'**argomento** di **messaggi trasmessi dai media** (*annunci, bollettini* ...)
- **formulare domande precise e pertinenti** di spiegazione e di approfondimento **durante o dopo l'ascolto**....
- **cogliere** in una **discussione** le **posizioni** espresse dai compagni ed esprimere la propria **opinione** su un **argomento**

Ascolto e parlato

Terza classe secondaria I°

- **ascoltare** testi prodotti da altri, anche **trasmessi dai media**...
- **intervenire in una conversazione o in una discussione, di classe o di gruppo**
- utilizzare le proprie conoscenze per adottare strategie funzionali a comprendere durante l'ascolto.
- **descrivere** oggetti, luoghi, persone e personaggi, esporre procedure....
- **riferire oralmente su un argomento di studio** esplicitando lo scopo e presentandolo in modo chiaro... (*parlato euristico*)
- **argomentare** la propria tesi su un tema

La situazione linguistica oggi

- cambiamento del rapporto con l'oralità
- progressiva distanza del parlato dallo scritto
- lingua scritta non è più considerata un buon modello di comportamento linguistico
-

5.1. Codice grafico e nascita di nuove varietà scritte

Come esempio dei valori sociali che le scelte legate al codice grafico possono rivestire, si veda nella Figura 5 un biglietto scritto il 12 novembre 2018 dal politico italiano Matteo Salvini, ministro dell'Interno e vicepremier, e depositato dopo la visita al Memoriale dell'Olocausto che si trova a Gerusalemme. Il testo dice *"Da papà, da uomo, solo dopo da ministro, il mio impegno, il mio cuore, la mia vita xché questo non accada mai più e xché i bimbi, tutti i bimbi, sorridano"*.

La scelta grafica dell'abbreviazione (xché), insieme al registro colloquiale, non sono passati inosservati: molti utenti di Twitter e dei social in genere hanno criticato l'uso di una lingua da social o da whatsapp, non un linguaggio da ministro.

E potremmo discutere a lungo sul fatto che molte scelte e comportamenti linguistici - e non solo - di questo ministro sono studiati proprio per farlo apparire come 'uno di noi', per far sentire agli italiani che non è diverso da loro e che quindi può rappresentarli.

(Giuliana Fiorentino (Univ.del Molise), Sociolinguistica della scrittura :prospettive e applicazioni -
https://www.researchgate.net/publication/337364557_Sociolinguistica_della_scrittura_prospettive_e_applicazioni RID 42 2

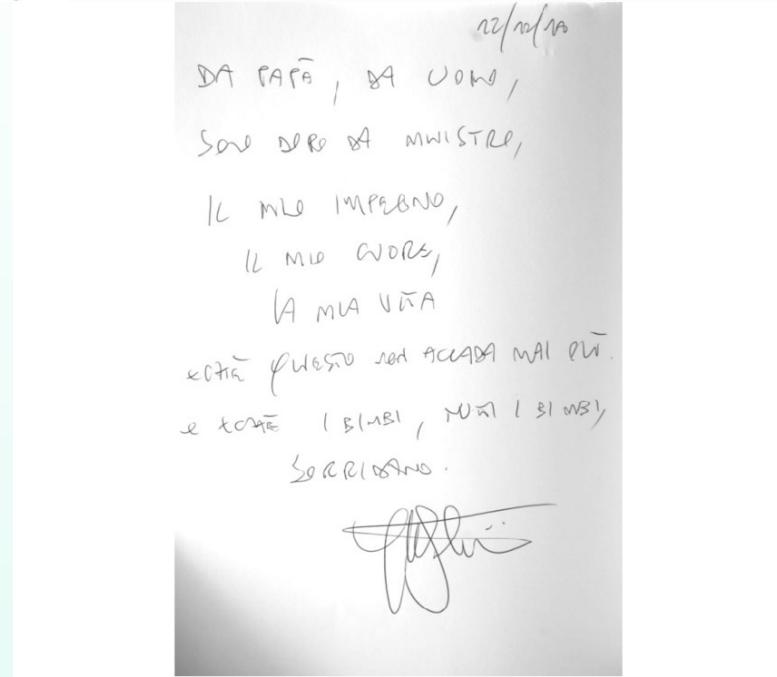


Figura 5 - uploaded by Giuliana Fiorentino

Ne
consegue
che

è compito dell'insegnante prevedere **per le abilità orali** una specifica programmazione con specifiche **attività, obiettivi** chiari e successiva **verifica** dei risultati conseguiti

EDUCAZIONE LINGUISTICA ATTRAVERSO IL SILENT BOOK

PERCORSO IN 3 FASI

PRIMA FASE

1. IL SILENT BOOK E LA PIANIFICAZIONE DELL'ORALE

SECONDA FASE

2. IL PARLATO-SCRITTO: SCRIVERE PER PARLARE

TERZA FASE

3. PIANIFICAZIONE DELLA SCRITTURA

PRIMA FASE

PIANIFICAZIONE DELL'ORALE

Ingrid & Dieter Schubert

L'ombrelllo rosso



Lemniscaat

*quali processi cognitivi
vengono avviati dalla
lettura di un silent
book?*

Sfogliamo insieme le pagine de *L'ombrellino rosso*



Processi cognitivi attivati:

.....

.....

Preconoscenze – emozioni – percezione

Processi cognitivi

- Osservare, focus attento dal generale al particolare
- Mettere in relazione, fare previsioni, immaginare
- Riconoscere somiglianze e differenze
- Riconoscere le informazioni esplicite
- Fare inferenze, fare ipotesi
- Confrontare per ricordare, tenere a mente le informazioni ricavate da un'immagine per confrontare quella pagina con la successiva e ricostruire, ricucire le informazioni
- Decodificare attraverso tutti i dati percettivi: vista, udito (voci, suoni, rumori..), olfatto (odori), gusto (sapori)
- Riconoscere la forma di un'immagine e confrontarla con i successivi sviluppi
- Passare dall'osservazione spontanea a quella del mettere in sequenza, sequenziare
- Immaginare, creare, riconoscere somiglianze e differenze
- Attivare le pre-conoscenze e quelle della propria enciclopedia personale



In due momenti: prima individualmente poi tutti insieme
per condividere tutti quei processi cognitivi individuati e di conseguenza i comportamenti che devono regolare il parlato.

