

# La varietà dei testi<sup>1</sup>

*Maria Antonietta Marchese*

## 1. La varietà come criterio

Quali forme testuali devono saper leggere i nostri alunni?

Per rispondere possiamo, in primo luogo, analizzare le situazioni di lettura più frequenti nella vita quotidiana di un bambino o di un ragazzo; in secondo luogo, prendere spunti in prestito da indagini e ricerche; in ultimo, fare riferimento alle richieste fissate dai Programmi ministeriali.

Facendo ricorso all'osservazione empirica, proviamo a individuare tutte le situazioni di lettura che si presentano, nel corso di una giornata, ai piccoli e ai giovani lettori della scuola dell'obbligo. Al mattino consultano l'orario scolastico per preparare lo zaino; leggono richieste di partecipazione a concorsi contenute negli incarti di merendine e patatine; sfogliano riviste musicali o sportive alla ricerca di notizie su cantanti o sportivi preferiti; consultano classifiche di CD; controllano l'ora di un programma Tv; leggono libri di horror o fumetti di Dilan Dog; seguono nel libro di storia la spiegazione di un argomento; studiano l'ultimo capitolo di geografia.

Procedendo in questo modo si possono stabilire anche le frequenze delle diverse situazioni nel corso di una settimana e non è difficile che alla fine, con una certa precisione, si possa stabilire quali siano le forme testuali più ricorrenti<sup>2</sup>. È evidente che attraverso una semplice rilevazione empirica siamo in grado di rispondere all'interrogativo iniziale. I nostri alunni devono essere in grado di leggere una gamma estremamente varia di testi.

Può essere utile, a questo punto, confrontare quanto emerso con un'altra fonte. Si tratta del modello elaborato dai gruppi di ricerca che hanno preso parte all'indagine internazionale IEA-SAL<sup>3</sup>, per delimitare il dominio delle attività di lettura degli studenti di nove e di quattordici anni. Nel modello, riportato nella tabella 1, sono stati identificati i luoghi e le attività di lettura più usuali di ragazzi compresi nella fascia di età considerata dall'indagine. Proviamo a scorrere gli esempi di testi riportati nell'ultima colonna: compaiono ricette, etichette, guide, orari, scontrini e ricevute e ancora testi di studio.

L'elemento caratterizzante, anche in questo caso, è costituito dalla varietà di testi. Una varietà che, basandosi sulle diverse situazioni di lettura, considera parimenti importanti i

<sup>1</sup> In: Silvana Ferreri (a cura di), *Non uno di meno. Strategie didattiche per leggere e comprendere*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, 2002, pp. 111-129.

<sup>2</sup> L'idea di procedere in questo modo non è nuova: nasce da un'indicazione di Halliday (1985: 79) che suggerisce di tenere un «diario linguistico» su cui annotare tutto ciò che si è letto in una settimana. L'elenco organizzato in categorie (principalmente per agire; principalmente per informarsi; principalmente per svagarsi) diventa un chiaro esempio dei vantaggi che un adulto può perseguire con la lettura.

<sup>3</sup> Cfr. Lucisano 1994.

testi di studio e i testi più ricorrenti della vita quotidiana.

Ad una analoga conclusione si perviene se si pone mano alla lettura dei Programmi ministeriali della scuola dell'obbligo. Come si può dedurre da un rapido controllo della tabella 2, nei Programmi didattici della scuola primaria e della scuola media inferiore si fa riferimento a una gamma varia e ricca di testi.

**Modello per l'identificazione delle aree di contenuti delle prove di alfabetizzazione utilizzato nell'indagine internazionale dei livelli di Alfabetizzazione-Lettura IEA-SAL**

Area di attività	Tipo di attività	Esempi di testi
Casa, Famiglia, Tempo libero	Alimentazione	• Ricette
	Uso del telefono	• Etichette • Guida telefonica
	Uso Tv/Radio	• Guide ai programmi • Orari • Testi su video
	Lettura	• Fumetti • Novelle • Quotidiani • Riviste • Manuali Giochi e Hobbies • Istruzioni per l'uso
	Rapporti con gli amici	• Lettere • Messaggi
Scuola	Studio	• Dizionari • Manuali • Enciclopedie • Carte geografiche
	Vita scolastica	• Messaggi • Diari • Avvisi • Regolamenti
Società	Acquisti	• Prezzi • Pesì e misure • Messaggi • Pubblicità • Scontrini • Ricevute
	Trasporti	• Biglietti • Orari • Segnaletica • Avvisi
	Attività associative	• Giornalini • Regolamenti

Tabella 1.

