

Sede: Via dei Sabelli, 119 cap 00185 Roma tel. 06 4457228
sito: <http://www.mce-fimem.it> email: mceroma@tin.it

[Privacy&Cookies policy](#)

[Stampa](#)

Indice

Le relazioni di Claudia Delfino

Le competenze linguistiche - 22 ottobre 2016

Le competenze di lettura nella prova Invalsi di seconda 2015-16 - 15 dicembre 2016

I principi della coerenza testuale - 23 febbraio 2017

Relazioni di significato nella frase e oltre la frase - 20 aprile 2017

Materiali di lavoro

Guida alla lettura della prova Invalsi di seconda 2015-16

La prova Invalsi di seconda 2015-16

Quadro di riferimento per la prova di italiano

Le attività degli insegnanti

Classe prima Lauro

Ins. Anna Avataneo

Linguaggio scritto "Prime produzioni scritte in classe prima"

Classe prima Buriasco

Ins. Marina Gallo

Linguaggio orale "Conversazione sulla sabbia"

Linguaggio orale "Discussione sui pop corn"

Lingua scritta "Conclusione di una storia ed osservazioni"

Lingua scritta "Primo uso dei connettivi"

"La casetta" vedere anche in Attività in matematica

Classe quinta Nino Costa

Ins. Sara Borgarello

Spunti didattici dalla lettura di cooperazione educativa

"Riflessioni sulla correzione delle produzioni scritte nei bambini" a cura di Avataneo, Merlo, Gualtieri,

LE COMPETENZE LINGUISTICHE

1. IL LESSICO

1. individuare il significato di un termine o di una espressione
2. spiegare il significato di un termine o di una espressione anche facendo riferimento all'enciclopedia personale
3. saper ricavare dal contesto il significato di parole che non si conoscono
4. saper ipotizzare il significato di una parola attraverso il riconoscimento di fenomeni di derivazione

5. saper distinguere tra significato letterale o figurato di una parola, un'espressione, una frase
6. di saper riconoscere le relazioni di sinonimia, antinomia, iperonimia, iponimia...tra le parole di un testo
7. trovare in un testo il termine che corrisponde a una spiegazione in esso fornita o a una definizione data nella formulazione del quesito

2. LE COMPETENZE PRAGMATICO- TESTUALI

GENERALE

1. ritrovare una o più informazioni date in maniera esplicita nel testo
2. ritrovare una o più informazioni in un testo facendo riferimento a quell'informazione con una parafrasi

LA COESIONE

1. Individuare il riferimento di anafora e catafore
2. Comprendere il significato dei connettivi
3. Comprendere il significato dei segni di interpunzione
4. Comprendere il significato dei legami grammaticali e testuali tra elementi e parti del testo

LA COERENZA

- Saper cogliere le relazioni tra le informazioni e i legami logico-semantiche tra frasi e capoversi (legami di conseguenza, di opposizione, di similarità, di generalizzazione, di esemplificazione)

RICOSTRUZIONE DEL SIGNIFICATO DEL TESTO

- (1. COMPrensione INFERENZIALE
 - ricavare da informazioni esplicite contenuti impliciti, pertinenti alla comprensione del testo)

1. Ricavare una singola informazione puntuale da una o più informazioni presenti in un testo, attingendo anche all'enciclopedia personale;
2. Data una certa informazione, rintracciare in un testo la frase da cui essa può essere riferita;
3. Saper individuare lo scopo di un'azione, le motivazioni del comportamento di un personaggio, le motivazioni di un fenomeno facendo ricorso a inferenze complesse, operando cioè collegamenti tra più informazioni e concetti, espressi sia in maniera esplicita che implicita e facendo ricorso anche all'enciclopedia personale.

RICOSTRUZIONE DEL SIGNIFICATO DEL TESTO

(2. COMPrensione GLOBALE)

1. Individuare il tema di un testo;
2. Individuare i concetti principali del testo;
3. Sintetizzare un testo;

L' INTERPRETAZIONE DEL TESTO

1. Identificare l'intenzione comunicativa di un testo
2. Identificare lo scopo di un testo
3. Riconoscere il genere di un testo
4. Riconoscere il registro di un testo
5. Riconoscere lo stile di un testo
6. Fare ipotesi motivate sui destinatari di un testo

LA VALUTAZIONE DEL TESTO

1. Esprimersi sulla coerenza delle argomentazioni utilizzate per sostenere una certa tesi
2. Valutare la plausibilità delle informazioni
3. Esprimersi sull'efficacia espressiva del testo
4. Esprimersi sull'efficacia delle scelte lessicali operate dall'autore del testo

Le competenze di lettura. Analisi della prova Invalsi di seconda primaria a.s.2015/2016

Gruppo RSDI Pinerolo 15 dicembre 2016

Claudia Delfino

Le competenze di lettura secondo INVALSI

Competenze sottese alla comprensione della lettura secondo Invalsi (QdR 2013):

1

COMPETENZA “propriamente” LINGUISTICA:

a) LESSICALE

a) GRAMMATICALE

2

COMPETENZA PRAGMATICO –TESTUALE

È LA CAPACITÀ DI RICOSTRUIRE, A PARTIRE **DAL TESTO**,
DAL **CONTESTO** IN CUI QUESTO È INSERITO E **DALLE**
CONOSCENZE ENCICLOPEDICHE DEL LETTORE

L'INSIEME DEI SIGNIFICATI CHE IL TESTO VEICOLA (il
suo “senso”)

ASSIEME AL **MODO** IN CUI QUESTI SIGNIFICATI
VENGONO VEICOLATI

Per comprendere ciò che si legge è
necessario mettere in atto dei
processi mentali.

Sapere quali sono questi processi ci consente di aiutare i ragazzi che non riescono a metterli in atto e che perciò non sono autosufficienti sul piano della comprensione

DESCRITTORI DELLA COMPETENZA PRAGMATICO- TESTUALE

1.

saper cogliere i fenomeni di coesione testuale (=segnali linguistici che indicano l'organizzazione del testo, in particolare : catene anaforiche, connettivi e segni di interpunzione)

2.

**saper cogliere e tener conto
dell'organizzazione generale del testo (=**
titolazione, scansione in capoversi e
paragrafi, rilievi grafici, componenti specifici
dei testi non continui...)

3.

saper cogliere e tener conto dei fenomeni locali che contribuiscono alla **coerenza testuale** (relazioni tra le informazioni e i legami logico-semantici tra frasi e capoversi, ad esempio, legami di conseguenza, opposizione, similarità, generalizzazione, esemplificazione....)

4.

saper operare inferenze, (= ricavare da informazioni esplicite contenuti impliciti, pertinenti alla comprensione del testo), cioè generare conoscenze nuove a partire da conoscenze date o già possedute.

5.

**saper riconoscere il tipo e la forma
testuale e fare motivate ipotesi sui
destinatari di un testo**

6.

saper riconoscere il registro linguistico e lo stile, determinati dalle scelte morfosintattiche, lessicali o retoriche dominanti

7.

saper valutare il testo sia dal punto di vista della validità e attendibilità delle informazioni sia dal punto di vista dell'efficacia comunicativa.

Quali compiti possiamo
collegare a questi processi
mentali?

- comprendere il significato di parole/espressioni
- individuare specifiche informazioni
- fare inferenze
- individuare i legami logici e sintattici che permettono i collegamenti tra le varie parti del testo
- ricostruire il significato di una parte del testo
- ricostruire il significato dell'intero testo
- sviluppare un'interpretazione del testo riflettendo sul suo contenuto
- sviluppare un'interpretazione del testo riflettendo sulla sua forma
- riflettere sul testo e confrontarlo con le proprie esperienze personali

Mettendo in relazione i
DESCRITTORI (i processi che si
mettono in atto per comprendere
un testo) e i **COMPITI** che si
possono richiedere al lettore sono
stati individuati

OTTO ASPETTI

(strategie mentali, approcci, intenzioni che i lettori utilizzano per comprendere un testo)

Le Prove Invalsi sono state costruite con domande riferite a questi aspetti.

Aspetto 1) *Comprendere il significato, letterale e figurato, di parole e espressioni e riconoscere le relazioni tra le parole.*

- Le domande relative a questo aspetto chiedono di individuare o spiegare il significato di un termine o di una espressione usati nel testo; di saper distinguere tra significato letterale e figurato di una parola, di un'espressione di una frase; di saper riconoscere le relazioni di sinonimia, antinomia, ecc. tra le parole del testo. Rientrano in questa categoria anche le domande in cui si chiede di trovare nel testo il termine che corrisponde a una spiegazione in essa fornita o a una definizione data nella formulazione del quesito.

Aspetto 2): Individuare informazioni date esplicitamente nel testo.

In questo aspetto sono comprese le domande in cui, per rispondere, si richiede di ritrovare una o più informazioni date in maniera esplicita nel testo. La domanda e la risposta possono far riferimento all'informazione ricercata tramite una parafrasi di quanto detto nel testo.

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.

Le domande relative a questo aspetto valutano la capacità di inserire una singola informazione puntuale, non data in maniera esplicita nel testo, da una o più informazioni in esso presenti, attingendo anche all'enciclopedia personale. La risposta richiede una inferenza diretta da una o più informazioni del testo, senza ulteriori passaggi o rielaborazioni. Rientrano in questo aspetto anche le domande che richiedono l'operazione inversa: data una certa informazione, rintracciare nel testo la frase da cui può essere inferita.

Aspetto 4): *Cogliere le relazioni di coesione e di coerenza testuale (organizzazione logica entro e oltre la frase).*

Pur essendo la coesione e la coerenza testuale fenomeni diversi, tuttavia esse si implicano l'una con l'altra per cui si è convenuto di classificare in una sola categoria le domande attinenti a tali fenomeni. In particolare, i quesiti relativi alla coesione chiedono di individuare il riferimento di anafore e catafore di comprendere il significato dei connettivi, dei segni di interpunzione e in generale dei legami grammaticali e testuali fra elementi o parti del testo, mentre le domande sulla coerenza chiedono di saper cogliere i rapporti logico-semantici fra le parti del testo.

Aspetto 5a): ricostruire il significato di una parte più o meno estesa del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse

Per rispondere alle domande classificate in questa categoria è necessario rielaborare quanto il testo dice, collegando e integrando più informazioni e concetti, espressi sia in maniera esplicita che implicita in un punto o anche in punti diversi del testo, anche basandosi sull'enciclopedia personale. Le domande sono focalizzate sui singoli punti, passaggi o parti del testo, ad esempio chiedendo di individuare lo scopo di un'azione, le motivazioni del comportamento di un personaggio, il perché di un fenomeno, eccetera.

Aspetto 5b): *ricostruire significato globale del testo, integrando più informazioni concetti, anche formulando inferenze complesse.*

Rientrano in questo aspetto tutte quelle domande che suppongono punto di vista globale sul testo e sul suo significato, ad esempio le domande che chiedono di individuare il tema o i concetti principali, di ricostruire l'ordine o la sequenza delle parti che lo compongono, di sintetizzarlo, ecc.

Possono essere fatti rientrare in questo aspetto anche i quesiti che, pur formulati di riferimento a un argomento specifico, richiedono però che nel rispondere si tenga presente e si consideri l'insieme del testo e ciò che esso vuol complessivamente comunicare.

Aspetto 6) : *sviluppare un'interpretazione del testo a partire dal suo contenuto e/o dalla sua forma andando aldilà di una comprensione letterale.*

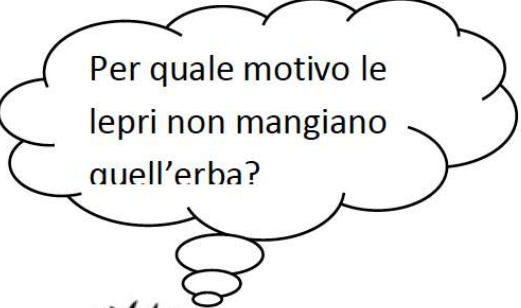

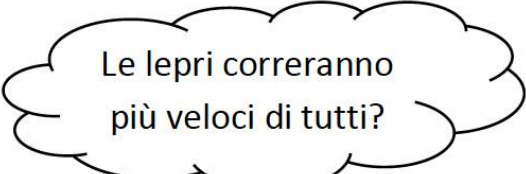

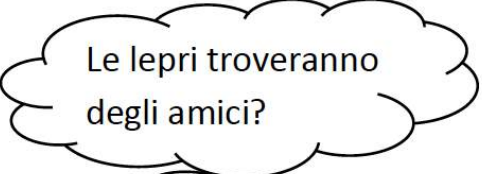

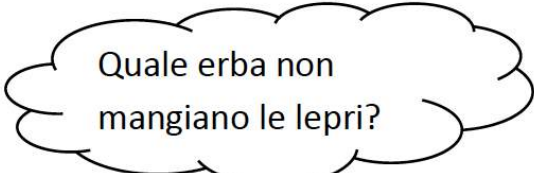

In questo aspetto sono comprese le domande che presuppongono, per così dire, una presa di distanza dal testo, un guardare dal di fuori al suo contenuto e alle sue caratteristiche formali per identificarne il messaggio, lo scopo, l'intenzione comunicativa in una parola il suo "senso", o per riconoscerne il genere, il registro, il tono, lo stile.


Aspetto 7): riflettere sul testo e valutarne il contenuto e la forma alla luce delle conoscenze e delle esperienze personali.

In quest'ultimo aspetto sono comprese quelle domande che chiedono di riflettere sul testo di valutarlo dal punto di vista del contenuto (ad esempio, giudicando la coerenza delle argomentazioni prodotte per sostenere una certa tesi, la plausibilità delle informazioni, ecc.) o dal punto di vista della forma (ad esempio, giudicandone l'efficacia espressiva o le scelte lessicali e stilistiche in esso compiute). Le domande relative a quest'aspetto si distinguono da quelle incluse nell'aspetto precedente per il fatto che sollecitano l'espressione di un giudizio o di una presa di posizione da parte del lettore.









LA PROVA INVALSI PER LA
COMPETENZA DI COMPrensIONE
DEL TESTO PER LA SECONDA
PRIMARIA
A.S. 2015/2016

L'erba che le lepri non mangiano - testo narrativo

Domanda	Caratteristiche	Descrizione del compito e commento
<p>A1. Le informazioni che trovi nel titolo “L'erba che le lepri non mangiano” fanno già capire alcune cose del racconto che leggerai e fanno nascere alcune domande. Quali domande fanno nascere?</p> <p><i>Metti una crocetta su “Sì” o su “No” per ogni domanda.</i></p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">   <p>a) Sì <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></p> </div> <div style="text-align: center;">   <p>b) Sì <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></p> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 20px;"> <div style="text-align: center;">   <p>c) Sì <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></p> </div> <div style="text-align: center;">   <p>d) Sì <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></p> </div> </div>	<p>Tipo di testo: narrativo</p> <p>Tipo di item: domanda a scelta multipla complessa</p> <p>Aspetto prevalente 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</p> <p>Risposta corretta:</p> <p>a) Sì</p> <p>b) No</p> <p>c) No</p> <p>d) Sì</p>	<p>È un compito di integrazione di informazioni. La domanda chiede di costruire aspettative sotto forma di interrogativi, autorizzati e sollecitati dalle parole del titolo e candidati a trovare risposta nel testo.</p> <p>La domanda è stata formulata in modo da chiarire che le informazioni richieste devono essere costruite (“Quali domande <u>fanno nascere?</u>”) e in modo da esplicitare un passaggio del percorso di soluzione presupposto per rispondere (“Le informazioni che trovi nel titolo ... fanno già capire alcune cose del racconto ...”).</p> <p>Per quanto riguarda le Indicazioni Nazionali, il quesito si colloca nell'ambito dei seguenti obiettivi-traguardi di apprendimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - prevedere il contenuto di un testo semplice in base ad alcuni elementi come il titolo - (...) porsi domande all'inizio e durante la lettura del testo

Domanda	Caratteristiche	Descrizione del compito e commento								
<p>B1. Qui sotto trovi la storia che hai letto, raccontata con poche parole. Non sono però indicati i personaggi. Li sai riconoscere? Possono essere animali o cose. Scrivi una parola in ogni spazio per dire di chi o di che cosa si parla.</p>  <p>C'era una volta una che se ne andava tranquilla per la sua strada, ma faceva gola a una che aveva una gran voglia di mangiarsela.</p> <p>Meno male che c'era un campo con tante e la riuscì a cavarsela.</p>	<p>Tipo di testo: narrativo Tipo di item: riempimento (cloze) Aspetto prevalente 2: individuare informazioni date esplicitamente nel testo Risposta corretta: Riporta negli spazi le seguenti parole.</p> <table border="1" data-bbox="1184 471 1719 913"> <tr> <td><i>primo spazio</i></td> <td>lepre</td> </tr> <tr> <td><i>secondo spazio</i></td> <td>volpe</td> </tr> <tr> <td><i>terzo spazio</i></td> <td>foglie OPPURE erbe OPPURE piante OPPURE fogliette OPPURE erbe OPPURE piantine</td> </tr> <tr> <td><i>quarto spazio</i></td> <td>lepre</td> </tr> </table> <p>N.B. Nel terzo spazio, insieme a una delle parole sopra elencate, può essere inserita una seconda parola purché sia un aggettivo che qualifichi tali parole e che sia coerente con il racconto. <i>Esempio:</i> foglie "profumate" OPPURE "lunghe" OPPURE "alte".</p> <p>Corretta: quando tutti e 4 gli spazi sono riempiti correttamente.</p>	<i>primo spazio</i>	lepre	<i>secondo spazio</i>	volpe	<i>terzo spazio</i>	foglie OPPURE erbe OPPURE piante OPPURE fogliette OPPURE erbe OPPURE piantine	<i>quarto spazio</i>	lepre	<p>È un compito di ricerca di informazioni. La domanda chiede di individuare i personaggi del racconto, stabilendo relazioni tra essi e i fatti che li vedono coinvolti e che nel cloze sono stati rielaborati in una sintesi. Per questo il quesito chiama in causa anche l'aspetto 5b. La consegna è stata formulata in modo da rendere riconoscibile l'oggetto linguistico sul quale si chiede di lavorare (una sintesi), così che si possa procedere fin da subito alla soluzione del compito, evitando di dover investire energie per riconoscere il tipo di testo su cui si deve lavorare. Per quanto riguarda le Indicazioni Nazionali, il quesito si colloca nell'ambito dei seguenti obiettivi-traguardi di apprendimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - leggere testi (narrativi...) cogliendo l'argomento di cui si parla e individuando le informazioni principali e le loro relazioni - usare nella lettura (...) opportune strategie per analizzare il contenuto. - (...) cogliere indizi utili a risolvere i nodi della comprensione
<i>primo spazio</i>	lepre									
<i>secondo spazio</i>	volpe									
<i>terzo spazio</i>	foglie OPPURE erbe OPPURE piante OPPURE fogliette OPPURE erbe OPPURE piantine									
<i>quarto spazio</i>	lepre									

Domanda	Caratteristiche		Descrizione del compito e commento															
<p>B2. All'inizio del racconto l'autore parla di un'erba e la descrive. Quali caratteristiche dell'erba sono importanti per quello che succede più avanti nel racconto?</p> <p><i>Metti una crocetta per ogni riga.</i></p> <table border="1" data-bbox="71 516 1116 948"> <thead> <tr> <th></th> <th>È importante</th> <th>Non è importante</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a) Ha foglie lunghe</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>b) Si può mangiare</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>c) Ha fiorellini con un profumo che copre altri odori</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>d) Ha foglie con un sapore gustoso</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table>		È importante	Non è importante	a) Ha foglie lunghe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	b) Si può mangiare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	c) Ha fiorellini con un profumo che copre altri odori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	d) Ha foglie con un sapore gustoso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<p>Tipo di testo: narrativo Tipo di item: domanda a scelta multipla complessa Aspetto prevalente 5b: ricostruire il significato globale del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse Risposta corretta: a) È importante b) Non è importante c) È importante d) Non è importante</p>		<p>È un compito di costruzione di relazioni e di integrazione di informazioni a livello dell'intero testo.</p> <p>La domanda chiede di gerarchizzare le informazioni in base al fatto che intrattengano o meno relazioni significative con altre informazioni del testo e chiede di costruire, abbracciando l'intero testo, queste relazioni che concorrono a sciogliere i nodi fondamentali del racconto.</p> <p>La domanda è stata formulata in modo da segnalare che le relazioni da stabilire sono tra informazioni non contigue, lontane tra loro ("...importanti per quello che succede più avanti nel racconto"). Per uno degli item di risposta (c), sulla base dei dati del pretest, si è riportata l'informazione (la caratteristica dell'erba), invece che in modo testuale, esplicitando l'inferenza ponte necessaria per stabilire il collegamento con quello che succede più avanti.</p> <p>Per quanto riguarda le Indicazioni Nazionali, il quesito si colloca nell'ambito dei seguenti obiettivi-traguardi di apprendimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - leggere testi (narrativi...) cogliendo l'argomento di cui si parla e individuando le informazioni principali e le loro relazioni - (...) porsi domande all'inizio e durante la lettura
	È importante	Non è importante																
a) Ha foglie lunghe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																
b) Si può mangiare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																
c) Ha fiorellini con un profumo che copre altri odori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																
d) Ha foglie con un sapore gustoso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																


Domanda	Caratteristiche	Descrizione del compito e commento
<p>B3. Nella parte di testo che ti riportiamo sotto, rimane più volte nascosto di chi si parla, ma per capire è importante individuare chi è. Completa questa parte, mettendo ogni volta una crocetta sul quadratino accanto al disegno dell'animale di cui si parla.</p> <p>Bisogna sapere che, moltissimi anni fa, una lepre se ne andava giù per il fianco di una collina vicino al villaggio di Taydale, nell'Inghilterra centrale, rosicchiando erbe e radici.</p> <p>Ogni tanto la <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  alzava il muso a guardare, annusare e ascoltare con le sue lunghe orecchie: ma quella volta, per sua sfortuna, la volpe si era fatta furba.</p> <p>Per nascondere il suo colore, la <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  strisciava contro un muro rossastro.</p> <p>Per nascondere il suo odore, la <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  si era avvolto a lungo nel muschio profumato, e per nascondere il rumore la <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  si era avvolta la punta delle zampe in batuffoli di ragnatela.</p>	<p>Tipo di testo: narrativo Tipo di item: domanda a scelta multipla complessa Aspetto prevalente 4: cogliere le relazioni di coesione e di coerenza testuale (organizzazione logica entro e oltre la frase) Risposta corretta: a) Lepre b) Volpe c) Volpe d) Volpe</p>	<p>È un compito relativo alle relazioni di coesione testuale.</p> <p>La domanda chiede di esplicitare i referenti del discorso (ogni volta scegliendo tra i due forniti) facendosi guidare sia dai dati linguistici, sia dai significati man mano costruiti.</p> <p>La domanda è stata formulata in modo da far capire che l'operazione richiesta è un presupposto per la comprensione del testo ("... ma per capire è importante individuare chi è").</p> <p>Per quanto riguarda le Indicazioni Nazionali, il quesito si colloca nell'ambito dei seguenti obiettivi-traguardi di apprendimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - leggere testi (narrativi...) cogliendo l'argomento di cui si parla e individuando le informazioni principali e le loro relazioni - superare gli ostacoli alla comprensione dei testi che possono annidarsi a livello sintattico oppure a livello della strutturazione logico-concettuale

Domanda	Caratteristiche	Descrizione del compito e commento
<p>B4. Che cosa faceva la lepre, all’inizio del racconto, quando “se ne andava giù per il fianco di una collina”?</p> <p>A. <input type="checkbox"/> Stava spiando qualcuno da lontano</p> <p>B. <input type="checkbox"/> Era contenta di sentire odori e rumori nuovi</p> <p>C. <input type="checkbox"/> Voleva raggiungere il villaggio vicino</p> <p>D. <input type="checkbox"/> Mangiava e si guardava intorno</p>	<p>Tipo di testo: narrativo</p> <p>Tipo di item: domanda a scelta multipla</p> <p>Aspetto prevalente 2: individuare informazioni date esplicitamente nel testo</p> <p>Risposta corretta: D</p>	<p>È un compito di ricerca di informazioni.</p> <p>La domanda chiede di individuare un’informazione del testo che viene data in forma parafrastica nell’alternativa di risposta corretta.</p> <p>La domanda è stata formulata in modo da chiarire – con la citazione – il punto, nella parte iniziale del testo, nel quale occorre cercare l’informazione richiesta (quando “se ne andava giù per il fianco di una collina”), facilitando così l’eventuale ritorno al testo.</p> <p>Per quanto riguarda le Indicazioni Nazionali, il quesito si colloca nell’ambito dei seguenti obiettivi-traguardi di apprendimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - leggere testi (narrativi...) (...) individuando informazioni (...) e (...) relazioni - usare nella lettura di vari tipi di testo, opportune strategie per analizzare il contenuto

Domanda	Caratteristiche	Descrizione del compito e commento
<p>B5. Il testo dice “ogni tanto alzava il muso a guardare, annusare e ascoltare con le sue lunghe orecchie” (righe 14-15). Questa informazione fa capire che l’animale protagonista del racconto si comporta così perché</p> <p>A. <input type="checkbox"/> è attento ai possibili pericoli</p> <p>B. <input type="checkbox"/> cerca di orientarsi nell’ambiente</p> <p>C. <input type="checkbox"/> è alla ricerca di cibo</p> <p>D. <input type="checkbox"/> è stupito dalla calma che c’è intorno</p>	<p>Tipo di testo: narrativo</p> <p>Tipo di item: domanda a scelta multipla</p> <p>Aspetto prevalente 5a: ricostruire il significato di una parte più o meno estesa del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse</p> <p>Risposta corretta: A</p>	<p>È un compito di costruzione di relazioni e di integrazione di informazioni a livello locale. La domanda chiede di elaborare una parte di testo per spiegare il comportamento di un personaggio, utilizzando informazioni del testo e conoscenze della mappa cognitiva. La soluzione del compito presuppone che venga individuato il personaggio che nella domanda viene definito con un termine generico (“animale protagonista”).</p> <p>La domanda è stata formulata in modo da segnalare che l’informazione richiesta va costruita (“questa informazione fa capire...”) e quindi non la si trova pronta nel testo.</p> <p>Per quanto riguarda le Indicazioni Nazionali, il quesito si colloca nell’ambito dei seguenti obiettivi-traguardi di apprendimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - leggere testi (narrativi,...) cogliendo l’argomento di cui si parla e individuando le informazioni principali e le loro relazioni - superare gli “ostacoli alla comprensione dei testi...” - (...) cogliere indizi utili a risolvere i nodi della comprensione

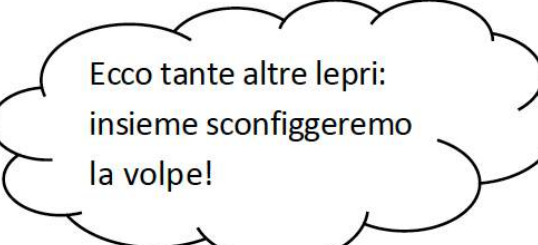

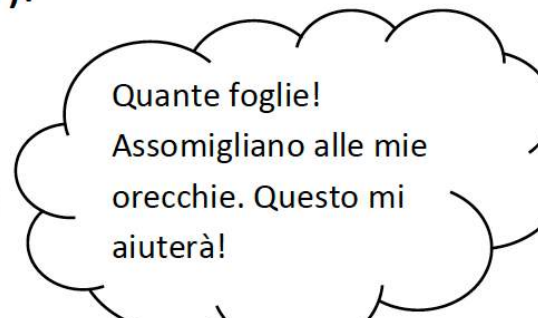

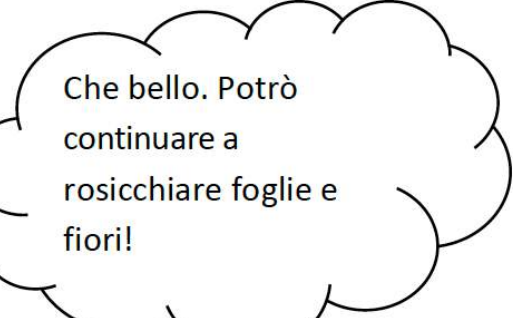

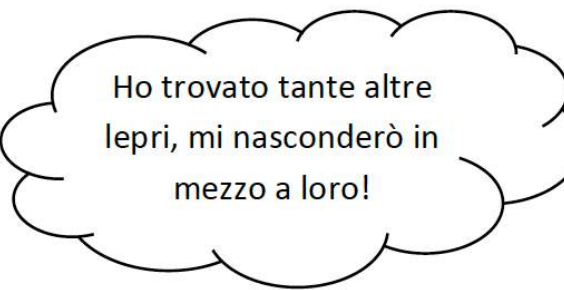


Domanda	Caratteristiche	Descrizione del compito e commento
<p>B6. Per quale scopo qualcuno in questo racconto cerca in tutti i modi di nascondere il suo colore, il suo odore, il suo rumore?</p> <p>A. <input type="checkbox"/> Per cogliere di sorpresa la sua preda</p> <p>B. <input type="checkbox"/> Per non essere aggredito da una belva feroce</p> <p>C. <input type="checkbox"/> Per sembrare un altro animale</p> <p>D. <input type="checkbox"/> Per tenere lontani i suoi peggiori nemici</p>	<p>Tipo di testo: narrativo</p> <p>Tipo di item: domanda a scelta multipla</p> <p>Aspetto prevalente 5a: ricostruire il significato di una parte più o meno estesa del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse</p> <p>Risposta corretta: A</p>	<p>È un compito di costruzione di relazioni e di integrazione di informazioni a livello locale. La domanda chiede di elaborare una parte di testo per spiegare il comportamento di un personaggio, utilizzando informazioni del testo e conoscenze della mappa cognitiva. La soluzione del compito presuppone che venga individuato il personaggio che la domanda non esplicita (“qualcuno”).</p> <p>La domanda è stata formulata in modo da chiarire che la relazione da stabilire riguarda lo scopo del comportamento; si è evitato l’uso del “perché”, solo apparentemente più chiaro in quanto familiare, ma in realtà più opaco circa la relazione (scopo? causa?).</p> <p>Per quanto riguarda le Indicazioni Nazionali, il quesito si colloca nell’ambito dei seguenti obiettivi-traguardi di apprendimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - leggere testi (...) cogliendo l’argomento di cui si parla e individuando le informazioni principali e le loro relazioni - superare gli “ostacoli alla comprensione dei testi ...” - (...) cogliere indizi utili a risolvere i nodi della comprensione

Domanda	Caratteristiche	Descrizione del compito e commento
<p>B7. “... la lepre se la vide spuntare a meno di venti passi” (righe 20-21). Questa informazione fa capire che la lepre</p> <p>A. <input type="checkbox"/> sa di poter riuscire a scappare</p> <p>B. <input type="checkbox"/> pensa che c’è una buona distanza</p> <p>C. <input type="checkbox"/> si rende conto che il pericolo è vicino</p> <p>D. <input type="checkbox"/> calcola quanto devono essere lunghi i passi</p>	<p>Tipo di testo: narrativo</p> <p>Tipo di item: domanda a scelta multipla</p> <p>Aspetto prevalente 5a: ricostruire il significato di una parte più o meno estesa del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse.</p> <p>Risposta corretta: C</p>	<p>È un compito di costruzione di relazioni e di integrazione di informazioni a livello locale. La domanda chiede di elaborare una parte di testo per esplicitare il significato di un’informazione, utilizzando informazioni del testo e conoscenze della mappa cognitiva. Dal momento che per fare questo occorre aver compreso il significato dell’espressione “...a meno di venti passi”, nel contesto in cui questa appare, il quesito rientra anche nell’aspetto 1.</p> <p>La domanda è stata formulata in modo da segnalare che l’informazione richiesta va costruita (“Questa informazione fa capire”) e quindi non la si trova pronta nel testo.</p> <p>Per quanto riguarda le Indicazioni Nazionali, il quesito si colloca nell’ambito dei seguenti obiettivi-traguardi di apprendimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - leggere testi (narrativi,...) (...) individuando le informazioni principali e le loro relazioni - superare gli “ostacoli alla comprensione dei testi...” - (...) cogliere indizi utili a risolvere i nodi della comprensione

Domanda	Caratteristiche	Descrizione del compito e commento
<p>Nel riquadro hai a disposizione la parte di testo alla quale si riferisce la domanda B8.</p> <div data-bbox="573 242 1057 564" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <p>“D’improvviso, senza aver sentito, annusato o visto niente, la lepre se la vide spuntare a meno di venti passi, già lanciata a bocca aperta verso di lei.”</p> </div>  <p>B8. Che cosa fanno capire le parole “... già lanciata a bocca aperta”? Fanno capire che</p> <p>A. <input type="checkbox"/> la volpe corre e non ha più fiato</p> <p>B. <input type="checkbox"/> la volpe parte all’inseguimento urlando</p> <p>C. <input type="checkbox"/> la volpe è pronta a mangiare la lepre</p> <p>D. <input type="checkbox"/> la volpe è stupita che la lepre l’abbia vista</p>	<p>Tipo di testo: narrativo</p> <p>Tipo di item: domanda a scelta multipla</p> <p>Aspetto prevalente 5a: ricostruire il significato di una parte più o meno estesa del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse.</p> <p>Risposta corretta: C</p>	<p>È un compito di costruzione di relazioni e di integrazione di informazioni a livello locale. La domanda chiede di elaborare una parte di testo per integrare il significato di un’informazione, esplicitando lo scopo di un comportamento, sulla base di informazioni del testo e conoscenze della mappa cognitiva. Dal momento che per fare questo occorre aver compreso il significato dell’espressione “già lanciata a bocca aperta”, nel contesto in cui questa appare, il quesito rientra anche nell’aspetto 1.</p> <p>La domanda è stata formulata in modo da segnalare che l’informazione richiesta va costruita (“che cosa fanno capire le parole...”) e che quindi non la si trova pronta nel testo. La parte di testo che comprende le parole citate è stata messa a disposizione nel riquadro per evitare il lavoro di ricerca e di localizzazione nel testo.</p> <p>Per quanto riguarda le Indicazioni Nazionali, il quesito si colloca nell’ambito dei seguenti obiettivi-traguardi di apprendimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - leggere testi (narrativi,...) (...) individuando le informazioni principali e le loro relazioni - superare gli “ostacoli alla comprensione dei testi (anche a livello lessicale) ...” - (...) cogliere indizi utili a risolvere i nodi della comprensione





Domanda	Caratteristiche	Descrizione del compito e commento
<p>B9. “La bestiola si mise a correre disperatamente, facendo balzi a zig zag, ma sapeva che era troppo tardi, perché la volpe era partita troppo in vantaggio” (righe 23-25). Perché la lepre è disperata?</p> <p>A. <input type="checkbox"/> Fa fatica a correre dopo avere mangiato</p> <p>B. <input type="checkbox"/> Ha perso l’orientamento</p> <p>C. <input type="checkbox"/> Sta per essere catturata</p> <p>D. <input type="checkbox"/> È la prima volta che vede una volpe da vicino</p>	<p>Tipo di testo: narrativo</p> <p>Tipo di item: domanda a scelta multipla</p> <p>Aspetto prevalente: ricostruire il significato di una parte più o meno estesa del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse</p> <p>Risposta corretta: C</p>	<p>È un compito di costruzione di relazioni e di integrazione di informazioni a livello locale. La domanda chiede di esplicitare un antecedente-causa, tenendo conto di quanto già elaborato precedentemente, utilizzando informazioni del testo e conoscenze della mappa cognitiva. La domanda è stata formulata in modo da mettere a disposizione un’informazione che il testo già fornisce per la costruzione dell’antecedente causale (“sapeva che era troppo tardi, perché la volpe era partita troppo in vantaggio”), alleggerendo così il processo inferenziale richiesto. Per quanto riguarda le Indicazioni Nazionali, il quesito si colloca nell’ambito di questi obiettivi-traguardi di apprendimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - leggere testi (narrativi,...) (...) individuando le informazioni principali e le loro relazioni - superare gli “ostacoli alla comprensione dei testi...” - (...) cogliere indizi utili a risolvere i nodi della comprensione

Domanda	Caratteristiche	Descrizione del compito e commento
<p>B10. La corsa a zig zag serve alla lepre di questo racconto per</p> <p>A. <input type="checkbox"/> mettere in difficoltà la volpe</p> <p>B. <input type="checkbox"/> mostrare la sua abilità</p> <p>C. <input type="checkbox"/> non schiacciare troppo l'erba</p> <p>D. <input type="checkbox"/> evitare gli ostacoli</p>	<p>Tipo di testo: narrativo</p> <p>Tipo di item: domanda a scelta multipla</p> <p>Aspetto prevalente 5a: ricostruire il significato di una parte più o meno estesa del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse</p> <p>Risposta corretta: A</p>	<p>È un compito di costruzione di relazioni e di integrazione di informazioni a livello locale. La domanda chiede di tenere presente la parte di testo già elaborata e di integrarla con conoscenze della mappa cognitiva (richiamando l'ambito semantico di "corsa a zig-zag") per costruire uno scopo (lo scopo della corsa a zig-zag). Nonostante si tratti di una domanda a completamento, è stata formulata facendo attenzione che comunque il compito fosse chiaro nella consegna, come avviene nelle domande vere e proprie.</p> <p>Per quanto riguarda le Indicazioni Nazionali, il quesito si colloca nell'ambito dei seguenti obiettivi-traguardi di apprendimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - leggere testi (narrativi, ...) (...) individuando le informazioni principali e le loro relazioni - superare gli "ostacoli alla comprensione dei testi..." - (...) cogliere indizi utili a risolvere i nodi della comprensione



Domanda	Caratteristiche	Descrizione del compito e commento
<p>B11. Che cosa pensa la lepre quando vede le “foglie lunghe, alte e abbastanza larghe” (riga 27)?</p> <div style="display: flex; flex-wrap: wrap; justify-content: space-around;"> <div style="width: 45%; text-align: center;">  <p>A. <input type="checkbox"/> </p> </div> <div style="width: 45%; text-align: center;">  <p>B. <input type="checkbox"/> </p> </div> <div style="width: 45%; text-align: center;">  <p>C. <input type="checkbox"/> </p> </div> <div style="width: 45%; text-align: center;">  <p>D. <input type="checkbox"/> </p> </div> </div>	<p>Tipo di testo: narrativo Tipo di item: domanda a scelta multipla Aspetto prevalente 5a: ricostruire il significato di una parte più o meno estesa del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse Risposta corretta: B</p>	<p>È un compito di costruzione di relazioni e di integrazione di informazioni a livello locale. La domanda chiede di utilizzare informazioni date esplicitamente nel testo (“foglie lunghe, alte e abbastanza larghe, che sembravano... sembravano orecchie di lepre” e “la lepre si fermò di colpo e s’acquattò in mezzo al prato, tenendosi bassa bassa, ma con le orecchie alte”), e a partire da queste ipotizzare il pensiero che può essere passato per la testa del protagonista (la lepre), dal momento che ha adottato il comportamento descritto (“tenendosi bassa,.. ma con le orecchie alte”). I significati costruiti leggendo la parte finale del testo vanno poi ricondotti alla sovraordinata presente nell’alternativa corretta (“Questo mi aiuterà”).</p> <p> La domanda è stata formulata in modo da fornire, con la citazione (“foglie lunghe, alte e abbastanza larghe”), l’informazione da cui partire per costruire il pensiero della lepre.</p> <p>Per quanto riguarda le Indicazioni Nazionali, il quesito si colloca nell’ambito dei seguenti obiettivi-traguardi di apprendimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - leggere testi (narrativi,...) (...) individuando le informazioni principali e le loro relazioni - superare gli “ostacoli alla comprensione dei testi...” - (...) cogliere indizi utili a risolvere i nodi della comprensione

Domanda	Caratteristiche	Descrizione del compito e commento
<p>La parte di testo nel riquadro ti può aiutare a rispondere alla domanda B12.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <p>Anche la volpe, una decina di metri indietro, si fermò. Cos'era quello? Quante lepri c'erano, in quel prato? Cento? Duecento? Mille? No, non erano lepri, erano foglie. Ma dov'era finita la lepre che stava inseguendo?</p> </div> <p>B12. Che cosa puoi aggiungere all'informazione che trovi sotto per spiegare il comportamento della volpe?</p> <p>“Anche la volpe, una decina di metri indietro, si fermò”</p> <p>A. <input type="checkbox"/> Anche la volpe ... si fermò perché era confusa da quello che vedeva e non sapeva che cosa fare</p> <p>B. <input type="checkbox"/> Anche la volpe ... si fermò perché era stanca e non aveva voglia di cercare la lepre in mezzo a tutte quelle foglie</p> <p>C. <input type="checkbox"/> Anche la volpe ... si fermò perché voleva spiare che cosa faceva la lepre nascosta in quel prato</p> <p>D. <input type="checkbox"/> Anche la volpe ... si fermò perché aveva già corso tanto e si chiedeva che gusto avesse quell'erba</p>	<p>Tipo di testo: narrativo</p> <p>Tipo di item: domanda a scelta multipla</p> <p>Aspetto prevalente 5a: ricostruire il significato di una parte più o meno estesa del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse</p> <p>Risposta corretta: A</p>	<p>È un compito di costruzione di relazioni e di integrazione di informazioni a livello locale. La domanda chiede di produrre una spiegazione, facendosi guidare da / ed elaborando informazioni e relazioni del testo (la parte di testo riportata nel riquadro) e conoscenze pregresse (il tipo di domande che si pone la volpe rimanda a un'idea di non comprensione, confusione). La domanda è formulata in modo da segnalare che l'informazione richiesta, necessaria alla comprensione del testo, rappresenta un'integrazione (“Che cosa puoi aggiungere...”). Nelle alternative di risposta la parte che costituisce l'integrazione è evidenziata, in modo da aiutare a focalizzare l'attenzione su di essa. La parte di testo da considerare è stata messa a disposizione nel riquadro, per evitare il lavoro di ricerca e di localizzazione nel testo. Per quanto riguarda le Indicazioni Nazionali, il quesito si colloca nell'ambito dei seguenti obiettivi-traguardi di apprendimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - leggere testi (narrativi,...) (...) individuando le informazioni principali e le loro relazioni - superare gli “ostacoli alla comprensione dei testi...” - (...) cogliere indizi utili a risolvere i nodi della comprensione




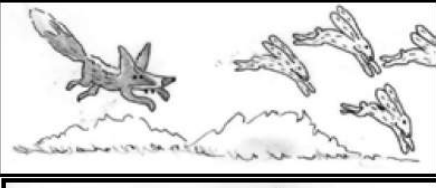


Domanda	Caratteristiche	Descrizione del compito e commento
<p>B13. Come va a finire fra la lepre e la volpe?</p> <p>A. <input type="checkbox"/> La volpe si accontenta di mangiare quelle foglie tenere e gustose</p> <p>B. <input type="checkbox"/> La volpe alla fine se ne va perché il buio che arriva mette paura</p> <p>C. <input type="checkbox"/> La volpe aspetta fino alla mattina dopo e poi se ne va</p> <p>D. <input type="checkbox"/> La volpe finisce per rinunciare alla sua preda</p>	<p>Tipo di testo: narrativo</p> <p>Tipo di item: domanda a scelta multipla</p> <p>Aspetto prevalente 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</p> <p>Risposta corretta: D</p>	<p>È un compito di costruzione di relazioni e di integrazione di informazioni a livello locale. La domanda chiede di capire come si risolve il problema del racconto, stabilendo un collegamento (di tipo causale) tra un'informazione data nella parte finale del testo ("Allora la volpe se ne andò a pancia vuota"), e l'informazione dell'alternativa corretta ("La volpe finisce per rinunciare alla sua preda").</p> <p>Dal momento che la domanda in sé orienta alla fine del racconto ("Come va a finire..."), non si sono introdotte indicazioni per localizzare la parte di testo da considerare.</p> <p>Per quanto riguarda le Indicazioni Nazionali, il quesito si colloca nell'ambito dei seguenti obiettivi-traguardi di apprendimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - leggere testi (narrativi, ...) (...) individuando le informazioni principali e le loro relazioni - superare gli "ostacoli alla comprensione dei testi..." - (...) cogliere indizi utili a risolvere i nodi della comprensione