*Cosa pensate
rispetto alla
conclusione della
storia per
immagini?*

*Pensate che gli
studenti debbano
conoscerla?
Perché?*

*Conoscerla, offre
dei vantaggi
cognitivi e
linguistici o no?*



PIANIFICAZIONE DELL'ORALE

Metodologia di lettura delle
immagini

1. Osservazione individuale silenziosa

2. Conversazione per la condivisione delle
osservazioni individuali-restituzione

3. Discussione mediante «**buone domande**»

L'interazione deve avvenire secondo una corretta pianificazione: osservazione - conversazione – discussione

1. OSSERVAZIONE SILENZIOSA



focus attentivo globale



focus attentivo selettivo



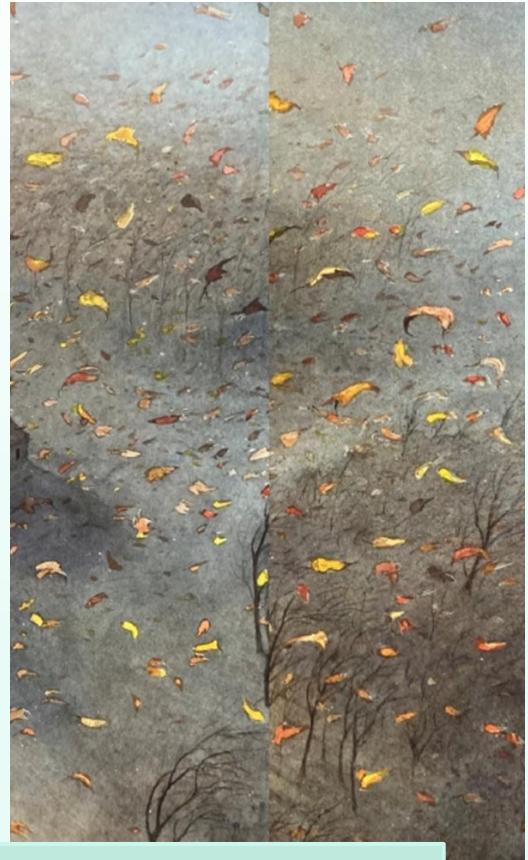
OSSERVAZIONE SILENZIOSA



Focus attentivo globale



Focus attentivo selettivo



F o c u s a t t e n t i v o s e l e c t i v o

2. CONVERSAZIONE COLLETTIVA

Dopo la prima visione silenziosa individuale da parte di tutti, si fa seguire una condivisione delle cose che ognuno ha osservato per giungere alla **costruzione collaborativa del significato dell'immagine.**

È il momento della **restituzione** delle osservazioni individuali, è la fase dell'**interazione** insegnante-classe, insegnante-alunno e viceversa, alunno-alunno.

2. CONVERSAZIONE COLLETTIVA

- **il parlato nella conversazione in classe:** il modo di parlare è poco impegnativo, lingua colloquiale, non ci si pongono problemi grammaticali o sintattici, si cambia discorso, ci si aiuta con i gesti, si può anche interrompere chi parla.. . .

ruolo dell'insegnante

- **ascoltare**, intervenendo perché la conversazione sia ordinata, senza mortificare gli interventi

3. DISCUSSIONE

La Discussione avviene mediante «buone domande» per la costruzione collettiva del significato

Tecniche per l'insegnamento *mediato* dall'insegnante secondo
la teoria della *modificabilità della struttura cognitiva (MCS)* di **R. Feuerstein**:

L'insegnante è mediatore

Sollecita l'esplicitazione del pensiero → attiva il Focus sui processi cognitivi → Pone domande →
Accetta le risposte e farle evolvere → Fa giustificare sia le risposte corrette sia quelle scorrette

Metodo Feuerstein

L'obiettivo di tale metodo è quello di permettere all'individuo di raggiungere il più alto livello possibile sia del funzionamento cognitivo che del potenziale di apprendimento (MCS), non solo riguardo i contenuti legati alle diverse discipline, ma soprattutto delle competenze e strategie di apprendimento, indipendentemente dall'età dell'individuo.

Il metodo Feuerstein si basa sul P.A.S. Programma di arricchimento strutturale che si sviluppa attraverso l'esercizio sistematico delle funzioni cognitive che sono alla base di una corretta operazione mentale.

LE BUONE DOMANDE

perché fare buone domande?

per attivare i **processi cognitivi** e perché l'osservazione non
resti in superficie

l'insegnante deve aver «studiato» bene il «Silent Book» scelto per decidere quali
processi intende attivare

prima scena - Focus attentivo globale



Prima di predisporre le domande
l'insegnante deve chiedersi:

- Qual è il compito che lo studente deve compiere per rispondere a ciascuna domanda?
- Quale aspetto di comprensione intendo misurare?

prima scena - focus attentivo globale



A. Insegnante mediatore della comunicazione Qualche esempio di Buone Domande

Fare inferenze/ipotesi

A quale ambiente ti fa pensare la scena? Perché lo pensi?

Come spieghi la presenza di un ombrello in quell'ambiente? Quali pensi che siano i sentimenti dei due protagonisti della scena?

La scena si compone di due parti: quale delle due avrà uno sviluppo nelle scene successive? Cosa te lo fa pensare?

Quali rumori immagini per questa scena?

Attivare l'attenzione selettiva

C'è un elemento nella distribuzione del colore che ti sembra estraneo ai colori prevalenti dell'intero ambiente?

A cosa ti fa pensare?

seconda scena - Focus attentivo globale



A. Insegnante mediatore comunicazione

Qualche esempio di Buone Domande

Prima scena

Fare inferenze/ipotesi:

Cosa sta accadendo? Quali «sentimenti» pensi che stia provando il cane?

Come spieghi quello che sta accadendo al cane? Cosa te lo fa capire?

Quali suoni, rumori accompagnano la scena?

Quali possono essere gli sviluppi di quella azione? Quali pensi che saranno le conseguenze? Saprà affrontarle?

Il cane potrebbe essere in pericolo? Perché lo pensi?



ancora la prima scena

Mettere in relazione/ fare ipotesi:

C'è una relazione tra l'ombrellino e il cane? quale pensi che sia? Identità, contrasto? Aiuto? A fare che cosa?

Come spieghi la presenza della casa? Perché una parte della casa è illuminata?

C'è una relazione tra la casa e il cane?

Cosa te lo ha fatto pensare?

