

Chiara Amoruso

In parole semplici

LA RISCrittURA FUNZIONALE DEI TESTI NELLA CLASSE PLURILINGUE

PALUMBO



Chiara Amoruso

In parole semplici

La riscrittura funzionale dei testi nella classe plurilingue

Indice

In parole semplici La riscrittura funzionale dei testi nella classe plurilingue	
Introduzione	VII
1. PAROLE COME PIETRE, TESTI COME MONTAGNE	
Esperienze sul campo	I
1.1. Gli adolescenti tunisini di Mazara del Vallo	I
1.2. I ragazzi stranieri nella scuola italiana	8
1.3. Il punto di vista teorico: BICS e CALP	12
1.4. Non solo stranieri	14
Scheda 1. L'acquisizione della L2	20
2. TEORIA DELLA SEMPLIFICAZIONE DEI TESTI	
Presupposti teorici e modalità di attuazione	23
2.1. Un po' di storia	23
2.1.1. Il diritto di comprendere	23
2.1.2. Un nuovo concetto di comprensione	26
2.1.3. Semplificazioni diverse per ambiti diversi	28
2.2. I testi scolastici semplificati: obiezioni e risposte	35
2.2.1. Progressività e obiettivi linguistici	38
2.2.2. Il testo come <i>pretesto</i> (agli stadi iniziali di apprendimento)	43
2.2.3. Semplificare in maniera autentica	45
2.2.4. La semplificazione dei testi: un lavoro per tutta la classe	50
2.2.5. Per concludere: semplificazione e facilitazione	52
2.3. Dalla semplificazione alla riscrittura funzionale	53
2.3.1. I principi	54
2.3.2. Le modalità di attuazione	56
Scheda 2. Un manuale di storia semplificato	59
3. LA LINGUA DEI TESTI SCOLASTICI	
Fra scopo didattico e tensione scientifica	71
3.1. Il manuale scolastico come genere testuale	71
3.2. La lingua dei manuali scolastici	77
3.2.1. Accorgimenti per lo scopo divulgativo	78
3.2.2. Il linguaggio tecnico	82
3.2.3. Il linguaggio colto	86
3.2.4. Conclusioni	90
4. GLI ELEMENTI DI DIFFICOLTÀ	95
4.1. Una prima distinzione: difficoltà funzionali e disfunzioni	95
4.2. Le difficoltà a livello di struttura concettuale	99

4.2.1. I problemi di selezione	99
4.2.2. I problemi di ordine	108
Scheda 3. Analisi di un brano di storia	111
4.3. Le difficoltà a livello di organizzazione testuale	116
4.3.1. Cattiva distribuzione del carico informativo	117
4.3.2. Assenza o cattivo uso dei connettivi	117
4.3.3. “Identità ostacolata”	121
4.3.4. Incassamento	126
4.4. Le difficoltà a livello di sintassi	128
4.4.1. Stile impersonale	129
4.4.2. Periodi lunghi e complessi	130
4.5. Le difficoltà a livello di morfologia	135
4.6. Le difficoltà a livello di lessico	138
4.6.1. I termini tecnici	138
4.6.2. I termini colti	140
Scheda 4. Coerenza e coesione	143
5. PROCEDURE DI RISCrittURA E DIDATTIZZAZIONE DEI TESTI	147
5.1. La fase preparatoria	147
5.1.1. Definizione degli obiettivi	147
5.1.2. Analisi e riorganizzazione della struttura concettuale	149
5.2. La stesura del testo	151
5.2.1. L'organizzazione testuale	152
5.2.2. Il lessico	154
5.2.3. La sintassi	157
5.2.4. La morfologia	158
5.3. Il paratesto e i materiali complementari	162
5.4. La gestione del testo scolastico per l'apprendimento linguistico	165
5.4.1. Le attività di pre-lettura	167
5.4.2. Le letture del testo e le attività sul testo	169
5.4.3. Le attività di post-lettura	172
Scheda 5. L'unità didattica e il processo di acquisizione	176
6. PERCORSI DI RISCrittURA E DIDATTIZZAZIONE DEI TESTI	179
6.1. Un testo di scienze sull'osmosi	179
6.1.1. Riscrittura del testo	181
6.1.2. Didattizzazione del testo	186
6.2. Un testo di geografia sui cicloni	199
6.2.1. Riscrittura del testo	201
6.2.2. Didattizzazione del testo	207
6.3. Un testo di storia sulla civiltà islamica, a tre livelli di difficoltà	217
6.3.1. Peculiarità di questo percorso	217
6.3.2. Fase preliminare alla riscrittura	220
6.3.3. Un approfondimento: la semplificazione concettuale	224
6.3.4. Le tre riscritture e le attività	225
Scheda 6. Il Quadro comune europeo	242
APPENDICE TESTI	245
BIBLIOGRAFIA	253

Introduzione

La presenza di alunni stranieri nelle nostre classi è certamente un'occasione inesauribile di arricchimento reciproco in particolare quando l'insegnante sa guidare il confronto e lo scambio fra pari. Ancora più importante è il ruolo del docente nella gestione del deficit linguistico di chi, a volte immerso solo da poche settimane in un mondo di parole del tutto nuovo, deve parallelamente acquisire nuovi saperi. Si tratta di una sfida lunga e impegnativa sia per l'insegnante che per l'allievo.

In questo percorso i libri di testo possono costituire una barriera o una fondamentale risorsa. Essi rappresentano il veicolo scritto dei contenuti scolastici, il supporto su cui essi vengono depositati per guidare lo studio autonomo degli studenti, il principale punto di riferimento di insegnanti e alunni per la costruzione di un sapere condiviso che sarà oggetto di verifica e valutazione. L'impossibilità di accedere al loro linguaggio può diventare un fatale ostacolo al faticoso percorso di avvicinamento alle discipline intrapreso da bambini e ragazzi da poco arrivati in Italia. Il confronto quotidiano con compiti di comprensione troppo alti, infatti, genera frustrazione che alla lunga può sfociare in un atteggiamento di profonda sfiducia e di rinuncia.

Da questa constatazione nasce la proposta di semplificazione e didattizzazione dei testi scolastici che qui presentiamo. Essa ha come obiettivo quello di rendere i contenuti disciplinari non solo accessibili ma anche funzionali all'apprendimento linguistico, mostrando come anche le lezioni di storia o di scienze possano essere pienamente utilizzate ai fini dello sviluppo della competenza dell'italiano. Questa idea non è affatto nuova; il principio della trasversalità della educazione linguistica, cioè che essa debba riguardare tutte le discipline, è uno dei cardini dei programmi scolastici a partire dal 1979 e fa parte di quell'importante bagaglio di acquisizioni che ancora oggi ha come punto di riferimento le *Dieci tesi per*

l'Educazione linguistica democratica, il testo elaborato dal Gisel (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica) nel 1975.

Rispetto a questo quadro di riferimento, in cui anche questo lavoro si inserisce, la novità di questi anni è costituita dalla presenza in classe di bambini ed adolescenti che hanno lingue materne assai distanti, anche tipologicamente, dalla nostra. Anzitutto per loro, o meglio per i loro insegnanti, è pensato questo lavoro. Esso è centrato sull'idea di "riscrittura funzionale", cioè di semplificazione del testo modulata in base a obiettivi linguistici di volta in volta definiti in rapporto a una categoria di destinatari. Se lo scopo del testo semplificato è essere semplice, lo scopo della riscrittura funzionale è essere difficile al punto giusto, per stimolare il meccanismo di scoperta della lingua. Il testo riscritto sarà poi calato all'interno di una sequenza didattica che ne valorizzi al massimo le potenzialità di vettore di apprendimento linguistico (attività per la focalizzazione, l'esercitazione e il reimpiego delle strutture nuove). Si tratta, in effetti, di applicare al contesto scolastico una delle acquisizioni fondamentali degli attuali orientamenti glottodidattici: la centralità del testo nell'azione di insegnamento della lingua e il suo ruolo di fulcro generatore dell'unità didattica. L'apprendimento della lingua verrà, così, ancorato a contenuti pregnanti e utili al raggiungimento di uno scopo reale e la motivazione a raggiungere il successo scolastico agirà da stimolo fondamentale al raffinamento della competenza linguistica.

A ben vedere, però, la questione riguardante i manuali per la scuola è più generale. Essi, come denunciato da più parti, sono difficili anche per i loro destinatari naturali, essendo spesso caratterizzati da un alto grado di astrazione, da una eccessiva concentrazione di informazioni e concetti enunciati in forma sintetica che rinviano a una rete di conoscenze non condivisa da tutti gli allievi. Tale situazione è forse il risultato di un fraintendimento sulla funzione stessa del testo scolastico che viene concepito più come un promemoria per l'insegnante che come uno strumento per un uso autonomo e consapevole da parte degli alunni.

Gli alunni stranieri servono, dunque, a puntare il dito verso un problema che è endemico del nostro sistema scolastico e che sarebbe sbagliato affrontare in maniera occasionale e con strategie di emergenza. Lo sguardo smarrito degli alunni stranieri di fronte ai nostri libri di testo può,

invece, diventare l'occasione per ripensare i modi della scrittura scolastica *tout court*, per apportarvi un benefico rinnovamento di cui tutti gli alunni, nonché gli insegnanti, potranno avvantaggiarsi.

Stiamo parlando di una scrittura rigorosa e mirata che rispetti i principi della modalità espositiva: una struttura concettuale logica, opportunamente rivelata da connettivi; uno schema informativo completo che riduca al minimo la necessità di inferenze; un andamento discorsivo sostanziato da ampie spiegazioni ed esemplificazioni che riconducano i concetti astratti al mondo esperienziale dei giovani utenti. All'interno di testi siffatti difficoltà lessicali e sintattiche potranno essere di volta in volta individuate e trattate da parte degli alunni con l'aiuto degli insegnanti. L'idea di semplificazione che qui si propone si colloca in questa direzione configurandosi per lo più come un adeguamento rispetto a quel modello che ogni testo scolastico dovrebbe seguire.

Alla luce di quanto appena precisato, appare chiaro come il lavoro di riscrittura dei testi scolastici possa riguardare anche i ragazzi italofofoni, e non solo come destinatari. Coinvolgerli nell'attività di analisi e manipolazione dei materiali di studio delle diverse discipline avrebbe delle importanti ricadute sullo sviluppo della competenza metalinguistica e metatestuale, oltre ad educarli a una scrittura che si pone precise finalità comunicative in rapporto a destinatari individuati.