Domanda	Caratteristiche	Descrizione del compito e commento
<p>B14. Se nel racconto la lepre dicesse ‘grazie’ all’erba, che cosa le direbbe?</p> <p>A. <input type="checkbox"/>  “Grazie di avere sfamato la volpe!”</p> <p>B. <input type="checkbox"/>  “Grazie di avere sbarrato la strada alla volpe!”</p> <p>C. <input type="checkbox"/>  “Grazie di avere impedito alla volpe di vedermi!”</p> <p>D. <input type="checkbox"/>  “Grazie di avere spaventato la volpe!”</p>	<p>Tipo di testo: narrativo</p> <p>Tipo di item: domanda a scelta multipla</p> <p>Aspetto prevalente 5a: ricostruire il significato di una parte più o meno estesa del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse</p> <p>Risposta corretta: C</p>	<p>È un compito di costruzione di relazioni e di integrazione di informazioni a livello locale. La domanda chiede di elaborare una parte di testo per cogliere le ragioni di un comportamento ipotetico – ma autorizzato dal testo – di un personaggio, utilizzando indizi testuali e conoscenze pregresse, con il risultato di produrre un’integrazione al testo.</p> <p>La domanda è formulata in modo da segnalare che l’informazione richiesta non è fornita nel testo, ma va costruita. Sono i tempi verbali a segnalare che si tratta di una simulazione (“dicesse” e “direbbe”). Per quanto riguarda le Indicazioni Nazionali, il quesito si colloca nell’ambito dei seguenti obiettivi-traguardi di apprendimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - leggere testi (narrativi, ...) (...) individuando le informazioni principali e le loro relazioni. - superare gli “ostacoli alla comprensione dei testi...” - (...) porsi domande (...) durante la lettura del testo - cogliere indizi utili a risolvere i modi della comprensione

Domanda	Caratteristiche		Descrizione del compito e commento																	
<p>B15. Che cosa si racconta in questo testo? <i>Metti una crocetta per ogni riga.</i></p> <table border="1" data-bbox="96 378 1146 1021"> <thead> <tr> <th data-bbox="96 378 988 464">In questo testo si racconta...</th> <th data-bbox="988 378 1065 464">Sì</th> <th data-bbox="1065 378 1146 464">No</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="96 464 988 578">a) una storia di un inseguimento</td> <td data-bbox="988 464 1065 578"><input type="checkbox"/></td> <td data-bbox="1065 464 1146 578"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td data-bbox="96 578 988 692">b) una storia con un gioco pericoloso</td> <td data-bbox="988 578 1065 692"><input type="checkbox"/></td> <td data-bbox="1065 578 1146 692"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td data-bbox="96 692 988 806">c) una storia con un vento forte che copre i rumori</td> <td data-bbox="988 692 1065 806"><input type="checkbox"/></td> <td data-bbox="1065 692 1146 806"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td data-bbox="96 806 988 921">d) una storia con un personaggio che non ottiene quello che vuole</td> <td data-bbox="988 806 1065 921"><input type="checkbox"/></td> <td data-bbox="1065 806 1146 921"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td data-bbox="96 921 988 1021">e) una storia che finisce bene per il personaggio più debole</td> <td data-bbox="988 921 1065 1021"><input type="checkbox"/></td> <td data-bbox="1065 921 1146 1021"><input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table>	In questo testo si racconta...	Sì	No	a) una storia di un inseguimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	b) una storia con un gioco pericoloso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	c) una storia con un vento forte che copre i rumori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	d) una storia con un personaggio che non ottiene quello che vuole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	e) una storia che finisce bene per il personaggio più debole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<p>Tipo di testo: narrativo Tipo di item: domanda a scelta multipla complessa Aspetto prevalente 5b: ricostruire il significato globale del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse Risposta corretta: a) Sì b) No c) No d) Sì e) Sì</p>	<p>È un compito di costruzione di relazioni e di integrazione di informazioni a livello dell'intero testo. La domanda chiede di collegare informazioni e di integrarle in una serie di sovraordinate, che riprendono i significati dell'intero testo, riconoscendo quelle autorizzate dal testo da quelle che non lo sono. La domanda è stata formulata in modo da rimettere a disposizione la consegna ("In questo testo si racconta...") anche nella tabella, avvicinandola agli item, formulati in modo da costituirne un completamento. Per quanto riguarda le Indicazioni Nazionali, il quesito si colloca nell'ambito dei seguenti obiettivi-traguardi di apprendimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - legge e comprende testi di vario tipo, continui e non continui, ne individua il senso globale e le informazioni principali - superare gli "ostacoli alla comprensione dei testi..." - (...) cogliere indizi utili a risolvere i nodi della comprensione
In questo testo si racconta...	Sì	No																		
a) una storia di un inseguimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																		
b) una storia con un gioco pericoloso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																		
c) una storia con un vento forte che copre i rumori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																		
d) una storia con un personaggio che non ottiene quello che vuole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																		
e) una storia che finisce bene per il personaggio più debole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																		

Domanda	Caratteristiche	Descrizione del compito e commento
<p>B16. In questa storia c'è qualcuno che si comporta in modo più furbo del solito e qualcuno che prima è sfortunato, ma poi ha fortuna. Scrivi chi è l'uno e chi è l'altro.</p> <p> a) Chi si comporta in modo "più furbo del solito" è</p> <p> b) Chi prima è sfortunato, ma poi "ha fortuna" è</p>	<p>Tipo di testo: narrativo Tipo di item: domanda a risposta aperta univoca Aspetto prevalente 5a: ricostruire il significato di una parte più o meno estesa del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse Risposta corretta: a) (la) volpe b) (la) lepre</p>	<p>È un compito di costruzione di relazioni e di integrazione di informazioni a livello locale. La domanda chiede di individuare e integrare informazioni testuali e conoscenze enciclopediche, percorrendo – per quanto riguarda l'item a) – una parte circoscritta di testo e – per quanto riguarda l'item b) – una parte più ampia (la seconda metà del testo).</p> <p>La domanda è formulata in modo da rimettere a disposizione la consegna ("Chi si comporta in modo più furbo del solito" è...", "Chi prima è fortunato, ma poi...è...") anche nella risposta, che ha così la forma di un completamento, riducendo la quantità di scrittura e facilitando, con la presenza del cotesto, l'inserimento degli elementi richiesti.</p> <p>Per quanto riguarda le Indicazioni Nazionali, il quesito si colloca nell'ambito dei seguenti obiettivi-traguardi di apprendimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - leggere testi (narrativi,...) cogliendo l'argomento di cui si parla e individuando le informazioni principali e le loro relazioni - superare gli "ostacoli alla comprensione dei testi..." - (...) cogliere indizi utili a risolvere i nodi della comprensione

Domanda			Caratteristiche	Descrizione del compito e commento													
<p>B17. Che cosa si può capire dal racconto che hai letto?</p> <p><i>Metti una crocetta per ogni riga.</i></p> <table border="1" data-bbox="12 406 1159 1156"> <thead> <tr> <th data-bbox="12 406 573 606"></th> <th data-bbox="573 406 840 606">Sì lo puoi capire dal racconto</th> <th data-bbox="840 406 1159 606">No non lo puoi capire dal racconto</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="12 606 573 749">a) Bisogna mettercela tutta anche quando la situazione sembra disperata</td> <td data-bbox="573 606 840 749" style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td data-bbox="840 606 1159 749" style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td data-bbox="12 749 573 863">b) Invidiare gli altri non aiuta a vincere</td> <td data-bbox="573 749 840 863" style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td data-bbox="840 749 1159 863" style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td data-bbox="12 863 573 1006">c) A volte le cose vanno diversamente da come ci aspettavamo</td> <td data-bbox="573 863 840 1006" style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td data-bbox="840 863 1159 1006" style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td data-bbox="12 1006 573 1156">d) Quando si riceve un aiuto, si ha voglia di ringraziare per l'aiuto avuto</td> <td data-bbox="573 1006 840 1156" style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td data-bbox="840 1006 1159 1156" style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table>		Sì lo puoi capire dal racconto	No non lo puoi capire dal racconto	a) Bisogna mettercela tutta anche quando la situazione sembra disperata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	b) Invidiare gli altri non aiuta a vincere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	c) A volte le cose vanno diversamente da come ci aspettavamo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	d) Quando si riceve un aiuto, si ha voglia di ringraziare per l'aiuto avuto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<p>Tipo di testo: narrativo</p> <p>Tipo di item: domanda a scelta multipla complessa</p> <p>Aspetto prevalente 6: sviluppare un'interpretazione del testo, a partire dal suo contenuto e/ o dalla sua forma, andando al di là di una comprensione letterale</p> <p>Risposta corretta:</p> <p>a) Sì</p> <p>b) No</p> <p>c) Sì</p> <p>d) Sì</p>	<p>È un compito di interpretazione dei significati del testo.</p> <p>La domanda chiede di cogliere, alla luce delle vicende del racconto, alcune idee di fondo del testo, chiamando in causa operazioni di generalizzazione e di sintesi.</p> <p>La domanda è stata formulata in modo da segnalare che i significati non sono dati nel testo, ma sono da costruire ("Che cosa si può capire...").</p> <p>Per quanto riguarda le Indicazioni Nazionali, il quesito si colloca nell'ambito dei seguenti obiettivi-traguardi di apprendimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - leggere testi letterari narrativi (...) cogliendone il senso, (...) l'intenzione comunicativa dell'autore - legge e comprende testi di vario tipo (...) ne individua il senso globale e le informazioni principali (...)
	Sì lo puoi capire dal racconto	No non lo puoi capire dal racconto															
a) Bisogna mettercela tutta anche quando la situazione sembra disperata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>															
b) Invidiare gli altri non aiuta a vincere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>															
c) A volte le cose vanno diversamente da come ci aspettavamo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>															
d) Quando si riceve un aiuto, si ha voglia di ringraziare per l'aiuto avuto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>															

Domanda	Caratteristiche	Descrizione del compito e commento
<p>B18. Quattro delle vignette che trovi qui sotto rappresentano quattro momenti del racconto. Indica con una crocetta le due vignette che non c'entrano con il racconto che hai letto.</p> <p>a) <input type="checkbox"/> </p> <p>b) <input type="checkbox"/> </p> <p>c) <input type="checkbox"/> </p> <p>d) <input type="checkbox"/> </p> <p>e) <input type="checkbox"/> </p> <p>f) <input type="checkbox"/> </p>	<p>Tipo di testo: narrativo</p> <p>Tipo di item: domanda a scelta multipla</p> <p>Aspetto prevalente 5b: ricostruire il significato globale del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse</p> <p>Risposta corretta: Indica le due vignette contraddistinte dalla lettera a e dalla lettera d</p> <p>Corretta: quando vengono indicate tutte e due le vignette.</p> <p>N.B. la risposta è da considerare corretta in tutti quei casi in cui è evidente che le due vignette contrassegnate siano quelle indicate sopra. Sono ammesse quindi oltre alle crocette negli appositi quadratini anche qualsiasi segno sopra o a fianco delle vignette stesse</p>	<p>È un compito di costruzione di relazioni e di integrazione di informazioni a livello dell'intero testo.</p> <p>La domanda chiede di confrontare le immagini con i significati costruiti e di discriminare quelle non autorizzate, dai significati del racconto, da quelle autorizzate. Nelle vignette vanno considerati elementi, situazioni e relazioni.</p> <p>La domanda è formulata in modo da segnalare quante sono le vignette autorizzate (quattro) e quante non lo sono (due), in modo da delimitare la scelta.</p> <p>Per quanto riguarda le Indicazioni Nazionali, il quesito si colloca nell'ambito dei seguenti obiettivi-traguardi di apprendimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - leggere testi (narrativi,...) cogliendo l'argomento di cui si parla e individuando le informazioni principali e le loro relazioni. - legge e comprende testi di vario tipo (...) ne individua il senso globale - (...) cogliere indizi utili a risolvere i nodi della comprensione

I principi della coerenza testuale come regolatori della gerarchia del testo.

Parte prima: Le condizioni della coerenza testuale. Inferenze e problemi di comprensione della lettura. Esercizi per lavorare sulle inferenze.

Parte seconda (seminario di aprile) : alcuni ragionamenti sulle inferenze a partire dai testi poco vincolanti per arrivare ai testi molto vincolanti. La gerarchia del testo. Lavorare sulla gerarchia del testo : esercizi.

La coerenza è una proprietà che si applica alla dimensione semantica del testo, cioè alla dimensione del significato.

Si ha coerenza quando a un insieme di enunciati è possibile attribuire un'organizzazione semantica interna che ruota attorno ai principi della **continuità** e della **gerarchia**.

(A. Ferrari, Linguistica del testo, Carrocci 2014)

LA CONTINUITÀ

La continuità enunciativa (coerenza stilistica)

a. Continuità di registro:
Mi permetta di porgerLe le più
sentite felicitazioni per il
recente lieto avvenimento che
la Sua famiglia ha vissuto.
Auguri e figli maschi!

b. Continuità di lessico:

Oggigiorno, oltre ad un maggior benessere, l'era tecnoscientifica ha scoperto i vaccini, gli antibiotici, la chirurgia capaci di salvare una **miriade** di persone all'epoca **spacciate**.

La continuità logico- semantica (coerenza di senso)

a. Si ha **continuità** quando gli enunciati si collegano gli uni con gli altri, a contatto o a distanza, in modo esplicito (per mezzo di indicazioni linguistiche esplicite) oppure per mezzo di relazioni inferenziali

Collegamento a contatto esplicito:

- Luca teme **che** Giovanni abbia perso il treno

- ho fatto cuocere i ravioli **che** abbiamo comperato ieri

Collegamento a distanza in modo esplicito

I ticinesi vedono meno rosa in vista dell'anno appena iniziato. Stando infatti a un sondaggio pubblicato da comparis.ch relativo alla situazione finanziaria degli svizzeri, quasi il 30% di chi risiede in Ticino teme un calo dei propri introiti, mentre la media nazionale è del 17,8% (pari a un elvetico su sei). Oltre ai timori, più concretamente, il 60,8% segnala di far fatica a sostenere tutte le spese con i propri redditi - contro il 39,2% dei romandi e il 31,8% degli svizzerotedeschi. Tra Airolo e Chiasso, poi, quasi il 60% delle persone intervistate evidenzia come **questa condizione sfavorevole** sia legata in particolare alle casse malati, per le quali in molti lamentano il fatto di far fatica (sempre o saltuariamente) a pagarne i premi. Gli svizzerotedeschi nella stessa condizione sono il 28%, mentre i romandi rappresentano il 35,1%.

Collegamenti di senso non segnalati da elementi linguistici:

- “Mi stanno per arrestare. È una questione di secondi, anzi, di secondini”
- “Cavaliere, nessuno vuole farla fesso. Non c'è n'è bisogno”
- “A me i gatti neri mi guardano in cagnesco”
- “L'acne giovanile si cura con la vecchiaia”

(Totò)

b. Si ha continuità
quando il testo non è
contraddittorio

Alcuni esempi: testi contraddittori

-
- 1) A me piace molto confidarmi con tutte le mie amiche, ma solo con quelle che mi danno fiducia.
 - 2) In questa nuova scuola mi trovo bene, ma ancora non mi sono ambientato.
 - 3) Con tutti i miei compagni di classe ho fatto subito amicizia; con qualcuno no, perché è meno simpatico.
 - 4) Sono un buongustaio, però a tavola ho sempre delle storie perché mi piacciono poche cose.
 - 5) “Paola, in che via è il negozio che mi hai indicato? Ieri sono passata di lì ma era chiuso.”

Nel testo coerente sono rispettati i rapporti logici suggeriti dagli elementi linguistici (morfologici – come le congiunzioni, i pronomi e i sostituenti in generale – o testuali – come la punteggiatura o la posizione degli enunciati).

ALCUNE RELAZIONI LOGICHE.....

- di tempo (posterità, anteriorità, coincidenza)
- di causa
- di conseguenza (conseguenza materiale, conclusione...)
- di concessione
- di condizione (ipotesi)
- di rielaborazione linguistica o semantica (riformulazione, esemplificazione, illustrazione)
- di opposizione
- di aggiunta

...che sono esplicitate da elementi linguistici:

- tempo: **QUANDO** *ebbe trovato il nome al suo burattino, allora cominciò a lavorare a buono* (Collodi, Pinocchio)
- di causa *Sono sicura di avere chiuso* **PERCHÈ** *mi ricordo di aver messo le chiavi in tasca*
- di conseguenza : *ho letto* **COSÌ** *tanto* **CHE** *mi si sono stancati gli occhi; ma anche ho letto tanto* **QUINDI** *ho gli occhi stanchi*
- di concessione: **ANCHE SE** *non verrà io so che mi ama*
- di condizione (ipotesi): **SE** *le corde vocali, fibre elastiche poste ai bordi della laringe, restano inerti in fase di espirazione, si realizzano suoni sordi*
- di rielaborazione linguistica o semantica: *sono arrivato tre giorni fa,* **CIOÈ** *mercoledì.*
- di opposizione: **MENTRE** *i dialetti mediani e (alto) meridionali sono parlati nelle zone anticamente occupate dalle popolazioni italiche, quelli meridionali estremi caratterizzano aree di influenza greca*
- di aggiunta: *sono felice di averli incontrati;* **PER DI PIÙ** *mi hanno offerto un gelato!*

Un esempio di testo in cui
non sono rispettati i
rapporti logici

Si distacca dall'influenza paterna
(solo nell'ambito del disegno realizza
più di 140 opere) preferendo alle
scene epiche una raffigurazione più
dimessa (...)

Esempio tratto da http://www00.unibg.it/dati/corsi/13005/34591LI_terza_lezione_

Le parole che servono da legami (connettivi) sono “agenti segnalatori” di coerenza o di incoerenza logica.

I connettivi possiedono infatti un significato intrinseco, un'istruzione offerta al ricevente per identificare la relazione logica che il parlante ha inteso veicolare

A seconda del connettivo
l'istruzione può essere molto
povera o via via più ricca, e
dunque più specifica

ESEMPI di connettivi specializzati:

- a meno che (situazioni negative)

es. saranno certamente puntuali, a meno che il treno arrivi in ritardo

- a tal punto che

es. mi ha esasperato a tal punto che me ne sarei andata subito

I connettivi più poveri sono caratterizzati da una maggiore flessibilità di uso perché il loro valore si precisa a seconda degli elementi collegati e del contesto (vedi il caso delle congiunzioni *e* e *ma*)

Esempi di rapporti logici vincolati dalla presenza del connettivo

Dunque

Esatto:

Hai invitato anche Mario, io non lo voglio incontrare, dunque non verrò.

Errato:

Sono contro la caccia dunque sono pacifista.

Quindi

Esatto

Maria è molto studiosa quindi è probabile che abbia dei buoni risultati scolastici

Errato

Non mi piacciono le carni bianche quindi sono vegetariana

LE INFERENZE

Nella maggior parte delle situazioni comunicative, per poter individuare il significato di una comunicazione, lunga o breve, formale o informale, chi riceve la comunicazione (il lettore, l'ascoltatore) deve operare delle inferenze.

L'inferenza è una deduzione che avviene a cura (o a carico....) di chi legge o ascolta.

Il “ricevente”, per capire la comunicazione, deve collegare una parte di testo (che può essere grande o piccola) con un'altra parte(o altre parti) di testo...

... ma deve anche saper
(poter...) collegare il discorso
al contesto ...

Deve anche saper (o poter)
collegare una parte del testo (o
diverse parti del testo) con le
conoscenze che lui stesso
possiede (e che sono date per
scontate dall'emittente)

ESEMPIO DI INFERENZA RISOLVIBILE CON IL CONTESTO

A. Vieni al cinema anche tu stasera?

B. Sono molto stanca. E per di più domani ho un esame. Scusami proprio.

(DA "A. Ferrari, Linguistica del testo", Carocci, 2014)

ESEMPIO DI INFERENZA RISOLVIBILE CON L'ENCICLOPEDIA PERSONALE DEL RICEVENTE

A. Usciresti con Giovanni?
B. Ha una Mercedes!

(DA "A. Ferrari, Linguistica del testo", Carocci, 2014)

Esempio di testo
comprensibile con il
possesso di una specifica
“enciclopedia personale”

(...)Definiamo FLUIDO una sostanza che non è in grado di resistere alle deformazioni, o più precisamente, che presenta una resistenza bassa o addirittura nulla alle forze di taglio. Nella nostra trattazione, l'esatta struttura molecolare di un fluido non gioca un ruolo diretto nella sua descrizione. Possiamo **quindi** trattare i fluidi come *mezzi continui*. Una data massa di fluido ha un volume definito. Poiché il fluido è completamente deformabile, esso assume la forma del recipiente che lo contiene.

http://xoomer.virgilio.it/max.prada/pdf/tipi_di_testo_finestra4.pdf

Uno dei più comuni problemi che presentano i testi dei ragazzi è che presuppongono un alto numero di inferenze; quando sono lettori però i ragazzi spesso le inferenze non le percepiscono.

Esempio di testo che presuppone un alto grado di inferenze

Se uno si sente solo perché è proibito di uscire di casa quel padre lì è molto cattivo perché ha avuto un'infanzia anche lui e quindi lui non può proibire a suo figlio di uscire di casa e trovare degli amici come tutti gli altri, ecco che cosa vuol dire per me l'amicizia.

<http://www.adrianocolombo.it/scrittura/scrittura01.pdf>

Esercizi per lavorare sulle inferenze:

Per le inferenze lessicali:

“Il vocabolario non basta.

Occorre saper ricavare contenuti dal testo (con inferenze lessicali e semantiche)

La capacità di inferenza lessicale si basa sulla capacità di adattare uno dei possibili significati di un termine all'interno di una frase.

Un esempio è ricavare il significato di «passo» e «spazio» dalla frase: «lo sbarco sulla Luna è considerato un passo importante nell'esplorazione dello spazio».

La conoscenza dei molti significati di «passo» e «spazio», che si può ad esempio ricavare da un buon vocabolario, non è sufficiente per scegliere quello pertinente alla frase che contiene questi due termini. È chiara quindi la necessità di ricorrere ad un processo di inferenza per attivare il corretto significato. “

BRANO A

La lotta non è un'invenzione dell'uomo, benché egli, purtroppo, l'abbia portata a uno sviluppo di livello *inquietante*. In molte specie animali la lotta costituisce una componente essenziale del comportamento normale. Più del novanta per cento delle lotte tra animali che a noi accade di osservare, si svolge tra animali della stessa specie, e la maggior parte tra maschi. Esse raggiungono l'*apice* durante l'*epoca della riproduzione*.

Non è difficile assistere a tali combattimenti. Già in marzo, per esempio, si possono vedere gli scriccioli in lotta.

Poco dopo la *bellicosità* si risveglia anche in altri uccelli. È estremamente *avvincente* scoprire in quante maniere diverse si svolgono tali combattimenti. Parecchie specie di ..6.. si beccano con i rostri, così per esempio la maggior parte degli uccelli canori.

Che senso ha tutto questo? La ..7.. sorge spontanea quando si ..8.. quanto tempo un animale impiega in primavera in combattimenti e come ..9.. animali del tutto indifesi e continuamente esposti alla ..10.. dei nemici predatori, durante queste lotte dimentichino del tutto ogni pericolo.

BRANO A

Nel brano A ci sono parole difficili. Cerca di individuarne il significato in relazione all'uso che ne viene fatto nel testo.

- 1) *Inquietante* significa:
 - a) che non fa stare tranquilli
 - b) che non fa riposare
 - c) elevato
 - d) preoccupante

- 2) *Apice* significa:
 - a) parti interne del corpo
 - b) combattimento
 - c) punta di una lancia
 - d) valore più elevato

- 3) *Epoca della riproduzione* si riferisce:
 - a) al periodo in cui crescono maggiormente fiori e piante
 - b) al periodo che porta al concepimento dei piccoli animali
 - c) al periodo in cui gli animali sono maggiormente portati a riprodurre i comportamenti altrui
 - d) ad una fase storica caratterizzata dalla riproduzione in serie dei combattimenti

- 4) *Bellicosità* significa:
 - a) comparsa di tratti fisici attraenti
 - b) rafforzamento delle parti del corpo idonee alla lotta
 - c) tendenza ad instaurare frequenti combattimenti
 - d) forza fisica

Per le inferenze semantiche:

Due uomini stanno leggendo la seguente breve descrizione di un territorio. Uno dei due intende trascorrervi una settimana di vacanza, l'altro vorrebbe costruirvi una azienda agricola.

Leggi il brano e sottolinea con colori diversi quali sono le parti che, secondo te, saranno lette con più attenzione dal primo e quali dal secondo. Usa i colori blu o nero per l'uomo in vacanza, rosso per quello dell'azienda agricola.

Olive e... turisti

Nelle piccole pianure costiere tunisine si coltivano specialmente agrumi e viti da vino, insieme con l'olivo, che in Tunisia è diffuso molto più che negli Stati vicini: agli ulivi si dedicano qui infatti anche parte delle coste, perché il clima è troppo arido per altre colture.

L'industria è rappresentata soltanto da giacimenti di petrolio non abbondante, da ricche cave di fosfati, da modeste imprese alimentari.

Ma una delle attività più fiorenti e in via di sicuro sviluppo resta il turismo, che è giunto, in breve tempo, a far concorrenza al turismo delle non lontane spiagge dell'Italia Meridionale; la pubblicità si basa infatti su motivi attraenti: una natura ancora intatta che non conosce inquinamenti, prezzi bassi, il fascino del Paese africano con le sue tradizioni esotiche e sconosciute. Capita così che in Europa si conoscano meglio i nomi di sconosciuti villaggi tunisini, divenuti improvvisamente centri turistici, che non le città principali (Tunisi, la capitale, o Sfax).

Non bisogna dimenticare inoltre che il Canale di Sicilia è ricco di pesce e, ricordando che le isole di Pantelleria e di Lampedusa sono più vicine alla Tunisia che all'Italia, si capirà come nascano ogni tanto «incidenti diplomatici» quando i pescherecci italiani sconfinano nelle acque territoriali tunisine.

<http://moodle.units.it/moodle/file.php/583/tressoldi.pdf>

Ecco una lista di programmi televisivi:

- 10.15 TELEVIDEO
11.55 CHE TEMPO FA
12.00 TG 1 - FLASH
12.05 PORTOMATTO - Di Adolfo Lippi e Oretta Lopane. Condotto da Patricia Pichard. Con Gianfranco Agus, Giulia Fossà, Giorgio Pini
13.30 TELEGIORNALE
13.30 TG 1 - TRE MINUTI DI...
14.00 «Pomeriggio al cinema». FRA LE TUE BRACCIA - Film (1946). Regia di Ernst Lubitsch. Con Jennifer Jones, Charles Boyer, Peter Lawford
15.35 MARCO - Cartoni animati
16.35 IL MERAVIGLIOSO MONDO DI WALT DISNEY - Il cagnolino sperduto
17.25 «Appuntamento con il giallo». L'ENIGMA DELLE DUE SORELLE - 2ª parte. Di F. Pittorru. Con Delia Boccardo, Laura Belli, Giancarlo Dettori, Regia di M. Foglietti
18.30 PORTOMATTO - Condotto da Patricia Pichard e Paola Onofri. Con Gianrico Tedeschi, Nikki Gaida, Natasha Howey, Gino Pernice, Cristiano Giuliani e Gegia e la partecipazione straordinaria di Vittorio Caprioli
19.40 ALMANACCO DEL GIORNO DOPO
19.50 CHE TEMPO FA
20.00 TELEGIORNALE
20.30 QUARK - Viaggi nel mondo della scienza, a cura di Piero Angela. Collaborazione di Lorenzo Pinna, Giangi Poli, Marco Visalberghi. 6ª puntata
21.25 LA PRINCIPESSA DAISY - 2ª ed ultima puntata. Sceneggiato. Con Lindsay Wagner, Paul Michael Glaser, Claudia Cardinale, Robert Urich, Rupert Everett, Sada Thompson, Jim Metzler, Stacy Keach, Barbara Bach, Ringo Starr, Merette Van Kamp. Regia di Waris Hussein
22.25 TELEGIORNALE
22.35 LA PRINCIPESSA DAISY - 2ª parte
23.10 NAPOLI PRIMA E DOPO - Dal Teatro Metropolitan di Napoli. Testi di Nino Masiello. Presenta Daniele Piombi con Anna Rustikano. Regia di Igor G. Duiella. 1ª puntata
0.15 TG 1 - NOTTE - OGGI AL PARLAMENTO - CHE TEMPO FA
0.30 Losanna: SCHERMA - Campionato del mondo. Finali di spada maschile a squadre

Sottolinea le informazioni interessanti che potresti trarre da questa lista se tu fossi:

- 1) Un appassionato di film gialli (usa la penna rossa per sottolineare)
- 2) Un amante dei cartoni animati (usa la penna blu o nera)
- 3) Una persona che sta programmando una gita al mare (usa la matita)
- 4) Una persona che segue con interesse lo sport (segna con una X l'informazione rilevante)
- 5) Una persona che di solito guarda la televisione durante il pranzo (usa un colore diverso dai precedenti)

Quesiti di grammatica SNV 2010/2011 – 1°sec. Primo grado

C1. In ciascuno dei seguenti gruppi di parole, c'è una parola il cui significato comprende tutte le altre. Indica quale. Osserva bene l'esempio iniziale.

	A	B	C	D	E
Es.	<input type="checkbox"/> Rosa	<input type="checkbox"/> Garofano	<input checked="" type="checkbox"/> Fiore	<input type="checkbox"/> Viola	<input type="checkbox"/> Giglio
1.	<input type="checkbox"/> Cannone	<input type="checkbox"/> Arma	<input type="checkbox"/> Spada	<input type="checkbox"/> Pugnale	<input type="checkbox"/> Pistola
2.	<input type="checkbox"/> Leone	<input type="checkbox"/> Gatto	<input type="checkbox"/> Tigre	<input type="checkbox"/> Felino	<input type="checkbox"/> Leopardo
3.	<input type="checkbox"/> Albero	<input type="checkbox"/> Pino	<input type="checkbox"/> Quercia	<input type="checkbox"/> Olmo	<input type="checkbox"/> Abete
4.	<input type="checkbox"/> Lombardo	<input type="checkbox"/> Veneto	<input type="checkbox"/> Siciliano	<input type="checkbox"/> Umbro	<input type="checkbox"/> Italiano
5.	<input type="checkbox"/> Rosso	<input type="checkbox"/> Giallo	<input type="checkbox"/> Verde	<input type="checkbox"/> Blu	<input type="checkbox"/> Colore

LA GERARCHIA DEL TESTO

In un testo coerente, la continuità semantica del suo contenuto (...) interagisce con la sua organizzazione in unità gerarchicamente ordinate per dare forma ad una vera e propria architettura semantica.

Ritrovare la gerarchia del
testo ricostruendo i rapporti
logici tra le frasi

Sotto la cuccetta c'è il mio vano bagagli con lo zaino e le scarpe. È tutto quello che ho. Sei chili di bagaglio, e poteva essere anche meno. Ho viaggiato su treni, corriere, traghetti, chiatte, talvolta in autostop e a piedi. In qualche occasione mi è capitato di maledire questa scelta – Rumiz, chi te l'ha fatto fare di non viaggiare in automobile, - ma me la sono cavata sempre e sempre ho incontrato qualcuno pronto a darmi una mano. Lo stato di bisogno mi ha fatto capire meglio la temperatura umana dei luoghi, le difficoltà sono diventate racconto e il viaggio si è fatto da sé, senza bisogno che programmassi nulla. Sono partito zoppo per una recente frattura al piede destro, ho camminato penosamente per chilometri, poi ho buttato il bastone nel Mar Bianco, dopo aver incontrato un monaco sulle Isole Soloveckij, scommettendo che ce l'avrei fatta. Una storia anche questa.

Amnesia: diminuzione o perdita della memoria. Può designare sia l'incapacità di fissare i ricordi (amnesia di fissazione) che di ricordarli a tempo debito (amnesia di rievocazione). L'amnesia può essere provocata da uno stato di commozione cerebrale, da un disturbo dell'equilibrio psicologico, dall'epilessia o dall'isteria: in questi casi, è possibile far scomparire gli effetti della prima scossa per mezzo di una contro-scossa emotiva; ma in generale è meglio operare con l'analisi delle associazioni di idee (psicanalisi), perché l'amnesia è legata alla rimozione di un fatto a cui l'individuo non riesce a adattarsi. Qualunque stato di deterioramento mentale (demenza, paralisi generale schizofrenia) determina poi, uno stato di amnesia.

Didier Julia, Dizionario di Filosofia, Gremese editore, 2004

Contravvenire alle regole
della coerenza può dare
luogo a interessanti
esperienze espressive.

Uscirò vivo da questa città, dovessi
morire

Homer Simpson

Ambarabaccicciccò
Tre civette sul comò
Che facevano l'amore
Con la figlia del dottore
Il dottore si ammalò
ambarabaccicciccò

Trentatré trentini
entrarono in Trento
tutti e trentatré
trotterellando

Alice guarda i gatti e i gatti guardano nel sole
mentre il mondo sta girando senza fretta.
Irene al quarto piano è lì tranquilla
che si guarda nello specchio
e accende un'altra sigaretta.

(F. De Gregori, Alice, 1973)

Mentre diceva così, sdruciolò e punfete! affondò fino al mento nell'acqua salata. Sulle prime credette di essere caduta in mare e: «In tal caso, potrò tornare a casa in ferrovia» - disse fra sé. (Alice era stata ai bagni e d'allora immaginava che dovunque s'andasse verso la spiaggia si trovassero capanni sulla sabbia, ragazzi che scavassero l'arena, e una fila di villini, e dietro una stazione di strada ferrata). Ma subito si accorse che era caduta nello stagno delle lacrime versate da lei quando era due metri e settanta di altezza.

Peccato ch'io abbia pianto tanto! - disse Alice, nuotando e cercando di giungere a riva. - Ora sì che sarò punita, naufragando nelle mie stesse lacrime!

(L. Carrol, Alice nel paese delle meraviglie, 1865)

L'incoerenza in retorica: l'ossimoro

L'*ossimoro* (dal gr. *oksýmōron*, comp. di *oksýs* «acuto» e *mōrós* «stolto, folle») è un procedimento retorico che consiste nell'unire due parole o espressioni che sono inconciliabili nel significato in quanto indicano propriamente antitesi o contrarietà. (...) In quanto espressione dell'antitesi, l'*ossimoro* unisce contrapponendoli due pensieri o due significati che sono di per sé inconciliabili per chè uno esprime il contrario dell'altro.

Siccome indica idee nettamente contrarie, l'ossimoro è stato anche definito, nella retorica francese (sin da Fontanier 1827), *paradossismo* (dal gr. *pará* «contro, contrario» e *dóksa* «idea, opinione»). Nel paradossismo come nell'ossimoro, due idee normalmente tenute disgiunte in quanto inconciliabili vengono accostate per produrre un inatteso circuito che conferisce loro una sorprendente 'energia di senso' in grado di colpire l'ascoltatore o il lettore.

D. Corno, [http://www.treccani.it/enciclopedia/ossimoro_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/ossimoro_(Enciclopedia-dell'Italiano)/)

Te collocò la provida Sventura fra gli oppressi

(A. Manzoni, Adelchi, 1822)

(...)A ciascun passo nasce un pensier novo
De la mia donna, che sovente in gioco
Gira il tormento ch'ì' porto per lei;
Et a pena vorrei
Cangiar questo mio **viver dolce amaro,**
(...)

F. Petrarca, "Di pensier in pensier, di monte in monte", canzone CXXIX, Canzoniere, 1470

Lince privo di lume, Argo bendato,
vecchio lattante e pargoletto antico,
ignorante erudito, ignudo armato,
mutolo parlator, ricco mendico,
dilettevole error, dolor bramato,
ferita cruda di pietoso amico,
pace guerriera e tempestosa calma,
la sente il core e non l'intende l'alma.

173^a ottava

Volontaria follia, piacevol male,
stanco riposo, utilità nocente,
desperato sperar, morir vitale,
temerario timor, riso dolente,
un vetro duro, un adamante frale,
un'arsura gelata, un gelo ardente,
di discordie concordi abisso eterno,
paradiso infernal, celeste inferno.

174^a ottava

(G.B. Marino, *Adone*, 1623)

Il volto nobile della contraddizione: il paradosso

I Cretesi sono bugiardi
(Epimenide di Creta, IV secolo a.C.)

Nell'agorà di Atene ci sono Socrate e Platone. Socrate dice: "Platone dice il falso". Platone dice: "Socrate dice il vero".
(Jean Buridan, XIV secolo)

RELAZIONI DI SIGNIFICATO NELLA FRASE E OLTRE LA FRASE

Elementi linguistici e dimensione semantica del testo. Relazioni semantiche tra le unità nella dimensione logica del testo

1. LE RELAZIONI DI SIGNIFICATO TRA LE PAROLE. IL LESSICO

RELAZIONI SINTAGMATICHE E RELAZIONI PARADIGMATICHE

Si può partire da una qualsiasi parola di una nostra frase e ci si può chiedere con quali altre parole essa abbia delle relazioni dal punto di vista del significato. Le relazioni di significato con le parole che sono nel testo si chiamano *sintagmatiche*; le relazioni con parole che non sono scritte nella frase si chiamano *paradigmatiche*.

Esempio:

Mangio la pera.

Relazioni sintagmatiche: mangio/una
pera; una/pera

Relazioni paradigmatiche:
mangio/mangerò/mordo

Una/questa/la

Pera/mela/frutto

RELAZIONI SINTAGMATICHE

(relazioni in presenza)

La ragazza di Pietro *suona* bene *il pianoforte*

RELAZIONI PARADIGMATICHE/ASSOCIATIVE (relazioni in assenza)

La ragazza di Pietro suona bene il pianoforte

moglie, madre, fidanzata

Giulio, Riccardo

Suonava, suonerà male

violino, contrabbasso

Un altro esempio di relazioni sintagmatiche e paradigmatiche: una similitudine.

De Saussure: considerare una colonna che costituisce un edificio in relazione con la sua architrave, il suo basamento, il suo capitello è stabilire una relazione **sintagmatica**.

Considerare la stessa colonna confrontandola con altre colonne di altri stili, che noi conosciamo ma che non sono lì è stabilire una relazione **paradigmatica**.

SULLE RELAZIONI SINTAGMATICHE

Le parole contraggono tra loro dei rapporti fondati sul carattere lineare della lingua, che esclude di considerare due elementi alla volta sia nella decodificazione che nel discorso. Le parole si “schierano” una dopo l’altra e formano delle combinazioni, che, per il loro carattere di estensione lineare, si possono chiamare “sintagmi”.

AMBITI DI INDAGINE COLLEGATI CON LE RELAZIONI SINTAGMATICHE. Alcuni modi in cui si combinano le parole

a. Le espressioni polirematiche

Le *parole polirematiche* (dette anche semplicemente *polirematiche*) sono elementi lessicali formati da più di una parola.

Hanno una particolare coesione strutturale e semantica interna e possono appartenere a varie categorie lessicali.

Ci sono diverse classi di polirematiche:

Nomi: carta di credito

Aggettivi: fuori stagione

Avverbi: a rate

Preposizioni: in preda a

Congiunzioni: al fine di

Verbi: prendere piede

Esempi di polirematiche:

anima gemella, carta di credito, acqua e sapone, portare avanti, dare una mano, a fior di pelle, banca dati, rimborso spese, luna di miele, occhiali da sole, letto a castello, terzo mondo, scala mobile, casa editrice, alte sfere, doppio senso, borsa di studio, testa a testa, carta da parati, modo di dire; in bianco, vero e proprio, usa e getta; a caldo; in preda a;

La quota di polirematiche nell'italiano contemporaneo è di notevole entità: secondo De Mauro nel GRADIT (1999-2007: XV), su circa 360.000 lemmi e sottolemmi totali, sono presenti all'incirca 130.000 sottolemmi polirematici.

Le polirematiche presentano una particolare coesione strutturale e semantica. Infatti esse:

- non ammettono la sostituzione sinonimica o l'alterazione dei costituenti interni (camera a gas/*stanza a gas; alte sfere/*alta sfera)
- non possono essere interrotte con l'interposizione di altre parole (cartoni animati/*cartoni ben animati, una macchina da scrivere/*una macchina vecchia da scrivere)
- non permettono cambiamenti nell'ordine delle parole (alti e bassi/*bassi e alti; doppio senso/*senso doppio; rimborso spese/*spese rimborso)

Una categoria speciale di polirematiche: i verbi sintagmatici

Sono verbi seguiti:

- da un avverbio: mettere via, portare avanti, buttare giù, tirare su, fare prima, fare tardi, fare presto, andare male, volere bene, parlare chiaro, mancarci poco, prenderla male
- da sintagmi preposizionali fissi: mettere in moto, essere di guardia, stare sull'avviso
- da nomi: prendere coraggio, fare buio

Da alcuni linguistici sono considerati verbi sintagmatici:

- tutti i verbi perifrastici/fraseologici come *stare per, cominciare a, finire di, essere solito, essere sul punto di, accingersi a, mettersi a, smettere di*
- tutti i verbi che si costruiscono con le preposizioni, semplici o articolate, come *abituarsi a, accettare di, aiutare a, appartenere a, avvicinarsi a, chiedere a, concentrarsi su, contare su di, fingere di*

SULLE RESTRIZIONI LESSICALI.

il continuum:
combinazioni libere/
collocazione/
espressioni idiomatiche

Le combinazioni delle parole

La parola *combinazione* in linguistica rimanda all'accostamento di parole tra loro.

Le combinazioni si differenziano per la frequenza statistica con cui si combinano tra loro gli elementi.

Le parole si combinano tra loro con gradi diversi di coesione strutturale

Nella frase *il vento corre sui tetti* la combinazione tra il vento /corre / si tetti è piuttosto libera, nel senso che non compare frequentemente.

Nella frase *aveva sbagliato e se ne pentiva amaramente* la combinazione tra le parole è più frequente.

Se poi consideriamo la frase *siamo alle solite* la combinazione di parole per quel significato è, per così dire, obbligata.

b. La collocazione

È la combinazione (in linguistica:
co-occorrenza) di due o più
parole che tendono a presentarsi
spesso insieme.

Una collocazione è una combinazione di parole soggetta a una **restrizione lessicale**, per cui una parola “esige” la presenza di un’altra parola. Sono delle **unità lessicali** formate da parole che co.occorrono frequentemente e sono **parzialmente composizionali**, in quanto il legame che unisce le due parole è meno forte rispetto al legame che unisce le parole che compongono, per esempio, le espressioni polirematiche.

Esempi:

bandire un concorso, perdere tempo, prendere una medicina, amara sorpresa, irreparabile perdita, atroce sciagura, giornata nera, umore nero, scattare una foto, prendersi una vacanza, stabilire un primato, fare una telefonata, svolgere una mansione, intavolare una conversazione, prendere una decisione, presentare le proprie scuse, il vento soffia, un errore clamoroso, un clima mite, dei capelli castani, un'alta opinione, uno spicchio d'aglio, pentirsi amaramente, rifiutare categoricamente, gravemente ferito....

Le collocazioni nei linguaggi settoriali

- Ricorrere in giudizio, risultare in atti, proporre ricorso, presentare istanza
- Patologia conclamata, bulbo oculare, evento trombotico, debellare la febbre
- Consulenza a tutto campo, sistema paese, sinergie finalizzate, implementare energie, gerarchizzare un progetto, responsabile acquisti, cacciatore di testo

Le collocazioni sono caratterizzate da:

- (a) non-composizionalità: il significato di una collocazione non risulta dalla somma dei significati dei costituenti, ma presenta un elemento semantico aggiuntivo dato proprio dalla loro co-occorrenza (cfr. *giornata nera*, *caffé nero*, *umore nero*)
- (b) non-sostituibilità: il costituente di una collocazione spesso non può essere sostituito con un sinonimo (o con un termine appartenente allo stesso campo semantico) senza rischiare che si crei una combinazione inusuale o innaturale (cfr. *umore nero* rispetto a *umore scuro*); in altri termini, i sinonimi non possono scambiarsi liberamente;

-
- (c) allo stesso tempo, c'è a volte la possibilità di sostituire un termine con un altro semanticamente analogo senza cambiare il senso della collocazione (cfr. *dirimere una controversia* e *risolvere una controversia*);
 - (d) relativa autonomia dei costituenti: a differenza delle espressioni idiomatiche, i componenti di una collocazione mantengono le proprie funzioni grammaticali anche variandone l'ordine (*la guerra è scoppiata / è scoppiata la guerra*), e tra le parole che compongono la collocazione è sempre possibile inserire altre parole (cfr. *la guerra che tanto si temeva è quindi scoppiata*);
 - (e) inalterabilità semantica delle parole della collocazione: le parole mantengono il loro significato letterale.

