



Silvia Andrich

STRATEGIE DI LETTURA METACOGNITIVA

Attività per comprendere i testi
in modo consapevole, riflessivo e cooperativo

iMATERIALI

Erickson

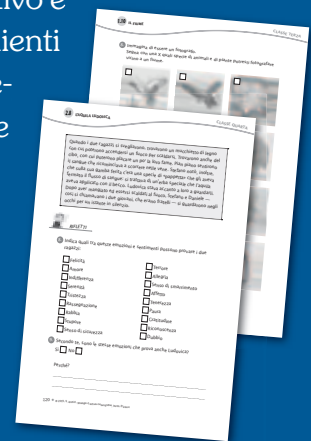
Lavorare su un testo costituisce uno dei compiti cognitivi e metacognitivi più impegnativi per i bambini della scuola primaria. Pensare, riflettere, capire, problematizzare, anticipare, collegare con le conoscenze pregresse sono attività complesse che vanno stimolate e allenate.

Obiettivo del presente lavoro è riuscire ad andare al di là dei contenuti e delle informazioni riportate in un brano, favorendo nei giovani lettori un atteggiamento attivo, consapevole, metacognitivo e strategico, affinché riescano a cogliere gli aspetti più salienti e profondi del testo, quali: inferenze, anticipazioni, previsioni, strategie specifiche e generali, metariflessioni e sensibilità alle differenti tipologie testuali.

Il volume, strutturato in tre percorsi di lettura, contiene 30 brani diversificati per difficoltà e tipologia a seconda della classe di riferimento (terza, quarta e quinta). Le schede operative si basano sul modello a cinque domande:

- *prima di leggere* (attivare le conoscenze pregresse, riflettere sul titolo e anticipare i contenuti);
- *rifletti* (comprendere informazioni specifiche, compiere inferenze, cogliere incongruenze e leggere tra le righe);
- *rifletti sulla lettura* (porre attenzione sui diversi tipi di lettura e di tipologia testuale e sulle strategie di comprensione e di studio);
- *racconta tu* (stimolare il senso critico e generalizzare le proprie conoscenze);
- *lavora con i compagni* (potenziare le abilità di discussione, condivisione e confronto).

Strategie di lettura metacognitiva è pensato per alunni del secondo ciclo della scuola primaria, ma il suo taglio operativo lo rende utile e fruibile anche in contesti riabilitativi e clinici.



ISBN 978-88-590-0965-8






€ 20,00

9

7 8 8 8 5 9 0 0 9 6 5 8

Indice

- 9** Presentazione *di Carlo Scataglini*
- 13** Introduzione
- 29**  1. Percorsi di lettura per la classe terza
- 83**  2. Percorsi di lettura per la classe quarta
- 141**  3. Percorsi di lettura per la classe quinta
- 200** E per concludere...

Introduzione

Lavorare su un testo costituisce uno dei compiti cognitivi e metacognitivi più complesso e impegnativo per i bambini del secondo ciclo della scuola primaria. Se chiedessimo loro in che cosa preferirebbero cimentarsi tra risolvere delle operazioni aritmetiche, svolgere degli esercizi di ortografia, fare un dettato o rispondere a delle domande aperte, chiuse o di completamento di un testo, quasi sicuramente la maggior parte degli alunni, se fosse loro facoltà, eviterebbero l'ultima tra le attività elencate. Per quale motivo?

Forse perché pensare, ragionare, riflettere, capire, problematizzare, collegare sono attività cognitive e metacognitive molto onerose e, di certo, non innate.

Credo fermamente che l'intento di ciascun docente sia invece insegnare ai propri alunni, da soli, ma anche in coppia o in piccolo gruppo, a fermarsi, riflettere, pensare, ricordare e diventare «strategici».

Il mezzo migliore per ottenere questo risultato resta sempre il testo, che deve essere «a misura di bambino», ovvero: stimolante, interessante, motivante, curioso, generoso di spunti per riuscire ad andare al di là dei contenuti e delle informazioni riportate. La motivazione alla lettura e ad acquisire gradualmente un atteggiamento positivo, attivo e strategico si crea proponendo dei testi significativi. Questo è l'intento del presente lavoro, che si rivolge anche agli alunni e alunne a cui è stato diagnosticato un disturbo specifico della comprensione o una dislessia. Per facilitare la lettura e rendere il testo inclusivo, cioè adatto a tutti, nelle schede operative è stato volutamente utilizzato un carattere ad alta leggibilità e delle immagini a corredo dei testi chiare e significative.

Strategie di lettura, comprensione e metacognizione: come diventare lettori strategici

Comprendere ciò che si sta leggendo presenta parecchie analogie con un compito di problem-solving: il lettore si interroga sul contenuto e sullo scopo della lettura creandosi delle aspettative e delle ipotesi; successivamente le verifica o, al contrario, le falsifica; infine, adotta delle strategie idonee agli scopi, cambiandole se si rivelano inadeguate.

Del resto il termine «comprendere» deriva dal latino *cūm prehēdere*, ovvero *prendere insieme* e, quando si parla di comprensione, ci si riferisce sempre a molti fattori e operazioni in gioco, tutt'altro che semplici.

Le ricerche in auge negli anni Cinquanta-Sessanta descrivevano il compito di comprensione in modo rigidamente sequenziale. Eventuali problemi nella comprensione del testo scritto venivano fatti risalire a difficoltà nella decodifica e, il fatto che il lettore arrivasse in breve tempo a comprendere ciò che leggeva, veniva considerato un aspetto puramente automatico e completamente slegato dal processo educativo (De Beni e Pazzaglia, 1995).

In altre parole, veniva data maggiore importanza agli aspetti decifrativi più che ai processi metacognitivi della lettura.

Bisogna arrivare agli anni Settanta per iniziare a sentire parlare del termine «metacognizione», un concetto che sta tra la cognizione e l'attività di riflessione su essa e che avrebbe rivoluzionato la didattica e l'intervento educativo e riabilitativo dei successivi quarantacinque anni.

Il termine «metacognizione» indica una dimensione mentale che va oltre la cognizione e che significa letteralmente «riflessione sui processi mentali» o, più semplicemente, «pensare sul pensiero». Ci si riferisce sia alla capacità di ciascuno di rendersi conto di quali siano i processi implicati in ciò che si esegue, delle motivazioni sottostanti e delle situazioni contingenti più favorevoli, sia alla capacità di controllare, dirigere e valutare in modo attivo i propri processi cognitivi (Cornoldi, 1995).

L'intento di questo volume è quello di sostenere l'idea di come la comprensione sia strettamente collegata alla metacognizione e che leggere aiutati da domande e quesiti metacognitivi, soprattutto se intervallati all'interno del brano, possa aumentare il bagaglio delle metaconoscenze dell'alunno, l'autoconsapevolezza di sé e del compito che si sta affrontando, implementare strategie specifiche e generali e un atteggiamento metacognitivo utile anche in contesti e discipline diverse.

Dalla ricerca, dall'osservazione clinica e dall'intervento educativo, emerge che gli studenti dotati di una buona comprensione del testo, sembrano far uso costante di strategie metacognitive (Meini e Ferraboschi, 1993).

Quando si parla di metacognizione ci si riferisce a due aspetti generali:

1. la conoscenza metacognitiva, ossia la consapevolezza e l'insieme delle conoscenze che un soggetto possiede circa il funzionamento della propria e altrui mente e che sono potenzialmente in grado di influire su di esso;
2. l'uso strategico dei processi metacognitivi di controllo esercitati sui propri processi cognitivi.

