

Leggere e comprendere

**Sperimentazione triennale sulla comprensione
dei testi narrativi nelle classi seconde
della scuola primaria**

Supervisione scientifica
Professoressa Cisotto
Professor Ferraro



**SCUOLA
ITALIANA**
ALTO ADIGE

AUTONOME PROVINZ BOZEN - SÜDTIROL



PROVINCIA AUTONOMA DI BOLZANO - ALTO ADIGE

PROVINCIA AUTONOMA DE BULSAN - SÜDTIROL

A cura della Direzione Istruzione e Formazione italiana

Consulenza scientifica/Consulenza tecnica

Lerida Cisotto – docente Senior presso l'Università degli Studi di Padova

Gilberto Ferraro – docente presso l'Università degli Studi di Padova

Coordinamento

Silvano Trolese – Ispettore scolastico per la scuola primaria

Sonia Fiorentino e Silvia Sartori – docenti comandate presso la Direzione provinciale Scuole primarie e secondarie di primo e secondo grado in lingua italiana

Gruppo di lavoro

Arervo Chiara (IC Laives), Berto Raffaella (IC Merano II), Doliana Valeria (IC Bolzano VI), Fiorentino Sonia (IC Bolzano VI), Frigo Sara (IC Bolzano II), Milanese Sonia (IC Merano II), Saccoman Lorella (IC Bolzano II), Sartori Silvia (IC Laives)

Un ringraziamento alle e ai Dirigenti scolastici, alle e agli insegnanti delle classi coinvolte e in particolare alle allieve ed agli allievi delle classi seconde.

Progetto grafico

Sophia De Sio

Stampa:

Tipografia provinciale, settembre 2024

La Direzione Istruzione e Formazione italiana si impegna attivamente nella sensibilizzazione contro gli stereotipi di genere. Per questo motivo, ogni volta che sia possibile, intende dare visibilità linguistica alle differenze. Nei casi in cui ciò rischi di compromettere la leggibilità e la scorrevolezza dei documenti, si ritiene opportuno utilizzare la forma grammaticale maschile, che è da intendersi in maniera inclusiva come riferita a tutte le persone citate, senza distinzione di genere.

Questo volume è distribuito con Licenza Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale (CC BY-SA 4.0)
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

INDICE

	Pag.
• Presentazione Sovrintendente Scolastico Vincenzo Gullotta	5
• Prefazione a cura della Professoressa Lerida Cisotto	7
• Introduzione	11
• Primi passi del progetto	13
• Le basi teoriche del modello di ricerca	16
• La ricerca azione	20
• Azioni sul testo	21
• La scelta dei testi su cui lavorare	25
• Sperimentazione in alcune classi seconde della Provincia di Bolzano	26
• Schema delle fasi della sperimentazione	28
• Attività didattiche da svolgere in classe	33
- Il serpente con le finestre	
- Riccio Crostino	
- I tre porcellini	
- Dove vive la rana?	
• Risultati delle prove INVALSI iniziali e finali	57
• Postfazione a cura del Professor Gilberto Ferraro	67
• Bibliografia	69

PRESENTAZIONE

È con grande piacere che presento i risultati della sperimentazione "Leggere e comprendere," condotta in alcune classi seconde della scuola primaria della provincia di Bolzano. Questo progetto rappresenta un passo significativo verso il miglioramento delle competenze di lettura e comprensione dei nostri alunni, rispondendo a una delle sfide educative più rilevanti del nostro tempo.

La lettura è una competenza fondamentale che va ben oltre il semplice decifrare parole. Essa rappresenta un mezzo attraverso il quale gli studenti possono esplorare nuovi mondi, sviluppare il pensiero critico e costruire una comprensione più profonda del mondo che li circonda. In un'epoca caratterizzata da un rapido cambiamento tecnologico e sociale, la capacità di comprendere testi complessi è essenziale per la partecipazione attiva e consapevole alla vita sociale e culturale.

Il progetto, coordinato scientificamente dalla Professoressa Lerida Cisotto e dal Professor Gilberto Ferraro, ha visto la partecipazione attiva di insegnanti dedicati che, con impegno e passione, hanno implementato metodologie innovative per stimolare la comprensione dei testi. La ricerca-azione si è rivelata una metodologia efficace non solo per migliorare le competenze delle alunne e degli alunni, ma anche per arricchire il bagaglio professionale degli insegnanti coinvolti.

Un ringraziamento speciale va alle docenti Silvia Sartori e Sonia Fiorentino per la cura con cui hanno seguito ogni fase della sperimentazione, e a tutte le insegnanti che hanno partecipato con entusiasmo e dedizione. Senza il loro impegno, questo progetto non avrebbe potuto raggiungere i risultati significativi che oggi possiamo condividere.

I risultati positivi ottenuti indicano chiaramente che l'adozione di strategie didattiche basate sulla comprensione attiva e partecipativa può fare la differenza nel percorso formativo degli alunni e delle alunne. Questo documento non solo documenta il percorso e i risultati della sperimentazione,

ma offre anche preziosi spunti per future iniziative didattiche volte a migliorare le competenze di lettura e comprensione.

Spero che questa pubblicazione possa servire da ispirazione e guida per tutti coloro che sono impegnati nel difficile ma appassionante compito di formare le nuove generazioni. Continuare a investire nella formazione e nel sostegno ai nostri insegnanti è la chiave per garantire un futuro luminoso ai nostri studenti.

Con i migliori auguri di buon lavoro,

A handwritten signature in black ink, reading 'Vincenzo Gullotta'. The signature is fluid and cursive, with a large initial 'V' and 'G'.

Vincenzo Gullotta
Sovrintendente Scolastico

PREFAZIONE

La presentazione del progetto di ricerca illustrato in questo saggio prende avvio dalle citazioni di due autori lontani fra loro nel tempo. Scrive S. Nucera: “La lettura è l’atto estremo di ospitalità, poiché non si può neppure rifiutare un testo senza averlo prima onestamente ospitato”. E Cartesio, qualche secolo prima: “La lettura di tutti i buoni libri è come una conversazione con le persone più oneste dei secoli passati che ne sono stati gli autori”. Ospitalità e conversazione: due punti di vista che conferiscono alla lettura un timbro carezzevole, spogliandola del rigore scolastico e rivestendola di carattere personale, sociale, culturale. L’ospitalità è accoglienza e cordialità: è attitudine per avviare la comprensione tramite un conversare intriso di partecipazione, coinvolgimento personale, scambio culturale. La lettura non è dunque attività neutra, né solo intellettuale, ma è scelta e adesione: non si legge meccanicamente, non si legge qualsiasi cosa e, se si legge davvero, alla fine qualcosa cambia nei pensieri e nei sentimenti del lettore. Una pagina scritta interpella il lettore, lo stuzzica, lo stimola a confrontare i suoi mondi con quelli dell’autore: e questo, sia quando si legge per il gusto dell’immaginazione o per il piacere di esplorare in forma vicaria spazi, tempi, situazioni e personaggi, sia quando la lettura è per l’apprendimento di idee, concetti e conoscenze.

Per queste ragioni profonde la lettura è definita la quintessenza delle competenze di cittadinanza: la sua frequentazione coltiva un insieme di attitudini -capire, immaginare, imparare, condividere, provare emozioni ed empatia, riflettere, dialogare- che, nel tempo, convergono nella capacità di migliorare se stessi mediante la conoscenza. La conquista di questo alto traguardo di competenza in lettura affonda le radici nell’infanzia: il bambino prescolare -che fruisce la pagina scritta tramite la voce dell’adulto- compie un passaggio significativo quando, a inizio scolarità, supera la barriera del codice. Ma è l’approdo alla lettura silente a far maturare il processo di comprensione: attenuata la tensione sulla decifrazione, egli prende consapevolezza del fatto che le parole del testo fanno accadere qualcosa nella sua mente.

L’abilità di leggere e comprendere testi rappresenta un’acquisizione fondamentale per gli alunni di ogni ordine e grado di scuola, poiché in una società alfabetizzata molti apprendimenti passano attraverso la capacità di

elaborare idee e informazioni veicolate tramite la parola scritta. Ma quale didattica può intercettare una competenza così potente, che è, nel contempo, capacità di base -strumento primario di accesso alla conoscenza- e sapere alto di cittadinanza? Poco può la didattica basata sulla prestazione -il risultato della comprensione-, rappresentata, ad esempio, dalla rituale domanda posta a lettura del testo conclusa: “Che cosa hai capito?”. Le prestazioni non migliorano con l’addestramento, ma rafforzando i processi e le strategie che le generano, le guidano e controllano. Il tratto inconfondibile della didattica rivolta ai processi è il suo situarsi nel corso della lettura e dentro la comprensione, con interventi puntuali dove insorge la difficoltà di capire. Ma i processi cognitivi sono spesso silenti e, se non esplicitati, il bambino ne conquisterà la padronanza solo per prove ed errori. Si rende, dunque, necessaria l’adozione di strumenti e strategie in grado di “renderli visibili” e, perciò stesso, conoscibili.