Differenze tra collocazioni e combinazioni libere

1 a Mangiare un panino	combinazione libera
1b Mangiare a quattro palmenti	collocazione
1c Mangiare di gusto	collocazione
2 aCogliere il momento	collocazione
2 b *Cogliere il tempo	non usato
2c Cogliere l'attimo	collocazione

LE *ESPRESSIONI IDIOMATICHE*

Si chiamano anche “modi di dire”. Sono espressioni “pietrificate” che hanno assunto nel tempo un significato che prescinde dal significato dei loro componenti.

-
- Non è comunque sempre facile stabilire se un'espressione di uso comune è un collocamento oppure un'*espressione idiomatica*, perché non esiste una definizione di *espressione idiomatica* accettata dai linguisti.
 - L'idea di *espressione idiomatica* è comunque semanticamente più vasta rispetto a quella di *polirematiche*.

Esempi di espressioni idiomatiche

essere al verde, essere in gamba, prendere un abbaglio, tirare le cuoia, tagliare la corda, menare il can per l'aia, mandare qualcuno al diavolo, dare una mano, mettere le carte in tavola, rompere il ghiaccio, togliere le parole di bocca, battere la fiacca, all'acqua di rose, capire l'antifona, vuotare il sacco, prendere un granchio, prendere una cantonata, gridare ai quattro venti, canto del cigno, quinta colonna, sangue blu, lacrime di coccodrillo

ASPETTI DIDATTICI DELLA QUESTIONE DELLE COLLOCAZIONI

La conoscenza delle espressioni idiomatiche e la consapevolezza nell'uso delle collocazioni è un discrimine tra parlanti nativi/ parlanti non nativi - parlanti colti/parlati incolti

SULLE RELAZIONI PARADIGMATICHE:

è il rapporto esistente tra parole che sono possibili in uno stesso contesto e che si escludono reciprocamente

-
- 1. DI INCLUSIONE**
 - 2. DI EQUIVALENZA**
 - 3. DI OPPOSIZIONE**
 - 4. DI CONTIGUITÀ DI AREA**

1. DI INCLUSIONE

- **iperonimia, iponimia** (l'iperonimo – archillessema, arcillessema - indica un'unità lessicale di significato più generico ed esteso rispetto a altre unità lessicali che sono in essa incluse. Es. fiore è iperonimo di rosa, garofano...; l'iponimo è il sottordinato: rosa è iponimo di fiore.)
- **meronimia, olonimia** (il meronimo è un vocabolo che indica una parte di un tutto, rispetto a un altro vocabolo che indica quel tutto. Es. petalo/fiore; l'olonimo è l'inverso)

2. DI EQUIVALENZA

- **sinonimia:** identità sostanziale di significato tra due o più parole o espressioni
- **quasi sinonimia:** rispondono in modo incerto ai testi di soluzione; sono parole che i indicano concetti più forti o più deboli (pieno/colmo), appartengono a registri diversi (gatto/micio), sono utilizzate in aree geografiche diverse (spegnere/smorzare – geosinonimi)

3. DI OPPOSIZIONE

- **opposizione polare (ANTONIMI)** : tra opposti graduabili o scalati es. pessimo/eccellente
- **opposizione o binaria (COMPLEMENTARI)**: tra opposti non graduabili che si escludono a vicenda e tra i quali non c'è mai un caso intermedio (promosso/bocciato)
- **di opposizione tra termini inversi (CONVERSI)**: tra termini intrinsecamente relazionali padre/figlio; marito/moglie, o come la forma passiva di un costrutto verbale

4. DI CONTIGUITÀ DI AREA (parole che fanno parte di campi semantici più o meno strutturati)

- Ambiti parentali (area più strutturata: padre, figlio, nipote, zia.....)
- Scripts (area meno strutturata: organizzazione dell'esperienza in termini di caratteristiche spazio-temporali o di nessi causalità/temporalità: andare dal medico, andare a fare la spesa

2. OLTRE LA FRASE: le relazioni tra le unità testuali

Si può dividere il testo in unità testuali.

La comprensione del testo passa anche attraverso la comprensione della relazione che intercorre tra le unità testuali.

Un esempio:

Esamina la frase seguente. Qui te la presentiamo divisa in due parti:

a. Per evitare danni minori ma dolorosi, come le vesciche anche piccole lesioni o il piede d'atleta (infezioni da funghi),...” (Prima parte)

“...la scarpa deve consentire l'evaporazione e la traspirazione e deve impedire la penetrazione dell'umidità esterna”. (Seconda parte)

Qual è il rapporto tra la prima e la seconda parte della frase ?

La seconda parte

A. Contraddice la prima parte.

B. Ripete la prima parte.

C. Illustra il problema descritto nella prima parte.

D. Fornisce la soluzione al problema descritto nella prima parte.

(da Ocse PISA, Le scarpe sportive)

Le relazioni che intercorrono tra le unità testuali (nell'esempio sono due, la "Prima parte" e la "Seconda parte"), si possono ricercare ricorrendo alla domanda:
In che relazioni sta l'unità con quella che precede (o con quelle che precedono)?

Si tratta di chiedersi non “che cosa dice qui il testo”

Ma

“Che cosa fa qui il testo”?

Distinguiamo tra
relazioni logiche tra gli eventi

e

**relazioni logiche di composizione
testuale**

Mentre le **relazioni logiche tra gli eventi** riguardano il modo in cui noi ricostruiamogli eventi che accadono nel mondo reale (o in mondi inventati), le **relazioni logiche di composizione testuale** concernono la maniera in cui chi produce il messaggio organizza il pensiero e la sua comunicazione all'interno del testo.

Relazioni logiche **tra gli eventi**. Si tratta di relazioni concettuali

- a. Opposizione
- b. Tempo
- c. Causa
- d. Conseguenza
- e. Fine
- f. Concessione
- g. Condizione
- h. Comparazione
- i. Esclusione

(A. Ferrari , Linguistica del testo, Carocci 2014)

Relazioni logiche di **composizione testuale:**

Per individuarle è necessario chiedersi in che relazione sta un'unità di testo con quella o quelle che la precedono. I connettivi, in genere, le caratterizzano, ma un connettivo può essere usato per stabilire relazioni diverse; oppure la relazione può avvenire per contiguità semantica, senza connettivi.

Qualche esempio.

Si considerino i seguenti testi:

a. Credo proprio che si sia rotto una gamba. È caduto malissimo.

La seconda parte di questa unità testuale (è caduto malissimo) esplicita la causa di ciò che viene detto nella prima (che io creda che si sia rotta una gamba)

b. Sono le otto e mezza; quindi non viene più.

Mentre le due parti della frase a. erano in relazione puramente semantica, la relazione tra le due parti di b. sono segnalate dal connettivo *quindi*. Tra queste due parti corre una relazione di consecuzione

Le relazioni logiche di composizione testuale

CONSECUZIONE (quando un'affermazione, un'ipotesi, un giudizio risultano da quanto precede grazie ad un'inferenza).

Connettivi di riferimento: *dunque, quindi*

Es. Sapevano come evitare gli omicidi ma non hanno reagito. Dunque sono complici morali

Sono di questo tipo le dimostrazioni, i sillogismi...

MOTIVAZIONE: è l'inverso del precedente

Connettivi specializzati: *infatti, difatti, perchè*

Oppure espressioni come: *prova ne sia, causa ne è, ora dimostro il perché*

Esempio: è solo dal 1987 che forme diverse di *contaminazione* e di prodotti discografici sincretici vengono associati al termine *World Music*. È quell'anno **infatti** che rappresentanti di etichette musicali indipendenti si incontrarono in un pub di Londra per discutere come promuovere alcune delle proprie registrazioni

CONSECUZIONE/MOTIVAZIONE

È tardi. Non arriva più. (Consecuzione)

Non arriva più. È tardi. (Motivazione)

ILLUSTRAZIONE: quando un contenuto tipicamente concreto viene proposto per rendere più chiara una precedente asserzione;

- Connettivi o espressioni specializzati: *i due punti, si pensi che*
- Esempio: contrariamente a quanto si sostiene nel volume, i paesi industrializzati non hanno, del cosiddetto *Terzo Mondo*, una rappresentazione che possa essere definita positiva: **si pensi** appunto a *Terzo Mondo, a Paesi Sottosviluppati ecc.*

ESEMPLIFICAZIONE: quando si racconta un fatto, si evoca un oggetto o una persona che vengono esplicitamente (tramite un connettivo, per esempio) evocati come rappresentanti di un paradigma;

Connettivi o espressioni specializzati: *per esempio. Esemplicando, un esempio è....*

Esempio: regalale qualche cosa che le piace, **per esempio** potresti comprarle un profumo

RIFORMULAZIONE: quando uno stesso contenuto viene espresso in altre parole; può essere di espansione, riduzione, variazione;

Connettivi o espressioni specializzati: *cioè, insomma, in sostanza, in breve, in altre parole...*

Esempio: ieri ho passato un pomeriggio faticoso con Michela, **cioè** con una delle persone più critiche chi io conosca.

OPPOSIZIONE: quando si accostano idee o punti di vista che si trovano in contrasto;

Connettivi o espressioni specializzati: *ma, invece, viceversa, all'opposto, da una parte... dall'altra..., mentre*

Esempio: L'evoluzione biologica si muove lentamente, privilegiando mutazioni rispetto ad altre nell'arco dei secoli. **Ben diversa** è l'evoluzione sociale, sovente rapida e imprevedibile.

CONCESSIONE: è una relazione di composizione testuale di carattere argomentativo; chi parla esprime un'ipotesi, un giudizio... presentandoli come validi sullo sfondo di un'argomentazione alternativa di cui si concede la plausibilità, giudicandola però non valida nel caso specifico.

Connettivi o espressioni specializzati: *anche se, ammettiamo che, malgrado ciò, eppure...*

Esempio: **anche se** le possibilità di vittoria sono minime, io ci provo lo stesso

AGGIUNTA: quando si aggiungono contenuti accostandoli l'uno all'altro sullo stesso piano;

Connettivi o espressioni specializzate: *non solo... ma anche, senza contare che,*

Esempio: l'italiano presenta molti esperti flessivi, in genere ereditati dal latino, **ma anche** varie caratteristiche sconosciute al latino, di tipo isolante

RETTIFICA: ridimensiona la validità di un contenuto;

Connettivi o espressioni specializzate: *per meglio dire, a essere sinceri, o meglio, insomma, anzi*

Esempio: non l'ho più visto da domenica. O meglio: l'ho sentito solo un paio di volte al telefono.

SPECIFICAZIONE: quando di un'entità (individuo, oggetto, evento) si offre una caratterizzazione più precisa e dettagliata.

Connettivi o espressioni specializzate: *più precisamente, in particolare; utilizzo del relativo, due punti*

Esempio: Scrive con uno stile sobrio, **che** sfrutta al massimo la paratassi

GENERALIZZAZIONE: il movimento inverso della specificazione; quando si va dal particolare al generale.

Connettivi o espressioni specializzate: *in generale*

Esempio: questo talk show piace molto alle ragazzine; **in generale** piace molto a chi ha un sogno in tasca.

DI COMMENTO: quando chi parla abbandona l'argomentazione, la narrazione, la descrizione per esprimere un commento sui suoi contenuti. Può essere un giudizio di valore

Connettivi o espressioni specializzate: /

Esempio: Fu allora costruita (questa è la tesi centrale del libro espressa anche dal sottotitolo) la modernità europea e occidentale.

BACKGROUND: quando un contenuto offre pertinenza ad un contenuto che segue, il quale sarà poi sviluppato nel contenuto che segue. Si tratta di una relazione che caratterizza tipicamente gli incipit dei testi o capoversi in discorsi espositivi, esplicativi o argomentativi

Connettivi o espressioni specializzate: /

Esempio: **storia, cultura, esperienza:** sono anche questi gli ingredienti di una buona tazza di tè Twinings

ALTERNATIVA: quando due singoli contenuti sono altrettanto adeguati per raggiungere un determinato scopo comunicativo o intrattenere una particolare relazione con il contesto

Connettivi o espressioni specializzate: *oppure*

Esempio : Scrivile. **Oppure** telefonale. Vanno bene entrambe le cose.

DI DISPOSITIO: relazione che indica la distribuzione formale delle unità del testo.

Connettivi o espressioni specializzate:
dapprima...poi...in conclusione; in primo luogo... in secondo... infine.

Esempio: primato (del fiorentino sugli altri dialetti italiani) concorsero però altri motivi. **Anzitutto**, già prima di Dante la Toscana raccolse l'eredità della scuola poetica siciliana (...) **inoltre** alla superiorità letteraria dei tre grandi trecentisti (...) fa riscontro la superiorità raggiunta dalla civiltà toscana anche in altri campi.

UN ESEMPIO DI INDIVIDUAZIONE DELLA GERARCHIA TESTUALE

(A) Ai tempi di Carlo scuole e centri di cultura sopravvivevano solo in pochi monasteri. (2) **Quindi** pochissimi sapevano scrivere. (3) Carlo **invece**, (4) **oltre ad essere un grande condottiero, a eccellere nella caccia e nel nuoto (si dice che nessuno all'epoca fosse in grado di batterlo)**, era in grado di farlo.

(5) Il suo amico e biografo Eginardo ci racconta che era un conversatore assai piacevole, che parlava il latino e conosceva il greco. “Leggeva accuratamente la Sacra Scrittura e i libri che scrissero i santi padri. Provò anche a scrivere; per questo insieme con dei libretti usava portarsi appresso delle tavolette che serbava anche sotto il cuscino del suo letto regale “.

(6a) Carlo aveva bisogno che **anche** i suoi vassalli sapessero leggere e scrivere; (7a) questo **per un motivo pratico**, che aveva che fare con il governo dell'impero: (8a) i sottoposti dovevano sapere leggere gli ordini dell'imperatore e essere in grado di scrivere delle relazioni per raccontargli che cosa accadeva nei territori più lontani.

(9-9a) Per questi motivi Carlo si adoperò per diffondere la cultura.

Aggiunta (4)(6a)

Causa (7a)

Conseguenza (2) (9-9a)

Precisazione (5) (8a)

Opposizione (3)



INVALSI Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione

Ente di Diritto Pubblico Decreto Legislativo 286/2004

**Servizio Nazionale di Valutazione
a.s. 2015/16
Guida alla lettura – Fascicolo 1
Prova di Italiano
Classe Seconda – Scuola Primaria**



Relazione tra la Prova di italiano SNV della scuola primaria (INVALSI) e le Indicazioni Nazionali (MIUR)

Con questa nota si vuole esplicitare la relazione tra i quesiti della prova di italiano e le Indicazioni Nazionali per il curricolo per la scuola del primo ciclo di istruzione.

Tutte le domande della prova di II e di V sono incentrate su punti nodali per la ricostruzione del significato. In particolare indagano quei punti che possono rappresentare “degli ostacoli alla comprensione dei testi che possono annidarsi a livello lessicale o sintattico oppure al livello della strutturazione logico-concettuale” (MIUR 2012, p. 29). Le domande sono costruite in modo da tenere conto degli “indizi utili a risolvere i nodi della comprensione” (ibidem, p. 32) e alcune di esse chiamano in causa “strategie per analizzare il contenuto” (ibidem, p. 32), mettendo l’accento sia sul risultato della comprensione sia sul processo per raggiungerlo. Nel suo complesso la prova si propone di sollecitare un lavoro di “ricerca di risposte a domande di senso” (ibidem, p. 29).

Le domande pongono quei problemi che occorre risolvere per costruire il significato del testo e quindi richiedono

- la messa in atto di operazioni cognitive (p.28)
- l’attivazione dei numerosi processi cognitivi (p. 29)
- la riflessione che concorre a sviluppare le capacità di categorizzare, di connettere, di analizzare, di indurre e dedurre (p.30).

Nella Tabella che segue (Tabella 1) abbiamo collegato gli “aspetti di comprensione della lettura” specificati nel Quadro di riferimento INVALSI (in base ai quali è classificato ciascun quesito della prova), con i “traguardi” di fine scuola primaria delle Indicazioni Nazionali e con i relativi “obiettivi di apprendimento” della classe terza e quinta (Tabella 1).

Nella guida poi, per ogni quesito, abbiamo evidenziato l’obiettivo/traguardo corrispondente nelle Indicazioni Nazionali.



Tabella 1 - Collegamento tra aspetti del QdR Invalsi e Indicazioni Nazionali

Aspetti della comprensione della lettura (QdR INVALSI, 2013)	Traguardi per lo sviluppo della competenza alla fine della scuola primaria (I.N. MIUR 2012)	Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola primaria (I.N. MIUR 2012)	Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria (I.N. MIUR 2012)
<p>Aspetto 1: <i>Comprendere il significato, letterale e figurato, di parole ed espressioni e riconoscere le relazioni tra parole.</i></p>	<p>Capisce e utilizza nell'uso orale e scritto i vocaboli fondamentali e quelli di alto uso</p>	<p>(...) comprendere il significato di parole non note in base al testo (p. 31)</p> <p>Comprendere in brevi testi il significato di parole non note basandosi sia sul contesto sia sulla conoscenza intuitiva delle famiglie di parole. (p. 32)</p>	<p>Arricchire il patrimonio lessicale attraverso attività comunicative orali, di lettura e di scrittura e attivando la conoscenza delle principali relazioni di significato tra le parole (somiglianze, differenze, appartenenza a un campo semantico). (p. 33)</p> <p>Comprendere che le parole hanno diverse accezioni e individuare l'accezione specifica di una parola in un testo. (p. 33)</p> <p>Comprendere, nei casi più semplici e frequenti, l'uso e il significato figurato delle parole. (p. 33)</p>



Aspetti della comprensione della lettura (QdR INVALSI, 2013)	Traguardi per lo sviluppo della competenza alla fine della scuola primaria (I.N. MIUR 2012)	Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola primaria (I.N. MIUR 2012)	Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria (I.N. MIUR 2012)
Aspetto 2: <i>Individuare informazioni date esplicitamente nel testo.</i>	Legge e comprende testi di vario tipo, continui e non continui, ne individua (...) le informazioni principali, (p 31)	Leggere testi (narrativi, descrittivi, informativi) cogliendo l'argomento di cui si parla e individuando le informazioni principali e le loro relazioni. (p. 31) Leggere semplici testi di divulgazione per ricavarne informazioni utili ad ampliare conoscenze su temi noti. (p.31)	Ricerca informazioni in testi di diversa natura e provenienza (compresi moduli, orari, grafici, mappe ecc.) per scopi pratici o conoscitivi (...) (p. 32)
Aspetto 3: <i>Fare un'inferenza diretta, ricavando un'informazione implicita da una o più informazioni date nel testo e/o tratte dall'enciclopedia personale del lettore.</i>		Prevedere il contenuto di un testo semplice in base ad alcuni elementi come il titolo e le immagini. (p. 31)	Sfruttare le informazioni della titolazione, delle immagini e delle didascalie per farsi un'idea del testo che si intende leggere. (p. 32)



Aspetti della comprensione della lettura (QdR INVALSI, 2013)	Traguardi per lo sviluppo della competenza alla fine della scuola primaria (I.N. MIUR 2012)	Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola primaria (I.N. MIUR 2012)	Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria (I.N. MIUR 2012)
Aspetto 4: <i>Cogliere le relazioni di coesione e di coerenza testuale (organizzazione logica entro e oltre la frase).</i>	Padroneggia e applica in situazioni diverse le conoscenze fondamentali relative all'organizzazione logico-sintattica della frase semplice, alle parti del discorso (o categorie lessicali) e ai principali connettivi. (p. 31)	Leggere testi (narrativi, descrittivi, informativi) cogliendo l'argomento di cui si parla e individuando le informazioni principali e le loro relazioni. (p. 31) Riconoscere se una frase è o no completa, costituita cioè dagli elementi essenziali (soggetto, verbo, complementi necessari) (32)	
Aspetto 5a: <i>Ricostruire il significato di una parte più o meno estesa del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse.</i>		Leggere testi (narrativi, descrittivi, informativi) cogliendo l'argomento di cui si parla e individuando le informazioni principali e le loro relazioni. (p. 31)	Usare, nella lettura di vari tipi di testo, opportune strategie per analizzare il contenuto; porsi domande all'inizio e durante la lettura del testo; cogliere indizi utili a risolvere i nodi della comprensione (p. 32)
Aspetto 5b: <i>Ricostruire il significato globale del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse.</i>	Legge e comprende testi di vario tipo, continui e non continui, ne individua il senso globale e le informazioni principali, utilizzando strategie di lettura adeguate agli scopi. (p. 31)	Leggere testi (narrativi, descrittivi, informativi) cogliendo l'argomento di cui si parla e individuando le informazioni principali e le loro relazioni. (p. 31)	(questo obiettivo in realtà è implicato in tutte le operazioni di comprensione)



Aspetti della comprensione della lettura (QdR INVALSI, 2013)	Traguardi per lo sviluppo della competenza alla fine della scuola primaria (I.N. MIUR 2012)	Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola primaria (I.N. MIUR 2012)	Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria (I.N. MIUR 2012)
Aspetto 6: <i>Sviluppare un'interpretazione del testo, a partire dal suo contenuto e/o dalla sua forma, andando al di là di una comprensione letterale.</i>		Leggere semplici e brevi testi letterari, sia poetici sia narrativi, mostrando di saperne cogliere il senso globale. (p. 31)	Leggere testi narrativi e descrittivi, sia realistici sia fantastici, distinguendo l'invenzione letteraria dalla realtà. (p. 33) Leggere testi letterari narrativi, in lingua italiana contemporanea, e semplici testi poetici cogliendone il senso, le caratteristiche formali più evidenti, l'intenzione comunicativa dell'autore (...).(p. 33)
Aspetto 7: <i>Riflettere sul testo e valutarne il contenuto e/o la forma alla luce delle conoscenze ed esperienze personali.</i>	Legge testi di vario genere facenti parte della letteratura per l'infanzia, (...) e formula su di essi giudizi personali. (p. 31)		Leggere testi letterari narrativi, in lingua italiana contemporanea, e semplici testi poetici cogliendone il senso, le caratteristiche formali più evidenti, l'intenzione comunicativa dell'autore ed esprimendo un motivato parere personale. (p. 33)



INVALSI Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione





Ente di Diritto Pubblico Decreto Legislativo 286/2004

Distribuzione dei quesiti per tipo di testo


Tipo di testo	Numero di quesiti
Testo narrativo	19
Esercizi	2
Totale	21



L'erba che le lepri non mangiano - testo narrativo

Domanda	Caratteristiche	Descrizione del compito e commento
<p>A1. Le informazioni che trovi nel titolo “L'erba che le lepri non mangiano” fanno già capire alcune cose del racconto che leggerai e fanno nascere alcune domande. Quali domande fanno nascere?</p> <p><i>Metti una crocetta su “Sì” o su “No” per ogni domanda.</i></p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"><div data-bbox="185 687 591 1018"><p>Per quale motivo le lepri non mangiano quell'erba?</p><p>a) Sì <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></p></div><div data-bbox="613 711 1019 1023"><p>Le lepri correranno più veloci di tutti?</p><p>b) Sì <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></p></div><div data-bbox="219 1046 591 1334"><p>Le lepri troveranno degli amici?</p><p>c) Sì <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></p></div><div data-bbox="618 1070 1028 1374"><p>Quale erba non mangiano le lepri?</p><p>d) Sì <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></p></div></div>	<p>Tipo di testo: narrativo Tipo di item: domanda a scelta multipla complessa Aspetto prevalente 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 Risposta corretta: a) Sì b) No c) No d) Sì</p>	<p>È un compito di integrazione di informazioni. La domanda chiede di costruire aspettative sotto forma di interrogativi, autorizzati e sollecitati dalle parole del titolo e candidati a trovare risposta nel testo.</p> <p>La domanda è stata formulata in modo da chiarire che le informazioni richieste devono essere costruite (“Quali domande <u>fanno nascere</u>?”) e in modo da esplicitare un passaggio del percorso di soluzione presupposto per rispondere (“Le informazioni che trovi nel titolo ... fanno già capire alcune cose del racconto ...”).</p> <p>Per quanto riguarda le Indicazioni Nazionali, il quesito si colloca nell'ambito dei seguenti obiettivi-traguardi di apprendimento:</p> <ul style="list-style-type: none">- prevedere il contenuto di un testo semplice in base ad alcuni elementi come il titolo- (...) porsi domande all'inizio e durante la lettura del testo











Domanda	Caratteristiche	Descrizione del compito e commento								
<p>B1. Qui sotto trovi la storia che hai letto, raccontata con poche parole. Non sono però indicati i personaggi. Li sai riconoscere? Possono essere animali o cose. Scrivi <u>una</u> parola in ogni spazio per dire di chi o di che cosa si parla.</p> <p></p> <p>C'era una volta una che se ne andava tranquilla per la sua strada, ma faceva gola a una che aveva una gran voglia di mangiarsela. Meno male che c'era un campo con tante e la riuscì a cavarsela.</p>	<p>Tipo di testo: narrativo Tipo di item: riempimento (cloze) Aspetto prevalente 2: individuare informazioni date esplicitamente nel testo Risposta corretta: Riporta negli spazi le seguenti parole.</p> <table border="1" data-bbox="1055 679 1458 1010"><tbody><tr><td><i>primo spazio</i></td><td>lepre</td></tr><tr><td><i>secondo spazio</i></td><td>volpe</td></tr><tr><td><i>terzo spazio</i></td><td>foglie OPPURE erbe OPPURE piante OPPURE fogliette OPPURE erbette OPPURE piantine</td></tr><tr><td><i>quarto spazio</i></td><td>lepre</td></tr></tbody></table> <p>N.B. Nel terzo spazio, insieme a una delle parole sopra elencate, può essere inserita una seconda parola purché sia un aggettivo che qualifichi tali parole e che sia coerente con il racconto. <i>Esempio:</i> foglie “profumate” OPPURE “lunghe” OPPURE “alte”.</p> <p>Corretta: quando tutti e 4 gli spazi sono riempiti correttamente.</p>	<i>primo spazio</i>	lepre	<i>secondo spazio</i>	volpe	<i>terzo spazio</i>	foglie OPPURE erbe OPPURE piante OPPURE fogliette OPPURE erbette OPPURE piantine	<i>quarto spazio</i>	lepre	<p>È un compito di ricerca di informazioni. La domanda chiede di individuare i personaggi del racconto, stabilendo relazioni tra essi e i fatti che li vedono coinvolti e che nel cloze sono stati rielaborati in una sintesi. Per questo il quesito chiama in causa anche l'aspetto 5b. La consegna è stata formulata in modo da rendere riconoscibile l'oggetto linguistico sul quale si chiede di lavorare (una sintesi), così che si possa procedere fin da subito alla soluzione del compito, evitando di dover investire energie per riconoscere il tipo di testo su cui si deve lavorare. Per quanto riguarda le Indicazioni Nazionali, il quesito si colloca nell'ambito dei seguenti obiettivi-traguardi di apprendimento:</p> <ul style="list-style-type: none">- leggere testi (narrativi...) cogliendo l'argomento di cui si parla e individuando le informazioni principali e le loro relazioni- usare nella lettura (...) opportune strategie per analizzare il contenuto.- (...) cogliere indizi utili a risolvere i nodi della comprensione
<i>primo spazio</i>	lepre									
<i>secondo spazio</i>	volpe									
<i>terzo spazio</i>	foglie OPPURE erbe OPPURE piante OPPURE fogliette OPPURE erbette OPPURE piantine									
<i>quarto spazio</i>	lepre									



Domanda	Caratteristiche	Descrizione del compito e commento															
<p>B2. All'inizio del racconto l'autore parla di un'erba e la descrive. Quali caratteristiche dell'erba sono importanti per quello che succede più avanti nel racconto?</p> <p><i>Metti una crocetta per ogni riga.</i></p> <table border="1" data-bbox="228 619 1003 943"><thead><tr><th></th><th>È importante</th><th>Non è importante</th></tr></thead><tbody><tr><td>a) Ha foglie lunghe</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr><tr><td>b) Si può mangiare</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr><tr><td>c) Ha fiorellini con un profumo che copre altri odori</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr><tr><td>d) Ha foglie con un sapore gustoso</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr></tbody></table>		È importante	Non è importante	a) Ha foglie lunghe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	b) Si può mangiare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	c) Ha fiorellini con un profumo che copre altri odori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	d) Ha foglie con un sapore gustoso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<p>Tipo di testo: narrativo Tipo di item: domanda a scelta multipla complessa Aspetto prevalente 5b: ricostruire il significato globale del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse Risposta corretta: a) È importante b) Non è importante c) È importante d) Non è importante</p>	<p>È un compito di costruzione di relazioni e di integrazione di informazioni a livello dell'intero testo.</p> <p>La domanda chiede di gerarchizzare le informazioni in base al fatto che intrattengano o meno relazioni significative con altre informazioni del testo e chiede di costruire, abbracciando l'intero testo, queste relazioni che concorrono a sciogliere i nodi fondamentali del racconto.</p> <p>La domanda è stata formulata in modo da segnalare che le relazioni da stabilire sono tra informazioni non contigue, lontane tra loro ("...importanti per quello che succede più avanti nel racconto"). Per uno degli item di risposta (c), sulla base dei dati del pretest, si è riportata l'informazione (la caratteristica dell'erba), invece che in modo testuale, esplicitando l'inferenza ponte necessaria per stabilire il collegamento con quello che succede più avanti.</p> <p>Per quanto riguarda le Indicazioni Nazionali, il quesito si colloca nell'ambito dei seguenti obiettivi-traguardi di apprendimento:</p> <ul style="list-style-type: none">- leggere testi (narrativi...) cogliendo l'argomento di cui si parla e individuando le informazioni principali e le loro relazioni- (...) porsi domande all'inizio e durante la lettura del testo- cogliere indizi utili a risolvere i nodi della comprensione
	È importante	Non è importante															
a) Ha foglie lunghe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>															
b) Si può mangiare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>															
c) Ha fiorellini con un profumo che copre altri odori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>															
d) Ha foglie con un sapore gustoso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>															



Domanda	Caratteristiche	Descrizione del compito e commento
<p>B3. Nella parte di testo che ti riportiamo sotto, rimane più volte nascosto di chi si parla, ma per capire è importante individuare chi è. Completa questa parte, mettendo ogni volta una crocetta sul quadratino accanto al disegno dell'animale di cui si parla.</p> <p>Bisogna sapere che, moltissimi anni fa, una lepre se ne andava giù per il fianco di una collina vicino al villaggio di Taydale, nell'Inghilterra centrale, rosicchiando erbe e radici.</p> <p>Ogni tanto la <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  alzava il muso a guardare, annusare e ascoltare con le sue lunghe orecchie: ma quella volta, per sua sfortuna, la volpe si era fatta furba.</p> <p>Per nascondere il suo colore, la <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  strisciava contro un muro rossastro.</p> <p>Per nascondere il suo odore, la <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  si era avvoltolata a lungo nel muschio profumato, e per nascondere il rumore la <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  si era avvolta la punta delle zampe in batuffoli di ragnatela.</p>	<p>Tipo di testo: narrativo Tipo di item: domanda a scelta multipla complessa Aspetto prevalente 4: cogliere le relazioni di coesione e di coerenza testuale (organizzazione logica entro e oltre la frase) Risposta corretta: a) Lepre b) Volpe c) Volpe d) Volpe</p>	<p>È un compito relativo alle relazioni di coesione testuale.</p> <p>La domanda chiede di esplicitare i referenti del discorso (ogni volta scegliendo tra i due forniti) facendosi guidare sia dai dati linguistici, sia dai significati man mano costruiti.</p> <p>La domanda è stata formulata in modo da far capire che l'operazione richiesta è un presupposto per la comprensione del testo ("... ma per capire è importante individuare chi è").</p> <p>Per quanto riguarda le Indicazioni Nazionali, il quesito si colloca nell'ambito dei seguenti obiettivi-traguardi di apprendimento:</p> <ul style="list-style-type: none">- leggere testi (narrativi...) cogliendo l'argomento di cui si parla e individuando le informazioni principali e le loro relazioni- superare gli ostacoli alla comprensione dei testi che possono annidarsi a livello sintattico oppure a livello della strutturazione logico-concettuale



Domanda	Caratteristiche	Descrizione del compito e commento
<p>B4. Che cosa faceva la lepre, all’inizio del racconto, quando “se ne andava giù per il fianco di una collina”?</p> <p>A. <input type="checkbox"/> Stava spiando qualcuno da lontano</p> <p>B. <input type="checkbox"/> Era contenta di sentire odori e rumori nuovi</p> <p>C. <input type="checkbox"/> Voleva raggiungere il villaggio vicino</p> <p>D. <input type="checkbox"/> Mangiava e si guardava intorno</p>	<p>Tipo di testo: narrativo</p> <p>Tipo di item: domanda a scelta multipla</p> <p>Aspetto prevalente 2: individuare informazioni date esplicitamente nel testo</p> <p>Risposta corretta: D</p>	<p>È un compito di ricerca di informazioni.</p> <p>La domanda chiede di individuare un’informazione del testo che viene data in forma parafrastica nell’alternativa di risposta corretta.</p> <p>La domanda è stata formulata in modo da chiarire – con la citazione – il punto, nella parte iniziale del testo, nel quale occorre cercare l’informazione richiesta (quando “se ne andava giù per il fianco di una collina”), facilitando così l’eventuale ritorno al testo.</p> <p>Per quanto riguarda le Indicazioni Nazionali, il quesito si colloca nell’ambito dei seguenti obiettivi-traguardi di apprendimento:</p> <ul style="list-style-type: none">- leggere testi (narrativi...) (...) individuando informazioni (...) e (...) relazioni- usare nella lettura di vari tipi di testo, opportune strategie per analizzare il contenuto



Domanda	Caratteristiche	Descrizione del compito e commento
<p>B5. Il testo dice “ogni tanto alzava il muso a guardare, annusare e ascoltare con le sue lunghe orecchie” (righe 14-15). Questa informazione fa capire che l’animale protagonista del racconto si comporta così perché</p> <p>A. <input type="checkbox"/> è attento ai possibili pericoli</p> <p>B. <input type="checkbox"/> cerca di orientarsi nell’ambiente</p> <p>C. <input type="checkbox"/> è alla ricerca di cibo</p> <p>D. <input type="checkbox"/> è stupito dalla calma che c’è intorno</p>	<p>Tipo di testo: narrativo</p> <p>Tipo di item: domanda a scelta multipla</p> <p>Aspetto prevalente 5a: ricostruire il significato di una parte più o meno estesa del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse</p> <p>Risposta corretta: A</p>	<p>È un compito di costruzione di relazioni e di integrazione di informazioni a livello locale. La domanda chiede di elaborare una parte di testo per spiegare il comportamento di un personaggio, utilizzando informazioni del testo e conoscenze della mappa cognitiva. La soluzione del compito presuppone che venga individuato il personaggio che nella domanda viene definito con un termine generico (“animale protagonista”).</p> <p>La domanda è stata formulata in modo da segnalare che l’informazione richiesta va costruita (“questa informazione fa capire...”) e quindi non la si trova pronta nel testo.</p> <p>Per quanto riguarda le Indicazioni Nazionali, il quesito si colloca nell’ambito dei seguenti obiettivi-traguardi di apprendimento:</p> <ul style="list-style-type: none">- leggere testi (narrativi,...) cogliendo l’argomento di cui si parla e individuando le informazioni principali e le loro relazioni- superare gli “ostacoli alla comprensione dei testi...”- (...) cogliere indizi utili a risolvere i nodi della comprensione



Domanda	Caratteristiche	Descrizione del compito e commento
<p>B6. Per quale scopo qualcuno in questo racconto cerca in tutti i modi di nascondere il suo colore, il suo odore, il suo rumore?</p> <p>A. <input type="checkbox"/> Per cogliere di sorpresa la sua preda</p> <p>B. <input type="checkbox"/> Per non essere aggredito da una belva feroce</p> <p>C. <input type="checkbox"/> Per sembrare un altro animale</p> <p>D. <input type="checkbox"/> Per tenere lontani i suoi peggiori nemici</p>	<p>Tipo di testo: narrativo</p> <p>Tipo di item: domanda a scelta multipla</p> <p>Aspetto prevalente 5a: ricostruire il significato di una parte più o meno estesa del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse</p> <p>Risposta corretta: A</p>	<p>È un compito di costruzione di relazioni e di integrazione di informazioni a livello locale. La domanda chiede di elaborare una parte di testo per spiegare il comportamento di un personaggio, utilizzando informazioni del testo e conoscenze della mappa cognitiva. La soluzione del compito presuppone che venga individuato il personaggio che la domanda non esplicita (“qualcuno”). La domanda è stata formulata in modo da chiarire che la relazione da stabilire riguarda lo scopo del comportamento; si è evitato l’uso del “perché”, solo apparentemente più chiaro in quanto familiare, ma in realtà più opaco circa la relazione (scopo? causa?).</p> <p>Per quanto riguarda le Indicazioni Nazionali, il quesito si colloca nell’ambito dei seguenti obiettivi-traguardi di apprendimento:</p> <ul style="list-style-type: none">- leggere testi (...) cogliendo l’argomento di cui si parla e individuando le informazioni principali e le loro relazioni- superare gli “ostacoli alla comprensione dei testi ...”- (...) cogliere indizi utili a risolvere i nodi della comprensione



Domanda	Caratteristiche	Descrizione del compito e commento
<p>B7. “... la lepre se la vide spuntare a meno di venti passi” (righe 20-21). Questa informazione fa capire che la lepre</p> <p>A. <input type="checkbox"/> sa di poter riuscire a scappare</p> <p>B. <input type="checkbox"/> pensa che c’è una buona distanza</p> <p>C. <input type="checkbox"/> si rende conto che il pericolo è vicino</p> <p>D. <input type="checkbox"/> calcola quanto devono essere lunghi i passi</p>	<p>Tipo di testo: narrativo</p> <p>Tipo di item: domanda a scelta multipla</p> <p>Aspetto prevalente 5a: ricostruire il significato di una parte più o meno estesa del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse.</p> <p>Risposta corretta: C</p>	<p>È un compito di costruzione di relazioni e di integrazione di informazioni a livello locale. La domanda chiede di elaborare una parte di testo per esplicitare il significato di un’informazione, utilizzando informazioni del testo e conoscenze della mappa cognitiva. Dal momento che per fare questo occorre aver compreso il significato dell’espressione “...a meno di venti passi”, nel contesto in cui questa appare, il quesito rientra anche nell’aspetto 1.</p> <p>La domanda è stata formulata in modo da segnalare che l’informazione richiesta va costruita (“Questa informazione fa capire”) e quindi non la si trova pronta nel testo.</p> <p>Per quanto riguarda le Indicazioni Nazionali, il quesito si colloca nell’ambito dei seguenti obiettivi-traguardi di apprendimento:</p> <ul style="list-style-type: none">- leggere testi (narrativi,...) (...) individuando le informazioni principali e le loro relazioni- superare gli “ostacoli alla comprensione dei testi...”- (...) cogliere indizi utili a risolvere i nodi della comprensione



Domanda	Caratteristiche	Descrizione del compito e commento
<p>Nel riquadro hai a disposizione la parte di testo alla quale si riferisce la domanda B8.</p> <div data-bbox="600 517 960 756" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"><p>“D’improvviso, senza aver sentito, annusato o visto niente, la lepre se la vide spuntare a meno di venti passi, già lanciata a bocca aperta verso di lei.”</p></div> <p>B8. Che cosa fanno capire le parole “... già lanciata a bocca aperta”? Fanno capire che</p> <p>A. <input type="checkbox"/> la volpe corre e non ha più fiato</p> <p>B. <input type="checkbox"/> la volpe parte all’inseguimento urlando</p> <p>C. <input type="checkbox"/> la volpe è pronta a mangiare la lepre</p> <p>D. <input type="checkbox"/> la volpe è stupita che la lepre l’abbia vista</p>	<p>Tipo di testo: narrativo</p> <p>Tipo di item: domanda a scelta multipla</p> <p>Aspetto prevalente 5a: ricostruire il significato di una parte più o meno estesa del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse.</p> <p>Risposta corretta: C</p>	<p>È un compito di costruzione di relazioni e di integrazione di informazioni a livello locale. La domanda chiede di elaborare una parte di testo per integrare il significato di un’informazione, esplicitando lo scopo di un comportamento, sulla base di informazioni del testo e conoscenze della mappa cognitiva. Dal momento che per fare questo occorre aver compreso il significato dell’espressione “già lanciata a bocca aperta”, nel contesto in cui questa appare, il quesito rientra anche nell’aspetto 1.</p> <p>La domanda è stata formulata in modo da segnalare che l’informazione richiesta va costruita (“che cosa fanno capire le parole...”) e che quindi non la si trova pronta nel testo. La parte di testo che comprende le parole citate è stata messa a disposizione nel riquadro per evitare il lavoro di ricerca e di localizzazione nel testo.</p> <p>Per quanto riguarda le Indicazioni Nazionali, il quesito si colloca nell’ambito dei seguenti obiettivi-traguardi di apprendimento:</p> <ul style="list-style-type: none">- leggere testi (narrativi,...) (...) individuando le informazioni principali e le loro relazioni- superare gli “ostacoli alla comprensione dei testi (anche a livello lessicale) ...”- (...) cogliere indizi utili a risolvere i nodi della comprensione







Domanda	Caratteristiche	Descrizione del compito e commento
<p>B9. “La bestiola si mise a correre disperatamente, facendo balzi a zig zag, ma sapeva che era troppo tardi, perché la volpe era partita troppo in vantaggio” (righe 23-25). Perché la lepre è disperata?</p> <p>A. <input type="checkbox"/> Fa fatica a correre dopo avere mangiato</p> <p>B. <input type="checkbox"/> Ha perso l’orientamento</p> <p>C. <input type="checkbox"/> Sta per essere catturata</p> <p>D. <input type="checkbox"/> È la prima volta che vede una volpe da vicino</p>	<p>Tipo di testo: narrativo</p> <p>Tipo di item: domanda a scelta multipla</p> <p>Aspetto prevalente 5a: ricostruire il significato di una parte più o meno estesa del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse</p> <p>Risposta corretta: C</p>	<p>È un compito di costruzione di relazioni e di integrazione di informazioni a livello locale. La domanda chiede di esplicitare un antecedente-causa, tenendo conto di quanto già elaborato precedentemente, utilizzando informazioni del testo e conoscenze della mappa cognitiva. La domanda è stata formulata in modo da mettere a disposizione un’informazione che il testo già fornisce per la costruzione dell’antecedente causale (“sapeva che era troppo tardi, perché la volpe era partita troppo in vantaggio”), alleggerendo così il processo inferenziale richiesto. Per quanto riguarda le Indicazioni Nazionali, il quesito si colloca nell’ambito di questi obiettivi-traguardi di apprendimento:</p> <ul style="list-style-type: none">- leggere testi (narrativi,...) (...) individuando le informazioni principali e le loro relazioni- superare gli “ostacoli alla comprensione dei testi...”- (...) cogliere indizi utili a risolvere i nodi della comprensione



Domanda	Caratteristiche	Descrizione del compito e commento
<p>B10. La corsa a zig zag serve alla lepre di questo racconto per</p> <p>A. <input type="checkbox"/> mettere in difficoltà la volpe</p> <p>B. <input type="checkbox"/> mostrare la sua abilità</p> <p>C. <input type="checkbox"/> non schiacciare troppo l'erba</p> <p>D. <input type="checkbox"/> evitare gli ostacoli</p>	<p>Tipo di testo: narrativo</p> <p>Tipo di item: domanda a scelta multipla</p> <p>Aspetto prevalente 5a: ricostruire il significato di una parte più o meno estesa del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse</p> <p>Risposta corretta: A</p>	<p>È un compito di costruzione di relazioni e di integrazione di informazioni a livello locale. La domanda chiede di tenere presente la parte di testo già elaborata e di integrarla con conoscenze della mappa cognitiva (richiamando l'ambito semantico di "corsa a zig-zag") per costruire uno scopo (lo scopo della corsa a zig-zag). Nonostante si tratti di una domanda a completamento, è stata formulata facendo attenzione che comunque il compito fosse chiaro nella consegna, come avviene nelle domande vere e proprie.</p> <p>Per quanto riguarda le Indicazioni Nazionali, il quesito si colloca nell'ambito dei seguenti obiettivi-traguardi di apprendimento:</p> <ul style="list-style-type: none">- leggere testi (narrativi, ...) (...) individuando le informazioni principali e le loro relazioni- superare gli "ostacoli alla comprensione dei testi..."- (...) cogliere indizi utili a risolvere i nodi della comprensione