**Programmi Ministeriali. Sintesi dei riferimenti a ciò che si deve leggere**

SCUOLA ELEMENTARE	SCUOLA MEDIA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Testi scritti a fini diversi; testi di vario tipo.</li> <li>• Testi di tipo narrativo; narrazioni; racconti; fumetti; fotostoria.</li> <li>• Notizie tratte da giornali.</li> <li>• Lettere; corrispondenza.</li> <li>• Testi di uso quotidiano; testi scritti di carattere pratico comunicativo; note; appunti; tabelle.</li> <li>• Istruzioni; documenti scolastici.</li> <li>• Testi di tipo descrittivo; descrizioni.</li> <li>• Testi di tipo argomentativo.</li> <li>• Testi di tipo letterario; poesie; testi di narrativa.</li> <li>• Schemi; resoconti; relazioni.</li> <li>• Vocabolari; enciclopedie.</li> <li>• Rilevamenti statistici; dati presenti in atlanti, libri, periodici, annuari statistici.</li> <li>• Testi di divulgazione; monografie; testi scolastici; libri.</li> <li>• Reticolati; mappe; carte diverse per contenuto; rappresentazioni grafiche; diagrammi a barre; diagrammi a blocchi; grafici; istogrammi; aerogrammi.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poesia lirica; passi di prosa; epica; passi di epistolario.</li> <li>• Favole; romanzi; novelle; letteratura di fantascienza; testi di narrativa.</li> <li>• Cronache vissute e riflessioni; resoconti e diari di viaggiatori... esploratori; scambi epistolari; corrispondenza; biografie di personaggi illustri; autobiografie.</li> <li>• Schemi; questionari; resoconti; descrizione di eventi e di esperienze; verbali, relazioni, manifesti.</li> <li>• Tabelle; tabelle orarie; istruzioni varie; bolletta della luce.</li> <li>• Testi tratti da materiali pubblicitari.</li> <li>• Mappe e carte geotematiche, topografiche e geografiche.</li> <li>• Testi di divulgazione; bibliografie; vocabolario; enciclopedie; atlanti.</li> <li>• Compendi statistici; rilevazioni statistiche; documenti storici e di tradizioni popolari relazioni di viaggiatori.</li> <li>• Semplici testi scientifici e di tecnica; formule.</li> <li>• Resoconti della vita economica e sociale.</li> <li>• Testi di carattere religioso e di riflessione morale.</li> <li>• Regolamenti relativi alla vita della classe; decreti delegati; testo costituzionale; testi legislativi e regolamentari.</li> <li>• Rappresentazioni grafiche; grafici di ogni tipo: diagrammi; istogrammi; aerogrammi.</li> <li>• Articoli; giornali; riviste; rotocalchi; fumetti.</li> </ul>

Tabella 2.

A sostegno della varietà, interviene anche il documento redatto dalla Commissione di studio per il programma di riordino dei cicli (marzo-aprile 2000), commissione incaricata di definire gli *Indirizzi per l'attuazione del curricolo nella scuola di base*. Anche in questo caso, dalla lettura del documento citato si desume che per la costruzione del curricolo di lingua italiana debba fare riferimento ad una gamma varia e ricca di testi<sup>4</sup>.

- Testi di vario tipo;
- testi di tipo narrativo; racconti; storie; fiabe; favole; romanzi; miti; leggende;
- testi poetici; componimenti in versi; poesia lirica; poemi; poesia epica; canzoni;
- cronache; biografie; diari; lettere; corrispondenze; testi autobiografici;
- teatro; sceneggiature; copioni; dialogo;
- avvisi; locandine; dépliant;
- istruzioni; fogli di istruzioni per l'uso; regole di gioco; ricette;
- descrizioni;
- testi informativi;
- indici, capitoli, titoli, sommari, riquadri;
- didascalie; testi espositivi di carattere disciplinare e testi con immagini e apparati iconografici; cartelloni;
- testi scientifici; relazioni di lavoro; presentazioni schematiche; documentazioni di un'esperienza; grafici; schemi; tavole; tabelle; diagrammi; tabulazioni; grafici; schizzi;
- libri; guide; monografie; giornali; giornalini scolastici; fascicoli;
- mappe; strumenti cartografici; carte geografiche a diverse scale; carte tematiche; grafici relativi a fenomeni demografici ed economici.

Attraverso l'analitica presentazione dei risultati esibiti, si ha modo di rendersi conto dell'esistenza di una forte convergenza fra le fonti esaminate: sia che si faccia riferimento a liste di testi ricavati in modo empirico o contenuti in modelli rigorosamente controllati, sia che si ricorra alla consultazione di documenti istituzionali, emerge con chiarezza che la varietà di testi sia una costante di cui tenere conto per elaborare un segmento di curricolo finalizzato al miglioramento dei livelli di lettura in alunni della scuola dell'obbligo.

In conclusione, a sostegno della scelta, si possono addurre ragioni riconducibili a istanze sociali o, più semplicemente, a richieste di natura personale, o legate a esigenze di natura linguistica-cognitiva. Se, infatti, sapere leggere testi di tipo diverso, come ricorda De Mauro (1982: 14), è importante in quanto la vita è filtrata attraverso lo scritto, è altrettanto importante ricordare come l'individuo, in contesti di attività quali il tempo libero, possa sperimentare, attraverso la lettura di diversi tipi di testo, scopi personali di lettura a lui graditi. In più, è innegabile che l'assunzione di un'ampia gamma di testi in un curricolo di lettura possa costituire, sicuramente, la condizione indispensabile per favorire la messa in atto di una pluralità di approcci ai testi e per realizzare l'attivazione di mobilità cognitiva. La lettura, infatti, non passa esclusivamente attraverso i libri ma, più delle volte, si realizza nell'incontro con testi propri della vita quotidiana. Non solo testi scolastici, dunque, ma anche testi di uso quotidiano.

<sup>4</sup> Nonostante la sospensione in atto della riforma sul Riordino dei cicli, si ritiene che gli *Indirizzi curriculari* restino, allo stato attuale, la più avanzata sistematizzazione di contenuti disciplinari e di obiettivi di apprendimento indispensabili alla costruzione di percorsi didattici. Gli *Indirizzi* vengono, quindi, assunti come un irrinunciabile materiale di riflessione e di studio.

## 2. Non dimenticare i più deboli

Quali forme testuali dovranno diventare oggetto di apprendimento in una proposta finalizzata al miglioramento dei livelli di alfabetizzazione?

