

ISSN: 2036-5330 (stampa); 2974-9174 (online)

DOI: 10.32076/RA15208

L'approccio della Logogenia alla comprensione del testo narrativo nella Scuola Primaria

Logogenia's approach to comprehension of the narrative text in Primary School

Debora Musola¹

Sintesi

Nel mese di maggio 2022, IPRASE (Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa) ha offerto ai docenti di Scuola Primaria del Trentino un corso sulla comprensione del testo narrativo secondo l'approccio logogenico, organizzato su piattaforma da remoto in modalità sincrona. Considerato l'interesse manifestato da moltissimi altri docenti impossibilitati a partecipare a maggio, IPRASE ha riproposto il corso anche nel mese di settembre. Nel complesso, hanno aderito alle due iniziative 84 insegnanti, distribuiti nelle Scuole Primarie del territorio.

Successivamente, a tutti i docenti che avevano frequentato i due corsi, IPRASE, con il supporto del Dipartimento di Scienze Umane dell'Università di Verona, ha offerto la possibilità di partecipare a un nuovo progetto, ideale proseguimento delle lezioni precedenti, consistente nell'attivazione di un accompagnamento esperto per la realizzazione di laboratori di comprensione del testo narrativo, secondo l'approccio logogenico, con la propria classe. La Logogenia è un metodo che agevola la comprensione delle informazioni grammaticali esponendo gli alunni a una stimolazione grammaticale mediante coppie minime di frasi.

Il presente contributo ripercorre le esperienze formative realizzate, illustrando le riflessioni, i materiali operativi e gli spunti di ricerca che hanno generato.

Parole chiave: Comprensione del testo; Logogenia; Informazioni grammaticali.

Abstract

In May 2022, IPRASE (Provincial Institute for Research and Educational Experimentation) offered the teachers of the Primary School of Trentino a course on comprehension of the narrative text according to the logogenic approach, organized on a remote platform in synchronous mode. Given the interest expressed by many other teachers unable to attend in May, IPRASE has proposed the course in September. Overall, 84 teachers joined the two initiatives, distributed in the Primary Schools of the territory.

Subsequently, to all the teachers who had attended the courses, IPRASE, with the support of the Department of Human Sciences of the University of Verona, offered the opportunity to participate in a new project, ideal continuation of the previous lessons, consisting in the activation of an expert accompaniment for the realization of workshops for understanding the narrative text, according to the logogenic approach, with their own class.

Logogenia is a method that facilitates the comprehension of grammatical information, exposing students to a grammatical stimulation through minimal pairs of sentences.

The present contribution explains the formative experiences realized, illustrating the reflections, the operating materials and the ideas of research that have generated.

Keywords: Reading comprehension; Logogenia; Grammatical information.

1. Università di Verona, debora.musola@univr.it.

1. La comprensione del testo scritto

La comprensione del testo scritto (*reading*) è un compito complesso che richiede competenze linguistiche e cognitive specifiche: secondo il Modello *Simple View of Reading*, può essere intesa come il prodotto del rapporto tra la capacità di decodifica della lingua scritta (*word reading*) e la comprensione linguistica (*language comprehension*) ($R = WR \times LC$)². Mentre nei primi due anni della Scuola Primaria la capacità di lettura dipende dall'asestamento della decodifica (imparare a leggere), negli anni successivi diventa indispensabile strumento di accesso ai contenuti informativi (leggere per imparare).

La comprensione del testo non è solo veicolo del sapere scolastico, ma anche vettore della condivisione di informazioni e della partecipazione alla vita sociale. Secondo l'Istituto Invalsi (Istituto Nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione) è una delle aree in cui si esprime la padronanza linguistica e rappresenta una competenza fondamentale che gli alunni devono maturare e raggiungere durante il percorso scolastico³. Per questi motivi, è oggetto di monitoraggio lungo tutto il percorso scolastico (Prove Invalsi, Programma OCSE Pisa). Nelle Prove Invalsi viene valutata in base a tre parametri: la competenza lessicale, la competenza grammaticale e la competenza pragmatico-testuale.

La competenza lessicale consiste nella

conoscenza e nella capacità di selezionare il significato di un vocabolo in relazione al contesto testuale.

La competenza grammaticale viene osservata secondo due accezioni: viene valutata sia la capacità di disporre della propria grammatica implicita, frutto del processo di acquisizione dell'italiano come lingua madre, sia la capacità di ricorrere alla grammatica scolastica, ossia all'insieme di conoscenze linguistiche apprese a scuola relativamente al funzionamento grammaticale.

Infine, la competenza pragmatico-testuale «consiste nella capacità di ricostruire, a partire dal testo, dal contesto (o situazione) in cui esso è inserito e dalle conoscenze enciclopediche del lettore, l'insieme di significati che il testo veicola»⁴. Il successo della comprensione di un testo scritto dipende dunque dalla attivazione di queste componenti. È un'operazione cognitiva complessa, per la quale svolgono un ruolo determinante l'abilità di integrare le informazioni del testo con le conoscenze personali e l'abilità di generare inferenze per comprenderne gli impliciti⁵.

2. L'approccio logogenico alla comprensione del testo

La Logogenia è un metodo elaborato per esporre tramite la lingua scritta gli alunni sordi agli elementi morfosintattici dell'italiano⁶. La sordità preverbale può, infatti, ostacolare l'accesso alle strutture grammaticali della lingua parlata e la loro acquisizione spontanea.

2. Cfr. Oakill, Cain, Elbro (2021).

3. Le altre competenze relative alla padronanza linguistica sono l'ascolto, la produzione e interazione orale, la scrittura, il lessico e la riflessione sulla lingua (cfr. Quadro di Riferimento per le Prove Invalsi, www.invalsi.it).

4. Quadro di Riferimento per le Prove Invalsi.

5. Per una recente analisi delle componenti della comprensione del testo si veda Oakill, Cain, Elbro, cit., e Cardarello, Bertolini (2020).

6. Per un'introduzione alla Logogenia si veda Musola (2018). Per una analisi della sordità infantile si veda Rinaldi, Tomasuolo, Resca (2018).

nea, con ricadute anche nella gestione della lingua scritta. Le fragilità riguardano il riconoscimento delle informazioni grammaticali, ossia tutte quelle informazioni collegate alle desinenze degli elementi lessicali (nome, aggettivo, verbo) e agli elementi funzionali (articolo, preposizione, congiunzione, pronome).

La Logogenia utilizza la lingua scritta per garantire piena accessibilità alla lingua italiana, presentata nella sua modalità visiva anziché orale. Per compensare i limiti dell'esposizione tardiva all'italiano (il bambino non può leggere nei primissimi anni di vita) e ridotta (una/due sedute di un'ora l'una nel corso della settimana), la Logogenia utilizza lo strumento delle coppie minime di frasi, vale a dire frasi distinte per un solo elemento, per massimizzare l'esposizione all'input: la percezione dell'opposizione tra le due frasi, infatti, focalizza l'attenzione sull'elemento che di volta in volta è oggetto di lavoro. Con le coppie minime di frasi è possibile, ad esempio, allenare il riconoscimento delle informazioni correlate alle forme dell'aggettivo (1) o del verbo (2) per identificare il soggetto; si può indirizzare il lavoro sulle forme del pronome complemento diretto (3) e indiretto (4); si può mostrare il ruolo della presenza/assenza della preposizione per identificare il soggetto della frase (5) e il valore informativo delle preposizioni (6)⁷:

(1)

Osserva le frasi e rispondi alle domande, inventando:

È alta. Cosa?

È alto. Cosa?

(2)

Osserva le frasi e rispondi alle domande, inventando:

Dormono. Chi?

Dorme. Chi?

(3)

Osserva le frasi e rispondi alle domande, inventando:

Lo compra la maestra. Cosa compra la maestra?

La compra la maestra. Cosa compra la maestra?

(4)

Osserva le frasi e rispondi alle domande, inventando:

La zia le regala un libro. A chi la zia regala un libro?

La zia gli regala un libro. A chi la zia regala un libro?

(5)

Osserva le frasi e rispondi alle domande, inventando:

È caduto dal tetto. Cosa può essere caduto?

È caduto il tetto. Cosa è caduto?

(6)

Osserva le frasi e rispondi alle domande, inventando:

Il bambino arriva a scuola. Dov'era prima il bambino?

Il bambino arriva da scuola. Dov'era prima il bambino?

Quando l'alunno è in grado di gestire la comprensione di frasi, viene avviato alla comprensione del testo. Relativamente a questo compito, l'approccio logogenico prevede una selezione accurata del materiale da leggere, che viene scelto per la ricchezza delle informazioni grammaticali e implicite. Il testo viene diviso in paragrafi; il logogenista accompagna e guida la com-

7. Cfr. Musola, Musella, Bortolazzo (2020).

preensione rivolgendo all'alunno una fitta sequenza di domande che indirizzano la sua attenzione verso questo tipo di informazioni, come si osserva in (7)⁸:

(7)

Una gallina curiosa e ingorda fece un breve volo e si posò sul tavolo, sotto la pergola.

Chi fece un breve volo?

Chi si posò sul tavolo?

Dov'era il tavolo?

Meo, il fattore, aveva lasciato lì un mezzo bicchiere di vino e la gallina ci ficcò il becco.

Chi è Meo?

Dove aveva lasciato il bicchiere?

Dove ficcò il becco la gallina?

Perché?

Se la comprensione si interrompe per il fraintendimento o la perdita di un'informazione, viene realizzato un percorso di approfondimento per mostrare il funzionamento della struttura o dell'elemento grammaticale in questione, al termine del quale l'alunno dovrebbe essere in grado di superare la lacuna informativa. Un esempio di questa modalità di intervento è in (8), che mostra l'indagine sulla comprensione delle informazioni veicolate dal clitico locativo *ci* e le attività integrative realizzate per allenare l'alunno sordo al riconoscimento di questo elemento grammaticale e alle informazioni che veicola:

(8)

Testo: "Sull'albero le ciliegie erano mature. Il nonno disse: «Per oggi basta. Quando avrai imparato bene, potrai starci quanto vorrai,

anche da solo»." (A. Nanetti, Mio nonno era un ciliegio, Mondadori, 2014)⁹

Logogenista: Quando avrai imparato bene potrai starci quanto vorrai. Ci = ?

Bambino: Nonno

Logogenista: Vado in piscina. Posso starci un'ora. Ci = ?

Bambino: Ci = in piscina

Logogenista: Vado al mare. Posso starci un'ora. Ci = ?

Bambino: Ci = al mare

Logogenista: Vado al cinema. Posso starci un'ora. Ci = ?

Bambino: Ci = al cinema

Logogenista: "Potrai starci quanto vorrai". Ci = ?

Bambino: Ci = sull'albero

L'esperienza lavorativa con gli alunni sordi insegna che il riconoscimento delle informazioni morfologiche e grammaticali può essere faticoso e che deve sempre essere sottoposto a indagine. Ne è un esempio il seguente stralcio di verifica della comprensione, condotta con un alunno sordo frequentante la classe I della Scuola Secondaria di Primo Grado. Le domande intendono accertare l'identità del personaggio Maribel:

(9)

Testo: "Oggi in classe è arrivata Maribel, una nuova alunna. È nata in Perù e io la trovo molto carina". (S. Coloru, Ogni giorno un nuovo giorno, 1997)¹⁰

Operatore: Maribel è femmina?