È in questa prospettiva che si situa il progetto di ricerca-azione di seguito illustrato, il cui obiettivo era di mettere gli alunni di prima scolarità in grado di “graffiare il testo”: la metafora è un po’ scapigliata, ma rende l’idea. I bambini, catturati oggi dai mondi immersivi del digitale, tendono ad adottare l’approccio esecutivo e rapido del “touch and go” anche in attività complesse, che, per loro natura, richiedono la messa in campo di tempi distesi e di atteggiamenti “pazienti” con cui effettuare processi di analisi, confronto, sintesi, rielaborazione e riflessione. La comprensione di testi è, senza dubbio, una di queste attività. Essa è definita come un processo olistico che si avvale di fasi analitiche e non deriva dalla sommatoria dei significati letterali di parole e frasi: il risultato è la costruzione del significato del testo. Mentre gli occhi scorrono parole, il lettore scava sotto (graffia) la superficie linguistica, mettendo le parole in relazione tra loro, ne combina i significati e li lavora. Il processo non è del tipo “tutto o niente”, ma è intensa attività cognitiva che si svolge a profondità diverse: dalla prima elaborazione veloce del significato di singoli termini (comprensione letterale), a un secondo livello articolato e profondo, in cui i significati parziali sono collegati fra loro per costruire la coerenza semantica di sequenze frasali (coerenza locale: comprensione inferenziale). Il livello più alto è la rappresentazione semantica, con cui il lettore costruisce e conserva il significato generale del brano (coerenza globale). In breve, durante la lettura, il testo non è trasposto in mente nella veste linguistica originaria, ma è trasformato in testo mentale,

una forma economica e condensata con cui il lettore mantiene il significato generale del testo a lettura ultimata e lo rievoca anche a distanza di tempo.

Questa breve descrizione rende ragione delle scelte compiute nel disegno del progetto, che è stato impostato nella modalità di formazione- ricerca-azione. Gli obiettivi perseguiti erano dislocati su piani diversi: in primo luogo, la formazione delle insegnanti, che mirava a intercettare il bisogno di conoscenza sul tema della comprensione: “Che cosa vuol dire “capire” un testo?”; “Quali operazioni vengono messe in campo nella comprensione?” Dopo una prima cornice teorica, con richiamo a studi e ricerche recenti, la formazione, ispirandosi all’approccio socio-costruttivo, ha assunto una matrice laboratoriale, con lo scopo di aiutare le insegnanti coinvolte a trasformare le conoscenze in pratiche didattiche efficaci. La formazione in laboratorio ha consentito di impostare lo sviluppo del progetto in “modalità tutelata”, lavorando cioè con il supporto dialogico del tutor formatore da un lato, dall’altro, con la ricchezza di idee e contributi del gruppo di ricerca: si è così sviluppata una riflessione condivisa sui problemi emergenti, si sono potuti confrontare e affinare gli strumenti di lettura e di interpretazione delle situazioni, si sono studiati e cercati insieme i modi per intervenire, modificare e correggere le pratiche didattiche. In altre parole, lavorando insieme, il gruppo di insegnanti “imparava in situazione”, rispondendo così al primo obiettivo del progetto: creare un gruppo di formatori che potesse innescare sul territorio il circuito virtuoso della diffusione di buone pratiche.

Nel contempo, veniva definendosi il secondo obiettivo: dar vita a un progetto di ricerca-azione con lo scopo di verificare la tenuta e l’efficacia di strategie e strumenti volti a rafforzare le competenze di comprensione degli alunni di prima scolarità. Le questioni cruciali erano rappresentate in tal caso da due ordini di problemi: “Come lavorano i bambini di prima scolarità quando sono alle prese con la comprensione dei testi?”; la seconda: “Come migliorare le loro capacità di comprensione?” Per gli insegnanti è sempre illuminante e, in un certo senso, dirompente, osservare i bambini al lavoro, entrare nelle loro menti e provare a inserirsi nei loro circuiti di costruzione delle conoscenze, al fine di migliorarli. Una volta abbracciato questo punto di vista, è difficile lasciarlo andare o fingere di non “vedere” la vita mentale dei bambini. Metodologie, strategie e strumenti messi in campo nel corso della ricerca-azione avevano l’obiettivo, per

l'appunto, di coinvolgerli attivamente nel processo di comprensione, portandoli oltre il tipico approccio frettoloso ed esecutivo alla lettura. Le insegnanti in formazione hanno potuto apprezzare il valore e l'efficacia di una serie di metodologie e strategie in grado di "far parlare" i processi messi in atto dai bambini nel lavoro con i testi, ossia gli aspetti dinamici sottostanti i risultati e le prestazioni. Sono esempi di queste strategie, la guida progressiva dei processi inferenziali, già sperimentata da L. Lumbelli (1993) con la metodologia dell'intervista al lettore che pensa ad alta voce, il recupero di preconcoscenze, lo story board, l'organizzazione delle informazioni del testo, ecc. La loro applicazione in classe ha stimolato i bambini ad adottare un approccio ispettivo nei confronti del testo, a trasformare la sequenza di parole in reti organizzate di significati, a contestualizzarle in ambiti pertinenti, a generare inferenze plausibili e a vigilare, sia pur a un livello di base, sull'attività di comprensione. In altre parole, l'intervento è stato rivolto al processo in corso, potenziando gli strumenti di elaborazione del testo.

A fronte di tanto impegno, vi sono stati dei risultati soddisfacenti? Rispetto al primo obiettivo -creare un gruppo di formatori che potesse innescare sul territorio il circuito virtuoso della diffusione di buone pratiche- i risultati in merito si prospettano durevoli e generativi a lungo.

Rispetto al secondo obiettivo -disegnare e realizzare un progetto volto a rafforzare le competenze di comprensione di alunni di prima scolarità- i risultati importanti confermano la bontà dell'approccio adottato. Pur se non generalizzabili, data la campionatura e i vincoli metodologici della ricerca, essi tracciano un percorso, segnano una direzione di lavoro: di lì, è difficile tornare indietro.

Per concludere, potremo dire che i due accenti della lettura sopra citati - ospitalità e conversazione- sono stati il filo conduttore del progetto, intorno al quale le insegnanti hanno aggregato l'impegno, le discussioni, le pratiche didattiche e le strategie di miglioramento.

Lerida Cisotto

Professoressa di Didattica della Lingua Italiana presso la Facoltà di Scienze
della Formazione dell'Università degli Studi di Padova

INTRODUZIONE

Nel trattato di Lisbona viene messo in evidenza come la competenza di lettura e comprensione dei testi scritti sia la condizione base per lo sviluppo delle conoscenze, per lo sviluppo personale e per l'integrazione sociale degli individui. Tale competenza, dopo essersi rafforzata e potenziata in ambito scolastico, accompagnerà l'individuo anche al di fuori dal mondo della scuola, permettendogli di partecipare attivamente alla vita sociale.

La comprensione avviene grazie alla costruzione di una rappresentazione semantica globale del testo, nella quale le informazioni sono organizzate secondo criteri temporali e causali. Durante questo processo di costruzione – integrazione di significati, giocano un ruolo cruciale le abilità cognitive impiegate dal lettore quali ad esempio: l'attenzione, la memoria di lavoro e la memoria a lungo termine, la motivazione...

Quando si parla di abilità di lettura si fa riferimento a due processi: decodifica e comprensione; si tratta di due processi paralleli che devono essere entrambi coltivati, in quanto il loro rapporto è imprescindibile: l'alunno non può accedere in modalità autonoma alla comprensione del testo se non ha prima sviluppato una decodifica corretta e fluente.

La decodifica, processo semplice, rapido e stabile, rappresenta la fase iniziale di apprendimento della lettura durante la quale l'alunno è soprattutto impegnato a padroneggiare le operazioni di decodifica dei segni grafici. Questa fase si conclude con il raggiungimento dell'automatismo (lettura decifrativa o strumentale) e con la capacità di leggere ad alta voce in maniera fluente ed espressiva.

La comprensione rappresenta la seconda fase di apprendimento della lettura: l'alunno matura le abilità cognitive e metacognitive sottese alla piena comprensione di un testo nel suo significato letterale, fino a divenire capace di leggere per interesse personale e, per così dire, di "immergersi" in ciò che legge.

La lettura risulta quindi essere un'attività complessa; da una parte la lettura più fluida e corretta favorisce la comprensione, dall'altra comprendere ciò che si sta leggendo incentiva il meccanismo di anticipazione e di conseguenza migliora anche la velocità di lettura.

La lettura, intesa come comprensione, è uno scambio dialogico a tre: il lettore, il testo e lo scrittore. Il nodo centrale di questo intreccio si trova nella comprensione, cioè il modo in cui il lettore trasforma le informazioni scritte in strutture di significato.