Si pone, a questo punto, il problema della selezione delle forme testuali all'interno del segmento di curriculum. L'interrogativo ha il merito di spostare l'attenzione dai testi al problema di partenza: il miglioramento dei livelli di alfabetizzazione degli alunni della scuola dell'obbligo. Il segmento di curriculum di lettura nasce, infatti, come si ricorderà, con l'intento di fornire una risposta concreta a un problema rilevato in modo oggettivo da indagini nazionali e internazionali<sup>5</sup>, quello dell'ipofunzionalità in lettura presente a diversi livelli nelle classi della scuola italiana.

Posto che gli studenti italiani incontrano maggiore difficoltà di lettura nei testi pragmatici e informativi, sarà a partire dal bisogno evidenziato che si selezioneranno le forme testuali, oggetto di apprendimento specifico della proposta curricolare elaborata. La messa a fuoco delle difficoltà degli alunni della scuola italiana consente, infatti, di conquistare una prospettiva, un angolo visuale attraverso cui accostarsi ai testi. L'attenzione sui testi non è indiscriminata ma centrata su quelle forme testuali che presentano ostacoli per i nostri studenti. Se provassimo a scorrere la lista di testi ricavati dai Programmi della scuola elementare, lista rispetto alla quale si coglieva la ricchezza della gamma di forme testuali, emergerebbe con chiarezza la prevalenza di testi pragmatici e di testi informativi. Sono tabelle, istruzioni, schemi, mappe, carte, rappresentazioni grafiche, diagrammi. E ancora, documenti scolastici, resoconti, relazioni.

Assegnata una priorità a determinati tipi di testo, quelli pragmatici e informativi, si ridefinisce l'attenzione nei confronti di altri tipi testuali. I testi a forte dominanza narrativa, ad esempio, a cui tanto spazio è assegnato nella pratica didattica, rimangono per così dire in ombra mentre, al contrario, altre forme testuali si sganciano dagli sfondi a cui da sempre abbiamo voluto pensarli. La mappa, la carta topografica non si vedono fissati in modo esclusivo ai momenti di studio, sollecitano la ricerca di contesti quotidiani. La mappa è posta all'ingresso di un ipermercato, di una fiera; la carta topografica viene utilizzata in un viaggio di istruzione. Si scopre che alcuni testi sono stati a lungo pensati, in modo esclusivo, come testi di studio – le tabelle di un libro di matematica, di scienze... – e invece sono classifiche di CD, di film. Viene meno un luogo comune: quello di volere considerare alcune forme testuali vincolate a certi usi e a certi scopi di lettura e si riconquistano modi nuovi di guardare ai testi.

Gli stessi testi pragmatici pur collocandosi, in modo naturale e immediato, nei contesti di vita quotidiana possono essere pensati, con altrettanta naturalezza, in contesti di studio. I vantaggi didattici che derivano dal guardare ai testi da questa nuova angolazione sono immediatamente evidenti. Pensiamo, ad esempio, alle difficoltà o alla mancanza di interesse che alcuni alunni presentano davanti ai tentativi di fare ricorso a una tabella in cui sono riportati dati sulla produzione di energia elettrica negli ultimi dieci anni nel mondo per spiegare il problema delle risorse energetiche. Una difficoltà o un disinteresse che può derivare, non tanto dall'argomento, quanto dall'incapacità nel sapere consultare una tabella a doppia entrata. E proviamo ad immaginare una fase di avvicinamento graduale alla tabella geografica, facendo leva sull'interesse del giovane lettore. Prima si proporrà una tabella con le notizie sulla squadra del cuore; poi una con gli ultimi dieci anni di storia della squadra del cuore; seguirà una tabella in cui si raccolgono notizie sui manager dei campioni sportivi... e, di tabella in tabella, si approderà alla tabella con i dati geografici.

<sup>5</sup> Cfr. Lucisano 1994; M.P.I. 1994.

Stesso discorso vale per la correlazione fra testi e scopi di lettura. Una cartina geografica, di solito, è un testo a supporto dell'esposizione orale di un argomento: si consulta per mostrare di avere studiato l'argomento. Si dice «la capitale è Roma» e si segna, oppure si segna e si dice «le Alpi Graie». Ma una cartina geografica può diventare lo spazio per immaginare il viaggio che si intende intraprendere o per ripercorrere idealmente le tappe di un viaggio già realizzato.

In chiusura, una precisazione necessaria per smontare un altro luogo comune, quello di considerare i testi di uso quotidiano più facili rispetto a quelli di studio. Non è escluso che la disattenzione dei docenti italiani nei confronti dei testi pragmatici dipenda da questa convinzione. Proviamo, anche questa volta a ricorrere a un esempio per mostrare come anche la lettura di testi pragmatici debba essere sostenuta da attività di apprendimento mirate rispetto allo scopo.

In un biglietto di ingresso che consente di accedere a una torre, monumento nazionale, di una città italiana le informazioni sono concise; non c'è, inoltre, una connessione esplicita fra di esse. Nella sua essenziale semplicità il testo potrebbe nascondere degli ostacoli a chi, ad esempio, non sa risalire dalla parola «Ingresso» al suo significato implicito «si può accedere alla torre»; o non sa cogliere la relazione, anche questa implicita, tra la parola «Ridotto» e la categoria di persone alle quali è destinato il biglietto.

