

ASLI SCUOLA – SEMINARIO TRIREGIONALE

(Toscana, Umbria, Sicilia)

20-23 aprile 2015

***Per una didattica mirata della lingua: acquisizione,
misurazione e valutazione delle competenze linguistiche***

**La comprensione nel primo ciclo di istruzione
tra Indicazioni Nazionali 2012, prove INVALSI
e proposte didattiche**

Sandra Covino

Università per Stranieri di Perugia

Roberta Rigo

Università di Venezia

**RED (Laboratorio di Ricerca Educativa e didattica) del
CISRE (Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa)**

ASLI Scuola – *Per una didattica mirata della lingua*

QUADRO DI RIFERIMENTO
Processo di lettura
OCSE PISA (Programme for International Student Assessment) 2006

- **Literacy in lettura**
Superare la nozione di lettura come mera decodifica letterale per una interpretazione che implichi la comprensione, l'uso e la riflessione sull'informazione scritta per una varietà di scopi differenti
- **Pluralità di situazioni:** sfera pubblica e privata; scuola e lavoro; cittadinanza attiva; apprendimento per tutta la vita
- **Formato del testo:** testi continui e non continui (mappe, tabelle, grafici, figure, certificati, ecc.)
- **Tipologia testuale** (t. narrativi, informativi, descrittivi, argomentativi, di istruzione, atti ufficiali, ipertesti)
- **Fini di lettura:** ad uso privato, pubblico, lavorativo, di studio

Sandra Covino 2015 2

Secondo il Quadro di riferimento di Pisa 2006, “**Literacy in lettura** significa comprendere, utilizzare e riflettere su testi scritti al fine di raggiungere i propri obiettivi, di sviluppare le proprie conoscenze e le proprie potenzialità e di svolgere un ruolo attivo nella società”. La lettura/comprendimento è un processo attivo, costruttivo ed interattivo caratterizzato dalla reciproca influenza del dato testuale e delle conoscenze di cui dispone il lettore. Occorre tenere conto di una pluralità di situazioni nelle quali la *literacy in lettura* gioca un ruolo nella vita di un giovane (cfr. OCSE 2007: 56; il testo è consultabile al link: http://www.invalsi.it/invalsi/rn/odis/doc/Quadro_riferimento_PISA2006.pdf).



4

La mappa è tratta dal testo, su citato, OCSE 2007: 62. Lo schema presenta i cinque processi di comprensione nella lettura che vengono misurati in PISA. Il quadro dei processi è stato poi ripreso nelle prove INVALSI.

La tabella seguente compara, sintetizzandoli, i quadri teorici sulla *reading literacy* adottati nelle indagini comparative internazionali IEA-PIRLS e OCSE-PISA con i *Processi di lettura da valutare* indicati nelle prove INVALSI 2009 (<http://www.invalsi.it/sn0809/documenti/QDR%20ITALIANO.pdf>): *Quadro di riferimento di Italiano*, pp. 10-12.

I processi di lettura nelle indagini nazionali ed internazionali

Processi di lettura da valutare

| IEA (Int. Ass. for Eval. of Ed. Achiev.) | OCSE PISA 2006 | INVALSI 2009 |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Ricavare concetti e informazioni esplicitamente espressi nel testo | <ul style="list-style-type: none"> • Individuare informazioni | <ul style="list-style-type: none"> • Individuare informazioni date nel testo |
| <ul style="list-style-type: none"> • Fare semplici inferenze • Interpretare e integrare informazioni e concetti | <ul style="list-style-type: none"> • Comprendere il significato generale del testo • Sviluppare un'interpretazione | <ul style="list-style-type: none"> • Formulare semplici inferenze • Elaborare una comprensione globale del testo |
| <ul style="list-style-type: none"> • Analizzare e valutare il contenuto, la lingua e gli elementi testuali | <ul style="list-style-type: none"> • Riflettere sul contenuto del testo e valutarlo • Riflettere sulla forma del testo e valutarla | <ul style="list-style-type: none"> • Sviluppare un'interpretazione, integrando informazioni e concetti presentati in diverse parti del testo • Valutare il contenuto del testo, la lingua e gli elementi testuali |

Sandra Covino 2015 3

- Per le *ricerche internazionali* si rinvia al link: <http://www.invalsi.it/invalsi/ric.php?page=tutteRI>
- Una sintesi del quadro di riferimento dell'indagine IEA-PIRLS è presente in INVALSI 2008 (http://www.cde-pc.it/documenti/Rapp_naz_IeaPirls.pdf). Sullo stesso quadro si basa anche l'indagine del 2011. La ricerca PIRLS è quinquennale ed ha per oggetto la comprensione della lettura degli studenti al quarto anno di scolarizzazione.
- Il quadro di riferimento di OCSE PISA per la *reading literacy* è presentato nel volume, già citato, OCSE 2007. Il quadro è ripreso nelle ricerche degli anni successivi. La cadenza della ricerca è triennale e riguarda gli studenti quindicenni, alla fine del ciclo dell'obbligo di istruzione.

| QUADRO DI RIFERIMENTO Processo di lettura INVALSI 2013 – Quadro di riferimento della prova di italiano | | |
|--|---|---|
| Competenza pragmatico-testuale: | Competenza lessicale | Competenza grammaticale (per la comprensione del testo) |
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ cogliere i fenomeni di coesione testuale ➤ l'organizzazione gen. del testo e dei fenomeni locali (> coerenza testuale) ➤ operare inferenze ➤ riconoscere tipologia, forma testuale, destinazione ➤ il registro linguistico e lo stile ➤ valutare l'attendibilità delle informazioni e l'efficacia comunicativa del t. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ comprendere parole del VdB (secondo liv. scolarità) ➤ vocaboli del lessico specifico di un campo di discorso o "situazione" ➤ l'uso figurato di parole ed espressioni ➤ rapporti di significato fra le parole (sinonimia, iper/ iponimia/antinomia) ➤ ricavare dal contesto il significato di p. non note ipotizzare il significato di una parola attraverso fenomeni di derivazione | <ul style="list-style-type: none"> ➤ comprendere il significato di ordine "marcato" delle parole nella frase ➤ riconoscere i valori logico-sintattici della punteggiatura ➤ identificare tempi, aspetti e modi verbali nelle loro specifiche funzioni pragmatico-testuali ➤ comprendere lo stile nominale |
| <small>Sandra Covino 2015</small> | | <small>6</small> |

La prima parte della prova INVALSI di Italiano riguarda gli aspetti di **comprensione, interpretazione e valutazione di un testo** ritenuti fondamentali a diversi livelli di scolarità. Nel *Quadro di riferimento della prova di italiano* che accompagna le prove INVALSI 2013 (http://www.invalsi.it/snvpn2013/documenti/QDR/QdR_Italiano_Obbligo_Istruzione.pdf), le competenze relative al processo di lettura sono state definite con maggiore dettaglio: vanno segnalati, in particolare, l'approfondimento relativo alle **competenze pragmatico-testuali** e l'inclusione degli **aspetti grammaticali implicati nella comprensione del testo** (com'è noto, le competenze grammaticali generali sono testate in una sezione a parte della prova di italiano).