In definitiva, viene qui presentata una modalità di lavoro che può essere integrata nella prassi didattica normale perché consente la combinazione di bisogni e obiettivi diversi: le esigenze di apprendimento della lingua dei discenti stranieri con il normale programma disciplinare; le esigenze di educazione linguistica specifiche dei discenti stranieri con quelle degli alunni italiani. Il deficit linguistico degli alunni stranieri ribadisce, oggi, con forza la necessità di un'educazione linguistica trasversale che coinvolga, ognuno con la sua specificità, le diverse discipline e i vari momenti formativi.

Destinatari di questo libro sono, dunque, non solo gli insegnanti di lettere o quelli di italiano come lingua seconda ma anche i docenti di qualsiasi disciplina che lavorano in classi plurilingui e che, per questo motivo, sono chiamati a farsi anche insegnanti di lingua. Il volume si rivolge, inol-

tre, a giovani che seguono o hanno seguito percorsi di formazione attinenti all'insegnamento dell'italiano a stranieri e che si propongono nelle scuole come tirocinanti o come esperti esterni.

Questo lavoro è nato dal continuo confronto con queste diverse categorie di destinatari all'interno del progetto "Imparare con gli alunni stranieri" che la Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell'Università di Palermo, diretta da Mari D'Agostino, ripropone ogni anno dal 2006. Si tratta di un tirocinio guidato che ha coinvolto centinaia di studenti universitari in veste di facilitatori linguistici, assicurando un supporto fondamentale in varie scuole elementari, medie e superiori di Palermo. Cogliamo, quindi, l'occasione per ringraziare gli insegnanti e i tirocinanti che con le loro osservazioni e con i risultati delle loro sperimentazioni hanno permesso a questa proposta di migliorarsi sia nella sua veste teorica che in direzione di una sua spendibilità didattica. Un ringraziamento particolare va a Mari D'Agostino per avere incoraggiato e seguito la realizzazione di questo lavoro assicurando in ogni fase il suo supporto scientifico e personale.

Guida alla lettura

Finalità dell'itinerario proposto in questo volume è dunque l'acquisizione delle tecniche di riscrittura e didattizzazione dei testi scolastici in funzione di obiettivi linguistici.

Nel primo capitolo vengono presentate alcune situazioni osservate sul campo che vedono gli alunni stranieri alle prese con i testi scolastici. Come si vedrà, la distanza fra i requisiti richiesti per la loro decifrazione e quelli realmente posseduti dai ragazzi è tale da rendere impossibile anche una mediazione da parte dell'insegnante. Nell'ultima parte del capitolo vedremo, poi, come le difficoltà di padronanza della lingua per lo studio riguardi anche i ragazzi nativi.

Nel secondo capitolo vengono affrontate le questioni teoriche connesse con l'idea di semplificazione dei testi a partire dalla sua storia e dalle applicazioni che ha avuto nei diversi settori. Attraverso le risposte alle obiezioni che sono state mosse a questo tipo di intervento in ambito scolastico, viene tracciata la nostra idea di riscrittura funzionale per poi precisarne le modalità di attuazione.

Nel terzo capitolo viene analizzato il manuale scolastico in quanto

genere e il tipo di linguaggio in esso usato. Capire la natura del libro di scuola, infatti, è presupposto essenziale per individuare le realizzazioni devianti rispetto a quel modello.

Il quarto capitolo è focalizzato sul lavoro d'analisi che deve precedere l'intervento sul testo. Acquisire una capacità diagnostica rispetto agli elementi problematici rintracciabili nei materiali di studio è infatti fondamentale per correggerne i difetti e calibrarne la difficoltà in fase di riscrittura. Le difficoltà individuate, distinte secondo i diversi livelli di analisi, vengono definite ed esemplificate attraverso brani estrapolati da testi scolastici di diversa provenienza*.

Nel quinto capitolo sono forniti, quindi, i suggerimenti operativi utili sia per la riscrittura funzionale dei testi che per una loro didattizzazione ai fini dell'apprendimento linguistico. Nei primi tre paragrafi vengono fornite le indicazioni per la strutturazione e la stesura del testo secondo i diversi aspetti (struttura concettuale, scelte linguistiche, organizzazione testuale e paratestuale). Nell'ultimo paragrafo viene mostrato lo schema del percorso didattico che può scaturire dalla lettura di un testo disciplinare, riscritto o originale, al fine di guidare gli alunni nella scoperta, sistematizzazione ed esercitazione delle strutture linguistiche.

Nel sesto capitolo, infine, la modalità didattica qui presentata viene esemplificata attraverso tre percorsi di riscrittura e didattizzazione di testi appartenenti a discipline diverse (nell'ordine scienze, geografia e storia). Il ricco apparato di attività di lettura e post-lettura è finalizzato ad offrire spunti ed esempi per l'azione didattica che gli insegnanti fruitori di questo volume vorranno realizzare nei propri contesti di lavoro.

La sequenza di capitoli e paragrafi è intervallata da sei Schede. In due casi, la seconda e la terza, ci siamo riservati questo spazio per presentare analisi approfondite e dettagliate relative a temi discussi. Altre schede,

* La campionatura dei libri di testo su cui è stata condotta l'analisi è avvenuta secondo criteri di casualità e di reperibilità personale. Abbiamo scelto di indicare sotto ciascuna citazione solo la materia, l'ordine di studi e l'anno di pubblicazione per sottolineare il valore puramente esemplificativo dei brani citati e per evitare di puntare il dito su questo o su quell'autore, su questa o su quella casa editrice. Riteniamo, infatti, che i problemi esposti siano largamente diffusi nei manuali di scuola anche di encomiabile fattura essendo addebitabili a una tradizione di testualità consolidatasi nel tempo oltre che a vincoli di ordine materiale.

invece, sono pensate per offrire sinteticamente nozioni di base sui settori di studio a cui fanno riferimento gli argomenti trattati. Ci riferiamo in particolare alla Scheda 1 per la linguistica acquisizionale, alla Scheda 4 per la linguistica testuale e alla Scheda 5 per la glottodidattica. Il lettore potrà consultarle rapidamente ogni qual volta incontri una denominazione o un concetto specifico relativi a una di queste tre aree. La sesta scheda, infine, presenta i descrittori, sia generali che morfosintattici, dei livelli A1, A2 e B1 del Quadro comune europeo e potrà essere visionata in tutti i casi in cui si fa riferimento alle competenze comunicative e linguistiche di questi livelli.

Nell'Appendice Testi, infine, sono riprodotte le pagine da cui sono tratti alcuni dei brani citati e analizzati nel corso del libro. In alcuni casi, infatti, abbiamo ritenuto particolarmente importante offrire la visione del contesto testuale e paratestuale in cui i brani si collocano.

1.2. I ragazzi stranieri nella scuola italiana

Quello appena visto di Mohamed e degli altri ragazzini di Mazara del Vallo può costituire per certi versi un caso estremo. Eppure la situazione di ritardo scolastico associata agli studenti di origine straniera è un dato molto diffuso a livello nazionale e colpisce anche quei ragazzi che hanno alle spalle già diversi anni di frequenza nelle scuole italiane. L'indagine sugli alunni di cittadinanza non italiana compiuta annualmente dal Ministero dell'Istruzione rivela uno stretto rapporto fra studenti stranieri e insuccesso scolastico. Dal rapporto 2008, in particolare, risulta che in media il 42% degli alunni stranieri non è in regola con gli studi a fronte dell'11,6% degli alunni italiani. Dalla **Tabella 2**, in cui sono riportati i valori riferiti ai diversi ordini di studi, si vede inoltre come tale problema aumenti con il procedere del livello scolastico.

Tabella 2. Percentuale di alunni italiani e stranieri non in regola con gli studi nell'anno scolastico 2007-08

ORDINE DI SCUOLA	ALUNNI ITALIANI	ALUNNI STRANIERI
SCUOLA PRIMARIA	1,8%	21,1%
SCUOLA SECONDARIA DI I GRADO	6,8%	51,7%
SCUOLA SECONDARIA DI II GRADO	24,4%	71,8%

Quanto a dati più specifici, il divario tra i tassi di promozione relativi agli allievi stranieri e quelli degli italiani è di 3,36 punti nella scuola primaria, di 7,06 nella secondaria di primo grado e di ben 12,56 nella scuola secondaria di secondo grado.

Il problema che l'Italia si trova ad affrontare in questo momento non è nuovo e ha interessato negli anni passati le nazioni di più antica immigrazione. Le difficoltà scolastiche dei bambini che hanno una lingua madre diversa da quella usata a scuola sono così frequenti che negli anni Sessanta alcuni ricercatori giunsero a identificare il bilinguismo come un ostacolo al normale sviluppo del sistema cognitivo. Oggi gli studiosi sono molto lontani da quelle posizioni e preferiscono attribuire l'insuccesso scolasti-

co degli alunni stranieri a una sbagliata gestione del processo di apprendimento della lingua seconda.

I ragazzini stranieri, infatti, sono oggetto di attenzione soprattutto nella fase di accoglienza quando l'istituzione scolastica e ogni singolo insegnante attivano strategie particolari per superare quella che viene considerata una situazione di emergenza. Man mano però che i bambini cominciano a interagire in lingua seconda dimostrando buona capacità di comprensione e un eloquio fluente, gli insegnanti sono incoraggiati ad allentare gradualmente il livello di attenzione e a considerare superato il momento critico. In realtà, è proprio questa la fase più delicata, quella in cui l'alunno straniero ha più bisogno di attenzioni specifiche, come dimostra il caso di Jenivi, una ragazza tamil che abbiamo incontrato in due momenti diversi del suo percorso scolastico. Jenivi, che in seconda media sembrava avviata verso una carriera scolastica positiva, come testimonia peraltro la decisione dei genitori di iscriverla al liceo linguistico, dopo due anni appare in estrema difficoltà.

Il caso di Jenivi

Nel 2001 Jenivi aveva 14 anni, frequentava la seconda media e, come appare chiaro dal frammento sotto riportato (**Cit.3**, da Ruffino 2002), aveva già raggiunto una buona padronanza della lingua italiana. Oltre a conoscere un buon numero di parole (si consideri soprattutto l'uso del sostantivo "simbolo"), Jenivi dimostra voglia di comunicare e competenza comunicativa dal momento che mette in atto strategie adeguate per ovviare alle proprie lacune lessicali (linguaggio del corpo e richieste d'aiuto). Naturalmente, nel raccontare di sé la sua attenzione è rivolta a quello che dice piuttosto che alla forma in cui è detto.

Cit.3

R: che differenza c'è fra la scuola dello Sri Lanka e la scuola italiana?