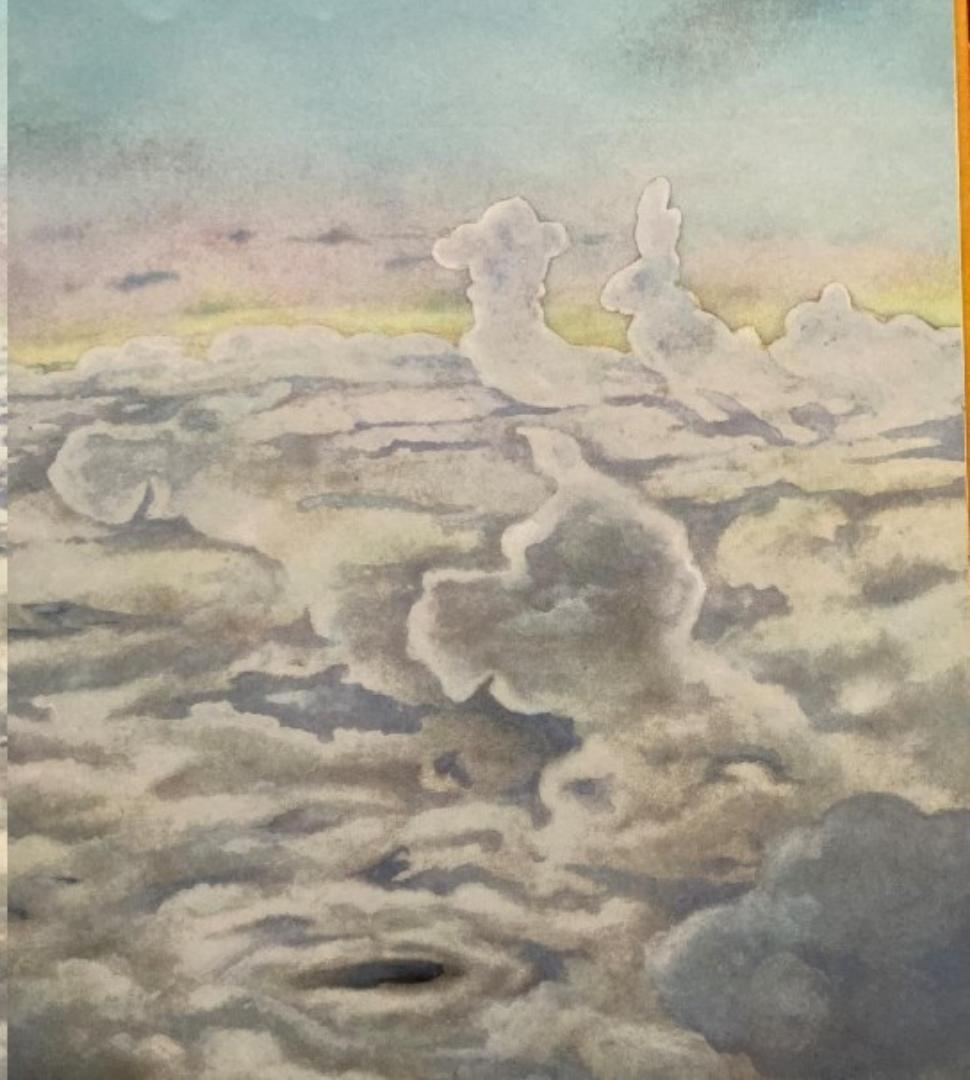
Attivare l'attenzione selettiva:

Che cosa/ dove guarda il cane? Come definiresti il suo sguardo? È sconvolto? ha paura? È incredulo?

A cosa ti fa pensare il fatto che ci siano tutte quelle foglie?

Quali colori prevalgono nella scena? Perché?





Seconda scena (appaiate)

Somiglianze e differenze/memorizzare:

Che cosa è successo? la scena che stai osservando è simile o uguale alla precedente?

Riconosci delle somiglianze? Che cosa riguardano queste somiglianze?

Sai ritrovare in che cosa questa scena si differenzia dalla precedente?

Perché rimangono/ cambiano i particolari che hai riconosciuto?

Confrontare/memorizzare

in questa scena hai trovato conferma alle tue ipotesi?

Il rapporto dell'ombrellino con il cane è lo stesso?



seconda scena

Attivare l'attenzione selettiva:

Come definiresti il comportamento del cane in questa scena (tranquillo, sicuro, disorientato?)

Rispetto alla scena precedente ti sembra che sia diverso?

Guarda i colori: come sono dati? Uniformi? a pennellate? Qual è secondo te lo scopo di questa tecnica del colore?

Fare inferenze/ipotesi:

Dove pensi che voglia andare il personaggio? Perché lo pensi?

Le sue intenzioni sono cambiate rispetto alla prima scena? Che cosa te lo fa pensare?



Riflessione collettiva

Come vi sembra questo testo? facile o complesso?

*Pensate che sia adeguato per un ordine di scuola in particolare oppure anche per tutto il primo ciclo di scuola?
Perché?*

Scegliereste un silent book per il suo contenuto oppure per altre ragioni? Quali?

Domanda iniziale: *le modalità di lettura del silent book, a vostra giudizio, sono le stesse di quelle che valgono per la comprensione della lettura? Cioè quali? Perché?*

da «prove di Italiano» Invalsi

Aspetto 3: fare un'inferenza diretta, ricavando un'informazione implicita da una o più informazioni date nel testo e/o tratte dall'enciclopedia personale del lettore

Descrizione del compito

Per rispondere lo studente deve inferire l'informazione richiesta, contenuta implicitamente nella frase..... (e nel nostro caso in un dettaglio dell'immagine del cane o...)

Oppure

.... Integrare conoscenze tratte dalla propria enciclopedia (nel nostro caso: i cani non volano, allora?)

Aspetto 2: individuare informazioni date esplicitamente nel testo

Descrizione del compito

Per rispondere lo studente deve rintracciare nel testo gli aspetti propri della vita che sono richiamati, che fanno parte della comune esperienza di un ragazzo (nel nostro caso: cane-gatto, animali domestici della casa)



3. LA DISCUSSIONE

Si lavora sulle modalità di intervento degli alunni nel momento della restituzione delle risposte

«[modalità che]... permettono di considerare non solo la componente linguistica (individuare gli «errori» comunicativi più rilevanti dal punto di vista della possibilità di essere compresi), ma anche quella cognitiva del processo di comprensione verbale, in quanto la produzione dei singoli alunni viene valutata sulla base delle possibilità **per l'ascoltatore di compiere le operazioni mentali necessarie alla costruzione del significato**».

(Esemplificazione delle modalità di intervento, in Grammatica del parlare e dell'ascoltare a scuola, G. Cavazzini, università di Trieste, dipartimento di Psicologia, pp.157-174)

3. COME CONDURRE LA DISCUSSIONE IN CLASSE

È una modalità di interazione fondamentale

Ruolo dell'insegnante è attivo: interviene, adottando le modalità comunicative le più incoraggianti per far evolvere le risposte, chiedendo sempre di giustificarle e utilizzando il «**rispecchiamento**» degli enunciati inadeguati dal punto di vista della comprensibilità e farle evolvere per richiederne *indirettamente la riformulazione e le opportune integrazioni*.

«rispecchiamento»

È un intervento didattico *«a riflesso»* in cui l'insegnante **riprende** gli enunciati inadeguati dell'alunno, per richiederne indirettamente la riformulazione e le opportune integrazioni affinché l'esposizione risulti comprensibile a tutti.

L'insegnante riduce il più possibile le richieste dirette per i **rischi** di chiusure che esse possono generare.