Domanda	Caratteristiche	Descrizione del compito e commento
<p>B11. Che cosa pensa la lepre quando vede le “foglie lunghe, alte e abbastanza larghe” (riga 27)?</p> <p>Ecco tante altre lepri: insieme sconfiggeremo la volpe!</p> <p>A. <input type="checkbox"/> </p> <p>Quante foglie! Assomigliano alle mie orecchie. Questo mi aiuterà!</p> <p>B. <input type="checkbox"/> </p> <p>Che bello. Potrò continuare a rosicchiare foglie e fiori!</p> <p>C. <input type="checkbox"/> </p> <p>Ho trovato tante altre lepri, mi nascondereò in mezzo a loro!</p> <p>D. <input type="checkbox"/> </p>	<p>Tipo di testo: narrativo Tipo di item: domanda a scelta multipla Aspetto prevalente 5a: ricostruire il significato di una parte più o meno estesa del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse Risposta corretta: B</p>	<p>È un compito di costruzione di relazioni e di integrazione di informazioni a livello locale. La domanda chiede di utilizzare informazioni date esplicitamente nel testo (“foglie lunghe, alte e abbastanza larghe, che sembravano... sembravano orecchie di lepre” e “la lepre si fermò di colpo e s’acquattò in mezzo al prato, tenendosi bassa bassa, ma con le orecchie alte”), e a partire da queste ipotizzare il pensiero che può essere passato per la testa del protagonista (la lepre), dal momento che ha adottato il comportamento descritto (“tenendosi bassa,... ma con le orecchie alte”). I significati costruiti leggendo la parte finale del testo vanno poi ricondotti alla sovraordinata presente nell’alternativa corretta (“Questo mi aiuterà”).</p> <p>La domanda è stata formulata in modo da fornire, con la citazione (“foglie lunghe, alte e abbastanza larghe”), l’informazione da cui partire per costruire il pensiero della lepre.</p> <p>Per quanto riguarda le Indicazioni Nazionali, il quesito si colloca nell’ambito dei seguenti obiettivi-traguardi di apprendimento:</p> <ul style="list-style-type: none">- leggere testi (narrativi,...) (...) individuando le informazioni principali e le loro relazioni- superare gli “ostacoli alla comprensione dei testi...”- (...) cogliere indizi utili a risolvere i nodi della comprensione







Domanda	Caratteristiche	Descrizione del compito e commento
<p data-bbox="188 450 672 513">La parte di testo nel riquadro ti può aiutare a rispondere alla domanda B12.</p> <div data-bbox="584 523 996 842" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"><p data-bbox="958 485 1016 555"></p><p data-bbox="600 539 967 820">Anche la volpe, una decina di metri indietro, si fermò. Cos'era quello? Quante lepri c'erano, in quel prato? Cento? Duecento? Mille? No, non erano lepri, erano foglie. Ma dov'era finita la lepre che stava inseguendo?</p></div> <p data-bbox="188 865 1025 928">B12. Che cosa puoi aggiungere all'informazione che trovi sotto per spiegare il comportamento della volpe?</p> <p data-bbox="273 951 945 983">“Anche la volpe, una decina di metri indietro, si fermò”</p> <p data-bbox="282 1018 1025 1375">A. <input type="checkbox"/> Anche la volpe ... si fermò perché era confusa da quello che vedeva e non sapeva che cosa fare</p> <p data-bbox="282 1104 1025 1200">B. <input type="checkbox"/> Anche la volpe ... si fermò perché era stanca e non aveva voglia di cercare la lepre in mezzo a tutte quelle foglie</p> <p data-bbox="282 1225 1025 1289">C. <input type="checkbox"/> Anche la volpe ... si fermò perché voleva spiare che cosa faceva la lepre nascosta in quel prato</p> <p data-bbox="282 1311 1025 1375">D. <input type="checkbox"/> Anche la volpe ... si fermò perché aveva già corso tanto e si chiedeva che gusto avesse quell'erba</p>	<p data-bbox="1048 450 1330 481">Tipo di testo: narrativo</p> <p data-bbox="1048 488 1424 552">Tipo di item: domanda a scelta multipla</p> <p data-bbox="1048 558 1447 769">Aspetto prevalente 5a: ricostruire il significato di una parte più o meno estesa del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse</p> <p data-bbox="1048 775 1294 807">Risposta corretta: A</p>	<p data-bbox="1482 450 2047 513">È un compito di costruzione di relazioni e di integrazione di informazioni a livello locale.</p> <p data-bbox="1482 520 2047 705">La domanda chiede di produrre una spiegazione, facendosi guidare da / ed elaborando informazioni e relazioni del testo (la parte di testo riportata nel riquadro) e conoscenze pregresse (il tipo di domande che si pone la volpe rimanda a un'idea di non comprensione, confusione).</p> <p data-bbox="1482 711 2047 1031">La domanda è formulata in modo da segnalare che l'informazione richiesta, necessaria alla comprensione del testo, rappresenta un'integrazione (“Che cosa puoi aggiungere...”). Nelle alternative di risposta la parte che costituisce l'integrazione è evidenziata, in modo da aiutare a focalizzare l'attenzione su di essa. La parte di testo da considerare è stata messa a disposizione nel riquadro, per evitare il lavoro di ricerca e di localizzazione nel testo.</p> <p data-bbox="1482 1037 2047 1133">Per quanto riguarda le Indicazioni Nazionali, il quesito si colloca nell'ambito dei seguenti obiettivi-traguardi di apprendimento:</p> <ul data-bbox="1482 1139 2047 1324" style="list-style-type: none">- leggere testi (narrativi,...) (...) individuando le informazioni principali e le loro relazioni- superare gli “ostacoli alla comprensione dei testi...”- (...) cogliere indizi utili a risolvere i nodi della comprensione



Domanda	Caratteristiche	Descrizione del compito e commento
<p>B13. Come va a finire fra la lepre e la volpe?</p> <p>A. <input type="checkbox"/> La volpe si accontenta di mangiare quelle foglie tenere e gustose</p> <p>B. <input type="checkbox"/> La volpe alla fine se ne va perché il buio che arriva mette paura</p> <p>C. <input type="checkbox"/> La volpe aspetta fino alla mattina dopo e poi se ne va</p> <p>D. <input type="checkbox"/> La volpe finisce per rinunciare alla sua preda</p>	<p>Tipo di testo: narrativo</p> <p>Tipo di item: domanda a scelta multipla</p> <p>Aspetto prevalente 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</p> <p>Risposta corretta: D</p>	<p>È un compito di costruzione di relazioni e di integrazione di informazioni a livello locale. La domanda chiede di capire come si risolve il problema del racconto, stabilendo un collegamento (di tipo causale) tra un'informazione data nella parte finale del testo ("Allora la volpe se ne andò a pancia vuota"), e l'informazione dell'alternativa corretta ("La volpe finisce per rinunciare alla sua preda").</p> <p>Dal momento che la domanda in sé orienta alla fine del racconto ("Come va a finire..."), non si sono introdotte indicazioni per localizzare la parte di testo da considerare.</p> <p>Per quanto riguarda le Indicazioni Nazionali, il quesito si colloca nell'ambito dei seguenti obiettivi-traguardi di apprendimento:</p> <ul style="list-style-type: none">- leggere testi (narrativi, ...) (...) individuando le informazioni principali e le loro relazioni- superare gli "ostacoli alla comprensione dei testi..."- (...) cogliere indizi utili a risolvere i nodi della comprensione





Domanda	Caratteristiche	Descrizione del compito e commento
<p>B14. Se nel racconto la lepre dicesse ‘grazie’ all’erba, che cosa le direbbe?</p> <p>A. <input type="checkbox"/>  “Grazie di avere sfamato la volpe!”</p> <p>B. <input type="checkbox"/>  “Grazie di avere sbarrato la strada alla volpe!”</p> <p>C. <input type="checkbox"/>  “Grazie di avere impedito alla volpe di vedermi!”</p> <p>D. <input type="checkbox"/>  “Grazie di avere spaventato la volpe!”</p>	<p>Tipo di testo: narrativo Tipo di item: domanda a scelta multipla Aspetto prevalente 5a: ricostruire il significato di una parte più o meno estesa del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse Risposta corretta: C</p>	<p>È un compito di costruzione di relazioni e di integrazione di informazioni a livello locale. La domanda chiede di elaborare una parte di testo per cogliere le ragioni di un comportamento ipotetico – ma autorizzato dal testo – di un personaggio, utilizzando indizi testuali e conoscenze pregresse, con il risultato di produrre un’integrazione al testo.</p> <p>La domanda è formulata in modo da segnalare che l’informazione richiesta non è fornita nel testo, ma va costruita. Sono i tempi verbali a segnalare che si tratta di una simulazione (“dicesse” e “direbbe”). Per quanto riguarda le Indicazioni Nazionali, il quesito si colloca nell’ambito dei seguenti obiettivi-traguardi di apprendimento:</p> <ul style="list-style-type: none">- leggere testi (narrativi, ...) (...) individuando le informazioni principali e le loro relazioni.- superare gli “ostacoli alla comprensione dei testi...”- (...) porsi domande (...) durante la lettura del testo- cogliere indizi utili a risolvere i modi della comprensione



Domanda	Caratteristiche	Descrizione del compito e commento																		
<p>B15. Che cosa si racconta in questo testo?</p> <p><i>Metti una crocetta per ogni riga.</i></p> <table border="1" data-bbox="241 549 1025 1034"><thead><tr><th data-bbox="241 549 904 619">In questo testo si racconta...</th><th data-bbox="904 549 958 619">Sì</th><th data-bbox="958 549 1025 619">No</th></tr></thead><tbody><tr><td data-bbox="241 619 904 702">a) una storia di un inseguimento</td><td data-bbox="904 619 958 702"><input type="checkbox"/></td><td data-bbox="958 619 1025 702"><input type="checkbox"/></td></tr><tr><td data-bbox="241 702 904 785">b) una storia con un gioco pericoloso</td><td data-bbox="904 702 958 785"><input type="checkbox"/></td><td data-bbox="958 702 1025 785"><input type="checkbox"/></td></tr><tr><td data-bbox="241 785 904 868">c) una storia con un vento forte che copre i rumori</td><td data-bbox="904 785 958 868"><input type="checkbox"/></td><td data-bbox="958 785 1025 868"><input type="checkbox"/></td></tr><tr><td data-bbox="241 868 904 951">d) una storia con un personaggio che non ottiene quello che vuole</td><td data-bbox="904 868 958 951"><input type="checkbox"/></td><td data-bbox="958 868 1025 951"><input type="checkbox"/></td></tr><tr><td data-bbox="241 951 904 1034">e) una storia che finisce bene per il personaggio più debole</td><td data-bbox="904 951 958 1034"><input type="checkbox"/></td><td data-bbox="958 951 1025 1034"><input type="checkbox"/></td></tr></tbody></table>	In questo testo si racconta...	Sì	No	a) una storia di un inseguimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	b) una storia con un gioco pericoloso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	c) una storia con un vento forte che copre i rumori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	d) una storia con un personaggio che non ottiene quello che vuole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	e) una storia che finisce bene per il personaggio più debole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<p>Tipo di testo: narrativo Tipo di item: domanda a scelta multipla complessa Aspetto prevalente 5b: ricostruire il significato globale del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse Risposta corretta: a) Sì b) No c) No d) Sì e) Sì</p>	<p>È un compito di costruzione di relazioni e di integrazione di informazioni a livello dell'intero testo.</p> <p>La domanda chiede di collegare informazioni e di integrarle in una serie di sovraordinate, che riprendono i significati dell'intero testo, riconoscendo quelle autorizzate dal testo da quelle che non lo sono.</p> <p>La domanda è stata formulata in modo da rimettere a disposizione la consegna ("In questo testo si racconta...") anche nella tabella, avvicinandola agli item, formulati in modo da costituire un completamento.</p> <p>Per quanto riguarda le Indicazioni Nazionali, il quesito si colloca nell'ambito dei seguenti obiettivi-traguardi di apprendimento:</p> <ul style="list-style-type: none">- legge e comprende testi di vario tipo, continui e non continui, ne individua il senso globale e le informazioni principali- superare gli "ostacoli alla comprensione dei testi..."- (...) cogliere indizi utili a risolvere i nodi della comprensione
In questo testo si racconta...	Sì	No																		
a) una storia di un inseguimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																		
b) una storia con un gioco pericoloso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																		
c) una storia con un vento forte che copre i rumori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																		
d) una storia con un personaggio che non ottiene quello che vuole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																		
e) una storia che finisce bene per il personaggio più debole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																		









Domanda	Caratteristiche	Descrizione del compito e commento
<p>B16. In questa storia c'è qualcuno che si comporta in modo più furbo del solito e qualcuno che prima è sfortunato, ma poi ha fortuna. Scrivi chi è l'uno e chi è l'altro.</p> <p> a) Chi si comporta in modo "più furbo del solito" è</p> <p> b) Chi prima è sfortunato, ma poi "ha fortuna" è</p>	<p>Tipo di testo: narrativo Tipo di item: domanda a risposta aperta univoca Aspetto prevalente 5a: ricostruire il significato di una parte più o meno estesa del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse Risposta corretta: a) (la) volpe b) (la) lepre</p>	<p>È un compito di costruzione di relazioni e di integrazione di informazioni a livello locale. La domanda chiede di individuare e integrare informazioni testuali e conoscenze enciclopediche, percorrendo – per quanto riguarda l'item a) – una parte circoscritta di testo e – per quanto riguarda l'item b) – una parte più ampia (la seconda metà del testo).</p> <p>La domanda è formulata in modo da rimettere a disposizione la consegna ("Chi si comporta in modo più furbo del solito" è...", "Chi prima è fortunato, ma poi...è...") anche nella risposta, che ha così la forma di un completamento, riducendo la quantità di scrittura e facilitando, con la presenza del contesto, l'inserimento degli elementi richiesti.</p> <p>Per quanto riguarda le Indicazioni Nazionali, il quesito si colloca nell'ambito dei seguenti obiettivi-traguardi di apprendimento:</p> <ul style="list-style-type: none">- leggere testi (narrativi,...) cogliendo l'argomento di cui si parla e individuando le informazioni principali e le loro relazioni- superare gli "ostacoli alla comprensione dei testi..."- (...) cogliere indizi utili a risolvere i nodi della comprensione



Domanda	Caratteristiche		Descrizione del compito e commento															
<p>B17. Che cosa si può capire dal racconto che hai letto?</p> <p><i>Metti una crocetta per ogni riga.</i></p> <table border="1" data-bbox="192 549 1025 1106"><thead><tr><th data-bbox="192 549 607 695"></th><th data-bbox="607 549 801 695">Sì lo puoi capire dal racconto</th><th data-bbox="801 549 1025 695">No non lo puoi capire dal racconto</th></tr></thead><tbody><tr><td data-bbox="192 695 607 804">a) Bisogna mettercela tutta anche quando la situazione sembra disperata</td><td data-bbox="607 695 801 804"><input type="checkbox"/></td><td data-bbox="801 695 1025 804"><input type="checkbox"/></td></tr><tr><td data-bbox="192 804 607 887">b) Invidiare gli altri non aiuta a vincere</td><td data-bbox="607 804 801 887"><input type="checkbox"/></td><td data-bbox="801 804 1025 887"><input type="checkbox"/></td></tr><tr><td data-bbox="192 887 607 995">c) A volte le cose vanno diversamente da come ci aspettavamo</td><td data-bbox="607 887 801 995"><input type="checkbox"/></td><td data-bbox="801 887 1025 995"><input type="checkbox"/></td></tr><tr><td data-bbox="192 995 607 1106">d) Quando si riceve un aiuto, si ha voglia di ringraziare per l'aiuto avuto</td><td data-bbox="607 995 801 1106"><input type="checkbox"/></td><td data-bbox="801 995 1025 1106"><input type="checkbox"/></td></tr></tbody></table>		Sì lo puoi capire dal racconto	No non lo puoi capire dal racconto	a) Bisogna mettercela tutta anche quando la situazione sembra disperata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	b) Invidiare gli altri non aiuta a vincere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	c) A volte le cose vanno diversamente da come ci aspettavamo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	d) Quando si riceve un aiuto, si ha voglia di ringraziare per l'aiuto avuto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<p>Tipo di testo: narrativo Tipo di item: domanda a scelta multipla complessa Aspetto prevalente 6: sviluppare un'interpretazione del testo, a partire dal suo contenuto e/ o dalla sua forma, andando al di là di una comprensione letterale Risposta corretta: a) Sì b) No c) Sì d) Sì</p>		<p>È un compito di interpretazione dei significati del testo. La domanda chiede di cogliere, alla luce delle vicende del racconto, alcune idee di fondo del testo, chiamando in causa operazioni di generalizzazione e di sintesi. La domanda è stata formulata in modo da segnalare che i significati non sono dati nel testo, ma sono da costruire ("Che cosa si può capire..."). Per quanto riguarda le Indicazioni Nazionali, il quesito si colloca nell'ambito dei seguenti obiettivi-traguardi di apprendimento:</p> <ul style="list-style-type: none">- leggere testi letterari narrativi (...) cogliendone il senso, (...) l'intenzione comunicativa dell'autore- legge e comprende testi di vario tipo (...) ne individua il senso globale e le informazioni principali (...)
	Sì lo puoi capire dal racconto	No non lo puoi capire dal racconto																
a) Bisogna mettercela tutta anche quando la situazione sembra disperata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																
b) Invidiare gli altri non aiuta a vincere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																
c) A volte le cose vanno diversamente da come ci aspettavamo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																
d) Quando si riceve un aiuto, si ha voglia di ringraziare per l'aiuto avuto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																



Domanda	Caratteristiche	Descrizione del compito e commento
<p>B18. Quattro delle vignette che trovi qui sotto rappresentano quattro momenti del racconto. Indica con una crocetta le due vignette che non c'entrano con il racconto che hai letto.</p> <p>a) <input type="checkbox"/> </p> <p>b) <input type="checkbox"/> </p> <p>c) <input type="checkbox"/> </p> <p>d) <input type="checkbox"/> </p> <p>e) <input type="checkbox"/> </p> <p>f) <input type="checkbox"/> </p>	<p>Tipo di testo: narrativo Tipo di item: domanda a scelta multipla Aspetto prevalente 5b: ricostruire il significato globale del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse Risposta corretta: Indica le due vignette contraddistinte dalla lettera a e dalla lettera d</p> <p>Corretta: quando vengono indicate tutte e due le vignette.</p> <p>N.B. la risposta è da considerare corretta in tutti quei casi in cui è evidente che le due vignette contrassegnate siano quelle indicate sopra. Sono ammesse quindi oltre alle crocette sugli appositi quadratini anche qualsiasi segno sopra o a fianco delle vignette stesse</p>	<p>È un compito di costruzione di relazioni e di integrazione di informazioni a livello dell'intero testo.</p> <p>La domanda chiede di confrontare le immagini con i significati costruiti e di discriminare quelle non autorizzate, dai significati del racconto, da quelle autorizzate. Nelle vignette vanno considerati elementi, situazioni e relazioni.</p> <p>La domanda è formulata in modo da segnalare quante sono le vignette autorizzate (quattro) e quante non lo sono (due), in modo da delimitare la scelta.</p> <p>Per quanto riguarda le Indicazioni Nazionali, il quesito si colloca nell'ambito dei seguenti obiettivi-traguardi di apprendimento:</p> <ul style="list-style-type: none">- leggere testi (narrativi,...) cogliendo l'argomento di cui si parla e individuando le informazioni principali e le loro relazioni.- legge e comprende testi di vario tipo (...) ne individua il senso globale- (...) cogliere indizi utili a risolvere i nodi della comprensione



Esercizi

Domanda	Caratteristiche	Descrizione del compito e commento																					
<p>C1. Nella tabella ci sono cinque nomi e cinque gruppi di aggettivi. Collega con una freccia ogni nome al gruppo di aggettivi adatto.</p> <table border="1" data-bbox="163 598 1274 1204"><thead><tr><th data-bbox="163 598 501 651">Nomi</th><th data-bbox="501 598 676 651"></th><th data-bbox="676 598 1274 651">Aggettivi</th></tr></thead><tbody><tr><td data-bbox="163 651 501 708"><i>Es.</i> una coperta</td><td data-bbox="501 651 676 708">→</td><td data-bbox="676 651 1274 708"><i>corta, calda, morbida, rossa</i></td></tr><tr><td data-bbox="163 746 501 804">a) una pizza</td><td data-bbox="501 746 676 804"></td><td data-bbox="676 746 1274 804">1. verde, succosa, matura, dolce</td></tr><tr><td data-bbox="163 842 501 919">b) una bambina</td><td data-bbox="501 842 676 919"></td><td data-bbox="676 842 1274 919">2. divertente, stancante, scolastica, avventurosa</td></tr><tr><td data-bbox="163 957 501 1015">c) una mela</td><td data-bbox="501 957 676 1015"></td><td data-bbox="676 957 1274 1015">3. forte, fredda, improvvisa, noiosa</td></tr><tr><td data-bbox="163 1053 501 1110">d) una pioggia</td><td data-bbox="501 1053 676 1110"></td><td data-bbox="676 1053 1274 1110">4. calda, saporita, croccante, salata</td></tr><tr><td data-bbox="163 1149 501 1206">e) una gita</td><td data-bbox="501 1149 676 1206"></td><td data-bbox="676 1149 1274 1206">5. brava, simpatica, allegra, silenziosa</td></tr></tbody></table>	Nomi		Aggettivi	<i>Es.</i> una coperta	→	<i>corta, calda, morbida, rossa</i>	a) una pizza		1. verde, succosa, matura, dolce	b) una bambina		2. divertente, stancante, scolastica, avventurosa	c) una mela		3. forte, fredda, improvvisa, noiosa	d) una pioggia		4. calda, saporita, croccante, salata	e) una gita		5. brava, simpatica, allegra, silenziosa	<p>Tipo di item: corrispondenze (matching) Ambito 4: Lessico e semantica Risposta corretta: a) 4 b) 5 c) 1 d) 3 e) 2</p> <p>Corretta: quando tutti i collegamenti sono corretti.</p>	<p>Per rispondere lo studente deve</p> <ul style="list-style-type: none">- riflettere sul significato degli aggettivi qualificativi elencati nella tabella;- Individuare per ciascun nome il gruppo di aggettivi che esprimono delle qualità compatibili.
Nomi		Aggettivi																					
<i>Es.</i> una coperta	→	<i>corta, calda, morbida, rossa</i>																					
a) una pizza		1. verde, succosa, matura, dolce																					
b) una bambina		2. divertente, stancante, scolastica, avventurosa																					
c) una mela		3. forte, fredda, improvvisa, noiosa																					
d) una pioggia		4. calda, saporita, croccante, salata																					
e) una gita		5. brava, simpatica, allegra, silenziosa																					



Domanda	Caratteristiche	Descrizione del compito e commento																					
<p>C2. Indica quali delle seguenti espressioni sono già frasi complete e corrette e quali hanno bisogno di essere completate.</p> <p><i>Metti una crocetta per ogni riga.</i></p> <table border="1" data-bbox="203 627 1151 1054"><thead><tr><th>Frase</th><th>Completa/corretta</th><th>Incompleta/scorretta</th></tr></thead><tbody><tr><td><i>Es. Giorgio ha visto</i></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input checked="" type="checkbox"/></td></tr><tr><td>a) Il mio amico ha comprato</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr><tr><td>b) L'anno scorso siamo stati</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr><tr><td>c) Anna sbadiglia</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr><tr><td>d) Marco telefona tutti i giorni alla nonna</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr><tr><td>e) Luca dice sempre</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr></tbody></table>	Frase	Completa/corretta	Incompleta/scorretta	<i>Es. Giorgio ha visto</i>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	a) Il mio amico ha comprato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	b) L'anno scorso siamo stati	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	c) Anna sbadiglia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	d) Marco telefona tutti i giorni alla nonna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	e) Luca dice sempre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<p>Tipo di item: domanda a scelta multipla complessa</p> <p>Ambito 5 : Sintassi</p> <p>Risposta corretta:</p> <p>a) Incompleta / scorretta b) Incompleta / scorretta c) Completa /corretta d) Completa /corretta e) Incompleta / scorretta</p>	<p>Per rispondere lo studente deve avere una conoscenza implicita delle regole semantiche e sintattiche che governano la struttura della frase.</p>
Frase	Completa/corretta	Incompleta/scorretta																					
<i>Es. Giorgio ha visto</i>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>																					
a) Il mio amico ha comprato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																					
b) L'anno scorso siamo stati	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																					
c) Anna sbadiglia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																					
d) Marco telefona tutti i giorni alla nonna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																					
e) Luca dice sempre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																					



Ministero dell'Istruzione
dell'Università e della Ricerca



Istituto nazionale per la valutazione
del sistema educativo di istruzione e di formazione

Rilevazione degli apprendimenti

Anno Scolastico 2015 – 2016

PROVA DI ITALIANO

Scuola primaria

Classe Seconda

Fascicolo 1



Spazio per l'etichetta autoadesiva

ISTRUZIONI

La prova è divisa in tre parti.

Nella prima parte dovrai leggere solo il titolo di un racconto e poi rispondere alla domanda che segue.

Nella seconda parte dovrai leggere il racconto e poi rispondere alle domande che troverai subito dopo.

Per ogni domanda ci sono quattro risposte, ma una sola è quella giusta.

Prima di ogni risposta c'è un quadratino con una lettera dell'alfabeto: A, B, C, D.

Per rispondere, devi mettere una crocetta nel quadratino accanto alla risposta (una sola) che ritieni giusta, come nell'esempio 1.

Esempio 1

Quale giorno viene prima del giovedì?

- A. Lunedì
- B. Martedì
- C. Mercoledì
- D. Giovedì

Se ti accorgi di aver sbagliato, puoi correggere: devi scrivere **NO** vicino alla risposta sbagliata e mettere una crocetta nel quadratino accanto alla risposta che ritieni giusta, come nell'esempio 2.

Esempio 2

Quale giorno viene dopo il lunedì?

- A. Martedì
- B. Mercoledì
- NO** C. Domenica
- D. Sabato

Alcune domande sono un po' diverse e per rispondere devi mettere una crocetta per ogni riga, come nell'esempio 3.

Esempio 3

Quale giorno viene dopo il lunedì? <i>Metti una crocetta per ogni riga.</i>		
	Sì	No
a) Il martedì viene dopo il lunedì	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) La domenica viene dopo il lunedì	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

In qualche caso dovrai scrivere tu la risposta alla domanda, come nell'esempio 4.

Esempio 4

Chi è il protagonista del racconto che hai letto? Risposta: <i>Enrico</i>
--

Nella terza parte della prova dovrai fare due esercizi. Le domande e gli esempi ti diranno cosa fare.

Per fare una prova, ora rispondi a questa domanda.

Quanti sono i mesi dell'anno? A. <input type="checkbox"/> 4 B. <input type="checkbox"/> 10 C. <input type="checkbox"/> 12 D. <input type="checkbox"/> 14

Per rispondere alle domande di tutta la prova avrai a disposizione 45 minuti.

**NON GIRARE LA PAGINA
FINCHÉ NON TI SARÀ DETTO DI FARLO**

PARTE PRIMA

Questo è il titolo del racconto che leggerai

L'ERBA CHE LE LEPRI NON MANGIANO

L1602A01A0 - L1602A01B0 - L1602A01C0 - L1602A01D0

A1. Le informazioni che trovi nel titolo “L'erba che le lepri non mangiano” fanno già capire alcune cose del racconto che leggerai e fanno nascere alcune domande. Quali domande fanno nascere?

Metti una crocetta su “Sì” o su “No” per ogni domanda.

Per quale motivo le lepri non mangiano quell'erba?



a) Sì No

Le lepri correranno più veloci di tutti?



b) Sì No

Le lepri troveranno degli amici?



c) Sì No

Quale erba non mangiano le lepri?



d) S No

Ricordati che non puoi più tornare indietro a rivedere questa prima domanda alla quale hai già risposto.

Adesso vai avanti e leggi il racconto.

L'ERBA CHE LE LEPRI NON MANGIANO

1 C'è un'erba, in Inghilterra, che ha le foglie lunghe, color verde
2 pallido, con piccoli fiorellini dal profumo dolciastro alla base delle sue
3 foglie, e nient'altro di speciale: ma una cosa speciale c'è, ed è il fatto
4 che le lepri non la mangiano mai.

5 Perché non la mangiano? Perché è velenosa?

6 No, non è velenosa.

7 Perché è dura?

8 No, anzi, è morbida.

9 Perché ha un cattivo sapore?

10 No, in verità è parecchio gustosa.

11 Bisogna sapere che, moltissimi anni fa, una lepre se ne andava
12 giù per il fianco di una collina, vicino al villaggio di Taydale,
13 nell'Inghilterra centrale, rosicchiando erbe e radici.

14 Ogni tanto alzava il muso a guardare, annusare e ascoltare con
15 le sue lunghe orecchie: ma quella volta, per sua sfortuna, la volpe si
16 era fatta furba. Per nascondere il suo colore, strisciava contro un
17 muro rossastro. Per nascondere il suo odore, si era avvolto a
18 lungo nel muschio profumato, e per nascondere il rumore si era
19 avvolta la punta delle zampe in batuffoli di ragnatela.

20 D'improvviso, senza aver sentito, annusato o visto niente, la
21 lepre se la vide spuntare a meno di venti passi, già lanciata a bocca
22 aperta verso di lei.

23 La bestiola si mise a correre disperatamente, facendo balzi e
24 scarti a zig zag, ma sapeva che era troppo tardi, perché la volpe era
25 partita troppo in vantaggio.

26 Saltò un cespuglio, ne saltò un altro, ed eccola in un prato dove
27 crescevano a centinaia quelle foglie lunghe, alte e abbastanza larghe,
28 che sembravano... sembravano orecchie di lepre.

29 La lepre si fermò di colpo e s'acquattò in mezzo al prato,
30 tenendosi bassa bassa, ma con le orecchie alte.

31 Anche la volpe, una decina di metri indietro, si fermò.

32 Cos'era quello?

33 Quante lepri c'erano, in quel prato? Cento? Duecento? Mille?
34 No, non erano lepri, erano foglie. Ma dov'era finita la lepre che stava
35 inseguendo?

36 La volpe, muovendo le sue orecchie triangolari, ascoltò: ma non
37 sentí rumore, tranne il fruscio delle foglie al vento. Annusò, ma non
38 sentí odore, tranne quello dei piccoli fiori che stavano alla base delle
39 foglie. Allungò il collo, e addirittura si alzò sulle zampe di dietro,
40 come fanno i cani: ma non vide altro che foglie, foglie, alte, nel cielo
41 che si andava scurendo nella sera.

42 Allora la volpe se ne andò, a pancia vuota, e da quel giorno
43 nessuna lepre mangiò più una foglia di quelle, per ringraziare
44 dell'aiuto gentile.

(Tratto da: R. Piumini, *Poco prima della notte*, Einaudi Ragazzi, Edizioni EL, San Dorlingo della Valle, Trieste, 2011)

- B1. Qui sotto trovi la storia che hai letto, raccontata con poche parole. Non sono però indicati i personaggi. Li sai riconoscere? Possono essere animali o cose. Scrivi una parola in ogni spazio per dire di chi o di che cosa si parla.**



C'era una volta una che se ne andava tranquilla per la sua strada, ma faceva gola a una che aveva una gran voglia di mangiarsela. Meno male che c'era un campo con tante e la riuscì a cavarsela.


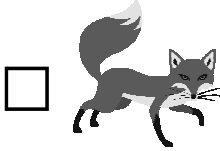
B2. All'inizio del racconto l'autore parla di un'erba e la descrive. Quali caratteristiche dell'erba sono importanti per quello che succede più avanti nel racconto?


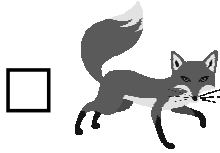
Metti una crocetta per ogni riga.


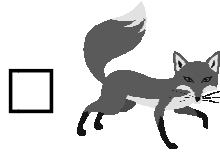

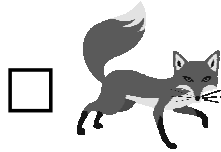
	È importante	Non è importante
a) Ha foglie lunghe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Si può mangiare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Ha fiorellini con un profumo che copre altri odori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Ha foglie con un sapore gustoso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B3. Nella parte di testo che ti riportiamo sotto, rimane più volte nascosto di chi si parla, ma per capire è importante individuare chi è. Completa questa parte, mettendo ogni volta una crocetta sul quadratino accanto al disegno dell'animale di cui si parla.

Bisogna sapere che, moltissimi anni fa, una lepre se ne andava giù per il fianco di una collina vicino al villaggio di Taydale, nell'Inghilterra centrale, rosicchiando erbe e radici.

Ogni tanto la   alzava il muso a guardare, annusare e ascoltare con le sue lunghe orecchie: ma quella volta, per sua sfortuna, la volpe si era fatta furba.

Per nascondere il suo colore, la   strisciava contro un muro rossastro.

Per nascondere il suo odore, la   si era avvoltolata a lungo nel muschio profumato, e per nascondere il rumore la   si era avvolta la punta delle zampe in batuffoli di ragnatela.

B4. Che cosa faceva la lepre, all'inizio del racconto, quando "se ne andava giù per il fianco di una collina"?

- A. Stava spiando qualcuno da lontano
 - B. Era contenta di sentire odori e rumori nuovi
 - C. Voleva raggiungere il villaggio vicino
 - D. Mangiava e si guardava intorno
-

B5. Il testo dice "ogni tanto alzava il muso a guardare, annusare e ascoltare con le sue lunghe orecchie" (righe 14-15). Questa informazione fa capire che l'animale protagonista del racconto si comporta così perché

- A. è attento ai possibili pericoli
- B. cerca di orientarsi nell'ambiente
- C. è alla ricerca di cibo
- D. è stupito dalla calma che c'è intorno

B6. Per quale scopo qualcuno in questo racconto cerca in tutti i modi di nascondere il suo colore, il suo odore, il suo rumore?

- A. Per cogliere di sorpresa la sua preda
 - B. Per non essere aggredito da una belva feroce
 - C. Per sembrare un altro animale
 - D. Per tenere lontani i suoi peggiori nemici
-

B7. “... la lepre se la vide spuntare a meno di venti passi” (righe 20-21). Questa informazione fa capire che la lepre

- A. sa di poter riuscire a scappare
- B. pensa che c'è una buona distanza
- C. si rende conto che il pericolo è vicino
- D. calcola quanto devono essere lunghi i passi



Nel riquadro hai a disposizione la parte di testo alla quale si riferisce la domanda B8.

“D’improvviso, senza aver sentito, annusato o visto niente, la lepre se la vide spuntare a meno di venti passi, già lanciata a bocca aperta verso di lei.”

L1602B0800

B8. Che cosa fanno capire le parole “... già lanciata a bocca aperta”?
Fanno capire che

- A. la volpe corre e non ha più fiato
- B. la volpe parte all’inseguimento urlando
- C. la volpe è pronta a mangiare la lepre
- D. la volpe è stupita che la lepre l’abbia vista

L1602B0900

B9. “La bestiola si mise a correre disperatamente, facendo balzi a zig zag, ma sapeva che era troppo tardi, perché la volpe era partita troppo in vantaggio” (righe 23-25). Perché la lepre è disperata?

- A. Fa fatica a correre dopo avere mangiato
- B. Ha perso l’orientamento
- C. Sta per essere catturata
- D. È la prima volta che vede una volpe da vicino

L1602B1000

B10. La corsa a zig zag serve alla lepre di questo racconto per

- A. mettere in difficoltà la volpe
- B. mostrare la sua abilità
- C. non schiacciare troppo l’erba
- D. evitare gli ostacoli

B11. Che cosa pensa la lepre quando vede le “foglie lunghe, alte e abbastanza larghe” (riga 27)?

Ecco tante altre lepri:
insieme sconfiggeremo
la volpe!

A.



Quante foglie!
Assomigliano alle mie
orecchie. Questo mi
aiuterà!

B.



Che bello. Potrò
continuare a rosicchiare
foglie e fiori!

C.



Ho trovato tante altre
lepri, mi nasconderò in
mezzo a loro!

D.



La parte di testo nel riquadro ti può aiutare a rispondere alla domanda B12.



Anche la volpe, una decina di metri indietro, si fermò.

Cos'era quello?

Quante lepri c'erano, in quel prato? Cento?

Duecento? Mille? No, non erano lepri, erano foglie.

Ma dov'era finita la lepre che stava inseguendo?

L1602B1200

B12. Che cosa puoi aggiungere all'informazione che trovi sotto per spiegare il comportamento della volpe?





“Anche la volpe, una decina di metri indietro, si fermò”

- A. Anche la volpe ... si fermò **perché era confusa da quello che vedeva e non sapeva che cosa fare**
- B. Anche la volpe ... si fermò **perché era stanca e non aveva voglia di cercare la lepre in mezzo a tutte quelle foglie**
- C. Anche la volpe ... si fermò **perché voleva spiare che cosa faceva la lepre nascosta in quel prato**
- D. Anche la volpe ... si fermò **perché aveva già corso tanto e si chiedeva che gusto avesse quell'erba**

B13. Come va a finire fra la lepre e la volpe?

- A. La volpe si accontenta di mangiare quelle foglie tenere e gustose
 - B. La volpe alla fine se ne va perché il buio che arriva mette paura
 - C. La volpe aspetta fino alla mattina dopo e poi se ne va
 - D. La volpe finisce per rinunciare alla sua preda
-

B14. Se nel racconto la lepre dicesse 'grazie' all'erba, che cosa le direbbe?

- A.  "Grazie di avere sfamato la volpe!"
- B.  "Grazie di avere sbarrato la strada alla volpe!"
- C.  "Grazie di avere impedito alla volpe di vedermi!"
- D.  "Grazie di avere spaventato la volpe!"

B15. Che cosa si racconta in questo testo?*Metti una crocetta per ogni riga.*

In questo testo si racconta...	Sì	No
a) una storia di un inseguimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) una storia con un gioco pericoloso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) una storia con un vento forte che copre i rumori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) una storia con un personaggio che non ottiene quello che vuole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) una storia che finisce bene per il personaggio più debole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

L1602B1600

B16. In questa storia c'è qualcuno che si comporta in modo più furbo del solito e qualcuno che prima è sfortunato, ma poi ha fortuna.**Scrivi chi è l'uno e chi è l'altro.**

a) Chi si comporta in modo "più furbo del solito" è

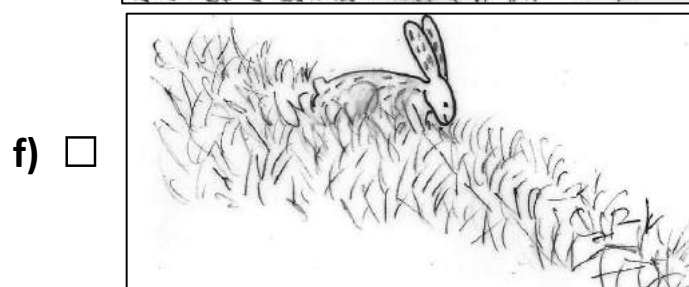
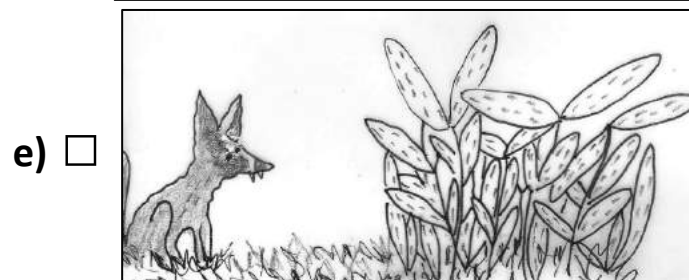
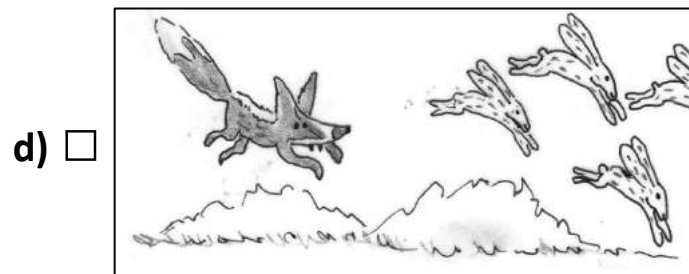
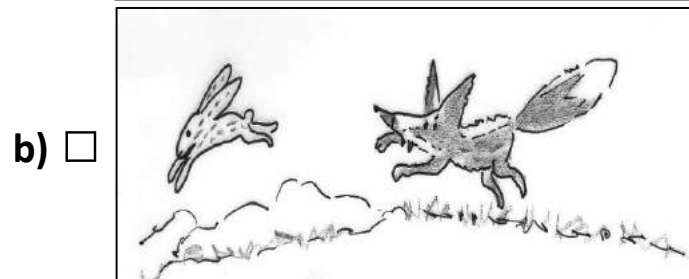
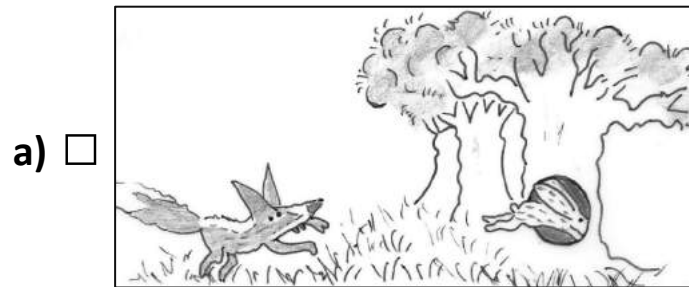


b) Chi prima è sfortunato, ma poi "ha fortuna" è

B17. Che cosa si può capire dal racconto che hai letto?*Metti una crocetta per ogni riga.*

	Sì lo puoi capire dal racconto	No non lo puoi capire dal racconto
a) Bisogna mettercela tutta anche quando la situazione sembra disperata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Invidiare gli altri non aiuta a vincere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) A volte le cose vanno diversamente da come ci aspettavamo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Quando si riceve un aiuto, si ha voglia di ringraziare per l'aiuto avuto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B18. Quattro delle vignette che trovi qui sotto rappresentano quattro momenti del racconto. Indica con una crocetta le due vignette che non c'entrano con il racconto che hai letto.



PARTE TERZA

ESERCIZIO 1.

L1602C0100

C1. Nella tabella ci sono cinque nomi e cinque gruppi di aggettivi. Collega con una freccia ogni nome al gruppo di aggettivi adatto.

Nomi	Aggettivi
Es. <i>una coperta</i>	<i>corta, calda, morbida, rossa</i>
a) una pizza	1. verde, succosa, matura, dolce
b) una bambina	2. divertente, stancante, scolastica, avventurosa
c) una mela	3. forte, fredda, improvvisa, noiosa
d) una pioggia	4. calda, saporita, croccante, salata
e) una gita	5. brava, simpatica, allegra, silenziosa

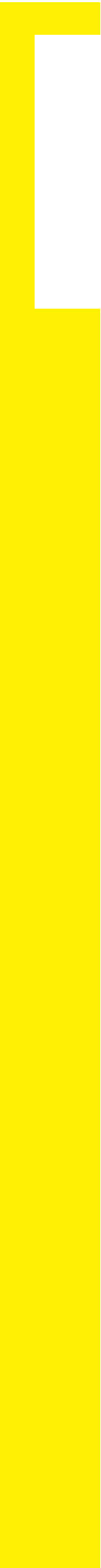
ESERCIZIO 2.

L1602C02A0 - L1602C02B0 - L1602C02C0 - L1602C02D0 - L1602C02E0

C2. Indica quali delle seguenti espressioni sono già frasi complete e corrette e quali hanno bisogno di essere completate.

Metti una crocetta per ogni riga.