Documenti ministeriali

**obiettivi relativi al traguardo leggere/comprendere
dal primo ciclo d'istruzione al biennio della
secondaria di II grado**

- **Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione 2012**
- **Istituti Tecnici – Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento (D.P.R. 15 marzo 2010)**
- **Indicazioni nazionali per i Licei (D.M. 211/2010)**

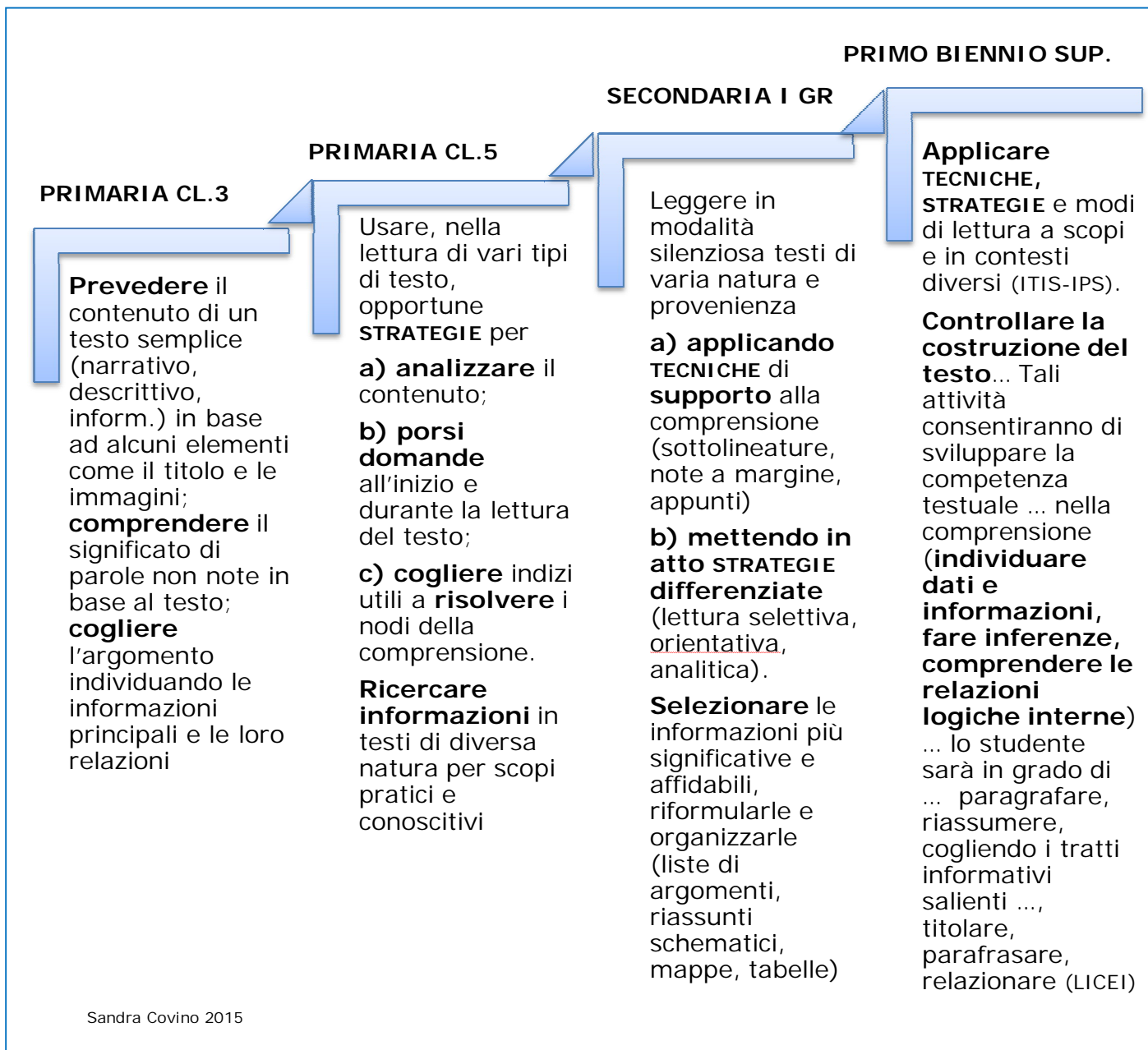
Sandra Covino 2015

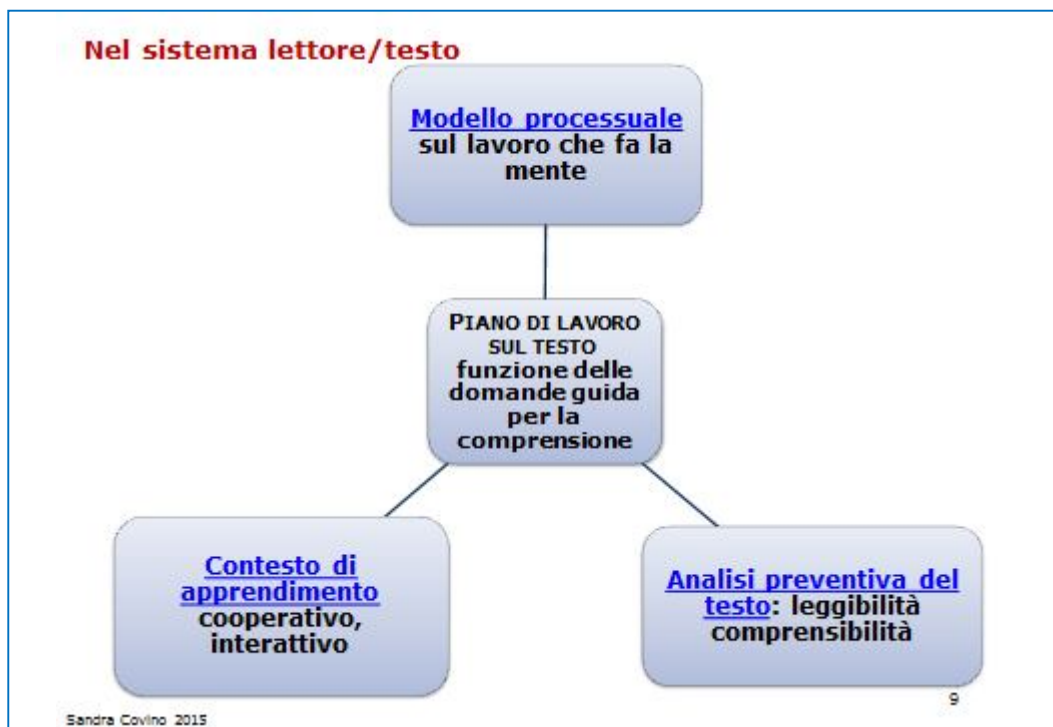
7

Siti per la consultazione dei documenti ministeriali:

- Indicazioni Nazionali 2012:
http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf
(cfr. in particolare *Italiano* – sezioni *Traguardi* e *Obiettivi* al termine delle classi III e V della scuola primaria e della classe III della scuola secondaria di primo grado – pp. 36-45)
- Istituti Tecnici – Linee guida 2010:
http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/nuovi_tecnici/INDIC/ LINEE_GUIDA_TECNICI_.pdf
(cfr. in particolare *Lingua e letteratura italiana - Primo biennio*, pp. 39-40)
- Indicazioni nazionali per i Licei 2010:
<http://banner.orizzontescuola.it/decreto-interministeriale-211-del-7-ottobre-2010-indicazioni-nazionali-per-i-licei.pdf>
(cfr. in particolare *Lingua e letteratura italiana - Lingua - Primo biennio*, pp. 159-160)

La diapositiva contiene passi tratti dai succitati documenti ministeriali. Sono evidenziati gli obiettivi relativi al traguardo della lettura/comprendimento del testo, nell'arco dell'obbligo di istruzione e la "verticalità" del curriculum: in ogni livello del percorso gli obiettivi del livello precedente sono presupposti, ripresi e approfonditi, relativamente alle abilità e alle tecniche da fare acquisire agli allievi. La **lettura in verticale** degli obiettivi mette in luce il farsi della competenza, verso l'autonomia e la responsabilità; evidenzia inoltre un motivo costante che deve ispirare l'azione didattica: l'assunzione da parte dell'allievo di un **comportamento strategico sul testo**.





La comprensione è espressione di un'attività della mente stimolata dagli input offerti dal testo, che l'allievo deve imparare a interrogare. Occorre progettare attività che rendano l'allievo passo dopo passo – effettivamente – autonomo nel processo di comprensione. L'insegnante si preoccuperà inoltre del coinvolgimento degli studenti in attività motivanti e autentiche, cooperative e riflessive. La prima operazione da compiere è la predisposizione di materiali efficaci; il che implica innanzitutto la valutazione del grado di leggibilità e di comprensibilità dei testi da proporre agli allievi.

Difficoltà del testo: l'analisi preventiva [1]

- **Leggibilità:** approccio di tipo quantitativo > lunghezza delle parole e delle frasi (formula di Flesch e formula Gulpease)
- Sito www.eulogos.net/censor > analisi automatica della leggibilità; considera anche variabili lessicali di frequenza in base alla classificazione del VdB (De Mauro 1980): vocabolario fondamentale, di alto uso, di alta disponibilità (v. Indicazioni nazionali 2012)

| | Testi facili: valori |
|-----------------------|----------------------|
| Istruzione elementare | ≥ 80 |
| Istruzione media | ≥ 60 |
| Istruzione superiore | ≥ 40 |

Sandra Covino 2015

La leggibilità di un testo è valutata in base a fattori di tipo quantitativo, come la lunghezza delle parole e delle frasi, e viene calcolata attraverso formule matematiche, come ad esempio quella di Flesch e quella Gulpease (cfr. la sintesi espositiva offerta da Lavinio 2004: 128-131). Il sito www.eulogos.net/censor fornisce un servizio di analisi automatica della leggibilità.

Valori uguali o maggiori di 80 indicano che il testo può essere considerato facile per lettori con un livello di istruzione elementare; valori uguali o maggiori di 60 indicano che il testo può essere considerato facile per lettori con un livello di istruzione come quello conferito dalla scuola secondaria di primo grado; valori più bassi indicano che il testo potrà risultare facile solo per lettori con un livello di istruzione superiore.

Difficoltà del testo: l'analisi preventiva [2]

- **Comprensibilità:** approccio qualitativo > organizzazione complessiva (\pm linearità, criterio ordinatore, coerenza tra le parti), linguistica, semantica e logico-concettuale (coesivi, connettivi, aspetti lessicali, inferenze necessarie, ecc.)
- Ci aiuta a mettere in evidenza gli ostacoli alla comprensione
- Leggibilità + comprensibilità = chiarezza dei testi: valore relativo e relazionale (destinatari, contenuti, situazione di ricezione)

Sandra Covino 2015

11

L'approccio quantitativo va però integrato con quello qualitativo; è necessario cioè valutare la comprensibilità del testo, che dipende da fattori come l'organizzazione logico-concettuale del testo, gli aspetti semantici del lessico, il numero ed il tipo di inferenze richieste, ecc. La comprensibilità ci aiuta molto di più a individuare i possibili ostacoli alla comprensione del testo. La chiarezza del testo dipende dalla leggibilità e dalla comprensibilità: si tratta di un valore non assoluto, ma relativo e relazionale, in quanto dipende, oltre che dai contenuti, dalla natura dei destinatari e anche dalla situazione di ricezione.

A monte dell'azione in classe, sono opportune, da parte dell'insegnante, l'analisi di leggibilità e quella di comprensibilità dei testi proposti agli allievi. L'attività di comprensione deve, infatti, misurarsi con i principi costitutivi della comunicazione linguistico-testuale. L'insegnante sarà in grado di mettere in atto interventi didattici adeguati nella misura in cui conosce le difficoltà del testo e sa prevederle, perché è capace di valutarne la complessità rispetto agli studenti a cui esso è destinato.

Oltre al sito www.eulogos.net/censor per l'analisi di leggibilità, si suggerisce il software di tutoraggio per l'adattamento dei testi scolastici **FacilTesto**, che fa ricorso a indici di leggibilità e di comprensibilità e al Vocabolario di Base (De Mauro 1980). Qualora siano necessarie la semplificazione e la facilitazione del testo, tale software supporta il docente nell'adattamento, fornendogli una serie di strumenti. FacilTesto è stato sviluppato dall'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica – ex Indire (Via M. Buonarroti 20, 50122 Firenze), con la consulenza di Tullio De Mauro e di Roberto Cuzzocrea. Il software e la guida sono disponibili nel sito <http://www.sacricuoribarletta.it/progetti/as2008-2009/miur-sw-tutoraggio/>.