J: eh:: prima noi studia:mo senza maschi, qua:: fanno mettere con i maschi.
e:: dobbiamo mettere vestiti:: bianchi e:: una gonna. una gonna bianca.
tutto bianco. e:: una cosa qua:: <indica il collo> non lo so come si dice,
viola, poi una cosa si mette qua <indica il petto>

R: una spilla.

J: una spilla della scuola. un simbolo. dobbiamo essere tutti:: | dobbiamo mettere ordine nei capelli perché noi dobbiamo fare le trecce. due trecce. dobbiamo essere tutti puliti, non dobbiamo mettere bracciali, senza niente e:: un orecchino | solo due orecchini senza niente. e:: non possiamo colorare le unghie e:: non possiamo truccare, non possiamo fare niente! però qua: possiamo fare tutto! <ride>

Consideriamo adesso un brano prodotto dalla stessa ragazza a distanza di un paio d'anni (vedi **Cit.4**) quando, cioè, frequentava il primo anno di liceo linguistico. In questo caso il compito comunicativo è ben diverso: la ricercatrice, infatti, chiede a Jenivi di esporre brevemente un argomento di storia fra quelli più recentemente studiati. All'inizio Jenivi, a parte molte esitazioni e qualche cambio di progetto, sembra seguire un filo logico ma man mano che il supporto della memoria le viene a mancare le frasi diventano sempre più frammentarie e incoerenti.

Cit.4

J: del | eh:: dell'ottavo secolo avanti Cristo, / nell'Italia settentrionale e centro settentrionale, eh:: si aff+ si affermò la civiltà etrusca. / eh:: che sorse molto: probabilmente dal fusione del | di popolo eh: no. / dal fusione tra alcune popolazioni eh:: ittiche. che: | che | che sorse // no. / che:: // altre straniere popo+ popolazioni eh:: ori+ | dell'origine. eh:: gli etruschi si:: / si:: specializzarono in lavorazione del ferro, eh del ferro che:: insieme del | insieme del popo+ popo+ | produzione eh::: produzione agricola: costituita da:: la banca dell'oro commerciale. eh:: elaborarono importanti soluzioni agrico+ agri::+ agro+ | agrist+ agristocrazia?

R: aristocrazia.

J: aristocrazia. / come la volta:: arco.

Si fa fatica a credere che questo secondo brano sia stato prodotto dalla stessa persona e per di più a distanza di due anni. Esso ci mostra una ragazza alle prese con un groviglio di parole difficili, ognuna delle quali richiede uno sforzo tale da disarticolare la forma delle frasi e da distogliere Jenivi dal senso generale dei concetti che vorrebbe esprimere.

Il tessuto estremamente frammentario, sia per la sintassi discontinua sia per i numerosi cambi di progetto ed esitazioni, rende difficile perfino la ricostruzione del senso del discorso. Appare evidente come la ragazza

stia cercando di ripetere a memoria quello che ricorda del libro di testo senza avere piena consapevolezza dei significati. La prima frase, che ricostruita suonerebbe “nell’ottavo secolo a.C. nell’Italia settentrionale e centro settentrionale si affermò la civiltà etrusca che sorse molto probabilmente dalla fusione tra alcune popolazioni italiche e alcune popolazioni di origine straniera”, si sviluppa in maniera tortuosa con avanzamenti e ritorni indietro. Per esempio “che sorse”, già apparso una prima volta al secondo rigo, ricompare al terzo spezzando bruscamente la linearità del concetto. La seconda frase non è meno problematica e la conclusione, “costituita dalla banca dell’oro commerciale”, appare totalmente incoerente rispetto al resto.

Nel testo sono presenti diversi termini appartenenti a un registro elevato come *affermarsi, sorgere, fusione, specializzarsi, elaborare*... L’uso di queste parole non è indice di ricchezza del vocabolario posseduto da Jenivi, al contrario ci rivela un metodo di studio meramente mnemonico. Ciò diventa pienamente palese verso la fine quando Jenivi, nel tentativo di pronunciare parole per lei difficilissime, si autointerrompe più volte, le confonde e le incrocia con altre. È il caso di *produzione* che confonde con *popolazione*. Ancora più sofferta è, infine, la ricerca dell’aggettivo da abbinare a *soluzioni*, parola evidentemente poco trasparente per Jenivi. La ragazza, dopo vari tentativi interrotti pronuncia infine un sostantivo – *agristocrazia* – che risulta probabilmente dall’incrocio fra *aristocrazia* e *agricoltura*, entrambi poco pertinenti rispetto al resto della frase. La conclusione “come la volta arco” rivela, infine, come la parola cercata fosse l’aggettivo “architetoniche” e non certo il sostantivo “aristocrazia” come viene suggerito distrattamente dall’interlocutrice.

Dentro la testa di Jenivi giace un intrico di parole lette nei libri di scuola, dal significato opaco, che vagano senza una definizione precisa, si confondono, si mescolano e infine escono fuori dando origine a testi sconnessi e senza senso. Pur tenendo conto dello spostamento di situazione comunicativa al quale si accennava, non c’è dubbio che in questo processo di apprendimento della lingua seconda qualcosa non ha funzionato e l’epilogo negativo della carriera scolastica di Jenivi, ritiratasi definitivamente dagli studi dopo essere stata bocciata al primo anno di scuola superiore, ci dà in tal senso una conferma decisiva.

Il testo citato ha il pregio di sintetizzare in poche righe le obiezioni sollevatesi da più parti negli ultimi anni:

1. proporre testi semplificati significa rinunciare a uno degli obiettivi fondamentali dell'educazione scolastica, quello di promuovere una competenza avanzata della lingua e delle capacità cognitive che vi sono associate;
2. oltre un certo livello, non si può semplificare il linguaggio senza semplificare e banalizzare i contenuti. Questo comporta per il discente un minore stimolo delle capacità logiche e critiche;
3. la proposta di testi semplificati è sbagliata perché si tratta di testi non autentici, che offrono, cioè, un modello di lingua dissonante rispetto alla tradizione testuale della scrittura colta;
4. l'uso di testi diversi potrebbe sottolineare il ritardo di alcuni alunni con l'effetto di diminuire l'autostima dei soggetti destinatari e giustificare eventuali processi di marginalizzazione già in atto.

Il dibattito che si è sviluppato a partire da queste obiezioni, e dalla controproposta verso cui confluiscono (quella della facilitazione, appunto), è stato molto utile al fine di chiarire la cornice teorica e metodologica all'interno della quale la semplificazione mantiene una sua validità e le condizioni didattiche che permettono un suo uso "sano" ed efficace.

La risposta a queste obiezioni sarà l'occasione, anche per noi, di precisare il nostro modo di intendere la semplificazione dei testi. Ciascuno dei quattro paragrafi che seguono costituisce, dunque, la replica a una delle obiezioni appena citate che viene riportata, per comodità del lettore, all'inizio del paragrafo corrispondente.

Il capitolo si conclude con un paragrafo riepilogativo in cui viene sintetizzato l'approccio alla semplificazione che qui si propone.

2.2.1. Progressività e obiettivi linguistici

Proporre testi semplificati significa rinunciare a uno degli obiettivi fondamentali dell'educazione scolastica, quello di promuovere una competenza avanzata della lingua e delle capacità cognitive che vi sono associate.

La prima obiezione nasce da un'idea a nostro avviso riduttiva dei testi semplificati in ambito scolastico, secondo la quale essi servirebbero

soprattutto a trasmettere contenuti divenendo, così, «testi di servizio per capire» (ancora Marellò 2003, p. 4). Secondo l'approccio che qui si propone, invece, la funzione dei testi semplificati è anche quella di condurre gradualmente gli studenti verso la capacità di comprendere testi scolastici autentici.

La lingua che si usa nei testi semplificati deve essere concepita come una fase transitoria e strumentale al raggiungimento di una competenza avanzata dell'italiano colto. Ciò può avvenire a condizione che i testi proposti siano tarati sulle effettive conoscenze dell'utente e che presentino **livelli di difficoltà crescenti**, che seguano cioè nel loro insieme un **sillabo linguistico oltre che disciplinare**.

Esiste attualmente in commercio un intero corso di storia organizzato in base al principio della gradualità (Capitanio *et alii* 2006), con una versione per la scuola media e una per la scuola elementare. I volumi, molto ben concepiti, sono stati realizzati da alcuni insegnanti dello Sportello scuola per l'integrazione alunni stranieri di Bergamo (vedi **Scheda 2** per una analisi dettagliata dell'opera).

La validità teorica dei testi semplificati riposa sull'assunto proposto per primo da Krashen (1985), quello dell'**input comprensibile**.

L'input è l'insieme dei messaggi a cui l'apprendente è esposto per il fatto che arrivano al suo orecchio, da quelli rivolti specificamente a lui a quelli che sente casualmente: l'amico che gli dà un'indicazione stradale, l'insegnante che spiega, il messaggio sull'arrivo del treno emesso da un altoparlante alla stazione, un programma televisivo, due persone sedute accanto a lui su un treno che parlano dei loro fatti. È facilmente intuibile che non tutti i brandelli di lingua che transitano nello spazio uditivo del soggetto producono lo stesso effetto sull'apprendimento della lingua. Una prima condizione affinché l'input produca apprendimento è appunto che sia in gran parte comprensibile, senza esserlo interamente (vedi **Appendice 3**).

Krashen sintetizza questo concetto in una semplice formula affermando che l'input per produrre apprendimento deve essere a un livello di difficoltà **I +1**, cioè il livello di lingua già raggiunto dall'apprendente (**I**),

più qualcosa del livello successivo (+1). Deve, cioè, contenere alcuni elementi nuovi su un fondo conosciuto. In questo modo il soggetto che apprende riesce a isolare gli elementi non noti e a trattarli con strategie adeguate al fine di includerli nel proprio bagaglio di conoscenze (vedi **Scheda I**). Ad esempio, può chiederne il significato al suo interlocutore, o inferirlo a partire dal resto del messaggio e dalle sue conoscenze pregresse. Quando, infine, non è possibile una decodifica immediata, l'elemento può essere mantenuto nella memoria a breve termine in attesa di ritrovarlo in altri input che offrano altri dati per dedurne il significato o per verificare le ipotesi già formulate.