FraSi	Completa/corretta	Incompleta/scorretta
Es. Giorgio ha visto	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
a) Il mio amico ha comprato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) L'anno scorso siamo stati	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Anna sbadiglia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Marco telefona tutti i giorni alla nonna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Luca dice sempre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>





QUADRO DI RIFERIMENTO DELLA PROVA DI ITALIANO

LA PROVA DI ITALIANO NELL'OBBLIGO DI ISTRUZIONE

Versione aggiornata il 02.04.2013

Indice

Premessa

I PARTE: PRESUPPOSTI TEORICI E OBIETTIVI DELLE PROVE DI ITALIANO

1. La padronanza linguistica
 - 1.1 La lettura
 - 1.1.1 Le competenze sottese alla comprensione della lettura
 - 1.1.2 Il testo
 - 1.1.3 Le modalità di lettura
 - 1.2 La riflessione sulla lingua
2. La valutazione della competenza di lettura
 - 2.1 Tipi di testi e criteri di scelta dei testi
 - 2.2 Aspetti di comprensione della lettura verificati nelle prove
 - 2.3 Formato delle domande e assegnazione del punteggio
3. La valutazione delle conoscenze e competenze grammaticali
 - 3.1 Ambiti grammaticali verificati nelle prove
 - 3.2 Progressione
 - 3.3 Formato delle domande e assegnazione del punteggio

II PARTE: LE PROVE DEL PRIMO CICLO

1. Struttura delle prove
 - 1.1 La lettura nella prova di II Primaria
 - 1.2 La lettura nelle prove di V Primaria, I e III Secondaria di I grado
 - 1.3 Esempi di compiti e di domande sui diversi aspetti della comprensione
 - 1.4 La grammatica nelle prove del primo ciclo
 - 1.5 Esempi di compiti e di domande sui diversi ambiti grammaticali

III PARTE: LA PROVA DELLA II CLASSE DELLA SECONDARIA DI II GRADO

1. Struttura della prova
 - 1.1 La lettura nella prova della II classe superiore
 - 1.1.1 Tipi di testi
 - 1.1.2 Esempi di compiti e di domande sui diversi aspetti della comprensione
 - 1.2 La grammatica nella prova della classe II superiore
 - 1.2.1 Esempi di compiti e di domande sui diversi ambiti grammaticali

Premessa

Questo documento esplicita i punti di riferimento concettuali e i criteri operativi utilizzati nella costruzione della prova di italiano per i vari livelli scolari oggetto delle rilevazioni INVALSI (II e V Primaria, I e III Secondaria di I grado, II Secondaria di II grado) . Esso ha lo scopo di fornire un punto di riferimento per la costruzione delle prove (per gli esperti che hanno questo compito) e di chiarire a tutti gli interessati (scuole, insegnanti, studenti, genitori, altri cittadini) i contenuti e gli aspetti che la prova intende verificare e i tipi di quesiti utilizzati, rendendo così trasparente l'impostazione della prova e favorendo la successiva analisi e interpretazione dei risultati da parte delle scuole e dei docenti.

La presente edizione è parzialmente diversa rispetto alla precedente sotto vari aspetti: pur rimanendo inalterata l'impostazione complessiva, sono state aggiunte alcune parti e chiariti più in dettaglio concetti e principi di fondo, sono stati aggiornati e arricchiti gli esempi di domande e sono state meglio caratterizzate le differenze tra le prove per il primo ciclo (e al loro interno tra la prova di II Primaria e le altre) e la prova per la seconda classe della scuola secondaria di II grado.

È opportuno in ogni caso sottolineare che nemmeno la presente edizione è da ritenersi definitiva: il Quadro di Riferimento è infatti un *work in progress*, che accompagna lo sviluppo del sistema di valutazione e che in parte precede, in parte segue la progettazione e la messa a punto degli strumenti di cui esso si avvale.

I PARTE: PRESUPPOSTI TEORICI E OBIETTIVI DELLE PROVE DI ITALIANO

1. LA “PADRONANZA LINGUISTICA”

La padronanza linguistica, una delle competenze di base che la scuola deve sviluppare, consiste nel possesso ben strutturato di una lingua assieme alla capacità di servirsene per i vari scopi comunicativi. La padronanza linguistica può essere articolata in conoscenze, abilità e competenze¹, fra loro interdipendenti.

Le competenze che afferiscono alla padronanza linguistica sono:

- oralità: ascolto, produzione orale, interazione orale (comprendere all'ascolto testi di vario tipo, produrre testi anche pianificati, partecipare a uno scambio comunicativo orale in vari contesti);
- lettura (comprendere e interpretare testi scritti di vario tipo e relativi a diversi contesti);
- scrittura (produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi).

La padronanza linguistica richiede competenze fonologiche e ortografiche, morfosintattiche, lessicali, testuali e anche:

- conoscenze e abilità di riflessione metalinguistica, funzionali sia al controllo consapevole della comprensione dei testi orali e scritti sia alla descrizione del funzionamento del sistema linguistico;
- la consapevolezza che una stessa lingua si realizza in forme diverse in relazione alla natura del messaggio, allo scopo della comunicazione e al contesto (varietà linguistiche).

Le prove INVALSI, anche per motivi di tipo tecnico-organizzativo (elevato numero di studenti, esigenza di correzione uniforme, ecc.), sono circoscritte alla valutazione della competenza di lettura (intesa come comprensione, interpretazione, riflessione su e valutazione del testo scritto, avente a oggetto un'ampia gamma di testi, letterari e non letterari) e delle conoscenze e competenze grammaticali, il cui apprendimento è previsto nelle indicazioni curriculari dei vari gradi di scuola. Tali competenze svolgono un ruolo importante nei curricula di italiano della scuola primaria e di quella secondaria di I e II grado².

Le competenze sopra indicate vengono acquisite gradualmente nei diversi livelli scolari e il loro sviluppo continua nel corso dell'intera vita. Anche il punto di arrivo rappresentato dall'esame di Stato a conclusione della Secondaria di II grado non è che una tappa di un percorso, nell'ottica di un

¹ Si utilizza qui la terminologia definita nella “Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 5 settembre 2006 sulla costituzione del Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli per l'apprendimento permanente”. Secondo tale raccomandazione, con “Conoscenze” si indica il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento; le conoscenze sono l'insieme di fatti, principi, teorie e pratiche, relative a un settore di studio o di lavoro; le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche. Con “Abilità” si indicano le capacità di applicare conoscenze e di usare metodi e procedure per portare a termine compiti e risolvere problemi; le abilità sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (che implicano l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti). Infine, con “Competenze” si indica la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.

² Per il primo ciclo di istruzione si fa riferimento al D.M. 16 novembre 2011, n. 254 – “Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione”. Per il secondo ciclo di istruzione si fa riferimento ai seguenti testi normativi: 1) D.M. 22 agosto 2007, n.139 – “Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione”; 2) D.I. 7 ottobre 2010, n. 211 - Regolamento recante “Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento”; 3) d.P.R. 15 marzo 2010, art. 8, comma 3 – “Istituti Tecnici. Linee Guida per il passaggio al nuovo ordinamento”, 4) d.P.R. 15 marzo 2010, n.87, art.8, comma 6 – “Istituti Professionali. Linee Guida per il passaggio al nuovo ordinamento”.

apprendimento permanente. Quello che si intende valutare con le prove INVALSI di Italiano è un certo grado di competenza relativo a diverse tappe del curriculum.

Scopo delle prove è dunque, come sopra già detto, la verifica sia della competenza di lettura sia delle conoscenze e competenze grammaticali. Pur essendo questi aspetti interrelati e inscindibili, tuttavia, ai fini della valutazione, si è distinta da un lato la comprensione dei testi e dall'altro la riflessione sulla lingua come sistema. Caratteristiche e struttura della prova nei diversi livelli scolari sono descritte dettagliatamente nella seconda e terza parte di questo documento.

1.1 La lettura

«L'abilità di lettura è stata, ed è tuttora, considerata la base essenziale per il successo scolastico tanto che spesso l'istruzione elementare ruota, si può dire, tutta intorno a questo obiettivo. Tuttavia l'attuale interesse per la lettura è anche teorico, nel senso che si aspira oggi a costruire una buona teoria psicologica della lettura» (Pontecorvo C. e M., 1986: 190). In effetti l'insieme dei processi cognitivi che permettono all'individuo di generare senso a partire da sequenze ordinate di segni grafici, in altri termini di **leggere e comprendere** un testo elaborato in un determinato codice³ (in questo caso il codice verbale), è stato molto studiato ed è ancora oggi oggetto di ricerca.

Gli approcci cognitivisti considerano la comprensione come un processo interattivo, risultato della reciproca influenza e dell'integrazione ottimale del dato testuale con le conoscenze e le aspettative del lettore⁴.

Questa idea di competenza è sottesa anche alle indagini internazionali sulla lettura OCSE-PISA e IEA-PIRLS: ad esempio, nel *framework* di PISA si dice, a proposito della competenza di lettura, che questa «comprende un'ampia gamma di competenze cognitive, che vanno da quella, di base, della decodifica, alla conoscenza delle parole, della grammatica e di strutture e caratteristiche linguistiche e testuali più estese, alle conoscenze enciclopediche. Essa comprende anche competenze metacognitive: la capacità di ricorrere ad una pluralità di strategie appropriate nell'elaborazione dei testi e il farlo in modo consapevole. Le competenze metacognitive vengono attivate quando i lettori riflettono circa la loro attività di lettura, la controllano e l'adattano, in vista di un determinato scopo» (OECD, 2009: 23).

È importante sottolineare che la competenza di lettura si evolve attraverso vari stadi, sviluppandosi progressivamente fino alle soglie dell'età adulta (e anche oltre). In questo percorso sono individuabili tre fasi fondamentali, che in parte si succedono, in parte si sovrappongono senza che sia chiaramente tracciabile una linea di confine tra l'una e l'altra. Nella fase iniziale di apprendimento della lettura l'alunno è soprattutto impegnato a padroneggiare le operazioni di decodifica dei segni grafici; la chiusura di questa fase è segnata dal raggiungimento dell'automatismo in quella che viene chiamata "lettura decifrativa o strumentale" e della capacità di leggere ad alta voce in maniera fluente ed espressiva. In una seconda fase l'alunno matura le abilità cognitive e metacognitive sottese alla piena comprensione di un testo nel suo significato letterale, fino a divenire capace di leggere per interesse personale e, per così dire, di "immergersi" in ciò che legge, ad esempio immedesimandosi nelle vicende e nei personaggi di un racconto. Nella terza fase, infine, l'alunno impara a "prendere le distanze" dal testo per considerarlo criticamente: è in questa fase che lo studente diviene capace di differenziare il proprio punto di vista rispetto a quello dell'autore e di confrontare tra loro punti di vista diversi, di analizzare consapevolmente il testo e di valutarlo nei suoi contenuti e nella sua forma.

³ Come è noto, per "codice" si intende, in ambito semiotico, un sistema di segni e di regole di combinazione, che deve essere condiviso tra emittente e ricevente in modo da rendere possibile la comunicazione. Oltre a quello verbale, esistono molti altri codici: ad esempio quello gestuale, quello musicale, quelli propri dei linguaggi matematici e scientifici formalizzati. Nella nostra società riveste un'importanza particolare il codice visuale, con le sue varietà più o meno istituzionalizzate.

⁴ Cfr. Kintsch e van Dijk, 1978; Rumelhart, 1981; Cornoldi, 1986; Mc Cormick, 1988; Dechant, 1991; Kintsch, 1998; Ruddell- Unrau, 2004.

1.1.1. Le competenze sottese alla comprensione della lettura

Leggere (cioè generare senso da testi scritti, interagendo con essi) è un processo complesso, a cui sono sottese competenze diverse.

Ai fini della costruzione delle prove e della valutazione, si distingueranno tre dimensioni costitutive della capacità di lettura:

- la competenza pragmatico-testuale;
- la competenza lessicale;
- la competenza grammaticale.

La *competenza pragmatico-testuale*⁵ relativa alla lettura consiste nella capacità di ricostruire, a partire dal testo, dal contesto (o “situazione”) in cui esso è inserito e dalle conoscenze “enciclopediche” del lettore, l'**insieme di significati** che il testo veicola (il suo senso), assieme al **modo** in cui essi sono veicolati: in altri termini, l'organizzazione logico-concettuale e formale del testo stesso, in rapporto comunque con il contesto⁶.

Per comprendere, interpretare e valutare un testo il lettore deve essere in grado di individuare specifiche informazioni, ricostruire il senso globale e il significato di singole parti, cogliere l'intenzione comunicativa dell'autore, lo scopo del testo e il genere cui esso appartiene.

Descrittori specifici della competenza pragmatico-testuale sono:

1. saper cogliere e tener conto dei fenomeni di **coesione testuale**, cioè dei segnali linguistici che indicano l'organizzazione del testo, in particolare catene anaforiche, connettivi e segni di interpunzione;
2. saper cogliere e tener conto dell'organizzazione generale del testo (titolazione, scansione in capoversi e paragrafi, rilievi grafici, componenti specifici dei testi non continui, ecc.) e dei fenomeni locali che contribuiscono alla **coerenza testuale**, in particolare le relazioni tra le informazioni e i legami logico-semantiche tra frasi e capoversi (ad esempio, legami di conseguenza, opposizione, similarità, generalizzazione, esemplificazione, ecc.);
3. saper operare **inferenze**, ricavando da informazioni esplicite contenuti impliciti, pertinenti alla comprensione del testo. Secondo l'ormai classica definizione di Castelfranchi e Parisi (1980:157-158) ogni essere umano possiede una “capacità inferenziale”, cioè delle “regole di inferenza” che permettono di generare conoscenze nuove a partire da conoscenze date o già possedute. I due studiosi specificano che un'inferenza può essere generata anche da una sola conoscenza, ma più frequentemente è generata dal rapporto tra due o più conoscenze. Le conoscenze che vengono messe in rapporto per generare una conoscenza nuova possono provenire tutte dal testo (inferenze testuali) o anche dall'enciclopedia del lettore (inferenze enciclopediche)⁷;

⁵ Pensiamo possa essere utile citare qui alcuni testi “classici” e fondanti della linguistica testuale come: Halliday - Hasan, 1976 e Beaugrande de-Dressler, 1981. Alcuni recenti testi italiani, a carattere introduttivo, sono: Serianni, 2006b, pp. 55-101; Andorno, 2003; Palermo, 2012. Sulla pragmatica, in particolare, si vedano: Andorno, 2005; Bazzanella, 2005 e Sbisà, 2007.

⁶ Per molti degli elementi e dei fenomeni che le prove di italiano valutano è difficile stabilire se essi siano da attribuire a una competenza relativa al testo in sé o invece al rapporto pragmatico tra testo, contesto di produzione e contesto di ricezione: per questo motivo sembra preferibile parlare di competenza pragmatico-testuale. Del resto, da un punto di vista teorico, molti autori (ad esempio Schlieben Lange, 1980: 146-148), ritengono che vi sia una convergenza sempre più spiccata tra linguistica testuale e linguistica pragmatica, in direzione di una teoria del testo inteso come insieme di azioni comunicative. Pensiamo anche al fatto che de Beaugrande e Dressler (1981:51), nella loro fondamentale *Introduzione alla linguistica testuale*, inseriscono tra i principi costitutivi della testualità l'intenzionalità (atteggiamento di chi produce il testo), l'accettabilità (atteggiamento di chi lo riceve) e la situazionalità (rapporto con il contesto), elementi dunque tipicamente pragmatici.

⁷ Sul frequentatissimo tema delle inferenze e del ruolo che esse hanno nella comprensione dei testi, cfr. anche Lumbelli, 2009.

4. saper riconoscere il tipo e la forma testuale e fare motivate ipotesi sui destinatari del testo;
5. saper riconoscere il registro linguistico e lo stile, determinati dalle scelte morfosintattiche, lessicali e retoriche dominanti;
6. saper valutare il testo sia dal punto di vista della validità e attendibilità delle informazioni (anche provenienti da diversi testi a confronto) sia dal punto di vista dell'efficacia comunicativa, in rapporto al destinatario e al contesto.

Come già detto, nella lettura e comprensione di ogni testo, oltre alla *competenza pragmatico testuale*, intervengono anche la *competenza lessicale* e quella *grammaticale*.

Per *competenza lessicale* relativa alla lettura si intende specificamente la conoscenza del significato di un vocabolo (o di una espressione), o la capacità di ricostruirlo in un determinato contesto e di riconoscere le relazioni di significato tra vocaboli in vari punti del testo. È evidente che quanto più ampio e articolato è il lessico attivo (usato anche nella produzione) e più esteso quello passivo (solo ricettivo), tanto più completa sarà la competenza lessicale di lettura e più agevole risulterà anche interpretare contestualmente le parole nuove.

Alcuni descrittori della competenza lessicale connessa in modo specifico con la comprensione della lettura sono:

1. saper comprendere un numero di parole del vocabolario di base adeguato al livello di scolarità (anche quando usate in accezioni diverse);
2. saper ricavare dal contesto il significato di parole che non si conoscono;
3. saper comprendere vocaboli appartenenti al lessico specifico di un determinato campo di discorso o “situazione”;
4. saper comprendere l'uso figurato di parole ed espressioni;
5. saper riconoscere i rapporti di significato fra le parole, quali sinonimia (anche sinonimia testuale, valida cioè solo in quello specifico testo), antinomia, iperonimia/iponimia, ecc.;
6. saper ipotizzare il significato di una parola attraverso il riconoscimento di fenomeni di derivazione.

La *competenza grammaticale* può essere intesa in due modi diversi, tenendo conto del fatto che:

- c'è una “grammatica implicita”, a cui tutti i parlanti di una lingua materna fanno riferimento non solo per produrre frasi ben formate, ma anche per comprenderle;
- c'è poi una “grammatica esplicita” che lo studente acquisisce gradualmente nei diversi livelli di scuola, imparando a classificare e a nominare gli elementi costitutivi del sistema linguistico (le cosiddette “parti del discorso”, o meglio “categorie lessicali”) e a formalizzare “regole” sia morfologiche sia sintattiche di funzionamento del sistema linguistico.

Se la competenza grammaticale implicita è “naturale”, essa tuttavia si rafforza e si raffina negli anni attraverso un uso a mano a mano più ampio, più specifico e più controllato delle diverse varietà linguistiche, certamente possibile anche al di fuori della scuola, ma in buona parte appreso grazie alla scolarizzazione.

La *competenza grammaticale* riguarda la conoscenza e l'uso delle due “grammatiche”.

La capacità di usare le risorse grammaticali della lingua per sostenere e per affinare la comprensione di un testo (capacità che non richiede però una descrizione esplicita dei fenomeni) è verificata e valutata prevalentemente nella prima parte della prova di italiano, quella relativa alla lettura. Viceversa la conoscenza della grammatica come sistema di descrizione esplicita della lingua è oggetto di valutazione nella seconda parte della prova, specifica e autonoma rispetto alla prima.

Alcuni descrittori della competenza grammaticale in funzione della comprensione del testo sono:

1. saper comprendere il significato dell'ordine “marcato” - cioè differente dalla convenzione più abituale (soggetto, verbo, complementi) - delle parole nella frase;
2. saper riconoscere i valori sintattici, gerarchici e informativi dell'interpunzione (focalizzazione, segmentazione, citazione, ecc.);

3. saper identificare tempi, aspetti e modi verbali nelle loro specifiche funzioni pragmatiche e testuali (modalità, concordanza, messa in rilievo, ecc.);
4. saper comprendere lo stile nominale⁸.

Per concludere, va sottolineato che nella realtà del processo di comprensione del testo le competenze lessicale, pragmatico-testuale e grammaticale interagiscono fra loro e non sono nettamente distinguibili l'una dall'altra.

1.1.2 Il testo

L'oggetto della lettura, e insieme il veicolo del significato, è il **testo**.

Il termine “testo” abbraccia in ambito semiotico una vasta gamma di oggetti. Sinteticamente potremmo dire che il testo è la manifestazione fisica (in questo caso: linguistica, scritta) di un messaggio inviato da un emittente a uno o più destinatari perché questi lo interpretino e lo comprendano. In quanto unità comunicativa, il testo - sempre prodotto e fruito in contesti ben definiti - è caratterizzato da unitarietà, coerenza e coesione (Beaugrande de-Dressler, 1984:28).

Seguendo in parte il *framework* di PISA, i testi si possono categorizzare secondo una serie di criteri, i più importanti dei quali sono:

- la situazione comunicativa,
- il formato,
- la tipologia.

La **situazione comunicativa** ha a che fare con l'uso per cui un testo è stato scritto: si può parlare di testi scritti per uso personale, per uso pubblico, correlato a fatti ed eventi sociali, per uso scolastico ed educativo, per uso professionale⁹. Rientra nella competenza di lettura sapersi orientare e muovere in diverse situazioni, leggendo e comprendendo un'ampia gamma di testi. Questa categorizzazione è utile perché alle diverse situazioni si collegano diversi compiti e strategie di lettura.

Per quanto concerne il **formato**, i testi si possono classificare in **continui, non continui e misti**.

I testi continui sono testi interamente verbali, costituiti da frasi organizzate in capoversi (o, per la poesia, in versi, a loro volta organizzati in strofe). I testi letterari, in prosa o in poesia, sono prevalentemente testi continui.

I testi non continui sono nella maggior parte dei casi costituiti da elenchi semplici o complessi e in essi hanno molta importanza anche gli elementi iconici. Esempi di testi non continui sono i moduli, i grafici, i diagrammi, le tabelle, gli orari, gli annunci pubblicitari, le mappe, i cataloghi e gli indici.

I testi misti sono formati da elementi continui e non continui, tra loro coerenti. Sono testi sempre più numerosi nella vita quotidiana, spesso presenti in manuali scolastici, in libri specialistici o di divulgazione, in riviste e giornali. L'esempio tipico può essere quello di un articolo di argomento economico, accompagnato da uno o più grafici.

Nell'ambito della **tipologia testuale** le classificazioni più note e condivise distinguono i testi in narrativi, descrittivi, argomentativi, espositivi, regolativi. Ma si deve notare che la costanza e la coerenza terminologica sono in quest'ambito difficili, sia per la diversità delle varie proposte sia per

⁸ Lo stile nominale consiste nell'uso di frasi senza predicato e si ritrova in particolare nel linguaggio giornalistico e burocratico: ad esempio, “Peggioramento delle condizioni atmosferiche”, invece che “Le condizioni atmosferiche peggioreranno”.

⁹ La lettura a fini pre-professionali o professionali ha un avvio graduale a partire dagli ultimi anni della scuola secondaria di I grado e si sviluppa nella scuola secondaria di II grado. Tra i generi testuali di ambito “professionale”, durante la frequenza scolastica, si possono individuare, ad esempio, modulistica varia, annunci di offerte di lavoro, istruzioni per compiere operazioni specifiche, regolamenti (norme per l'apprendistato, per la sicurezza nel luogo di lavoro), relazioni tecniche, rapporti.

le difficoltà interne ad ogni singola proposta, sia per la sempre più diffusa presenza di testi “compositi”, difficilmente classificabili in modo univoco, sia, infine, per la recente diffusione di nuovi generi testuali anche *on-line*, diversi per modalità di redazione e organizzazione del testo, mescolanza e contaminazione di varietà di lingua. In definitiva, ogni testo, a rigore, è un *unicum* per la situazione, lo scopo, la forma in cui e con cui nasce.

1.1.3 Le modalità di lettura

A seconda dello scopo per cui si legge un testo, e anche del suo formato, il lettore può utilizzare diverse modalità di lettura¹⁰, ad esempio:

1. la lettura *esplorativa* od *orientativa* (*skimming*) per scoprire di quale argomento e sottoargomenti tratta il testo e per capire se il testo è utile o no rispetto al proprio scopo di lettura; è una modalità molto veloce, che di solito prevede la lettura vera e propria del titolo, del primo e dell'ultimo capoverso, di altre parti evidenziate graficamente, mentre il resto viene scorso rapidamente;
2. la lettura *selettiva* (*scanning*) per cercare informazioni e dati specifici: è una lettura “a balzi”, in cui il lettore si sofferma soltanto quando trova l'informazione che sta cercando (ad esempio l'orario di un determinato programma televisivo); è di questo tipo anche la lettura di consultazione, ad esempio di una voce di dizionario o di enciclopedia;
3. la lettura *estensiva*: è la modalità di lettura più frequentemente usata, e per alcuni lettori l'unica disponibile; è quella che “spontaneamente” impieghiamo quando leggiamo, per il piacere di leggere, testi narrativi magari lunghi (come un romanzo), ma non troppo impegnativi: si tratta tendenzialmente di una lettura lineare e abbastanza veloce;
4. la lettura *intensiva* è invece generalmente caratterizzata dal fatto che il lettore si sofferma maggiormente e rilegge determinati passi del testo e anche dal fatto che mette in atto regressioni e anticipazioni, per cogliere meglio il senso del testo stesso; il lettore (competente), inoltre, integra le informazioni che vengono da più parti del testo, eventualmente anche elaborate in codici diversi (ad es. testo espositivo verbale e uno o più grafici). Un caso particolare è quello della lettura *per lo studio*: si tratta certamente di un tipo di lettura intensiva che, per essere efficace, richiede però un primo momento di lettura orientativa, poi una lettura analitica mirante soprattutto alla comprensione del tema e dei sottotemi e delle loro reciproche relazioni, nonché una particolare attenzione al lessico specifico. In questo tipo di lettura è anche importante che il lettore costruisca propri supporti all'apprendimento (dalla semplice sottolineatura alla costruzione di schemi e mappe).

Non solo queste diverse modalità di lettura vanno insegnate, ma anche deve essere sviluppata la competenza metacognitiva che, a seconda della situazione e del compito di lettura, permette di scegliere una modalità di lettura piuttosto che un'altra, di monitorare il proprio processo di lettura per valutarne l'efficacia, di passare con flessibilità da una modalità all'altra.

In sintesi, si tratta di apprendere vere e proprie strategie di lettura, intendendo per strategia «una linea di azione organizzata, finalizzata e controllata che un individuo sceglie per portare a termine un compito autonomamente assunto o posto da altri» (Consiglio d'Europa, 2002:12).

1.2 La riflessione sulla lingua

Le conoscenze e le competenze grammaticali che si rilevano nella seconda parte della prova d'italiano fanno riferimento alla descrizione esplicita del sistema della lingua e al suo uso corretto

¹⁰ A partire dagli anni Ottanta del secolo scorso, la distinzione tra le differenti modalità e strategie di lettura in funzione di diversi scopi si è largamente diffusa anche in Italia, talvolta con uso diverso della terminologia specifica (si vedano, ad esempio, tra i molti testi su questo tema, Bertocchi, 1983; Mariani, 1996; Ambel, 2006; Pieri-Pozzo, 2008.).

in contesti frasali dati. Sebbene questo secondo aspetto attenga propriamente alla produzione e non alla riflessione sulla lingua in senso stretto, si è ritenuto di inserire nella prova anche alcune domande che verifichino il grado di padronanza fattuale da parte dello studente delle regole grafiche e interpuntive e delle strutture morfosintattiche e testuali dell'italiano. La lingua italiana nel curriculum scolastico nazionale è infatti considerata sia quale lingua veicolare, in quanto costituisce requisito indispensabile per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, sia quale oggetto di studio e di riflessione, in grado dunque di promuovere lo sviluppo cognitivo e la capacità critica degli studenti.

Il sistema della lingua viene comunemente descritto secondo diversi livelli di osservazione (microlinguistici e macrolinguistici) che hanno una loro autonomia nella ricerca e nella pratica didattica, anche se nella comunicazione operano congiuntamente. Si tratta dei livelli pragmatico-testuale, logico-semantico, morfosintattico, lessicale e fonologico-grafico. Questi costituiscono gli ambiti (vedi tabella 3, pag. 18) presi in considerazione per la costruzione dei quesiti di grammatica, tenuto conto degli obiettivi di apprendimento previsti a tale riguardo nelle indicazioni curriculari dei vari gradi d'istruzione.

Per la descrizione delle lingue si fa riferimento oggi a una pluralità di modelli teorici¹¹ ai quali corrispondono diversi orientamenti nell'insegnamento della grammatica¹². Questa pluralità di proposte comporta anche la mancanza di una terminologia unitaria. Non essendo tuttavia compito dell'INVALSI indicare un modello da privilegiare rispetto ad altri, si è scelto nella formulazione delle domande di fare riferimento, in linea di massima, ai contenuti più noti e condivisi, introducendo però anche alcuni dei contenuti innovativi più assodati nel mondo della ricerca. La terminologia utilizzata è quella nota alla maggior parte degli insegnanti e degli studenti: i pochi termini presumibilmente nuovi – pochi ed essenziali – sono accompagnati da perifrasi esplicative, esempi, note, ecc., allo scopo di mettere tutti gli studenti in grado di capire le domande e di rispondervi.

Nella formulazione dei quesiti di grammatica si mira, più che a misurare la capacità di memorizzare, riconoscere e denominare classi e sotto-classi di elementi, ovvero di operare una categorizzazione astratta e fine a se stessa, a privilegiare la capacità di operare analisi di tipo funzionale e formale, in particolare di:

- osservare i dati linguistici e mettere a fuoco fenomeni grammaticali anche nuovi rispetto alle consuete pratiche didattiche;
- ragionare sui dati offerti - possono essere parole, frasi, brevi testi - per confrontarli, scoprirne le relazioni, le simmetrie e le dissimmetrie, risalire alle regolarità;
- ricorrere alla propria competenza linguistica implicita-per integrare frasi e per risolvere casi, anche problematici, proposti alla riflessione;
- descrivere i fenomeni grammaticali;
- accedere a un approccio ai fatti di lingua (pre)scientifico piuttosto che normativo.

2. LA VALUTAZIONE DELLA COMPETENZA DI LETTURA

La prima parte della prova di Italiano è costituita da uno o più testi, seguiti da una serie di quesiti che mirano a verificarne la comprensione. Per descrivere le caratteristiche della prova di ciascun

¹¹ Per l'italiano, fra gli altri Renzi-Salvi-Cardinaletti, 2001; Serianni, 2006a; Schwarze, 2009; Prandi-De Santis, 2011.

¹² Baratter e Dallabrida, 2009; Vanelli, 2010. Specificamente per la grammatica valenziale si vedano i recenti lavori di Francesco Sabatini, in particolare: Sabatini, 2012.

livello scolare occorre considerare tre elementi: la tipologia dei testi, gli aspetti di comprensione della lettura che si intendono misurare, il formato delle domande e i criteri con cui viene attribuito il punteggio (*scoring*). Di ognuno di questi tre elementi si discute nei paragrafi che seguono.

2.1 Tipologia e criteri di scelta dei testi

Si è in un paragrafo precedente richiamata la classificazione dei testi in narrativi, descrittivi, argomentativi, espositivi, regolativi. Nonostante i limiti di tale classificazione, come nel suddetto paragrafo è stato sottolineato, si è tuttavia optato per tener ferma questa terminologia in quanto essa è generalmente riconosciuta dal mondo della scuola ed è entrata da tempo nel linguaggio e nelle pratiche didattiche. La distinzione dei tipi di testo è fondata sulla specificità delle operazioni mentali che presiedono alla ideazione, alla formazione, alla realizzazione dei singoli testi. Per il riconoscimento del tipo di ogni singolo testo vale il criterio della dominanza.

Ciò detto, nella scelta dei testi da inserire nelle prove si seguono i seguenti criteri generali:

1. testi con significato compiuto, autonomi, integri e non manipolati (qualche ragionevole adattamento è tuttavia possibile quando necessario);
2. testi che si prestino a una lettura approfondita, analitica, riflessiva;
3. testi di varietà e complessità crescenti in relazione al livello scolare per cui sono proposti;
4. testi tratti da fonti di prima mano, non presenti in manuali o strumenti didattici diffusi;
5. testi che per i loro contenuti non favoriscano – per motivi culturali, geografici, ambientali – alcuni studenti piuttosto che altri;
6. testi che non feriscano sensibilità diverse: religiose, culturali, civili;
7. per quanto riguarda in particolare i testi letterari (narrativi, teatrali, poetici), testi di autori vicini alla sensibilità degli studenti delle varie età e che attingano preferibilmente dal patrimonio italiano, specie degli ultimi decenni.

2.2 Aspetti di comprensione della lettura verificati nelle prove INVALSI

Leggere e capire ciò che si legge suppongono una competenza complessa, che non solo si evolve nel tempo ma si articola in diverse sotto-competenze, alcune delle quali si esercitano su parti o elementi del testo, altre sul testo nel suo insieme, altre ancora implicano un'interazione tra comprensione locale e globale.

Per guidare la costruzione delle prove e per facilitare l'interpretazione dei risultati, alla luce di quanto si è venuti dicendo nelle pagine precedenti di questo documento, nonché dei quadri di riferimento delle indagini internazionali sulla lettura, sono stati definiti gli aspetti¹³ della comprensione che le prove INVALSI intendono misurare e che di seguito vengono brevemente descritti.

Aspetto 1: *Comprendere il significato, letterale e figurato, di parole ed espressioni e riconoscere le relazioni tra parole.*

Le domande relative a questo aspetto chiedono di individuare o spiegare il significato di un termine o di una espressione usati nel testo; di saper distinguere tra significato letterale e figurato di una parola, di un'espressione o di una frase; di saper riconoscere le relazioni, di sinonimia, antinomia, ecc., tra parole del testo. Rientrano in questa categoria anche le domande in cui si chiede di trovare nel testo il termine che corrisponde a una spiegazione in esso fornita o a una definizione data nella formulazione del quesito.

¹³ Il termine “aspetti” è ripreso dal *framework* di PISA (OECD, 2009: 34), che li definisce come «le strategie mentali, gli approcci o le intenzioni» con cui i lettori affrontano un testo.

Aspetto 2: *Individuare informazioni date esplicitamente nel testo.*

In questo aspetto sono comprese le domande in cui, per rispondere, si richiede di ritrovare una o più informazioni date in maniera esplicita nel testo. La domanda e la risposta possono far riferimento all'informazione ricercata tramite una parafrasi di quanto è detto nel testo.

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.*

Le domande relative a questo aspetto valutano la capacità di inferire una singola informazione puntuale, non data in maniera esplicita nel testo, da una o più informazioni in esso presenti, attingendo anche all'enciclopedia personale. La risposta richiede una inferenza diretta da una o più informazioni del testo, senza ulteriori passaggi o rielaborazioni. Rientrano in questo aspetto anche le domande che richiedono l'operazione inversa: data una certa informazione, rintracciare nel testo la frase da cui essa può essere inferita.

Aspetto 4: *Cogliere le relazioni di coesione e di coerenza testuale (organizzazione logica entro e oltre la frase).*

Pur essendo la coesione e la coerenza testuale fenomeni diversi (vedi pag. 6), tuttavia esse si implicano l'una con l'altra, per cui si è convenuto di classificare in una sola categoria le domande attinenti a tali fenomeni. In particolare, i quesiti relativi alla coesione chiedono di individuare il riferimento di anafore e catafore, di comprendere il significato dei connettivi, dei segni di interpunzione e in generale dei legami grammaticali e testuali fra elementi o parti del testo, mentre le domande sulla coerenza chiedono di saper cogliere i rapporti logico-semantiche fra parti del testo.

Aspetto 5a: *Ricostruire il significato di una parte più o meno estesa del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse.*

Per rispondere alle domande classificate in questa categoria è necessario rielaborare quanto il testo dice, collegando e integrando più informazioni e concetti, espressi sia in maniera esplicita che implicita in un punto o anche in punti diversi del testo, anche basandosi sull'enciclopedia personale. Le domande sono focalizzate su singoli punti, passaggi o parti del testo, ad esempio chiedendo di individuare lo scopo di un'azione, le motivazioni del comportamento di un personaggio, il perché di un fenomeno, ecc.

Aspetto 5b: *Ricostruire il significato globale del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse.*

Rientrano in questo aspetto tutte quelle domande che suppongono un punto di vista globale sul testo e sul suo significato, ad esempio le domande che chiedono di individuarne il tema o i concetti principali, di ricostruire l'ordine o la sequenza delle parti che lo compongono, di sintetizzarlo, ecc. Possono essere fatti rientrare in questo aspetto anche i quesiti che, pur formulati in riferimento a un argomento specifico, richiedono però che nel rispondere si tenga presente e si consideri l'insieme del testo e ciò che esso vuol complessivamente comunicare.

Aspetto 6: *Sviluppare un'interpretazione del testo, a partire dal suo contenuto e/ o dalla sua forma, andando al di là di una comprensione letterale.*

In questo aspetto sono comprese le domande che presuppongono, per così dire, una "presa di distanza" dal testo, un guardare dal di fuori al suo contenuto e alle sue caratteristiche formali, per identificarne il messaggio, lo scopo, l'intenzione comunicativa, in una parola il suo "senso"¹⁴, o per riconoscerne il genere, il registro, il tono, lo stile.

¹⁴ Per "senso" qui si intende l'insieme dei significati attuali che un testo realizza. La capacità di "produrre senso" di un testo dipende dalla sua coerenza ("continuità di senso") e dalla capacità del lettore di contribuire con le proprie attese, conoscenze, inferenze (cfr. Beaugrande de - Dressler, 1984: 121 -122).

Aspetto 7: Riflettere sul testo e valutarne il contenuto e/o la forma alla luce delle conoscenze ed esperienze personali.

In quest'ultimo aspetto sono comprese quelle domande che chiedono di riflettere sul testo e di valutarlo dal punto di vista del contenuto (ad esempio, giudicando la coerenza delle argomentazioni prodotte per sostenere una certa tesi, la plausibilità delle informazioni, ecc.) o dal punto di vista della forma (ad esempio, giudicandone l'efficacia espressiva o le scelte lessicali e stilistiche in esso compiute). Le domande relative a questo aspetto si distinguono da quelle incluse nell'aspetto precedente per il fatto che sollecitano l'espressione di un giudizio o di una presa di posizione da parte del lettore.

È opportuno sottolineare che fra gli aspetti sopra elencati non sussiste un rapporto di gerarchia per quanto concerne la difficoltà delle domande che ad essi afferiscono: non si deve cioè pensare che, ad esempio, il ritrovamento di un'informazione data in maniera esplicita nel testo sia in ogni caso un'operazione più elementare del fare inferenze, semplici o complesse. È altresì evidente che, sebbene le prove di tutti i livelli debbano coprire un conveniente numero di aspetti, non necessariamente tutti gli aspetti potranno essere rappresentati nelle domande di ogni prova, poiché non è possibile prescindere dal testo e, per così dire, dalla sua "disponibilità" a essere interrogato in questo o quel modo.

Infine, è anche opportuno precisare, per chiudere, che la classificazione delle domande delle prove nei vari aspetti di comprensione sopra individuati è in ogni caso una convenzione, tanto più che alcune domande possono coinvolgere, pur se in misura diversa, più di un aspetto, nel qual caso ci si basa per la classificazione su quello che appare come l'aspetto prevalente.

2.3 Formato delle domande e assegnazione del punteggio

Per la verifica della comprensione del testo vengono utilizzati quesiti di due tipi: a risposta chiusa, nei quali lo studente deve scegliere la risposta corretta tra più alternative date, e a risposta aperta, nei quali lo studente deve formulare lui stesso la risposta. L'uno e l'altro tipo possono assumere forme diverse.

I quesiti a risposta chiusa usati nelle prove possono avere i seguenti formati:

- Quesiti a **scelta multipla (QSM)**: sono costituiti da una domanda e da 4 alternative di risposta, di cui una sola è esatta. Le altre risposte, errate, sono chiamate **distrattori**.
- Quesiti a **scelta multipla complessa (QSMC)**: sono domande articolate in diversi elementi, generalmente costituite da una domanda generale, un'istruzione sul modo di rispondere (es. "fai una o più crocette in ciascuna riga") e una tabella dove compaiono i diversi elementi del quesito, cioè i diversi *item*¹⁵. In genere, le righe della tabella contengono la formulazione degli item, mentre le colonne contengono le categorie di risposte possibili (SÌ o NO, VERO o FALSO, ecc.).
- Quesiti nei quali lo studente deve stabilire delle **corrispondenze (matching)**, associando gli elementi di due categorie o elenchi. Sono un'altra forma di quesiti a scelta multipla complessa. Rientrano qui anche i quesiti nei quali si chiede agli studenti di **riordinare** diversi elementi secondo una sequenza temporale o causale.
- In alcuni casi, infine, allo studente può essere richiesto di inserire nelle lacune di un testo parole scelte da una lista che gli è proposta (**cloze a scelta multipla**).

I quesiti a risposta aperta sono essenzialmente di due tipi:

- Quesiti **aperti a risposta univoca**: sono quelli dove la risposta richiesta è breve e ve ne è

¹⁵ Per convenzione, si intende per "item" l'unità di interrogazione più elementare. Un quesito può essere formato da un solo item o da più item.

una sola che possa essere considerata come corretta (a volte con un numero limitato di varianti possibili). Gli item di *cloze* più comuni (dove lo studente deve produrre lui stesso la risposta da inserire per completare una frase o un breve testo) fanno parte di questa categoria di quesiti aperti.

- I quesiti **aperti a risposta articolata** sono quelli dove la risposta è più lunga e ci sono diverse possibilità di risposta corretta. Le domande a risposta aperta articolata sono corredate da precise indicazioni per la correzione, che includono esempi di risposte accettabili, eventuali esempi di risposte parzialmente accettabili ed esempi di risposte non accettabili.

Sia le domande chiuse sia le domande aperte presentano vantaggi e svantaggi, che sono stati ampiamente studiati e sono discussi nella letteratura sull'argomento. Dalle numerose ricerche effettuate per confrontare i risultati di prove composte di quesiti solo aperti, o solo chiusi, o di un misto dei due formati¹⁶, emerge che vi è una forte correlazione fra il punteggio ottenuto dagli studenti per le sole domande chiuse e quello ottenuto per le sole domande aperte. In prove censuarie come quelle dell'INVALSI il numero delle domande aperte articolate è necessariamente limitato, anche a causa dell'impossibilità di formare i correttori, a differenza di quanto accade nelle indagini internazionali sugli apprendimenti. Tuttavia tali domande sono considerate importanti, non solo perché in alcuni casi non è possibile ricorrere a un quesito a scelta multipla¹⁷, ma anche perché richiedono allo studente di costruire una risposta, anziché di selezionarla tra più alternative date.

Nell'assegnazione del punteggio¹⁸ alle domande, si attribuisce un punto a ogni risposta corretta per le domande a scelta multipla semplice e per quelle a risposta aperta univoca. Per le domande a scelta multipla complessa, il punto è assegnato se l'alunno risponde correttamente a un certo numero di item, la cui quantità è stabilita a seconda del loro livello di difficoltà in base ai dati della "prova sul campo" (*field-trial*), cui il test, in fase di costruzione, è stato sottoposto. Per le domande a risposta aperta articolata, infine, i criteri di assegnazione del punteggio possono prevedere un punteggio parziale, accanto al punteggio pieno. Qualunque sia il formato della domanda, non vengono in ogni caso penalizzate, togliendo punti, le risposte errate.

Nella formulazione dei quesiti di comprensione, si osservano i seguenti criteri generali:

- le domande sono distribuite sulle diverse parti del testo e in genere ne seguono l'ordine;
- le domande si incentrano su aspetti nodali o comunque significativi per la comprensione locale o globale del testo;
- le domande sono caratterizzate da diversi livelli di difficoltà, in modo da coprire un'ampia scala di prestazioni degli studenti, dalle più basse alle più alte;
- il numero di domande di comprensione del testo è tale da consentire una misura sufficientemente robusta della competenza oggetto di rilevazione.

Chiudiamo questo paragrafo dando, nelle due tabelle che seguono, alcuni esempi di domande, tratti

¹⁶ Vedi, ad esempio, Bennett *et al.*, 1991; Hancock, 1994; Rodriguez, 2003.

¹⁷ Questo avviene quando mancano le alternative plausibili e soprattutto quando è necessario considerare come accettabili diverse risposte, ad esempio quando si chiede allo studente di formulare un'ipotesi o un giudizio personale sul contenuto o la forma del testo, o anche quando, in riferimento a un testo letterario, in prosa o poetico, si chiede un'interpretazione "autorizzata" dal testo, ma non necessariamente univoca.