Bambino: No

Operatore: Maribel è maschio?

8. Testo tratto da Bertelli, *Magie di parole*, Signorelli. L'utilizzo delle domande come potenziamento della comprensione è suggerito da molte proposte didattiche, tra le quali Cardarelli, Lumbelli (2019) e Calvani, Chiappetta Cajola (2019).

9. L'esempio è tratto da Musola (2018).

10. Esempio tratto da Franchi, Musola (2015).

Bambino: Sì

In questa porzione di testo l'informazione di genere compare ben 7 volte, su parole che appartengono a 5 diverse categorie grammaticali: due verbi nella forma del participio passato (*arrivata, nata*), un determinante (*una*), due aggettivi (*nuova, carina*), un nome (*alunna*) e un pronome clitico (*la*), eppure l'alunno sordo non riesce a cogliere questa ridondanza informativa, che coerentemente veicola la medesima informazione.

Alla luce di tali fragilità, nell'affiancare lo studente sordo il logogenista deve mettere in atto una verifica meticolosa e attenta, per costruire un approccio fondato sull'attenzione alle informazioni morfosintattiche e agli elementi che le veicolano, ossia le desinenze delle categorie lessicali variabili e le forme degli elementi funzionali variabili.

3. Il quesito di ricerca e il disegno progettuale

Questo lavoro presenta i risultati di una sperimentazione proposta nell'anno scolastico 2021/22 a docenti di Scuola Primaria del Trentino da IPRASE e realizzata in due tappe: la prima fase ha coinvolto 84 insegnanti, che hanno partecipato a un corso teorico dedicato alla comprensione del testo; la seconda fase ha permesso ai docenti di realizzare un Laboratorio di comprensione del testo con la propria classe. Hanno aderito alla seconda proposta 18 insegnanti, tra quelli che avevano partecipato al corso teorico. L'esperienza è stata guidata dalla formatrice, linguista e logogenista abilitata all'applicazione della

Logogenia.

La sperimentazione è stata condotta con l'obiettivo di verificare se la puntigliosità dell'approccio logogenico, originariamente elaborato per intervenire sulle lacune dell'alunno sordo, può contribuire a costruire un quadro preciso delle capacità di comprensione degli alunni di Scuola Primaria, dalla classe seconda alla classe quinta. Il progetto mira a verificare l'accesso ad alcune informazioni grammaticali, e precisamente (1) il soggetto sottinteso di I e di III persona, (2) il parlante e l'interlocutore del discorso diretto e (3) il referente dei pronomi clitici oggetto diretto e indiretto. Una quarta area di indagine ha riguardato la capacità di riconoscere le informazioni implicite tramite inferenze.

La ricerca educativa sperimentale sottolinea l'importanza di sottoporre le proposte didattiche a un'analisi che ne comprovi l'affidabilità¹¹. Per questo motivo, prima dell'avvio del Laboratorio (novembre 2021) è stato proposto ai docenti di somministrare le prove di comprensione Musola, Oliviero (2022), elaborate per monitorare l'accesso a queste informazioni¹². Le stesse prove sono state riproposte a distanza di 6 mesi, al termine del Laboratorio (maggio 2022). Il § 7 presenterà i risultati di questa rilevazione. La sperimentazione è stata in più occasioni ostacolata dalle ripercussioni didattiche della pandemia Covid, tra cui l'impossibilità di poter costruire un gruppo di controllo formato da classi che svolgono le prove senza realizzare il Laboratorio. Nell'ambito di questa ricerca non è dunque stato possibile confrontare i risultati delle prove del gruppo sperimentale con un gruppo di controllo.

11. Cfr. Calvani, Chiappetta Cajola, cit. e i materiali dell'Associazione S.Ap.I.E., www.sapie.it.

12. Cfr. Musola, Oliviero (2022).

La sperimentazione ha voluto anche verificare se le strategie messe in atto dal logogenista per recuperare l'informazione persafraintesa dall'alunno sordo possono essere applicate dal docente di classe nelle attività con gli alunni udenti. Il § 7 renderà conto della fattibilità di questa proposta presentando i dati di un questionario rivolto sia ai docenti sia agli studenti.

Infine, il progetto ha avuto l'obiettivo di osservare verso quali informazioni l'insegnante rivolge l'attenzione attraverso le sue domande di verifica. Il § 4 mostrerà l'analisi dei quesiti elaborati dai docenti su tre testi narrativi messi a disposizione in apertura dei corsi e descriverà alcune strategie e indicazioni per costruire una corretta rilevazione delle informazioni del testo, affinché gli alunni possano realizzare un'approfondita esperienza di comprensione.

Un elemento di valore di questa proposta consiste prima di tutto nella spendibilità della competenza che i docenti raggiungono, che può essere capitalizzata e applicata con altre classi e nei cicli scolastici successivi. Un altro punto di forza è rappresentato dal binomio docente-classe: anziché ricorrere alle competenze di una figura esterna, che non conosce le dinamiche del gruppo, le fragilità e i punti di forza dei singoli, è l'insegnante stesso che realizza l'esperienza di comprensione insieme ai propri alunni, appoggiandosi a un terreno già costruito di fiducia, collaborazione e crescita.

4. Dalla parte del docente: il corso sulla comprensione del testo narrativo

Nei mesi di maggio e settembre 2022, IPRASE ha offerto ai docenti di Scuola Primaria del Trentino due edizioni di un corso dedicato alla comprensione del testo. Ciascuna edizione ha avuto una durata complessiva di 10 ore, distribuite in 4 incontri realizzati in modalità sincrona su piattaforma online. Hanno partecipato complessivamente 84 docenti.

4.1. Le domande dei docenti

In apertura dei corsi, i docenti, divisi in tre gruppi, sono stati invitati a produrre le domande di verifica di comprensione del testo che ritenevano più opportune in relazione a tre brani, scelti dalla formatrice per la ricchezza di informazioni grammaticali e implicite. Questi testi sono riportati nella Tab. 1, che mostra anche l'informazione implicita chiave che rende conto dell'intera vicenda.

Questo paragrafo descrive i due filoni di lavoro sviluppati nell'ambito dei corsi. Il primo consiste in un'analisi delle domande degli insegnanti, con l'obiettivo di osservare quali sono gli aspetti informativi da loro maggiormente considerati (§ 4.1 e § 4.2) e come sono presentati i quesiti (§ 4.3). Il secondo descrive le strategie illustrate per ottimizzare la formulazione delle domande di verifica e focalizzare l'attenzione degli alunni anche sulle informazioni grammaticali e implicite (§ 4.4).

Testo 1	Testo 2	Testo 3
<p>Le rondini erano partite da tempo, ne rimaneva solo una, perché aveva un'ala spezzata. Cercò riparo tra i rami di una betulla e di un salice ma la scacciarono, perciò si rivolse ad un abete. L'abete le disse: – Scegli un riparo tra i miei rami. Una notte arrivò il vento freddo del nord, la betulla e il salice persero tutte le foglie. Invece l'abete, che era stato gentile, conservò la sua chioma sempre verde tutto l'anno.</p>	<p>A casa di Filippo c'era una scala senza ringhiera che portava in soffitta. Per tenerlo lontano, la mamma gli ripeteva di continuo: "Mi raccomando! Non salire sopra se non vuoi ritrovarti dritto filato dentro la casa dell'uomo nero." Naturalmente, però, Filippo non vedeva l'ora di poterlo fare e di sconfiggere l'omaccio che abitava la soffitta.</p>	<p>C'era una volta una bambina che cercava funghi nel bosco. Sotto un albero, vide uno scoiattolo piccolo piccolo con una grande coda soffice. Tremava tutto, con gli occhietti chiusi. Povero scoiattolino – disse la bambina – forse è malato. Si inginocchiò, si tolse il berretto di lana e lo mise intorno allo scoiattolino. Il giorno dopo, lo scoiattolino era ancora là, dentro il berretto. La bambina gli mise vicino delle briciole di pane. Il terzo giorno lo scoiattolo era scomparso. Per terra c'era il berretto di lana e nel mezzo brillava un anellino d'oro.</p>
<p>Informazione chiave implicita Le rondini devono partire perché sta arrivando l'inverno e non possono sopravvivere ai rigori del freddo. L'abete merita una ricompensa perché il suo gesto ha salvato l'animale.</p>	<p>Informazione chiave implicita La scala senza ringhiera è un luogo pericoloso perché si può cadere e farsi male. La madre inventa la storia dell'uomo nero per cercare di dissuadere il figlio dal desiderio di salire sulla scala.</p>	<p>Informazione chiave implicita L'anellino è il regalo che lo scoiattolino fa alla bambina per ringraziarla del suo aiuto.</p>

Tab. 1 - I testi della verifica ante corso

L'esercitazione, alla quale hanno aderito 63 corsisti, è stata svolta singolarmente e in modalità sincrona mediante l'utilizzo di un Modulo Google. Sono stati raccolti 402 quesiti, suddivisi in tre gruppi in rapporto a tre tipi di informazioni:

- le informazioni lessicali: sono le informazioni veicolate dagli elementi lessicali che compaiono nel testo, ossia i nomi, i verbi, gli aggettivi e gli avverbi;
- le informazioni grammaticali: sono le informazioni trasmesse dagli elementi funzionali e dalla struttura sintattica

della frase. Sono informazioni astratte, che possono essere comprese non grazie alla competenza lessicale, ma solo in base alla competenza grammaticale;

- le informazioni implicite: sono tutte le informazioni non riportate nel testo che possono essere riconosciute o tramite un ragionamento inferenziale o facendo ricorso alle proprie conoscenze enciclopediche.

Dall'esame di questo materiale, sintetizzato nella Fig. 1, emerge che i docenti dedicano

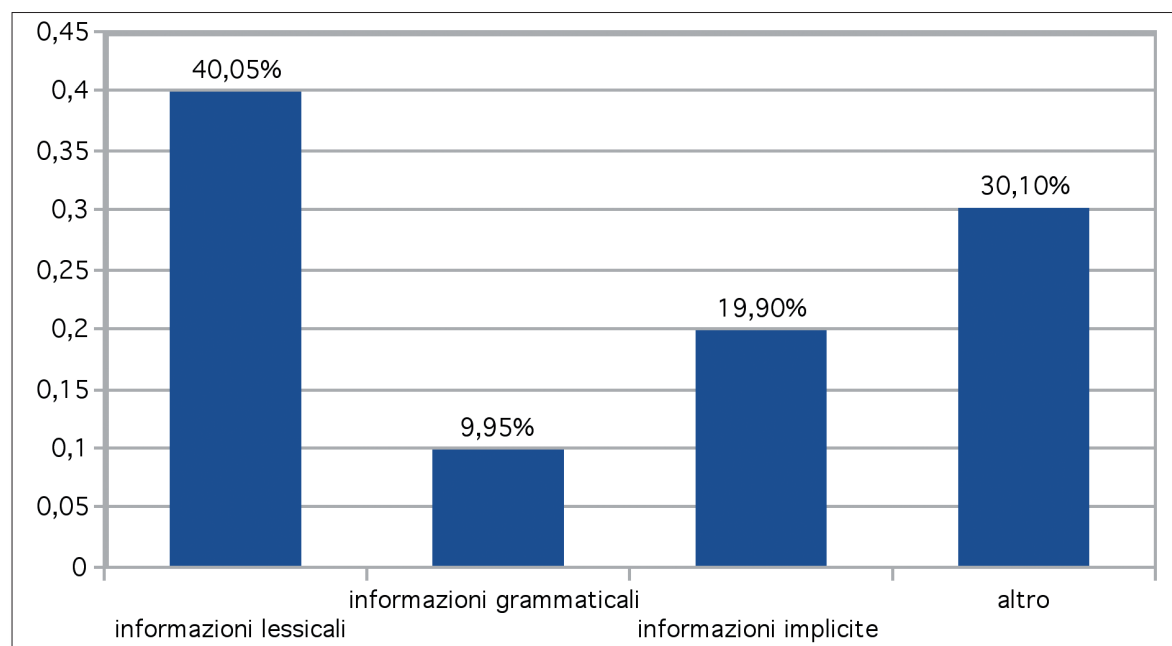


Fig. 1 - Tipi di domande di verifica della comprensione.

il 40% delle domande al riconoscimento delle informazioni lessicali, il 20% circa all'accertamento delle informazioni implicite e solo il 10% alle informazioni grammaticali. Come si vede, questa ripartizione non considera il 30% delle domande proposte, che saranno discusse nel prossimo paragrafo.