In definitiva, rispetto a un input ricevuto, ci sono tre possibilità:

- l'input è troppo difficile, presenta troppi elementi non-noti → l'apprendente non trova indizi per ricostruirne il significato. Come abbiamo già visto nel capitolo precedente l'esposizione reiterata a input incomprensibili può produrre frustrazione e degenerare nell'apatia e nella rinuncia;
- l'input è facile, non presenta elementi non-noti → l'apprendente lo comprende ma non migliora la propria conoscenza della lingua;
- l'input è difficile al punto giusto, presenta alcuni elementi non-noti che possono essere gestiti → l'apprendente con un po' di sforzo e attuando le giuste strategie può dedurne il significato e fare procedere il proprio processo di apprendimento.

Perché i testi semplificati siano efficaci e non appiattiscano l'apprendente sul livello già raggiunto è quindi indispensabile che essi lo accompagnino nel suo percorso precedendolo sempre di un passo al fine di sollecitarne la corsa.

Ma c'è un'ulteriore importante puntualizzazione da fare: gli elementi linguistici nuovi non devono essere semplicemente inseriti, bensì devono essere oggetto di una **trattazione esplicita**. In altre parole il testo deve far parte di un percorso didattico che, attraverso attività mirate, solleciti prima la scoperta, poi l'uso e la fissazione delle nuove strutture presentate.

In definitiva i testi semplificati devono essere concepiti come uno strumento con due funzioni:

- veicolo di contenuti: l'obiettivo è il passaggio delle informazioni per quel tipo di destinatario;
- strumento di apprendimento linguistico: l'obiettivo è l'avanzamento del processo di acquisizione della L2.

Il rapporto fra le due finalità cambia in relazione al grado di competenza linguistica. Vale a dire che più il livello di competenza linguistica degli apprendenti è basso, più il livello di semplificazione sarà spinto e più l'obiettivo linguistico sarà preponderante rispetto a quello contenutistico. Viceversa, l'importanza della finalità contenutistica cresce di pari passo con il diminuire del deficit linguistico.

L'accento da noi posto sulla doppia finalità, linguistica e contenutistica, dei testi semplificati ci conduce vicino ai principi della metodologia CLIL, vale a dire dell'apprendimento integrato di lingua e contenuti (vedi **Box 5**). Bisogna precisare, però, che l'insegnamento CLIL si basa essenzialmente su un sillabo di contenuti non linguistici (Coonan 2002, p. 127) e che lo studio esplicito della lingua viene per lo più demandato alle lezioni di lingua straniera vere e proprie.

Nella maggior parte dei casi (sono infatti diversi i modelli organizzativi e le modalità didattiche che si pongono sotto la denominazione CLIL), dunque, durante il percorso disciplinare gli obiettivi linguistici non vengono tematizzati né vengono proposti in modo graduale. Il principio fondante del CLIL è, infatti, che la lingua sia appresa senza rendersene conto, «evitando compiti basati sulla soluzione di problemi di comprensione linguistica e optando piuttosto per una competenza implicita» (Ricci Garotti 2006, p. 67). Di conseguenza, i materiali utilizzati sono autentici e non vengono manipolati, le attività sul testo sono centrate sui contenuti e sulle loro reciproche relazioni (mappe concettuali, tabelle, sintesi, ecc.), la comprensione dei testi viene facilitata attraverso procedure extra-linguistiche.

di **ausili didattici**, cioè di schede, schemi, finestre che approfondiscono e spiegano contenuti o guidano lo studente nel suo percorso di apprendimento incoraggiandolo ad appropriarsene. Essi si possono trovare sia all'inizio del capitolo o dell'unità (sommario delle nozioni che saranno introdotte, elenco dei pre-requisiti necessari, elenco degli obiettivi suddivisi in conoscenze e competenze), sia nel corso del capitolo (schede di approfondimento, documenti, esperimenti, finestre di glossario), sia alla fine (mappe concettuali riassuntive dei contenuti e test di auto-verifica delle conoscenze acquisite).

3.2.2. Il linguaggio tecnico

Dai manuali scientifici, di cui i testi scolastici rappresentano la versione divulgativa, derivano alla lingua del libro di scuola due importanti caratteristiche:

- l'alta presenza di termini specialistici;
- la tendenza allo stile impersonale.

Mentre il primo elemento riguarda il piano lessicale, il secondo attiene soprattutto al livello sintattico. Vediamoli nel dettaglio.

I termini specialistici

Ogni area del sapere, dalla fisica alla matematica, alla biologia, all'economia, a partire da un certo stadio del suo sviluppo si è occupata di costruire una terminologia propria, il più possibile uniforme e precisa, all'interno della quale fosse eliminato (o quantomeno limitato drasticamente) uno dei tratti caratteristici della lingua comune: l'*indeterminatezza semantica*, vale a dire quella continua flessibilità ed estensibilità del significato di ogni parola che costituisce una caratteristica fondamentale delle lingue storico-naturali. Mentre, dunque, ogni parola della lingua comune può assumere tante diverse accezioni a seconda del contesto in cui viene utilizzata e varia continuamente nel tempo, termini come *cute*, *chromosoma*, *scaleno*, *diateasi*, *sonetto*, *elettrodo* hanno un solo e rigido significato, deciso una volta per tutte dalla comunità scientifica di riferimento.

La costruzione di una terminologia specialistica può avvenire attraverso strade distinte:

- a. creando una parola nuova che spesso viene fatta derivare da una lingua classica (*latitudine* in geografia, *anafora* in linguistica, *cloro* in chimica, *equazione* in matematica) o, per le discipline più ‘giovani’, da una lingua moderna (pensiamo ai termini dell’informatica, derivanti quasi tutti dall’inglese). Inoltre la coniazione dei termini specialistici sfrutta spesso il meccanismo morfologico della affissazione, vale a dire dell’aggiunta di un suffisso o prefisso la cui funzione si specializza. Così, ad esempio, nel linguaggio medico il suffisso *-ite* indica l’infiammazione dell’organo cui si riferisce la base lessicale: *diverticolite*, *congiuntivite*, *faringite*, ecc.
- b. riutilizzando un termine appartenente al linguaggio comune o risemantizzandolo o utilizzando uno solo dei significati che esso può assumere. Fra gli esempi possiamo citare *funzione* o *integrale* nella matematica; *forza* o *campo* in fisica; *soluzione* in chimica.

Lo stile impersonale

Nei manuali scientifici e tecnici l’uso di un linguaggio impersonale deriva dall’esigenza di presentare fatti, eventi e fenomeni in maniera oggettiva, ponendo tra parentesi il soggetto che li osserva o anche quello che li determina. Esso si ottiene tramite alcuni accorgimenti linguistici:

- le frasi passive;
- le frasi impersonali;
- le nominalizzazioni.

Sia le **frasi impersonali** che quelle **passive** offrono una soluzione linguistica all’esigenza di non menzionare l’agente portando l’attenzione sull’oggetto o sull’azione stessa. Questi vengono quindi assunti a tema del discorso, vale a dire, ciò di cui si parla.

Nell’esempio seguente, tratto dal brano analizzato nel paragrafo 3.2.4, troviamo sia un verbo impersonale che una frase passiva, entrambi funzionali a oscurare un soggetto generico come “gli uomini, i popoli, la gente”.

In questo modo l'attenzione appare rivolta alla moneta e alle sue successive trasformazioni indipendentemente da chi le ha determinate.

Es. 3.7.

Ben presto si pensò di usare come moneta i metalli preziosi - oro e argento - perché essi si conservano nel tempo senza alterarsi e sono abbastanza rari in natura. La moneta come intermediaria degli scambi **viene tuttora usata** nei mercati, che sono i luoghi in cui i beni vengono venduti e comprati.

[Educazione civica, scuola media, 2001]

In realtà, a ben vedere, è una procedura di semplificazione concettuale: chi scrive non ritiene opportuno distinguere in maniera dettagliata le fasi di elaborazione della moneta, né i luoghi in cui si sono verificate né i nomi delle diverse popolazioni che di volta in volta le hanno determinate.

In particolare la struttura passiva è usata per dare a “moneta” il ruolo di soggetto della frase e quindi di tema dell'enunciato, laddove, nel parlato, si sarebbe preferito una procedura di focalizzazione quale la dislocazione a sinistra con ripresa pronominale: “la moneta, la usiamo tuttora nei mercati”.

Il confine tra costruzione impersonale e costruzione passiva è spesso molto labile. Nella maggior parte dei casi, infatti, le due strutture sono intercambiabili tanto che si parla di *si passivante*. Si veda ad esempio la seguente coppia di frasi:

- *la moneta viene tuttora usata nei mercati;*
- *la moneta si usa tuttora nei mercati.*

Spenderemo qualche parola in più per descrivere il fenomeno delle **nominalizzazioni** per l'importanza che riveste nell'operazione di semplificazione dei testi.

Una nominalizzazione consiste nella trasformazione di un verbo nel suo corrispondente sostantivo astratto. Essa ha lo scopo di porre in risalto l'azione a scapito dell'agente o dell'oggetto. Mentre con le frasi passive si mette in risalto l'oggetto, con le nominalizzazioni è il verbo stesso a essere assunto come tema dell'enunciato. Il verbo nominalizzato funge, dunque, da soggetto mentre la posizione predicativa viene occupata da un verbo di significato generico.

Vediamo gli esempi contenuti nella seguente tabella:

FRASI IN CUI L'AZIONE È ESPRESSA DAL VERBO	FRASI IN CUI IL VERBO È NOMINALIZZATO
<i>Gli uomini primitivi vivevano nei villaggi</i>	<i>La vita degli uomini primitivi si svolgeva nei villaggi</i>
<i>Le alghe crescono negli strati poco profondi del mare</i>	<i>La crescita delle alghe si verifica negli strati poco profondi del mare</i>
<i>Garibaldi conquista la Sicilia nel 1860</i>	<i>La conquista della Sicilia da parte di Garibaldi avviene nel 1860</i>

Nelle trasformazioni dalla prima alla seconda frase è avvenuto che:

- l'azione (*conquistare, vivere, crescere*) è espressa da un sostantivo astratto con funzione di soggetto (*la conquista, la vita, la crescita*);
- nella nuova frase viene posto un verbo dal significato generico (*svolgersi, verificarsi, avvenire*);
- il soggetto o l'oggetto occupano la posizione di complemento di specificazione del sostantivo astratto.