Numerose sono state e sono le ricerche sui possibili ostacoli alla comprensione, condotte da gruppi delle associazioni professionali e da reti di scuole; se ne parla nei saggi di Lumbelli 2009 e 1988; Ambel 2006; Lavinio 2004; Colombo 2002 e nei volumi a cura di Calò-Ferreri 1997 e di Zambelli 1994. Eloquenti sono inoltre i dati relativi alla distribuzione delle mancate risposte nelle prove INVALSI, così come i risultati dell'indagine IEA-PIRLS. Nelle diapositive successive si propone (rielaborando Rigo 2005 e tenendo conto anche di Covino 2002) una classificazione degli aspetti linguistici e testuali attorno ai quali si addensano le difficoltà di comprensione.

Indicatori testuali delle difficoltà di comprensione [1]

A. PIANO LINGUISTICO-TESTUALE DI SUPERFICIE

Aspetti lessicali

- Frainquadrimento del linguaggio non specifico: **collocazioni e accostamenti** di termini del VdB ad aggettivazioni che rendono più complesso il significato (es.: *processo produttivo, valutazione qualitativa, azione preventiva*); **polirematiche** (es.: *bestia da soma, prova di carico, truppe d'assalto*)
- **Linguaggio specifico** e lessemi comuni con significato scientifico (es.: *forza, resistenza, fuoco*); **tecnicismi collaterali** (es.: *escutare i testimoni, accusare un sintomo, intentare una causa*)
- **Parole nuove** (parole effettivamente non conosciute); **accezioni "nuove"** (es.: *pila*)
- **Usi figurati** (significati traslati); **espressioni idiomatiche** meno usuali (es.: *a spron battuto*)
- **Nominalizzazioni**

Sandra Covino 2015

12

Indicatori testuali delle difficoltà di comprensione [2]

A. PIANO LINGUISTICO-TESTUALE DI SUPERFICIE

Aspetti sintattici e testuali

- **Ordine degli elementi** nella catena della frase differente dallo schema "non marcato" nella lingua italiana
- **Forme verbali poco frequenti nel parlato:** forma passiva, gerundi, participi
- **Periodo lungo** con numerose subordinazioni
- Spostamenti complessi nella dimensione temporale
- Spostamenti rapidi nella dimensione spaziale
- **Connettivi particolari** (difficoltà più frequenti sono connesse alla struttura ipotetica, a quella correlativa, all'uso di *quando* con valore ipotetico)
- Particolare effetto assunto da forme modali per fare ipotesi (certo/non certo, probabile/non probabile, necessario/non necessario)

Sandra Covino 2015

13

Indicatori testuali delle difficoltà di comprensione [3]
A. PIANO LINGUISTICO-TESTUALE DI SUPERFICIE

Modalità di coesione

Meccanismi di coesione che possono creare difficoltà di identificazione ("identità ostacolata": Lumbelli):

- **sostituzioni nominali** per mezzo di sinonimi, iperonimi, iponimi, ricategorizzazioni, nomi incapsulatori, perifrasi;
- **sostituzioni pronominali**: anafore; catafore; rinvii pronominali ad un antecedente che non c'è, per il quale è necessario fare una inferenza; pro-frasi;
- **ellissi** (quando il punto d'attacco è distante o in mezzo ci sono altre forme piene);
- **perifrasi** poco chiare;
- **legami associativi** tra costellazioni di parole che appartengono ad una stessa sfera semantica poco nota;
- **connettivi** frasali e testuali (nessi mal o non segnalati o incoerenti, come ad esempio nei passaggi logici e nei rapporti di causa-effetto non esplicitati e poco intuibili).

Sandra Covino 2015

14

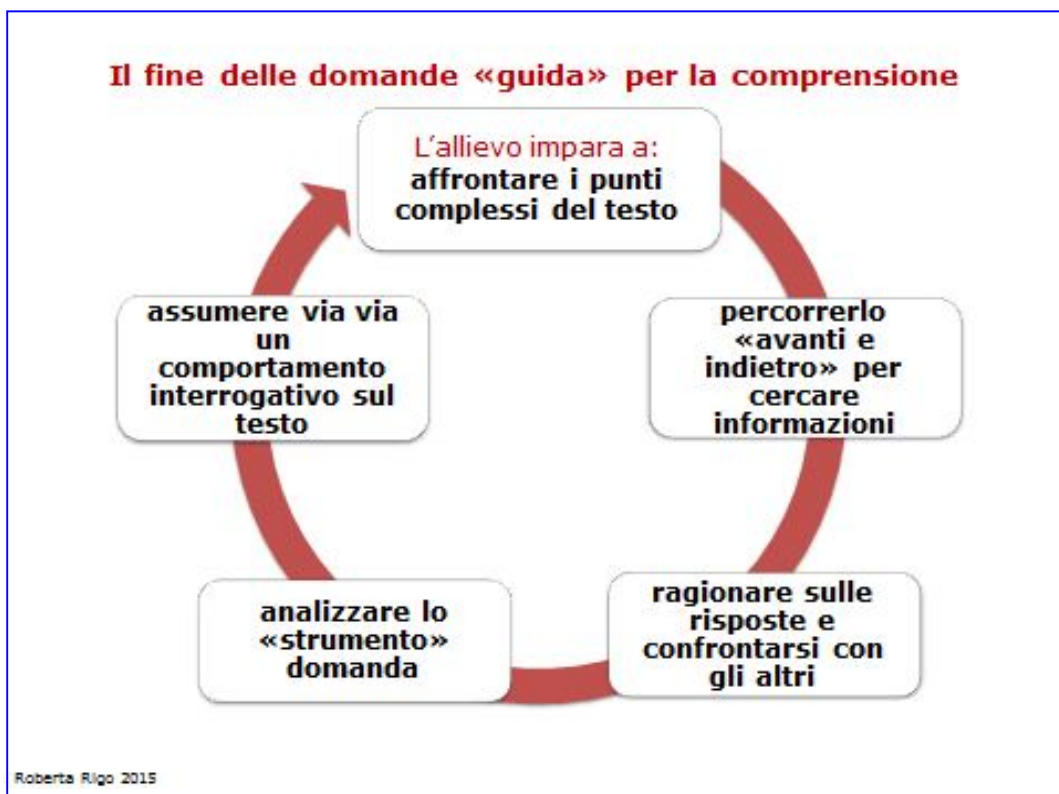
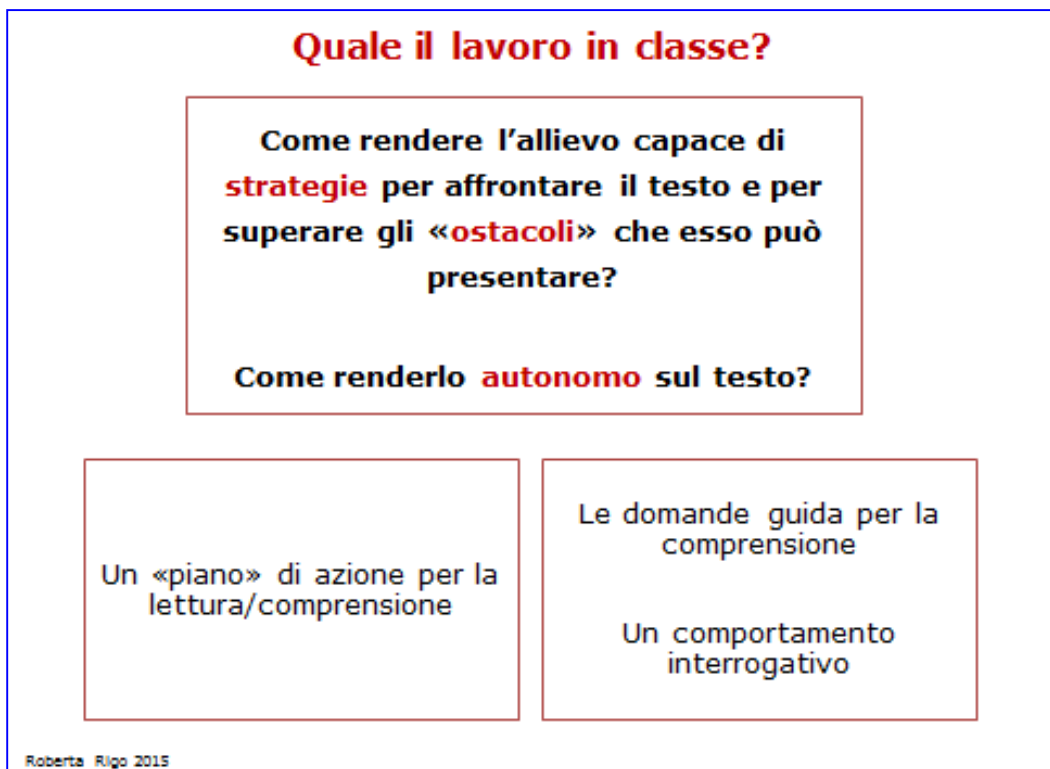
Indicatori testuali delle difficoltà di comprensione [4]
B. STRUTTURA INFORMATIVA, ORGANIZZAZIONE TESTUALE E COERENZA, RAPPORTO CONTENUTI, TESTO E CONTESTO