I seguenti esempi illustrano i tre tipi di quesiti in relazione al medesimo testo (Tab. 1, Testo 1). I quesiti sono riportati così come formulati da ciascun corsista.

Il primo tipo concerne le domande su informazioni lessicali. Le risposte a queste domande sono fornite in modo esplicito nel testo, mediante gli elementi lessicali.

(10) Domande su informazioni lessicali

Testo: "Le rondini erano partite da tempo, ne rimaneva solo una, perché aveva un'ala spezzata." Chi era partito da tanto tempo? (risposta: le rondini) Com'era l'ala della rondine? (risposta: spezzata)

Il secondo tipo raggruppa i quesiti indirizzati alle informazioni grammaticali, che non sono esplicite nel testo e possono essere riconosciute solo prestando attenzione agli elementi grammaticali e alla sintassi della frase. La domanda "Chi cerca riparo?" chiede di identificare il soggetto sottinteso: per farlo, bisogna sia considerare la forma di III persona del verbo sia collegare coerentemente le informazioni di quella frase con le informazioni precedentemente acquisite. La domanda "Chi offrì riparo?" chiede di riconoscere il ruolo del parlante del discorso diretto, identificandolo tra i diversi personaggi della vicenda:

(11) Domande su informazioni grammaticali

Testo: "Cercò riparo tra i rami di una betulla e di un salice ma la scacciarono, perciò si rivolse ad un abete." Chi cerca riparo? (risposta: la rondine)

Testo: “L’abete le disse: - Scegli un riparo tra i miei rami.”

Chi offri riparo? (risposta: l’abete)

Il terzo gruppo contiene tutte le domande che hanno stimolato l’attivazione di un ragionamento inferenziale per recuperare un’informazione che il testo non dichiara esplicitamente.

(12) Domande su informazioni implicite

Perché la rondine cerca riparo? (risposta: per proteggersi dal freddo dell’inverno)

Perché la betulla e il salice persero tutte le foglie? (risposta: non hanno aiutato la rondine, per questo non hanno ricevuto il premio di avere le foglie sempreverdi)

Sarebbe un errore interpretare la distribuzione disomogenea delle domande della Fig. 1 come effetto di una scarsa attenzione degli insegnanti rispetto alla capacità degli alunni di riconoscere le informazioni grammaticali: il gruppo classe, infatti, è formato per la quasi totalità da bambini normo udenti, che prima del loro ingresso nella scuola hanno acquisito l’italiano come madrelingua¹³. Conseguentemente, dopo aver raggiunto la necessaria dimestichezza nella decodifica del testo, la gran parte di loro accede senza difficoltà alle informazioni grammaticali perché sa già gestirle nella lingua parlata.

D’altra parte, tuttavia, non si può trascurare l’eterogeneità del gruppo classe, che è composto anche da alunni con italiano L2 o con svantaggio nello sviluppo linguistico.

Incrementare il numero delle domande rivolte alle informazioni grammaticali e implicite

te è dunque un primo obiettivo del corso. La distribuzione delle domande osservata nella Fig. 1, infatti, rischia di rendere “opaca” la verifica della comprensione perché non può esprimere la competenza degli alunni nel riconoscere le informazioni espresse tramite le marche morfologiche e gli elementi grammaticali della frase, *in primis* i pronomi personali e il riconoscimento del soggetto sottinteso, che sono i mezzi più utilizzati per garantire la coesione del testo.

4.2. La verifica “apparente”

La Fig. 1 riporta una quarta colonna, che rappresenta tutte le domande che non è stato possibile inserire nelle precedenti classificazioni e che per questo è stata etichettata come “altro”. Il dato che immediatamente emerge è quantitativo: questa colonna, infatti, costituisce quasi 1/3 delle domande raccolte. Se queste non sono indirizzate alle informazioni lessicali, né alle informazioni grammaticali, né a quelle implicite, a quali aspetti informativi sono rivolte? Un esame di tali quesiti porta a suddividerli in 4 tipologie, illustrate nella Fig. 2.

Una prima tipologia di domande invita l’alunno a fare un’analisi (13) o una riflessione sul testo (14), individuandone il protagonista, il luogo, la morale o la tipologia. Nella Fig. 2 queste due tipologie di domande confluiscono nella prima colonna. Tutte queste domande, naturalmente, sono corrette e necessarie, ma riguardano la capacità di riconoscere aspetti strutturali del testo e potrebbero essere collocate in un diverso momento di lavoro sul testo, successivo alla fase di verifica della sua comprensione.

13. Belletti, Guasti (2015).

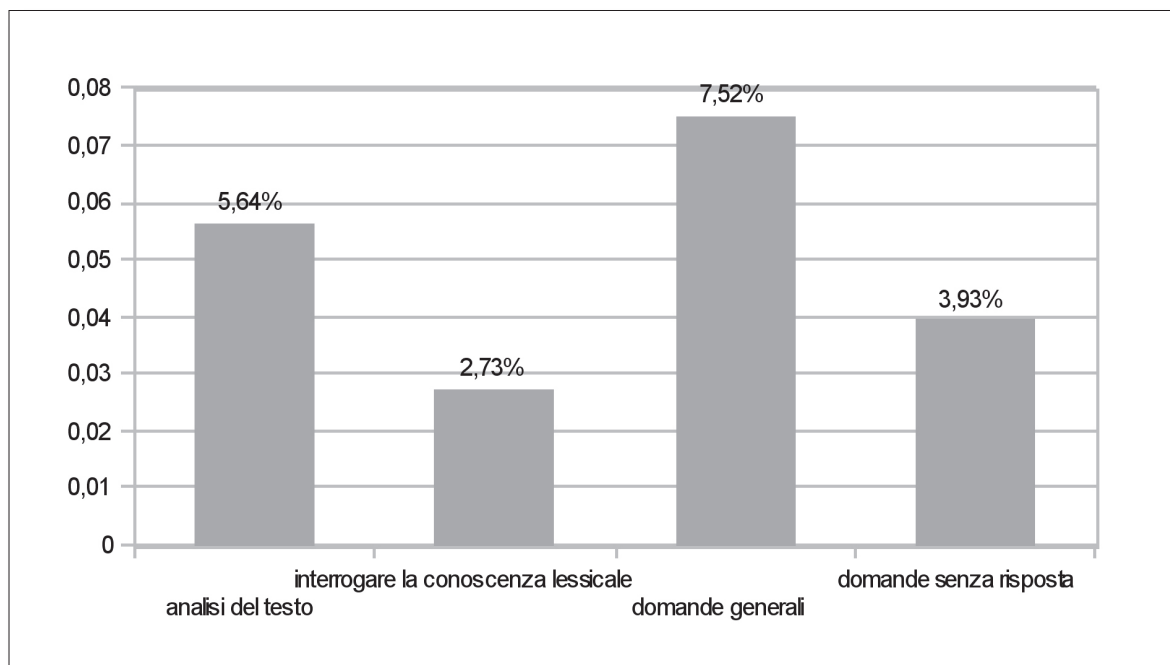


Fig. 2 - Domande che non verificano la comprensione del testo.

(13) Domande di analisi del testo

Chi è il protagonista di questo racconto?
Dove si svolge il racconto?

(14) Domande di riflessione sul testo

Cosa ci vuole insegnare questa storia?
A tuo avviso questo è un racconto realistico o fantastico?

Una seconda tipologia conferma l'attenzione e lo scrupolo dell'insegnante rispetto alla conoscenza lessicale. Le parole di cui viene chiesto il significato, tuttavia, non possono essere spiegate in questa fase di rilevazione: l'intenzione del docente è di portare alla luce un'eventuale lacuna lessicale, senza poterla risolvere, almeno in questo momento.

(15) Domande sulla competenza lessicale

Cos'è un riparo?
Cos'è la chioma?¹⁴

La terza tipologia presenta una formulazione troppo ampia, la cui risposta corrisponde a una o più frasi del testo. Queste domande sono rischiose perché non impediscono che l'alunno possa rispondere copiando la porzione di testo che contiene la risposta: in questo caso, la sua risposta non può essere considerata attendibile. A riprova di ciò, gli esempi che seguono sono accompagnati da alcune possibili risposte (che riprendono intere porzioni del testo):

(16) Domande generali

Testo: "Una notte arrivò il vento freddo del nord,

14. Le domande in (15) accertano la conoscenza di un elemento lessicale: rispondendo correttamente, l'alunno comprova la sua conoscenza del vocabolo indagato. Queste domande non coincidono con i quesiti in (10), classificati come "domande su informazioni lessicali". Questo secondo tipo di quesiti, infatti, non accerta la conoscenza di un dato vocabolo, ma la capacità di individuare "il luogo" del testo che contiene l'informazione richiesta: "il luogo" in questo caso è un elemento lessicale, ossia un nome, un aggettivo, un verbo o un avverbio. Le "domande sulle informazioni grammaticali", es. (11), si differenziano da queste perché "il luogo" è un indizio grammaticale, ad esempio una desinenza, un elemento funzionale o un aspetto strutturale della frase, come il soggetto sottinteso.

la betulla e il salice persero tutte le foglie.”
 Cosa succede quando arriva il vento freddo?
 (risposta: la betulla e il salice persero tutte le foglie).

Testo: “Invece l’abete, che era stato gentile, conservò la sua chioma sempre verde tutto l’anno.”

Cosa successe all’abete? (risposta: l’abete conservò la sua chioma sempre verde tutto l’anno).

L’ultimo tipo di domande non trova risposta nel testo. Questa tipologia non concerne la comprensione delle informazioni, perché chiede allo studente di ampliare la trama secondo la sua fantasia o di fornire un giudizio personale sulla vicenda.

(17) Domande su informazioni extra testo

Prova tu a continuare la storia.

Ti è piaciuto?

Concludendo, quest’analisi mostra che una parte non marginale dei quesiti non concretizza l’intenzione del docente. Se egli non è consapevole dell’effettivo apporto informativo dei quesiti, rischia di costruire un

quadro fuorviante delle capacità di comprensione dell’alunno. In questo senso, tali domande rappresentano una dispersione delle sue energie e uno strumento non sempre attendibile di rilevazione. Una buona strategia per evitare di cadere in tali errori consiste nel fare una preliminare ricognizione delle informazioni grammaticali e implicite del testo: l’individuazione di queste informazioni prima dell’avvio dell’attività con gli alunni consente di migliorare il bilanciamento tra i tre tipi di domande anche individuando quelle utili ai fini della verifica della comprensione¹⁵.