Come condurre la discussione in classe

- Una volta che gli studenti hanno restituito le loro risposte alle «buone domande» sull'immagine, l'insegnante condivide e concorda con gli studenti la «*frase definitiva*» utilizzando la **«negoziazione dei significati»**
- la scrive alla LIM, insieme agli alunni, preferibilmente sotto la loro dettatura

«negoziazione dei significati»

processo in base al quale i conversatori utilizzano le risorse reciproche per raggiungere, dopo successivi aggiustamenti, una **comprendizione condivisa**

la discussione in classe

È bene che la **scrittura** sia dell'insegnante, non degli studenti: non è bene che ogni ragazzo scriva a suo piacere la frase condivisa in primo luogo perché questo introdurrebbe **variabili tipiche del codice scritto** cambiando la “**natura**” del messaggio orale in quanto tale; in secondo luogo perché successivamente si dovrà passare alla **scrittura** lavorando insieme sui testi che sono stati condivisi su tutte le immagini

REGISTRARE LA DISCUSSIONE

Se decidiamo di usare la registrazione, tutta la classe può riascoltare la registrazione delle **domande** e delle relative **risposte**, e può « **autovalutare**» le proprie prestazioni.

Sarebbe interessante infatti avviare una discussione perché siano gli alunni stessi a **formulare una specie di elenco di prestazioni** sulla comprensibilità o meno degli enunciati

REGISTRARE LA DISCUSSIONE

Riascoltarsi, riascoltare la registrazione della discussione consente, facilita, **l'autovalutazione** di ciascuno: dell'insegnante, dell'alunno, della classe intera.

È un modo per arrivare a capire cosa ha, o non ha, funzionato nella comunicazione collettiva (discussione in classe o in piccolo gruppo), vuol dire far «toccare con mano» ai ragazzi le caratteristiche del parlato: *la comunicazione conteneva le informazioni richieste? Le conteneva in modo comprensibile o no?*

3. IL PARLATO IN PICCOLO GRUPPO

Questa modalità è da utilizzare per le scene successive, un’attività in autonomia, seguendo le modalità della discussione in classe: gli alunni stessi **scrivono le domande** che si fanno via via e esplicitano **oralmente le risposte**.

Se nella discussione in classe non tutti partecipano, nel parlato in piccolo gruppo gli alunni:

- sviluppano/consolidano abilità metalinguistiche e strategie metacognitive in generale
- **co-costruiscono** il senso della rappresentazione iconica, attraverso il **confronto e la negoziazione di significati**
- praticano l’apprendimento cooperativo

RIEPILO DELLE MODALITÀ DI INTERAZIONE

1. conversazione in classe



2. discussione in classe



3. parlato in piccolo gruppo

2° FASE

IL PARLATO-
SCRITTO

SCRIVERE
PER
PARLARE

Il testo-frasi ottenuto dalla
DISCUSSIONE COLLETTIVA

è la base per passare a

SCRIVERE PER PARLARE

PRE-SCRITTURA: SCRIVERE PER PARLARE

Insegnante e studenti hanno a disposizione un testo costituito dalle risposte alle «buone domande»: ***il contenuto, che deve diventare il testo di appoggio per il parlato***

COME?

mettendo assieme, in relazione, secondo la pratica della *sentence combining* (*combinazioni di frasi*), le informazioni tratte dalla lettura di ciascuna scena/immagine, frasi che sono sciolte, prive cioè di qualsiasi collegamento sintattico e testuale.

Questa fase pone un rimedio al problema della reperibilità dei contenuti: i contenuti ci sono già, sono le risposte alle buone domande, questo ci permette di **focalizzare l'attenzione sulla forma**

Questa tecnica contribuisce a un deciso incremento nella scorrevolezza sintattica

SCRIVERE PER PARLARE

COLLEGARE CON I CONNETTIVI

I CONNETTIVI

I connettivi servono a conferire coesione al testo, combinano tra loro parti di testo, singoli enunciati, periodi, blocchi più ampi di discorso, esPLICITANO quindi il tipo di legame che esiste tra le parti del testo

«I connettivi sono tutti quegli elementi che svolgono la funzione di connettere porzioni diverse del testo» (Simone R., 1990, *Fondamenti di linguistica*, Bari Laterza)

APERTURA GRAMMATICALE

La connessione può essere espressa dalle seguenti categorie della grammatica tradizionale:

- **congiunzioni** sia di coordinazione che di subordinazione: *e, o, ma, perciò, poiché, se, mentre, prima, se anche, come, quando, benché, nonostante, siccome....*
- **Pronomi, relativo, interrogativo, esclamativo:** *che, cui, di cui, il quale, colui*
- **avverbi frasali:** *appunto, di conseguenza, probabilmente;*
- **sintagmi preposizionali:** *a causa di, nonostante, come risultato di, in aggiunta a, in realtà, dato che*
- **sintagmi verbali** (o fatici): *dico, ripeto, come anticipato,*
- **aggettivi numerali:** *in primo luogo, secondariamente, in secondo luogo*
- **sintagmi e proposizioni:** *in conclusione, ammettendo, concedendo, ne consegue che...*

APERTURA GRAMMATICALE

Si possono fare molte **attività di riflessione sull'uso dei connettivi**:

- si possono dare testi privi di connettivi in cui devono essere inseriti quelli adatti
- si possono far distribuire in categorie diverse i connettivi presenti nel testo
- trasformare un tipo di testo ad esempio narrativo in un testo dialogato o viceversa dove le trasformazioni devono avvenire a livello di connettivi oltre che degli altri elementi di coesione del testo
- dare frasi prive di congiunzioni indicando il tipo di rapporto che deve essere instaurato tra le stesse (es. *unisci le due frasi con un indicatore temporale*)
- oppure far cambiare il tipo di rapporto tra le frasi stesse

APERTURA GRAMMATICALE

- costruire delle tabelle d'uso delle varie forme di connessione e farle riapplicare poi in testi dello stesso tipo
- verificare le capacità d'uso attraverso test in cui siano stati, ad esempio, mescolati due testi diversi che devono essere riordinati per ricostruire due testi coerenti attraverso le varie forme di coesione
- oppure dare un testo scomposto in varie parti da ricomporre in modo *coesivo* e *coerente* attraverso l'uso di connettivi adeguati (si può dare o no la lista dei connettivi inserendone alcuni totalmente inadeguati)

APERTURA GRAMMATICALE

Gli studenti incontrano **difficoltà** diverse nell'uso dei connettivi:

- perché sbagliano nell'usarli
- perché o non ne conoscono il significato o non li usano affatto o ne possiedono una gamma molto ristretta.
- non distinguono il **connettivo semantico** (correla i fatti, individua esattamente il tipo di nesso esistente tra una frase e l'altra) rispetto a quello **pragmatico** (che scandisce l'organizzazione del testo in modo gerarchicamente più complesso)

Da recenti ricerche si evince che **i diversi connettivi vanno differenziandosi progressivamente** in questo modo: **prima i connettivi causali e temporali e ultimi i connettivi finali e consecutivi**

Quale lingua per il parlato e il parlato-scritto?