Ad esempio: comprendere un compito e la sua difficoltà, ipotizzare e anticipare ciò che si affronterà, scegliere la strada più adatta per affrontarlo al meglio (ovvero le strategie da attuare); pianificare le fasi del compito da svolgere, prevedere l'esito finale, monitorare il processo, valutare i risultati e i progressi ottenuti.

Come si può intuire, la comprensione è dunque:

1. un processo *attivo*: il lettore affronta il compito attraverso piani e strategie;
2. un processo *costruttivo*: il significato del testo è costruito in maniera graduale mentre si legge;
3. un processo *dinamico*: le informazioni nuove fornite dal testo interagiscono e si intersecano con le conoscenze preesistenti. Un lettore non affronta mai un qualsiasi tipo di testo senza possedere qualche informazione sulla possibile

natura del testo stesso e sul possibile significato e argomento che vuole comunicare. E infatti, l'approccio cognitivista vede proprio la comprensione come un processo dinamico di interazione tra informazioni nuove fornite dal testo e conoscenze preesistenti del lettore (Meini e Ferraboschi, 1993).

Il processo di comprensione durante la lettura si differenzia dalla comprensione che mettiamo in atto durante una conversazione o durante l'ascolto di un discorso o spiegazione orale per diversi motivi:

1. il tipo di linguaggio usato nel testo scritto è diverso rispetto a quello parlato;
2. la struttura sintattica delle frasi è più complessa e manca dell'intonazione e delle pause che facilitano la comprensione del linguaggio parlato;
3. nel linguaggio parlato il contesto è comune a chi parla e a chi ascolta e ciò facilita la comprensione del messaggio;
4. è possibile comprendere il linguaggio orale anche se si è in possesso di conoscenze sintattiche modeste, mentre per capire quello scritto sono necessarie conoscenze più sofisticate;
5. se il vantaggio principale durante l'ascolto è dato dall'aver di fronte la fonte messaggio, durante la lettura il vantaggio maggiore è che il testo scritto resta sempre a disposizione.

Ma esiste un legame tra decodifica e comprensione del testo?

Disporre di un'adeguata capacità di decodifica del testo scritto è una condizione sicuramente necessaria, ma non sufficiente.

Se la lettura è lenta e scorretta a livello decifrativo, ci può essere fraintendimento nel significato e le risorse attentive possono essere completamente assorbite dagli aspetti decifrativi a scapito della comprensione del significato.

Al contrario, la mancata comprensione può rallentare il ritmo di lettura e condurre a degli errori di intonazione, soprattutto nel caso della lettura ad alta voce.

Malgrado ciò leggere e comprendere rimangono processi sostanzialmente indipendenti.

Infatti è possibile trovare lettori con una performance corretta per quanto riguarda gli aspetti decifrativi che a un'analisi più approfondita risultano essere dei *poor comprehenders*, mentre al contrario, lettori con scarsi automatismi in correttezza e rapidità che possono avere una comprensione sufficiente di ciò che leggono (Cornoldi, 1981).

Chi fa delle valutazioni diagnostiche a bambini e ragazzi con dislessia sa bene come ciò accada molto spesso, ovvero che un dislessico legga molto male ad alta voce, ma possa invece comprendere adeguatamente un testo attraverso la lettura silente, avendo un giusto tempo a disposizione e la possibilità di tornare indietro, fermarsi a consultare e rivedere parti di testo, ogniqualvolta ne abbia necessità.

Un contributo fondamentale per spiegare i meccanismi della comprensione testuale e dei processi psicologici sottostanti, è venuto dalla psicologia cognitivista, con l'introduzione del concetto di «schema» (De Beni e Pazzaglia, 1995). Le conoscenze precedenti di ognuno di noi hanno la funzione di attivare

uno schema che ci aiuti a mettere ordine e a dare un senso alle informazioni che provengono da un testo.

Uno schema si forma attraverso la presentazione ripetuta di esperienze simili dalle quali è possibile astrarre caratteristiche comuni e la sua attivazione risulta, per la maggior parte, inconsapevole.

Pertanto, la mancata comprensione del testo potrebbe essere dovuta proprio all'assenza di schemi appropriati nei quali inserire le nuove informazioni e che rivestono ruoli fondamentali durante il processo di comprensione, come ad esempio:

- fornire una struttura ordinata dove inserire le informazioni in ingresso;
- distinguere tra informazioni marginali e informazioni centrali; compiere inferenze a vari livelli;
- memorizzare informazioni in esso contenute (informazioni isolate risultano difficilmente recuperabili, mentre quelle inserite in uno schema permettono di crearsi una mappa mentale attraverso la quale poter risalire all'informazione desiderata).

Caratteristiche del testo che influenzano il processo di comprensione

Anche ai lettori meno esperti appare immediatamente chiaro che un testo sia qualcosa di più complesso rispetto a un insieme di semplici frasi e che richieda processi di comprensione di alto livello, come saper cogliere i collegamenti tra le frasi, dati dalla punteggiatura e dai nessi causali; saper cogliere la struttura del brano che varia a seconda si tratti di una fiaba, di una lettera o di un esperimento scientifico. Facendo riferimento al modello metacognitivo di Ann Brown (De Beni e Pazzaglia, 1995), nella metacomprendimento è doveroso considerare:

- i vari tipi di testo
- le caratteristiche del lettore.

Tipi di testo

Le storie si differenziano dagli altri generi letterari perché hanno una struttura costante che si mantiene relativamente stabile anche in culture diverse. Sono decisamente i testi più facili da comprendere ed è proprio per tale motivo che in questo volume, i brani relativi alla classe terza sono prevalentemente costituiti da storie.

Oltre a quelli narrativi, esistono però anche altri tipi di testi: descrittivi, argomentativi e regolativi, ecc.

È inoltre possibile distinguere i testi sulla base dello scopo principale per cui sono stati scritti: informare, intrattenere, convincere o anche fornire la possibilità di un'esperienza estetica (ad esempio le poesie).

Altri fattori del testo determinanti ai fini della comprensione sono:

- la frequenza di comparsa della parola all'interno del lessico (ad esempio parole meno frequenti e a basso valore di immagine sono riconosciute più difficilmente delle parole ad alta frequenza d'uso e ad alto valore di immagine);
- la difficoltà sintattica del brano (ad esempio frasi più o meno difficili da capire);
- la coerenza testuale (ad esempio struttura del testo, rapporti causa-effetto espliciti, collegamenti tra le frasi);

- il contenuto, l'argomento più o meno familiare;
- le figure, immagini e organizzatori grafici presenti;
- gli organizzatori anticipati;
- le domande aggiunte.

Caratteristiche del lettore

Per caratteristiche del lettore si intendono:

1. le sue conoscenze preesistenti (lessicali, specifiche inerenti l'argomento trattato o generali, riguardanti la teoria della mente, la conoscenza del mondo, delle leggi fisiche e sociali che lo regolano);
2. l'atteggiamento più o meno passivo di fronte al testo (ad esempio saper variare il ritmo di lettura a seconda dello scopo per cui si legge, rileggere delle parti poco chiare, soffermarsi su alcune di esse, capire di non aver capito);
3. il corretto funzionamento del sistema di elaborazione nel suo complesso (ad esempio il ruolo della memoria a breve e a lungo termine, della memoria di lavoro, dell'attenzione selettiva, focalizzata e mantenuta, dello *shift* attentivo e dell'integrità dei sistemi sensoriali) (Cornoldi e Caponi, 1991; Marzocchi, Poli e Molin, 2000);
4. il concetto di metacognizione (consapevolezza delle proprie conoscenze sulla lettura e di come intervenire su di esse con opportune strategie di controllo online) (De Beni e Pazzaglia, 1991).