4.3. Errori nella formulazione delle domande: regalare informazioni

La Fig. 1, come abbiamo visto, fotografa la distribuzione dei quesiti che sono rivolti alle informazioni lessicali, grammaticali e implicite. Un’analisi approfondita di queste domande rileva due distinte problematicità, che riguardano il modo in cui sono formulate. La Fig. 3 fornisce un quadro di insieme di questi due tipi di errore.

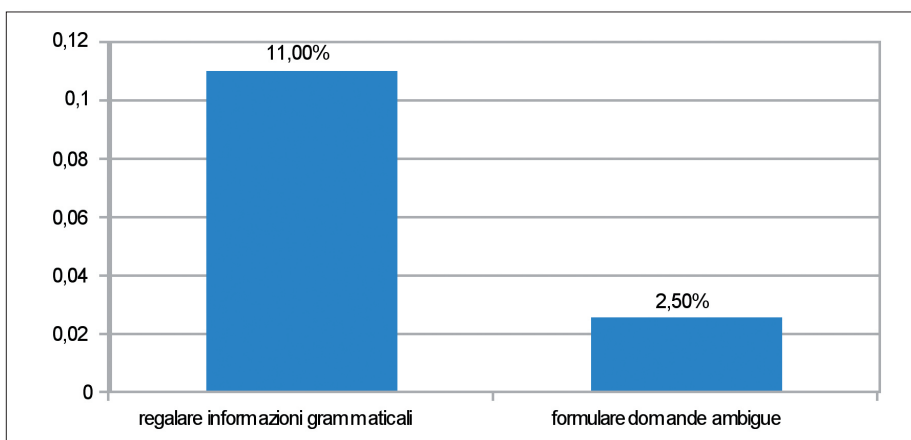


Fig. 3 - Errori di formulazione delle domande.

15. Musola, Olivero, Morini (2023) applica queste indicazioni: i brani sono divisi in paragrafi e per ogni paragrafo sono presentate le domande che orientano l’attenzione dell’utente sulle informazioni grammaticali e implicite.

Il primo consiste nel fatto che alcune domande esplicitano informazioni che nel testo sono veicolate mediante elementi grammaticali. Poiché le informazioni grammaticali sono accessibili solo prestando la debita attenzione alle desinenze nominali e verbali o alle forme dei pronomi, il fatto che la domanda renda esplicito il referente di un soggetto sottinteso o l'antecedente di un pronome si traduce in una agevolazione di cui l'alunno beneficia; per questo motivo tale errore è stato classificato come "regalare informazioni grammaticali". Vediamo qualche esempio.

Nel seguente estratto del Testo 1, il soggetto della frase *si rivolse ad un abete* è sottinteso. È dunque un'informazione grammaticale e, in quanto tale, meriterebbe una domanda di verifica (es: Chi si rivolse ad un abete?). Il testo, invece, esprime in forma di informazione lessicale ed esplicita il complemento indiretto (*ad un abete*). Osserviamo ora le domande dei docenti, così come sono state da loro formulate.

(18) Domande su informazioni lessicali

Testo: "Cercò riparo tra i rami di una betulla e di un salice ma la scacciarono, perciò si rivolse ad un abete."

A chi ha chiesto aiuto la rondine?

Con chi parla la rondine?

A chi chiese aiuto la rondine?

Tutte queste domande, che sono rivolte a un'informazione lessicale facilmente recuperabile, hanno il difetto di esplicitare il soggetto sottinteso, dunque forniscono un aiuto involontario alla comprensione della storia.

Tale errore, pur essendo più frequente

nella formulazione dei quesiti rivolti alle informazioni lessicali, può presentarsi anche nella costruzione di quelli indirizzati alle informazioni grammaticali. Nei prossimi esempi le domande vertono sul soggetto sottinteso (la betulla e il salice); l'informazione "regalata" riguarda il referente del pronome complemento oggetto, ossia la rondine.

(19) Domande su informazioni grammaticali

Testo: "... ma la scacciarono..."

Quali piante non ospitarono la rondine?

Si può riscontrare il medesimo errore anche nella formulazione di quesiti volti a indagare informazioni implicite. Nel prossimo esempio la domanda esplicita il referente del pronome complemento oggetto.

(20) Domande su informazioni implicite

Testo: "Per tenerlo lontano, la mamma gli ripeteva di continuo..."

Perché la mamma voleva tenere Filippo lontano dalla scala senza ringhiera?

4.4. Errori nella formulazione delle domande: le domande ambigue

Il secondo errore di formulazione dei quesiti consiste nella presentazione di domande sintatticamente ambigue, come le seguenti:

(21) Domande ambigue¹⁶

Chi ospitò la rondine? (Testo 1)

Chi incontra la bambina? (Testo 3)

Chi vede la bambina? (Testo 3)

È un problema noto: con i verbi transitivi, se il soggetto e l'oggetto sono entrambi ani-

16. Si tratta di ambiguità sintattica, strutturale: i costituenti della frase possono essere analizzati in due modi diversi, entrambi leciti. Ad esempio nella frase *Le ruba il gatto* il costituente *il gatto* può essere interpretato come soggetto (in questo caso il gatto ruba qualcosa, ad esempio le crocchette) oppure come complemento oggetto (in questo caso qualcuno ruba il gatto a un'altra persona, ad esempio alla nonna).

mati, la domanda sul soggetto può essere interpretata come domanda sull'oggetto (e viceversa), perché il pronome interrogativo *chi* rappresenta entrambe le funzioni. Il rischio oggettivo, quindi, è che l'alunno interpreti la domanda con un'interpretazione diversa da quella dell'insegnante: a quel punto, si crea un malinteso che spinge il docente a pensare che l'alunno non abbia compreso l'informazione richiesta. Il rischio è concreto, come mostra il seguente esempio:

(22)

Testo: "Le lumache escono fuori al sole dopo l'acquazzone e non lo so il perché, ma immagino si vogliono asciugare. Le facevamo andare sulle braccia, per la schiena, attraversavano la pancia e su su fino alla faccia. Ci piaceva il solletico che facevano passando. Io mi divertivo come un matto!"¹⁷

Operatore: Chi faceva andare sulle braccia?¹⁸

Bambino: Le lumache.

Operatore: No (forse la domanda non era poi così chiara).

In questo caso, l'alunno ha interpretato il quesito come una domanda sull'oggetto (le lumache), mentre l'operatore aveva l'intenzione di verificare il soggetto, che è sottinteso (noi). L'operatore, sul momento, non si accorge che la sua frase ha due diverse interpretazioni, entrambe legittime, e per questo motivo fornisce un feedback negativo all'alunno. Intuisce che il problema ha a che fare con la domanda, come emerge dal commento in calce al lavoro, ma non ne individua la natura. Questo riscontro negativo produce, a cascata, confusione perché, in realtà, la risposta dell'alunno, dal suo punto

di vista, è corretta: egli ha riconosciuto i tratti +femminile e +plurale espressi sul pronome complemento oggetto, riconoscendone il referente.

4.5. Indicazioni per evitare le domande sintatticamente ambigue

Evitare domande sintatticamente ambigue permette di aggirare inutili e pericolosi fraintendimenti e malintesi. Una formulazione non ambigua della frase si può ottenere mediante la frase interrogativa *in situ*, un tipo speciale di frasi interrogative, nelle quali il pronome occupa la posizione che il sintagma interrogato occuperebbe nella corrispondente frase dichiarativa. Per quanto le interrogative *in situ* possano sembrare poco naturali, si rivelano in realtà molto utili. Possono essere interrogati tutti i costituenti della frase. In (23) l'interrogativa *in situ* mostra come si può verificare il referente del pronome complemento oggetto diretto evitando la domanda ambigua "Chi ha sgridato la mamma?"; l'esempio (24) illustra l'utilizzo di questo espediente per verificare il pronome indiretto:

(23)

Testo:

"Avresti almeno potuto apparecchiare" l'ha sgridato la mamma.

Interrogativa *in situ*:

La mamma ha sgridato chi?

(24)

Testo:

Sono tornata al posto senza risponderle.

17. Esempio tratto da Franchi, Musola (2015).

18. Questa domanda è forzata poiché l'operatore ha ommesso il complemento oggetto. La forzatura è motivata dalla necessità di indagare prima il soggetto sottinteso senza fornire suggerimenti relativamente al complemento oggetto, che è espresso in forma di pronome clitico e dovrebbe essere oggetto di una successiva domanda di verifica.

Domanda di verifica:

Non ha risposto a chi?

Un altro strumento utile per evitare le domande ambigue è la frase interrogativa passiva. Per quanto si tratti di una struttura sintattica complessa, non ancora disponibile ai bambini in fase di acquisizione, in età scolastica è ormai parte della loro competenza grammaticale¹⁹. Nell'esempio (25) è utilizzata per verificare il riconoscimento del referente del pronome, evitando la domanda ambigua "Chi chiama?". La domanda successiva verifica il soggetto.

(25)²⁰

Testo:

Io mi sbracciavo per chiamarlo.

Domanda di verifica:

Chi viene chiamato?

Da chi viene chiamato?

5. La somministrazione di prove calibrate di comprensione del testo ante laboratorio

La seconda fase della proposta formativa di IPRASE ha previsto il coinvolgimento dei docenti per la realizzazione di un laboratorio di comprensione del testo con il proprio gruppo classe. Hanno complessivamente partecipato 250 alunni di Scuola Primaria. Gli insegnanti che hanno aderito all'iniziativa sono stati 18, divisi in 16 classi, distribuite secondo il seguente schema:

(26)

Livello di classe	N. classi	N. alunni
Classe 2 ^a ²¹	9	146
Classe 3 ^a	1	16
Classe 4 ^a	2	40
Classe 5 ^a	4	48
Totale classi alunni partecipanti	16	250

Prima dell'avvio del laboratorio, tutti gli alunni partecipanti hanno svolto un set di prove di comprensione (Musola, Oliviero 2022) appositamente elaborate per verificare l'accesso a una selezione di informazioni grammaticali e implicite. I brani, distinti per ogni livello scolastico, sono stati scelti tra quelli contenuti nei libri di lettura di Scuola Primaria e opportunamente modificati, ove necessario. Ogni prova presenta otto domande, due per ogni struttura indagata. Considerando che le prove prevedono cinque brani (quattro per la 5^a) il riconoscimento di ciascuna struttura viene rilevato in dieci diversi contesti (otto per la 5^a). Le strutture considerate sono presentate nella Tab. 2. La Fig. 4 mostra come è organizzata una prova.

Le prove Musola, Oliviero (2022) sono prove di comprensione del testo calibrate. La calibratura è stata ottenuta applicando un'analisi psicometrica dei dati tramite il modello Item Response Theory (IRT) (IRT), che analizza sia il livello di abilità dell'alunno sia la difficoltà dell'item²².