Quanto a quest'ultimo punto, bisogna fare una precisazione. Se il verbo nominalizzato è intransitivo, il complemento di specificazione rappresenterà senza dubbio il soggetto. Se invece il verbo nominalizzato è transitivo (come nella terza frase), la funzione di complemento di specificazione potrebbe essere assunta allo stesso modo dal soggetto o dall'oggetto, si parla infatti rispettivamente di genitivo soggettivo o oggettivo. Da qui una serie di locuzioni che servono a identificare con certezza i ruoli nel caso di ambiguità. Per il soggetto: *da parte di, a opera di, per merito di, ecc.* Per il complemento oggetto: *a favore di, a svantaggio di, nei confronti di, ecc.*

Infine, quando la frase serve a fornire le circostanze spazio-temporali di un avvenimento o di un fenomeno, possiamo trovare una vasta gamma di verbi tutti riconducibili all'area semantica di esistere o accadere: *presentarsi, apparire, svolgersi, verificarsi, avere luogo, avvenire, svilupparsi, ecc.*

4.3. Le difficoltà a livello di organizzazione testuale

L'organizzazione testuale può essere definita come l'interfaccia dello schema concettuale: essa, infatti, traduce quest'ultimo in discorso ma ne mantiene una traccia che ne permetta la ricostruzione da parte del lettore. Un testo sarà tanto più efficace, cioè tanto più comprensibile, quanto più mostrerà in trasparenza lo scheletro informativo da cui nasce, cioè quanto più sarà evidente il filo logico che guida la successione delle porzioni di testo. A questo livello d'analisi il concetto di semplice coincide con quello di chiaro e di logico, mentre gli ostacoli alla comprensione che vi si riscontrano sono, per lo più, difetti oggettivi di costruzione del testo.

L'organizzazione testuale è data da due fattori complementari:

- la **divisione** del contenuto in unità testuali (capoversi, sottoparagrafi, paragrafi, capitoli);
- l'inserimento di elementi di **connessione** espliciti fra le unità informative (connettivi e coesivi).

Per dirla con una metafora, chi scrive un testo deve prima isolare i blocchi informativi e poi costruire dei ponti per permettere il passaggio dall'uno all'altro. Specularmente, da parte del destinatario, individuare facilmente divisioni e collegamenti fra i concetti è l'operazione fondamentale da compiere per una lettura veloce e efficace.

A questo livello d'analisi si possono cogliere i seguenti problemi:

- CATTIVA DISTRIBUZIONE DELLE UNITÀ INFORMATIVE: all'interno delle unità testuali (ci sono troppe informazioni in un blocco di testo, le informazioni sono raggruppate secondo criteri non chiari, ecc.);
- ASSENZA O CATTIVO USO DI CONNETTIVI (per esempio in corrispondenza di un anello concettuale mancante);
- "IDENTITÀ OSTACOLATA" (Lumbelli 1989, pp. 71-75): nel testo si menziona lo stesso concetto con due etichette linguistiche diverse ma il loro rapporto di co-referenza non è trasparente;
- INCASSAMENTO: presenza di informazioni incapsulate in altre tramite incisi o parentesi.

4.3.1. Cattiva distribuzione del carico informativo

Il secondo lungo periodo del brano su Giustiniano proposto nella **Scheda 3** si presta bene anche per esemplificare questa categoria di problema. Al di là delle considerazioni già fatte sulla scelta delle singole informazioni, infatti, esse nel loro insieme sono certamente troppe per coesistere nello stesso periodo con il risultato che ciascuna è priva dell'estensione sufficiente per essere trattata adeguatamente dagli studenti.

Siamo dunque di fronte a uno dei problemi più diffusi nei testi scolastici, quello della **compressione** di concetti *distillati* all'interno di unità testuali molto brevi.

Un altro esempio di compressione è rappresentato dal brano sul capitalismo egualitario riportato in **4.3.3**, vale a dire nel paragrafo relativo alla sintassi. Un fenomeno strettamente connesso con l'accumulo eccessivo di informazioni dentro la stessa unità testuale, infatti, è una notevole complessità sintattica e l'inevitabile presenza di incisi e parentesi.

4.3.2. Assenza o cattivo uso dei connettivi

I connettivi hanno un ruolo essenziale nel guidare l'operazione di decodifica del testo ma spesso costituiscono dei nodi problematici o perché sono assenti o perché sono "mal segnalati" (cfr. Lumbelli 1989, pp. 75-79). Ciò accade, ad esempio, quando si trovano in corrispondenza di un buco concettuale ed esprimono una relazione che può risultare ovvia al lettore solo perché sta inferendo una informazione che in realtà non è esplicitata (vedi l'*infatti* dell'**Esempio 4.2** nel paragrafo precedente). Ma si dà anche il caso di segnali mal posti per semplice disattenzione dell'autore come il connettivo "anche se" del brano riportato nell'**Esempio 4.8**.

In base alla struttura sintattica la congiunzione "anche se" oppone il luogo nel quale la rivolta scoppia con la sua breve durata: *l'insurrezione ebbe luogo a Napoli anche se durò poco*. In realtà il connettivo è giustificato dall'identificazione di tale rivolta come la più importante: *l'insurrezione di Napoli è la più importante anche se durò poco*.

Es.4.8.

Questi fattori portarono a un graduale approfondirsi dello squilibrio sociale, che determinò una rapida diffusione di fenomeni quali il banditismo e le violente rivolte delle plebi urbane o dei contadini affamati. La più importante esplosione di malcontento popolare ebbe luogo a Napoli il 7 luglio del 1647, **anche se** l'insurrezione fu soffocata in pochi mesi dalle truppe spagnole.

[Storia, Il media, 2004]

È questo un caso di mancata corrispondenza fra struttura concettuale e struttura sintattica la cui individuazione richiede, però, un'analisi molto attenta. Il lettore esperto, infatti, risolve automaticamente questa incoerenza prima che emerga al suo livello di coscienza.

L'esempio seguente è particolarmente interessante in quanto in un periodo così breve si concentrano diversi errori riguardanti i connettivi: in alcuni casi assenti (simbolo Ø nel testo), in altri mal segnalati (grassetto nel testo).

Es.4.9.

Nel Seicento la popolazione era diminuita anche nell'Europa meridionale. Qui Ø non erano state Ø le guerre a causare un periodo di crisi, quanto piuttosto la peste e le carestie. Ø In Italia era stata combattuta solo una piccola parte della Guerra dei trent'anni (nel 1629). **Tuttavia** sulla Penisola si erano abbattute terribili epidemie di peste: nel 1629 era toccato al Nord (come racconta Alessandro Manzoni nei *Promessi Sposi*) e nel 1656 al Meridione.

[Storia, Il media, 2004]

→ **Appendice Testi**

Per il lettore istruito lo schema concettuale del periodo appare chiaro: dopo aver enunciato la situazione generale riguardante l'Europa meridionale si propone un caso specifico che è esemplificativo della situazione generale: in Italia, come nel resto dell'Europa meridionale, la crisi demografica è determinata più da epidemie e carestie che dalle guerre.

Nell'Europa meridionale (situazione generale)	In Italia (caso specifico)
non sono le guerre a causare la crisi demografica	viene combattuta solo una piccola parte della Guerra dei trent'anni
sono invece le epidemie e le carestie	è colpita da terribili epidemie di peste

Il connettivo “tuttavia” del quinto rigo, però, pur essendo giustificato logicamente, può trarre in inganno. Esso, infatti, si riferirebbe alla diversa causa della crisi demografica nell'Europa meridionale rispetto al resto dell'Europa (*la crisi demografica coinvolge anche l'Europa meridionale ma qui non è causata dalle guerre*) ma sembra opporre il caso dell'Italia a quello dell'Europa Meridionale.

Tale fraintendimento è reso possibile dalla mancanza di due connettivi nella parte precedente del periodo:

- un connettivo avversativo che evidenzi fin dall'inizio l'opposizione tra Europa meridionale e resto d'Europa (come *tuttavia*);
- un connettivo che introduca la situazione dell'Italia come caso specifico rispetto a quella che riguarda in generale l'Europa meridionale (come *ad esempio*).

Proviamo a rileggere la frase dopo aver inserito i due connettivi mancanti (in maiuscoletto e grassetto nel testo) ed aver operato altre due piccole modifiche (in grassetto), vale a dire:

- inserito *TANTO* prima di “le guerre” per completare la coppia correlativa *tanto... quanto*;
- sostituito il *tuttavia* già presente con una congiunzione avversativa foneticamente più debole – *ma* – per richiamare il primo avversativo senza ripeterlo.

RISCRITTURA 3

Nel Seicento la popolazione era diminuita anche nell'Europa meridionale. Qui, **TUTTAVIA**, non erano state **tanto** le guerre a causare un periodo di crisi, quanto piuttosto la peste e le carestie.

In Italia, **AD ESEMPIO**, era stata combattuta solo una piccola parte della Guerra dei trent'anni (nel 1629) **ma** sulla Penisola si erano abbattute terribili epidemie di peste: nel 1629 era toccato al Nord (come racconta Alessandro Manzoni nei *Promessi Sposi*) e nel 1656 al Meridione.

Come si sarà potuto apprezzare, è bastato inserire al posto giusto i giusti connettivi per ottenere un periodo in cui lo schema concettuale è immediatamente evidente.

Consideriamo infine i tre connettivi inseriti nella seguente citazione tratta da un testo di educazione civica:

Es.4.10.

Da una parte sembra che l'uomo si stia accanendo contro se stesso, **infatti** sta esaurendo le fonti di energia non rinnovabile e, **dall'altra**, sta riversando grandi quantità di rifiuti velenosi sul terreno, nelle provviste d'acqua, nell'aria, inquinando così i fondamentali elementi che gli servono per vivere.

[Educazione civica, scuola media, 1999]

I correlativi *da una parte...* e *dall'altra...* sembrano opporre il dato che l'uomo si sta accanendo contro se stesso a un altro dato sottinteso (si sta accanendo contro l'ambiente?). In realtà sia il primo fatto (l'esaurimento delle fonti di energia) che il secondo (l'inquinamento degli elementi fondamentali alla sopravvivenza) sono del tutto simili nel loro effetto di causare gravi danni all'uomo. Basta cambiare, allora, la collocazione dei primi due connettivi per ottenere una struttura concettuale più sensata:

Non mancano tuttavia casi in cui il termine tecnico può essere facilmente sostituito da termini del linguaggio comune senza per questo fargli perdere di precisione: *cavo orale* = *bocca*. Una scelta che va presa in considerazione nel caso in cui si voglia alleggerire una parte del testo troppo densa di tecnicismi.

I sostituenti lessicali, usati spesso nei brani letterari e storici per evitare le ripetizioni, devono essere dosati ma non evitati. Questo meccanismo, infatti, si rivela un potente mezzo di espansione del lessico, e può essere sfruttato introducendo appositamente più varianti lessicali dello stesso concetto. Se un termine è già stato acquisito, per esempio *re*, esso farà da punto di aggancio per l'apprendimento di un sinonimo meno comune, come *monarca* o *sovrano*. Alcune delle attività linguistiche alla fine del brano porteranno gli studenti prima a scoprire il rapporto di sinonimia fra le espressioni e poi ad assimilare quelle nuove.