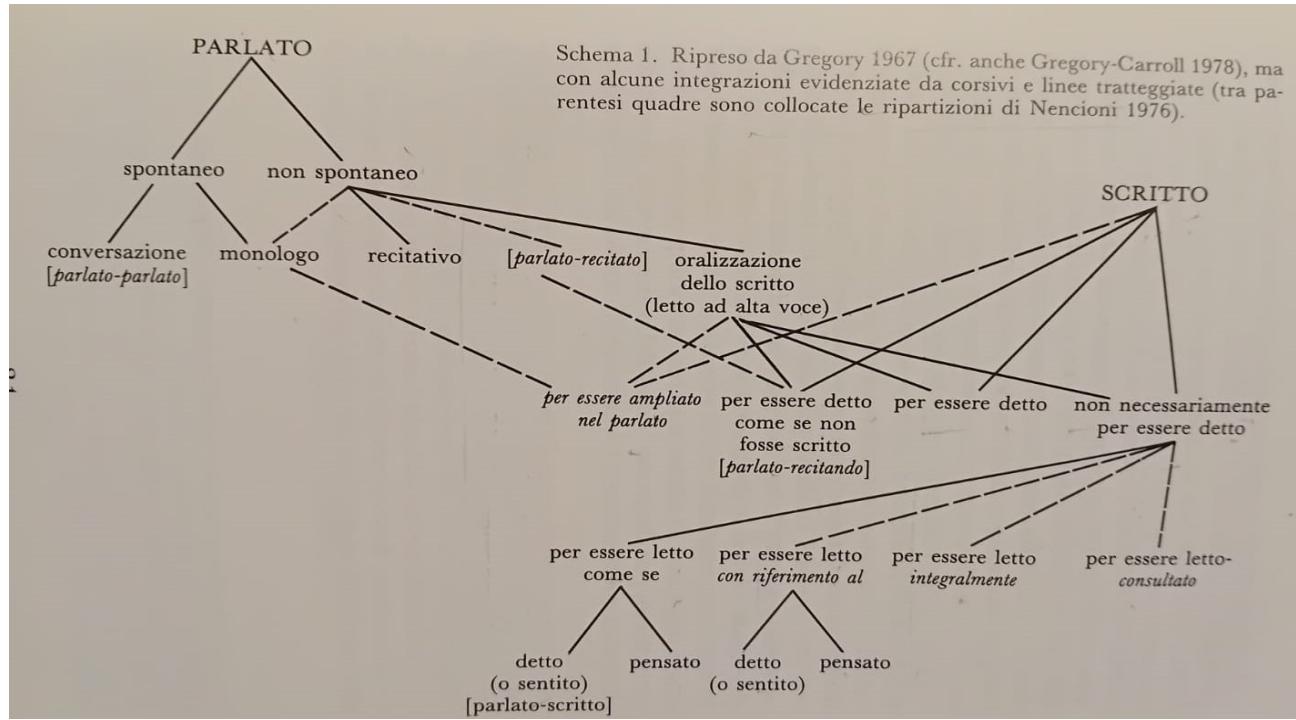
L'educazione linguistica è un processo formativo che interessa sia **la riflessione** sulle forme che caratterizzano il sistema lingua sia l'**uso** della lingua in base alla:

- **variazione diafasica, o diafasia** = cambiamento linguistico dovuto all'adeguamento dell'emittente al destinatario del messaggio (registro, stile da adottare nella situazione comunicativa)
- **variazione diatopica** = dovuta alla diversa provenienza o collocazione geografica dei parlanti (uno straniero che parla stentatamente italiano, uno che parla in dialetto napoletano, romano)
- **variazione diamesica** = lingua che varia a seconda del mezzo usato, scritto o parlato, e del canale adottato

Lo schema è il risultato
dei notevoli contributi
allo studio di parlato e del
parlato-scritto colti nella
loro **opposizione e**
contaminazione
reciproca.

Gregory, Michael 1967. *Aspects of varieties differentiations*

Esiste un solo tipo di parlato?



ALCUNE TIPOLOGIE DI TESTI PARLATI-SCRITTI

- ❖ il parlato-recitato e recitando
- ❖ il parlato-scritto per essere detto
- ❖ il parlato-trasmesso – o lingua-trasmessa
- ❖ il dialogo
- ❖ il monologo – il monologo interiore

Sono tutte tipologie di «parlato» che **necessitano di testi di appoggio scritti**, ma che possono *essere detti come se non fossero scritti, per essere detti, per essere letti integralmente o consultati*

- **il parlato-recitato e recitando**
- **lo scritto per essere detto (come se non fosse scritto)**

È un parlato-scritto tipico dei testi della **scrittura** teatrale, cinematografica, televisiva, testi delle conferenze o delle relazioni che vengono letti ad alta voce ad un pubblico che ascolta soltanto. Gregory cita tra gli scritti per essere detti anche i *testi dei notiziari radiofonici o televisivi*, gli annunci nelle stazioni aeree o ferroviarie. Afferma che anche **la poesia** può essere considerata un particolare testo di scritto per essere detto.

È un tipo di testo che mira a cancellare il proprio marchio di origine scritta, adotta cadenze, ritmi forme del parlato, ma esige sempre un testo scritto in funzione della realizzazione orale.

Il parlato-recitando si riferisce a: *filastrocche, prediche, proverbi, scongiuri, preghiere...* forme di parlato che derivano dalla **tradizione orale popolare** organizzati sulla base di precise **mnemotecniche** che, hanno assolto le funzioni di memoria storica, di trasmissione del sapere.

- lo scritto per essere detto:
il parlato trasmesso

testi scritti diffusi attraverso Internet e i cellulari, lingua utilizzata dai mezzi di comunicazione di massa a distanza (telefono, radio, televisione), in un sistema in cui la comunicazione è sincrona, letta ad alta voce ad un pubblico che ne usufruisce solo con l'ascolto (**assenza di feedback**)

Per il nostro *Silent book*, si potrebbe pensare anche a un parlato-scritto per essere detto ad un **pubblico radiofonico**: o **televisivo**: si ricorre ad altri codici non verbali: *il tono di voce, la mimica facciale e gestuale, il corpo, alcuni oggetti, la musica, i rumori....*

- Dialogo o lo scritto per essere letto

Il dialogo è un testo scritto non necessariamente per essere detto, ma più propriamente per essere letto.

Si trova all'interno di narrazioni che contengono **discorsi scritti** (diretti o indiretti) per essere letti e per i quali l'autore sceglie il **registro** più adatto alla situazione contestuale e ai personaggi che agiscono e parlano, perciò sono caratterizzati da **pluridiscorsività, pluristilisticità e plurilinguismo**.