Dall'incontro delle caratteristiche del testo e del lettore ha origine la comprensione, che potrebbe dunque essere definita come la costruzione di una *rappresentazione mentale, frutto dell'integrazione delle nuove informazioni, desunte dal testo, all'interno di una struttura conoscitiva preesistente nel lettore.*

Soggetti diversi possono avere rappresentazioni mentali diverse relative allo stesso brano o aver vissuto esperienze diverse e attivare, di conseguenza, processi inferenziali differenti. La capacità inferenziale è strettamente legata al livello di maturità raggiunto nella lettura: i bambini piccoli compiono un numero inferiore di inferenze rispetto a bambini di maggiore età (De Beni et al., 2003), poiché restano infatti maggiormente legati alle informazioni letterali del brano tant'è che molto spesso, riferendosi alla domanda di tipo inferenziale, tra il preoccupato e lo scocciato, affermano che l'informazione richiesta non è presente nel brano letto. Diverso è il caso del lettore maturo che riesce a utilizzare inferenze logiche, pragmatiche e plausibili (De Beni e Pazzaglia, 1995).

L'impianto teorico e i modelli di riferimento

Il filo conduttore di tutta l'opera è il modello a cinque domande:

1. *Prima di leggere*
2. *Rifletti*
3. *Rifletti sulla lettura*
4. *Racconta tu*
5. *Lavora con i compagni.*

Tale schema nasce dall'unione e dall'elaborazione di tre modelli teorici titanici indispensabili per chi intende lavorare in ottica cognitivista, metacognitiva, e cooperativa. Senza entrare nelle profondità di ciascuno illustreremo brevemente ogni impianto teorico invitando il lettore interessato ad approfondire personalmente l'argomento.

La metodologia di riferimento dell'intera opera trae spunto dal celebre modello tricomponenziale metacognitivo di Flavell (1981), datato ma sempre molto attuale e valido, e dal lavoro successivo del Gruppo MT di Padova (nello specifico De Beni et al., 2003); dal modello di metodologia cooperativa-metacognitiva di Andrich e Miato (2003; 2007) e dal modello della didattica metacognitiva di Ianes (1996).

Il modello tricomponenziale e metacognitivo della comprensione

Flavell (1981) individua in tre categorie distinte le componenti di metalettura (figura 1):

1. le conoscenze
2. le esperienze
3. le strategie.

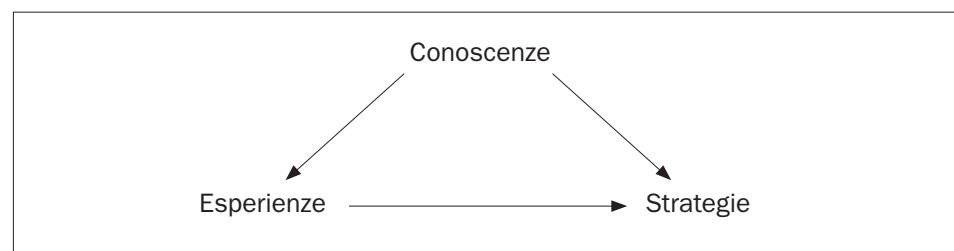


Fig. 1 Modello metacognitivo tricomponenziale di Flavell.

Le *conoscenze* si possono distinguere in:

- conoscenze su di sé (caratteristiche personali, differenze individuali, variabili socio-culturali, conoscenze generali);
- conoscenze sul tipo di compito (ad esempio essere consapevoli che il materiale conosciuto è più facilmente memorizzabile rispetto a quello non familiare);
- conoscenze sulle strategie applicabili in vari compiti di apprendimento.

In campo didattico, succede spesso che prima di iniziare un compito di lettura e di comprensione, gli insegnanti tralascino di attivare le conoscenze pre-esistenti dei loro allievi circa la conoscenza del mondo (conoscenze generali), di un determinato argomento (conoscenze specifiche). I bambini da soli non riescono ad avviare questo processo, soprattutto chi si trova in difficoltà e deve confrontarsi con un testo infarcito di vocaboli sconosciuti, terminologie specialistiche o informazioni molto complesse (conoscenze lessicali).

Gli allievi con maggiori difficoltà a livello scolastico dispongono di un atteggiamento poco attivo di fronte al testo e probabilmente presentano anche delle difficoltà nel variare la loro velocità di lettura, nell'intuire lo scopo specifico del testo (ad esempio leggere per piacere personale o per studiare) e dimostrano una scarsa sensibilità metacognitiva nei confronti dello stesso. Al contrario, gli allievi

che dimostrano un atteggiamento maggiormente attivo verso un testo riescono a variare il ritmo in funzione dello scopo della lettura e dal tipo di brano al quale sono tenuti a confrontarsi. Ad esempio, un fumetto richiede una lettura veloce e poco concentrata, mentre un testo scientifico necessita di una lettura lenta e accurata.

Inoltre, l'attenzione profusa nel compito di lettura varia secondo l'importanza che si attribuisce alle diverse parti di un testo. Ogni scritto, infatti, presenta dei paragrafi, frasi e passaggi che richiedono un livello d'attenzione differente e delle frasi molto, abbastanza o poco importanti ai fini della comprensione più profonda e dello studio. Il più delle volte invece, chi presenta una scarsa metacognizione nei confronti della lettura, quando si confronta con un brano abbastanza lungo si spaventa perché tende ad associarlo a una maggiore difficoltà. Ma lunghezza non è affatto sinonimo di maggiore difficoltà.

Altra errata convinzione del lettore poco maturo è che, quando si affronta un testo, si debba ricordare tutto ciò che è scritto. Esiste invece una gerarchia tra le informazioni presenti: alcune sono importanti e fondamentali, altre puramente di contorno.

Nei libri di lettura e nei sussidiari sono fortunatamente sempre di più i testi che aiutano il lettore a direzionare l'attenzione e il grado di importanza, salienza delle informazioni e dei concetti grazie all'aiuto di immagini, frecce, evidenziazione, cambio di carattere (ad esempio, maiuscolo, grassetto, ecc.) o altri aiuti stilistici. L'editoria scolastica negli ultimi anni ha fatto passi da gigante.

Le *esperienze metacognitive* si posizionano in stretta relazione con le conoscenze, intervenendo a tutti i livelli del compito di lettura: prima dell'esecuzione del compito (pianificazione, anticipazione, formulazione di ipotesi); durante lo svolgimento (controllo, monitoraggio e applicazione di strategie), a compito concluso (revisione, verifica). Sono processi e abilità complesse di pura metacognizione.

Le *strategie*, infine, sono un insieme di operazioni cognitive che si propongono scopi, come ad esempio ricordare e comprendere, e che sono potenzialmente consce (anche se il più delle volte appaiono totalmente inconsapevoli) e controllabili dal soggetto che le mette in atto.

Esempi di strategie nell'ambito della comprensione sono le seguenti: scorrere velocemente il testo, rileggere, tornare ai passi precedenti, individuare particolari importanti, applicare a seconda della parte del testo o del tipo di testo la lettura analitica, lenta, a salti e la rilettura, ecc.