5.2.3. La sintassi

Come già si è detto, la sintassi più comprensibile è quella che si mantiene a un livello intermedio: strutture troppo complesse sono difficilmente decifrabili ma anche una sintassi discontinua può generare difficoltà di comprensione, in quanto toglie coesione al testo, oltre ad appesantire la lettura. Una frammentazione sintattica eccessiva non è desiderabile sia perché fornisce un modello di testualità non autentico, sia perché non comporta un reale vantaggio per la comprensibilità e può anzi diventare un fattore di disturbo.

Le **strutture sintattiche** da inserire vanno scelte sulla base delle competenze dei destinatari e degli obiettivi linguistici che sono stati prefissati: si sceglieranno, quindi, costrutti non ancora posseduti ma su cui si vuole dirigere il processo di apprendimento. Saranno presenti, infine, anche strutture nuove che non possono essere ancora apprese, nel caso in cui il loro evitamento desse origine a costruzioni troppo elaborate o troppo frammentate e che invece possono veicolare il significato generale anche senza una comprensione analitica.

Semplificare la sintassi significa essenzialmente mantenere un rapporto equilibrato tra strutture frasali e carico informativo, evitando, cioè, di accumulare molte informazioni all'interno dello stesso periodo. Preferire periodi brevi, con una gerarchia facilmente riconoscibile, in cui poche informazioni hanno una connessione logica evidente.

Inoltre, una tecnica fondamentale per la semplificazione della sintassi è un uso dei connettivi sistematico e attento. I connettivi servono a esplicitare quei legami logici fra le proposizioni che i rapporti sintattici lasciano solo intuire, quindi completano e perfezionano la funzione di altre componenti sintattiche.

In definitiva, la semplificazione della sintassi consiste in 3 operazioni di base:

- SEGMENTAZIONE: si spezzano i periodi troppo lunghi;
- ESPLICITAZIONE: si trasformano, laddove è possibile, i verbi impliciti in esplicite; si inseriscono i connettivi;
- VERBALIZZAZIONE o concretizzazione: laddove è opportuno le nominalizzazioni si trasformano in frasi verbali.

Nella **Tabella 6**, infine, sono elencate alcune informazioni sul maggiore grado di comprensibilità di determinati costrutti rispetto ad altri con eventuali precisazioni, nella colonna di destra, che ne circoscrivono gli ambiti di validità. I numeri in apice si riferiscono agli esempi riportati sotto la tabella.

5.2.4. La morfologia

Per la morfologia vale più che per ogni altro livello d'analisi l'affermazione che non tutto quello che viene inserito nel testo deve essere singolarmente comprensibile. Il significato del testo può essere ricomposto anche al di là della comprensione analitica di ogni sua parte (vedi 2.2.3).

Semplificare la morfologia significa, in effetti, ridurre la sua incidenza nella ricostruzione dei significati intervenendo sugli altri livelli. Senza agire direttamente su essa, dunque, il processo di semplificazione serve a trasformare il ruolo della morfologia da portante ad accessorio.

Tabella 6. Comprensibilità delle strutture sintattiche

SONO MENO COMPRESIBILI	
le FRASI LUNGHE rispetto a quelle brevi	
le FRASI IMPERSONALI rispetto a quelle personali	
i costrutti con le NOMINALIZZAZIONI rispetto ai costrutti verbali	
gli ORDINI DI COSTITUENTI diversi da quello canonico (soggetto-verbo-oggetto)	
le COSTRUZIONI IPOTATTICHE rispetto a quelle paratattiche	<u>tuttavia</u> : una frammentazione eccessiva dei periodi può rendere meno trasparenti i rapporti logici e richiedere uno sforzo cognitivo maggiore ¹
i costrutti che contengono il CONGIUNTIVO rispetto a quelli con l'indicativo	<u>tuttavia</u> : evitare il congiuntivo non significa sostituirlo con l'indicativo producendo frasi scorrette, bensì scegliere costrutti che reggono l'indicativo
le FRASI PASSIVE rispetto a quelle attive	<u>tuttavia</u> : la passiva è un costrutto funzionale a mettere in risalto ciò di cui si parla. L'evitamento di una passiva può causare un cambio di tema non opportuno ²
le FRASI NEGATIVE rispetto a quelle affermative. Ancora più ostiche appaiono le frasi che presentano una doppia negazione (o litote) ³	<u>tuttavia</u> : non sempre la negazione di qualcosa è equivalente all'affermazione del suo contrario ⁴
i verbi in FORMA IMPLICITA rispetto a quelli in forma esplicita.	<u>tuttavia</u> : una frase esplicita con il congiuntivo è più difficile della corrispondente implicita ⁵

¹. *Mi sono svegliato presto per salutare mio fratello che doveva partire* è più comprensibile di *Mi sono svegliato presto. Volevo salutare mio fratello. Lui doveva partire.*

². *Napoleone diventò imperatore della Francia, conquistò molti territori ma infine fu sconfitto dagli alleati europei.* Se dicessimo *gli alleati europei alla fine lo sconfissero*, causeremmo un cambio di tema.

³. *Non si può non ammettere* è meno comprensibile di *dobbiamo ammettere.*

⁴. *Quella ragazza non era bella ma era molto affascinante.* *Non era bella* non equivale a *era brutta.*

⁵. *Sono andato a Roma affinché visitassi la zia* è più difficile di *Sono andato a Roma per visitare la zia.*

Di conseguenza, a questo livello d'analisi non ci sono regole da seguire in assoluto ma solo gradi di comprensibilità diversi da tenere in considerazione. Essi coincidono con l'ordine di acquisizione naturale così come è emerso da numerose ricerche. La sequenza, per esempio, di **tempi e modi verbali** riportata in Giacalone Ramat 2003 (p. 90) è la seguente:

presente > pass. prossimo > imperfetto > futuro > condizionale > congiuntivo

Bisogna però precisare che la specificità del contesto scolastico impone qualche variazione all'ordine di acquisizione che si verifica in contesto naturale, sia perché si tratta di un contesto misto (in parte spontaneo e in parte guidato) sia per l'esposizione corpora al registro colto della lingua. I bambini e ragazzini che vanno a scuola imparano, ad esempio, precocemente a riconoscere il passato remoto, un tempo che i loro genitori, che acquisiscono l'italiano in contesto naturale, potrebbero anche non imparare mai (soprattutto se non vivono al sud), ed è questo il motivo per cui non compare nella sequenza sopra riportata.

Quanto al trattamento del passato remoto nei testi narrativi e storici, ribadiamo quanto già detto in 2.2.3 a proposito dell'opportunità di proporlo in una fase precoce al fine di evitare la fase ponte dell'uso del passato prossimo che conferirebbe al testo un aspetto di non-autenticità.

In definitiva, la sequenza di presentazione dei tempi verbali per esprimere il passato nei testi narrativi può essere la seguente :

- **A2 base**: si usa il PRESENTE sia per rendere il passato perfettivo (quello normalmente espresso dal passato prossimo o dal passato remoto) che per quello imperfettivo (quello espresso dall'imperfetto).
- **A2 avanzato**: al PRESENTE usato con ruolo di passato perfettivo viene abbinato l'IMPERFETTO.
- **B1 base**: viene introdotto il PASSATO REMOTO anche se su di esso non verrà condotto un lavoro esplicito. I ragazzi sono semplicemente esposti a questo tempo verbale e possono cominciare a sviluppare la competenza passiva. La comprensione delle forme irregolari (*fui, ebbi, venni, misi*, ecc.) è agevolata dalla voce all'infinito specificata tra parentesi.

6

Percorsi di riscrittura e didattizzazione dei testi

Offriremo adesso degli esempi del lavoro di riscrittura e didattizzazione di un testo. I percorsi sono tutti pensati per alunni di scuola media ma ciascuno è rivolto a destinatari di un determinato livello di competenza linguistica, di volta in volta specificato. Nel I percorso viene riprodotta la sequenza di didattizzazione esposta in 5.4, mentre negli altri due abbiamo preferito offrire una ricca rassegna di attività divise per argomento. L'ultimo testo, quello di storia, sarà semplificato a livelli diversi al fine di dare un piccolo saggio di come la successione dei testi semplificati debba seguire un sillabo linguistico, oltre che contenutistico.

Non sembra superfluo ricordare, infine, che si tratta di esempi astratti non modulati sulle ragioni della fattibilità ma piuttosto sull'esigenza, per noi prioritaria, di offrire una gamma quanto più ampia esempi e di spunti per un'attività che poi verrà gestita dagli insegnanti in rapporto a persone, tempi, spazi e strumenti concreti.

6.1. Un testo di scienze sull'osmosi

Cominciamo con un testo tratto da un libro di scienze. Si tratta di una scheda di approfondimento sull'osmosi inserita all'interno del paragrafo sulla radice, quest'ultimo incluso nel capitolo intitolato *Le funzioni vitali della pianta*:

Il fenomeno dell'osmosi

L'osmosi è un particolare tipo di diffusione per la quale l'acqua del terreno, in cui sono sciolti i sali minerali, penetra all'interno della radice di una pianta. Il fenomeno dell'osmosi si verifica sempre quando due soluzioni, cioè due liquidi in cui sono sciolte delle sostanze, a concentrazione diversa (cioè una soluzione in cui vi è una maggior quantità di sostanza disciolta e una in cui la sostanza disciolta è presente in minor quantità), vengono messe a contatto attraverso una membrana semipermeabile, che consente il passaggio di alcune sostanze, come l'acqua, mentre impedisce quello di altre, come i sali. Nell'osmosi l'acqua passa dalla soluzione meno concentrata a quella più concentrata e il fenomeno continua fino a quando la concentrazione nelle due soluzioni è la medesima.

Poiché la membrana delle cellule delle radici delle piante si comporta come una membrana semipermeabile e la concentrazione dei sali nell'acqua del terreno è minore di quella presente nei liquidi all'interno delle radici

infoscienze
FISICA

Il fenomeno dell'osmosi come è descritto nel testo. Se due soluzioni (sale e acqua) a diversa concentrazione (a) sono messe a contatto mediante una membrana semipermeabile (b), si osserva che l'acqua passa attraverso la membrana dalla soluzione meno concentrata a quella più concentrata. Il flusso di acqua continua fino a quando non si raggiunge l'equilibrio, cioè fino a quando la concentrazione nelle due soluzioni è la medesima.