Comune di Lucca
INGRESSO TORRE GUINIGI Ridotto £. 2000 N° 16469

Analoghe difficoltà potrebbero nascere dalla lettura di semplici mappe in cui l'abilità del lettore si misura con lo scioglimento di simboli o di carte stradali in cui si fa ampio uso di sigle. Basta provare a leggere un qualsiasi testo in cui le informazioni sono essenziali, sia esso uno scontrino o un listino prezzi, per scoprire come davanti ad essi l'abilità del lettore non consista tanto nell'individuare un'informazione per volta ma richieda la continua messa in relazione fra parti di testo apparentemente non collegate o fra parti di testo e conoscenze extratestuali; abilità che solo un lettore esperto o maturo può esercitare con naturale facilità.

Da quanto detto, si ricavano due considerazioni conclusive: è didatticamente vantaggioso considerare le forme testuali non vincolate a certi usi e a certi scopi di lettura; bisogna, cioè, conferire ai testi di uso quotidiano la stessa dignità riservata ai testi di studio. L'essenzialità dei messaggi in testi in cui si fa uso di modalità di organizzazione e di presentazione in strutture, schemi, tabelle non deve essere confusa, in sede didattica, con la facilità di lettura dei testi stessi.

### 3. La distribuzione dei testi

Come procedere alla distribuzione delle forme testuali all'interno del segmento di curriculum? Quali forme testuali saranno presenti ai due livelli di scolarità presi in considerazione?

Facendo riferimento alle fonti consultate in precedenza, potremmo rispondere che per tutti e due gli ordini di scuola nelle indicazioni programmatiche sono previste tabelle,

diagrammi, mappe, atlanti e vocabolari e, di fatto, bambini e ragazzi entrano a contatto, sia nella vita quotidiana sia in quella scolastica, con le stesse forme testuali. Ma è un'indicazione troppo generica che non aiuta certo chi è impegnato nella definizione di una proposta destinata ad alunni di ordini di scuola diversi.

Per rispondere ai quesiti non si può fare a meno di considerare altre variabili che entrano in gioco: i livelli di partenza degli alunni; l'interesse che un determinato tipo di testo è capace di generare; le caratteristiche dei testi.

Cominciamo dalla prima variabile, quella che viene indicata come la situazione di partenza di ogni alunno/studente. È abbastanza facile immaginare che il problema della distribuzione delle forme testuali possa essere affrontato in situazioni didattiche reali a partire dai livelli di partenza degli alunni. Il docente può servirsi di un criterio basato sul riconoscimento delle competenze che l'alunno possiede. Stabilito, previo accertamento, che l'alunno «non conosce la forma testuale X», è ipotizzabile che quella particolare forma possa essere assunta in una sequenza di apprendimento in modo da condurre l'alunno al suo riconoscimento e all'uso appropriato. Se, invece, l'alunno «conosce la forma testuale X», è pensabile ipotizzare situazioni di apprendimento in cui è prevista la messa in atto di capacità già acquisite o l'attivazione di operazioni più complesse. Procedendo in questo modo è possibile prevedere che all'interno di un anno scolastico e, nel corso degli anni successivi, venga sviluppata l'abilità di lettura attraverso la messa a fuoco di un certo numero di forme testuali.

Tale criterio, efficace in una situazione scolastica reale, si rivela meno adeguato in una situazione, come quella descritta, in cui è prevista l'elaborazione di un segmento di curriculum. In questo caso infatti la distribuzione delle forme testuali avviene in fase di elaborazione della proposta, in una fase cioè in cui il destinatario è ancora troppo distante e di cui non si conoscono le competenze specifiche da lui possedute.

Un altro criterio può consistere nel distribuire i testi in base all'interesse che un determinato tipo di testo è capace di generare nel suo potenziale lettore. L'interesse non scaturisce dall'argomento ma è determinato dalle relazioni che si creano fra testo e scopi di lettura. Se lo scopo per cui si legge un determinato testo è quello di fare qualcosa a partire da quel testo – ad esempio, sono delle istruzioni per realizzare un gioco all'aperto – è molto probabile che per un ragazzo di scuola elementare quel testo acquisti interesse. Un ragazzo di scuola media, invece, potrebbe riassegnare interesse a quella stessa forma testuale se si trattasse di istruzioni per far funzionare un determinato apparecchio o per assemblare i pezzi di un impianto stereofonico in cui oltre all'esercizio dell'operatività il ragazzo mette in gioco conoscenze specifiche (polarità, conduzione, voltaggi).

In questo caso, sono gli scopi che si realizzano attraverso la lettura dei testi che determinano una sorta di distribuzione delle forme testuali, scopi che rispondono ai diversi bisogni di bambini e di adolescenti. Si potrebbe ipotizzare per la scuola elementare una prevalente attenzione agli scopi di lettura «pratici». Al contrario, per studenti di scuola media potrebbe diventare prioritaria l'attenzione a testi che implicino il raggiungimento di scopi «conoscitivi».

Un ulteriore criterio per distribuire le forme testuali consiste nel fare riferimento alle caratteristiche intrinseche del testo. L'argomento trattato, il modo in cui il testo è costruito, in cui è organizzato, la sua sintassi, le parole utilizzate, la forma in cui è scritto o è stampato, il rapporto tra parti scritte e parti illustrate possono essere assunti come indicatori per distribuire i testi all'interno di una proposta curricolare. Ad esempio, una mappa precede una carta topografica che a sua volta precede una carta geografica: in questo caso la simbologia di una mappa può risultare in linea di massima più semplice di quella di una carta topografica o di una carta geografica. Il corpo delle lettere e dei simboli adottati può essere assunto come rappresentativo di una scala di difficoltà progressiva. Ancora: è più facile

individuare l'argomento trattato in un libro, se l'indice non è ripartito in sezioni. Più complesso è lo stesso lavoro in un indice con sezioni distribuite gerarchicamente: in questo caso non si ricostruisce un argomento ma aspetti particolari dell'argomento trattato.