È un processo di costruzione di significati, frutto dell'integrazione tra il piano linguistico del testo e quello cognitivo, che riguarda le strategie e le conoscenze del lettore. Per comprendere è quindi necessario un continuo confronto tra quanto è scritto nel testo e le conoscenze in possesso al lettore.

Tanto più un testo è manipolato, tanto più sarà compreso.

La comprensione del testo non si automatizza e necessita di un insegnamento specifico. Per questo motivo il ruolo dell'insegnante assume un valore fondamentale, nel progettare adeguati percorsi di insegnamento/apprendimento della lettura, in quanto deve cercare di fare sintesi tra le operazioni mentali che si compiono quando si legge, le metodologie da attivare, le caratteristiche dei testi da proporre, i diversi bisogni della persona che apprende. Le attività programmate dovrebbero essere orientate, quindi, a sviluppare un atteggiamento attivo nei confronti del brano da leggere in tutti i suoi aspetti, individuando gli elementi più importanti ad esempio: personaggi, sequenze di fatti, situazioni e contesti, scopi e intenzioni. Le proposte dovrebbero sollecitare il lettore a capire il significato, a cercare, come un detective, gli indizi nei testi, a scoprire i collegamenti tra le frasi e a decidere quali siano le informazioni principali e quelle secondarie.

Capire un testo non significa semplicemente riuscire a trovare il significato di una frase ed aggiungerlo a quella successiva, ripetendo questa operazione fino alla fine del brano: il lettore, infatti, può comprendere a livello superficiale un brano senza però riuscire a trovare il senso in ciò che ha letto (Kintsch e Van Dijk, 1978).

PRIMI PASSI DEL PROGETTO

Nell'ottobre del 2020 si è formato un gruppo di lavoro, seguito dalla Professoressa Lerida Cisotto e dal Professor Gilberto Ferraro dell'Università degli Studi di Padova, con lo scopo di capire come impostare delle azioni didattiche in relazione alla comprensione del testo per gli alunni delle classi seconde e terze della scuola primaria. Dopo alcuni momenti di coordinamento con i due esperti nazionali, il gruppo di lavoro, composto da docenti in servizio presso alcune scuole primarie della provincia di Bolzano, ha mosso i primi passi nella strutturazione di una sperimentazione secondo il modello della ricerca-azione. Alcune insegnanti hanno partecipato solo a una prima fase del lavoro, mentre altre sono entrate a far parte del gruppo durante il percorso. La dinamicità del gruppo ha permesso a ciascuno di arricchirsi e di conoscere esperienze scolastiche diverse: ogni docente ha apportato un prezioso contributo al lavoro di sperimentazione.

- Arervo Chiara IC Laives (fase iniziale del progetto)
- Berto Raffaella IC Merano 2 (fase intermedia e finale del progetto)
- Doliana Valeria IC Bolzano 6 (fase intermedia e finale del progetto)
- Fiorentino Sonia IC Bolzano 6
- Frigo Sara IC Bolzano 2
- Milanese Sonia IC Merano 2
- Saccoman Lorella IC Bolzano 2
- Sartori Silvia IC Laives.

Durante i tre anni di lavoro le docenti più volte si sono incontrate e hanno messo a punto, grazie al coordinamento e alla supervisione degli esperti, una ricerca azione.

Il gruppo ha iniziato il suo lavoro nel periodo post pandemia, quindi gli incontri si sono svolti, in una prima fase, solo in modalità online.

Due sono stati gli obiettivi prefissati:

- dar vita a un progetto di ricerca-azione;
- creare un gruppo di formatori che potesse poi portare sul territorio le attività sperimentate.

L'ambito della scuola e non solo, nel periodo in cui il gruppo di lavoro ha iniziato a incontrarsi, era ancora vincolato alle normative dettate dall'emergenza sanitaria (COVID19). Per questo motivo, si è deciso, in accordo con gli esperti, di concentrare l'attenzione sulla classe seconda della scuola primaria e, inizialmente, di utilizzare il tempo a disposizione per predisporre l'impianto della ricerca azione, per preparare le attività da presentare agli alunni e posticipare a un secondo momento la realizzazione in classe delle proposte didattiche. Infatti, solo durante l'anno scolastico 2022-2023 è stato possibile mettere in pratica le attività elaborate dal gruppo di lavoro.

Prima di poter entrare nelle diverse classi le docenti coinvolte hanno proceduto con l'individuazione di classi di controllo e di classi sperimentali appartenenti a quattro Istituti comprensivi del territorio provinciale. La sperimentazione è stata, infatti, possibile grazie alla proficua e puntuale collaborazione del gruppo di lavoro e delle colleghe che hanno accolto la sfida di provare il percorso nelle loro classi seconde (classi sperimentali), oltre che alle docenti delle classi di controllo.

Docenti delle classi sperimentali:

- Albano Tania plesso San Giacomo IC Laives
- Costalbano Francesca plesso Langer IC Bolzano 2
- Cunico Patrizia plesso Don Bosco IC Bolzano 2
- De Metri Daniela plesso Lana IC Merano 2
- Perini Elena plesso Manzoni IC Bolzano 6
- Renner Carla plesso Galilei IC Merano 2

Le docenti all'interno di alcune ore dell'orario settimanale hanno attivato percorsi didattici innovativi condivisi con il gruppo di ricerca; le attività proposte sono state pensate al fine di sostenere gli alunni a diventare lettori esperti, ovvero soggetti che si pongano in maniera attiva e consapevole nei confronti del testo che leggono.

La ricerca azione, applicata alla scuola, fornisce la possibilità all'insegnante di diventare ricercatore. Le scuole sono luogo di ricerca e di sperimentazione, anche se non sempre si ha la possibilità di formalizzarlo e di sperimentarlo mettendo a punto un impianto organizzativo preciso e fondato su basi teorico scientifiche come avvenuto in questo caso.

In ogni caso lo sperimentare può portare al diffondersi delle cosiddette buone pratiche.

LE BASI TEORICHE DEL MODELLO DI RICERCA

Il disegno di ricerca ha avuto come punto di riferimento il modello teorico socio costruttivista proposto da Kintsch e Van Dijk.

I due studiosi suggeriscono che quando si legge un testo la comprensione avviene attraverso il passaggio di tre fasi: comprensione letterale, comprensione inferenziale e comprensione semantica.

1. **Comprensione di tipo letterale:** ovvero la capacità di effettuare un'analisi superficiale del testo, molto legata alle parole e alla sintassi usata dall'autore. Riguarda la comprensione dei contenuti, dei significati, di ciò che il testo dice, le informazioni esplicite presenti nel testo. Fermarsi a questo tipo di comprensione significherebbe non riuscire a mettere in relazione i concetti tra di loro rimanendo fortemente collegati alla struttura del brano e alle parole usate.
2. **Comprensione inferenziale:** ovvero la capacità di mettere in relazione le informazioni e i concetti tra di loro formando sequenze logiche. Si introduce con questa fase il concetto di coerenza locale e di informazioni non esplicite (inferenze). In questa fase il lettore inizia ad organizzare i concetti in micro-macrostrutture ancora legate però al testo di partenza. La comprensione inferenziale non può essere data per scontata, necessita di un lavoro specifico con lo scopo finale di garantire un livello più profondo di comprensione.
3. **Rappresentazione semantica / la coerenza globale:** ovvero la capacità di riuscire, una volta estrapolati i concetti principali, a organizzarli in una struttura diversa dal testo di partenza. Avere una visione globale del testo, capire cosa vuole veicolare l'autore, integrare il tutto con conoscenze personali pregresse e rappresentare questi aspetti sotto la forma del riassunto.

La comprensione globale del testo avviene attraverso la costruzione di un nuovo testo.

Il lettore che arriva a questo punto si crea un “modello mentale” dell’argomento, dei concetti espressi ed è in grado di padroneggiarli e spiegarli indipendentemente dal testo che ha studiato. Il riassunto, risultato della rappresentazione semantica, non è né il testo di partenza né una serie di punti elenco messi in successione.

La rappresentazione semantica è quindi il risultato della comprensione e si caratterizza per la coerenza, per l’essere dotata di relazioni causali e temporali e per l’organizzazione gerarchica.

Il riassunto

Il riassunto è un testo più breve rispetto a quello di partenza, ma coerente con lo stesso e coeso al suo interno grazie all’utilizzo di parole legame; è considerato una produzione intermedia in quanto si tratta di una scrittura collegata al testo di partenza.

La realizzazione di un riassunto, secondo gli studiosi Kintsch e Van Dijk prevede la messa in campo di tre processi cognitivi: cancellazione, generalizzazione e costruzione. Nel primo caso si eliminano delle informazioni ritenute non importanti, mentre negli altri due entrano in gioco anche i processi inferenziali.