Per il silent book si può benissimo utilizzare la pluristilisticità, cioè ogni personaggio parla, usa, si esprime nella sua «lingua», quella propria del suo ambiente sociale, culturale, anche riferito al suo tempo

- il monologo
 - il monologo interiore
- testi scritti per essere letti*

Anche il monologo è un testo scritto per essere letto.

È scritto sotto forma di schemi discorsivi, traccia, scaletta, appunti esclude la possibilità di interruzione da parte di altri

Il monologo interiore è un testo scritto per essere letto come se «pensato» : pensiero libero, procede per associazioni libere, entra nella mente dei personaggi (1° persona) e ne svela i pensieri più nascosti.

Pensando al silent book, la scelta del monologo potrebbe essere utilizzata da qualche personaggio del testo, in cui egli racconta di sé, chi è, da dove viene, a qual fatti ha partecipato tra cui la storia con gli altri personaggi del testo

*testi scritti per
essere letti come
se fossero
realmente orali*

Un caso particolare è costituito da *testi scritti per essere letti come se fossero realmente orali*: è un'esperienza interessante cercare di scrivere a questo modo perché si percepisce bene come entrano in conflitto i due diversi tipi di testualità e la sintassi debba essere diversa

Risposte 1 scena

Il cane si è avvicinato con curiosità all'ombrelllo, un colpo di vento ha aperto l'ombrelllo e il cane si è attaccato all'ombrelllo e sta volando. Il cane si volta a guardare giù e sembra molto preoccupato. Il gatto è rimasto sulla strada e guarda la scena. Il vento soffia forte, fa volteggiare in aria le foglie gialle e secche. Il cane può essere in pericolo, non sa dove il vento potrà portarlo, dovrà affrontare i pericoli da solo

Risposte 2 scena

Il cane è stato portato dal vento sulle nubi bianche. Le nubi hanno quasi forme definite, quelle di un altro cane, di conigli con le orecchie ritte. Le nubi formano un tappeto bianco, morbido. Il cane cammina, passeggiava tranquillo su questo tappeto, con l'ombrelllo aperto che lui tiene con una zampa.

Comando: Produc un testo unico mettendo insieme questi due periodi. Puoi utilizzare questi suggerimenti: *elimina le ripetizioni lessicali*; usa i pronomi relativi: *che, dove, cui*; i connettivi spaziali: *sopra, in alto...*; temporali: *poco dopo, improvvisamente, velocemente, rapidamente, in un batter d'occhio, di sera*; logici: *anche se, come, perh , aggiungi aggettivi o particolari della scena rappresentata*. Puoi utilizzare connettivi diversi che a tuo parere sono pi  appropriati.

Una volta costruito il tuo testo decidi come intendi comunicarlo agli altri. Puoi scegliere tra il parlato-recitato, proprio come se tu fossi sulla scena di un teatro, oppure un parlato-trasmesso, utilizzando un microfono per registrare la tua parte e inviarla; oppure costruire un testo poetico e recitarlo; immaginare un testo dialogato tra il cane e il gatto/un altro animale che incontra; un monologo in cui il cane in prima persona racconta quello che   capitato in alcune scene

Il cane si è avvicinato con curiosità ad un ombrello, quando un colpo di vento, che lo apre all'improvviso, lo trascina in alto. Terrorizzato, il cane si volta a guardare in basso, mentre il gatto assiste impotente alla scena. Il vento, forte e impetuoso, lo trasporta tra le foglie gialle e secche dell'autunno in balia degli elementi. Ma, una volta atterrato sulle nuvole, il paesaggio cambia completamente: le nuvole, morbide e bianche, formano un tappeto accogliente e il cane, vi cammina sereno, tenendo nella zampa l'ombrellino come fosse un ombrello da passeggiio.

Il Volo Improvisato

Un ombrello colorato, un colpo di vento,
un cane curioso, un'avventura senza intento.

Sotto un cielo grigio, un balzo leggero,
e via, sospeso, in un mondo tutto strano.

Un ombrello-paracadute, un cane-pilota,
occhi spalancati, un cuore che dilaga.

Giù, in fondo, il gatto, un punto piccolo,
mentre il vento lo porta, sempre più in alto.

Nubi bianche, un mare di ovatta,
orme che cambiano una danza rarefatta
Conigli, cani, un nobile levriero,
paesaggio da sogno che si fa vero.

Sulle nuvole morbide, un passo leggero,
l'ombrelllo-vela, un amico sincero.
Avventura infinita, volo senza fine,
un cane felice, libero da ogni confine.

Trasposizione del testo in romanesco (uso della lingua in variazione diatopica)

Er cane e l'ombrellu

Robba da nun crede! Un cane che vola! Un s'è mai visto, te potessero!

Er cane, tutto curioso, s'è avvicinato all'ombrellu, un botto de vento e, zac! l'ha aperto. Er cane s'è attaccato co' le unghie e se trova a vola! Se gira 'n giù e c'ha 'na faccia da quindici, er poveretto. Er gatto, tutto tranquillo, se sta a guardà dalla strada. Er vento soffia forte, fa vola le foglie gialle come farfalle. E bastasse! Er vento l'ha portato in su le nuvole, che sembrano fatte de zucchero filato. Ce stanno nuvole a forma de cane, de coniglio, de chi più n' ha più ne metta! È come camminà su 'n letto de piume, su la crema chantilly. Er cane se porta dietro l'ombrellu come un giapponese che se fa 'na passeggiata a mare, tranquillo tranquillo.

PIANIFICAZIONE DELLA SCRITTURA

Terza fase:

Si insegna a scrivere perché la scrittura costituisce, nei suoi vari aspetti, un formidabile strumento di affinamento del pensiero e del ragionamento. In altre parole, dovremmo ormai essere convinti che si insegna a scrivere per insegnare a pensare e a ragionare.