A conclusione, si ritiene che la distribuzione delle forme testuali in un segmento di curriculum possa effettuarsi a partire dall'uso combinato dei tre criteri indicati. L'adozione di un criterio, infatti, non esclude gli altri. Inoltre i tre criteri possono entrare in gioco in momenti diversi della proposta curricolare: in fase di elaborazione ci si fonda sul secondo e sul terzo criterio, del primo si terrà conto durante la fase di realizzazione della proposta.

#### 4. Le difficoltà di comprensione

In questo paragrafo, l'attenzione si concentra su una questione di natura didattica. È nostra intenzione illustrare, infatti, alcuni degli approcci utilizzati per rendere, ai giovani lettori della scuola di base, i testi scritti meno difficili e più cooperativi. Premesso che, in alcuni casi, i destinatari dei testi possono essere persone con particolari difficoltà di comprensione, appare determinante occuparsi del modo in cui rendere il testo scritto meno pigro<sup>6</sup>. Consapevoli del fatto che l'incontro fra testo e lettore costituisca un momento importante e delicatissimo, si pone, dunque, con forza il problema della leggibilità e comprensibilità dei testi.

La questione, per noi, si pone in questi termini: poiché nel segmento curricolare si perseguono scopi pragmatici e informativi come ovviare, in contesti didattici, alla presenza di testi "difficili"? Quale rimedio ipotizzare su un testo "naturale"<sup>7</sup> poco o per nulla facile dal punto di vista della comprensibilità? Quale intervento prevedere nei casi di scarsa leggibilità di un testo?

Analizzando il problema nei suoi multiformi aspetti, si è cercato di censire i diversi tipi di difficoltà allo scopo di disporre di un repertorio di casi, non tanto per ricavarne costanti o norme di validità generale, quanto piuttosto per ricercare informazioni sulle condizioni che ne incrementano la frequenza, sulle forme di analisi che consentono di snidare le difficoltà, sui criteri che consentono di discriminarle. Saggiando via via la letteratura, è, inoltre, maturata la consapevolezza che, benché i tipi di difficoltà siano riconducibili a due categorie, quelle dipendenti dal testo e quelle legate alle effettive capacità cognitive degli alunni, si dispiega, all'interno di esse, una gamma estremamente varia di casi. Ancora, attraverso lo studio della letteratura si è pervenuti alla conclusione che nonostante i tipi di difficoltà costituiscano sfaccettature diverse di un unico problema, esse, in sede didattica, devono essere "trattate" con approcci diversificati<sup>8</sup>.

In questa sede, l'attenzione viene circoscritta alle difficoltà determinate dalla scarsa familiarità con certe forme testuali e alla scarsa automatizzazione di operazioni linguistico-cognitive complesse e, contemporaneamente, alle difficoltà dipendenti dalla leggibilità e comprensibilità del testo scritto. Illustriamo con esempi gli approcci utilizzati per affrontare alcune delle difficoltà che entrano in gioco nella comprensione di testi scritti.

Ovviare alle difficoltà derivanti dalla scarsa familiarità con certe forme testuali, è possibile a condizione di elaborare una serie ordinata e graduale di attività di lettura in grado di sollecitare negli alunni il controllo autonomo delle difficoltà. Per consentire a chi legge di farsi un'idea precisa di quanto si dice, si propone un frammento di un itinerario di lettura,

<sup>6</sup> Cfr. Eco 1979: 52.

<sup>7</sup> Per testo naturale si intende un testo che non è stato sottoposto ad adattamenti e manipolazioni. Cfr. Lucisano 1992: 108; Benvenuto, Lastrucci e Salerai 1995: 70.

<sup>8</sup> Cfr. *supra*, pp. 93-110. (cfr. M. A. Marchese, *Linee-guida per un curriculum* in [www.Giscel.it](http://www.Giscel.it) → Dai Quaderni).



strutturato come una vera e propria caccia agli indizi, in cui gli alunni, organizzati in piccole squadre, devono ricostruire a grandi linee la trama di alcuni episodi<sup>9</sup> attraverso la consultazione di parti diverse del libro.

L'attenzione nell'itinerario di lettura è centrata sulla consultazione di un indice, forma testuale con cui gli alunni non hanno molta familiarità e su cui occorre mettere in atto operazioni linguistico-cognitive complesse, come, ad esempio, cogliere relazioni fra le informazioni contenute in punti diversi del testo.

Attraverso richieste e suggerimenti scritti su apposite carte da gioco, gli alunni devono cogliere relazioni fra informazioni contenute in punti diversi di un indice per ricostruire a grandi linee un episodio della storia. A partire dall'individuazione e dalla successiva messa in relazione di alcuni titoli di (*La restringite*, *Gli Sporcelli si ammalano di restringite*) si invitano le squadre a fare ipotesi sul termine «restringite», ponendo loro la richiesta:

17\*. Che cosa può essere la *restringite* di cui si parla?

Vale la pena sottolineare come l'elaborazione dell'ipotesi non avvenga nel vuoto o in astratto, ma è supportata da suggerimenti<sup>10</sup> che ne orientano la costruzione:

17. Prima di formulare la risposta, provate a ragionare sul titolo *Gli Sporcelli si ammalano di restringite*. Cosa succede agli Sporcelli? Quale informazione ci fornisce il titolo?  
Ora provate a riflettere. Cosa vi viene in mente se sentite dire: polmonite ... tonsillite ... bronchite ... faringite ... gastrite ... appendicite?