... della pianta, si ha che l'acqua del terreno penetra all'interno delle radici attraverso i peli radicali proprio per osmosi. Ciò produce all'interno delle cellule radicali un aumento della pressione che "spinge" i liquidi nei canali interni della radice e, attirando questi, su per la pianta.

L'acqua penetra nella cellula quando la concentrazione dei sali al suo interno è più elevata che nel terreno.

[Bonnes, De Re, Resemini, *Pianeta scienze*, tomo B, Bulgarini, 2005, p. 115]

Da una prima analisi emerge subito un fatto notevole. Nella prima parte, infatti, la sequenza dei concetti principali è interrotta per espandere e spiegare nozioni che dovrebbero costituirne i prerequisiti conoscitivi ma che non sono ancora possedute dagli studenti. Il caso macroscopico in tal senso è costituito dalla spiegazione di "soluzioni" a cui segue, con un'altra pausa, quella della perifrasi "a concentrazione diversa".

Il fenomeno dell'osmosi si verifica sempre quando due soluzioni, cioè due liquidi in cui sono sciolte delle sostanze, a concentrazione diversa (cioè una soluzione in cui vi è una maggiore quantità di sostanza disciolta e una in cui la sostanza disciolta è presente in minor quantità), vengono messe a contatto [...]

Solo il lettore già erudito potrà facilmente seguire l'andamento sincopato del periodo e capire che "a concentrazione diversa" è un attributo con-

tingente di “soluzioni” e non fa più parte della definizione, mentre lo studente inesperto potrà facilmente interpretare la diversa concentrazione come un tratto costitutivo di ogni soluzione.

6.1.1. Riscrittura del testo

Destinatari e obiettivi

Immaginiamo di rivolgerci a studenti di **livello B1** (come definito nella **Scheda 6**), a studenti, cioè, che hanno già raggiunto una buona dimestichezza con l'italiano colloquiale e che stanno cominciando a riconoscere gli elementi dell'italiano scolastico.

OBIETTIVI DI CONTENUTO		<ul style="list-style-type: none"> • Conoscenza delle nozioni presupposte all'argomento: soluzione, concentrazione, membrana semipermeabile. • Definizione del fenomeno dell'osmosi in generale. • Descrizione del processo di nutrimento delle piante in quanto processo di osmosi.
OBIETTIVI LINGUISTICI	lessico	<ul style="list-style-type: none"> • Parole legate agli obiettivi di contenuto: OSMOSI, SOLUZIONE, CONCENTRAZIONE, MEMBRANA, SEMI-, PERMEABILE. • Analisi della mappa di termini derivati dal latino <i>SOLVERE</i> (sciogliere). Confronto tra <i>sciogliere</i> e <i>disciogliere</i> che si differenziano solo sul piano del registro; confronto fra il significato tecnico di <i>soluzione</i> e il suo significato comune e riflessione sulla loro comune base semantica. • Il verbo <i>NUTRIRSI</i> come variante colta e tecnica di <i>mangiare</i>. Considerazione delle differenze di registro e di significato fra <i>nutrirsi</i> e <i>mangiare</i>. • Verbi di uso formale che traducono verbi di base: <i>VERIFICARSI</i> (<i>succedere</i>), <i>TROVARSI</i> (<i>esserci</i>), <i>COSTITUIRE</i> (<i>essere</i>).
	morfo- logia	<ul style="list-style-type: none"> • Riflessione sulla comune etimologia delle basi lessicali <i>SCIOGLI</i> - e <i>SOL(V)</i>-, entrambe derivanti dal latino (EX-)SOLVERE e sulle diverse forme a cui danno origine. • I verbi riflessivi. • I suffissi <i>-ZIONE</i>, <i>-ENTE</i> e <i>-BILE</i> in connessione con la presentazione del campo lessicale di <i>sciogliere</i>. • I prefissi <i>IN-</i> e <i>SEMI-</i> (presenti nelle formazioni <i>impermeabile</i> e <i>semipermeabile</i>).
	sintassi	<ul style="list-style-type: none"> • Causale introdotta da <i>POICHÉ</i>. • Strutture nominalizzate (<i>il passaggio dell'acqua</i>).

Revisione della struttura concettuale

Scaletta originaria

1. Definizione dell'osmosi come fenomeno relativo al passaggio di acqua dal terreno alle radici delle piante.
2. Definizione generale di osmosi:
 - condizioni che determinano il verificarsi del fenomeno;
 - definizione di "soluzione";
 - definizione di "a concentrazione diversa";
 - descrizione del fenomeno stesso dell'osmosi.
3. Applicazione della nozione di osmosi al processo di nutrimento delle piante.
4. Spiegazione di come i liquidi penetrati attraverso le radici si diffondono nella pianta.

Avere uno sguardo d'insieme di tale struttura è utilissimo al fine di coglierne lacune e difetti di costruzione. Si possono dunque compiere alcune osservazioni:

- innanzitutto il passaggio a *zig-zag* dal caso particolare alla definizione generale e poi ancora al caso particolare;
- inoltre, come già si accennava, costituisce un sicuro ostacolo alla comprensione il fatto che la definizione generale del fenomeno sia intervallata dalla spiegazione di concetti che ne dovrebbero costituire i presupposti;
- infine, potrebbe essere ritenuto eliminabile il punto 4, in quanto espone un concetto non necessario al fine della comprensione del fenomeno dell'osmosi e in quanto lo fa, comunque, in maniera troppo breve e sommaria.

Scaletta riscritta

1. Spiegazione delle nozioni che costituiscono i prerequisiti conoscitivi (*soluzione, solvente, solubile, concentrazione, membrana semipermeabile*).
2. Definizione generale di osmosi.
3. Applicazione della nozione di osmosi al processo di nutrimento delle piante.

Testo riscritto

LE PIANTE SI NUTRONO PER OSMOSI

Cosa devi sapere prima.

Una SOLUZIONE è un liquido in cui è stata sciolta una sostanza. Per esempio, se sciogliamo lo zucchero nel caffè o il sale nell'acqua creiamo delle soluzioni. Le sostanze che si possono sciogliere, come lo zucchero e il sale, si chiamano solubili.

La CONCENTRAZIONE è la quantità di sostanza solubile che troviamo dentro una soluzione. Se la sostanza è in grande quantità la soluzione si chiamerà ad alta concentrazione, se la sostanza è in piccola quantità la soluzione si chiamerà a bassa concentrazione.

Una MEMBRANA è una copertura sottile. Per esempio, la pelle è una membrana.

PERMEABILE è qualcosa che fa passare l'acqua o altre sostanze. IMPERMEABILE significa che non fa passare nessuna sostanza. SEMIPERMEABILE significa che permette il passaggio di alcune sostanze e non di altre. Ad esempio, la MEMBRANA SEMIPERMEABILE delle radici fa passare l'acqua ma non permette il passaggio di sali minerali.

L'osmosi

Quando due soluzioni che hanno concentrazione diversa sono separate da una membrana semipermeabile si verifica il fenomeno dell'OSMOSI, cioè l'acqua passa dalla soluzione che ha una concentrazione più bassa a quella che ha una concentrazione più alta. Questo succede perché le due soluzioni messe a contatto tendono a diventare uguali. Infatti il passaggio dell'acqua continua fino a quando la concentrazione delle soluzioni è la stessa.

Le piante si nutrono grazie al fenomeno dell'osmosi. Vediamo come succede questo.

Nel terreno si trova una soluzione formata da acqua e sali minerali, anche dentro le radici delle piante si trova una soluzione formata da acqua e sali minerali, che però è più concentrata (i sali minerali sono di più). Poiché, inoltre, la membrana delle radici è semipermeabile, l'acqua comincia a passare dal terreno dentro le radici fino a quando la concentrazione dei sali minerali sarà la stessa. L'acqua che entra nelle radici costituisce il nutrimento delle piante.

6.1.2. Didattizzazione del testo

Pre-lettura

Brain storming a partire dalle seguenti domande stimolo:

- Le piante mangiano?
- Cosa mangiano?
- Come mangiano? Non con la bocca? Come allora? Da dove entra il cibo?
- C'è un altro modo per dire "mangiare" più adatto a una pianta?

Lettura orientativa del testo e discussione. Gli studenti dovrebbero individuare nel titolo, se ancora non era emerso, il verbo *nutrirsi*. Inoltre noteranno la parola nuova "osmosi" e si chiederanno cosa significhi. Prima di leggere si potrebbe chiedere di provare a anticipare il significato, anche con un po' di fantasia.

Leggere e capire

Gli studenti sono invitati a leggere il testo diverse volte. Dopo ciascuna lettura proveranno a eseguire uno degli esercizi per poi verificare le risposte sul testo stesso, in modo da attuare una lettura esplorativa.

At.1.1. Segna se le seguenti affermazioni sono vere o false

L'osmosi si verifica quando mettiamo in contatto due soluzioni che hanno la stessa concentrazione.	V	F
Una soluzione è formata da una sostanza solubile sciolta in un liquido	V	F
Le piante si nutrono con l'acqua che le radici prendono dal terreno	V	F
Nelle radici c'è una concentrazione di sali minerali più bassa che nel terreno	V	F

La seconda attività di verifica consiste in un testo da completare. Nel primo buco va inserito il verbo *verificarsi* che sarà oggetto d'attenzione anche nelle sezioni successive. Il secondo e il terzo spazio sono dedicati a due concetti chiave: "a concentrazione diversa" e "membrana semipermeabile". Il terzo e il quarto richiedono una rielaborazione dei contenuti da parte dei ragazzi, che dovranno impiegare la conoscenza della relazio-

ne esistente fra il tipo di concentrazione e la presenza di sali minerali. L'ultimo buco infine richiede l'inserimento di un'intera proposizione.

At. I.2. Completa il testo

Il fenomeno dell'osmosi _____ quando due soluzioni _____ sono separate da una _____ . Succede, quindi, che l'acqua passa dalla soluzione a concentrazione _____ a quella che ha _____ sali minerali. Il passaggio dell'acqua continua finché _____ .

L'esercizio I.3, infine, è più impegnativo. Rispondere correttamente alla domanda, infatti, implica la comprensione profonda del meccanismo dell'osmosi e della sua applicazione al processo di nutrimento delle piante. Le due condizioni devono essere estrapolate dall'ultimo paragrafo del testo dove non sono presentate esplicitamente come tali. Il connettivo *poiché* abbinato a *inoltre* fungerà da indizio che i due concetti sono collegati e che si tratta di due con-cause. In caso di difficoltà, questo esercizio può essere riproposto dopo la fase di analisi, e in particolare dopo l'attività che li porterà a riflettere sul significato del connettivo *poiché*.