¹⁸ L'assegnazione del punteggio è effettuata dall'INVALSI sui dati ricevuti dalle scuole, le quali hanno il compito di indicare su una apposita scheda fornita dall'Istituto quale alternativa abbia scelto l'alunno quando la domanda è a risposta chiusa e, nel caso delle domande aperte, se la risposta fornita dall'alunno è esatta o errata in base alle istruzioni per la correzione date dall'INVALSI. Per le modalità di passaggio dai punteggi grezzi di una prova alle percentuali di risposte esatte e ai punteggi Rasch si rinvia a: INVALSI, *Il Servizio Nazionale di Valutazione. Aspetti operativi e prime valutazioni sugli apprendimenti degli studenti A.S. 2009/2010*, reperibile al seguente indirizzo:

http://www.invalsi.it/download/rapporti/snv2010/Rapporto_SNV_09_10.pdf

dalle prove rilasciate dei vari livelli scolari, per ognuno dei formati sopra descritti.

Tabella 1- Esempi di quesiti a risposta chiusa.

Domanda a scelta multipla semplice	<p>A3. Da che cosa si capisce che Lara era la [formica] più forte?</p> <p>A. <input type="checkbox"/> Era la più grande delle tre B. <input type="checkbox"/> Lavorava più di tutte C. <input type="checkbox"/> Portava il suo carico da sola D. <input type="checkbox"/> Spingeva il carico più pesante</p> <p><i>(La forza del moscerino, II primaria 2009-2010)</i></p>																																				
Domanda a scelta multipla complessa (con due categorie di risposta)	<p>A8 Quali delle seguenti caratteristiche, secondo il testo, aveva Tazio Nuvolari? Metti una crocetta per ogni riga.</p> <table border="1" data-bbox="336 723 1018 1032"> <thead> <tr> <th>Caratteristiche</th> <th>Sì</th> <th>No</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a) Era molto anziano</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>b) Era cortese</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>c) Sembrava malinconico</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>d) Era timido</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>e) Faceva il meccanico</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table> <p><i>(Mantova, seconda infanzia, I secondaria 2009-2010)</i></p>	Caratteristiche	Sì	No	a) Era molto anziano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	b) Era cortese	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	c) Sembrava malinconico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	d) Era timido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	e) Faceva il meccanico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																		
Caratteristiche	Sì	No																																			
a) Era molto anziano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																			
b) Era cortese	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																			
c) Sembrava malinconico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																			
d) Era timido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																			
e) Faceva il meccanico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																			
Domanda a scelta multipla complessa (con tre categorie di risposta)	<p>B11 Nella tabella qui sotto ci sono alcune informazioni tratte dal testo. Per ognuna di esse, indica con una crocetta se l'informazione suggerisce che il panda è vegetariano o che il panda è carnivoro o se l'informazione non serve per stabilirlo.</p> <table border="1" data-bbox="336 1263 1442 1872"> <thead> <tr> <th>L'informazione:</th> <th>A. suggerisce che il panda è vegetariano</th> <th>B. suggerisce che il panda è carnivoro</th> <th>C. non serve</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a) Ha denti forti</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>b) Mangia i germogli di due varietà di bambù</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>c) Mangia piccoli roditori</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>d) Rischia di estinguersi perché scompare il suo ambiente naturale</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>e) Mangia invertebrati</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>f) Si nutre di foglie</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>g) Ha l'apparato digestivo diverso da quelli degli animali erbivori</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>h) Si nasconde nel fitto fogliame della foresta</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table> <p><i>(Il panda gigante, V primaria 2008-2009)</i></p>	L'informazione:	A. suggerisce che il panda è vegetariano	B. suggerisce che il panda è carnivoro	C. non serve	a) Ha denti forti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	b) Mangia i germogli di due varietà di bambù	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	c) Mangia piccoli roditori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	d) Rischia di estinguersi perché scompare il suo ambiente naturale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	e) Mangia invertebrati	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	f) Si nutre di foglie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	g) Ha l'apparato digestivo diverso da quelli degli animali erbivori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	h) Si nasconde nel fitto fogliame della foresta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'informazione:	A. suggerisce che il panda è vegetariano	B. suggerisce che il panda è carnivoro	C. non serve																																		
a) Ha denti forti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																		
b) Mangia i germogli di due varietà di bambù	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																		
c) Mangia piccoli roditori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																		
d) Rischia di estinguersi perché scompare il suo ambiente naturale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																		
e) Mangia invertebrati	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																		
f) Si nutre di foglie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																		
g) Ha l'apparato digestivo diverso da quelli degli animali erbivori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																		
h) Si nasconde nel fitto fogliame della foresta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																		
Cloze a scelta multipla	<p>A17. Nel riquadro sotto c'è la fine del racconto. Scrivi in ogni spazio la parola che manca, scegliendola nella lista qui sotto. La prima parola è già scritta. Fai attenzione perché ci sono due parole in più di</p>																																				

	<p>quelle che ti servono!</p> <p><i>dissero / dormire / era / mangiare / riaddormentata / ringraziarono / sentì / svegliarono</i></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Il problema ...<i>era</i>..... risolto. Sara, Lara e Mara il moscerino. “Tornaci a trovare!” gli in coro. “E anche tu, chiocciola! Ma la prossima volta mettili a..... un po’ più in là!” La chiocciola non le nemmeno; si era già</p> </div> <p><i>(La forza del moscerino, Il primaria 2009-2010)</i></p>														
Corrispondenze	<p>A3. I personaggi che compaiono in questo racconto sono identificati a volte con il nome proprio, a volte con altre espressioni. Collega con una freccia i nomi o le espressioni delle due colonne che si riferiscono allo stesso personaggio. Fai attenzione che nella colonna 2 c’è un elemento in più che non c’entra.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%;">Colonna 1</th> <th style="width: 50%;">Colonna 2</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a) Arturo</td> <td><input type="checkbox"/> Idraulico</td> </tr> <tr> <td>b) Luana</td> <td><input type="checkbox"/> Rosaria</td> </tr> <tr> <td>c) Nipote del macellaio</td> <td><input type="checkbox"/> Fratello di Rosaria</td> </tr> <tr> <td>d) Fidanzato di Rosaria</td> <td><input type="checkbox"/> Nené</td> </tr> <tr> <td>e) Figlia di Arturo e Luana</td> <td><input type="checkbox"/> Madre di Rosaria</td> </tr> <tr> <td></td> <td><input type="checkbox"/> Colonnello</td> </tr> </tbody> </table> <p><i>(Momenti sbagliati, I secondaria di I grado 2011-2012)</i></p>	Colonna 1	Colonna 2	a) Arturo	<input type="checkbox"/> Idraulico	b) Luana	<input type="checkbox"/> Rosaria	c) Nipote del macellaio	<input type="checkbox"/> Fratello di Rosaria	d) Fidanzato di Rosaria	<input type="checkbox"/> Nené	e) Figlia di Arturo e Luana	<input type="checkbox"/> Madre di Rosaria		<input type="checkbox"/> Colonnello
Colonna 1	Colonna 2														
a) Arturo	<input type="checkbox"/> Idraulico														
b) Luana	<input type="checkbox"/> Rosaria														
c) Nipote del macellaio	<input type="checkbox"/> Fratello di Rosaria														
d) Fidanzato di Rosaria	<input type="checkbox"/> Nené														
e) Figlia di Arturo e Luana	<input type="checkbox"/> Madre di Rosaria														
	<input type="checkbox"/> Colonnello														

Tabella 2 - Esempi di quesiti a risposta aperta.

Domanda a risposta breve univoca	<p>A4. Dove viveva la protagonista prima di andare a Mantova?</p> <p>Scrivilo:</p> <p><i>(Mantova, seconda infanzia, I secondaria 2009-2010)</i></p>
Domanda a risposta breve univoca	<p>A18. Nella parola “diventarlo”, alla riga 69, il pronome “lo” quali parole del testo sostituisce? Trascrivile sulla riga qui sotto:</p> <p>.....</p> <p><i>(Le estati del rancore, III secondaria di I grado 2009-2010)</i></p>
Cloze a risposta aperta breve univoca	<p>A9. Nella frase “riuscì a bloccare l’emorragia” (riga 46) la parola “emorragia” è usata in senso figurato. Tenendo conto di questa informazione, completa la frase che segue.</p> <p>In senso letterale “emorragia” si riferisce a una perdita di, invece</p>

	nella frase del testo “emorragia” si riferisce a una perdita di (<i>Momenti sbagliati</i> , I secondaria I grado 2011-2012)
Domanda a risposta aperta articolata	B18. Come mai gli orsi delle caverne avevano potuto andare verso il fondo della grotta della Bàsura se il passaggio nel 1950 era ancora bloccato da una grande stalagmite? (<i>La grotta della Bàsura</i> , I secondaria di I grado 2011-2012)

3. LA VALUTAZIONE DELLE CONOSCENZE E COMPETENZE GRAMMATICALI

La seconda parte della prova di Italiano è costituita da quesiti (circa il 20% del totale) che intendono rilevare in maniera sistematica la capacità di riflettere sulla lingua e di usarla correttamente. Fa caso a sé la prova di II primaria, dove i quesiti di grammatica, non proponibili a questo livello scolare, sono sostituiti da alcuni esercizi linguistici (vedi II Parte, § 1.4). Per descrivere le caratteristiche della seconda parte della prova d’italiano, si farà riferimento ai seguenti aspetti: ambiti e argomenti sui quali vertono i quesiti, progressione dei temi grammaticali da una classe all’altra, formato delle domande e criteri di attribuzione del punteggio, modalità di formulazione delle domande.

3.1 Ambiti grammaticali verificati nelle prove INVALSI

La tabella che segue elenca gli ambiti su cui possono vertere i quesiti di grammatica, anche se è opportuno precisare fin da subito che non tutti gli argomenti sotto specificati per ciascun ambito vengono verificati in ogni livello e in ogni rilevazione.

Tabella 3 – Ambiti grammaticali

Codice	Ambito	
1	Ortografia	Uso di accenti e apostrofi, maiuscole e minuscole, segmentazione delle parole (<i>gliel’ho detto</i>), uso delle doppie, casi di non corrispondenza tra fonemi e grafemi (uso dell’ <i>h</i> , della <i>q</i> , dei digrammi, ecc.).
2	Morfologia	Flessione (tratti grammaticali: genere, numero, grado, modo, tempo, persona, aspetto, diatesi); categorie lessicali (nome, aggettivo, verbo, ecc.) e sottocategorie (aggettivo possessivo, nome proprio, ecc.) e loro funzione nella frase.
3	Formazione delle parole	Parola-base e parole derivate; parole alterate; parole composte; polirematiche (<i>ferro da stiro, asilo nido</i>).
4	Lessico e semantica	Relazioni di significato tra parole; campi semantici e famiglie lessicali; polisemia; usi figurati e principali figure retoriche; espressioni idiomatiche; struttura e uso del dizionario.
5	Sintassi	Accordo (tra articolo e nome, tra nome e aggettivo, tra soggetto e predicato, ecc.); sintagma (nominale, verbale, preposizionale); frase: minima ¹⁹ , semplice (o proposizione), complessa (o periodo); frase

¹⁹ Per frase minima si intende una frase costituita dal verbo e da tutti i suoi “argomenti”, cioè complementi necessariamente richiesti dal suo significato, ad esempio: “*Piove*”; “*Il gatto dorme*”; “*Il papà compra il giornale*”;

		dichiarativa, interrogativa, ecc.; elementi della frase semplice: soggetto (esplicito o sottinteso, in posizione pre-verbale o post-verbale), predicato, complementi predicativi e altri complementi (obbligatori, facoltativi); gerarchia della frase complessa: frase principale, coordinate, subordinate (diverse tipologie); uso di tempi e modi nella frase.
6	Testualità	Segnali di organizzazione del testo e fenomeni di coesione: anafora, connettivi ²⁰ , punteggiatura, ecc.; aspetti pragmatici del linguaggio (fenomeni del parlato, funzioni dell'enunciato, ecc.).

3.2 Progressione

Le disposizioni ministeriali vigenti (cfr. nota 2 pag. 4) non consentono allo stato attuale di ricavare un sillabo dettagliato ed esplicito in materia grammaticale, vale a dire una lista di argomenti scandita per livelli scolari che dia luogo a una progressione unitaria e puntuale dei contenuti, fondata da una parte sulle capacità cognitive e linguistiche maturate via via dagli studenti, dall'altra sulle oggettive difficoltà dei temi. Esiste però una lunga tradizione, prevalente nella didattica e solo di recente messa da alcuni in discussione, che dispone la materia grammaticale secondo una logica semplice ma forse non del tutto adeguata, posizionando la riflessione sugli elementi ritenuti più facili, le parole, nel ciclo primario (la cosiddetta "analisi grammaticale"), per salire via via ad elementi ritenuti più complessi, vale a dire l'analisi della frase semplice ("analisi logica") e della frase complessa ("analisi del periodo") nella scuola secondaria di primo e secondo grado. Tale progressione è stata molto criticata dal mondo scientifico, che non ha prodotto però, allo stato attuale, una proposta complessiva e condivisa cui eventualmente uniformarsi.

Nella messa in sequenza dei temi grammaticali nei diversi ordini di scuola si seguono pertanto i seguenti criteri:

- si dispongono i livelli d'analisi, gli ambiti e i fenomeni su una scala di progressivo impegno e difficoltà, sulla base delle indicazioni ministeriali, dei suggerimenti della ricerca, della esperienza degli autori delle prove e degli esperti disciplinari, dei risultati dei rilevamenti progressivi, oltre che, specificamente, degli esiti delle prove sul campo dei test;
- le domande possono coprire in ogni livello e classe scolare tutti gli ambiti elencati nella tabella 3, ma con compiti e contenuti che si ritengono adeguati all'età degli studenti e al grado di istruzione;
- alcuni argomenti (ad esempio la frase complessa) sono oggetto di rilevazione solo a partire dalla terza media, altri (ad esempio la scrittura corretta di parole isolate) solo nella scuola primaria.

3.3 Formato delle domande e assegnazione del punteggio

Per la valutazione delle conoscenze e competenze grammaticali sono utilizzati quesiti chiusi e aperti di diverso formato, in analogia a quanto già descritto in precedenza per la valutazione della comprensione della lettura. Anche l'attribuzione dei punteggi segue gli stessi criteri già illustrati per la lettura, sui quali pertanto non ci si sofferma ulteriormente, rinviando al precedente paragrafo 2.3.

3.4 Modalità di formulazione dei quesiti

A seconda della modalità di formulazione, i quesiti di grammatica sollecitano operazioni diverse. Le modalità possibili sono quattro, di seguito descritte e illustrate con esempi.

"Mia cugina abita a Cagliari"; "La zia ha regalato la bicicletta al nipote". La frase semplice è costituita da un solo verbo/predicato e da complementi di vario tipo, esempio: *"Mio zio guarda sempre la televisione in poltrona".*

²⁰ Con "connettivi" si indicano le congiunzioni, gli avverbi, le locuzioni avverbiali o di altro genere, alcuni verbi, i segni di interpunzione che hanno la funzione di segnalare legami di coesione. Si utilizza questa denominazione più ampia per identificare una funzione sintattico-testuale e non una categoria lessicale.

Modalità 1) Nella domanda compare un termine grammaticale specifico, mentre la risposta è costituita da frasi, espressioni o parole.

C2. Nella frase “Questa estate ogni settimana la televisione ha ridato lo stesso film.” il soggetto è

- A. questa estate
- B. ogni settimana
- C. la televisione
- D. lo stesso film

(V primaria 2012)

La capacità indagata è quella di riconoscere un fatto grammaticale, distinguendo e scegliendo fra le alternative di risposta sulla base di un criterio formale e/o funzionale.

Modalità 2) Nella domanda compare una parola, un’espressione o una frase, mentre la risposta è costituita da termini grammaticali specifici alternativi.

D3. Nel periodo “Voglio sapere che cosa combini” la frase “che cosa combini” è

- A. una frase soggettiva
- B. una frase oggettiva esplicita
- C. una frase consecutiva
- D. una frase interrogativa indiretta

(III Secondaria I grado 2012)

La capacità indagata è quella di identificare un fenomeno linguistico e di definirlo in base alla terminologia grammaticale specifica, scegliendo fra le alternative di risposta sulla base di un criterio formale e/o funzionale.

Modalità 3) Sia nella domanda che nella risposta compaiono frasi o espressioni della lingua ma nessun termine specifico della grammatica. A partire da un contesto dato, si richiedono operazioni di trasformazione, sostituzione, integrazione, ecc.

D7. Nella frase “Giovanni, correndo in bicicletta su una strada dissestata, è caduto perché si è fatto molto male” c’è una parola che non va bene.

a) Qual è?

b) Riscrivi la frase sostituendo la parola che non va bene.

.....
.....

(III Secondaria I grado 2012)

Viene indagata una competenza implicita, di particolare rilevanza linguistica e/o logica, per testare la capacità di individuare un contesto poco coeso o poco coerente e intervenire su di esso. Tali competenze d’uso vengono rinforzate dall’osservazione scolastica dei fenomeni.

Modalità 4) A partire da un contesto grammaticalmente problematico si chiede di giustificare una risposta con argomenti pertinenti.

C6. La frase “La più bella spiaggia del mondo, secondo me e anche secondo i miei amici, sono quelle della Sardegna” è corretta? Scegli una delle due risposte e completa la frase.

Sì, perché

No, perché

(I secondaria I grado 2012)

Viene indagata la capacità di utilizzare specifici criteri grammaticali (nel caso dell’esempio, la concordanza) per motivare scelte inerenti la competenza d’uso.

II PARTE: LE PROVE DEL PRIMO CICLO

1. Struttura delle prove

Secondo quanto anticipato nel paragrafo iniziale della prima parte di questo documento, la struttura della prova d'Italiano prevede una sezione dedicata alla verifica della comprensione della lettura e una sezione dedicata alla verifica delle conoscenze e competenze grammaticali. Nei paragrafi che seguono, si descrive nel dettaglio, distintamente per quanto riguarda la prima e la seconda sezione, l'impostazione delle prove per i livelli scolari del primo ciclo d'istruzione oggetto delle rilevazioni INVALSI (I e V Primaria, I e III Secondaria I grado).

1.1 La lettura nella prova di II Primaria

La prova d'italiano della seconda primaria, considerata l'età degli alunni cui si rivolge, si differenzia in parte rispetto a quella delle altre classi. Innanzitutto, la prova è fatta precedere da un test preliminare – il cui risultato non pesa tuttavia sul punteggio – che ha lo scopo di verificare la capacità di lettura “strumentale”, la cui padronanza, almeno a un livello accettabile, costituisce un pre-requisito della comprensione²¹. Inoltre, per la verifica di quest'ultima, viene proposto un solo testo continuo di tipo narrativo, costituito da un breve racconto o da una parte (purché di significato compiuto) di un racconto più lungo.

Trattandosi di bambini alle prime armi con la lettura, è particolarmente importante che il testo proposto agli alunni sia interessante, così da invogliarli a leggerlo fino alla fine e da far scattare quella curiosità che favorisce un atteggiamento attivo nei suoi confronti. Esso può includere anche illustrazioni che attraggano l'attenzione e facilitino la comprensione.

Per quanto più semplice e breve dei testi proposti negli altri livelli scolari, occorre però che anche nella seconda primaria il testo abbia uno spessore sufficiente per dare la possibilità di porre domande che coprano un'ampia gamma di abilità di lettura e tocchino diversi aspetti della comprensione.

1.2 La lettura nelle prove di V Primaria, I e III Secondaria di I grado

Le prove di V Primaria e di I e III media hanno sostanzialmente la stessa impostazione.

I testi proposti per la verifica della comprensione in questi tre livelli scolari sono generalmente due (ma possono essere anche più di due), appartenenti a due tipologie fondamentali: letterario (narrativo o d'altro genere) e non letterario a carattere informativo (espositivo, regolativo, ecc.). Nel primo caso si tratta di testi continui e nel secondo di testi continui, non continui o misti. I testi hanno un'estensione e una complessità lessicale e sintattica crescente passando dalla quinta primaria e dalla prima media - classi tra loro contigue - alla terza media. Per i primi due livelli si cerca di evitare, nei limiti del possibile, che i testi contengano termini che non fanno parte del vocabolario comune (secondo la classificazione di De Mauro) o periodi troppo lunghi (a meno che non vi siano ragioni particolari).

Per quanto riguarda la scelta dei testi, fermi restando i criteri generali già indicati a pag.11, ci si orienta su testi di buona qualità di scrittura, in particolare per quanto riguarda i testi letterari, che, nel caso della quinta primaria e della prima media, possono anche essere traduzioni dall'originale, mentre nel caso della terza ciò è in linea di massima evitato, dando la preferenza a testi di scrittori italiani (ragionevoli eccezioni sono tuttavia possibili, specie quando si tratti di traduzioni da parte di traduttori di riconosciuta eccellenza).

In ogni caso è essenziale che i testi siano interrogabili, così da permettere di formulare domande che spazino su tutti gli aspetti di comprensione del testo che si intendono verificare e misurino livelli diversi, dai meno ai più elevati, di competenza degli alunni. In particolare, in terza media, si cerca

²¹ Campodifiori *et al.*, 2011.

di fare uso, anche se pur sempre in misura limitata a causa dei vincoli posti dall'esigenza di una correzione e valutazioni uniformi, di domande aperte che diano all'alunno l'occasione di dar prova di capacità di analisi del contenuto o della forma del testo e di argomentazione.

1.3 Esempi di compiti e di domande sui diversi aspetti della comprensione

Nelle pagine che seguono, per ciascuno degli aspetti di comprensione della lettura descritti alle pagine 12-13 della I Parte di questo documento, si dà un elenco di possibili "compiti"²² con l'avvertenza che gli elenchi non sono esaustivi, ed alcuni esempi di domande, tratti per lo più dalle prove 2011-12 dei diversi livelli scolari interessati.

Aspetto 1 – Comprendere il significato, letterale e figurato, di parole ed espressioni e riconoscere le relazioni tra parole.

Esempi di possibili compiti:

- Comprendere il significato di parole ed espressioni, ricostruendolo dal contesto (cioè utilizzando indizi testuali)
- Riconoscere il significato di parole ed espressioni usate nel testo, ad esempio indicando quale parola o espressione potrebbe sostituirle
- Comprendere il significato di parole ed espressioni idiomatiche, oppure usate in senso figurato
- Riconoscere rapporti, ad es. di sinonimia, antonimia, iponimia, iperonimia, tra parole o espressioni
- Individuare i lessemi che afferiscono a un determinato campo semantico

Esempi di domande sull'aspetto 1:

Domanda	Compito
<p>A4. L'ingresso era "ostruito" (riga 6) significa che l'ingresso</p> <p>A. <input type="checkbox"/>era stretto</p> <p>B. <input type="checkbox"/>era enorme</p> <p>C. <input type="checkbox"/>era nascosto</p> <p>D. <input type="checkbox"/>era chiuso</p> <p><i>(La forza del moscerino, testo narrativo - Il Primaria 2010)</i></p>	<p>Riconoscere tra quattro alternative date l'espressione che ha lo stesso significato di quella nella domanda.</p> <p>Risposta corretta: D</p>

Domanda	Compito
---------	---------

²² Per "compito" si intende qui l'operazione o l'insieme delle operazioni che si richiedono all'alunno per rispondere ad una specifica domanda.

<p>A2. Quando l'autore scrive "il mal di pancia divenne un pallido e sbiadito ricordo" (riga 2) vuol far capire che</p> <p>A. <input type="checkbox"/> il bambino non si ricordava più il colore delle pillole</p> <p>B. <input type="checkbox"/> il bambino aveva poca memoria e dimenticava in fretta</p> <p>C. <input type="checkbox"/> il bambino quando aveva mal di pancia diventava pallido</p> <p>D. <input type="checkbox"/> il mal di pancia spariva e il bambino non ci pensava più</p> <p><i>(Le magie della bidella, testo narrativo - V primaria 2012)</i></p>	<p>Riconoscere il significato di un'espressione idiomatica</p> <p>Risposta corretta: D</p>
---	--

Domanda	Compito
<p>B5. Trova nelle righe da 26 a 32 il termine che corrisponde a questa definizione: primo esemplare che serve da modello per la realizzazione successiva di prodotti in serie.</p> <p>Risposta:</p> <p><i>(Un futuro a idrogeno senza CO2, testo espositivo - III Secondaria I grado 2012)</i></p>	<p>Ritrovare nel testo la parola corrispondente a una definizione data.</p> <p>Risposta corretta: <i>prototipo</i></p>

Aspetto 2 - Individuare informazioni date esplicitamente nel testo.

Esempi di possibili compiti:

- Individuare una o più informazioni date nel testo, riprese nella domanda in modo letterale o parafrastico
- Cercare informazioni nel testo per uno scopo specifico indicato nella consegna

Esempi di domande sull'aspetto 2:

Domanda	Compito															
<p>B3. Indica a chi si riferiscono le informazioni riportate sotto. Si riferiscono ad Alvise o a Nando?</p> <p><i>Metti una crocetta per ogni riga.</i></p> <table border="1" data-bbox="172 1624 1024 1870"> <thead> <tr> <th></th> <th>Alvise</th> <th>Nando</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a) È il capo della barca della spiaggia rossa</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>b) Ha un rematore che si chiama Piddo</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>c) Fa una faccia seria</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>d) Ordina ai propri rematori di fermarsi</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table> <p><i>(La gara di barche, testo narrativo - II Primaria 2012)</i></p>		Alvise	Nando	a) È il capo della barca della spiaggia rossa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	b) Ha un rematore che si chiama Piddo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	c) Fa una faccia seria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	d) Ordina ai propri rematori di fermarsi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<p>Individuare a quale personaggio del testo si riferiscono quattro informazioni date.</p> <p>Risposta corretta: a) Nando b) Alvise c) Alvise d) Alvise</p>
	Alvise	Nando														
a) È il capo della barca della spiaggia rossa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>														
b) Ha un rematore che si chiama Piddo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>														
c) Fa una faccia seria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>														
d) Ordina ai propri rematori di fermarsi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>														

Domanda	Compito
---------	---------

<p>B7. L'orso delle caverne è un animale</p> <p>A. <input type="checkbox"/> del tutto simile all'orso bruno attuale</p> <p>B. <input type="checkbox"/> che oggi non esiste più</p> <p>C. <input type="checkbox"/> che vive ancora nella grotta della Bàsura</p> <p>D. <input type="checkbox"/> attualmente in via di estinzione</p> <p><i>(La grotta della Bàsura, testo espositivo– I Secondaria I grado 2012)</i></p>	<p>Ritrovare una informazione data nel testo.</p> <p>Risposta corretta: B</p>
--	---

Domanda	Compito
<p>A18. Con quale fatto si conclude la vicenda raccontata?</p> <p>.....</p> <p><i>(L'inserzionista, testo narrativo – III Secondaria I grado 2012)</i></p>	<p>Ritrovare una informazione data nel testo.</p> <p>Risposta corretta: <i>Con la morte del protagonista.</i></p>

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.

Esempi di possibili compiti:

- Inferire il luogo o il tempo in cui si svolge una storia o un evento
- Inferire una caratteristica di un personaggio dal suo comportamento
- Inferire ed esplicitare la causa di un fatto o la motivazione di una azione
- Anticipare informazioni a partire dal titolo o da una parte del testo

Esempi di domande sull'aspetto 3:

Domanda	Compito
<p>Questo è il titolo del racconto che poi leggerai: "LA GARA DI BARCHE". Leggendo questo titolo, puoi aspettarti che il racconto parli sicuramente di alcune cose. Indica quali.</p> <p>A2. I personaggi saranno</p> <p>A. <input type="checkbox"/> persone curiose</p> <p>B. <input type="checkbox"/> persone sportive</p> <p>C. <input type="checkbox"/> persone golose</p> <p>D. <input type="checkbox"/> persone arrabbiate</p> <p><i>(La gara di barche, testo narrativo – II Primaria 2012)</i></p>	<p>Indicare, sulla base del titolo, cosa ci si può aspettare con certezza circa i personaggi del racconto.</p> <p>Risposta corretta: B</p>

Domanda	Compito
---------	---------

<p>B12. Perché, durante il letargo, gli orsi hanno bisogno di respirare aria umida? Per rispondere, completa la frase seguente.</p> <p>Perché mentre dormono gli orsi non mai.</p> <p><i>(La grotta della Bàsura, testo espositivo – I Secondaria I grado 2012)</i></p>	<p>Inferire da quanto nel testo si dice l'informazione richiesta per completare una frase data.</p> <p>Risposta corretta: <i>bevono</i></p>
--	---

Domanda	Compito
<p>C7. Un biglietto come quello qui riprodotto deve essere convalidato?</p> <p>A. <input type="checkbox"/> Sì, perché tutti i biglietti devono essere convalidati</p> <p>B. <input type="checkbox"/> No, perché il biglietto viene convalidato a bordo</p> <p>C. <input type="checkbox"/> Sì, per confermare la prenotazione</p> <p>D. <input type="checkbox"/> No, perché non è un treno regionale</p> <p><i>(Testo non continuo - III Secondaria I grado 2012)</i></p>	<p>Inferire da alcune informazioni date nel testo quella richiesta nella domanda.</p> <p>Risposta corretta: D</p>

Aspetto 4 - Cogliere le relazioni di coesione e di coerenza testuale (organizzazione logica entro e oltre la frase).

Esempi di possibili compiti:

- Identificare il riferimento di una anafora o di catene anaforiche (sinonimi, pronomi, aggettivi e pronomi possessivi, deittici, ecc.)
- Riconoscere il significato e la funzione dei connettivi frasali e testuali
- Riconoscere il significato e la funzione dei segni d'interpunzione
- Riconoscere i rapporti tra frasi o porzioni di testo (riformulazione, esemplificazione, opposizione, ecc.)
- Esplicitare nessi impliciti (tra due frasi o in una frase costruita con forme implicite del verbo: gerundio, participio)

Esempi di domande sull'aspetto 4:

Domanda	Compito
<p>B2. Nel racconto c'è scritto: "C'era una volta, sulla riva del mare, un paese che aveva due spiagge: una ... bianca e una ... rossa."</p> <p>Quale parola manca dove ci sono i puntini?</p> <p>A. <input type="checkbox"/> riva</p> <p>B. <input type="checkbox"/> spiaggia</p> <p>C. <input type="checkbox"/> gara</p> <p>D. <input type="checkbox"/> barca</p> <p><i>(La gara di barche, testo narrativo – II Primaria 2012)</i></p>	<p>Esplicitare l'elemento che stabilisce una relazione di coreferenza tra due espressioni.</p> <p>Risposta corretta: B</p>

Domanda	Compito
---------	---------

<p>A12. Quale parola metteresti fra queste due frasi del testo per collegarle correttamente? “io mi pentii di averne parlato mamma mi avrebbe sicuramente proibito di prenderne delle altre” (righe 17-18-19).</p> <p>A. <input type="checkbox"/> quindi B. <input type="checkbox"/> però C. <input type="checkbox"/> perché D. <input type="checkbox"/> allora</p> <p><i>(Le magie della bidella, testo narrativo – V Primaria 2012)</i></p>	<p>Ricostruire il nesso implicito tra due frasi contigue del testo, individuando il connettivo adatto fra le alternative date.</p> <p>Risposta corretta: C</p>
---	--

Domanda	Compito
<p>A16. Nella frase “gli inquilini delle porte accanto dovevano essersi convinti che egli avesse inaugurato una attività commerciale” (righe 58-59), il verbo “dovere” indica</p> <p>A. <input type="checkbox"/> un obbligo B. <input type="checkbox"/> una necessità C. <input type="checkbox"/> una probabilità D. <input type="checkbox"/> una realtà</p> <p><i>(L’inserzionista, testo narrativo – III Secondaria I grado 2012)</i></p>	<p>Riconoscere un aspetto di un verbo (<i>dovevano</i>) usato nel testo.</p> <p>Risposta corretta: C</p>

Aspetto 5a – Ricostruire il significato di una parte più o meno estesa del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse.

Esempi di possibili compiti:

- Esplicitare relazioni (ad es. causa-effetto o temporali) tra fatti ed eventi anche distanti nel testo, integrandolo anche con informazioni tratte dall’enciclopedia personale
- Esplicitare aspetti relativi ai personaggi (carattere, sentimenti, atteggiamenti, motivazioni, scopi)
- Esplicitare le proprietà di un oggetto o di un fenomeno di cui si parla nel testo
- Individuare elementi o informazioni del testo che autorizzano un’inferenza complessa (fornita nella domanda oppure da costruire nel processo di risposta)

Esempi di domande sull’aspetto 5a:

Domanda	Compito
---------	---------

<p>B12. Alla fine del racconto c'è scritto che Piddo è stato perdonato. Che cosa aveva fatto di male prima?</p> <p>A. <input type="checkbox"/> Aveva cercato di far vincere la barca avversaria</p> <p>B. <input type="checkbox"/> Era salito sulla barca sbagliata</p> <p>C. <input type="checkbox"/> Aveva usato l'inganno per cercare di vincere</p> <p>D. <input type="checkbox"/> Aveva remato troppo lentamente</p> <p><i>(La gara di barche, testo narrativo – Il Primaria 2012)</i></p>	<p>Rielaborare un'ampia porzione del testo per ricostruire un'informazione mancante.</p> <p>Risposta corretta: C</p>
--	--

Domanda	Compito
<p>B18. Come mai gli orsi delle caverne avevano potuto andare verso il fondo della grotta della Bàsura se il passaggio nel 1950 era ancora bloccato da una grande stalagmite?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p><i>(La grotta della Bàsura, testo espositivo – I Secondaria I grado 2012)</i></p>	<p>Integrare varie informazioni presenti nel testo, tra cui una contenuta in una nota, per spiegare quanto affermato nella domanda.</p> <p>Risposta corretta: <i>All'epoca in cui vivevano gli orsi delle caverne la stalagmite che impediva il passaggio non c'era ancora (o non era abbastanza grande).</i></p>

Domanda	Compito
<p>A22. Alla fine del racconto, fra la pubblicazione dell'inserzione per la vendita del brillante e l'arrivo della polizia, succedono dei fatti importanti che il testo lascia capire senza dirli esplicitamente. Rifletti sul finale del racconto e scrivi i fatti che sono successi.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p><i>(L'inserzionista, testo narrativo – III Secondaria I grado 2012)</i></p>	<p>Ricostruire gli eventi della parte finale del racconto, non esplicitati nel testo.</p> <p>Risposta corretta: <i>alcuni ladri, attratti dall'inserzione sulla vendita del brillante, ne tentano il furto nella casa del protagonista e lo uccidono.</i></p>

Aspetto 5b - Ricostruire il significato globale del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse.

Esempi di possibili compiti:

- Cogliere il tema o l'argomento principale di un testo
- Cogliere un'informazione o un concetto sotteso all'intero testo e presupposto per la sua comprensione
- Sintetizzare un testo (ad esempio, dandogli un titolo o riassumendolo in una frase o individuando la frase che lo riassume meglio)
- Individuare le sequenze di cui un testo si compone e/o ricostruirne l'ordine
- Riconoscere i personaggi principali o il protagonista di una storia

- Riconoscere o ricostruire la successione temporale degli eventi

Esempi di domande sull'aspetto 5b:

Domanda	Compito
<p>B13. Qui sotto ci sono quattro fatti del racconto. Quale fatto è capitato per primo?</p> <p>A. <input type="checkbox"/> Dopo l'arrivo delle barche tutti fanno festa</p> <p>B. <input type="checkbox"/> Piddo fa un buchino nella barca</p> <p>C. <input type="checkbox"/> La barca di Nando rallenta</p> <p>D. <input type="checkbox"/> Piddo va nella barca di Nando</p> <p><i>(La gara di barche, testo narrativo – II Primaria 2012)</i></p>	<p>Indicare quale evento, tra quelli dati, è accaduto per primo.</p> <p>Risposta corretta: B</p>

Domanda	Compito
<p>B12. Vogliamo cambiare il titolo di questo testo. Quale dei seguenti titoli ne riassume meglio il contenuto?</p> <p>A. <input type="checkbox"/> Il deserto di ghiaccio</p> <p>B. <input type="checkbox"/> Nel paese dove non si vede mai il sole</p> <p>C. <input type="checkbox"/> Alla scoperta degli Inuit</p> <p>D. <input type="checkbox"/> I cacciatori di balene</p> <p><i>(Il popolo dei ghiacci, testo espositivo – V Primaria 2012)</i></p>	<p>Considerare il testo nel suo insieme per stabilire quale titolo, fra quelli proposti, lo sintetizza meglio.</p> <p>Risposta corretta: C</p>

Domanda	Compito
<p>A19. Di che cosa è davvero vittima il protagonista?</p> <p>A. <input type="checkbox"/> Della cattiveria del prossimo</p> <p>B. <input type="checkbox"/> Del meccanismo che lui stesso ha messo in atto</p> <p>C. <input type="checkbox"/> Dell'invidia dei vicini</p> <p>D. <input type="checkbox"/> Del desiderio di guadagno che si è impadronito di lui</p> <p><i>(L'inserzionista, testo narrativo – III Secondaria I grado 2012)</i></p>	<p>Sintetizzare il significato complessivo del testo e, tenendo conto dello sviluppo di tutta la vicenda, individuare l'opzione corretta.</p> <p>Risposta corretta: B</p>

Aspetto 6 – Sviluppare un'interpretazione del testo, a partire dal suo contenuto o dalla sua forma, andando al di là di una comprensione letterale.

Esempi di possibili compiti:

- Cogliere le intenzioni, il punto di vista dell'autore o lo scopo per cui il testo è stato scritto
- Cogliere la morale di una storia o il messaggio che il testo vuole comunicare
- Identificare il registro, il tono e lo stile di un testo
- Identificare il genere testuale e il genere letterario

Esempi di domande sull'aspetto 6:

Domanda	Compito
---------	---------

<p>A15. Che cosa vuol farti capire il racconto? Scegli la risposta che ti sembra più giusta.</p> <p>A. <input type="checkbox"/> Il mondo degli insetti è molto interessante</p> <p>B. <input type="checkbox"/> Non sempre le cose sono quello che sembrano</p> <p>C. <input type="checkbox"/> I moscerini sono più intelligenti delle formiche</p> <p>D. <input type="checkbox"/> Non sempre l'unione fa la forza</p> <p><i>(La forza del moscerino, testo narrativo - Il Primaria 2010)</i></p>	<p>Ricavare la “morale” del racconto, selezionando l'opzione corretta fra quelle proposte.</p> <p>Risposta corretta: B</p>
---	--

Domanda	Compito
<p>A18. Lo scopo di questo racconto è quello di</p> <p>A. <input type="checkbox"/> dimostrare che anche un amore sincero può finire male</p> <p>B. <input type="checkbox"/> fare riflettere sulle relazioni fra le persone all'interno di una famiglia</p> <p>C. <input type="checkbox"/> divertire i lettori con una storia ricca di episodi comici</p> <p>D. <input type="checkbox"/> invitare i lettori a portare pazienza di fronte ai piccoli guai quotidiani</p> <p><i>(Momenti sbagliati, testo narrativo – I Secondaria I grado 2012)</i></p>	<p>Cogliere l'intenzione dell'autore, esplicitando lo scopo per cui il testo è stato scritto.</p> <p>Risposta corretta: C</p>

Domanda	Compito
<p>A21. Il testo che hai letto è</p> <p>A. <input type="checkbox"/> un rapporto di polizia</p> <p>B. <input type="checkbox"/> un racconto verosimile</p> <p>C. <input type="checkbox"/> un racconto fantastico</p> <p>D. <input type="checkbox"/> un articolo di cronaca</p> <p><i>(L'inserzionista, testo narrativo – III Secondaria I grado 2012)</i></p>	<p>Individuare il genere del testo.</p> <p>Risposta corretta: B</p>

Aspetto 7 – Riflettere sul testo e valutarne il contenuto e/o la forma alla luce delle conoscenze ed esperienze personali.

Esempi di possibili compiti:

- Valutare la verosimiglianza o la plausibilità di quanto si dice nel testo
- Valutare la coerenza e la validità di un'argomentazione rispetto alla tesi
- Argomentare a favore o contro il punto di vista dell'autore o di un personaggio
- Confrontare punti di vista differenti espressi nel testo (o in testi diversi) ed esprimere il proprio accordo o disaccordo
- Ragionare sul contenuto del testo per trarne conclusioni o applicazioni che vanno al di là del suo contenuto esplicito
- Valutare l'efficacia espressiva e comunicativa del testo

- Valutare le scelte stilistiche dell'autore (scelte lessicali e di registro, parole chiave, metafore ecc.)
- Valutare la chiarezza e l'organizzazione di una mappa, di una tabella, di un grafico
- Riflettere su come elementi iconografici o tipografici contribuiscono alla comprensione del testo

Non sono disponibili esempi di domande sull'aspetto 7 tratte da prove del primo ciclo, per cui si rinvia all'esempio dato per la II classe superiore nella III Parte di questo documento.

1.4 La grammatica nelle prove del primo ciclo

Nel primo ciclo alla scuola è affidato il compito di assicurare sia un solido ancoraggio alle competenze linguistiche e comunicative già possedute dagli alunni sia una finalizzazione prioritaria dell'insegnamento dell'italiano alla padronanza linguistica: una padronanza, a sua volta, funzionale tanto all'apprendimento scolastico quanto all'acquisizione di abilità cognitive e strumentali da reimpiegare nelle esperienze di vita.

Ne consegue che la riflessione sulla lingua nel primo ciclo mira al possesso delle nozioni e della terminologia grammaticale di base, ma soprattutto alla verifica di quelle capacità cognitive di osservazione, riflessione, astrazione che vengono via via attivate nella didattica di ogni disciplina.

Per questi motivi, nel primo ciclo, le prove INVALSI da una parte hanno come oggetto la "grammatica implicita" posseduta dal bambino, prescindendo dalla terminologia grammaticale, dall'altra vertono, in modo progressivamente più articolato, sulla "grammatica esplicita" e sulle capacità cognitive e metacognitive sviluppate dalle attività scolastiche di riflessione sulla lingua.

In particolare, in II Primaria, la prova, non essendo praticabile a questo livello la valutazione di conoscenze e competenze grammaticali in senso proprio, propone nella parte finale alcuni esercizi che verificano aspetti del grado di sviluppo linguistico dell'alunno, come, ad esempio, il patrimonio lessicale posseduto, la capacità di ricostruire l'ordine dei sintagmi di una frase, ecc. .

Dalla V primaria in poi, ci si attiene, in linea di massima, nell'elaborazione dei quesiti di grammatica ad alcuni criteri di fondo, di seguito elencati:

1. si tende a orientare la valutazione sugli obiettivi cognitivi della riflessione sulla lingua: capacità di osservare, categorizzare, differenziare, collegare, analizzare, sintetizzare;
2. si cerca, quando è possibile, di stimolare l'applicazione del metodo induttivo;
3. i quesiti si innestano spesso su brevi frasi-stimolo, con l'intento di indurre un'attenta considerazione e utilizzazione del contesto;
4. si sottopone a verifica con una certa sistematicità la capacità di usare il dizionario, sfruttandone le molte potenzialità;
5. si passa gradualmente, in ciascuno degli ambiti, dalle categorie elementari e dalle nozioni più intuitive alle strutture più complesse;
6. l'ortografia, centrale nei primi anni di scuola, viene monitorata anche negli anni successivi per verificare la fissazione di quanto appreso.

1.5 Esempi di compiti e di domande sui diversi ambiti grammaticali

Di seguito si danno, per ognuno degli ambiti grammaticali di cui alla tabella 3, un elenco (non esaustivo) di possibili compiti e un esempio di domanda, tratto dalle prove rilasciate del 2012 dei tre livelli scolari del primo ciclo dove le conoscenze e competenze grammaticali sono oggetto di misurazione.