Selezionare le informazioni: creare le condizioni per trovare le informazioni principali da organizzare, cancellandone delle altre. Quando si opera una selezione, di contro, si tengono sullo sfondo altre informazioni, che non si considerano preminenti dal punto di vista dell’importanza.

Generalizzare, raggruppare le informazioni: consiste nell’abilità di convogliare più concetti intorno a una categoria (ad esempio le parole mela - pera – banana è possibile concettualizzarle nella categoria frutta) o fare in modo che più informazioni possano essere riunite in un concetto, in un titolo. L’operazione di generalizzazione si mette in campo anche quando si elimina il discorso diretto presente nel testo di partenza e si rielabora riportando solo il concetto espresso nel dialogo. Il processo cognitivo che sta alla base dell’operazione di

raggruppare non è innato, ma necessita anche in questo caso di un insegnamento esplicito, si tratta di un'abilità da acquisire.

Costruzione: prevede l'elaborazione di una proposizione di significato generale a partire da una sequenza di proposizioni contenenti significati specifici.

Il riassunto a scuola

Fin dalle prime classi della scuola primaria è possibile, grazie alla mediazione del docente, guidare gli alunni alla stesura collettiva di un riassunto. Tutte e tre le operazioni sopra descritte necessitano di un intervento strutturato da parte dell'adulto.

Insegnare a riassumere richiede un approccio strategico al testo, guidare l'alunno ad andare oltre la lettura sequenziale del brano proposto, a seguito della quale si ripete ciò che si è letto o si riportano in successione un elenco di informazioni.

Nelle prime classi della scuola primaria gli alunni difficilmente sono in grado di selezionare in modo autonomo le diverse informazioni, in quanto tendenzialmente sono più propensi a conservarle. Spesso nei bambini entra in gioco la componente emotiva/affettiva in merito alla scelta delle informazioni. Per questo motivo è importante proporre delle attività didattiche che permettano di lavorare sulla scelta e sulla selezione delle informazioni utili all'interno di un testo, senza cadere nella strategia del "copia e cancella". La selezione è importante ai fini delle abilità di studio. L'idea comune spesso è che studiare sia la giustapposizione dei concetti, imparare un concetto dopo l'altro, ma ciò non garantisce la comprensione profonda e la memorizzazione delle informazioni.

Fare un buon riassunto necessita una rielaborazione del testo che si attua attraverso due operazioni cognitive: valutazione (distinguere le informazioni importanti da quelle marginali) e condensazione (integrare più informazioni in concetti di carattere più generale). In una prima fase è importante unire gli eventi a livello orale per poi passare alla scrittura accompagnando quindi l'alunno verso la piena comprensione attraverso la rappresentazione semantica.

Gli alunni non nascono abili realizzatori di riassunti, ma imparano a produrli, seguendo strategie adeguate proposte dal docente. Il riassunto costituisce un percorso metacognitivo che porta alla piena consapevolezza rispetto alla struttura e ai contenuti di un'informazione. L'azione didattica dovrebbe essere orientata a guidare gli alunni a comprendere che riassumere significa: partire da un testo originale e produrne meno esteso, ma altrettanto chiaro e completo, che presenti gli elementi essenziali e lo stesso stile del testo di partenza.

LA RICERCA AZIONE

La ricerca azione necessita di quattro elementi.

- La domanda di ricerca: cosa si vuole raggiungere con la ricerca – azione.
- L'ipotesi di ricerca: quali sono, alla fine, i risultati che si vogliono verificare.
- Il tipo di intervento da effettuare in situazione: la progettazione dell'intervento in classe. Per intervento si intende anche la rilevazione iniziale e finale. La ricerca azione prevede una rilevazione dei risultati e non una valutazione del percorso svolto.
- L'identificazione di classi sperimentali e relative classi di controllo, che abbiano pressoché le stesse caratteristiche (numero maschi e femmine, background socioeconomico culturale ...).

Nel caso della ricerca-azione proposta in alcune classi seconde si è deciso di presentare una serie di attività con lo scopo di manipolare, sotto diversi aspetti, dei testi narrativi al fine di raggiungere una piena comprensione e arrivare alla rappresentazione semantica.

Il testo narrativo, a differenza del testo espositivo, ha una struttura “forte”, contiene aspetti di tipo causale / temporale e ciò aiuta ad avere una comprensione immediata della storia da parte del bambino. Inoltre, la narrazione è un genere testuale che si collega fortemente con l'esperienza umana.

Fin da piccolo il bambino costruisce storie e si rapporta con esse. La vicinanza psicologica e la semplicità di questo genere testuale lo rendono adatto per un lavoro sulla comprensione del testo.

Il testo narrativo:

- racconta fatti reali o inventati;
- prevede che i fatti siano situati in luoghi;
- presenta al suo interno personaggi che agiscono;
- è scritto con un lessico il cui livello di astrazione è sorretto dalla storia;
- si appoggia alla memoria episodica;
- presenta un'organizzazione e relazioni temporali e causali.

AZIONI SUL TESTO

Il tipo di intervento, sperimentato nella ricerca azione e presentato di seguito, prevede di attuare diverse azioni sullo stesso testo. Le prime due fasi di lavoro vanno svolte in plenaria, mentre le successive a piccoli gruppi. L'ultima fase, quella del riassunto, è consigliabile svolgerla in plenaria attingendo dai lavori dei diversi gruppi.

Prima fase: recupero delle preconoscenze

Prima di procedere con la lettura del testo l'insegnante legge il titolo e chiede se qualcuno conosce già la narrazione scelta; successivamente invita gli alunni a provare a formulare delle anticipazioni a partire dal titolo (Di che cosa parlerà questa storia? Cosa ti viene in mente leggendo il titolo?)

Questa prima fase risulta essere estremamente importante in quanto il recupero delle preconoscenze consente ai bambini di ritrovare dei significati collegati ad esperienze passate. Tale momento è bene svolgerlo in forma plenaria, in quanto l'ascolto di ciò che viene detto dai compagni può attivare le conoscenze di altri. Questa attività è opportuno adottarla per qualsiasi testo. Quindi prima di iniziare a leggere il brano è bene proporre una fase di prelettura – fase in cui si recuperano le preconoscenze. In questo modo si crea il ponte tra ciò che i bambini sanno e ciò che si andrà a affrontare successivamente. Questo tipo di operazione (richiamare dalla memoria) è importante perché permette l'ancoraggio; infatti, l'apprendimento e la comprensione possono essere maggiormente significativi se noi facciamo in modo che si crei un ancoraggio tra le vecchie conoscenze e quelle nuove. Secondo Bereiter e Scardamalia la comprensione è sorretta da organizzatori anticipati (lettura titolo e immagini).

Seconda fase: momento della lettura del testo narrativo

In questa fase di lavoro è opportuno che sia l'insegnante a leggere. La lettura a voce alta del docente è affascinante e, soprattutto nelle prime classi, ha una rilevanza fondamentale, in termini di comprensione. La prosodia, leggere con enfasi, supporta l'alunno nella comprensione di alcuni passaggi della storia. Una lettura espressiva risulta essere, quindi, di fondamentale importanza; non

necessariamente tale lettura deve essere sempre di tipo animato. La lettura da parte dell'adulto aiuta a focalizzare l'attenzione dell'alunno sui contenuti della narrazione.

Terza fase: struttura del testo narrativo, individuazione delle scene

In questa fase di lavoro l'attenzione viene riservata al concetto di scena e non di sequenza. Si chiede, infatti, agli alunni di suddividere il testo in scene.

La suddivisione in sequenza, concetto che deriva dagli studiosi strutturalisti, non aiuta a comprendere meglio il testo. Se lo si suddivide solamente in sequenze non si focalizza l'attenzione sulla comprensione, in quanto non si lavora sulla rappresentazione semantica. Lo stesso principio vale se ci si sofferma unicamente sugli aspetti grammaticali del testo. È consigliabile, pertanto, lavorare sulla successione degli eventi: concetto di scena, di rappresentazione. Si chiede quindi agli alunni di individuare in quante scene sia possibile dividere il testo letto.

Che cosa è una scena? Per spiegare agli alunni il concetto di scena è possibile ricorrere alla metafora del teatro: è come se ci trovassimo a dover rappresentare attraverso uno spettacolo teatrale, il testo che abbiamo di fronte. Quanti fondali bisogna preparare? Quante scene?

Se prendiamo come esempio la storia di Cappuccetto Rosso è possibile individuare 4 scene:

- prima scena - presentazione della bambina e della mamma;
- seconda scena - Cappuccetto va nel bosco per andare dalla nonna e incontra il lupo;
- terza scena - Cappuccetto a casa della nonna, arrivo del lupo;
- quarta scena - arrivo del cacciatore (l'elemento salvifico), momento del lieto fine.