Lavorando in continua interazione con gli alunni, si fornisce un insieme di parole dotate dello stesso suffisso, si ritorna sulla richiesta e si ricostruisce lo sfondo per elaborare l'ipotesi. L'accostamento fra «restringite» e «polmonite» o fra «restringite» e «appendicite» consente agli alunni di circoscrivere il campo entro cui cercare il significato della parola. Le parole presentate terminano tutte con il suffisso «ite» e indicano malattie; in modo intuitivo ma corretto, si può dedurre che anche la «restringite» sia una malattia. Sono le parole e i significati veicolati dai suffissi a fornire indicazioni o a suggerire percorsi da seguire.

Se la «restringite» è una malattia, non è ancora chiaro come si manifesta, quali siano i sintomi e quali gli effetti. Ed è, di nuovo, attraverso lo smontaggio di parole e la sostituzione di un suffisso derivazionale con una desinenza che si ricavano suggerimenti sul tipo di malattia:

18\*. Cosa succede, secondo voi, a chi si ammala di *restringite*?

18. Provate a ragionare ... sulla parola *restringite*.  
Provate a pronunciare la parola, togliendo *ite-*, rimane *restring...* *restring...* come ... *restring...* *ere*.  
Vi è venuta qualche idea sulla malattia? Cosa può succedere a chi si ammala di *restringite*?

Ragionare sui titoli, analizzare parole, metterle in relazione con parole affini (polmonite, faringite, tonsillite...), smontarle e costruirne di nuove appartenenti sempre allo stesso ambito di significato (*restring-ite*; *restring-ere*) conducono gli alunni, passo dopo passo, a fornire spiegazioni o giustificazioni plausibili.

Il passo successivo e conclusivo consiste nel verificare se l'ipotesi elaborata regge al confronto con il testo.

<sup>9</sup> Si tratta del libro di Roald Dahl, *Gli sporcelli*, 1997.

<sup>10</sup> I suggerimenti di cui si parla sono indicazioni contenute su apposite carte a cui si deve ricorrere prima di formulare la risposta. Cfr. itinerario di lettura *Sporcelli* nel modulo *Libri*, in CD, *Per replicare l'esperienza. Strategie didattiche per la scuola elementare*.

Sollecitare gli alunni ad elaborare ipotesi significa, dunque, farli ragionare sulle parole, sui loro significati, sui legami esistenti tra parole; orientarli fornendo loro modalità di costruzione delle ipotesi attraverso l'esplicitazione di significati o di relazioni fra parole che servano da sostegno all'ipotesi fatta.

Ma un altro aspetto non va taciuto. Aspetto che concorre in misura altrettanto determinante alla creazione di condizioni che consentano di arginare o di aggirare eventuali ostacoli alla comprensione provocate dall'attivazione di operazioni linguistico-cognitive complesse.

Se appare chiaro dall'esempio come sia necessario creare uno sfondo, in cui diversi indizi linguistici consentano di avviare l'elaborazione di ipotesi, risulta, allo stesso modo, abbastanza evidente che essa non dipenda dal ragionare "solitario" che si realizza nel chiuso della propria mente ma dal ragionare "collaborativo"; un ragionare, cioè, in cui la costruzione dell'ipotesi è data dall'aggiunta, pezzo a pezzo, di ciò che di nuovo e di diverso fornisce ogni componente della squadra.

Fare riferimento a dei compagni di squadra è, senza dubbio, molto importante: il gruppo costituisce un valido supporto per ragionare, per esplicitare, per giustificare, per sistematizzare, per decidere.

Consentire agli alunni di pervenire alla corretta costruzione di significati, nonostante la scarsa familiarità con determinate forme testuali e la complessità delle operazioni linguistico-cognitive richieste, non appare impossibile. Tale convinzione è infatti sostenuta dalla consapevolezza che proporre attività di lettura a un giusto livello di difficoltà e sollecitare negli alunni la capacità di capire, di ragionare e di decidere in un clima cooperativo e interattivo siano le condizioni basilari per aggirare eventuali ostacoli nella comprensione<sup>11</sup>.

Per quanto riguarda le difficoltà dipendenti dai testi, posto che diversi possano essere i tipi di intervento che si possono realizzare su di essi<sup>12</sup>, si è scelto di intervenire, in taluni casi, sulla loro leggibilità senza alterarne il contenuto o l'organizzazione.

L'attenzione si è concentrata su aspetti di superficie del testo e gli interventi si sono limitati: all'introduzione di espedienti grafici o tipografici che rendessero più accettabile il testo; alla modifica dell'organizzazione del testo (paragrafi, capoversi...; uso di neretto e corsivo); all'eliminazione di porzioni di informazioni accessorie.

Anche in questo caso, si fornisce un esempio estrapolato da un itinerario<sup>13</sup> in cui era prevista la consultazione di uno stralcio di testo, tratto da una guida turistica.

Ecco come si presentava lo stralcio, in questione:

Nel 1956, in un'area a nord del giardino della Palazzina Cinese, venne realizzata la «Città dei ragazzi» che riproduceva in miniatura alcuni paesaggi tipici con un piccolo percorso ferroviario, un canale con battello, un castelletto ed altre attrezzature per il gioco. La struttura, rimasta in funzione per soli quattro anni, è stata da poco ripresa per attività culturali ed è in fase di restauro<sup>14</sup>.