- Sfasatura tra il titolo del testo o del paragrafo ed i contenuti
- Parti introduttive e anticipazioni poco chiare
- Presenza di diversi fuochi all'interno del paragrafo
- Densità informativa eccessiva e contenuti di vario tipo
- Progressione tematica non lineare
- Intertestualità dovuta a presenza di citazione diretta con l'uso delle virgolette; citazione indiretta e rimando; ripresa di citazioni attraverso forme di coesione testuale
- Informazioni non dette, da completare ricorrendo ad altre fonti, o riferimenti a conoscenze non possedute dal lettore; impliciti che richiedono inferenze complesse
- Rapporto non equilibrato fra testo verbale e testo grafico o iconico
- Aggiunta relativizzante o problematizzante
- Esempio difficile

Sandra Covino 2015

15

La nostra proposta circoscrive l'utilizzazione della tecnica didattica delle domande, a cui si riconosce una funzione euristica decisiva nella comprensione. Con Gadamer (1983) possiamo dire che la conoscenza passa attraverso la domanda e comprendere un testo vuol dire sapere a quale domanda esso risponde. La tecnica didattica, qui, viene utilizzata per guidare e migliorare la comprensione, non solo per verificarla. Può essere accompagnata dalla *discussione*, uno sfondo di azione che sollecita gli studenti ad elaborare ipotesi, a ragionare in modo "collaborativo" sulle parole, a smontare ed a ricostruire parti di testo, ad interrogarsi sui passi più oscuri e ad argomentare il personale punto di vista, così anche a negoziare i significati. Tale pratica si rivela, inoltre, una condizione potente per lo sviluppo di abilità metalinguistiche. Il lavoro sulle **domande-guida** via via diviene occasione di riflessione per imparare - da parte dell'allievo - ad interrogare il testo, in prima persona.



Dalla ricerca è emerso che non solo l'uso delle domande migliora la comprensione, ma che risultati migliori dipendono da una serie di fattori, quali il contenuto, la formulazione, il tipo, la posizione e la frequenza delle domande. Sono più utili alla comprensione del senso del testo le domande **rilevanti**, cioè quelle che sono intenzionalmente dirette sugli snodi del testo, sugli aspetti cruciali, sui possibili "scogli" alla comprensione. È preferibile ricorrere a *domande parafrasi* dei contenuti del testo, specie all'inizio di un percorso sulla comprensione, perché ciò aiuta l'allievo a ritrovarsi, ad orientarsi; a domande *aperte* perché si ottengono risultati più duraturi nella costruzione del significato; alla *forma interrogativa* perché essa sollecita l'attenzione sul testo e il recupero in memoria di "premesse" informative.

| LE DOMANDE COME GUIDA ALLA COMPrensIONE | |
|---|--|
| IMPEGNO COGNITIVO / CAMPO DI TESTO INVESTITO | FORMULAZIONE |
| <p>Rilevanti</p> <p>Individuazione/ focalizzazione</p> <p>Esplicative/ collegamento</p> <p>Interpretative/ approfondimento</p> | <p>→ Parafrasi</p> <p>→ Aperte</p> <p>→ In forma interrogativa</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Effetti diretti ed effetti indiretti</p> |

Roberta Rigo 2015

Non è indifferente il modo della richiesta, il taglio della formulazione. **Richieste diverse** – infatti – sollecitano differenti modi di porsi, differenti processi del soggetto rispetto alle informazioni del testo, anche diversi modi di riandare al testo, alla situazione comunicativa o di recuperare i dati, verbali o non verbali, del discorso. La varietà e la diversificazione delle domande sono funzionali alla motivazione e alla vivacità della tecnica.

| Il taglio del quesito e le categorie delle domande di comprensione |
|--|
| Chiarimento su un'azione: <i>Che cosa ha fatto X? Come ha fatto?</i> |
| Disgiunzione: <i>Era X o Y...?</i> |
| Verifica di un'azione: <i>E' riuscito a...?</i> |
| Recupero antecedente causale: <i>Per quale causa...? Che cosa ha provocato l'azione X?</i> |
| Alternativa: <i>Avrebbe potuto non fare...? Che cosa avrebbe dovuto fare...?</i> |
| Generalizzazione: <i>Se si dovesse verificare ... allora...?</i> |
| Completamento concettuale: <i>Cosa assomiglia a Y? Quale altra informazione, idea, concetto, testo richiama, rievoca, associa...?</i> |

Roberta Rigo 2015

Per comprendere è necessario possedere una strategia ovvero imparare ad elaborare un **piano per la comprensione** (cfr obiettivi al termine della classe 5° della sc. Primaria). Esso sarà interfaccia tra l'insegnante e gli allievi: l'insegnante potrà guidare l'allievo a mettere in atto le sue strategie per imparare ad affrontare i problemi di comprensione, e queste potranno diventare oggetto di confronto nella "piccola comunità di apprendimento" della classe.