Quando si lavora con la classe all'individuazione delle scene, sia esso un lavoro collettivo o diviso in piccoli gruppi, è opportuno che ciascuno abbia la propria fotocopia in quanto, per individuare le scene, gli alunni devono tagliare fisicamente il testo in tante parti quante sono le scene individuate. Le strisce di testo tagliate vanno incollate sul quaderno o su di un cartellone che in precedenza è stato suddiviso in quattro colonne.

Nella prima colonna vanno incollati, uno sotto l'altro, i diversi pezzi di testo corrispondenti alle scene.

Quarta fase: dare un titolo a ciascuna scena

Successivamente si chiede agli alunni di assegnare un titolo ad ogni scena che andrà scritto sotto alla rispettiva striscia incollata nella prima colonna del cartellone. Dare un titolo a un brano o a una scena implica un lavoro di tipo inferenziale in quanto è necessario raggruppare le informazioni presenti nel testo e trovare una frase significativa per rappresentarle.

Quinta fase: lo story board

Dopo aver diviso il testo in scene e dato un titolo per ciascun pezzo di testo individuato, si chiede agli alunni di rappresentarlo graficamente. Questo tipo di attività permette di dar vita allo story board, tecnica che viene utilizzata anche dagli sceneggiatori.

Il disegno supporta il processo di comprensione, inoltre, può aiutare a capire che all'interno della scena vi è un contesto e dei personaggi.

I disegni rappresentanti le diverse scene vanno poi incollati nella seconda colonna in corrispondenza della striscia con il testo.

Sesta fase: individuazione degli eventi che si trovano all'interno di ciascuna scena

In questa fase di lavoro, introducendo il concetto di "evento", si introduce quello di sequenza. Si analizza insieme con gli alunni scena per scena e si chiede loro di individuare i diversi eventi che accadono. Gli eventi vanno riportati uno sotto l'altro nella terza colonna del cartellone in corrispondenza della scena e del disegno a cui si riferiscono. Per fare questa attività si può ricorrere ad alcune domande guida: Che cosa succede all'interno di ogni scena? Quali sono i fatti, gli episodi, all'interno del pezzetto di brano preso in esame?

Selezionando i diversi avvenimenti gli alunni riescono a capire ciò che della storia rimane in primo piano e ciò che invece resta sullo sfondo. In questa fase non ci si deve preoccupare se nel riportare i singoli eventi vi sono delle ripetizioni. Tale aspetto verrà sistemato nella fase successiva.

Settima fase: parole legame

Affinché gli alunni possano procedere in maniera guidata alla stesura di un riassunto è necessario creare insieme con loro una lista di connettivi temporali e causali. Tali parti del discorso sono necessarie per collegare i diversi eventi individuati nella fase precedente per creare un testo coerente e coeso. È importante che le parole “legame” trovate siano fissate su un nuovo cartellone, da appendere in classe, ma anche riportate su un foglio che gli alunni possano inserire nell'aletta della copertina, in modo che sia sempre disponibile.

Ottava fase: stesura del riassunto

La realizzazione del nuovo testo avviene prendendo gli eventi individuati e collegandoli tra di loro grazie all'utilizzo delle parole legame. Si può procedere a una stesura collegiale del riassunto, attingendo dai diversi eventi individuati da ciascun gruppo per le singole scene.

Se il gruppo classe lo consente la stesura del riassunto può essere svolta da ciascun gruppo partendo dagli eventi individuati.

LA SCELTA DEI TESTI SU CUI LAVORARE

La scelta dei testi su cui lavorare rappresenta un passaggio molto importante, non solo quando si decide di avviare una sperimentazione, ma anche nella pratica didattica quotidiana. Non tutti i testi sono adeguati per svolgere un lavoro di potenziamento sulla comprensione del testo e non tutti i testi permettono di lavorare anche sul piano inferenziale, andando oltre la comprensione superficiale.

Nel caso dei testi scelti per la sperimentazione il gruppo di lavoro ha rivolto la propria attenzione a testi che fossero facilitanti la comprensione, dove fosse chiara al loro interno la rappresentazione semantica e che fosse quindi possibile svolgere una serie di azioni sul testo utili alla comprensione profonda. Allo stesso tempo i testi individuati per la sperimentazione dovevano avere una struttura tale che consentisse alle docenti di affrontare insieme con gli alunni le diverse fasi di lavoro sopra descritte (divisione in scene, titolazione, ...) con lo scopo finale di creare il riassunto. Non tutti i testi, come ricorda anche Luca Serianni nel libro "Italiani scritti" possono essere riassunti e alcuni si prestano meglio di altri ad essere condensati. Il riassunto rappresenta un'operazione complessa che si fonda sulla corretta interpretazione del testo di partenza e sull'individuazione dei suoi contenuti informativi.

Per questo motivo nella scelta del testo è bene porsi alcune domande: È possibile arrivare ad un riassunto o la storia è già di per sé densa di eventi tanto che non sia possibile stringere ulteriormente? È possibile selezionare le informazioni? È divisibile in scene? La scena è disegnabile? È ben identificabile? All'interno delle scene ci sono degli eventi chiaramente individuabili?

SPERIMENTAZIONE IN ALCUNE CLASSI SECONDE DELLA PROVINCIA DI BOLZANO

La sperimentazione attivata in Provincia di Bolzano ha visto coinvolte 12 classi, di cui 6 sperimentali e 6 di controllo.

	CLASSI SPERIMENTALI	CLASSI DI CONTROLLO
Bolzano II	2 A Don Bosco	2 B Don Bosco
Bolzano II	2 B Langer	2 A Langer
Bolzano VI	2 B Manzoni	2 A Manzoni
Laives	2 B San Giacomo	2 D Gandhi
Merano II	2 A Galilei	2 B Galilei
Merano II	2 A San Pietro	2 B Pascoli

Come prevede il modello della ricerca-azione il gruppo di lavoro ha identificato una domanda, un'ipotesi di ricerca e un intervento.

DOMANDA DI RICERCA

Alla fine della classe seconda per quanto riguarda la comprensione del testo si può arrivare a risultati apprezzabili attraverso un intervento mirato, di tipo socio-costruttivista? Ci può essere un incremento delle abilità di comprensione del testo a seguito della presentazione di lavori costruiti ad hoc?

IPOTESI DI RICERCA

Si intende verificare se, al termine di un percorso di formazione mirato sul tema della comprensione del testo in classe seconda primaria, la ricaduta sugli alunni possa presentare un aumento di abilità di comprensione.

TEMPI DELLA SPERIMENTAZIONE

La sperimentazione è iniziata nel mese di febbraio 2023 e si è conclusa a maggio dello stesso anno.

TIPO DI INTERVENTO

Proposte operative sulla tipologia del testo narrativo seguendo le otto fasi precedentemente descritte.

Prima e dopo le diverse azioni sui testi è stata somministrata a tutte le classi coinvolte una prova iniziale e una finale.

La scelta è ricaduta su due prove INVALSI grado 2:

- Prova INVALSI 2003 - 2004 “La lucciola”
- Prova INVALSI 2005 - 2006 “Guizzino”

In accordo con l’esperto si è deciso di eliminare da entrambe le prove le domande relative alla riflessione sulla lingua e mantenere, quindi, solo le domande di comprensione.

Lo scopo del testo della prova comune iniziale e finale è quello di fornire delle indicazioni sui processi della comprensione, per questo motivo è utile e funzionale scegliere una prova con domande standardizzate – domande a risposta multipla, in quanto queste facilitano la raccolta dei dati.

SCHEMA DELLE FASI DELLA SPERIMENTAZIONE

Il lavoro sistematico sui testi è stato svolto unicamente dalle classi sperimentali a loro sono stati proposti differenti brani sui quali sperimentare le diverse fasi di lavoro.

Tutte le otto fasi sono state svolte sul testo “Il serpente con le finestre”, successivamente sono stati scelti altri brani sui quali, invece, si è lavorato solo su alcune azioni di manipolazione a seconda del testo.

Ad esempio, sul testo “Riccio Crostino” si è proceduto a dividere il brano in scene (terza fase), titolare le scene (quarta fase) e in ultimo la creazione dello story board (quinta fase).

Durante il lavoro sul testo “Il serpente con le finestre” le docenti delle classi sperimentali sono state affiancate da quelle del gruppo di lavoro, mentre nelle fasi successive hanno lavorato in autonomia e in caso di necessità si sono rivolte alle referenti.

Le docenti delle classi sperimentali hanno partecipato a tre incontri tenuti dal Professor Ferraro, nel corso dei quali hanno sperimentato in prima persona le diverse attività che in un secondo momento hanno poi proposto in classe. Ciò ha permesso loro di acquisire sicurezza rispetto alle nuove modalità di lavoro da presentare agli alunni.

I tre incontri sono stati distribuiti durante il tempo dedicato alla sperimentazione in classe, ciò ha permesso alle docenti di confrontarsi con l'esperto su come stesse procedendo la sperimentazione, e di sottoporre al gruppo, dubbi, criticità, aspetti positivi...