In questo caso, per rendere il testo maggiormente leggibile si è pensato di intervenire, per prima cosa, sulla dimensione del carattere di scrittura (da corpo 8 a 13). In secondo luogo, è

<sup>11</sup> Sulle implicazioni positive derivanti dalla realizzazione di forme di interazione fra docenti e alunni intorno a un compito scolastico si cfr. Pontecorvo 1993 e 1996: 21-33.

<sup>12</sup> Sulle operazioni di semplificazione e di riscrittura: Piemontese 1996a.

<sup>13</sup> Si tratta dell'itinerario *Palermo apre le porte II* contenuto nel modulo *Visite di istruzione*. Vd. CD, *Per replicare l'esperienza. Strategie didattiche per la scuola elementare*.

<sup>14</sup> Chirco 1997:115.

stato introdotto l'a capo rientrato per segnalare al lettore il passaggio da un'informazione all'altra. Successivamente, si è introdotta la ripetizione del soggetto come coesivo testuale che ha sostituito il "che" e ha consentito di spezzare la frase in due introducendo un punto fermo. In ultimo, per evidenziare l'argomento si è fatto uso del corsivo. Alla fine della revisione lo stralcio era migliorato sul versante della leggibilità.

### **La Città dei ragazzi**

Nel 1956, in un'area a nord del giardino della Palazzina Cinese, venne realizzata la *Città dei ragazzi*.

La *Città* riproduceva in miniatura alcuni paesaggi tipici con un piccolo percorso ferroviario, un canale con battello, un castelletto ed altre attrezzature per il gioco.

La struttura, rimasta in funzione per soli quattro anni, è stata da poco ripresa per attività culturali ed è in fase di restauro.

Un altro modo per aggirare possibili ostacoli alla comprensione consiste nel fornire indicazioni e suggerimenti per controllare o fare controllare eventuali difficoltà sul nascere. Questa è, per esempio, fra le soluzioni possibili, quella adottata nell'itinerario «Indice e didascalie»<sup>15</sup>, in cui gli alunni, attraverso la consultazione di un indice, devono farsi un'idea di come un argomento di studio viene trattato nel testo.

L'indice, tratto da un manuale di studio per la scuola media, presenta un'impaginazione chiara; in esso l'uso di espedienti grafici e tipografici risulta coerente; gli spazi e i caratteri usati consentono di cogliere l'organizzazione del testo.

Posto che l'indice in questione, a differenza dello stralcio dell'esempio precedente, risulta leggibile dal punto di vista della decifrabilità materiale<sup>16</sup>, può presentarsi, ad un lettore di III media, per certi aspetti "opaco". In esso, infatti, non vengono segnalate, in modo esplicito, le parti di cui è composto (sezioni, capitoli, paragrafi...), ma si ricorre all'uso di stili e di dimensioni del carattere a seconda che si indichino sezioni, capitoli, paragrafi. Così se, ad esempio, la sezione è indicata da un titolo in cui si ritrova l'uso combinato di maiuscoletto e di corsivo, il titolo di ogni capitolo è segnalato dal neretto.

Ai fini della comprensione, invece, capire il rapporto fra stili tipografici e titoli, diventa condizione necessaria per fare presupposizioni sull'organizzazione dei contenuti all'interno dell'indice. Attraverso un graduale e costante lavoro, il docente svolge il compito di sostenere e orientare la comprensione, sollecitando la creazione di nessi fra segnali tipografici e parti del testo:

<sup>15</sup> L'itinerario di lettura per ragazzi di III media è finalizzato alla consultazione di un manuale scolastico.

<sup>16</sup> Cfr. Piemontese 1996a:105.

### Attività 3

Fatto localizzare l'argomento, l'insegnante chiede di prendere in considerazione solo la porzione dell'indice che lo contiene, che mostra riprodotta su lucido con gli stessi caratteri per attirare maggiormente l'attenzione della classe.

Invita gli alunni a servirsi ancora delle informazioni ricavabili dai caratteri tipografici, per fare presupposizioni sull'organizzazione dei contenuti all'interno del testo:

Continuiamo a sfruttare gli indizi tipografici.

Nella porzione di testo che ci interessa si fa ricorso a caratteri tipografici diversi. Il neretto vi ha permesso di identificare il titolo generale del capitolo. Per quali parti del capitolo, invece, viene usato il carattere normale?

Quali sono i titoli di queste parti?

Che cosa possiamo dedurre dall'alternarsi dei due caratteri?

L'insegnante anticipa, se è il caso, una possibile conclusione:

Possiamo supporre che nelle due parti intitolate «Neocolonialismo» e «Gli scambi ineguali» si tratteranno argomenti specifici rispetto all'argomento generale (espresso dal titolo «Sviluppo e sotto- sviluppo») e ad esso collegati?

Gli alunni intervengono esprimendo le loro opinioni in proposito.

Nel caso specifico, dopo aver invitato gli alunni a compiere una prima esplorazione orientativa dell'indice, per farsi un'idea di come è organizzato, il docente fa mettere a fuoco l'oggetto di una sezione denominata GLI STRUMENTI (problemi e conoscenze di carattere generale; metodi della disciplina), in quanto in essa è contenuto l'argomento che si intende mettere a fuoco («sottosviluppo»). Sollecita, quindi, gli alunni a sfruttare altri segnali tipografici (l'alternarsi del neretto e del tondo o normale) per riconoscere l'articolazione di ciascuna sezione in sottosezioni (corrispondenti a capitoli) e di ciascun capitolo in paragrafi. Attira, inoltre, l'attenzione sul corsivo, usato per segnalare, alla fine di ciascun capitolo, la presenza di strumenti integrativi (una parte denominata «Osserviamo da vicino» e un apparato didattico «Applicazioni»).