Ambito1 - Ortografia

Esempi di possibili compiti:

- Saper scrivere le parole in forma corretta
- Conoscere e saper applicare le convenzioni d’uso delle maiuscole e minuscole
- Conoscere e saper applicare le regole d’uso di accenti e apostrofi
- Conoscere e saper applicare le regole della divisione tra parole
- Conoscere, saper applicare e saper spiegare le regole ortografiche

Esempio di domanda sull’ambito 1:

Domanda	Compito
<p>C4. Nella frase che segue abbiamo tolto gli spazi tra una parola e l’altra e cancellato tutti gli accenti e gli apostrofi. Quifaunpofreddo:nonceilriscaldamento?</p> <p>Riscrivi la frase in modo corretto.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>(I secondaria I grado 2012)</p>	<p>Riscrivere una frase applicando le convenzioni ortografiche sull’uso degli accenti e degli apostrofi.</p> <p>Risposta corretta: <i>Qui fa un po’ freddo: non c’è il riscaldamento?</i></p>

Ambito2 - Morfologia

Esempi di possibili compiti:

- Distinguere parole variabili e invariabili
- Riconoscere e saper denominare i tratti grammaticali (numero, genere, grado, persona, tempo, modo, aspetto, diatesi)
- Riconoscere, saper denominare e saper usare correttamente le forme verbali (modi e tempi) in contesti dati
- Riconoscere le categorie lessicali (parti del discorso) in base a criteri formali o funzionali
- Riconoscere, all’interno delle categorie, le sottocategorie lessicali (ad esempio diversi tipi di pronomi, aggettivi, ecc)

Esempio di domanda sull’ambito 2:

Domanda	Compito
---------	---------

<p>C4. Indica per ciascuna parola riportata nella tabella se è variabile (es. bambin-o, bambin-i) oppure no. Metti una crocetta per ogni riga.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 20%;">Parole</th> <th style="width: 40%;">Parola variabile</th> <th style="width: 40%;">Parola non variabile</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>a) luce</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>b) quando</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>c) la</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>d) verde</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>e) blu</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>f) vado</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>g) caffè</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>h) accanto</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> </tbody> </table> <p>(V primaria 2012)</p>	Parole	Parola variabile	Parola non variabile	a) luce	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	b) quando	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	c) la	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	d) verde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	e) blu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	f) vado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	g) caffè	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	h) accanto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<p>Riconoscere e distinguere parole variabili e invariabili.</p> <p>Risposta corretta:</p> <p>a) variabile b) non variabile c) variabile d) variabile e) non variabile f) variabile g) non variabile f) non variabile</p>
Parole	Parola variabile	Parola non variabile																										
a) luce	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																										
b) quando	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																										
c) la	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																										
d) verde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																										
e) blu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																										
f) vado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																										
g) caffè	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																										
h) accanto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																										

Ambito 3 - Formazione delle parole

Esempi di possibili compiti:

- Riconoscere i principali meccanismi di derivazione (prefissi e suffissi) e il loro valore semantico
- Riconoscere i principali meccanismi di alterazione e il loro valore semantico
- Riconoscere i principali meccanismi di composizione delle parole e il loro valore semantico

Esempio di domanda sull'ambito 3:

Domanda	Compito																																
<p>C1. Indica per ciascuna parola riportata nella tabella se si tratta di una parola derivata da altre (es. libreria da libro), di una parola alterata (es. libricino da libro) o di una parola di base, cioè non derivata né alterata. Metti una crocetta per ogni riga.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 20%;">Parole</th> <th style="width: 20%;">Parola derivata</th> <th style="width: 20%;">Parola alterata</th> <th style="width: 20%;">Parola di base</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>a) rifare</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>b) finestra</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>c) casetta</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>d) borsellino</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>e) meraviglia</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>f) nazionale</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>g) pineta</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> </tbody> </table> <p>(I secondaria I grado 2012)</p>	Parole	Parola derivata	Parola alterata	Parola di base	a) rifare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	b) finestra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	c) casetta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	d) borsellino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	e) meraviglia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	f) nazionale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	g) pineta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<p>Identificare e distinguere parole derivate, alterate e base.</p> <p>Risposta corretta:</p> <p>a) derivata b) base c) alterata d) alterata e) base f) derivata g) derivata</p>
Parole	Parola derivata	Parola alterata	Parola di base																														
a) rifare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																														
b) finestra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																														
c) casetta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																														
d) borsellino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																														
e) meraviglia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																														
f) nazionale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																														
g) pineta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																														

Ambito 4 - Lessico e semantica

Esempi di possibili compiti:

- Riconoscere le relazioni di significato tra parole (sinonimia, antonimia, iperonimia, ecc.)
- Riconoscere fenomeni di polisemia
- Riconoscere l'organizzazione delle parole in campi semantici e in famiglie lessicali
- Saper ritrovare le parole nel dizionario
- Saper leggere il lemma di un dizionario, ricavandone tutte le informazioni: fonologiche, grammaticali, semantiche (usi propri e figurati), etimologiche, ecc.
- Riconoscere gli usi propri, figurati, settoriali, situazionali (relativi al registro), gergali, di parole o espressioni
- Riconoscere le principali figure retoriche

Esempio di domanda sull'ambito 4:

Domanda			Compito
<p>C5. Nelle seguenti frasi le parole sottolineate sono usate in senso proprio o in senso figurato. Per ognuna indica in quale senso è usata.</p> <p><i>Metti una crocetta per ogni riga.</i></p>			<p>Distinguere tra uso proprio e figurato di parole usate in alcune frasi date.</p> <p>Risposta corretta:</p> <p>a) figurato b) proprio c) figurato d) proprio</p>
Frase	Senso proprio	Senso figurato	
Esempio: La <u>testa</u> del corteo era già arrivata in piazza.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
Per la strada c'è un <u>mare</u> di gente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
La <u>stella</u> polare indica il nord.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Tuo fratello è proprio una <u>volpe</u> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Il <u>drago</u> lanciava fiamme dalle narici.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
(V Primaria 2012)			

Ambito 5 - Sintassi

Esempi di possibili compiti:

- Riconoscere fenomeni di concordanza tra le parole di una frase
- Identificare in una frase gli elementi costitutivi (sintagmi)
- Individuare gli argomenti richiesti necessariamente dal predicato di una frase semplice
- Individuare le diverse tipologie di frasi: dichiarativa, interrogativa e responsiva, negativa, imperativa, esclamativa
- Riconoscere le fondamentali funzioni sintattiche in una frase (soggetto, predicato verbale e predicato nominale, complementi predicativi, complemento oggetto, complementi indiretti o preposizionali)
- Saper individuare le proposizioni di un periodo e riconoscerne l'articolazione gerarchica (rapporti di reggenza, subordinazione, coordinazione)
- Saper riconoscere le principali tipologie di frasi subordinate in un periodo sia in forma esplicita sia in forma implicita (causale, temporale, finale, consecutiva, oggettiva, ecc.)

Esempio di domanda sull'ambito 5:

Domanda	Compito						
<p>D5. Leggi il periodo che segue, composto da due frasi.</p> <p>“Se questa mattina non ci fosse così tanto traffico, andrei a scuola in bicicletta”.</p> <p>Individua il soggetto di ogni frase e scrivilo accanto ad ognuna.</p> <table border="1" data-bbox="197 629 1046 969"> <thead> <tr> <th data-bbox="197 629 657 685">Frase</th> <th data-bbox="657 629 1046 685">Soggetto</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="197 685 657 826"> a) Se questa mattina non ci fosse così tanto traffico </td> <td data-bbox="657 685 1046 826"> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="197 826 657 969"> b) andrei a scuola in bicicletta </td> <td data-bbox="657 826 1046 969"> </td> </tr> </tbody> </table> <p>(III Secondaria I grado 2012)</p>	Frase	Soggetto	a) Se questa mattina non ci fosse così tanto traffico	b) andrei a scuola in bicicletta	<p>Individuare il soggetto delle due frasi di un periodo.</p> <p>Risposta corretta: a) traffico b) io (sottinteso)</p>
Frase	Soggetto						
a) Se questa mattina non ci fosse così tanto traffico						
b) andrei a scuola in bicicletta						

Ambito 6 - Testualità

Esempi di possibili compiti:

- Riconoscere la funzione dei segni di punteggiatura e saperli usare correttamente
- Riconoscere il significato e la funzione dei connettivi e saperli utilizzare correttamente in contesti dati
- Riconoscere la funzione pragmatica di un enunciato (ad esempio: richiesta, suggerimento, ordine, ecc.) anche quando espressa in forma non letterale
- Riconoscere le caratteristiche fondamentali della comunicazione orale e scritta

Esempio di domanda sull'ambito 6:

Domanda	Compito
---------	---------

D6. I pronomi sottolineati nella frase che segue si riferiscono a due persone diverse: Paolo e l'avvocato. Indica quali pronomi si riferiscono a Paolo e quali all'avvocato.

“Paolo era perplesso perché l'avvocato in un primo tempo gli aveva detto di aspettarlo in anticamera ed ora proprio lui lo rimproverava di essere in ritardo all'appuntamento”.

Metti una crocetta per ogni riga.

Pronomi	Paolo	avvocato
a) gli	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) -lo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) lui	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) lo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Risalire da una serie di pronomi tutti di terza persona singolare ai due diversi antecedenti di un breve testo.

Risposta corretta:

- a) Paolo
- b) Avvocato
- c) Avvocato
- d) Paolo

(III Secondaria I grado 2012)

III PARTE: LA PROVA DELLA II CLASSE DELLA SECONDARIA DI II GRADO

1. Struttura della prova

La II classe della scuola secondaria di II grado ha delle caratteristiche particolari, che si riflettono necessariamente anche nelle scelte alla base della prova per questo livello scolare:

- è la classe terminale dell'obbligo di istruzione
- ma contemporaneamente si situa già all'interno di uno specifico tipo e indirizzo di scuola superiore (istruzione liceale, tecnica e professionale), dunque valuta le competenze di studenti già "canalizzati".

Come stabilisce la normativa vigente, il biennio di tutti i tipi di scuola deve portare all'apprendimento di saperi e competenze fondamentali, assicurando così «l'equivalenza formativa di tutti i percorsi», nel rispetto però «degli obiettivi che caratterizzano i curricula dei diversi ordini, tipi e indirizzi di studio» (d.M. 22 agosto 2007, n.139, art. 2, commi 1 e 2).

Dopo una lunga e ponderata fase di documentazione, riflessione e discussione di diverse ipotesi, il Gruppo di Lavoro di Italiano ha deciso di elaborare una prova unica per la II classe della scuola superiore, non differenziata, in tutto o in parte, per i diversi tipi di indirizzo. Questa scelta ha solide basi²³, anche perché le indicazioni del d.M. 139/2007 a proposito delle competenze dell'Asse dei linguaggi e in particolare di quelle relative alla padronanza della madrelingua sono poi state riprese fedelmente nelle Linee guida degli Istituti Tecnici e in quelle degli Istituti Professionali.

La prova della seconda classe della scuola superiore ha in comune con le prove del primo ciclo d'istruzione l'articolazione in una parte dedicata alla valutazione della comprensione della lettura e una parte dedicata alla valutazione delle conoscenze e competenze grammaticali, ma si distingue dalle prove del primo ciclo sotto vari aspetti, come si vedrà più dettagliatamente nei paragrafi che seguono.

1.1 La lettura nella prova della II classe superiore

La prova di questa classe prende come riferimento normativo le competenze, abilità e conoscenze relative alla lettura elencate, all'interno dell'Asse dei linguaggi, nel "Documento tecnico" allegato al già citato d.M. 139/2007. Ciò perché si considera che questo documento tenga effettivamente conto dei saperi e delle competenze essenziali che devono essere comuni a tutti i sedicenni, qualunque sia poi il loro successivo percorso, di continuazione degli studi o di ingresso nel mondo del lavoro. Le "Indicazioni nazionali per i Licei riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento" non hanno ripreso alla lettera tali competenze, ma nella sostanza le hanno tenute presenti. Infatti, la competenza di lettura è così definita nel PECUP (Profilo educativo, culturale e professionale) dei Licei: «saper leggere e comprendere testi complessi di diversa natura, cogliendo le implicazioni e le sfumature di significato proprie di ciascuno di essi, in rapporto con la tipologia e il relativo contesto storico e culturale» e nelle Indicazioni disciplinari specifiche per Italiano "Lingua - primo biennio" si afferma che sono necessarie attività che consentano «di sviluppare la competenza testuale nella comprensione (individuare dati e informazioni, fare inferenze, comprendere le relazioni logiche interne)». Nelle Indicazioni dei Licei viene dato più spazio, già nel primo biennio, alla comprensione e interpretazione dei testi letterari, tuttavia c'è anche un preciso riferimento alla

²³ La scelta di una prova unica e uguale per tutti i tipi di scuola superiore ha il vantaggio, da una parte, di andare a valutare gli elementi costitutivi fondamentali delle competenze sottese alla lettura, dall'altro di rispettare la lettera e lo spirito della normativa riguardante l'equivalenza formativa dei percorsi del primo biennio. Si deve tuttavia riconoscere che, nonostante l'attenzione con cui viene sempre elaborata e pretestata la prova, potrebbe esserci qualche rischio che essa avvantaggi leggermente i Licei, nei quali maggiore è la familiarità con i testi letterari che costituiscono una parte della prova. Inoltre, la tendenza (che si evidenzia soprattutto in sede di pre-test) per cui molti studenti di alcuni indirizzi scolastici omettono la risposta alle domande aperte porta talvolta, nel passaggio dal pre-test al test, a eliminare domande potenzialmente interessanti, ma delle quali non si può conoscere fino in fondo il funzionamento perché omesse magari dal 50% degli studenti di determinati tipi di scuola.

necessità di sviluppare «le capacità di interazione con diversi tipi di testo, compreso quello scientifico».

La specificità della prova di lettura e comprensione dei testi nel secondo ciclo di istruzione, rispetto al primo ciclo, sta essenzialmente:

- nella presenza di un maggior numero di testi (tendenzialmente 4-5);
- nella proposta di una maggiore varietà di testi: basti dire che in genere in ogni prova della classe II superiore c'è un testo funzionale, uno o due testi letterari, un testo non continuo o misto, un testo espositivo-argomentativo e, di anno in anno, si alternano vari generi testuali;
- nella maggiore incidenza (che si svilupperà soprattutto in futuro) di quesiti che misurino la capacità di ragionare sul contenuto e/o la forma del testo per trarne conclusioni o applicazioni che vanno al di là del contenuto esplicito del testo stesso e la capacità di riflettere su di esso e di valutarlo alla luce delle conoscenze ed esperienze personali;
- in un utilizzo più ampio di domande a risposta aperta articolata, che permettano e richiedano di esprimere punti di vista personali opportunamente motivati, misurando così anche le capacità argomentative, fondamentali per studenti di questa età e di questo livello di scuola.

1.1.1 Tipi di testi

Fermi restando i criteri generali già indicati in altra parte di questo documento (paragrafo 2.1, I Parte), per i **testi letterari** le scelte si orientano su testi **narrativi** di autori italiani contemporanei.

I criteri che guidano di volta in volta le scelte sono in primo luogo: la lunghezza del testo, la sua coerenza interna, l'unitarietà del senso, la qualità della lingua, la capacità di sollecitare strategie di lettura non superficiali ma impegnate e profonde. Si evitano i contenuti legati a situazioni troppo particolari e difficilmente rappresentabili da parte degli studenti.

Per la **poesia** le scelte ricadono di preferenza su testi dell'ultimo Novecento, in ogni caso di autori italiani vicini o contemporanei. Il primo criterio nella scelta del testo poetico è quello della 'visibilità': quel che nel testo si dice deve poter essere visto, capito, al di là della complessità e sinteticità del linguaggio proprio della poesia.

Per i **testi espositivi** le scelte cadono preferibilmente su testi di buona scrittura giornalistica, per lo più a fini divulgativi, provenienti da fonti diverse, anche dal web. Si evitano testi densamente informativi e troppo specialistici e settoriali.

Tenendo conto del fatto che i **testi non continui** accompagnano nella vita quotidiana gli studenti, e richiedono una forte sensibilità e competenza nella lettura e decodifica dei linguaggi più vari, i criteri di scelta per questo tipo di testi privilegiano l'attualità dei contenuti e il grado di complessità e di leggibilità della componente non verbale: segni, figure, tabelle, grafici di varia natura.

Infine, per la seconda superiore, i fascicoli prevedono brevi **testi 'amichevoli'**, facili e accattivanti, che hanno la funzione di aprire il fascicolo e ben disporre gli studenti che affrontano la prova.

1.1.2 Esempi di compiti e domande sui diversi aspetti della comprensione

Per ognuno degli aspetti di comprensione della lettura (vedi pag. 12-13 nella I Parte di questo documento) si dà un elenco, non esaustivo, di possibili "compiti" e si fornisce un esempio di domanda tratto dalle prove del 2011 e 2012 per la II superiore.

Aspetto 1 – Comprendere il significato, letterale e figurato, di parole ed espressioni e riconoscere le relazioni tra parole.

Esempi di possibili compiti:

- Comprendere il significato di parole ed espressioni, ricostruendolo dal contesto (cioè utilizzando indizi testuali)
- Riconoscere il significato di parole ed espressioni usate nel testo, ad esempio indicando quale parola o espressione potrebbe sostituirle

- Comprendere il significato di parole ed espressioni idiomatiche, oppure usate in senso figurato
- Riconoscere rapporti, ad es. di sinonimia, antonimia, iponimia, iperonimia, tra parole o espressioni
- Individuare i lessemi che afferiscono a un determinato campo semantico

Esempio di domanda sull'aspetto 1:

Domanda	Compito
<p>B6. Indica il significato che nel testo assume il verbo "biascicare" (riga 17 e 32).</p> <p>A. <input type="checkbox"/> Parlare in modo incomprensibile</p> <p>B. <input type="checkbox"/> Cercare di masticare senza denti</p> <p>C. <input type="checkbox"/> Borbottare fra sé e sé</p> <p>D. <input type="checkbox"/> Mangiare senza appetito</p> <p>(<i>La giornata</i>, testo narrativo - Il Secondaria II grado 2012)</p>	<p>Riconoscere il significato di un termine nel contesto in cui è usato.</p> <p>Risposta corretta: B</p>

Aspetto 2 - Individuare informazioni date esplicitamente nel testo.

Esempi di possibili compiti:

- Individuare una o più informazioni date nel testo, riprese nella domanda in modo letterale o parafrastico
- Cercare informazioni nel testo per uno scopo specifico indicato nella consegna

Esempio di domanda sull'aspetto 2:

Domanda	Compito
<p>D1. "OKkio alla SALUTE" è</p> <p>A. <input type="checkbox"/> il nome di un istituto di sondaggi</p> <p>B. <input type="checkbox"/> il nome di un centro di cura dell'obesità</p> <p>C. <input type="checkbox"/> il nome di un dipartimento dell'Istituto Superiore di Sanità</p> <p>D. <input type="checkbox"/> il nome di una indagine</p> <p>(<i>OKkio alla salute</i>, testo espositivo – Il Secondaria II grado 2012)</p>	<p>Individuare la definizione del titolo, data all'inizio del testo.</p> <p>Risposta corretta: D</p>

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.

Esempi di possibili compiti:

- Inferire il luogo o il tempo in cui si svolge una storia o un evento
- Inferire una caratteristica di un personaggio dal suo comportamento
- Inferire ed esplicitare la causa di un fatto o la motivazione di una azione
- Anticipare informazioni a partire dal titolo o da una parte del testo

Esempio di domanda sull'aspetto 3:

Domanda	Compito
<p>D6. Tenendo conto della sua posizione geografica, una delle Regioni ha risultati poco prevedibili, in quanto simili a quelli dell'estremo Nord. Quale Regione, e perché?</p> <p>a) La Regione è</p> <p>b) Data la posizione, ci si aspetterebbe una percentuale più</p> <p>(OKkio alla salute, testo espositivo – Il Secondaria II grado 2012)</p>	<p>Leggere una carta tematica, interpretarne i simboli e confrontare dati per trarre una conclusione.</p> <p>Risposta corretta: a) <i>Sardegna</i> b) <i>alta</i></p>

Aspetto 4 - Cogliere le relazioni di coesione e di coerenza testuale (organizzazione logica entro e oltre la frase).

Esempi di possibili compiti:

- Identificare il riferimento di una anafora o di catene anaforiche (sinonimi, pronomi, aggettivi e pronomi possessivi, deittici, ecc.)
- Riconoscere il significato e la funzione dei connettivi frasali e testuali
- Riconoscere il significato e la funzione dei segni d'interpunzione
- Riconoscere i rapporti tra frasi o porzioni di testo (riformulazione, esemplificazione, opposizione, ecc.)
- Esplicitare nessi impliciti (tra due frasi o in una frase costruita con forme implicite del verbo: gerundio, participio)

Esempio di domanda sull'aspetto 4:

Domanda	Compito
<p>B7. Riformula la frase "i più rifiutavano" (riga 28) sostituendo le parole "i più" in modo che il senso della frase resti invariato:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>(La giornata, testo narrativo - Il Secondaria II grado 2012)</p>	<p>Comprendere che "i più" è una formulazione partitiva ellittica e trovare un sinonimo che esprima questo significato.</p> <p>Risposta corretta: <i>La maggior parte dei signori</i></p>

Aspetto 5a: Ricostruire il significato di una parte più o meno estesa del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse.

Esempi di possibili compiti:

- Esplicitare relazioni (ad es. causa-effetto o temporali) tra fatti ed eventi anche distanti nel testo, integrandolo anche con informazioni tratte dall'enciclopedia personale
- Esplicitare aspetti relativi ai personaggi (carattere, sentimenti, atteggiamenti, motivazioni, scopi)
- Esplicitare le proprietà di un oggetto o di un fenomeno di cui si parla nel testo
- Individuare elementi o informazioni del testo che autorizzano un'inferenza complessa (fornita nella domanda oppure da costruire nel processo di risposta)

Esempio di domanda sull'aspetto 5a:

Domanda	Compito
<p>B3. A quale momento della giornata si fa riferimento nel brano che segue? “Dalla sua camera stretta e quasi sotterranea lui non vedeva di fuori; pure avvertiva il pullulare delle stelle nell’arco celeste e il loro trascolorarsi finché pensava: «Ci siamo»” (righe 5 - 7).</p> <p>A. <input type="checkbox"/> Alla mattina B. <input type="checkbox"/> All'alba C. <input type="checkbox"/> Alla notte D. <input type="checkbox"/> Al tramonto del sole</p> <p>(La giornata, testo narrativo - Il Secondaria II grado 2012)</p>	<p>Lo studente, per rispondere, deve identificare una determinazione temporale (<i>l'alba</i>), presente: a) in modo letterale nella frase del testo che precede quella citata nella domanda, b) in modo implicito nella frase citata (<i>il trascolorarsi delle stelle</i>) e c) sotto forma di sinonimo nella frase del testo che segue (<i>la prima luce</i>).</p> <p>Risposta corretta: B</p>

Aspetto 5b - Ricostruire il significato globale del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse.

Esempi di possibili compiti:

- Cogliere il tema o l'argomento principale di un testo
- Cogliere un'informazione o un concetto sotteso all'intero testo e presupposto per la sua comprensione
- Sintetizzare un testo (ad esempio, dandogli un titolo o riassumendolo in una frase o individuando la frase che lo riassume meglio)
- Individuare le sequenze di cui un testo si compone e/o ricostruirne l'ordine
- Riconoscere i personaggi principali o il protagonista di una storia
- Riconoscere o ricostruire la successione temporale degli eventi

Esempio di domanda sull'aspetto 5b:

Domanda	Compito
---------	---------

<p>B1. Il testo che hai letto si intitola “La giornata” e non “Una giornata” perché narra</p> <p>A. <input type="checkbox"/> come Andurro trascorre il giorno in un momento particolare</p> <p>B. <input type="checkbox"/> il modo abituale in cui Andurro trascorre il giorno</p> <p>C. <input type="checkbox"/> quello che è successo ad Andurro in una giornata importante</p> <p>D. <input type="checkbox"/> il modo in cui Andurro vede cambiare il cielo nel corso della giornata</p> <p><i>(La giornata, testo narrativo - Il Secondaria II grado 2012)</i></p>	<p>Sulla base di una comprensione globale del testo, identificare il tema centrale, anche riflettendo sul diverso significato degli articoli “la” e “una” (generale in un caso, particolare nell’altro).</p> <p>Risposta corretta: B</p>
---	--

Aspetto 6 – Sviluppare un’interpretazione del testo, a partire dal suo contenuto o dalla sua forma, andando oltre una comprensione letterale.

Esempi di possibili compiti:

- Cogliere le intenzioni, il punto di vista dell’autore o lo scopo per cui il testo è stato scritto
- Cogliere la morale di una storia o il messaggio che il testo vuole comunicare
- Identificare il registro, il tono e lo stile di un testo
- Identificare il genere testuale e il genere letterario

Esempio di domanda sull’aspetto 6:

Domanda	Compito
<p>C10. Il poeta vede nella via buio, cenere e fumo, fatica e ira ma, nonostante questo, esprime un’incerta speranza in un possibile futuro. Quali espressioni e frasi aprono a questa speranza? Trascrivine una.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p><i>(Via Scarlatti, testo poetico - Il Secondaria II grado 2012)</i></p>	<p>Lo studente, guidato dalla domanda ad interpretare il senso dato dall’autore alla poesia, deve individuare espressioni-chiave che sono di sostegno a tale interpretazione.</p> <p>Risposta corretta: <i>uno squarcio / irrompono i monelli / (e forse) il sole e la primavera / (irride uno scatto) di tacchi adolescenti / (l’improvviso) sgolarsi di un duetto d’opera / un (accorso) capannello</i></p>

Aspetto 7 – Riflettere sul testo e valutarne il contenuto e/o la forma alla luce delle conoscenze ed esperienze personali.

Esempi di possibili compiti:

- Valutare la verosimiglianza o la plausibilità di quanto si dice nel testo
- Valutare la coerenza e la validità di un'argomentazione rispetto alla tesi
- Argomentare a favore o contro il punto di vista dell'autore o di un personaggio
- Confrontare punti di vista differenti espressi nel testo (o in testi diversi) ed esprimere il proprio accordo o disaccordo
- Ragionare sul contenuto del testo per trarne conclusioni o applicazioni che vanno al di là del suo contenuto esplicito
- Valutare l'efficacia espressiva e comunicativa del testo
- Valutare le scelte stilistiche dell'autore (scelte lessicali e di registro, parole chiave, metafore ecc.)
- Valutare la chiarezza e l'organizzazione di una mappa, di una tabella, di un grafico
- Riflettere su come elementi iconografici o tipografici contribuiscono alla comprensione del testo

Esempio di domanda sull'aspetto 7:

Domanda	Compito								
<p>D15. Immagina questa situazione: ci sono diverse coppie di persone di differente nazionalità e lingua. Nessuna persona conosce la lingua dell'altra.</p> <p>a. In base alle informazioni del testo e della figura quale coppia di ogni riga ha la maggiore probabilità di capirsi comunicando per iscritto? Tieni conto che ognuno scrive nella propria lingua. Metti una crocetta per ogni riga.</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="text-align: center; width: 50%;">Coppia A</td> <td style="text-align: center; width: 50%;">Coppia B</td> </tr> <tr> <td>1. <input type="checkbox"/> un ceco e un polacco</td> <td><input type="checkbox"/> un ceco e uno svedese</td> </tr> <tr> <td>2. <input type="checkbox"/> un francese e uno spagnolo</td> <td><input type="checkbox"/> un francese e un greco</td> </tr> <tr> <td>3. <input type="checkbox"/> un italiano e un armeno</td> <td><input type="checkbox"/> un italiano e un romeno</td> </tr> </table> <p>b. La maggiore probabilità di comprendersi tra i membri di ciascuna coppia dipende, almeno teoricamente, dal medesimo fattore. Quale? Rispondi tenendo conto di tutte le informazioni date dal testo e dalla figura.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p><i>(Geni, popoli e lingue, testo espositivo - II Secondaria II grado 2011)</i></p>	Coppia A	Coppia B	1. <input type="checkbox"/> un ceco e un polacco	<input type="checkbox"/> un ceco e uno svedese	2. <input type="checkbox"/> un francese e uno spagnolo	<input type="checkbox"/> un francese e un greco	3. <input type="checkbox"/> un italiano e un armeno	<input type="checkbox"/> un italiano e un romeno	<p>Lo studente deve fondarsi su quanto detto nel testo per ragionare su un problema inedito, integrando le informazioni tratte dal testo e dalla figura e spiegando con parole sue il criterio di cui si è servito nel ragionamento.</p> <p>Risposta corretta: lo studente fa riferimento alla figura e al fatto che si tratta di lingue che derivano da una stessa lingua più antica. Ad esempio: <i>Il ceco e il polacco derivano entrambi dallo slavo.</i></p>
Coppia A	Coppia B								
1. <input type="checkbox"/> un ceco e un polacco	<input type="checkbox"/> un ceco e uno svedese								
2. <input type="checkbox"/> un francese e uno spagnolo	<input type="checkbox"/> un francese e un greco								
3. <input type="checkbox"/> un italiano e un armeno	<input type="checkbox"/> un italiano e un romeno								

1.2 La grammatica nella prova della II classe superiore

La seconda parte della prova di Italiano per questa classe tiene conto delle differenze nell'insegnamento della grammatica nei diversi tipi di scuola. Riveste perciò una particolare importanza la precisazione, fatta nella prima parte di questo documento, che nella formulazione delle domande di grammatica si tende a privilegiare la capacità di operare analisi di tipo funzionale e formale, anziché una categorizzazione astratta e fine a se stessa, e la capacità di corretto utilizzo

della lingua, basato sulla competenza linguistica implicita, consolidata dall'apprendimento scolastico. In realtà, anche per i livelli in cui la grammatica è oggetto di insegnamento esplicito, cioè fino alla III Secondaria di I grado, la formulazione delle domande ha sempre voluto mettere alla prova la capacità di ragionare sui fenomeni linguistici utilizzando criteri adeguati, piuttosto che incoraggiare taluni automatismi ereditati dalla grammatica intesa come mera etichettatura, anche in conformità con le recenti disposizioni normative²⁴. A maggior ragione questa osservazione e questa scelta operativa si applicano ai quesiti per la II superiore.

Si elencano di seguito tre criteri di fondo ai quali ci si attiene, in linea di massima, nella costruzione dei quesiti:

- 1. prevedere la formulazione di domande a partire da un breve testo**, così da favorire una visione globale del fenomeno linguistico, sfruttando la compresenza dei livelli sintattico, morfologico, lessicale e semantico-testuale;
- 2. prevedere domande di competenza relative alla grammatica implicita**, che richiedono operazioni di riconoscimento (per esempio del senso o delle coreferenze pronominali) o di trasformazione (rielaborazione, completamento, riscrittura);
- 3. selezionare i contenuti grammaticali fondamentali**, con l'obiettivo di verificare che ogni studente ne abbia una salda padronanza, dando più spazio di approfondimento agli aspetti pragmatici e testuali, al valore semantico delle forme linguistiche, agli aspetti linguistici necessari alla comprensione.

1.2.1 Esempi di domande sui diversi ambiti grammaticali

Si danno di seguito, per ogni ambito grammaticale (vedi I Parte, tabella 3), un elenco, non completo, di possibili compiti e un esempio di domanda, tratto dalle prove del 2011 e 2012.

Ambito 1 - Ortografia

Esempi di possibili compiti:

- Saper scrivere le parole in forma corretta
- Conoscere e saper applicare le convenzioni d'uso delle maiuscole e minuscole
- Conoscere e saper applicare le regole d'uso di accenti e apostrofi
- Conoscere e saper applicare le regole della divisione tra parole
- Conoscere, saper applicare e saper spiegare le regole ortografiche

Esempio di domanda sull'ambito 1:

Domanda	Compito
---------	---------

²⁴Indicazioni per il primo ciclo: «La riflessione sulla lingua, se condotta in modo induttivo e senza un'introduzione troppo precoce della terminologia specifica, contribuisce a una maggiore duttilità nel capire i testi e riflettere e discutere sulle proprie produzioni». Indicazioni per i Licei: «Nel primo biennio, lo studente colma eventuali lacune e consolida e approfondisce le capacità linguistiche orali e scritte, mediante attività che promuovano un uso linguistico efficace e corretto, affiancate da una riflessione sulla lingua orientata ai dinamismi di coesione morfosintattica e coerenza logico-argomentativa del discorso, senza indulgere in minuziose tassonomie e riducendo gli aspetti nomenclatori».

<p>F7. Riscrivi le espressioni che seguono, sostituendo l'apostrofo con la parte mancante (es. dell'ombrello: riscrivi dello ombrello).</p> <p>a) sta' fermo!</p> <p>b) un po'</p> <p>c) nel '68</p> <p>d) 'sto tizio</p> <p>e)</p> <p>(Il Secondaria II grado 2012)</p>	<p>Ricostruire correttamente la parte mancante di una espressione dove c'è una elisione.</p> <p>Risposta corretta:</p> <p>a) stai fermo</p> <p>b) un poco</p> <p>c) nel 1968</p> <p>d) questo tizio</p>
---	---

Ambito 2 - Morfologia

Esempi di possibili compiti:

- Distinguere parole variabili e invariabili
- Riconoscere e saper denominare i tratti grammaticali (numero, genere, grado, persona, tempo, modo, aspetto, diatesi)
- Riconoscere, saper denominare e saper usare correttamente le forme verbali (modi e tempi) in contesti dati
- Riconoscere le categorie lessicali (parti del discorso) in base a criteri formali o funzionali
- Riconoscere, all'interno delle categorie, le sottocategorie lessicali (ad esempio diversi tipi di pronomi, aggettivi, ecc)

Esempio di domanda sull'ambito 2:

Domanda	Compito
<p>F4. In quale delle frasi che seguono "oltre" svolge la funzione grammaticale di preposizione?</p> <p>A. <input type="checkbox"/> Siamo andati troppo oltre: dobbiamo tornare indietro</p> <p>B. <input type="checkbox"/> Oltre alla felpa, mettimi anche il giubbotto</p> <p>C. <input type="checkbox"/> Oltre che essere bella, è anche simpatica</p> <p>D. <input type="checkbox"/> È tardi: non posso aspettare oltre</p> <p>(Il Secondaria II grado 2012)</p>	<p>Osservando la posizione di "oltre" in quattro frasi date, individuare quella in cui tale parola ha funzione di preposizione.</p> <p>Risposta corretta: B</p>

Ambito 3 - Formazione delle parole

Esempi di possibili compiti:

- Riconoscere i principali meccanismi di derivazione (prefissi e suffissi) e il loro valore semantico
- Riconoscere i principali meccanismi di alterazione e il loro valore semantico
- Riconoscere i principali meccanismi di composizione delle parole e il loro valore semantico

Esempio di domanda sull'ambito 3:

Domanda	Compito

<p>E3. Quale fra queste parole contiene sia un prefisso sia un suffisso?</p> <p>A. <input type="checkbox"/> Plancton</p> <p>B. <input type="checkbox"/> Acidificherà</p> <p>C. <input type="checkbox"/> Insolubili</p> <p>D. <input type="checkbox"/> Carbonico</p> <p>(Il Secondaria II grado 2011)</p>	<p>Individuare fra quattro parole date la sola dove è presente sia un prefisso che un suffisso.</p> <p>Risposta corretta: C</p>
---	---

Ambito 4 - Lessico e semantica

Esempi di possibili compiti:

- Riconoscere le relazioni di significato tra parole (sinonimia, antonimia, iperonimia, ecc.)
- Riconoscere fenomeni di polisemia
- Riconoscere l'organizzazione delle parole in campi semantici e in famiglie lessicali
- Saper ritrovare le parole nel dizionario
- Saper leggere il lemma di un dizionario, ricavandone tutte le informazioni: fonologiche, grammaticali, semantiche (usi propri e figurati), etimologiche, ecc.
- Riconoscere gli usi propri, figurati, settoriali, situazionali (relativi al registro), gergali, di parole o espressioni
- Riconoscere le principali figure retoriche

Esempio di domanda sull'ambito 4:

Domanda	Compito
<p>F1. In quale delle seguenti frasi la parola "fiume" è usata in senso figurato (o metaforico)?</p> <p>A. <input type="checkbox"/> Il fiume scorreva liscio come olio</p> <p>B. <input type="checkbox"/> Il battello scivolava silenzioso sul placido fiume</p> <p>C. <input type="checkbox"/> Fu sommerso da un fiume di parole</p> <p>D. <input type="checkbox"/> Le campagne furono inghiottite dal fiume in piena</p> <p>Il Secondaria II grado 2012</p>	<p>Individuare tra quattro frasi date dove compare la parola "fiume" quella in cui tale parola è usata in senso figurato.</p> <p>Risposta corretta: C</p>

Ambito 5 - Sintassi

Esempi di possibili compiti:

- Riconoscere fenomeni di concordanza tra le parole di una frase
- Identificare in una frase gli elementi costitutivi (sintagmi)
- Individuare gli argomenti richiesti necessariamente dal predicato di una frase semplice
- Individuare le diverse tipologie di frasi: dichiarativa, interrogativa e responsiva, negativa, imperativa, esclamativa
- Riconoscere le fondamentali funzioni sintattiche in una frase (soggetto, predicato verbale e predicato nominale, complementi predicativi, complemento oggetto, complementi indiretti o preposizionali)

- Saper individuare le proposizioni di un periodo e riconoscerne l'articolazione gerarchica (rapporti di reggenza, subordinazione, coordinazione)
- Saper riconoscere le principali tipologie di frasi subordinate in un periodo sia in forma esplicita sia in forma implicita (causale, temporale, finale, consecutiva, oggettiva, ecc.)

Esempio di domanda sull'ambito 5:

Domanda	Compito
<p>E8. Quale funzione logico-sintattica (ad esempio: soggetto, complemento di specificazione, ecc.) svolgono le parole sottolineate nelle due frasi seguenti? Scrivilo nello spazio accanto a ognuna.</p> <p>a. Ai bambini fa bene <u>l'aria</u> di mare.</p> <p>b. <u>Ti</u> ho visto ieri alla fermata dell'autobus.</p> <p>(Il Secondaria II grado 2011)</p>	<p>Individuare la funzione sintattica delle due parole sottolineate in due frasi date.</p> <p>Risposta corretta:</p> <p>a) soggetto</p> <p>b) complemento oggetto</p>

Ambito 6 - Testualità

Esempi di possibili compiti:

- Riconoscere la funzione dei segni di punteggiatura e saperli usare correttamente
- Riconoscere il significato e la funzione dei connettivi e saperli utilizzare correttamente in contesti dati
- Riconoscere la funzione pragmatica di un enunciato (ad esempio: richiesta, suggerimento, ordine, ecc.) anche quando espressa in forma non letterale
- Riconoscere le caratteristiche fondamentali della comunicazione orale e scritta

Esempio di domanda sull'ambito 6:

Domanda	Compito
---------	---------

F5. Riscrivi nella colonna 2 in ordine decrescente (dal più grande al più piccolo) gli elementi di organizzazione del testo elencati in disordine nella colonna 1. Il primo e l'ultimo sono già scritti.		Avendo presente che un testo ha una struttura gerarchica, ordinare una serie di elementi di organizzazione del testo dati Risposta corretta: <i>divisione in paragrafi</i> <i>a capo</i> <i>punto</i> <i>punto e virgola</i>
Colonna 1	Colonna 2	
punto <i>divisione in capitoli</i>	
virgola	
a capo	
punto e virgola	
divisione in capitoli	
divisione in paragrafi <i>virgola</i>	
(Il Secondaria II grado 2012)		

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI CITATI NEL TESTO

- Ambel, M. (2006). *Quel che ho capito*. Roma: Carocci.
- Andorno, C. (2003). *Linguistica testuale una introduzione*. Roma: Carocci.
- Andorno, C. (2005). *Che cos'è la pragmatica linguistica*. Roma: Carocci.
- Baratter, P.-Dallabrida, S. (a cura di) (2009). *Lingua e grammatica. Teorie e prospettive didattiche*. Milano: Franco Angeli.
- Bazzanella, C. (2005). *Linguistica e pragmatica del linguaggio. Un'introduzione*. Roma-Bari: Laterza.
- Beaugrand de, R.A. – Dressler, W.U. (1984). *Introduzione alla linguistica testuale*. Bologna: Il Mulino (trad. it.).
- Bennett, R. E.-Rock, D. A.-Wang, M. (1991). Equivalence of free-response and multiple choice items. *Journal of Educational Measurement*, 28, 77-92.
- Bertocchi, D. (1983). *La lettura*. Lecce: Milella.
- Campodifiori, E.-Figura, E.-Martini, A.-Papini M. (2011). *La prova di lettura strumentale di II Primaria e la relazione con la comprensione del testo*. INVALSI, WP n. 15.
- Castelfranchi, C.-Parisi, D. (1980). *Linguaggio, conoscenze e scopi*. Bologna: Il Mulino.
- Consiglio d'Europa (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione (QCER)*. Milano: RCS Scuola (trad.it.).
- Cornoldi, C. (1986). *Apprendimento e memoria nell'uomo*. Torino: UTET.
- Dechant, E. (1991). *Understanding and teaching reading: an interactive model*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Halliday, M. A. K. - Hasan R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hancock, G. R. (1994). Cognitive complexity and the comparability of multiple-choice and constructed-response test formats. *Journal of Experimental Education*, 62 (2), 143-157.
- Kintsch, W.-Van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Lumbelli, L. (2009). *La comprensione come problema: il punto di vista cognitivo*. Roma-Bari: Laterza.
- Mariani, L. (1996). *Strategie per imparare*. Bologna: Zanichelli.
- McCormick, T.W. (1988). *Theories of reading in dialogue: an interdisciplinary study*. New York: University Press of America.
- OECD (2009). *PISA 2009 Assessment Framework. Key competencies in reading, mathematics and science*. Paris: OECD Publications.
- Pieri, M.P. – Pozzo, G. (2008). *Educare alla lettura*. Roma: Carocci.
- Palermo, M. (2012). *Linguistica testuale dell'italiano*. Bologna: Il Mulino.
- Pontecorvo C. - Pontecorvo M. (1986). *Psicologia dell'educazione. Conoscere a scuola*. Bologna: Il Mulino.

- Prandi, M.-De Santis, C. (2011). *Manuale di linguistica e di grammatica italiana*. Torino: UTET.
- Renzi, L.-Salvi G.-Cardinaletti, A. (a cura di) (2001). *Grande grammatica italiana di consultazione*. Bologna: Il Mulino.
- Rodriguez, M. C. (2003). Construct equivalence of multiple-choice and constructed response items: a random effects synthesis of correlations. *Journal of Educational Measurement*, 40 (2), 163-184.
- Ruddel, R.B.-Unrau, N.J (2004). *Theoretical models and processes of reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Rumelhart, D.E. (1981). *Understanding understanding*. University of California, S. Diego Center for HIP: Technical Report 100.
- Sabatini, F. (2012). *L'italiano nel mondo moderno*. Napoli: Liguori.
- Sbisà, M. (2007). *Detto non detto. Le forme della comunicazione implicita*. Roma-Bari: Laterza.
- Schlieben Lange, B. (1980), *Linguistica pragmatica*. Bologna: Il Mulino (trad.it.).
- Schwarze, C. (2009). *Grammatica della lingua italiana*, Edizione italiana interamente riveduta dall'autore, a cura di A. Colombo. Roma: Carocci (I ediz. tedesca 1988).
- Serianni L. (2006a). *Grammatica italiana*. Torino: UTET.
- Serianni L., (2006b). *Prima lezione di grammatica*. Roma-Bari: Laterza.
- Vanelli, L. (2010). *Grammatiche dell'Italiano e linguistica moderna*. Padova: Unipress.

Sede: Via dei Sabelli, 119 cap 00185 Roma tel. 06 4457228
sito: <http://www.mce-fimem.it> email: mceroma@tin.it

[Privacy&Cookies policy](#)

[Stampa](#)

Prime produzioni scritte in classe prima

ALCUNE OSSERVAZIONI SULLE PRIME PRODUZIONI SCRITTE IN CLASSE PRIMA

Nel mese di gennaio-febbraio ho proposto ai bambini delle due classi attività di lettura, comprensione e scrittura su due storie pensate per loro lo scorso anno dai miei alunni di quinta nell'ambito del progetto continuità con la scuola dell'Infanzia. Al termine dei lavori sull'ultima storia emerge spontaneamente dai bambini la voglia di continuare la vicenda del leone Mandarinò, che in effetti ha una conclusione che lascia spazio a diverse supposizioni.

In sintesi: il leone Mandarinò, re di Legolandia e tutto fatto di lego, viene distrutto dalla perfida strega Crudelia la quale ne nasconde i pezzi nel giardino della scuola Rodari. I bambini (i cinquenni dello scorso anno e oggi iscritti in prima) trovano i pezzi e ricostruiscono il leone con l'aiuto dei bambini di quinta. Il leone si trasforma in un leone vero e, dopo qualche difficoltà iniziale, diventa amico dei bambini, li saluta e va nella savana, dove però lo raggiunge la strega Crudelia per distruggerlo nuovamente. Il leone però chiama in aiuto l'amico elefante che interviene e schiaccia Crudelia come una sottiletta.