*(Dario Corno, *Educare a scrivere, che cosa e perché*, 2005)*

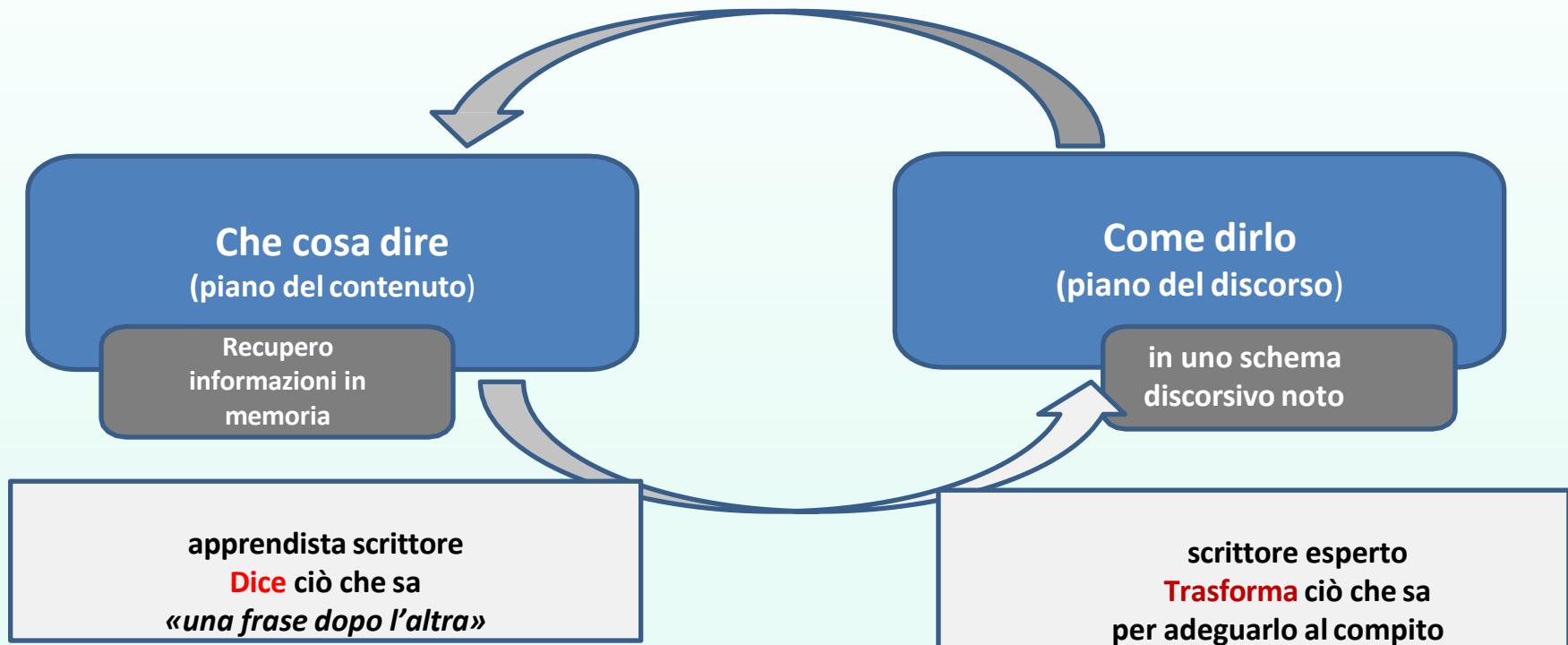
PERCHÉ SI SCRIVE?

la scrittura è la trasformazione
da
«ciò che si sa»
a
«come lo scrivo»

SCRITTURA COME
TRASFORMAZIONE

Il modello di Bereiter e Scardamalia

Dato un «compito di scrittura», chi scrive si muove tra due spazi psicologici opposti:



Lo scrittore inesperto (bambino, studente, adulto...) dice **“conoscenze”**

- scrive di getto, in modo lineare (dalle parole alle idee)
- fa ricorso alla memoria
- elenca le sue informazioni fino all'esaurimento
- presenta spesso limiti di coerenza, di completezza
- non tiene conto del destinatario, degli scopi
- la revisione, se c'è, è limitata ad elementi di superficie
- le conoscenze restano “inerti” (non si applicano al di fuori del contesto in cui vengono enunciate)

Knowledge telling

Lo scrittore esperto (bambino, studente, adulto...) **trasforma** le conoscenze:

- esamina attentamente la consegna, come un problema da risolvere
- individua che cosa conviene approfondire
- decide prima cosa dire, poi come dirlo
- considera i vincoli relativi al destinatario, allo scopo, al genere di testo
- utilizza le conoscenze scegliendole e rielaborandole
- fa interagire il piano dei contenuti con il piano del testo

Indicazioni:

- fasi decisive la **pianificazione** (problema da risolvere) e la **revisione** (scrittura come riscrittura); la scrittura diventa un processo che attiva modificazioni nella propria rete cognitiva (dopo aver scritto si sa più di prima)

*Knowledge
transforming*

LA SCRITTURA È
UN'ABILITÀ DA COSTRUIRE
GRADUALMENTE
PROGETTANDO PERCORSI

**SCRITTURA COME
PROCESSO**

Prima di scrivere un testo, l'insegnante **pianifica** con gli studenti cosa vogliono fare, **che tipo di testo vogliono produrre:**

- si vuole **rimanere sul testo orale?** cioè **osservare per esporre, un parlare-recitato, dialogare, recitare un monologo...**
- o vogliamo scrivere?
- se vogliamo scrivere, dobbiamo chiederci: *perché voglio scrivere? A quale scopo? A chi voglio scrivere? Come voglio scrivere? voglio descrivere quello che vedo o voglio raccontare quello che succede?*

TESTO ORALE/PARLATO O SCRITTURA?

Le Strutture dei testi

In ogni testo è possibile comporre **le informazioni che abbiamo a disposizione** secondo **3 strutture principali:**

narrazione – descrizione – argomentazione

I TESTI SCRITTI

NARRAZIONE struttura le informazioni prevalentemente attraverso le **RELAZIONI TEMPORALI** (uso dei connettivi semantici temporali)

contemporaneamente, nello stesso tempo, dopo, successivamente, in seguito, dapprima, durante, mentre, in precedenza, poco prima, nel momento in cui

DESCRIZIONE struttura le informazioni prevalentemente secondo le **RELAZIONI SPAZIALI** (testi espositivi, uso dei connettivi semantici spaziali)

davanti, dietro, accanto, vicino, sopra, in alto, di fianco,

ARGOMENTAZIONE struttura le informazioni attraverso **RAPPORTI LOGICI** (uso dei connettivi semantici logici)

perché, perciò, quindi, per questa ragione, a causa di, viceversa, invece, al contrario, inoltre, in aggiunta, in secondo luogo...