Il dialogo è risultato un punto di forza in quanto ha permesso al gruppo di sostenersi a vicenda nell'affrontare un nuovo percorso. Lo scambio di opinioni su quanto si stava sperimentando ha consentito, in alcune occasioni, anche di apportare piccole variazioni in comune accordo rispetto a quanto programmato inizialmente prima di attivare in classe le diverse proposte. Infatti, solo la pratica permette di comprendere appieno se quanto programmato su un piano teorico possa funzionare realmente o meno.

GRUPPO	TITOLO DEL TESTO	AZIONI SUL TESTO	CARATTERISTICHE DEL TESTO	FORMATRICI O DOCENTI DI CLASSE	TEMPISTICA
Sperimentale e di controllo	Testo INVALSI: La lucciola	Comprensione solo domande a scelta multipla	Brevità e linearità della storia	Formatrici	13 – 17 febbraio 2023
Sperimentale	Testo INVALSI: La lucciola	Ripresa delle domande relative al testo della lucciola (se possibile alla LIM) e discussione insieme con gli alunni sulle scelte effettuate, chiedendo loro di motivare le risposte: impostare una conversazione in classe (livello socio-costruttivo di analisi in gruppo/ conflitto cognitivo)	Varietà di processi messi in campo: domande esplicite e implicite	Docenti di classe	

Sperimentale	IL SERPENTE CON LE FINESTRE	Percorso per intero: Lavoro di anticipazione a partire del titolo Divisione in scene Tagliare e incollare i pezzi del testo divisi nelle tre scene Titolazione delle scene Disegni delle scene (Storyboard) Individuazione degli eventi all'interno di ogni scena - discussione	Testo adatto all'intero percorso e il cui titolo permetta di fare delle anticipazioni. Testo letto da parte dell'insegnante.	Formatrici e docenti di classe assieme	27 febbraio – 10 marzo 2023
--------------	--------------------------------	---	--	--	-----------------------------

		Produzione scritta del riassunto Riverbalizzazione del riassunto elaborato			
Sperimentale	RICCIO CROSTINO	Divisione in scene Tagliare e incollare i pezzi del testo divisi nelle tre scene Titolazione delle scene Disegni delle scene (Storyboard)	Scelta di un testo facilmente disegnabile	Docenti di classe	13 – 24 marzo 2023

Sperimentale	I TRE PORCELLINI	Divisione in scene Individuazione degli eventi all'interno di ogni scena – discussione	Testo ricco di eventi	Docenti di classe	
Sperimentale	DA DOVE VIENE LA RANA	<i>(Il testo viene dato agli alunni già suddiviso in scene e per ogni scena gli eventi già definiti)</i> Produzione scritta del riassunto	Testo ricco di eventi	Docenti di classe	
Sperimentale e controllo	Testo INVALSI Guizzino	Comprensione solo domande a scelta multipla		Formatrici	27 marzo – 14 aprile 2023

ATTIVITÀ DIDATTICHE DA SVOLGERE IN CLASSE

Nella sezione seguente vengono presentati i diversi lavori riportando prima il testo proposto alla classe e poi le relative attività, suddivise nei diversi step, sperimentate nella classe seconda.

Le diverse proposte didattiche illustrate possono essere riprodotte come sono state svolte nelle classi sperimentali oppure le stesse fasi possono essere applicate a diversi testi a seconda della classe in cui si lavora, tenendo presente che la scelta del testo deve riflettere quanto si vuole proporre. Sono stati, infatti, riportati sempre tutti i passaggi con l'intento di guidare i docenti nella presentazione delle proposte, le quali possono essere anche utilizzate in un ordine differente e/o singolarmente.

Ricordiamo che la scelta del testo con cui lavorare risulta essere un passaggio fondamentale: non tutti i testi hanno una struttura tale da consentirci una manipolazione efficace e funzionale degli stessi.

Si fa presente che gli esempi riportati nelle varie attività hanno lo scopo di orientare il docente e non sono prescrittivi. In questo tipo di lavoro è importante cogliere quanto detto dagli alunni, chiedendo sempre loro di argomentare oralmente le scelte attuate. La discussione è di fondamentale importanza, è consigliabile dare spazio agli alunni senza portarli alle conclusioni da noi prospettate, accettando tutte le loro proposte, in quanto non bisogna giungere necessariamente ad un'unica conclusione.

Nell'individuazione degli eventi, per esempio, possono esserci diverse soluzioni a seconda di quanto si è analitici. È il modo di approcciarsi al testo che risulta essere differente dal solito.

Le attività di seguito riportate non hanno la funzione di verificare la comprensione, ma il loro scopo è quello di insegnare agli alunni a comprendere. Per questo motivo le diverse proposte didattiche vengono svolte con l'intero gruppo classe o a piccoli gruppi ma non si chiede agli alunni, soprattutto nelle fasi iniziali, di lavorare da soli.

La comprensione del testo non è un processo che si automatizza, come avviene per la decodifica, ma necessita di un insegnamento esplicito e compito del docente è fornire agli alunni "gli attrezzi" per approcciarsi al testo e per indagarlo.

Testi proposti e relative attività:

- “Il serpente con le finestre”: intero percorso - otto fasi sopra descritte.
- “Rino Crostino”: divisione in scene – titolazione delle scene – storyboard.
- “I tre porcellini”: divisione in scene e ricerca degli eventi per ogni scena.
- “Da dove viene la rana?": produzione del riassunto a partire da scene ed eventi dati dall'insegnante.

IL SERPENTE CON LE FINESTRE

Da un po' di tempo la giraffa è misteriosa: ogni giorno alla stessa ora tende l'orecchio, fiuta l'aria e parte al galoppo. Sempre nella stessa direzione. Sempre al calar del sole. Una sera il rinoceronte, la zebra e la gazzella si riuniscono.

“Qualcuno sa dove corre la giraffa?” chiede la zebra.

“Sarebbe meglio chiederglielo” dice la gazzella.

L'indomani, all'ora in cui la giraffa fiuta l'aria e tende l'orecchio, la gazzella le parla:

“Signora giraffa... scommetto che sta per partire al galoppo. Ma dove va tutte le sere?”

La giraffa guarda giù verso la gazzella, si piega fino in basso e le soffia qualcosa all'orecchio. Poi se ne va.

“Che cosa ti ha detto?” chiede la zebra.

“Ha detto vado a vedere il serpente con le finestre.”

Un brivido corre lungo le schiene: il serpente non è molto amato nella savana; tuttavia, la giraffa torna ogni volta sana e salva.

“Significa che quel serpente non è pericoloso!” commenta il rinoceronte.

Per gli animali, in tutti i casi, è un mistero da chiarire. La sera dopo tutti gli animali circondano la giraffa.

Prima di parlare, lei annusa l'aria, tende l'orecchio: “Sentito come fischia? Se volete vedere il serpente con le finestre, seguitemi!”

Gli animali non hanno sentito nessun fischio, ma non possono chiederle nulla perché è già lontana. Dopo qualche esitazione prendono a galoppare sulle orme della regina della savana. È notte fonda quando la giraffa rallenta la sua corsa. Il gruppo si ferma di fianco a lei. È in quel momento che si sente un rombo lontano.

“Eccolo!” mormora la giraffa.

E, nella notte stellata, laggiù all'orizzonte, appare il serpente con le finestre. Alcuni animali fanno un passo indietro.

“Non c'è d'aver paura” li rassicura la giraffa. “Questo serpente non fa altro che passare ogni sera a quest'ora... È bello vero?”

In quell'istante il treno fischia e soffia un piccolo getto di fumo grigio nel blu del cielo. E va per la sua strada.

(Tratto e adattato da: Cento storie meravigliose, Fabbri)

Lavoro completo sul testo “Il serpente con le finestre”

Le fasi dalla 1 alla 8 vengono svolte in plenum in modo tale da guidare gli alunni nell'avvio dell'attività, le fasi successive, dalle 9 alle 13, possono essere svolte a coppie o in piccoli gruppi per poi riproporre le ultime fasi in modalità collettiva.

1. Presentare l'attività agli alunni

Spiegare agli alunni che tra poco riceveranno un testo e che su questo verranno fatte diverse operazioni con lo scopo finale di comprendere appieno quanto scritto andando a indagare non solo le informazioni più facili da reperire (informazioni esplicite), ma anche quelle nascoste (informazioni implicite).

2. Lavoro su anticipazione del titolo: “Il serpente con le finestre”

Proporre agli alunni il titolo della storia scrivendolo alla lavagna e raccogliere tutte le idee che emergono.

Domanda stimolo da proporre: “Cosa immaginate possa succedere in questo racconto?”

Registrare, magari attraverso un file audio, quanto espresso dagli alunni in merito alle aspettative.