Ciascuna tipologia di informazione indagata da queste prove presenta quattro livel-

19. Cfr. Guasti (2007) e Belletti, Guasti (2015).

20. Gli esempi (23), (24) e (25) sono tratti da Musola, Oliviero (2022).

21. Nell'elenco sono inserite anche due pluriclassi 2a-3a.

22. Musola, Oliviero (2022) descrive l'iter di costruzione di queste prove e la loro analisi psicometrica. Le prove Musola, Oliviero (2022) non sono standardizzate poiché non sono state somministrate su un'area geografica con copertura nazionale. Si riserva e future ricerche la possibilità di ampliare quantitativamente e geograficamente la somministrazione di queste prove in vista della loro standardizzazione.

Struttura grammaticale		Informazione correlata
1a	Morfologia verbale: I persona	Narratore interno
1b	Morfologia verbale: III persona	Soggetto sottinteso
2a	Pronome personale clitico complemento oggetto: <i>lo, la, le, li</i>	Complemento oggetto
2b	Pronome personale clitico complemento indiretto: <i>le, gli</i>	Complemento indiretto
3a	Discorso diretto: I persona	Parlante
3b	Discorso diretto: II persona	Interlocutore
4	Informazioni implicite	Informazioni non espresse nel testo

Tab. 2 - Strutture grammaticali indagate nelle prove di verifica Musola, Oliviero (2022).

TESTO 2 (PETROSINO, IL DIARIO SEGRETO DI VALENTINA, PIEMME)

QUANDO SONO DA SOLA IN CASA, MI PIACE METTERE ORDINE NELLA MIA CAMERA E VADO ALLA RICERCA DELLE COSE CHE RACCOGLIEVO DA PICCOLA. RACCHIUDO TUTTO IN UNA SCATOLA DI CARTONE CHE TENGO BEN LONTANA DALLE ZAMPE DI LUCA.

“CHE COS’HAI IN QUELLA SCATOLA?” MI CHIEDE OGNI TANTO.

“CI SONO I RICORDI DELLA MIA GIOVENTÙ” GLI RISPONDO.

“PERCHÈ NON LI FAI VEDERE ANCHE A ME?”

“PERCHÈ SONO PROPRIETÀ PERSONALE.”

LUCA LANCIÒ UN’OCCHIATA ALLA SCATOLA CHE STA SULL’ARMADIO E PENSA COME FARE PER RAGGIUNGERLA. LUI NON SA CHE HO UN DIARIO. MIA MADRE SA CHE ESISTE, MA POSSO STARE TRANQUILLA.

“LASCIA PERDERE IL LUCCHETTO, VALENTINA! MIA MADRE HA FRUGATO FIN TROPPO NEL MIO, E IO NON FARÒ LO STESSO CON TE”.

MI DISSE QUANDO ANDAI IN CARTOLERIA A COMPRARLO.

1 CHI PENSA?

2 COSA VUOLE RAGGIUNGERE ?

←3 CHI PARLA?

← 4 A CHI PARLA?

5 CHI ANDÒ IN CARTOLERIA?

6 COSA ERA STATO COMPRATO?

7 CHI È VALENTINA?

8 CHI È LUCA?

Fig. 4 - Esempio di prova tra il set di prove Musola, Oliviero 2022.

li di difficoltà (facile > medio facile > medio difficile > difficile). L'individuazione di diverse complessità di comprensione consente di osservare quattro livelli di abilità degli alunni, che sono utili per utilizzare le prove in più occasioni, per esempio all'inizio e al termine di un anno scolastico, per monitorare longitudinalmente l'incremento di competenza, come effetto dell'azione educativa e della crescita naturale.

La Fig. 5 presenta la percentuale di risposte corrette all'inizio dell'anno scolastico

2021/22 in relazione alle variabili considerate. I risultati sono riferiti all'intero gruppo classe. Poiché questo progetto è stato realizzato coralmemente, con tutti i bambini di ciascuna classe, si è deciso di non scorporare i risultati degli alunni con segnalazione (BES, 104, L2)²³ dal resto del gruppo. Si rimanda a future ricerche un'analisi distinta per ciascun sotto gruppo di alunni. Di seguito viene presentata ciascuna struttura indagata dalle prove e i risultati degli alunni che le hanno svolte.

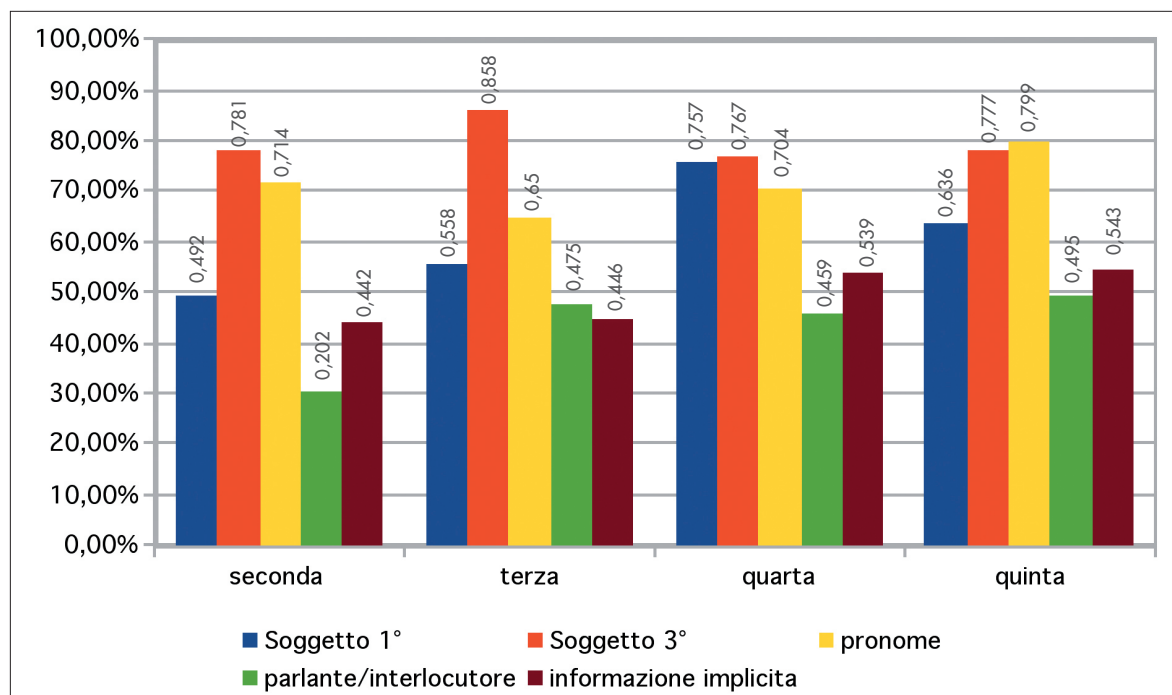


Fig. 5 - Somministrazione delle prove di comprensione calibrate (Musola, Oliviero 2022).

23. Le segnalazioni riguardano gli alunni con Bisogni Educativi Speciali, tra i quali la Dislessia, alunni con disabilità riconosciuta in base alla Legge 104/92 e alunni per i quali l'italiano è una Lingua Seconda (L2) rispetto alla loro madrelingua.

Il pronome complemento oggetto e il pronome complemento indiretto

In (27)²⁴ si osserva un esempio di domanda (tratta dalla Prova 1 per la classe 4^a) che consente di rilevare l'attenzione alle informazioni veicolate dal pronome clitico complemento oggetto.

(27)

Cominciai subito a dare la caccia ai pesci. Ad un certo punto, quando mi trovavo al centro del fiume, me ne passò davanti uno bello grosso e io mi lanciai per inseguirlo.

Chi venne inseguito?

Gli alunni mostrano una comprensione solida riguardo al riconoscimento dell'antecedente dei due tipi di pronomi personali clitici considerati (colonna gialla), ossia le quattro forme (singolare e plurale, maschile e femminile) del pronome complemento oggetto (*lo, la, le, li*) e le due forme (maschile e femminile) del complemento indiretto singolare (*le, gli*). Questo dato, d'altra parte, è atteso: a 4 anni i bambini manifestano competenza su questi elementi ed evidentemente fin dalla classe seconda sono già in grado di utilizzarli anche nella comprensione del testo scritto, ben prima che tali strutture siano oggetto di riflessione linguistica (solitamente i pronomi personali sono oggetto di spiegazione esplicita dalle classi 4^a e 5^a)²⁵.

Il soggetto sottinteso di III persona

La domanda in (28) (tratta dalla Prova 3 della Classe 2^a) riguarda l'individuazione del soggetto sottinteso in collegamento alla for-

ma di III persona della copula.

(28)

Quando la mamma lo sgrida per qualcosa è bravissimo a cambiare argomento.

Chi ha cambiato argomento?

Anche il riconoscimento del referente del soggetto sottinteso a partire dalla morfologia di III/VI persona del verbo è consolidato fin dalle classi più basse (colonna arancione)²⁶.

Il soggetto di prima persona (narratore interno)

La domanda in (29) (tratta dalla Prova 3 della Classe 2^a) è invece indirizzata a rilevare il soggetto sottinteso in relazione al verbo espresso in I persona. Nei testi selezionati, questa forma veicola l'informazione relativa al narratore interno (colonna blu): il lettore, dunque, può ricostruire l'identità del personaggio che racconta la storia solo prestando la giusta attenzione a tale desinenza e interpretandola in modo corretto.

(29)

Presi il giornale e lessi ad alta voce.

Chi prese il giornale?

Questo compito si è rivelato difficile per tutti gli alunni, indipendentemente dal livello scolastico, con il picco positivo più alto per quelli della classe 4^a. In parte ciò si deve alla complessità della forma di I persona, che è inerentemente deittica, ossia legata all'informazione contestuale del parlante, insieme alla forma di II persona, correlata all'informazione dell'interlocutore. Inoltre, gli

24. Gli esempi (24)-(27) e (30) sono tratti da Musola, Oliviero (2022).

25. Cfr. Guasti (2007) e Belletti, Guasti (2015).

26. Per la presentazione delle forme del verbo si è preferito adottare l'analisi di Benveniste (1971), che distingue sei diverse forme del paradigma di persona del verbo, in base alla diversa composizione dei tratti +/- parlante e +/- interlocutore, le due informazioni contestuali che l'italiano grammaticalizza grazie alla morfologia di persona: I persona: (+ parlante, - interlocutore); II persona: (- parlante, + interlocutore); III persona: (- parlante, - interlocutore); IV persona: (+ parlante, +/- interlocutore, +/- altri); V persona: (- parlante, + interlocutore, + altri); VI persona: (- parlante, - interlocutore, + altri).

alunni devono considerare che nella lettura la I persona non si riferisce all'“io” che legge, ma all'“io” della storia, una prima persona anaforica²⁷. Lo studente deve dunque interrompere il riferimento deittico e adottare un nuovo meccanismo di riferimento, quello anaforico, attribuendo la I persona al ruolo di chi, a quel punto del testo, svolge il ruolo di parlante.

Se per le classi 2^a e 3^a tale difficoltà è comprensibile e attribuibile alla limitata esperienza di lettura, l'incertezza delle classi più avanzate va invece sottolineata perché rappresenta un importante impedimento alla piena comprensione della vicenda.

Due strategie semplici e facilmente applicabili contribuiscono a costruire familiarità con il riconoscimento del narratore interno: da un lato l'esposizione non sporadica ai testi narrati in I persona, dall'altra l'utilizzo della specifica domanda che verifica quest'informazione: *chi racconta la storia?*

I ruoli di parlante e interlocutore del discorso diretto

Le domande in (30) (tratte dalla Prova 1 della Classe 2^a) mostrano un esempio di indagine relativa alla capacità di riconoscere il ruolo di parlante (colui che parla o scrive) e il ruolo di interlocutore (colui al quale è rivolta la frase) del dialogo diretto presente nella storia.