Il piano di comprensione viene concretamente tradotto attraverso fasi di approccio al testo, segnate da diverse attività. Nella slide seguente le possiamo osservare rispetto all'uso delle domande, le quali si prefiggono scopi diversi se poste prima, durante o dopo la lettura del testo.

| Un piano di lavoro sul testo per comprenderlo | |
|--|---|
| L'allievo impara a: | |
| PRIMA DI LEGGERE | <input type="checkbox"/> orientarsi su quanto andrà a leggere; DOMANDE STIMOLO X IPOTESI, ANTICIPAZIONI, SCHEMI DI RAGIONAMENTO, ASPETTATIVE |
| DURANTE LA LETTURA | <input type="checkbox"/> mantenere e indirizzare l'attenzione verso alcuni elementi specifici; <input type="checkbox"/> verificare le ipotesi elaborate o rivederle; DOMANDE X METTERE A FUOCO INDIZI, SUPERARE OSTACOLI |
| DOPO LA LETTURA | <input type="checkbox"/> ricostruire i significati della rete informativa di base; <input type="checkbox"/> creare la rete di spiegazioni e integrazioni; <input type="checkbox"/> interpretare – valutare le scelte di chi scrive. DOMANDE X PERCORRERE I PIANI DIVERSI DEL TESTO INDIVIDUARE, COLLEGARE ED ELABORARE, INTERPRETARE E GENERALIZZARE |

Roberta Rigo 2015

Segue un esempio di utilizzazione delle domande-guida relative ad un testo argomentativo. Si tratta di un articolo di Maltese, *Domenica, maledetta domenica*, in cui alcuni passaggi possono costituire possibili difficoltà per il lettore. Essi emergono soprattutto dall'**analisi di comprensibilità**, condotta preventivamente dall'insegnante. Non si può dire in assoluto che un testo sia facile o difficile, ma, come afferma Piemontese (1996: 128), si può sostenere che un testo può essere definito facile "quando non frappona tra sé e il destinatario ostacoli inutili". Si ipotizza di lavorare su questo articolo in una classe terza della secondaria di I grado.

Un esempio

Maltese, *Domenica, maledetta domenica*

Indice di **leggibilità Gulpease** : **56,37**

- difficile per la scuola media; proponibile entro il livello di lettura scolastica;
- facile per la scuola superiore; proponibile entro il livello di lettura indipendente.

Analisi quantitativa ed elettronica fornita da Èulogos-Censor

Roberta Rigo 2015

Nella slide seguente sono evidenziati alcuni aspetti di interesse del testo. Analizzare gli ostacoli alla comprensione, nelle loro diverse sfaccettature, non vuol dire eliminarli dal testo o ricorrere a semplificazioni, bensì trovare il modo, in sede didattica, per “trattare” il problema. Nella seconda slide della pagina, in estrema sintesi, vengono spiegati gli aspetti (presumibilmente) critici del testo, accanto al simbolo della loro segnatura.

Domenica, maledetta domenica

Se i calciatori volevano dimostrare con lo sciopero quanto è importante, prezioso, vitale il pallone per la domenica degli italiani, ebbene ci sono riusciti. Bando ai populismi, siamo disposti a sottoscrivere qualsiasi richiesta del “sindacato miliardario”, se necessario anche a firmare referendum abrogativi di Matarrese o a candidare Vialli alla guida del prossimo governo. Ma, per carità, ardatece er pallone!

Le masse calciofile sanno bene che riscoprire la natura, i musei, le città eccetera, non è un esercizio altamente consigliabile nel nostro paese, non solo a causa del maltempo e del traffico. Soprattutto di domenica. Per non parlare del clima non certo rilassante della famiglia, che fra l'altro inibisce la lettura.

Così, la domenica “senza”, l'unica soluzione era limitare i danni, rimanere in casa..., ma scatta fatalmente il rito, l'abitudine, si accende il televisore. Errore col groppo in gola, colti da acuta nostalgia, gli italiani si sono abbandonati allo zapping e hanno scoperto che purtroppo i maghi, i politici, i presentatori e i preti non scioperano mai. Sono tanti, sono troppi, sono sempre sul video. Alle sei e dieci, l'ora di Novantesimo minuto, è il crollo nervoso. E se fosse solo un brutto sogno? Proviamo a puntare su Raiuno. Macché l'incubo continua con le solite trasmissioni demenziali, non la scampi, le solite facce sono lì, da mane a sera. Per fortuna un'emittente locale ti riporta alla vita con i risultati della C2!

Roberta Rigo 2015

L'argomentazione si sviluppa con una progressione tematica diretta, chiara, fondata sul rapporto causa-conseguenza.

I **contenuti** rinviano a conoscenze probabilmente non possedute dal lettore (sottolineato); a informazioni non esplicite.

La **legatura sintattica**, assai originale, procede in modo ipotattico nel primo capoverso, con marcatori di forza tipici dell'argomentazione (se... ebbene); in modo paratattico nel secondo capoverso, con un susseguirsi di azioni “segnatempo”, tale da creare una certa densità informativa, faticosa per il lettore.

La **punteggiatura**. Viene fatto un uso singolare dei due punti (cinque in otto righe), che equivalgono ad un connettivo zero, nel senso che legano le frasi giustapposte con funzione esplicativa, essi, nel testo, hanno valore di infatti, tanto è vero che, prova ne sia che. Il segno è un marcatore di argomento.

Il **lessico**. Le difficoltà ad esso connesse derivano dall'uso di termini non appartenenti al VdB, ma soprattutto dalla frequenza di espressioni polirematiche, accostamenti, nome-aggettivo o viceversa, che, per contiguità semantica, marcano appunto la nevrosi dei tifosi.

Il **linguaggio figurato** è usato con una certa frequenza in tutto il testo. Per comprendere l'intenzione comunicativa dell'autore è d'obbligo sciogliere le varie figure, per esempio: il climax iniziale: importante, prezioso, vitale il pallone...; il paradosso...; la ripetizione di parole, nell'ultimo capoverso.