Le anticipazioni fatte sono delle inferenze proattive sui due contenuti del testo: serpente e finestre. Il lavoro sulle anticipazioni dal titolo può aumentare le possibilità di comprendere il brano che si andrà a leggere.

3. Lettura del testo ad alta voce da parte dell'insegnante alla classe

La prima lettura va effettuata da parte dell'insegnante senza interruzioni: le spiegazioni/chiarimenti vengono forniti successivamente.

Quando l'insegnante legge si consiglia di consegnare, ugualmente, a ciascun alunno la fotocopia del testo. Mentre il docente legge sarebbe importante fare delle pause in corrispondenza del cambio di scena.

4. Rilettura da parte dell'insegnante della storia/lettura autonoma da parte degli alunni per chiarimenti

Dopo aver effettuato la prima lettura espressiva del testo senza interruzioni si consiglia di rileggerlo e di chiedere agli alunni di segnare eventuali termini o passaggi non chiari. Insieme con l'insegnante e l'intero gruppo classe, attraverso una metodologia dialogica, si cerca di comprendere i passaggi o i termini non chiari. Se il gruppo classe è in grado di leggere autonomamente il brano questa attività di spiegazione viene fatta al termine della lettura individuale. La discussione che emerge è molto importante perché aiuta gli alunni a comprendere l'intreccio della storia. Tale passaggio risulta essere fondamentale, in quanto, se agli studenti non è chiara la struttura della storia, non sarà possibile proseguire con le successive fasi.

5. Individuazione della prima scena

Individuare insieme con il gruppo classe la prima scena della storia. È importante che in questa fase si arrivi a una conclusione ascoltando i diversi pareri dei bambini chiedendo loro sempre di motivare le scelte.

Attenzione il concetto di scena è diverso dal concetto di sequenza. Per aiutare gli alunni a individuare le scene è possibile dare loro l'indicazione "Quanti fondali ti servono per rappresentare la storia? Pensa di essere a teatro". Nel caso in cui gli studenti non sapessero cosa sia un fondale, non essendo mai stati a teatro, si suggerisce di far riferimento ai cartoni animati – film.

Possibile prima scena

Giraffa che se ne va e gli animali si chiedono dove va
--

I bambini ritagliano dalla loro fotocopia il pezzo di testo relativo alla prima scena e lo incollano nel quaderno sulla facciata di sinistra. Si consiglia di avere due pagine del quaderno vicine libere, per organizzare meglio il lavoro.

6. Titolazione della prima scena

Si chiede agli alunni di trovare un titolo adatto alla prima scena incollata. Tale titolo va scritto sotto la parte di testo incollata. Anche in questo caso si sollecita il confronto. La titolazione del testo consente la comprensione del brano a livello inferenziale dialogico. Nel momento in cui si danno dei titoli si compie un'inferenza, in quanto nel titolo si riassume quanto succederà nella scena. È un'inferenza retroattiva per lo scrittore, mentre è proattiva per il lettore.

Possibile titolo per la prima scena

La giraffa parte ogni sera

7. Realizzazione dello storyboard prima scena

Si chiede agli alunni di rappresentare con un disegno la prima scena di fianco al pezzo di testo incollato (facciata di destra nel quaderno).

Il disegno rappresenta un ulteriore passaggio di comprensione del testo: rappresentazione iconica. Si accettano anche i fumetti. Dato che la storia rappresentata parla di animali si suggerisce di dare agli alunni dei modelli di immagini, in modo che siano facilitati nel compito.

Possibile disegno per la prima scena

Gli animali che guardano la giraffa andare via tutte le sere
--

8. Individuazione degli eventi prima scena

Insieme con gli alunni si individuano per la prima scena gli eventi che si susseguono. Possibile domanda guida "Che cosa succede all'interno della scena?" Gli eventi possono essere riportati in forma di elenco puntato, uno sotto l'altro e devono essere indicati tutti anche se si ripetono all'interno della storia. Si suggerisce di lasciare sullo sfondo i dialoghi e le descrizioni. Nel caso in cui in un dialogo ci dovesse essere un evento, si guidano i bambini a estrapolarlo con una frase unitaria. Essendo questa fase complessa e cruciale possiamo dare noi, all'inizio, dei modelli.

In questa fase di lavoro si recupera il concetto di sequenza come concetto temporale e causale.

Possibili eventi per la prima scena

La giraffa parte ogni sera	• Ogni sera la giraffa parte • Gli altri animali si chiedono dove va la giraffa tutte le sere • La gazzella le chiede dove va • La giraffa le sussurra che va a vedere il serpente con le finestre
----------------------------	--

9. Formazione gruppi

Per le successive fasi è bene che il docente provveda alla formazione dei gruppi tenendo conto delle caratteristiche degli alunni. Il gruppo rimane inalterato per tutte le fasi di lavoro su questo testo, mentre si consiglia di variare la composizione nel caso in cui si procedesse con la presentazione anche dei prossimi lavori. Se in classe ci fossero alunni BES, sarebbe bene che non venisse assegnato loro sempre lo stesso compagno come tutor.

Nel gruppo devono essere dati quattro ruoli: chi deve scrivere, chi dà il turno di parola e controlla che tutti intervengano, chi controlla il tempo e chi fa da portavoce. Nel caso in cui il gruppo sia composto da tre alunni uno di loro assumerà due ruoli (ad esempio chi scrive farà anche da portavoce).

10. Individuazione della seconda scena

Gli alunni in gruppo individuano la parte di testo relativa alla seconda scena. Ogni gruppo espone il proprio lavoro e le motivazioni della scelta relativa alla seconda scena.

Se dalla discussione qualche gruppo dovesse cambiare idea può farlo. Il confronto non serve ad arrivare ad un'unica scelta, in quanto stimola dei conflitti cognitivi.

Possibile seconda scena

La partenza di tutti gli animali verso il luogo dove si reca la giraffa

I bambini ritagliano dalla loro fotocopia il pezzo di testo relativo alla prima scena e lo incollano nel quaderno sulla facciata di sinistra. Si consiglia di avere due pagine del quaderno vicine libere, per organizzare meglio il lavoro.

11. Titolazione della seconda scena

Si chiede agli alunni di trovare un titolo adatto alla seconda scena incollata. Si chiede a ciascun gruppo di motivare la scelta relativa al titolo pensato. Tale titolo va poi scritto sotto la parte di testo incollata.

Possibile titolo per la seconda scena

Gli animali seguono la giraffa

12. Realizzazione dello storyboard seconda scena

Chiedere agli alunni di rappresentare con un disegno la seconda scena.

Possibile disegno per la seconda scena

Gli animali che seguono la giraffa

13. Individuazione degli eventi seconda scena

Ciascun gruppo individua gli eventi della seconda scena e al termine gli alunni si confrontano rispetto alle scelte prese.

Possibili eventi per la seconda scena

Gli animali seguono la giraffa	• La giraffa invita gli animali a seguirla • Prendono a galoppare
--------------------------------	---

I gruppi ripercorrono le fasi effettuate prima con l'intero gruppo classe (prima scena) e poi all'interno del piccolo gruppo (seconda scena) anche per la terza scena.

Possibile terza scena

Il serpente

Possibile titolo per la terza scena

Il serpente non è altro che un treno e non fa paura

Possibile disegno per la terza scena

Il treno che sfreccia sui binari

Possibili eventi per la terza scena

Il serpente non è altro che un treno e non fa paura	• Il gruppo si ferma e vede apparire un serpente con le finestre • Il serpente passa • Il serpente è un treno
---	---

14. Produzione scritta del riassunto

Partendo SOLO dagli eventi individuati per ogni scena, si procede alla realizzazione con l'intero gruppo classe del riassunto. Non si devono aggiungere particolari – descrizioni...

In questa fase si ricorre all'uso dei connettivi: si riporta il primo evento che introduce la storia e poi si pone agli alunni il problema di come collegare il primo con il secondo evento, lavorando così sul concetto di coesione. In un secondo momento si tolgono le ripetizioni utilizzando i pronomi. Al termine dell'attività ogni alunno copierà il riassunto elaborato collettivamente nel quaderno.

15. Riverbalizzazione della storia - compito autentico per casa

Compito per casa: si chiede agli alunni di raccontare ai genitori la storia letta e manipolata utilizzando come supporto scene – disegni - eventi.

Osservazioni sul percorso svolto con il testo “Il serpente con le finestre”

Il lavoro sul testo “Il serpente con le finestre” è stato quello che ha visto lavorare in sinergia le docenti del gruppo di lavoro con le docenti delle classi sperimentali. Tutte le operazioni relative a questo brano sono state, infatti, svolte assieme. Tale scelta è stata operata anche per sostenere le insegnanti delle classi sperimentali in questo nuovo approccio al testo.

Dal confronto, sempre supervisionato dal Professor Ferraro, sono emersi importanti spunti di riflessione soprattutto su alcune fasi di lavoro.