(30)

La mamma, con il ragno tra i capelli, la lucertola sulle spalle e la gatta che le si struscia alle caviglie, esclama: “M-ma co-me hai po-potuto portare a ca-casa u-una cartella si-simile...?”.

Chi parla?

A chi parla?

I dati di comprensione di questi ruoli (colonna verde) mostrano che molti alunni, anche del triennio, sembrano non avere dimestichezza nel ricostruire quale, tra i personaggi della storia, parla e a chi rivolge il suo discorso. Anche questo, in effetti, non è un compito semplice.

Una possibile difficoltà si deve allo strumento utilizzato per verificare queste informazioni, le domande, che si differenziano solo per la presenza o l'assenza della preposizione *a*: *Chi parla?/ A chi parla?* Una lettura frettolosa potrebbe fraintenderle. Nell'analisi dei dati, infatti, si è notato che molti alunni hanno invertito le risposte o hanno fornito la medesima risposta a entrambe le domande, non prestando la giusta attenzione a questo elemento funzionale che introduce il pronome interrogativo complemento indiretto.

Tra le due informazioni, per tutte le classi la più penalizzata è quella relativa all'interlocutore, come emerge dalla Tab. 3:

Una seconda difficoltà si deve al fatto che

	Classe 2 ^a	Classe 3 ^a	Classe 4 ^a	Classe 5 ^a
Parlante	56,5%	70%	55,3%	59,8%
Interlocutore	38,2%	52,5%	51,0%	50%

Tab 3. - Il riconoscimento del parlante e dell'interlocutore del discorso diretto.

27. Cfr. Vanelli (1992).

gli elementi introduttori dei due ruoli sono per lo più pronominali e possono facilmente essere trascurati da una lettura disattenta o fragile per la presenza di lacune grammaticali:

(31)

Penelope mi disse: "Tu stai qui e aspetta!". (Testo 2, Classe 3a: l'interlocutore coincide con il narratore interno, rappresentato dal pronome)

"Non ne so nulla" le risposi. (Testo 4, Classe 5a: l'interlocutore è rappresentato dal pronome complemento indiretto)

L'autore può anche scegliere di non introdurre i due ruoli, lasciando interamente nelle mani del lettore il compito di capire chi parla e a chi. Ne è un esempio l'ultimo discorso diretto del seguente dialogo, tratto dalla seconda prova della classe 4^a. Spetta dunque all'alunno determinare, sulla base delle informazioni raccolte fino a quel punto, chi parla tra i tre personaggi introdotti (il figlio, che racconta la storia, la madre e il padre):

(32)

Io sono stato felice dell'invito e, quando sono tornato a casa, l'ho subito riferito alla mamma, ma lei era già scura e mi ha risposto soltanto: "Vedremo". A tavola, quando eravamo tutti riuniti, ho cercato di dare di nuovo la buona notizia.

"Ah sì?" fa papà distrattamente "Vedremo che cosa combinerai. Io sono un bravo centrattacco, sai?".

"Io non voglio andare al tennis, mi annoio. Qui gioco con tanti, è un'altra cosa".

"Adalberto ha ragione" mi appoggia papà. "Il calcio è uno sport di gruppo".

"Il tuo calcio! Perché diventi come te e se ne stia ore a vedere i campionati? No, farà tennis, così

almeno so con chi va."

Anche il riconoscimento di questi ruoli mostra dunque come la comprensione del testo sia frutto del reperimento delle informazioni riconosciute nel corso della lettura e della loro organizzazione coerente e coesa.

L'accesso alle informazioni implicite

La domanda in (33) (tratta dalla Prova 1 della Classe 2^a) rappresenta un esempio di quesito volto a indagare l'accesso a un'informazione non espressa esplicitamente nel testo.

(33)

L'urlo è della mamma che, dopo aver aperto la cartella, si è ritrovata per le mani un ragno e una lucertola.

Perché la mamma urla?

La Fig. 5 presenta anche i dati relativi a questo tipo di informazioni, che sono ricostruibili tramite ragionamento inferenziale o ricorrendo alle proprie conoscenze dei fatti del mondo (colonna rossa). Tra tutte le informazioni indagate da queste prove, è la più suscettibile di variabilità perché dipendente dalle capacità del singolo alunno di mettere a disposizione la propria esperienza di vita per farla interagire con la storia, oltre alle specifiche abilità cognitive inferenziali, che sono soggette a maturazione e ampliamento lungo tutto il percorso scolastico e di vita dell'alunno. Si riserva a future ricerche un'analisi dettagliata di ciascun quesito rivolto a questo tipo di informazioni, che possa mostrare le capacità degli alunni in relazione al tipo di inferenza sollecitata²⁸.

28. Per una analisi dei diversi tipi di inferenze in rapporto alla comprensione del testo nella Scuola Primaria si veda Cardarelli, Bortolini (cit).

6. Dalla parte degli alunni: il laboratorio di comprensione del testo

La seconda fase dell'esperienza formativa offerta da IPRASE ha coinvolto i docenti nella realizzazione di un laboratorio con la propria classe, al fine di ampliare il vocabolario lessicale, incrementare la capacità di comprensione, costruire un'esperienza di lettura autonoma e partecipata e favorire (classi 2^a e 3^a) o consolidare (classi 4^a e 5^a) il piacere della lettura personale, che possa trasformarsi in una competenza stabile e trasversale. Il laboratorio non ha avuto l'obiettivo di fare analisi del testo e riflessione linguistica e grammaticale.

6.1. L'organizzazione del laboratorio

Durante un incontro preliminare, la formatrice ha condiviso le modalità di gestione del laboratorio, di seguito illustrate.

La durata

L'attività è iniziata nella terza settimana del mese di novembre 2021 e ha avuto una durata di 10 settimane (fino a febbraio 2022), con la possibilità di essere prolungata per ulteriori 10 settimane, fino al termine del mese di aprile 2022. Hanno aderito alla proposta di prolungamento 13 docenti.

La collocazione nell'orario scolastico

Si è data libertà a ciascun docente di decidere il giorno e l'orario più consoni, in base alla programmazione didattica settimanale della propria classe.

Il setting

Sono state fornite varie possibilità di allestimento dell'aula. Ogni docente ha deciso in funzione delle caratteristiche del suo gruppo e delle proprie abitudini. Alcuni hanno scelto di disporre i bambini a semicerchio o a cerchio; altri hanno preferito mantenere la disposizione dei banchi preesistente e già consolidata, tenendo conto della numerosità degli studenti e degli spazi a disposizione.

La collocazione dell'insegnante

Si è suggerito di non mantenere la disposizione frontale, ma di muoversi e camminare tra i banchi in modo da potersi avvicinare all'alunno di volta in volta coinvolto dalla domanda, oppure, strategicamente, di rivolgere la domanda a quello più lontano rispetto a dove il docente si trova, per consolidarne il coinvolgimento e la partecipazione.

La drammatizzazione

La drammatizzazione è uno degli aspetti che più caratterizzano questo laboratorio. Consiste nel mettere in scena la parte di testo che gli alunni hanno trovato difficile, perdendone o fraintendendone le informazioni. Per realizzarla, il docente deve assegnare i ruoli dei personaggi ad alcuni bambini, invitandoli ad alzarsi dai banchi e a mettere in scena quel punto della storia, in modo da coglierne tutte le implicazioni.

I testi

I testi proposti dalla formatrice sono di tipo narrativo. Sono state selezionate fiabe, favole, racconti realistici, autobiografici, di avventura, gialli e diari.

I brani sono stati scelti anche per offrire l'esperienza della eterodiegesi e della omodiegesi: la prima si ha quando la vicenda è narrata dal narratore esterno; la seconda si realizza quando uno dei personaggi o il protagonista racconta la vicenda. Questo secondo tipo di narrazione è particolarmente importante poiché l'identità del narratore è ricostruibile solo attraverso il riconoscimento delle informazioni di I persona espresse dalle forme del verbo, dei pronomi personali e del possessivo. Per questo motivo, i testi narrati in I persona hanno rappresentato il 50% dei materiali utilizzati. Un altro criterio di scelta dei brani è la presenza del dialogo diretto. Gli alunni sono stati invitati a riconoscere il parlante e l'interlocutore dei dialoghi, ruoli che sono espressi esclusivamente tramite l'informazione di I e II persona.

La presentazione dei testi

Le classi 3^a-5^a hanno ricevuto 21 testi. La classe 2^a ha lavorato con 27 brevi brani. La formatrice ha inserito ciascuna storia in una tabella a due colonne in file word che i docenti potevano stampare o proiettare sulla LIM. Nella colonna di sinistra compare il testo, ripartito in sequenze. Nella colonna di destra compaiono le domande relative a

ciascuna porzione e, se necessario, alcune indicazioni relative alla messa in scena della sequenza. La Tab. 4 mostra un esempio di preparazione del testo.

Su una piattaforma cloud sono state create quattro cartelle condivise, una per ogni livello classe, all'interno delle quali la formatrice ha caricato il calendario di utilizzo delle storie, i testi e il file "Commenti" dove i docenti potevano condividere la propria attività. Ne è un esempio la cronaca riportata in (34), realizzata da un'insegnante di classe 2^a in seguito alla lettura della storia introdotta nella Tab. 4:

(34)

La lettura della storia è stata fatta cambiando il setting della classe, ci siamo disposti a cerchio, già questa disposizione "diversa" per i bambini ha assunto un significato di attività nuova, divertente, più partecipativa. Io e la collega abbiamo avuto modo di muoverci liberamente sia dentro il cerchio che fuori. I bambini hanno potuto drammatizzare dialoghi e piccole scenette per entrare in profondità nelle storie divertendosi veramente tanto e cogliendo particolari che non sarebbero stati chiari con la sola lettura/ascolto. Abbiamo raccontato la storia utilizzando dei peluches, molto divertente è stato il lancio di un fagotto di giornali contenente un cagnolino

Testo	Domande
<p>Sto camminando per strada con papà e mio fratello. Vedo aprirsi una portiera di una macchina in corsa e volar fuori qualcosa, qualcosa tipo un fagotto di giornali spiegazzati. "Che cosa sarà?" chiedo, e mi muovo per andare a vedere. Papà però mi blocca: "Vado io".</p>	<p>Chi sta camminando? La macchina si sta muovendo? Chi chiede "che cosa sarà?" Chi dice "Vado io"? Perché? Due alunni, nel ruolo di figlio e padre, realizzano la scena.</p>

Tab 4. - Esempio di testo

giocando sulle ipotesi di contenuto. Questo testo non ci ha dato difficoltà particolari, anche per quanto riguarda il lessico (a parte “cavo delle mani” che abbiamo mimato tutti). La storia è piaciuta molto, è rimasta però tanta curiosità sulla fine e quindi ci siamo procurate il libro per svelare le cose rimaste in sospeso con grande entusiasmo dei bambini.

Il diario di bordo

Gli insegnanti sono stati invitati a tenere un diario di bordo, ossia un registro nel quale potessero annotare di settimana in settimana le loro osservazioni sugli alunni, sullo svolgimento dell'attività e sul proprio modo di viverla e condurla.