La domanda "ma che fine fa la strega Crudelia? E' morta? E' viva?" viene posta da alcuni bambini. Colgo l'occasione per farli esprimere sull'argomento per scritto, senza aiuto. Controllerò i testi in un secondo tempo. Ho pensato quindi di utilizzare queste prime produzioni scritte per un'osservazione attenta finalizzata a ricercare quali strutture linguistiche i bambini inseriscono nei loro testi.

Fatto questo il punto è: come lavoriamo tenendo conto di ciò che i bambini, seppure a livello informale e spesso inconsapevole, sanno? E come ci poniamo di fronte a quelli che invece strutture linguistiche di questo tipo per il momento non le hanno? Forse alcuni bambini tendono a semplificare lo scritto a causa della difficoltà tecnica, che per ora è ovviamente ancora grande, ma le strutture nella testa le hanno? Varrebbe la pena allora, come ci siamo detti tante volte, studiare meglio il linguaggio orale.

Sono tutti temi che il gruppo potrà discutere, penso che ognuno possa dare il proprio contributo, vista l'esperienza che ha.

Per maggiore chiarezza ho suddiviso le osservazioni per argomento.

SEQUENZE DI AZIONI

Sequenze di azioni di un personaggio vengono scritte una di seguito all'altra secondo un ordine temporale (prima-dopo). Molto frequente l'uso della "e" per collegare; non è mai presente la virgola per segnalare il cambio di situazione, quasi mai il punto. In classe ci sono state sporadiche riflessioni sulla funzione della punteggiatura (punto - virgola) ma è evidente che questa convenzione non è percepita come una necessità da parte dei bambini quando scrivono; forse la consapevolezza sull'uso della punteggiatura, in questo momento, passa di più attraverso la lettura espressiva che attraverso la scrittura.

Gli esempi citati dimostrano anche che i bambini usano spesso lo stesso soggetto per le azioni dello stesso personaggio (solo in qualche elaborato l'ho visto ripetuto) quindi l'idea di soggetto sottinteso in linea di massima c'è.

- *La strega va in ospedale va a casa e va nel letto e fa la nanna*

- *La strega va via dalla savana e ritorna sulla sua scopa va in città scende dalla scopa e va a cercare un ospedale tutti la prendono in giro e lei si arrabbia tanto*

- *La strega rimane schiacciata e rimane per una vita lì come una sottiletta*

In qualche caso "e" ha valore temporale e significa "poi", "dopo".

Non mancano le frasi in cui "poi" viene esplicitato

- *La strega va in piscina poi va a prendere un gelato*

o le frasi introdotte da un marcatore temporale

- **Quando** *il vento fa volare via Crudelia va al centro della spazzatura...*

- **Quando** *l'elefante si alza la strega Crudelia rimane spiacciata e poi vola via...*

- **Dopo un po' di tempo** *il leone si innamorò di Crudelia...*

Bisognerebbe capire come utilizzare queste conoscenze acquisite inconsapevolmente da alcuni bambini per ottenere due obiettivi: portare a un livello di maggiore consapevolezza i bambini già avviati, dare nuovi strumenti di espressione a chi non li ha o non li usa.

Ho pensato a qualche attività che forse potrebbe essere utile:

- utilizzare il disegno per separare le diverse situazioni; scrivere le didascalie, metterle in sequenza e notare la necessità di collegarle o separarle con la punteggiatura. In attività di questo tipo si può già riflettere sul verbo (cosa fa il personaggio) e sul soggetto (chi è il personaggio, di chi si sta parlando) notando anche che a volte non è necessario ripetere il suo nome (soggetto sottinteso);

- cercare situazioni concrete per indurre all'uso dei marcatori temporali, anche all'inizio della frase e, nella lettura, consolidare il concetto di "prima" e "dopo" attraverso la comprensione delle parole che segnalano un tempo.

USO DEI VERBI

- Passato remoto

Il tempo più usato è il presente del modo indicativo, anche perché la domanda che ha dato l'avvio è stata: che fine fa la strega Crudelia?

Non mancano tuttavia tentativi di usare il passato remoto (che in fondo è il tempo più usato nelle fiabe classiche e quindi viene percepito dai bambini come "il modo giusto per raccontare le storie"). In alcuni casi la concordanza è rispettata, in altri no:

- *E dopo un po' di tempo il leone **si innamorò** di Crudelia e il leone **invitò** i bambini e l'elefante...*

- *Dopo un po' l'elefante se ne **va** e la strega schiacciata **volò** via...*

- *L'elefante **si alzò** e la strega **vola** via*

- Passato prossimo

Solo in un caso è stato usato il passato prossimo per stratificare nel tempo due azioni:

- *La strega Crudelia **è ritornata** nel mondo di Lego nella palude però la trovano e la cacciano via per sempre dove Mandarin **ha cacciato** i fratelli della strega*

In effetti il ritorno della strega nella palude e la cacciata dei fratelli sono precedenti al ritrovamento e alla cacciata della strega da parte dei protagonisti della storia.

- Futuro

Il tempo futuro compare, raramente, per indicare un'azione futura:

- *La strega va a casa sempre schiacciata come una sottiletta, **andrà** all'ospedale*

ma anche per esprimere una supposizione:

- *Chissà se la strega **riuscirà** a camminare, forse **striscerà** come un serpente...*

- Gerundio

Viene usato in un caso per indicare la contemporaneità di due azioni dell'elefante:

- *L'elefante se ne va **lasciando** la strega Crudelia come una sottiletta...*

- Forma passiva

La situazione raccontata ne favoriva l'uso, perché la strega subisce chiaramente l'azione dello schiacciamento, tuttavia non mi aspettavo di trovare la forma passiva esplicitata (con tanto di complemento d'agente):

- *La strega **è stata schiacciata** dall'elefante e poi va a casa tutta schiacciata e poi sta per sempre così....*

- *La strega **viene schiacciata** dall'elefante poi l'elefante va via...*

- *La strega **fu schiacciata** dall'elefante...*

A questo punto mi chiedo: queste intuizioni di alcuni bambini sull'uso dei verbi meritano un approfondimento già a questo punto della classe prima? Rimando eventuali attività di approfondimento per allenare ancora alle prime produzioni scritte senza appesantire con troppe richieste per non disturbare la spontaneità? Faccio notare alcune particolarità dei testi leggendoli ad alta voce (sono abituata a leggerne alcuni in classe - su richiesta dei bambini - per condividere le idee) senza investire troppo per il momento? (tanto per mettere "la pulce nell'orecchio"...). Conviene investire su questi argomenti già adesso o si crea solo confusione?

Penso comunque che molte strutture della lingua, anche complesse, vengano usate dai bambini che le hanno sentite: o perché in famiglia si utilizzano abitualmente o perché sono ascoltate durante la lettura di storie. Quindi leggere molto ai bambini e curare il linguaggio orale penso sia sicuramente utile per farli familiarizzare innanzitutto con "il suono" di certe strutture.

USO DEI PRONOMI

Gli unici pronomi usati in modo abbastanza disinvolto per scritto sono i pronomi personali. C'è qualche tentativo (a volte maldestro) di uso del pronome relativo.

- Pronome personale

Per quanto riguarda l'uso dei pronomi personali vale sicuramente il discorso appena fatto: il bambino li usa nel parlato e quindi li trasferisce nello scritto. Ho verificato un uso corretto del pronome personale, salvo il caso di "gli" "le" dove i bambini tendono a confondere maschile e femminile (ma lo stesso errore si ritrova nel parlato)

- *Crudelia va in giro schiacciata come una sottileta e tutti **la** prendono in giro*

- *La strega Crudelia va in giro come una sottileta e trova una tigre che **la** mangia. Gnam*

- *Tutti **la** prendono in giro e **lei** si arrabbia tanto*

- *La strega va all'ospedale e incontra il leone e **gli** chiede scusa*

- *La strega è andata all'ospedale è stata ricoverata vengono gli amici a trovar**la** e gli amici **gli** chiedono scusa*

- Pronome relativo

L'attività proposta non suggeriva l'uso del pronome relativo, quindi non è strano non averlo trovato. Bisognerebbe verificarne l'uso proponendo attività che richiedono, ad es., la spiegazione di un meccanismo...

In una frase ho trovato un "dove" che in realtà significa "nel luogo in cui":

- *... **la** cacciano via per sempre **dove** Mandarinino ha cacciato via i fratelli*

Il "che" spesso viene usato in modo improprio:

- *La strega Crudelia incontra un amico **che** vanno al mare*

In prima non credo si debba lavorare sull'uso del pronome personale e degli altri pronomi a livello scritto. Sicuramente si però a livello orale, attraverso osservazioni mirate sul linguaggio e anche sugli errori (ad es. "gli" e "le" o l'uso sbagliato di "che").

LE CONGIUNZIONI "PERO'" E "MA"

Nei testi analizzati sono state usate in modo corretto perché mettono in contrapposizione due situazioni:

- *La strega Crudelia è ritornata nel mondo di Lego nella palude **però** **la** trovano e **la** cacciano via*

- *L'elefante vuole rimanere seduto lì con la strega Crudelia schiacciata **ma** poi l'elefante si toglie e **la** strega Crudelia è libera*

Anche sulle congiunzioni penso che in prima si debba lavorare anzitutto a livello orale cominciando a far notare che non sono parole vuote, ma che aiutano a spiegare tante situazioni diverse. Forse puntare l'attenzione su singole parole o brevi testi (valutando l'occasione migliore, quella che può coinvolgere maggiormente anche a livello emotivo) può creare l'abitudine a pensare che le parole non sono tutte uguali e che se sono usate in un certo modo un motivo c'è.

La difficoltà dell'insegnante è saper scegliere le occasioni migliori, saperle sfruttare a fondo creando curiosità, saper dosare le attività di questo tipo senza appesantire.

Credo che gli approfondimenti che il gruppo lingua sta facendo in questo periodo con l'aiuto di Claudia vadano nella giusta direzione, quella cioè di creare nelle insegnanti le competenze per poter cogliere e utilizzare in modo produttivo le opportunità che il lavoro in classe offre e che spesso rischiamo di non vedere.

Sede: Via dei Sabelli, 119 cap 00185 Roma tel. 06 4457228
sito: <http://www.mce-fimem.it> email: mceroma@tin.it

[Privacy&Cookies policy](#)

[Stampa](#)

Conversazione sulla sabbia

In classe abbiamo un vassoio con della sabbia dentro. I bambini la toccano, ci giocano e fanno le loro osservazioni.

Thomas: la sabbia è dura quando la schiaccio, perchè è terra e certi ci sono delle pietre molli che si possono rompere tipo delle pietre perchè a casa mia le ho molli e dure, tipo qua c'è una pietra.

(tante idee una dietro l'altra in un filo continuo)

(usa tipo per fare un esempio)

Cesare: è un po' più acqua e un po' più umida all'inizio la sabbia è molle

Filippo: quando la tiri su e la lasci fa il fumo, quando cade a terra poi quando ci giochi puoi fare anche i disegni, le macchine, le forme però disegnate.

Elisa: la sabbia quando la tiri su e la metti giù sembra la neve che cade e poi qua ci sono anche molte pietre con la sabbia e fanno anche il fumo e poi ci puoi disegnare.

Giorgio: la sabbia è rigida e ha delle pietroline piccole, puoi anche scrivere tipo APE poi puoi anche disegnare qualcosa.

Giorgiana: la sabbia è un po' dura perchè sono delle pietre e si può disegnare anche sopra e poi sono delle pietroline molto molto piccole e poi c'è anche una pietrolina più grande e si ammuccia anche quando c'è il vento che c'è sulla spiaggia sul mare.

(molte idee)

Asia: la sabbia sono delle briciole azzurre gialle bianche

Rebecca: e ci sono anche delle piccoline

Asia: e anche delle pietre grandi

Caterina: la sabbia si trova anche tipo se tu vai al mare la sabbia non è marroncina è giallina.

Gabriele: la sabbia è bella perchè ci può giocare e anche perchè puoi fare anche i castelli di sabbia e poi perchè ci puoi fare anche qualcos'altro che vuoi te.

Cecilia: ci sono dei granellini di sabbia e poi c'è un po' di sabbia

Congiunzioni	Parole ripetute
Quando	poi
Perchè	Molti usano la parola "tipo"
poi	Ripetono spesso le idee, hanno bisogno di rinforzarle
Anche	Il pensiero fra le varie idee è continuo: passano dal "come è" al "cosa fa" e all'esperienza con continuità

Discussione sui pop corn

Classe prima Novembre 2016-12-04

Plesso di Buriasco

IN CLASSE ABBIAMO PREPARATO I POP CORN,

Ecco le nostre osservazioni

CESARE: so una cosa sui pop corn, che alcune pannocchie non fanno i pop corn e alcune sì.

REBECCA: per cucinarli serve il mais, l'olio, sale, padella e piastra.

ELISA: si mangiano con il sale.

GIORGIO: sono salati, sono buoni.

ELISA: come l'acqua dei pesci è salata.

CECILIA: si scoppiano e diventano bianchi.

ASIA: i pop corn sono salati e saltano nella padella perché c'è il calore.

FILIPPO: i pop corn mi piacciono, poi sono croccanti un po' poi dentro hanno i chicchi di mais e si fanno: prendono un po' di chicchi di mais e così li mettono nella padella e diventano pop corn perché si cuociono con il calore.

GABRIELE: i pop corn quando li raccolgono li fanno seccare un pochino e poi li mettono a cucinare con la padella e tutto il resto che c'è.

THOMAS: c'è la pentola con i pop corn dentro, erano solo chicchi di mais e poi diventano pop corn e succede che saltano nella pentola con il vapore caldo e anche la piastra è calda.

CATERINA: i pop corn quando erano chicchi poi si trasformavano in pop corn e saltavano nella pentola e poi scoppiavano per trasformarsi in pop corn.

GIORGIANA: i pop corn saltano nella pentola perché si stanno cuocendo e quando si cuociono diventano bianchi perché sono cotti e quando sono cotti si mangiano.

SAMUELE: i pop corn sono buoni il profumo anche è buono quando li mangio sanno di pop corn.

Osservazioni:

ho trovato curioso l'intervento di Filippo e poi di seguito di Gabriele che usano i verbi in modo alla terza persona plurale: prendono, li mettono...

L'intervento di Filippo è comunque molto ricco, (come sono, come si preparano, come mai diventano pop corn) dice parecchie cose.

Caterina usa l'imperfetto come se raccontasse una fiaba.

Dopo questa discussione abbiamo raccolto le parole

I pop corn come sono???

E i pop corn cosa fanno???

La conversazione è passata poi alla collega per scienze.



Sede: Via dei Sabelli, 119 cap 00185 Roma tel. 06 4457228

sito: <http://www.mce-fimem.it> email: mceroma@tin.it

[Privacy&Cookies policy](#)

Gruppo RSDI

Home ► I miei corsi ► gruppo_rsdì ► Attività gruppo lingua 2016/17 ► Italiano 2016-17 ►
Conclusione di una storia ed osservazioni ► Visualizza

NAVIGAZIONE

Home

■ Dashboard

Pagine del sito

I miei corsi

gruppo_rsdì

Partecipa
nti

Badge

Compete
nze

Valutazio
ni

Introduzio
ne

Progetto
2017-18

Verbali
Progetto
2016-17

Italiano 2016-17

Raccolta dei materiali prodotti dal gruppo di Italiano

[Versione stampabile](#)

Conclusione di una storia ed osservazioni

CLASSE PRIMA DI BURIASCO

In classe seconda hanno raccolto dei bruchi che hanno costruito i bozzoli e lunedì scorso è nata una farfalla. I miei alunni hanno osservato il cambiamento e, ispirati dalla esperienza, ho dato loro una storiella da concludere.

“Terry era un piccolo bruco verde. Era molto triste quella sera quando andò a dormire.

Pensava a quanto sono fortunate le creature che nascono belle, poi finalmente si addormentò.

Dormì, dormì, dormì.

Quando si svegliò sentì che il sole era alto e scaldava il suo bozzolo. Allora lo rosicchiò per farsi strada e uscì al sole.”



Discuti
amo di
lingua



Italiano
2016-17



Cre
a
pagi
na



Visu
alizz
a



Mod
ifica



Co
mm
enti



Stor
ico



Map
pa



File




Am
mini
stra
zion
e





Guida
alla
lettura
prova
invalsi


Conclusione dei bambini	Osservazioni
<p>Poi rosicchiò e rosicchiò finchè non diventò una farfalla. Il giorno dopo a scuola tutti lo prendevano in giro. Il giorno dopo aveva fatto un salto di venticinque metri e allora capiva di essere anche lui fantastico poi diventò una farfalla e volò via dalla mamma e la mamma disse UAO e anche il papà. (Cesare)</p>	<p>Cesare è incoerente nella conclusione del suo testo.</p> <p>Usa il discorso diretto ma non usa la punteggiatura.</p> <p>Usa correttamente il pronome.</p>
<p>Poi si sentì delle cose sul corpo e si va subito a guardare allo specchio <<Ma sono una farfalla>> e da quel giorno era sempre felice. (Giorgio)</p>	<p>Giorgio usa abbastanza correttamente la punteggiatura nel discorso diretto. Ne avevamo già parlato ed è l'unico che ha colto.</p>
<p>Che poi esce fuori una farfalla e poi diventano amici con un'altra farfalla e contenti per sempre ma poi si trovano una padroncina. (Elisa)</p>	<p>Inizia il testo con "che". Il testo è un po' confuso.</p>
<p>E poi uscì fuori e diventò una bellissima farfalla di nome Bianchina e poi diventerò come quella farfalla che avevo visto alla finestra. (Giorgiana)</p>	<p>Giorgiana passa dalla terza persona alla prima persona</p>
<p>E si vede una farfalla era così contento che chiama i suoi amici. (Rebecca)</p>	<p>Usa contento riferito a farfalla</p>
<p>E vede una farfalla e lui disse vorrei essere come lei e poi salì su un albero e si creò un bozzolo e quando uscì era come una farfalla. (Filippo)</p>	<p>Discorso diretto senza punteggiatura.</p>
<p>E poi esce dal bozzolo e diventa una farfalla e vola in giro in tutte le case e alla fine viene nella</p>	<p>Ripete alla fine</p>


seconda
a
15/16


 Prova
invalsi
seconda
a
15/16

 Le
competenze
linguistiche
22
ottobre
2016

 Le
competenze
di
lettura
nella
prova
invalsi
della...

 23 2 17
I
principi
della
coerenza
testuale

 20
aprile
17
Relazioni
di
significato
nella
frase ...

 Cantalupa
2016 -

scuola e vede tutti i bambini che lavorano e alla fine va a casa. (Thomas)	
Il bruco dormì dormì dormì quando si sveglia sente il sole e inizia a morsicare il bozzolo inizia a morsicarlo. E poi il bozzolo si rompe e esce la farfalla. (Caterina)	Caterina riprende la storia e la racconta di nuovo. Ci sono anche delle ripetizioni (inizia a morsicare...inizia a morsicarlo).
E diventa una farfalla tutta di mille colori e iniziò a volare nel cielo blu. (Asia)	Uso del tempo verbale: presente anziché passato.
E il bozzolo si apriva e la farfalla usciva perchè c'era il sole che picchiava. E poi la farfalla volava via. (Cecilia)	Uso del verbo all'imperfetto.
Quando esce il sole si va a fare una camminata e poi ritornata a casa. (Gabriele)	Non spiega se diventa farfalla

Osservazioni generali:

- Molti iniziano con una congiunzione: e, poi...e poi...
- Non tutti continuano la storia in modo coerente.
 - Nella prima parte della storia il bruco è nel suo bozzolo e inizia a rosicchiarlo (vedi Filippo) Vedi anche Cesare.
- Punteggiatura: in realtà abbiamo solo accennato ad alcuni aspetti (soprattutto nelle letture).

Pensavo di ragionare con loro su ogni conclusione riprendendo alcuni aspetti del lavoro di ciascuno di loro.

NOTAR
BARTO
LO

Attività
gruppo
matemati
ca
2016/17

Geometri
a 2016-17

Gruppo di
Pinerolo -
gestione

Lecture

Attività
gruppo
lingua
2015/16

IL
PERCOR
SO DI
ARITMETI
CA 2015-
16

Matemati
ca: letture
e link utili

IL
PERCOR
SO DI
GEOMET
RIA 2015-
16

Gruppo di
Cuneo -
gestione

Materiali
di lavoro
per tutti

Necessità
educative
speciali

Matemati
ca: il
percorso

di
Geometri
a

Italiano:
Percorso
sul testo

I blog
delle
classi

Giochi di
strategia
e
matemati
ca

Il progetto
2014-15

Italiano:
attività
2014-15

Matemati
ca: attività
2014-15

Robotica
Argoment
o 23

Argoment
o 24

Argoment
o 25

Argoment
o 26

lab_mce

quotidiano_s
cienza

valutazione

archivio_cat

eventi

gruppi_nazio
nali

gruppi_terr
toriali

corsi_formaz
ione

doc_vecchi

■ Altro...



AMMINISTRAZIONI



Gestione wiki

- Impostazioni
- Ruoli locali
- Autorizzazioni
- Verifica autorizzazioni
- Filtri
- Log
- Backup
- Ripristino

Amministrazione del corso

Amministrazione del sito

Cerca

AGGIUNGI UN BLOCCO

 [Documentazione di Moodle per questa pagina](#)

Sei collegato come Donatella Merlo. (Esci)
gruppo_rsd

Sede: Via dei Sabelli, 119 cap 00185 Roma tel. 06 4457228
sito: <http://www.mce-fimem.it> email: mceroma@tin.it

[Privacy&Cookies policy](#)

[Stampa](#)

Primo uso dei connettivi

Ho dato agli alunni delle immagini (in tutto 4) che rappresentano una storiella. Abbiamo provato a raccontare la storia oralmente e successivamente ciascun alunno ha incollato la prima immagine e insieme abbiamo scritto la frase corrispondente, abbiamo proseguito così per tutte e quattro le immagini. Ecco le frasi scaturite dalle immagini:

1. Una bambina vede una scatola sull'armadio e vuole prenderla.
2. La bambina avvicina una panca all'armadio per prendere la scatola.
3. La bambina sale sulla panca.
4. La bambina cade per terra.

Ho poi dato agli alunni divisi a piccoli gruppi un foglio e gli ho chiesto di raccontare tutta la storia cercando di usare delle paroline che colleghino le frasi.

Prima di proseguire abbiamo raccontato nuovamente oralmente e molti hanno notato che "la bambina" si può anche non ripetere raccontando la storiella.

Alla fine abbiamo concluso decidendo di scrivere

"Prima una bambina vede una scatola sull'armadio **allora** avvicina una panca per prenderla. **Dopo** sale sulla panca **ma** cade per terra."

Abbiamo ragionato insieme e abbiamo differenziato

Prima, dopo da allora e ma

Li abbiamo scritti su dei cartoncini bianche usando il colore rosso per i connettivi temporali e verde per gli altri.

Ho poi ripetuto l'esperienza con un'altra storiella e devo dire che mi sembra un'attività molto interessante perchè permette agli alunni di confrontarsi e di riscrivere lo stesso testo in modo diverso.

Nella seconda storiella i bambini hanno usato

Quindi e di nuovo i connettivi prima dopo.

Scrivo due esempi di quello che hanno scritto due gruppi di alunni nella seconda storiella.

"Pandi vuole uscire fuori e apre la porta e vede la pioggia *allora* prende il cappello e l'impermeabile e *dopo* esce fuori sotto la pioggia."

"C'era una volta Pandi che voleva uscire fuori *allora* apre la porta *però* pioveva e *quindi prima* entra a prendere l'impermeabile e il cappello *dopo* esce fuori sotto la pioggia."

Dopo aver letto le soluzioni dei gruppi abbiamo concordato per una versione comune:

Pandi vuole uscire **quindi** apre la porta, **ma** vede la pioggia **allora prima** si mette la giacca e l'impermeabile e **dopo** esce per la strada.

Sede: Via dei Sabelli, 119 cap 00185 Roma tel. 06 4457228

sito: <http://www.mce-fimem.it> email: mceroma@tin.it

[Privacy&Cookies policy](#)

[Stampa](#)

Spunti didattici dalla lettura di cooperazione educativa

**Spunti didattici dalla lettura di Cooperazione Educativa
di Donatella Merlo - Saturday, 4 March 2017, 14:53**

Riporto qui il dialogo avvenuto con Sara Borgarello che aveva dato la sua disponibilità a mandarci dei commenti agli articoli comparsi su Cooperazione Educativa che più l'avevano interessata.

Dal momento che da quest'anno faccio parte della redazione ho la possibilità di far avere direttamente le vostre osservazioni che mi sembrano molto utili anche in vista di un rinnovamento della rivista stessa.

Sara scrive:

Ciao Donatella!

Io ho trovato interessante nel numero di Aprile l'articolo " Le mani raccontano" di Teresa Flores.

Nell'ambito di tecnologia, che come tu ben sai non è solo l'utilizzo del laboratorio informatico ma anche la didattica del fare, ho fatto costruire con la tecnica degli origami una barca con due vele di diverse dimensioni. Questo articolo evidenzia bene i benefici nel proporre ai bambini l'attività degli origami.

Successivamente alla creazione di questo oggetto, abbiamo esaminato vari aspetti sulle navi, la navigazione e anche come queste sono state migliorate e perfezionate dall'uomo nel corso del tempo (collegandomi anche con la storia:Fenici, Greci ect..)

In quell'articolo ho trovato anche uno spunto narrativo nel sottotitolo: Racconti con origami. Infatti dice: ".....in classe le pieghe sviluppano una storia, sono un punto di partenza e un obiettivo in sè." Infatti ora da un'idea di Roberto Piumini che ha scritto una poesia sulla bicicletta, stiamo scrivendo delle poesie sulla nave.

Quindi come conclude l'articolo " Creazione e racconto si intrecciano in un binomio inseparabile" Infatti ai bambini è piaciuto molto tutto questo percorso che abbiamo fatto e costruito insieme.

Invece nel numero di febbraio ho trovato conferma a tanti dei suggerimenti che ho avuto da parte dell'MCE sulla funzione comunicativa della lingua. L'articolo si intitola "Il diritto alla parola" di Nerina Vretenar lei incoraggia a costruire una scuola in cui i bambini possano usare la lingua per comunicare tra loro e/o con l'esterno tramite l'uso, "con la fiducia di poter maneggiare uno strumento accessibile a tutti."

Quindi vi faccio i miei complimenti, perchè ho trovato dei suggerimenti molto utili e pratici.

A presto da Sara.

Re: Spunti didattici dalla lettura di Cooperazione Educativa

di Donatella Merlo - Monday, 6 February 2017, 14:17

La mia risposta:

Cara Sara sei veramente squisita! Questi rimandi sono molto utili.

Teresa Flores è spagnola e fa dei bellissimi laboratori con gli insegnanti per far sperimentare concretamente il suo metodo di lavoro, ha anche scritto un libro per la biblioteca dei quaderni di Cooperazione educativa che è citato in bibliografia "A raccontar storie con materiali e oggetti tradizionali". Se riesco te ne procuro una copia, forse Mariliana ce l'ha o ce l'abbiamo in sede a Torino. Se interessa a più persone possiamo ordinarne qualche copia con lo sconto.

Di Nerina dovrebbe esserci il libro "In punta di penna" che avevo dato a Anna tempo fa. Magari anche questo si può condividere. Anche Nerina è molto disponibile e tra l'altro è la moglie del nostro segretario nazionale Giancarlo Cavinato e vive a Mestre.

Sede: Via dei Sabelli, 119 cap 00185 Roma tel. 06 4457228
sito: <http://www.mce-fimem.it> email: mceroma@tin.it

[Privacy&Cookies policy](#)

[Stampa](#)

Riflessioni sulla correzione delle produzioni scritte nei bambini

La correzione: prime personali osservazioni

di Marina Gallo - Sunday, 4 December 2016, 17:48

Donatella ci ha chiesto tempo fa cosa pensiamo, noi di lingua della correzione nei testi scritti dai bambini. Scrivo un po' le mie riflessioni.

Io penso che la correzione, soprattutto nelle prime classi, sia inutile e a volte demotivante per gli alunni. In realtà la correzione a mio avviso dovrebbe sempre avvenire mentre il bambino magari scrive e chiede aiuto o fa controllare il proprio lavoro. La correzione fatta dall'insegnante che in solitaria controlla il quaderno serve all'insegnante stessa per vedere come lavora l'alunno ma non certo al bambino per imparare a scrivere correttamente. In prima mi sta succedendo che i bambini a volte scrivono spontaneamente delle parole o delle frasi, vengono a farmi vedere e io faccio loro molti complimenti (a me sembra sempre un miracolo quando imparano a scrivere) poi loro mi sorridono e secondo me vogliono controllare se è vero che hanno scritto giusto e quindi mi chiedono di leggere cosa hanno scritto. A questo punto io leggo loro e mi sembra il momento per dirgli che magari hanno ommesso una lettera nella parola o altro. Insomma intervengo oralmente nella correzione, loro vanno a posto e correggono. Che senso avrebbe se lo correggessi io!?

Poi è chiaro che ci sono dei momenti in cui è utile per l'insegnante correggere per valutare come scrive il bambino, ma non ritengo questa una valutazione che faccia crescere la correttezza nell'alunno.

Re: La correzione: prime personali osservazioni

di Donatella Merlo - Monday, 5 December 2016, 09:42

Sono ovviamente d'accordo.

L'aspetto che mi interessa di più comunque è quello emotivo-affettivo perché è quello che dà la motivazione a migliorarsi. Penso che correggere noi (spesso solo per far vedere ai genitori che abbiamo corretto) sia una modalità da superare spiegando anche ai genitori perché non lo si fa. Poi sono anch'io dell'idea che nelle prime classi come ci ha detto sempre anche Claudia dobbiamo considerare normale che ci siano tanti errori. Questi però poco per volta scompaiono se si lavora sugli errori, non basta ovviamente segnarli. La correzione diretta penso che sia sempre mortificante e scoraggiante soprattutto perché i bambini non hanno ancora lo strumento per capire l'errore stesso.

Quando guardo le prime produzioni scritte dei bambini anch'io sono sempre meravigliata ed emozionata... perché ce la mettono proprio tutta! Si meritano sicuramente tanti complimenti.

Re: La correzione: prime personali osservazioni

di Anna Avataneo - Thursday, 8 December 2016, 11:42

Sì, le prime produzioni scritte dei bambini di prima meritano sicuramente tanti complimenti perché sono il segnale di un traguardo raggiunto: ciò che prima era solo pensiero si trasforma in qualcosa di concreto secondo una modalità "da grandi" (prima era solo il disegno in grado di dare concretezza a un'idea, ora si comincia a capire che dietro a segni grafici fino a poco tempo prima incomprensibili ci sono dei significati...). Quindi sono d'accordo quando Marina e Donatella pongono come punto principale del

discorso l'aspetto emotivo-affettivo. Mi sento di dissentire invece su ciò che riguarda la correzione: ritengo infatti che i bambini debbano percepire da subito l'idea che la scrittura ha delle regole che bisogna imparare via via a conoscere e che le parole debbano essere scritte correttamente; per questo ritengo necessario che ogni loro produzione debba essere corretta, naturalmente nei modi che si ritengono più opportuni.

Dopo aver fatto prima un certo numero di volte (data l'età) ho maturato alcune personali convinzioni... Non so se sono giuste, ma sicuramente sono maturate dall'esperienza sul campo. Provo a sintetizzarle:

- tendo a posticipare la scrittura autonoma dei primi testi (per "testo" intendo ad es. frasi che esprimono punti di vista su esperienze fatte) ad un momento in cui i bambini abbiano le idee abbastanza chiare sul fatto che una frase è fatta di parole staccate. Sembra una banalità, ma questo evita all'insegnante l'intervento di segmentazione della frase in parole e dà al bambino la soddisfazione di aver dimostrato di essere capace a costruire una frase mettendo in sequenza parole che rispondono a dei significati. Ecco perché nei primi mesi lavoro molto su testi anche abbastanza lunghi con attività di riconoscimento, di segmentazione di frasi in parole, ecc.. Parallelamente si impara insieme, anche con molti tentativi individuali o con discussioni in cui ognuno dice la sua, a scrivere le parole e si capisce che "devono proprio essere scritte così per poter esprimere il loro significato"

- E allora quando un bambino sbaglia che si fa? Certamente si apprezza ciò che ha scritto, per i motivi che ho enunciato all'inizio, ma credo sia doveroso mostrargli sempre la parola corretta. Io di solito dico: "Ho capito perfettamente ciò che hai voluto dire. Adesso vediamo come si può scrivere in modo che le parole siano davvero quelle che hai pensato tu" e tendo a riscrivere tutta la frase senza intervenire sul suo testo perché ciò creerebbe solo confusione.

- Questo per quanto riguarda la scrittura autonoma. La scrittura copiata o dettata secondo me va sempre corretta. Certo è meglio farlo alla presenza del bambino, ma con classi numerose è impossibile farlo ogni volta per tutti. E allora si corregge in separata sede e si dedica il tempo necessario alle correzioni del bambino in un secondo tempo. L'importante secondo me è evitare di fare terrorismo psicologico sull'errore e considerarlo invece qualcosa di normale durante il percorso di apprendimento, sull'onda del detto "sbagliando si impara".

- Gli errori a questo punto diventano oggetto di discussione e di approfondimento; si riflette sugli errori, si osservano, si cerca di capire insieme come fare per evitarli... La necessità dell'esercizio di consolidamento dovrebbe emergere dalla classe, non dall'insegnante che decide su cosa puntare l'attenzione. Ricordo che nella scorsa seconda avevamo fatto una raccolta degli errori ortografici ricorrenti e sulla base dei risultati si era deciso insieme su che cosa bisognava intensificare gli allenamenti.

- Penso che debba essere chiaro fin dall'inizio che lo scopo del lavoro di lingua non è "scrivere" ma "scrivere correttamente". Tanto vale cominciare subito. E' fondamentale il nostro atteggiamento, il modo con cui facciamo notare l'errore... Se l'atteggiamento è giusto una riga rossa non spaventa nessuno, ne sono convinta.

Re: La correzione: prime personali osservazioni

di Anna Gualtieri - Friday, 24 February 2017, 08:26

Insegno lingua in una classe seconda e cerco sempre di correggere insieme al bambino anche le parole dettate o copiate. Mi capita di non riuscirci sempre e quindi, mossa dal senso del dovere, passo alla correzione "in separata sede". In tal caso sono molto combattuta tra la sensazione che il mio lavoro non serva all'apprendimento del bambino e il senso di colpa, perché compito della maestra è correggere. Alla fine desisto dal porre segni sul quaderno.

Re: La correzione: prime personali osservazioni

di Ornella Viola - Sunday, 26 February 2017, 07:47

Concordo con Anna, dissento da Annamaria perché non posso pensare di evitare una correzione scritta e orale là dove essa è necessaria.

L'errore come tale va inquadrato, circoscritto, descritto, dopodiché, attraverso un percorso di metariflessione, va corretto per provare ad evitarne la sua ripetizione inconsapevole.

Sono a favore di una valutazione sull'oggetto, non sul valore del bambino in quanto persona, perciò un voto o un giudizio non lo sono mai sull'allievo, ma sul suo operato di quel momento, proprio perché insegno le strutture della lingua, non posso permettere che su un quaderno non vengano segnalati gli errori che vedo, già per quelli che NON VEDO (data l'età...!) provo vergogna, ma accetto il limite!

Sottolineo ancora che uso la penna nera, leggerissima per quanto ne sono capace e cerco di essere il meno invadente possibile, ma ritengo che verrei meno al mio ruolo se così non facessi.

Re: La correzione: prime personali osservazioni

di Paola Sgaravatto - Sunday, 26 February 2017, 18:57

Anche se parlo come maestra a quadretti, concordo sul fatto che la correzione dei testi vada sempre fatta, sia insieme agli alunni interessati, quando possibile, che in separata sede. È una questione di serietà anche nei confronti delle famiglie, che devono capire che l'insegnante si occupa del fatto che tutto quello che compare sui quaderni o comunque tutti i testi scritti sia adeguato, sin dai primi giorni di scuola. Ho visto quaderni in cui l'insegnante non corregge o lo fa solo ogni tanto e devo dire che non sono molto piacevoli. Certo si tratta di casi estremi... Poi bisogna distinguere tra la correzione costruttiva cioè quella in cui cerchi di far capire ai bambini come funziona la lingua e la revisione dei testi magari dettati o copiati, ad esempio osservazioni collettive o raccolta di idee nel corso di attività di ricerca: ritengo che tutto ciò vada comunque revisionato. Non è bello vedere sui quaderni di matematica h o doppie mancanti oppure frasi incomplete..... Certamente all'inizio occorre essere delicati con i bambini per non togliere loro il gusto di usare la lingua scritta facendoli riflettere troppo sull'errore, ma ritengo che sia importante che vedano subito la necessità di scrivere in modo comprensibile.

Re: La correzione: prime personali osservazioni

di Donatella Merlo - Monday, 27 February 2017, 08:13

Provarei a differenziare le situazioni e i tempi, riferendomi a mie esperienze sullo scrivere.

Forse le prime produzioni autonome dei bambini vanno valorizzate e quindi trattate in altro modo. Man mano che si trattano certe strutture linguistiche o si affrontano difficoltà ortografiche l'attenzione si dovrebbe spostare sugli errori che persistono. Avevamo parlato di rilevazioni degli errori tempo fa. Quindi ogni bambino dovrebbe in qualche modo prendere coscienza dei suoi errori. Io mi preparavo delle tabelle in cui segnavo gli errori ricorrenti di ciascuno (si può fare anche per Matematica per gli errori di calcolo) e poi intervenivo in diversi modi sui testi. Ad esempio mi sembrava utile sottolineare le parole errate (ortografia) e poi chiedere ai bambini di correggerle da soli. Mi sembra meno invadente e i genitori vedono che il testo è stato revisionato. Che cosa succede facendo così? Capire il proprio errore non è facile perché chi lo fa non ha di solito coscienza della sua esistenza, per lui non c'è. Allora deve chiedere.... se invece sa correggerlo da solo, questo fatto dovrebbe indurlo a capire che la revisione non è a carico solo dell'insegnante ma deve imparare a farla anche lui. Provate a vedere quanti errori facendo così vengono auto corretti e capirete quali sono ancora errori veri e quali invece sono in fase di superamento.

Sugli errori di costruzione delle frasi, di punteggiatura penso che il discorso sia molto più complesso e richieda consapevolezza che si costruiscono con molta più fatica. Ma se non si raggiungono queste consapevolezza ciò che noi correggiamo non viene nemmeno compreso. Rimane solo il senso di frustrazione e l'errore persiste. Penso sia difficilissimo modificare una struttura linguistica errata che deriva da un modo di costruire le frasi che è radicato in testa dall'uso nel parlato. Pensate ai congiuntivi...

Ripensiamo un attimo alla vecchia tecnica Freinet della messa a punto del testo libero. Mi sembra che alla fine dei conti fosse una cosa che funzionava abbastanza se inserita in un certo contesto. In quel caso la correzione anche collettiva era motivata dalla tipografia scolastica. Ora la tipografia non si usa più ma si costruiscono ancora libri facendo usare il computer. Che cosa cambia? Che cosa segna il correttore ortografico? Perché? Tutto quel che segna va corretto o no? Perché?

In pratica voglio dire che bisogna capire perché i bambini fanno certi errori e intervenire sulle cause, non parlare solo di disattenzione ma cercare di motivare alla revisione autonoma. Quindi si ritorna al discorso degli scopi.... perchè scrivono i bambini a scuola e soprattutto per chi? Se ci sono le motivazioni per scrivere ci sono anche quelle per scrivere bene e le correzioni dell'insegnante acquistano indubbiamente un altro significato.

Re: La correzione: prime personali osservazioni

di Donatella Merlo - Monday, 27 February 2017, 10:21

Il mio intervento voleva essere un tentativo di mediazione fra due posizioni opposte, non so se sia realmente così ma intanto mi fa piacere che se ne discuta. Se anche Claudia ci dicesse la sua...

Re: La correzione: prime personali osservazioni

di Claudia Delfino - Tuesday, 28 February 2017, 19:38

Ho letto tutto quello che avete scritto e non sono intervenuta perché non mi sembrava di avere niente da dire. In generale per chi corregge i testi dei ragazzi undici-quattordicenni, il problema non è se correggere o no (è scontato che si deve correggere), ma come rendere efficace la correzione.

Poi, oggi, ho corretto una sessantina di elaborati dei miei allievi. E, mentre ripensavo al percorso che ciascuno di loro ha fatto per arrivare alla strutturazione dei suoi testi, mi è venuto in mente che con molti di loro ho passato un anno intero a cercare di convincerli a prendere in considerazione le correzioni che io annotavo puntualmente sui loro testi.

Quando sono entrati in prima nessuno scriveva senza errori di ortografia. Tutti, ripeto: tutti, scrivevano delle frasi lunghissime; qualcuno scriveva una sola frase, smetteva di botto e il testo era finito così.

Con i ragazzi che facevano più errori e che non sapevano mai che cosa scrivere, è stato lungo, ma relativamente facile, costruire un percorso di strutturazione del testo; loro non avevano praticamente mai scritto davvero: conoscevano troppo poco il mezzo scrittura e non potevano utilizzarlo per dire qualche cosa che fosse per loro significativo; con la crescita hanno incominciato a pensare in modo più consapevole e scrivere ha incominciato ad avere un senso che non era solo l'esercizio. Loro *sapevano* che non erano capaci, e erano contenti di poter far qualche cosa per imparare; i risultati sono arrivati dopo il primo anno: in seconda i ragazzi che erano arrivati con serie difficoltà di scrittura (erano cinque su ventitré) avevano delle cose da dire sul mondo e sulla vita e quindi hanno incominciato a produrre dei testi veri; a furia di correggerli, di riscriverli, di pensarci su, i loro testi sono diventati delle produzioni, se non ancora completamente corrette, almeno leggibili.

Il problema più serio l'ho incontrato con i ragazzi che già utilizzavano la scrittura per dire le cose che pensavano (e ne pensavano tantissime). Mi ricordo che alla fine della prima ero molto demoralizzata, perché nel gruppo dei più bravi non si erano manifestati progressi di alcun tipo.

Mi sono resa conto che c'era un bel gruppetto che non *credeva* davvero di sbagliare; questi ragazzi erano convinti di scrivere benissimo e che io non capivo il loro talento. Succede anche con la grammatica: i ragazzi più bravi arrivano e sono convinti, ma davvero convinti, che non hanno più nulla da imparare e che il loro compito è di cercare di prendere in castagna l'insegnante di italiano.

Ci ho messo più di un anno a convincere tutti che le produzioni dei ragazzi delle medie non possono essere dei capolavori assoluti e che imparare a scrivere non è qualcosa che dipende dalle sensazioni personali (qualcuno, quando io segnavo un errore – per esempio segnalavo i periodi scorretti perché privi di proposizione principale – mi diceva con aria seccata: “Ma io sento così”).

Ora, e siamo a febbraio della terza, anche i più riottosi si sono convinti che devono lavorare sui loro testi, se vogliono cavarci davvero qualche cosa di buono. Il problema è che non lo fanno sempre perché non ne hanno tanta voglia.

Conclusione: io non mi porrei troppi problemi a proposito della correzione; a me sembra che il fatto che l'insegnante corregga faccia parte del gioco della scuola: io ti spiego come fare qualcosa, tu provi a farlo e io ti dico se va bene oppure no; e se non va bene non è un problema, ci proviamo di nuovo. Ma te lo dico, se non va bene! Sarà così tanto pericoloso, dire a un bambino-ragazzino-ragazzo che ha sbagliato?

Re: La correzione: prime personali osservazioni

di Donatella Merlo - Tuesday, 28 February 2017, 21:14

Penso che il problema si ponga diversamente tra bambini che stanno imparando a scrivere e bambini che sanno già scrivere.

La mia prima provocazione si riferiva alle correzioni di testi di bambini di prima o seconda in cui le parole corrette dalla maestra di solito superano quelle giuste e mi mettevo nei loro panni.

Sono contenta di aver stimolato un po' di dibattito...