La metacognizione, come più volte riportato, sottolinea il ruolo attivo del lettore, giovane o meno giovane che sia, cercando di farlo diventare un lettore strategico. L'intervento dell'insegnante che intende affrontare dei testi scritti in ottica metacognitiva è sicuramente diretto a far emergere nei suoi alunni conoscenze riguardanti sia la lettura che altri processi e fenomeni e di far sviluppare nel piccolo lettore delle adeguate strategie di comprensione testuale.

Le strategie sono delle procedure per affrontare qualsiasi tipo di compito; si possono imparare grazie all'esperienza, a istruzioni specifiche e dal confronto con gli altri.

Il ruolo dell'insegnante metacognitivo è proprio quello di fermarsi e far riflettere, di chiedere sempre il perché delle risposte date, delle strategie utiliz-

zate e delle attività cognitive appena svolte e di farle rendere consce. Perdere mezz'ora, fermandosi ad ascoltare le interpretazioni dei bambini e la loro visione del mondo, non farà rimanere indietro nei programmi, ma consentirà di capire maggiormente i processi mentali dei propri alunni (Andrich, 2013).

Pensiamo, ad esempio, all'ambito della matematica e della risoluzione di un problema aritmetico. Ascoltare il ragionamento ad alta voce di un bambino, impegnato nel processo di risoluzione, permetterà di conoscere la logica sottostante, la sua capacità di categorizzazione e di pianificazione.

L'insegnamento di strategie specifiche è uno dei più interessanti campi di intervento della didattica metacognitiva. Per affrontare un testo l'atteggiamento strategico e il controllo sul compito sono fondamentali.

Prima di tutto è importante appropriarsi dell'idea metacognitiva che lo scopo ultimo della lettura non sia tanto quello di leggere bene, ad alta voce, velocemente senza incepparsi, quanto invece capire ciò che si sta leggendo. E per *capire* intendiamo andare anche al di là di quanto decodificato: saper leggere tra le righe, cogliere le inferenze sia semantiche (legate cioè al significato) che lessicali (capire il significato di una parola sconosciuta dal contesto), accorgersi delle incongruenze e sospendere la nostra lettura in caso di calo dell'attenzione e di comprensione.

Essere metacognitivi nella lettura significa anche capire che non è tanto la lunghezza del testo a renderlo più o meno difficile, quanto invece i suoi contenuti che qualora nuovi e lontani dalla nostra esperienza rendono molto difficoltosa la comprensione. Del resto anche un testo di narrativa molto corposo, con una trama avvincente, denso di colpi di scena, incolla il lettore senza fargli avvertire la fatica e la noia, molto di più di un libro con meno pagine ma poco emozionante.

Infine, il titolo riveste un'importanza fondamentale di anticipazione dei contenuti di un brano: fa scattare ipotesi, idee, pensieri che poi verranno confermati o non confermati dalla lettura conseguente, favorendo un atteggiamento attivo e di controllo sul compito. L'idea di chiedere ai bambini di pensare a un possibile titolo di un brano li porta a dover riflettere sull'idea principale, sulla globalità e sugli aspetti salienti.

La tipologia di domande che si propongono possono aiutare o meno a costruire un atteggiamento metacognitivo, ma anche la loro posizione all'interno del testo (prima, durante, alla fine) riveste una particolare salienza.

Le domande poste *prima del testo* (addirittura prima o subito dopo il titolo) hanno lo scopo di preparare alla comprensione, suscitare la curiosità e l'interesse nei confronti del testo, di attivare le conoscenze e gli schemi già presenti in memoria, di fare delle ipotesi e delle anticipazioni sul contenuto del testo e su ciò che si potrà imparare leggendolo cercando indizi nel titolo, nei sottotitoli, negli indici grafici (ad esempio parole in grassetto), nelle immagini, nelle parole-chiave. L'attivazione del «Che cosa so già?» risulta particolarmente utile con testi il cui scopo è proprio quello della comprensione e dello studio (Meini e Ferraboschi, 1993).

Le domande poste *all'interno del testo* hanno lo scopo di aiutare a controllare e monitorare la propria capacità di lettura, soffermandosi sui punti cruciali e sulle informazioni più complesse o di difficile comprensione; lavorare sulla

consapevolezza del capire se si sa già qualcosa in merito a ciò che si sta leggendo; imparare a mettersi nei panni di chi scrive e di ciò che vuole comunicare al lettore.

Le domande poste *alla fine del testo* si pongono l'obiettivo di cogliere l'idea principale del testo, eventualmente rielaborarla e sintetizzarla con parole proprie o visivamente attraverso uno schema o un disegno; sono utili per riesaminare quanto letto e compreso e per ricordare ciò che si è imparato.

Il confronto tra quello che già si sa e quello che si è imparato in più dalla lettura riflessiva «Che cosa ora so di più?», «Cosa ho imparato di nuovo?» diventa un passaggio fondamentale nella riorganizzazione della propria rete cognitiva e per lo sviluppo della consapevolezza metacognitiva.

Le domande del «Racconta tu» danno un ruolo da protagonista al lettore, invitandolo ad esporre le proprie idee, riflessioni e pensieri senza paura di sbagliare. In tal modo, sentendosi molto più liberi dal giudizio giusto o sbagliato, i bambini possono rispondere, riflettere, pensare, elaborare, recuperare ricordi, esperienze, informazioni e conoscenze personali e condividerle con i compagni.

De Beni e colleghi, nella loro opera *Nuova guida alla comprensione del testo* (2003) individuano 10 aree specifiche suddivise per contenuti, elaborazione (inferenze) e metacognizione. In questo volume attraverso le domande *Prima di leggere, Rifletti e Rifletti sulla lettura* si è cercato invece di approfondire ed elaborare maggiormente alcuni aspetti relativi all'area delle inferenze (sia semantiche che sintattiche), della flessibilità e sensibilità metacognitiva (la tipologia dei testi) e della gerarchia del testo (in particolare le anticipazioni e le ipotesi partendo dal titolo).

In tutti i testi e per ciascuna classe, per permettere di ancorare maggiormente la riflessione metacognitiva anche al concreto, si è cercato di tenere sempre nella dovuta considerazione anche gli aspetti relativi al contenuto specifico del testo.

L'insegnante metacognitivo, cercando di sviluppare e far emergere conoscenze e riflessioni metacognitive nei propri alunni, offre poco di preconstituito preferendo invece la co-costruzione del sapere e la ricerca di una motivazione e di un perché alle proprie risposte. Come più volte ripetuto, cerca di andare oltre i contenuti e dedica tempo e risorse alla discussione, alla riflessione e al ragionamento sia individuale che di gruppo.

L'intervento dell'insegnante che intende affrontare dei testi scritti in ottica metacognitiva è sicuramente diretto a far emergere nei suoi alunni conoscenze riguardanti la lettura, ma anche altri processi e fenomeni, e di far sviluppare nel piccolo lettore adeguate strategie di comprensione testuale.

Il modello cooperativo-metacognitivo

La regola aurea dell'apprendimento cooperativo - metacognitivo è che si predichi bene e si razzoli altrettanto bene. Tra le caratteristiche più importanti dell'insegnante metacognitivo la prima è cambiare la convinzione che la principale guida e fonte di apprendimento per i ragazzi sia lui stesso e considerarsi invece più come un facilitatore dell'apprendimento che non un dispensatore di saperi; la seconda cercare di mettersi in gioco per primo e fungere da modello positivo per i suoi studenti; la terza credere nella cooperazione e nel confronto e la quarta essere fermamente convinto nelle capacità e nei talenti dei propri studenti, facendo leva

sui loro punti di forza, trasmettendo fiducia incondizionata e senso di autoefficacia (Andrich e Miato, 2003; 2007).