6.2. *Costruire un laboratorio partecipato*

Ciascun insegnante è stato invitato, muovendosi tra i banchi, a proporre a ogni alunno, a turno, una domanda sul testo. In questo modo i bambini hanno compreso l'importanza del rispetto dei turni, il valore del contributo di ciascuno e che solo prestando la dovuta attenzione anche alle risposte fornite dai compagni avrebbero potuto comprendere la vicenda.

Si è sottolineata l'importanza di rivolgere le domande a tutti gli alunni, in modo democratico e casuale, non solo a chi è in difficoltà o, al contrario, a chi ha meno difficoltà. Poiché il lavoro è condiviso, infatti, tutti devono beneficiare dei pezzetti di comprensione messi a disposizione dai compagni grazie alle loro precedenti risposte e ognuno deve fornire il proprio contributo.

Il docente deve preliminarmente spiegare lo scopo delle domande, che servono per cogliere le sfumature, i dettagli informativi, le cause della vicenda narrata e permettono di esplicitare le intenzioni, gli stati d'animo e le aspettative dei personaggi. Il seguente stralcio, ad esempio, non dice in che modo la protagonista, recandosi allo zoo, ha scoperto che il suo serpente non era velenoso. Può allora diventare utile drammatizzare la scena, immaginando il coinvolgimento di un addetto (un inserviente, meglio ancora il Direttore dello zoo) che dopo aver consultato il libro dei rettili indica alla signora l'informazione che le serviva:

(35)

Per essere sicura che il serpente non fosse velenoso, Madame Bodot andò allo zoo, dove scoprì che il suo regalo di compleanno era un boa constrictor, perciò lo chiamò Cricor.

Perché Madame Bodot andò allo zoo?

Con chi parlò Madame Bodot?

Due alunni impersonano la signora e il Direttore dello zoo e inventano il loro dialogo.

Gli insegnanti sono stati invitati anche a condividere la consapevolezza della fatica che comporta seguire il testo suddiviso in sequenze e affrontare le domande di ciascuna. È una fatica necessaria per la qualità della comprensione, ma temporanea, perché quando l'alunno avrà raggiunto il giusto allenamento a una comprensione precisa e approfondita non avrà più bisogno della guida delle domande. In ogni caso, la giusta misura dei quesiti è nelle mani di ciascun docente che, conoscendo i propri alunni, sa calibrar-

ne la quantità necessaria.

Nella seconda parte del laboratorio, agli alunni del triennio è stata offerta anche la possibilità di elaborare autonomamente i quesiti sul testo proposto: divisi a gruppi, i bambini potevano individuare le domande sulla sequenza di storia assegnata e rivolgerle agli altri gruppi.

6.3. *Intervista alla formatrice*

Mentre i docenti e la formatrice hanno avuto l'opportunità di conoscersi e relazionarsi in diversi incontri di coordinamento prima e durante lo svolgimento del laboratorio, gli alunni non hanno mai incontrato la formatrice. Sapendo che lei preparava i materiali e che la conduzione del laboratorio seguiva le sue indicazioni, alcune classi hanno espresso il desiderio di incontrarla. Sono stati realizzati due incontri da remoto, con una classe 2^a e due classi 5^a. Durante questi momenti, alcuni alunni hanno rivolto dei quesiti alla formatrice, esprimendo il desiderio di conoscere i parametri di scelta delle storie:

Dove hai trovato tutte queste belle storie? Le inventi? Come hai fatto a scegliere i testi?

La scelta dei testi ha premiato quelli più ricchi sia dal punto di vista delle informazioni implicite, in modo da sollecitare il coinvolgimento nel riconoscerle, sia dal punto di vista della trama, perché una vicenda articolata necessita di maggiore attenzione alle motivazioni, alle cause, alle conseguenze di ciò che accade nella storia.

Altri alunni hanno chiesto le motivazioni per la presenza di così tante domande in af-

fiancamento ai testi:

Come ti vengono in mente le domande?

Perché ci sono così tante domande?

Le domande sono un valido strumento non solo per la verifica ma soprattutto per la guida alla comprensione; accompagnano passo passo la lettura, permettono di soffermarsi sui dettagli informativi, favoriscono la costruzione di ipotesi e rendono l'alunno protagonista del lavoro di comprensione, frutto di tutte le risposte che è in grado di darsi. Vanno dunque intese come una tappa in un percorso che intende costruire un approccio attivo alla comprensione.

Il terzo filone di interesse dei bambini ha riguardato alcuni aspetti operativi del laboratorio:

Perché hai scelto le parole difficili? Perché non metti mai il titolo? Modifichi le storie?

Le domande degli alunni colgono il fine ultimo del progetto: i materiali sono stati presentati senza i consueti elementi di facilitazione della comprensione (titolo e disegni) proprio per incentivare la loro partecipazione e coinvolgimento. L'attenzione sulle parole va naturalmente nella direzione dell'arricchimento del bagaglio lessicale del bambino.

6.4. *Costruire un laboratorio esperienziale*

L'aspetto qualificante e caratterizzante del laboratorio è l'approccio esperienziale: l'insegnante ha il compito di guidare la comprensione, evitando di anticipare o sostituire la sua rispetto a quella degli alunni. È stato dunque invitato ad accettare l'imprevisto, ossia il fraintendimento o la perdita di un'infor-

mazione, e a non risolverlo ricorrendo a una spiegazione. La sua guida si esprime in tre modalità:

- ponendo le domande di guida della comprensione;
- fornendo il feedback all'alunno e permettendogli di proporre un'altra risposta. Solo se il docente si rende conto che l'alunno non riesce a fornire la risposta corretta rivolge il medesimo quesito a un altro alunno.
- elaborando strategie estemporanee che risolvano l'*impasse*.

6.4.1. Le strategie per affrontare l'*impasse*

Se l'alunno dà una risposta non adeguata, il lavoro con le domande si interrompe, perché non si può proseguire la lettura del brano avendone persa un'informazione. Il docente in modo estemporaneo deve a quel punto intervenire per recuperare l'elemento informativo. L'alunno può sbagliare per vari motivi. Gli insegnanti sono stati allenati ad affrontare ognuna di queste situazioni.

Come affrontare le parole nuove

La lettura è un'occasione quasi inevitabile e dunque preziosa di arricchimento lessicale. Per questo motivo gli insegnanti sono stati invitati a raccogliere in un quaderno apposito tutte le parole introdotte grazie all'esperienza del laboratorio. Il quaderno non va inteso come un archivio, ma come un contenitore di termini che i bambini possono utilizzare per arricchire le loro capacità espressive, ad esempio reimpiegando la parola nuova in fra-

si inventate.

Come affrontare l'errore di comprensione di una informazione grammaticale

L'insegnante individua la struttura grammaticale e la ripropone con frasi analoghe alla lavagna. Dopo aver consolidato la comprensione dell'elemento grammaticale, gli alunni riprendono la lettura della storia. L'esempio (36) mostra il lavoro relativo al pronome personale dativo.

(36)

Testo: *la bambina aveva la febbre, il bambino solo un po' di tosse. (...) Alla fine il dottore le diede una medicina. Era tremendamente cattiva.*

Situazione di partenza: il fraintendimento dell'informazione

Docente: Chi dà la medicina?

Alunno: Il dottore Docente: Ok!

Docente: A chi dà la medicina?

Alunno: Al bambino Docente: No!

La maestra le dà un libro.

Docente: A chi dà un libro? Inventa.

Alunno: Alla bambina Docente: Ok!

La maestra gli dà un libro.

Docente: A chi dà un libro? Inventa.

Alunno: Al bambino Docente: Ok!

L'insegnante può incrementare ulteriormente la consapevolezza degli elementi che nel testo veicolano le informazioni richieste collegando mediante frecce gli uni (gli elementi grammaticali, in questo caso il pronome clitico) e le altre (le informazioni, che gli alunni forniscono come risposte alle doman-

de di verifica). Infine, si torna alla storia riproponendo il contesto che precedentemente era stato frainteso.

Docente: A chi dà la medicina?

Alunno: Alla bambina Docente: Ok!

Docente: Dove c'è scritto?

Alunno: Le = alla bambina Docente: Ok!

Per allenare il riconoscimento dei ruoli di parlante e interlocutore del discorso diretto sono cruciali le domande *Chi parla?* e *A chi parla?* Se il testo presenta un dialogo tra due o più personaggi si può utilizzare la drammatizzazione, facendo in modo che gli alunni lo mettano in scena, dopo aver assegnato i ruoli. Naturalmente, l'insegnante non deve indicare agli attori quale parte ognuno deve interpretare, spetta ai bambini comprenderlo, anche sbagliando.

Come gestire l'informazione collegabile ad un vissuto o ad una conoscenza enciclopedica

(37)

Testo: *Era notte. Tutti quei cipressi incutevano una certa paura ai ragazzi*

Domanda: Perché i ragazzi sono spaventati?

Alunni: non riescono a rispondere

L'insegnante può disegnare una fila di cipressi alla lavagna o mostrare un'analogia immagine, quindi chiedere agli alunni se hanno mai visto una scena simile. Qualcuno dirà di averli visti vicino al cimitero. Se manca questa esperienza, spetta all'adulto verbalizzarla, collegando o sollecitando il collegamento tra la vista di quel tipo di alberi e le sensazioni che si possono avere passando vicino a questo luogo di notte.

Come attivare un ragionamento inferenziale per riconoscere l'informazione implicita

Se l'informazione fraintesa è implicita, l'insegnante, con opportune domande, può guidare gli alunni a esplicitare tale informazione riconoscendo la stratificazione di informazioni di cui è composta.

(38)

Testo: *Ciccio era il peluche preferito di Marco. Tutti i suoi giochi erano nelle scatole. Appena arrivato nella nuova casa, in meno di dieci minuti tutto il pavimento fu ingombro di giocattoli.*

Docente: Perché il pavimento era pieno di giocattoli?

Alunni: non rispondono

Simulazione e laboratorio esperienziale:

Docente: (prende un astuccio particolarmente pieno di oggetti, contenente una gomma, che sistema in fondo all'astuccio, poi chiama un alunno): prendi la gomma, per favore.

Alunno: per prendere la gomma deve necessariamente tirare fuori dall'astuccio tutti gli altri oggetti in esso contenuti.

A quel punto, gli alunni comprendono l'implicito della storia e possono rispondere al quesito:

Docente: Perché il pavimento è pieno di giochi, nella storia?

Alunni: Perché Marco deve tirare fuori dalle scatole tutti i giochi per trovare il peluche.

6.5. L'importanza dell'errore

Il laboratorio è uno spazio sperimentale, in cui i bambini devono sentirsi liberi di agire, provare, ipotizzare e sbagliare. L'errore va visto come l'espressione di un'interpretazione non adeguata rispetto alle informazioni del testo. Il feedback dell'insegnante permette all'alunno di riconsiderare la sua interpretazione in un processo di autovalutazione che lo rende protagonista attivo dell'attività. L'assenza di spiegazioni fa sì che i bambini siano esploratori e costruttori dei significati delle storie.