Come ben si vede, dall'esempio riportato, sia la consultazione del testo sia la formulazione delle risposte si realizzano in un clima di forte interazione e collaborazione con l'insegnante e con i compagni di classe. Se, dunque, una delle condizioni per aggirare la comparsa di possibili ostacoli e difficoltà di comprensione è costituita dalla realizzazione di una forte e costante interazione fra docente e alunni, fra alunno e alunno, fra gruppi di alunni, non può passare sotto silenzio il ruolo svolto dal docente a cui è affidato il compito di guidare, sostenere e orientare la comprensione nel suo costruirsi. Durante lo svolgimento delle attività di lettura, infatti, facilita il reperimento delle informazioni; sollecita gli alunni a portare allo scoperto i nodi della comprensione; attraverso una puntuale azione di ricostruzione del processo di comprensione, svolge un ruolo di sostegno per fare emergere nessi non esplicitati o poco evidenti. Aiuta a mettere insieme i risultati individuali che ciascuno ha prodotto e, attraverso una continua azione di problematizzazione, mette in discussione i risultati individuali o di gruppo per fare procedere nel processo di comprensione.

A conclusione, dai tre esempi illustrati si ricava l'orientamento di fondo assunto nei confronti di eventuali ostacoli alla comprensione: si lavora sul versante della prevenzione mediante la messa in atto di una serie ordinata di attività di lettura in grado di sollecitare un controllo autonomo delle difficoltà.

In chiusura, vale, inoltre, la pena ricordare che in altri capitoli si è già fatto riferimento, anche se in modo indiretto, ad approcci differenti da quelli descritti per controllare e limitare l'insorgenza di ostacoli riguardanti la leggibilità e la comprensibilità dei testi scritti. La scelta adottata è semplice: piuttosto che eliminare i testi difficili o sottoporli a procedimenti di semplificazione e di riscrittura, si decide di creare condizioni di apprendimento atte a

favorire il controllo e/o la prevenzione di possibili difficoltà. Il possibile o ipotetico ostacolo alla comprensione viene individuato e circoscritto ma non eliminato; si costruisce attorno ad esso una serie di appigli semantici e/o morfosintattici o esperienziali che permettono al ragazzo di trovare una sua strada per accedere al senso. In fase di costruzione delle attività didattiche si pone quella stessa attenzione che Lucia Lumbelli e la sua scuola adottano allorché riconoscono i fraintendimenti già avvenuti e predispongono gli interventi di rispecchiamento. Le *strategie* didattiche prefigurano intorno ai punti di possibili inciampi nella comprensione un incremento delle attività di interazione dialogica tra alunni e tra alunno e insegnante. Il rinforzo sul piano delle capacità interrogativa e argomentativa si ritiene possa consentire all'alunno in difficoltà di ritornare sul testo per riconsiderare i passi più difficili.

Per tenere sotto controllo le difficoltà di comprensione derivanti da fattori connessi al lettore, si perseguono scopi di lettura "tangibili". Tale scelta si basa sul convincimento che privilegiare scopi di lettura pragmatici, concreti possa contribuire ad accrescere il grado di coinvolgimento del lettore nell'esperienza di lettura e a incidere in modo positivo sulla sua motivazione.

In altri casi, partendo dal presupposto che disporre di strategie di lettura possa facilitare la comprensione di un testo, si è puntato decisamente alla loro attivazione, al loro uso corretto e appropriato. Infine, per favorire l'incontro fra testo e lettore, per prevenire o per limitare le difficoltà derivanti dal modo in cui può avvenire tale incontro, si è pensato alla creazione di situazioni di lettura accattivanti, stimolanti e coinvolgenti sul piano emotivo<sup>17</sup>, in grado di predisporre favorevolmente nei confronti dei testi da leggere.

## Riferimenti bibliografici

- Benvenuto G., Lastrucci E., Salerno A. 1995, *Leggere per capire*, Roma, Anicia.
- Chirco A. 1997, *Guida di Palermo. Visita guidata della città e dei dintorni per itinerari storici*, Palermo, Floccovio.
- Dahl R., *Gli sporcelli*, Firenze, Salani.
- De Mauro T. 1982, *Minisemantica*, Roma-Bari, Laterza.
- Eco U., 1979, *Lector in fabula*, Milano, Bompiani.
- Halliday M. A. K. 1985, *Lingua parlata e lingua scritta*, Firenze, La Nuova Italia.
- Lucisano P. (a cura di), 1994, *Alfabetizzazione e lettura in Italia e nel mondo*, Napoli, Tecnodid.
- Lucisano P., 1992, *Misurare le parole*, Roma, Kepos.
- M.P.I., 1994, *Righe e quadretti. Competenze linguistiche e matematiche al termine della scuola elementare*. Roma.
- Piemontese E., 1996a, *Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata*, Napoli, Tecnodid.
- Piemontese E., 1996b, *Leggibilità e comprensione*, in «Vita scolastica», 16 novembre: 10.13.
- Pontecorvo C. 1996, in M.P.I., *Telecomunicando*. Atti del seminario di verifica, 6-7-8 marzo 1996, Roma.
- Pontecorvo C., 1993, *La condivisione della conoscenza*, Firenze, La Nuova Italia.

<sup>17</sup> Cfr. *infra*, pp- 155-178.