Appare sempre più verosimile che la metacognizione non si impari quindi da soli, ma dal confronto e dalla discussione con gli altri, in quella zona di sviluppo prossimale tanto cara a Vygotskij (1990): «Oggi si impara a fare insieme e domani si è in grado di fare da soli».

Per promuovere l'apprendimento mediato dai pari è auspicabile che si cerchi di sfruttare il più possibile occasioni di lavoro cooperativo, preferibilmente partendo dalla coppia (considerando la giovane età e magari la poca dimestichezza al lavoro in gruppo), attraverso la discussione, la condivisione e lo scambio di pensieri, riflessioni, spiegazioni e strategie e il confronto collettivo.

Per lavorare bene in coppia o in piccolo gruppo, i bambini devono essere organizzati, rispettare dei tempi, assumere ruoli intercambiabili e complementari, rispettare le rispettive differenze individuali, lavorare sulle abilità sociali e fare infine una revisione e un'autovalutazione sul lavoro svolto assieme.

Partendo da un clima positivo che garantisce che il lavoro socializzato in piccoli gruppi sia veramente inclusivo e metacognitivo, il modello vygotkiano, ripreso da Andrich e Miato, evidenzia come le tanto agognate competenze individuali si sviluppino e si creino proprio dalla riflessione e dal lavoro in piccolo gruppo (figura 2).

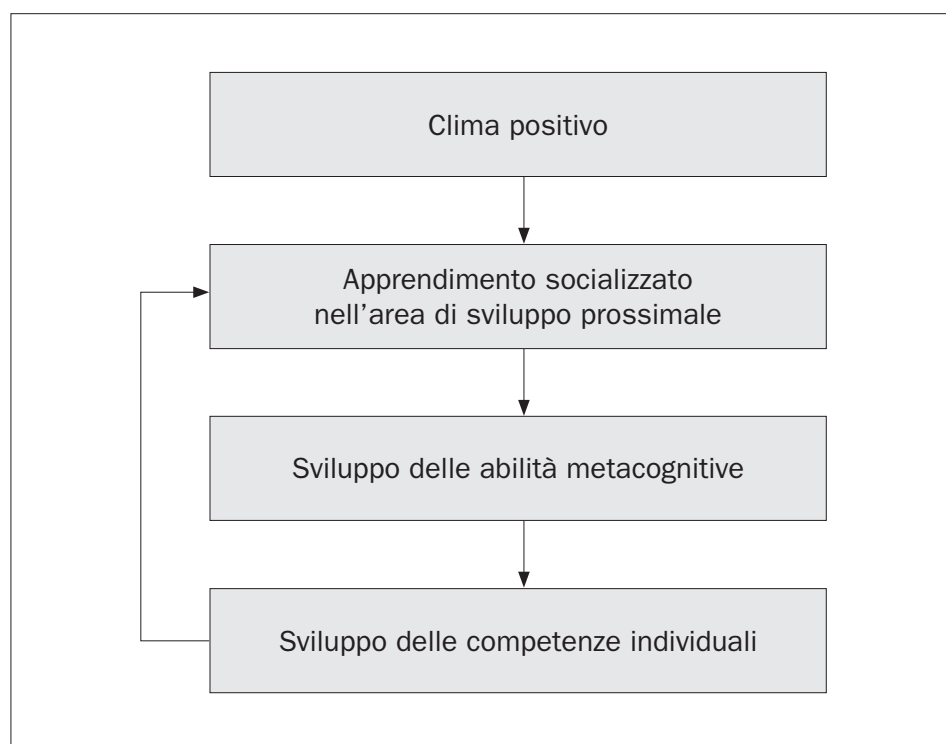


Fig. 2 Teoria dell'apprendimento sociale della conoscenza (rielaborazione del modello di Vygotskij).

Le domande del testo caratterizzate dalla voce *Lavora con i compagni* intendono proprio favorire questo obiettivo.

Il modello della didattica metacognitiva

Ultimo, ma non per questo meno importante, il modello di riferimento per poter operare in modo metacognitivo sui testi è quello di Ianes (1996), che vede la didattica metacognitiva come un «lavorare» su quattro livelli, tutti reciprocamente comunicanti e condizionanti (figura 3).

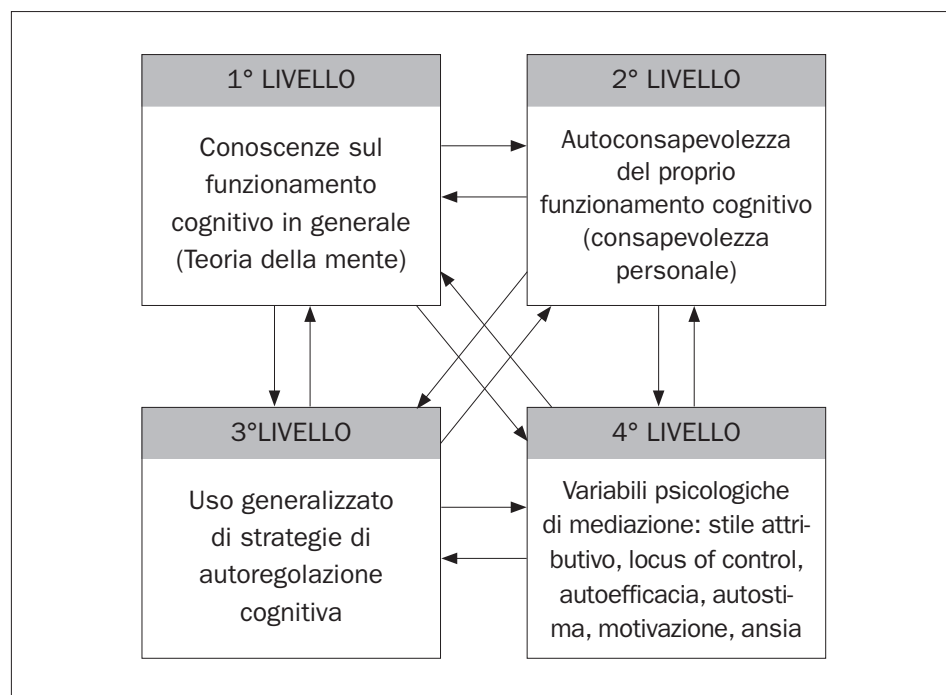


Fig. 3 I quattro livelli della didattica metacognitiva.

1. Lavorare sul primo livello della figura significa far emergere nel giovane studente un insieme di conoscenze, credenze, notizie, dati su come funziona la mente umana, propria e altrui e in particolare sul:
 - *funzionamento in generale* (Come funziona la nostra memoria? Quanti tipi di memoria ci sono? Quanti tipi di lettura ci sono? In quali condizioni diventa più facile stare attenti? Quali sono le strategie di studio più efficaci?);
 - *limiti del processo* (Quante informazioni può contenere la nostra memoria? Per quanto tempo è possibile rimanere attenti? Quanto è importante l'intenzione di ricordare, di stare attenti e lo scopo del compito?);
 - *possibilità di influenzare attivamente lo svolgimento del processo cognitivo* (Come aiutare la memoria ad essere maggiormente efficace ed efficiente? Come riuscire a comprendere meglio un testo da studiare? Quali strategie applicare?).
2. Nel secondo livello della didattica metacognitiva si lavora con l'intento di sviluppare nel bambino la consapevolezza di quello che si sta facendo, del perché lo si fa, di quando e dove è meglio farlo, nonché delle proprie caratteristiche cognitive e affettivo-emotive («conosci te stesso»), ad esempio: Come avrei fatto io a risolvere il problema al posto del protagonista? Mi è già capitato qualcosa di simile? Che tipo di lettore sono io? Ricordo di più con le orecchie o con gli occhi?