Roberta Rigo 2015

In un percorso di riflessione e di ricerca sul testo, la stessa **segnatura cromatica** può essere utilizzata con gli allievi per visualizzare rinvii o antecedenti referenziali, relazioni lessicali, connettivi, ecc. Potrebbe essere questa una via per sensibilizzare l'allievo alla complessità del testo, per rappresentare le osservazioni analitiche sulla lingua. In sostanza è un'operazione multiforme, espressione di una lettura attiva e di una certa consapevolezza metalinguistica.

Vengono riportati alcuni esempi di **domande, formulate dall'insegnante** per accompagnare la comprensione degli allievi. Esse fanno sintesi di più di un'esperienza di lavoro sul testo, condotta in classe terza. Nella slide, i quesiti, incentrati sui passaggi dell'articolo messi a fuoco dall'analisi di comprensibilità, sono accompagnati da brevi spiegazioni, che riferiscono l'aspetto testuale interessato e il ragionamento richiesto allo studente, e definiscono il taglio della formulazione (scritto in rosso).

| Qualche esempio di domande | |
|--|---|
| <p>Che cosa non dovrebbero fare i tifosi nella domenica senza calcio per non soffrire? → Alternativa</p> | <p>Collegamento - La richiesta alternativa spinge a processare costrutti sintattici (<i>scatta fatalmente il rito...</i>), ad esplicitare impliciti: <i>Errore...</i>, <i>Macché...</i>; a scorrere avanti e indietro l'ultimo capoverso e ad elaborare ipotesi in base ai propri schemi.</p> |
| <p>Sei d'accordo che la domenica "senza" è proprio maledetta? → Generalizzazione</p> | <p>Approfondimento - Il lettore viene chiamato ad esprimersi sulla tesi, deve padroneggiare perciò tutta la logica del testo e trasferire le informazioni ricavate a personali visioni, a proprie rappresentazioni mentali.</p> |
| <p>Quali informazioni sottendono i due punti? → Completamento concettuale</p> | <p>Collegamento - La domanda problematizza i due punti, ma soprattutto mobilita le conoscenze del lettore ponendole a confronto con quelle del testo.</p> |

Roberta Rigo 2015

Il percorso sulle domande-guida si prefigge di spingere l'allievo a porre, lui stesso, domande al testo per migliorare la capacità di trovare le risposte, ma soprattutto per sostenere la sua capacità di "guidarsi" nella comprensione. La competenza di **interrogare il testo** si potenzia man mano che si acquisiscono determinate abilità di comprensione, è quindi il risultato di un percorso lento e graduato. La slide riporta alcuni passi significativi da far compiere all'allievo.

| Imparare a porre domande al testo |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Portare allo scoperto i punti cruciali del testo <input type="checkbox"/> Ragionare sui quesiti posti dall'insegnante e fare distinzioni, classificazioni, confronti... <input type="checkbox"/> Utilizzare categorizzazioni (<i>domande del «come», «perché», «come mai», d. alternativa «avrebbe potuto non...»...</i>) <input type="checkbox"/> Ricondursi ad organizzatori anticipati (<i>tempo/spazio; definizioni/denominazioni; problema/tesi/prove...</i>) <input type="checkbox"/> Imparare ad assumere ruoli diversi (<i>l'autore o un attore del testo, un ricercatore, ...</i>) per porre domande da punti di vista diversi <input type="checkbox"/> Articolare/giustificare le proprie domande sui vari piani del testo (<i>d. di individuazione, elaborazione, valutazione</i>) |

Roberta Rigo 2015

Per gli studenti, solitamente, le domande sono domande; essi non distinguono la differenza fra le une e le altre, né si soffermano a considerare le loro ragioni. Come far loro assumere un comportamento interrogativo più consapevole? Una modalità possibile è coinvolgerli in gruppi cooperativi, in cui ognuno assume un ruolo e un punto di vista da cui investigare il testo. Quindi propone ai compagni il suo quesito, che sarà motivo di giustificazione, da parte sua, oltre che oggetto di risposta, da parte dei compagni. La slide riporta qualche risultato di questa attività: sono esempi di **domande formulate**, questa volta, **dagli allievi**, che hanno assunto ruoli diversi nel loro percorso di sviluppo della competenza interrogativa del testo.

Qualche esempio. Gli allievi – con ruoli diversi – si domandano

Chi ha il compito di osservare la forma del testo:
«Come mai Maltese usa un’espressione dialettale – *aridatece er pallone* - in mezzo a tante parole difficili e ricercate?»

Chi ha il compito di considerare il contenuto:
«È il clima non rilassante che c’è in casa oppure è proprio la famiglia che blocca la lettura? Ma che cosa si fa per inibire la lettura?»

Chi ha assunto un ruolo critico verso la calciomania:
«Si potrebbe pensare alle partite domenicali come a una droga? Che sia un caso di *malattia del gioco*?»

...

Roberta Rigo 2015

Domande e mappe

“Domande e mappe” è l’oggetto della slide posta nella pagina seguente, che raffigura l’uso incrociato delle due tecniche, le quali si potenziano reciprocamente.

Le rappresentazioni grafiche costituiscono il passaggio dalla linearità del testo alla non linearità; richiedono un certo impegno all’allievo in quanto coinvolgono abilità di collegamento, di gerarchizzazione e abilità linguistiche di sintesi (la frase, la singola voce, ecc. da inserire nei nodi o nei legami).