At. I.3. Rispondi alle domande

Il processo di osmosi fra il terreno e le radici si verifica perché sono presenti due condizioni. Quali?

- a. _____
b. _____

Rileggere e scoprire

La sezione *Rileggere e scoprire* è mirata all'induzione delle regole di funzionamento della lingua e comprende degli esercizi da fare a partire da elementi presenti nel testo. Le consegne richiedono, infatti, di rileggere il brano ricercando determinate parole o strutture per poi riflettere sul loro significato o sulla loro funzione. In alcuni casi sono stati forniti altri esempi di occorrenza della struttura analizzata (per esempio per il suffisso "-BILE" e per il prefisso "IN-") per aumentare la base dei dati da cui indurre la regola.

Come si potrà notare, la maggior parte di questi esercizi risulterebbe d'interesse anche per gli alunni italofofoni che avrebbero la possibilità di assumere un punto d'osservazione esterno alle regole che usano e sarebbero sollecitati a sviluppare una competenza metalinguistica. Una modalità interessante di lavoro è quella del piccolo gruppo misto, all'interno del quale gli italofofoni potrebbero svolgere il ruolo di esperti (quando si tratterà, ad esempio, di giudicare l'accettabilità di una costruzione) ma a loro volta dovrebbero fare lo sforzo di rendere espliciti i modi di funzionamento della lingua che sanno usare (vedi per esempio l'esercizio 1.8). In questa sezione si trovano elencate molte attività al fine di offrire un'ampia esemplificazione. L'attuazione del percorso richiederebbe necessariamente di selezionarne solo alcune.

Nell'attività 1.4, attraverso la proposta di 4 aggettivi terminanti in **-BILE** e dei loro significati, gli alunni possono evincere facilmente l'esatta funzione di questo suffisso che forse usano già e che è uno dei più produttivi della lingua italiana. Successivamente gli studenti scoprono che lo stesso significato può essere reso anche con il suffisso **-VOLE**. L'uso del vocabolario è fondamentale per promuovere l'autonomia nel percorso di apprendimento.

At. 1.4. Il suffisso **-BILE**

Nel testo ci sono 3 aggettivi che finiscono in **-bile**. Cercateli e sottolineateli. Che funzione ha secondo voi questo suffisso?

SOLUBILE significa che si può sciogliere

TRASPORTABILE significa che si può _____

LEGGIBILE significa _____

COMPRESIBILE significa _____

Attenzione, però, il suffisso **-bile** non si può aggiungere a tutti i verbi. Completate il seguente esercizio aiutandovi con il vocabolario. In alcuni casi potrete aggiungere **-BILE** in altri dovrete usare un suffisso diverso:

_____ : che si può piegare

_____ : che si può percorrere

_____ : che si può maneggiare

_____ : che si può smontare

Dopo la lettura

Quest'ultima sezione include esercizi volti a praticare e consolidare le strutture focalizzate precedentemente. Per comodità di esposizione, presentiamo le attività divise per argomento. Alcune sono più strutturate, altre più libere; alcune si riferiscono ai contenuti del testo di partenza, altre richiedono il reimpiego delle forme in altri contesti; alcune, infine, sono orali, altre scritte.

Il primo gruppo di attività è mirato a ripassare e consolidare i contenuti. Si può cominciare da un esercizio di completamento di un grafico, il cui svolgimento presuppone una vera e propria rielaborazione dei contenuti. Agli studenti, infatti, sono proposti dei meri dati da interpretare alla luce delle nozioni apprese.

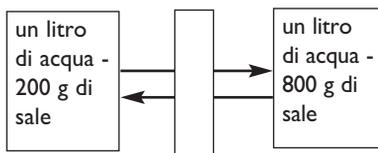
Si prosegue con delle domande aperte a cui rispondere oralmente. La risposta orale a domande aperte è un'attività da non trascurare. Essa implica la rielaborazione in tempo reale dei contenuti e quindi il reimpiego tanto dei contenuti quanto delle forme linguistiche apprese. Una variante più interessante consiste nel fare formulare le domande agli stessi allievi che poi se le rivolgeranno reciprocamente.

Si conclude con un'attività di reimpiego creativo che dovrebbe risultare particolarmente stimolante per gli studenti. Essi sono chiamati a compiere una trasposizione in senso figurato del concetto scientifico, in cui useranno la fantasia ma daranno prova, al contempo, di averlo pienamente compreso.

At.1.1.1. Il fenomeno dell'osmosi

a. Completa il grafico inserendo le etichette sotto riportate. Delle due frecce, inoltre, cerchi quella che indica il passaggio dell'acqua. Infine, prova a verbalizzare lo schema.

- SOLUZIONE A BASSA CONCENTRAZIONE
- SOLUZIONE AD ALTA CONCENTRAZIONE
- MEMBRANA SEMIPERMEABILE



b. Rispondi oralmente alle seguenti domande:

- Come si nutrono le piante?
- Cos'è una soluzione?
- Cos'è l'osmosi?
- Perché si verifica il fenomeno dell'osmosi fra le radici delle piante e il terreno? A cosa serve?

c. "Fra quelle due persone c'è una buona osmosi". Che senso potrebbe avere questa frase? Parlatene in coppia e poi riportate agli altri le vostre riflessioni.

La serie di esercizi sui verbi colti parte con due attività più strutturate e si conclude con una piccola produzione scritta.

At. I.12. Verbi di uso colto

a. Inserisci nelle frasi uno dei seguenti verbi coniugandolo del modo opportuno:

- COSTITUIRE
- TROVARSI
- VERIFICARSI

Fare sport _____ il miglior modo per mantenersi in linea.

Casablanca _____ nel Nord del Marocco.

Ieri, durante la riunione, _____ piccolo incidente.

b. Nel breve testo seguente sostituisci le voci del verbo "essere" poste in corsivo con uno dei 3 verbi sopra elencati.

La scorsa notte *ero* a casa di un amico mentre nell'appartamento vicino il mio *c'è stata* un'esplosione per una perdita di gas. Per fortuna nessuno si è fatto male ma molte delle mie cose sono state distrutte. Questo per me è un grosso problema.

c. Scrivi un breve testo su un terremoto utilizzando i tre verbi in oggetto.

Gli esercizi I.13. e I.14. sono rivolti a due obiettivi sintattici e consistono nella costruzione di frasi per associazione o per trasformazione di un input dato. Lo svolgimento è più efficace se si chiede prima di formare le frasi oralmente a turno e poi di scriverle ciascuno sul proprio quaderno.

At. I.13. Proposizioni causali

Descrivi i seguenti rapporti di causa-effetto utilizzando i connettivi **POICHÉ** o **PERCHÉ** a seconda dell'ordine delle proposizioni:

<i>prendo l'ombrello</i>	<i>piove</i>
<i>Miriam ha la febbre</i>	<i>non va a scuola</i>
<i>quei ragazzi sono stati bocciati</i>	<i>non avevano studiato</i>
<i>sei stanco</i>	<i>hai lavorato molto</i>
<i>il bambino ha fatto i capricci</i>	<i>la mamma è arrabbiata</i>

At. I.14. Frasi nominali

Trasforma le seguenti frasi verbali in frasi nominali usando i verbi "verificarsi" o "avvenire". La prima è già fatta.

- L'America viene scoperta nel 1492
 > *La scoperta dell'America è avvenuta nel 1492*
- Qualcuno ieri ha rubato una borsa.
- Gli arabi hanno conquistato la Sicilia nel IX secolo.
- Sull'autostrada due macchine hanno avuto un incidente.

L'esercitazione I.15. mette insieme il suffisso "-bile" e il prefisso "in-" precedentemente scoperti. Gli studenti devono realizzare una sequenza veloce di due battute utilizzando come input le frasi precedentemente formate.

At. I.15. Suffisso -BILE e prefisso IN-

Trova 3 aggettivi che finiscono in -bile e scrivi una frase per ogni aggettivo.

Poi leggi le tue frasi a un compagno che risponderà negandole secondo il seguente modello:

- Questo libro è comprensibile.
- No, non è vero: è incomprensibile.

L'esercizio I.16 ha l'obiettivo di fare esercitare l'uso delle parole precedentemente analizzate a proposito delle derivazioni italiane del verbo latino SOLVĒRE. È anche lo spunto per una nuova riflessione linguistica sull'espressione "senza soluzione di continuità" che, però, richiede l'impiego di ciò che si è imparato sul significato di *soluzione*.

At. I.16. Sciogliere, risolvere, dissolvere

Completate adesso il racconto che segue inserendo le parole del riquadro. Tutte devono essere inserite almeno una volta.

risolvere	sciogliere	solvente	dissolta
risoluzione	risolto	mi scioglievo	soluzione

Quella mattina mi alzai più presto del solito: la nebbia del giorno prima si era _____ e il cielo era sorprendentemente limpido per essere novembre. Un'altra nebbia, più fitta, si era creata però nella mia mente. Dovevo andare o no alla festa di Giorgia? Andarci significava incontrare Mario magari con un'altra ragazza e rischiare di trascorrere una serata in disparte, ad affogare i pensieri in un cocktail di bevande alcoliche. Pensare di riuscire a fare l'indifferente era una follia: _____ al solo pensiero di un suo sguardo. Del resto non mi ci vedevo a restare a casa a _____ cruciverba pensando tutto il tempo a cosa stesse accadendo lì. Andare o non andare? _____ questo dubbio non sarebbe stato facile, ma avevo ancora 12 ore di tempo.

Ci pensai tutto il giorno senza _____ di continuità passando alternativamente da una _____ all'altra. Mancava solo un'ora all'orario dell'appuntamento quando con un impeto che veniva dallo stomaco decisi di andare: meglio pentirsi che rimpiangere. Aprii l'armadio per prendere l'unico vestito buono per quella occasione ma mi accorsi che aveva una terribile macchia proprio sopra l'ombelico. Come fare? Occorreva _____ il problema in pochi minuti. Mi ricordai di un _____ che mi aveva lasciato mia nonna. Ma dove l'avevo messo, dannazione?! Ah sì! Dentro il secondo cassetto della lavanderia. Ne versai un po' sopra la macchia senza leggere le istruzioni e dopo pochi secondi al posto della macchia c'era un buco. Mi buttai sul divano rassegnata. Forse era meglio così. L'incidente del vestito aveva d'un tratto _____ il problema. Insieme alla macchia e alla stoffa del vestito anche la nebbia della mia mente si era finalmente _____.