TIPOLOGIE DEL DISCORSO

USARE IL SILENT BOOK:

- per l'ideazione di testi diversi
- per sperimentare diverse tipologie
- per sperimentare linguaggi per destinatari diversi (o anche codici diversi):

posso scegliere di scrivere:

- un testo descrittivo
- una narrazione (fiaba, avventura, fantasy...)
- un invito
- una pubblicità
- una lettera
- un testo autobiografico
- una poesia
- un discorso
- **scrittura ludica** (Queneau)
- **la ri-scrittura**

COME SCRIVERE

- sperimentare scritture collettive, individuali, di coppia, e confrontare i testi che sono prodotti sulle stesse scene
- usare una scena come parte iniziale o centrale o finale di un racconto, indipendentemente da come è sviluppata dagli autori del Silent book

COME SCRIVERE

Grammatica della scrittura

- a) spazzar via regole silenziose che indicano nella scrittura semplicemente il «*metter delle parole sulla carta*» a favore di una scrittura come una splendida opportunità per migliorare il proprio modo di ragionare intorno a conoscenze
- b) gli studenti non devono affrontare i problemi di scrittura senza un modello precedente proposto dall'insegnante (dare «**testi di appoggio**»)
- c) gli studenti devono rinunciare a mettere sempre al primo posto la prima idea che viene in mente
- d) consentire l'accesso ad alcuni *facilitatori* di varia natura, spaziando dai consigli e dai suggerimenti dell'insegnante all'uso di alcune istruzioni specifiche

**COME TRASFORMARE
«CIÒ CHE SI SA»
IN
« *COME LO SCRIVO* »**

Compito delle « frasi finali»

Esso consiste semplicemente nel far scrivere a coppie o a gruppi di studenti un breve testo narrativo con una frase finale obbligata tipo le seguenti:

- (1) *"E' così dopo aver considerato le ragioni a favore e quelle contrarie, il duca decise che dopo tutto potera affittare il suo castello al vampiro, nonostante il rumore che aveva sentito"*
- (2) *"Il capitano della nave spaziale disse che mai sarebbe ritornato su quel pianeta"*
- (3) *"E così il violinista senza braccia riuscì a tenere il suo concerto"*.

TRE ESEMPI

Esercizi di «riscrittura»

la riscrittura, opportunamente progettata, consente agli studenti di liberarsi di uno dei vincoli più pesanti per la scrittura, soprattutto per gli adolescenti, e cioè quello di "**trovare le idee**".

Inoltre la riscrittura, a partire da un breve testo, molto chiaro e semplice, permette di programmare diversi elementi che rientrano nella competenza di scrittura.

In particolare, consente di dare un senso più concreto all'attività di revisione perché abitua lo studente a lavorare su informazioni già date.

LA RI-SCRITTURA

Esercizi di «riscrittura»

Gli studenti scrivono:

Un giorno, un asino, che doveva trasportare un carico di sale, nell'attraversare un fiume, scivolò e il sale venne sciolto dall'acqua cosicché l'asino si sentì molto più leggero. Il giorno dopo, lo stesso asino, che doveva trasportare un carico di spugne, pensò di scivolare volontariamente e non gli andò certo bene perché le spugne si inzupparono d'acqua trascinando sul fondo il povero asino.

Dopo aver scritto il testo, avevano un'ora e mezzo per riscriverlo scegliendo almeno due esercizi di riscrittura tra i seguenti:

- Riscrivere cambiando qualche parola
- Riscrivere in tre invece che in due frasi (usando tre invece che due punti)
- Mettere al primo posto le parole "Un carico di sale"
- Con un punto esclamativo
- Con una domanda nella forma diretta
- Cambiando i personaggi
- Alla maniera di un film "horror"
- Volgarmente
- Come se fosse una predica
- In una lettera commerciale(.

(Corno D. *Educare a scrivere. Tradizione e innovazione nella didattica della scrittura. Due studi e un esperimento*, (ed. Martino Beltrani), Bellinzona

LA RI-SCRITTURA

Bereiter C. e Scardamalia M. *La psicologia della composizione scritta*, La nuova Italia, 1995.

Pontecorvo, C., Ajello A.M., Zucchermaglio, C, «*Discutendo si impara-Interazione e conoscenza a scuola*», 2015, nuova edizione Carocci editore

Brasca L. E M. L. Zambelli, (a cura di), «*Grammatica del parlare e dell'ascoltare a scuola*», *Quaderni del Giscel/ 13*, 1992

Orsolini, M., Pontecorvo, C., Amoni, M., 1999, «*Discutere a scuola: interazione sociale e attività cognitiva*», in *Giornale Italiano di Psicologia*, n. 3 pp. 479-511

Corno D., Mente, linguaggio, apprendimento, La Nuova Italia

Corno. D., (a cura di) «*Vademecum di educazione linguistica*», La Nuova Italia

Corno D. *Educare a scrivere. Tradizione e innovazione nella didattica della scrittura. Due studi e un esperimento*, (ed. Martino Beltrani), Bellinzona

Corno, D. (1995.), *Il testo che si scrive*, Torino, Paravia.

Pavoni, M. C. 1982, «*Insegnare all'ascolto*», in Pozzo, G. (a cura di), *Insegnare la lingua. La comprensione del testo*, Lend, Milano, Ed. Scol. B. Mondadori

Lumbelli, L. 1981 «*Quando insegnare è capire e far capire*», Milano, Emme Edizioni

Bertocchi D., Brasca L., Lugarini E., Ravizza G., «*L'italiano a scuola*», La Nuova Italia, 1988

Convegno regionale CIDI-LEND, 1982 «*Il filo del discorso. Proposte per l'educazione linguistica*»

Sitografia

Terrusi M. *Meraviglie mute. Silent book e letteratura per l'infanzia*. Roma: Carocci editore).

<https://youtu.be/9E3Pt3qR2a4>

<https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=OiL8xwY107A> Ursula Gruner
(presentazione albi e SB)

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Cuccurullo, Telefono senza fili

https://www.google.it/search?q=alfonso+cuccurullo+in+telefono+senza+fili&scasv=590386837&sxsrf=AM9HkKnaOaAtcuqN5YqCwGUOWR2I-3dr3A%3A1702495436026&source=hp&ei=ywR6Zf04PNK8xc8PtJaGqAo&iflsig=AO6bgOgAAAAAZXoS3GCLQzoLXxtOSxWW0509bILQ21y&ved=0ahUKEwizysbdkY2DAXVSXvEDHTSLAaUQ4dUDCAw&uact=5&oq=alfonso+cuccurullo+in+telefono+senza+fili&gs_lp=Egdnd3Mtd2l6lhbGZvbnNvIGN1Y2N1cnVsbG8gaW4gdGVsZWZvbm8gc2VuemEgZmlsaTlFECEYoAEyBRAhGKABSM9jUMoIWj9gCAF4AJABAJgBpjegAa1KqgEOMC4yOS40LjluMi4yLjK4AQPIAQD4AQGoAgrCAgCQlxjqAhgnwglKECMYgAQYigUYJ8ICBBAjGcfCAhEQLhiABBixAxiDARjHARjRA8ICCAAGIAEGLEDGIMBwgI0EC4YgAQYigUYsQMYgwHCAGsQLhiABBixAxiDAcICDhAuGIAcICCBAAAGIAEGLEDwgIIEC4YgAQYsQPCAg4QABiABBiKBRixAxiDAcICDhAuGIAEGLEDGMcBGNEDwgIIEC4YgAtCAgUQABiABMCCxAuGIAEGMcB GK8BwgIIEC4YgAQYywHCAgYQABgWGB7CAGgQIRgWGB4YHQ&sc1=gws-wiz#fpstate=ive&vld=cid:1b238d62,vid:13yg3_4ztEM,st:0