3. Nel terzo livello della didattica metacognitiva si lavora sull'applicazione di strategie di autoregolazione: non si può avere una buona teoria ed essere autoconsapevoli senza sapersi comportare di conseguenza («avere una buona pratica»). L'approccio metacognitivo stimola la convinzione che le situazioni possono essere modificate grazie all'ausilio di strategie adeguate, di maggiore impegno, di controllo delle azioni attraverso l'autoistruzione e l'automonitoraggio. Il compito dell'insegnante è quello di spingere l'alunno alla scoperta dei propri processi cognitivi, dei propri stili di pensiero per poi stimolarlo a sviluppare strategie adeguate di autoregolazione. Ad esempio: Fermati e pensa: quale è lo scopo della lettura? Stai capendo ciò che stai leggendo? Ci sono dei punti difficili che devi rileggere? Ci sono delle strategie adatte da applicare al compito?
4. Nel quarto livello si lavora sulle variabili emotive e motivazionali dell'apprendimento (stili attributivi, autoefficacia, autostima, motivazione) e sulla consapevolezza dell'importanza dell'impegno nel raggiungimento di un obiettivo. La consapevolezza che gli stati emotivi possano influire sui processi cognitivi dimostra che viene riconosciuta una connessione tra questi due ordini di variabili e testimonia di una ottima maturità a livello di metaemozione. Ad esempio la preoccupazione o la paura cancellano momentaneamente i ricordi; la motivazione unita all'impegno permettono di raggiungere obiettivi importanti e di migliorare notevolmente le proprie capacità.
 A livello emotivo-affettivo, nel caso degli errori, l'alunno metacognitivo è portato a considerare gli insuccessi come stimoli per impegnarsi di più; a adottare strategie efficaci e mantenerle o migliorarle dopo un insuccesso e a esprimere prognosi ottimistiche sui propri risultati futuri, anziché vedere nell'insuccesso una prova della sua incapacità o scarsa intelligenza.
 Il compito dell'insegnante metacognitivo, come si sarà già dedotto, diventa perciò anche quello di capire la psicologia sottostante del proprio studente e comprendere che l'acquisizione di fiducia nella proprie capacità, viene favorita dal tipo di ambiente in cui tutti sono disposti a credere che ognuno possa migliorare e controllare i propri processi cognitivi («Pazienza, stavolta non è andata bene, ma se studi applicando con maggiore impegno e attenzione le strategie apprese, la prossima volta andrà meglio»).

Descrizione e struttura del libro

Questo volume contiene 30 brani diversificati per difficoltà e tipologia a seconda della classe di riferimento ed è indicato per alunni con o senza difficoltà di apprendimento del secondo ciclo della scuola primaria.

L'intento è stato quello di ricercare testi il più possibile significativi, interessanti, piacevoli per i giovani lettori e che si prestassero al tipo di lavoro metacognitivo basato sul far emergere conoscenze metacognitive, riflessione, consapevolezza, atteggiamento strategico, controllo sui processi metacognitivi e acquisizione dell'importanza delle emozioni e dell'impegno nel raggiungimento di obiettivi non unicamente scolastici, ma legati anche alla vita quotidiana.

Le abilità linguistiche e di comprensione del testo sono importanti, ma ancora di più lo sono i contenuti, testimoni di valori, riflessioni, esperienze e condivisioni

di alcune discipline, come la letteratura, la narrativa, la storia e geografia, le scienze, che alimentano la conoscenza, le idee, le convinzioni e la visione del mondo.

La lettura, e di conseguenza la metalettura, sarà tanto più efficace quanto più riuscirà a interessare gli alunni, a coinvolgerli e ad appassionarli, evitando il rischio di proporre unicamente domande prevedibili (seppur utili come le classiche «Individua personaggi, luoghi, tempi e azioni») o che consentono di entrare nel testo e nei suoi contenuti solo a un livello piuttosto superficiale di «mordi e fuggi».

I testi proposti sono corredati di domande che hanno l'obiettivo non unicamente rivolto all'acquisizione di contenuti e nozioni, quanto invece mirato a favorire la riflessione su aspetti che vanno anche al di là delle informazioni testuali e mirano a cogliere aspetti salienti del testo, incongruenze, inferenze, anticipazioni, previsioni, strategie specifiche e generali, metariflessioni e sensibilità ai vari tipi di testo.

I quesiti metacognitivi sono sempre intervallati nei testi e posti in punti strategici (all'inizio, subito dopo il titolo, nel mezzo e alla fine del brano). L'interruzione dell'attività di lettura e il rischio di perdere il filo vengono ampiamente compensate dall'enorme opportunità di soffermarsi a riflettere e lavorare in modo metacognitivo in itinere sul brano.

Ogni testo contiene diverse aree di quesiti e domande metacognitive:

1. domande poste prima del brano (*Prima di leggere*) che stimolano i giovani lettori a fermarsi prima della lettura, a riflettere sul titolo, ad attivare le proprie conoscenze pregresse, a compiere collegamenti con informazioni già presenti in memoria a lungo termine, anticipazioni o ipotesi su contenuti o vicende presenti testo;
2. domande di riflessione (*Rifletti*) che aiutano l'alunno a cogliere gli aspetti più profondi, a comprendere informazioni specifiche, a compiere inferenze, a leggere tra le righe, a cogliere incongruenze e a problematizzare, ad andare al di là dei contenuti espliciti creando una consapevolezza di sé e facendo emergere una serie di conoscenze metacognitive difficili da acquisire in altri contesti didattici. Possono essere sia domande specifiche sugli aspetti espliciti all'interno di un testo (basta quindi andare a scoprire la parte cruciale del testo per trovare la risposta giusta) che domande implicite che necessitano di un'inferenza dal testo (rendere esplicito ciò che è implicito). Infine, possono essere anche risposte generate dalle conoscenze pre-esistenti e dalla teoria della mente: il bambino cioè deve fare riferimento a idee, concettualizzazioni, nozioni acquisite precedentemente per poter essere in grado di rispondere correttamente;
3. domande specifiche di metalettura (*Rifletti sulla lettura*) volte a porre l'attenzione sui vari tipi di lettura (lenta, attenta, veloce, a salti); sui vari tipi di testo (ad esempio narrativo, storico, geografico, ecc.), sugli elementi caratteristici o concetti chiave di ciascuna tipologia argomentativa e sulle strategie di comprensione e di studio;
4. domande autobiografiche (*Racconta tu*) legate alla propria esperienza personale e al proprio punto di vista, volte a stimolare in chi legge un proprio senso critico e un ruolo da protagonista e a generalizzare le proprie conoscenze;

5. domande rivolte in piccolo gruppo, preferibilmente in coppia (*Lavora con i compagni*) volte a stimolare e potenziare le abilità di discussione, condivisione e confronto in un'ottica cooperativa-metacognitiva.