7. I risultati

Completato il laboratorio, tutte le classi hanno ripetuto le prove di comprensione Musola, Oliviero (2022), a distanza di almeno 6 mesi dalla precedente somministrazione. La Tab. 4 mostra i risultati dei test *ante* e *post* laboratorio. Tutte le variabili considerate mostrano un andamento positivo, corrispondente a un miglioramento del rendimento: il soggetto sottinteso di terza persona, che anche prima del laboratorio aveva una buona percentuale di comprensione, al termine della sperimentazione raggiunge per tutte le classi valori uguali o superiori al 90%

di risposte corrette; il soggetto sottinteso di I persona, che individua il narratore interno, nella prova *ante* era riconosciuto solo dalla metà degli alunni di 2^a e 3^a; a conclusione del laboratorio il loro rendimento ha un incremento del 26% e del 28%; per le classi 4^a e 5^a le risposte corrette raggiungono e sfiorano la soglia del 90%. La variabile che mostra il maggiore incremento è quella relativa al riconoscimento del parlante e dell'interlocutore del discorso diretto: per tutte le classi, l'incremento è almeno del 25%, portando alla comprensione di queste informazioni l'80% degli alunni delle classi terze, quarte e quinte. Migliora anche il riconoscimento delle informazioni implicite, che va dal 70% di risposte corrette per le classi seconde fino a oltre l'80% per le classi quarta e quinta.

Non è possibile attribuire un collegamento diretto tra questi risultati e la sperimentazione poiché, in mancanza di un gruppo di controllo, non si può escludere che il miglioramento dipenda da altre variabili, principalmente la crescita dell'alunno e l'attività scolastico-educativa che ha ricevuto.

Tuttavia, l'esito positivo della sperimentazione è oggettivo e permette di confermare che non emerge conflitto tra le capacità degli alunni, l'impostazione che il docente ha costruito rispetto al compito di comprensione e l'approccio messo in atto dalla spe-

	PROVA INIZIALE	PROVA FINALE	DIFF	PROVA INIZIALE	PROVA FINALE	DIFF	PROVA INIZIALE	PROVA FINALE	DIFF	PROVA INIZIALE	PROVA FINALE	DIFF
Soggetto 1 [^]	49,2	76,0	26,8	55,8	84,7	28,9	75,7	94,4	18,7	63,6	88,3	24,7
Soggetto 3 [^]	78,1	95,9	17,8	85,8	97,6	11,8	76,7	90,6	13,9	77,7	89,4	11,7
Pronome	71,4	87,7	16,3	65,0	77,1	12,1	70,4	85,9	15,5	79,9	91,2	11,3
Parlante/Interloc.	30,2	56,0	25,8	47,5	80,0	32,5	45,9	79,4	33,5	49,5	81,4	31,9
Inferenza	44,2	69,0	24,8	44,6	73,5	28,9	53,9	87,8	33,9	54,3	82,2	27,9

Tab 4. - Risultati della somministrazione delle prove *ante* e *post* laboratorio.

rimentazione: tale approccio può dunque felicemente integrarsi con la metodologia adottata dalla classe, per stimolare il lavoro cooperativo e le intuizioni degli alunni circa la rilevazione delle informazioni dei testi.

Ciò è confermato anche dalle risposte dei docenti alle domande 1 e 2 del questionario che è stato compilato a conclusione dell’iniziativa. Il questionario aveva l’obiettivo di rilevare non solo la percezione dell’utilità della formazione, ma anche l’effettiva applicazione, da parte del singolo docente, del-

le indicazioni ricevute per la sua attuazione (domande 3-7). Le modalità di lavoro richieste sono state quasi sempre o sempre messe in atto. La Tab. 5 mostra i quesiti rivolti ai docenti e le loro risposte.

Invitati a esplicitare i motivi per i quali hanno ritenuto valida questa proposta formativa, i docenti hanno espresso le seguenti motivazioni:

«Il laboratorio riesce a far interagire tutti gli alunni, anche chi è in condizione di svantaggio, consentendo di esprimersi in modalità diverse da quelle abituali».

1	Ritiene che le indicazioni di lavoro e gli strumenti ricevuti durante gli incontri di accompagnamento esperto e sperimentati durante il laboratorio possano integrarsi nella sua didattica relativamente al lavoro di comprensione del testo?	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto 100%
2	Pensa che questo laboratorio sia utile per migliorare il rendimento nella comprensione del testo?				100%
3	È riuscita a realizzare tutti i testi a disposizione?	Meno della metà 0%	All’incirca la metà 9,1%	Sì, quasi tutti 36,4%	Sì, tutti 54,5%
4	È riuscita a svolgere con continuità il laboratorio?	No, ci sono state molte interruzioni 9,1%	Sì, le interruzioni sono state sporadiche 45,5%	Sì, con continuità 45,5%	
5	Gli alunni hanno realizzato le scenette?	Quasi mai 9,1%	Qualche volta 27,3%	Quasi sempre 36,4%	Sempre 27,3%
6	Gli alunni hanno impersonato i dialoghi contenuti nei testi?	Mai	Qualche volta 18,2%	Quasi sempre 45,5%	Sempre 36,4%
7	Gli alunni si sono allenati a riconoscere il narratore interno?	Mai	Qualche volta	Quasi sempre 45,5%	Sempre 54,5%

Tab 5. - Il questionario rivolto ai docenti.

«Le letture sono state molto divertenti e hanno fatto sentire protagonisti gli alunni».
 «Le domande guida aumentano la concentrazione nel cercare la risposta».
 «Gli alunni hanno imparato a distinguere le informazioni lessicali, grammaticali e implicite».

Le criticità rilevate riguardano soprattutto aspetti logistici: l'esiguità dello spazio dell'aula, la mancanza di un docente in compresenza che possa osservare le reazioni degli alunni, la disponibilità di una LIM per proiettare i materiali.

Anche gli alunni hanno svolto un questionario, che aveva l'obiettivo di cogliere il loro gradimento dell'iniziativa e su quali aspetti. La Tab. 6 mostra le loro risposte, che tra le quattro opzioni fornite (Per niente/Poco/Abbastanza/Molto) si orientano tutte verso le due opzioni più positive. Le risposte alle domande 3 e 4 confermano che l'impostazione dell'attività non affatica la partecipazione e il coinvolgimento. La tabella mostra anche la media del voto assegnato al laboratorio tra un range di possibilità da 0 a 10.

8. Conclusioni

Questo lavoro testimonia un'esperienza di formazione e sperimentazione sulla compren-

sione del testo narrativo, condotta con insegnanti di Scuola Primaria.

L'analisi delle domande di verifica della comprensione proposte dai docenti prima dell'avvio della formazione ha fatto emergere la necessità di una maggiore attenzione alle informazioni grammaticali del testo per mettere a fuoco un'effettiva comprensione da parte degli alunni su queste informazioni; l'attenzione alla formulazione dei quesiti, inoltre, permette di evitare domande sintatticamente ambigue e domande che involontariamente agevolano l'alunno perché esplicitano informazioni che il testo esprime tramite elementi grammaticali.

L'analisi delle prove di comprensione svolte dagli alunni prima dell'avvio dei laboratori di comprensione secondo l'approccio logogenico ha rilevato criticità nel riconoscimento dell'informazione legata al narratore interno (rappresentato dagli elementi in I persona) e dell'informazione relativa al parlante e all'interlocutore del dialogo diretto. È un dato che è importante sottolineare per promuovere l'attenzione su tali informazioni, che si può ottenere esponendo gli alunni a testi narrati in I prima persona e verificando frequentemente i ruoli del dialogo diretto.

Il confronto tra le prove di comprensione

N.	Domanda	Abbastanza/Molto
1	Il laboratorio è stato interessante?	94,7%
2	Ti è piaciuto fare le scenette con il tuo insegnante?	91,1%
3	Sei riuscito/a a intervenire durante le lezioni?	75,7%
4	Ti sei sentito in difficoltà a parlare?	16,3%
5	Il laboratorio è servito a comprendere meglio i testi?	86,5%
6	Media del voto assegnato al laboratorio	8,25

Tab 6. - Il questionario rivolto agli studenti.

ante e post laboratorio mostra un incremento della competenza su tutti i parametri considerati. La mancanza di un gruppo di controllo impedisce di attribuire una correlazione diretta tra l'incremento della competenza e la realizzazione dei laboratori; per questo motivo si confida nella possibilità di realizzare in futuro analoghe iniziative che prevedano la partecipazione di classi sperimentali e di controllo (con la possibilità, per queste ultime, di svolgere il laboratorio in un secondo momento) per poter valutare puntualmente l'efficacia di questa sperimentazione.

I dati qualitativi raccolti tramite i questionari rivolti ai docenti e agli alunni mostrano la fattibilità di questa proposta nel contesto scolastico e nella modalità corale. Da un lato i docenti confermano l'utilità dell'approccio logogenico nel favorire la comprensione delle informazioni più delicate, dall'altro gli alunni apprezzano l'aspetto esperienziale del laboratorio, che tramite la realizzazione dei dialoghi e la messa in scena li accompagna a capire le vicende del testo.

Finanziamenti

IPRASE, all'interno del progetto di sistema "Le nuove frontiere del diritto all'istruzione. Rimuovere le difficoltà d'apprendimento, favorire una scuola inclusiva e preparare i cittadini responsabili e attivi del futuro - Fase 2", cofinanziato dal Fondo Sociale Europeo nell'ambito del PO 2014-2020 della Provincia Autonoma di Trento.

Bibliografia

- Belletti, A., & Guasti, M. T.** (2015). *The acquisition of Italian*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Benveniste, E.** (1971). *Problemi di Linguistica generale*, Milano: il Saggiatore.
- Calvani, A., & Chiappetta Cajola, L.** (a cura di) (2019). *Strategie efficaci per la comprensione del testo*, Firenze: SapLE.
- Cardarello, R., & Bortolini, C.** (2020). *Didattiche della comprensione del testo*, Roma: Carocci.
- Cardarello, R., & Lumbelli, L.** (2019). *La comprensione del testo*, Firenze: Giunti.
- Franchi, E., & Musola, D.** (2015). *Percorsi di Logogenia 2/Strumenti per guidare la comprensione del testo*, Venezia: Cafoscarina.
- Guasti, M. T.** (2007). *L'acquisizione del linguaggio*, Milano: Cortina.
- INVALSI** (2018). *Quadro di riferimento delle prove INVALSI di italiano*. Retrieved from https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/qdr_italiano.pdf.
- Musola, D.** (2018). *La Logogenia*, in Rinaldi, P., Tomasuolo, E. e Resca, A. (a cura di), *La sordità infantile. Nuove prospettive di intervento*. Trento: Erickson.
- Musola, D., Musella, V., & Bortolazzo, E.** (2020). *Stimolazione grammaticale per coppie minime*. Trento: Erickson.
- Musola, D. & Oliviero, M.** (2022). Logogenia e comprensione del testo narrativo. La costruzione di prove calibrate per la Scuola Primaria, *RicercaAzione*, 14(1), 105-130. Retrieved from <https://doi.org/10.32076/RA14108>.
- Musola, D., Oliviero, S., & Morini, M.** (2023). *Sordità e comprensione del testo. Storie per superare le difficoltà grammaticali*. Trento: Erickson.
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C.** (2021). *La comprensione del testo: dalla ricerca alla pratica*, Roma: Carocci.
- Rinaldi, P., Tomasuolo, E., & Resca, A.** (a cura di) (2018). *La sordità infantile. Nuove strategie di intervento*. Trento: Erickson.
- Vanelli, L.** (1992). *La deissi*, in L. Renzi, G. Salvi e A. Cardinaletti, *Grande grammatica di consultazione*. Bologna: il Mulino.