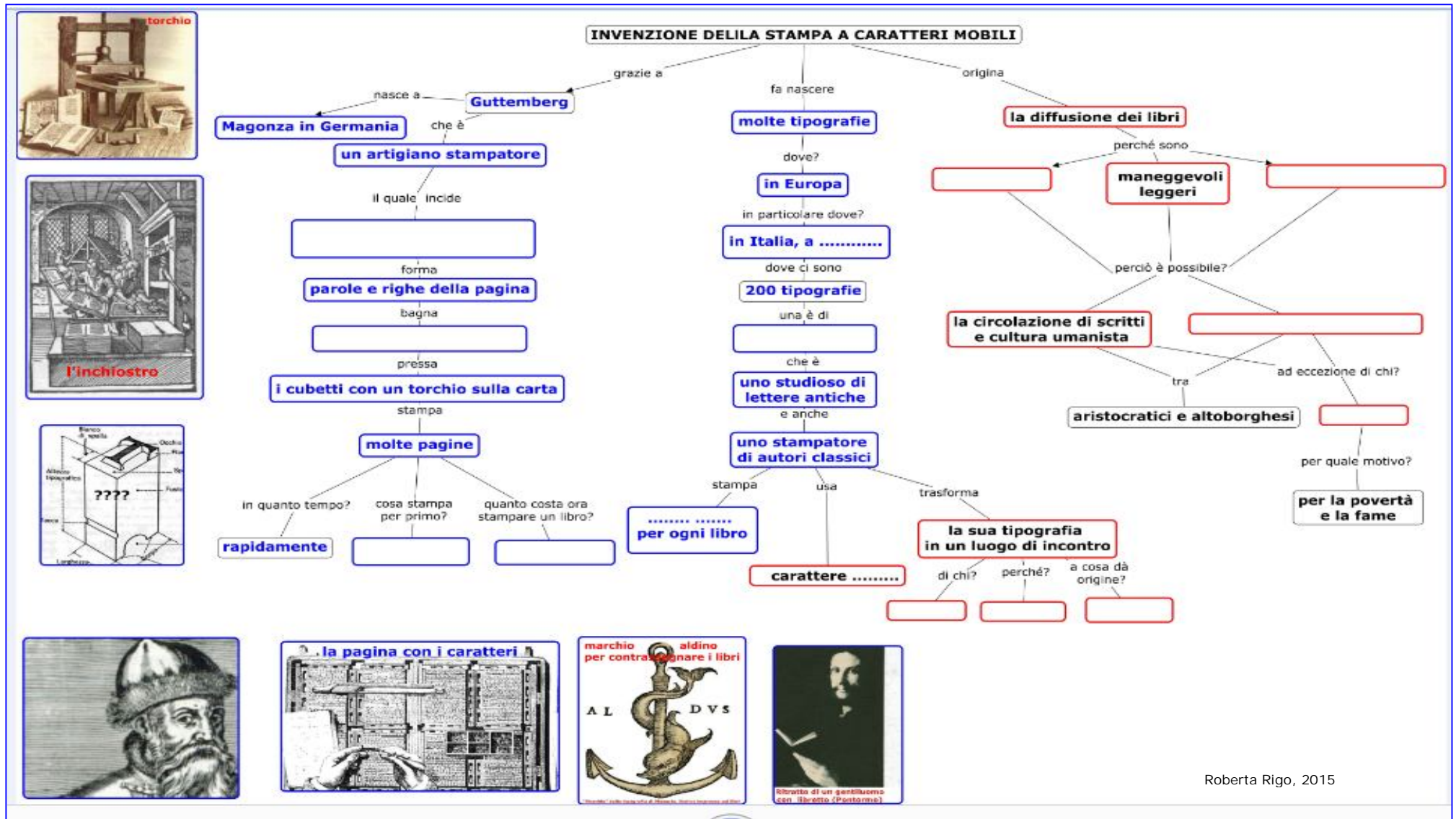
Si legge qui l’esempio di una attività svolta in una **classe multilivello**, in cui erano presenti alcuni allievi stranieri da poco in Italia. Sfruttando la versatilità dello strumento mappa, è stato possibile organizzare un lavoro differenziato sullo stesso testo, in cui la mappa semi-strutturata è stata completata grazie a:

- domande, poste sulle frecce legame, che aiutano a trovare/cercare le informazioni relative ad alcuni nodi;
- immagini da trascinare dentro ad un nodo; questa è una modalità facilitata dell’attività poiché l’immagine sostituisce il testo verbale, non completamente padroneggiato dall’allievo neo arrivato.

Dopo una lettura svolta assieme, gli allievi, organizzati in gruppi, ritornano allo stesso testo per mapparlo; gli stranieri affrontano la prima parte di esso, utilizzando una versione del testo facilitata e semplificata dall’insegnante (che preventivamente ha condotto l’analisi di comprensibilità) e completano la parte blu della mappa. Gli italofoeni, lavorando invece sul testo di base, possono procedere sulla seconda parte, completando un altro ramo, diverso della mappa (color rosso); anche il loro procedere, in parte, è indirizzato dall’uso delle domande per indurre il ragionamento e la ricerca delle informazioni.

È un esempio di attività fortemente **inclusiva e personalizzata**, che crea **interdipendenza positiva** fra gli studenti, cioè positive relazioni interpersonali, impegno, motivazione... per il raggiungimento del risultato.

Domande e mappe



Roberta Rigo, 2015

Bibliografia

- Ambel M., 2006, *Quel che ho capito*, Roma, Carocci.
- De Mauro T., 1980, *Guida all'uso delle parole*, Roma, Editori Riuniti.
- Calò R., Ferreri S. (a cura di), 1997, *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, Firenze, La Nuova Italia.
- Colombo A., 2002, *Leggere. Capire e non capire*, Bologna, Zanichelli.
- Covino S., 2002, *La coerenza del testo*, in F. Bruni e T. Raso (a cura di), *Manuale dell'italiano professionale. Teoria e didattica*, Bologna, Zanichelli, pp. 48-62.
- Ferreri S. (a cura di), 2002, *Non uno di meno. Strategie didattiche per leggere e comprendere*, Firenze, La Nuova Italia.
- Gadamer H. G., 1983, *Verità e metodo*, traduzione italiana a cura di G. Vattimo, Milano, Bompiani.
- INVALSI (a cura di), 2008, *Ricerca internazionale IEA-PIRLS 2006. La lettura nella scuola primaria. Rapporto nazionale*, Roma, Armando.
- Lavinio C., 2004, *Comunicazione e linguaggi disciplinari*, Roma, Carocci.
- Lo Duca M. G., 2004, *Lingua italiana ed Educazione Linguistica*, Roma, Carocci.
- Lumbelli L., 1988, *Fenomenologia dello scrivere chiaro*, Roma, Editori Riuniti.
- Lumbelli L., 2009, *La comprensione come problema*, Bari, Laterza.
- Piemontese M. E., 1996, *Capire e farsi capire*, Napoli, Tecnodid.
- Piemontese E., Cavaliere L., 1997, *Leggibilità e comprensibilità dei sussidiari per le scuole elementari*, in Calò-Ferreri 1997: 221-240.
- OCSE (a cura di), 2007, *Valutare le competenze in scienze, lettura e matematica. Quadro di riferimento di PISA 2006*, Roma, Armando.
- Rigo R., 2005, *Didattica delle abilità linguistiche*, Roma, Armando.
- Rigo R., 2013, *L'educazione linguistica nella scuola secondaria di primo grado*, Roma, Anicia.
- Zambelli M. L. (a cura di), 1994, *La rete e i nodi. Il testo scientifico nella scuola di base*, Firenze, La Nuova Italia.

- Sito del Laboratorio di Ricerca Educativa e Didattica-RED (url:<http://www.univirtual.it/red/>), pagina dedicata all'Accompagnamento alle Indicazioni per il curriculum MIUR 2012 (link: <http://www.univirtual.it/red/?q=node/54>)