Le schede operative relative a ciascun testo vanno utilizzate in classe e sotto la supervisione dell'insegnante. Per avere le ricadute migliori a livello didattico e metacognitivo, si consiglia di dare agli alunni il giusto tempo per elaborare e riflettere adeguatamente sulle domande di ciascun brano (la fretta è sempre una cattiva consigliera della riflessione e la didattica metacognitiva necessita di tempo), evitando di presentare tutti i testi in un unico periodo dell'anno (ad esempio solo all'inizio o solo alla fine).

Si rammenta a proposito che il lavoro in piccolo gruppo e la relativa restituzione possono richiedere dalle due alle tre ore, per cui la somministrazione di un testo può richiedere anche quattro o più ore. È importante che i bambini imparino che comprendere e apprendere richiedono di riflettere, ragionare, ascoltare, condividere e imparare dagli altri.

Alla fine di ogni sezione l'insegnante troverà un invito a chiedere ai propri alunni quale dei testi metacognitivi che hanno letto è piaciuto di più e perché. Essere in grado di scegliere, comunicare una propria preferenza, esprimere una critica e un proprio parere, motivando il tutto, costituiscono delle semplici e piacevoli — ma non banali — esperienze metacognitive, che possono diventare delle routine. La consapevolezza del sapere che non esistono risposte giuste o sbagliate motiva e rassicura il giovane lettore nell'aver il coraggio di esprimere il proprio pensiero e la propria opinione, in un clima di accettazione e di accoglienza.

È consigliabile cercare di rispettare la successione dei brani ordinati per difficoltà crescente: spesso non è tanto il testo ad essere complesso quanto invece la tipologia delle domande metacognitive. I testi proposti appartengono a varie tipologie testuali affrontate di prassi nel corso del triennio della scuola primaria (vedi le tabelle 1, 2 e 3).

TABELLA 1

Caratteristiche testuali dei brani della classe terza

<i>Titolo</i>	<i>Tipologia</i>
1. Il cagnolino imbrogliatore	Testo narrativo (favola)
2. Senza titolo	Testo narrativo (storia)
3. Brrr!	Testo narrativo realistico
4. Ricetta per la macedonia	Testo pragmatico regolativo
5. Pippi Calzelunghe	Testo narrativo descrittivo
6. Cara Maestra...	Testo pragmatico (lettera)
7. Chichibio e la gru	Testo narrativo (favola)
8. A casa con Sandrino	Testo narrativo autobiografico
9. L'orso e lo scoiattolo	Testo narrativo (favola)
10. Il fiume	Testo argomentativo e descrittivo (geografia)

TABELLA 2
Caratteristiche testuali dei brani della classe quarta

<i>Titolo</i>	<i>Tipologia</i>
1. Il discorso del lupo	Testo narrativo espositivo
2. Passione per i videogiochi	Testo narrativo realistico
3. I due astrologi	Testo narrativo (favola)
4. La prima della classe	Testo narrativo autobiografico
5. Che confusione!	Testo argomentativo e descrittivo (scienze) Testo pragmatico (pagina di diario)
6. Il gioco delle gemme	Testo narrativo (storia)
7. Ratatouille di testi	Varie tipologie di testi: articolo di giornale indovinello testo narrativo problema aritmetico lettera
8. L'aquila Ludovica	Testo narrativo (favola)
9. Origine e caratteristiche degli Appennini	Testo argomentativo e descrittivo (geografia)
10. I Fenici	Testo argomentativo e descrittivo (storia)

TABELLA 3
Caratteristiche testuali dei brani della classe quinta

<i>Titolo</i>	<i>Tipologia</i>
1. Un giallo in cucina	Testo narrativo (giallo)
2. Senza titolo	Testo narrativo (storia)
3. In una notte di temporale	Testo narrativo (favola)
4. Quando giocavo in India	Testo narrativo autobiografico
5. Mio fratello è veloce come il vento	Testo narrativo (storia)
6. Un ragazzo speciale	Testo narrativo realistico
7. Un occhio solo, un cuore grande	Testo narrativo (storia)
8. Una vita al servizio del prossimo: Don Lorenzo Milani	Testo narrativo (biografia)
9. Il Piemonte	Testo argomentativo e descrittivo (geografia)
10. L'Universo	Testo argomentativo e descrittivo (scienze)

Alla fine dei tre percorsi di lettura, nella sezione *E per concludere...*, si trova un *vademecum* con «Le 11 regole d'oro per diventare lettori strategici», che l'insegnante può consegnare in classe e commentare insieme. Un attestato finale da personalizzare per ciascun alunno servirà come gratifica per il percorso svolto.

1.1 IL CAGNOLINO IMBROGLIONE



PRIMA DI LEGGERE

1. Il cagnolino potrebbe imbrogliare chi?
 - a) Un accalappiacani
 - b) Il suo padrone
 - c) Un altro animale

C'era una volta un cagnolino con il pelo tutto nero e arruffato. Un giorno andò a fare un giro e incontrò una cagnolina tutta bianca, dal pelo lucente. Il cagnolino le chiese: — Vuoi fare un giro con me? La cagnolina rispose: — No, non vengo. Non mi piacciono i cani neri come te.



RIFLETTI

2. Per quale motivo, secondo te, alla cagnolina bianca non piace il cagnolino nero?

3. Secondo te, come può essersi sentito il cagnolino?
- Triste e rifiutato per il suo aspetto fisico
 - Indifferente all'affermazione della cagnolina
 - Soddisfatto e accettato nella sua diversità

Allora il cagnolino si rovesciò addosso della vernice bianca e ritornò dalla cagnolina.

Le chiese ancora: — Vuoi fare un giro con me?

La cagnolina questa volta rispose di sì.



PRIMA DI LEGGERE

4. Perché il cagnolino decide di tingersi di bianco?
- Per fare uno scherzo alla cagnolina
 - Perché così spera di piacere alla cagnolina
 - Perché ogni tanto è bene cambiare aspetto
5. Secondo te, perché la cagnolina ora accetta di andare a fare un giro con il cagnolino?

6. Secondo te, ha riconosciuto il cagnolino?

Sì No

Intanto che andavano in giro per il mondo, il cagnolino la faceva sognare perché le raccontava tante avventure che aveva vissuto in giro per il mondo.

Mentre camminavano felici, scodinzolando insieme, scoppiò un temporale.

La pioggia tolse tutta la vernice dal pelo del cagnolino.

**RIFLETTI**

7. Secondo te, cosa succede adesso al cagnolino?
- a) Resta bianco
 - b) Torna nero
 - c) Si prende un raffreddore

Ma tu sei nero! Mi hai imbrogliato! — disse la cagnolina — Però ti perdono perché sei simpatico, buono, divertente. Mi hai fatto sognare e poi... guardandoti proprio bene e conoscendoti meglio, sei anche molto carino! E così il cagnolino nero e la cagnolina bianca continuarono ad andare in giro per il mondo volendosi sempre molto bene.

**RIFLETTI**

8. Questo testo, secondo te, è:
- a) Una storia
 - b) Un articolo di giornale
 - c) Una poesia
9. Lo scopo di questo testo è:
- a) Insegnare a leggere bene
 - b) Divertire e insegnare qualcosa
 - c) Esercitare la memoria



RACCONTA TU

10. Ti è mai capitato, come il cagnolino, di sentirti rifiutato da un amico, un'amica o da un gruppo di compagni?

Sì No

Se sì, in quale occasione?

Che emozione hai provato?



LAVORA CON I COMPAGNI

11. In coppia provate a rispondere a questa domanda: secondo voi, anche gli adulti rifiutano delle persone solo perché sono diverse da loro per certi comportamenti o per l'aspetto fisico?

Sì No

12. Se avete risposto di sì, vi vengono in mente degli esempi concreti?

13. All'inizio del brano, chi si comporta peggio tra la cagnolina e il cagnolino?
- a) Il cagnolino perché imbrogliava la cagnolina
 - b) La cagnolina perché rifiuta il cagnolino solo perché è diverso
 - c) Nessuno dei due

14. Alla fine del brano, la cagnolina impara una cosa molto importante. Quale?

15. E voi cosa avete imparato?

2.8 L'AQUILA LUDOVICA



PRIMA DI LEGGERE

1. Secondo te, il brano che andrai a leggere potrebbe essere un testo:
 - a) Scientifico
 - b) Geografico
 - c) Narrativo

In cima alle montagne più alte del mondo, tanto tempo fa, volava libera e forte un'aquila reale, di nome Ludovica.

Da lassù dominava i ghiacci, le rupi, i laghi e una verde vallata.

Quando si librava in volo e poi planava superbamente nell'aria, con le ali spiegate e immobili, disegnando nel cielo ampi cerchi, giù in valle uomini e animali scappavano, perché tutti avevano paura di lei.



RIFLETTI

2. Che significato assume l'aggettivo «spiegate» riferito ad «ali»?
- Aperte
 - Raccontate
 - Senza pieghe

Dal suo mondo si ammiravano paesaggi stupendi: i tramonti infuocati e le albe color pastello nei giorni limpidi erano spettacolari! E quasi tutti i giorni erano limpidi, perché lei volava spesso al di sopra anche delle nuvole. Ludovica, però, provava un dolorino nel petto perché si sentiva sola.



RIFLETTI

3. Da cosa può dipendere il dolore nel petto che prova Ludovica?
- Da un infarto in corso
 - Dalla vecchiaia e dalla debolezza
 - Dalla tristezza e dalla solitudine

Che gusto c'era a compiere acrobazie fantastiche con abilità, a guardare quei panorami meravigliosi... sempre sola?

4. Quando fai qualcosa di bello provi più piacere a farlo da solo o con un tuo amico o amica?

Da solo In compagnia di un amico

Perché?

Non c'era niente da fare però. Durante i suoi lunghi voli solitari lei ogni tanto ci provava ad avvicinarsi a qualcuno; ma appena questo qualcuno, animale o uomo che fosse, vedeva proiettarsi a terra la grande ombra dell'aquila che planava verso di lui, se la dava a gambe spaventato. Un mattino, tuttavia, capitò qualcosa di nuovo. In uno dei suoi lunghi voli, con la sua proverbiale acutissima vista, notò sotto di lei due puntini neri che si muovevano piano piano sulla neve del ghiacciaio.



RIFLETTI

5. Perché l'autore parla di puntini neri?
- a) L'aquila sta volando così in alto che ciò che vede sono solo puntini
 - b) L'aquila ormai è vecchia e ha problemi di vista
 - c) L'inquinamento dell'aria in alta montagna crea dei puntini neri sulla neve

Scese allora roteando silenziosamente, sempre più giù nel cielo. Quando fu vicina, si rese conto che si trattava di due ragazzi in seria difficoltà, che sembravano essersi persi. La bufera del giorno prima li aveva sorpresi e ora vagavano da ore sul vasto ghiacciaio.

Procedevano lentamente perché stavano morendo di fame e di freddo. Uno zoppicava e aveva un rivolo di sangue che gli colava su una gamba, poiché era caduto su un masso appuntito; l'altro non sentiva più le mani e i piedi a causa del gelo.

Ludovica decise di aiutarli.

Virando lentamente, si diresse verso i due ragazzi. Giunta di fronte a loro, si posò a terra e con le ali ancora aperte li guardò.

Essi si fermarono.

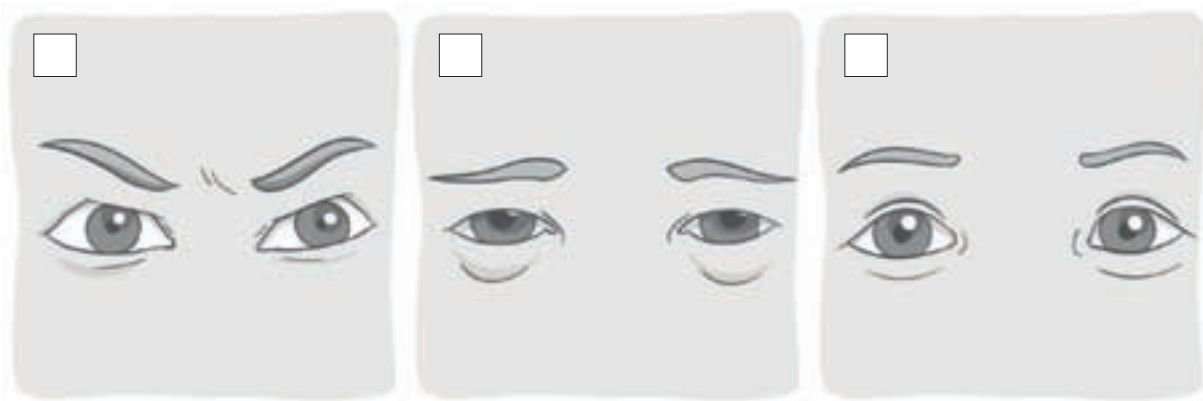
Non avevano la forza di scappare, ma notarono che lo sguardo dell'aquila era buono e profondo.



RIFLETTI

6. Secondo te, da quali particolari è possibile intuire che uno sguardo è buono?

7. Prova ora a indicare l'immagine che raffigura uno sguardo buono.



Poi si resero conto che il rapace un po' saltellando sulla neve e un po' volando basso, indicava loro una direzione da seguire. Allo stremo delle forze e senza speranza, i due decisero di seguire le indicazioni dell'aquila, che li guidò fino ad una grande grotta. I due ragazzi si sedettero a terra sfiniti; con le ultime energie tirarono fuori dagli zaini i sacchi a pelo e si addormentarono. Mentre dormivano, Ludovica volò a lungo di qua e di là, fra cielo e terra. Fece molti voli avanti e indietro dalla grotta, trasportando vari oggetti nel becco: rametti, ciocchi di legno, piccoli frutti, bocconcini di cibo trovati nella valle.

Quando i due ragazzi si svegliarono, trovarono un mucchietto di legno con cui poterono accendersi un fuoco per scaldarsi. Trovarono anche del cibo, con cui poterono placare un po' la loro fame. Pian piano sentirono il sangue che ricominciava a scorrere nelle vene. Stefano notò, inoltre, che sulla sua gamba ferita c'era una specie di «pappetta» che gli aveva fermato il flusso di sangue: si trattava di un'erba speciale che l'aquila aveva applicato con il becco. Ludovica stava accanto a loro a guardarli. Dopo aver mangiato ed essersi scaldati al fuoco, Stefano e Daniele — così si chiamavano i due giovani, che erano fratelli — si guardarono negli occhi per un istante in silenzio.



RIFLETTI

8. Indica quali tra queste emozioni e sentimenti possono provare i due ragazzi:

 Felicità

 Terrore

 Amore

 Allegria

 Indifferenza

 Senso di smarrimento

 Serenità

 Affetto

 Tristezza

 Tenerezza

 Rassegnazione

 Paura

 Rabbia

 Gratitudine

 Stupore

 Riconoscenza

 Senso di sicurezza

 Dubbio

9. Secondo te, sono le stesse emozioni che prova anche Ludovica?

Sì No

Perché?