Anticipazione a partire dal titolo

In tutte le classi sperimentali l'attività di anticipazione a partire dal titolo ha rappresentato un momento significativo con il gruppo classe, infatti, ha permesso alle docenti di capire le diverse posizioni degli alunni a partire dal titolo della storia. Nel caso del testo “Il serpente con le finestre” solo in pochi casi gli alunni hanno subito intuito che si trattasse di un treno, molti infatti si sono soffermati sul concetto di finestre, qualcuno ha ipotizzato si trattasse di denti persi. In altre occasioni qualche alunno ha portato alla luce il fatto che si parlasse di finestre e che queste fossero più di una, prendendo quindi in considerazione anche l'aspetto morfologico dei termini. In un altro caso una bambina ha spiegato la preposizione “con”, presente nel titolo, dicendo che il serpente fosse amico delle finestre. Tutte le docenti hanno sottolineato la fantasia con cui gli alunni hanno affrontato questa fase di lavoro. Qualcuna ha evidenziato che è stato necessario leggere più di una volta il testo prima che fosse chiaro agli alunni che il serpente con le finestre del testo si riferisse in realtà un treno: passaggio essenziale per comprendere appieno il brano.

Questa prima fase di lavoro ha permesso di iniziare ad attivare gli alunni sui possibili contenuti del testo, facendo emergere quindi preconcoscenze che poi sono state verificate nel momento della lettura. Il Professor Ferraro ha ricordato come, in tale occasione, sia fondamentale rilevare, anche quando si presentano testi espositivi, cosa i bambini sappiano già prima di affrontare il testo stesso. Non di rado, infatti, gli alunni possiedono molte conoscenze che portate in superficie e rese esplicite diventano una risorsa molto importante per l'intero gruppo classe e facilitano la comprensione per tutti.

Suddivisione in scene

Il momento della suddivisione in scene ha rappresentato un'importante sfida sia per gli alunni sia per le docenti, in quanto ha portato entrambi gli attori coinvolti nel processo di comprensione a modificare l'approccio, andando oltre il concetto di sequenza. I diversi gruppi di alunni, in quasi tutte le classi sperimentali, sono stati guidati dalle insegnanti nell'individuare le scene. In alcuni casi si è scelto di aiutare gli alunni a focalizzare il concetto di scena portando l'esempio del teatro, in altre occasioni invece si è scelto di far ragionare i bambini subito in termini di disegni "Quanti disegni faresti per rappresentare il testo?".

Le docenti si sono molto interrogate sulla fattibilità del lavoro di gruppo, gli alunni che hanno partecipato alla sperimentazione sono bambini che hanno vissuto il periodo dell'emergenza sanitaria e questo non ha consentito di sviluppare appieno quelle abilità sociali per poter interagire efficacemente all'interno del piccolo gruppo di lavoro. Per non abbandonare completamente la possibilità di lavorare in piccolo gruppo il Professor Ferraro ha ipotizzato di proporre alla classe un lavoro graduale a coppie per poi passare al gruppo: condividere la propria idea con un altro, poi con il gruppo e infine con la classe è un'abilità che va costruita.

L'individuazione guidata delle scene per il testo "Il serpente con le finestre" è stata l'opzione scelta nella maggior parte dei casi dalle docenti coinvolte nella sperimentazione. Le attività sugli altri testi individuati sono state poi proposte gradualmente a coppie – piccoli gruppi in molte delle classi sperimentali. Il momento del confronto sulle scelte effettuate è stato importante per i diversi gruppi classe.

Creazione dello story board e titolazione delle scene

Dal confronto è emerso che queste due fasi di lavoro, rispetto alla precedente, sono risultate più agevoli e non si sono rilevate particolari criticità. Come già evidenziato più volte, essere in grado di assegnare un titolo ad una scena implica una prima operazione a livello inferenziale.

Individuazione degli eventi all'interno delle scene

Individuare le diverse azioni, avvenimenti presenti nelle scene non è stata un'operazione inizialmente facile per alcuni gruppi di alunni delle classi sperimentali. È stato un lavoro lungo e impegnativo che però ha portato a dei risultati positivi non auspicati dal gruppo di lavoro prima di presentare l'attività. Le difficoltà maggiori si sono riscontrate nel ridurre i dialoghi e nel trasformarli in una o più frasi che descrivessero l'evento. In alcuni casi è emersa la problematica da parte dei bambini di andare oltre la frase utilizzata per la titolazione e di formulare frasi con verbi all'interno. In alcune situazioni la docente è intervenuta per guidare il gruppo nella stesura di frasi sintatticamente corrette. In alcune classi si è optato di lavorare con l'intero gruppo classe partendo dalle scene condivise dai diversi gruppi.

Stesura del riassunto

Il momento della stesura del riassunto, molto temuto dalle docenti coinvolte in quanto ritenuto un passaggio troppo complesso da realizzare con bambini di seconda classe, ha sorpreso positivamente i diversi soggetti coinvolti: docenti del gruppo di lavoro e docenti delle classi sperimentali. Il tempo investito nell'individuazione degli eventi ha facilitato molto il collegamento delle diverse azioni con lo scopo di creare il testo finale. In alcune classi lavorare alla LIM ha aiutato gli alunni a individuare le ripetizioni e a inserire correttamente i giusti connettivi.

RICCIO CROSTINO

Riccio Crostino è un po' birichino. Ogni giorno pensa ad un dispetto da fare ad un amichetto.

L'altro giorno a scuola ha fatto sgolare la sua povera maestra Sonia che adesso è a casa senza voce.

E nonno Leopoldo? Convinto di masticare una caramella, si è trovato in bocca un pezzo di pasta di sale.

E la zia Carlotta? Poveretta ... a lei piace molto chiacchierare al telefono, ma immaginate il suo sgomento quando si è ritrovata, dopo una telefonata, con la cornetta attaccata al mento. Perché? Riccio Crostino l'aveva ricoperta di colla! L'orsetto Nicolò, stufo di vedere le burle dell'amico, un giorno decise di punirlo in maniera esemplare.

Chiamò tutti gli amici e disse loro che per punire Crostino l'unico modo era quello di ignorarlo. Come? Facendo finta che non esistesse più!

Tutti, compresi i genitori e gli insegnanti, decisero di far credere a Crostino di essere diventato trasparente.

A scuola, all'appello, quando arrivò il suo nome, in coro, tutti i compagni urlarono:

"Crostino non è venuto a scuola!"

Tutti fecero finta di non vederlo né sentirlo. La cosa andò avanti per una settimana e Crostino era proprio triste. Nessuno lo svegliava al mattino, nessuno gli preparava la merenda, nessuno giocava con lui, nessuno reagiva ai suoi scherzi ... insomma ... lui non esisteva più.

Crostino decise di andare dallo Psicogatto.

Questi ascoltò ogni cosa e spiegò a Crostino che forse, se lui voleva esistere veramente, nel cuore e nella mente dei suoi amici, era meglio se la smetteva di fare scherzi atroci, perché a tutti piace giocare, ma non esagerare!

Da quel giorno Crostino è un po' cambiato ... perché si è accorto che senza amici non è bello vivere, però ogni tanto uno scherzo piccolino, piccolino gli scappa ancora ...

(Adatt. da A. Sala, L. di Salvio, Le favole del termometro)

Lavoro sul testo “RICCIO CROSTINO” – divisione in scene – titolazione delle scene - storyboard

1. Lettura del testo ad alta voce da parte dell'insegnante alla classe

La prima lettura va effettuata da parte dell'insegnante senza interruzioni: le spiegazioni/chiarimenti vengono forniti successivamente.

Quando l'insegnante legge si consiglia di fornire, ugualmente, a ciascun alunno la fotocopia del testo. Mentre il docente legge sarebbe importante fare delle pause in corrispondenza del cambio di scena.

2. Rilettura da parte dell'insegnante della storia/lettura autonoma da parte degli alunni per chiarimenti

Dopo aver effettuato la prima lettura espressiva del testo senza interruzioni si consiglia di rileggerlo e di chiedere agli alunni di segnare eventuali termini o passaggi non chiari. Insieme con l'insegnante e l'intero gruppo classe, attraverso una metodologia dialogica, si cerca di comprendere i passaggi o i termini non chiari. Se il gruppo classe è in grado di leggere autonomamente il brano, questa attività di spiegazione viene fatta al termine della lettura individuale. La discussione che emerge è molto importante perché aiuta gli alunni a comprendere l'intreccio della storia. Tale passaggio risulta essere fondamentale, in quanto se agli studenti non è chiara la struttura della storia non sarà possibile proseguire con le successive fasi.

3. Divisione in scene

Dividere la classe in coppie / gruppi e chiedere di individuare le scene in cui la storia può essere suddivisa. Attenzione: il concetto di scena è diverso dal concetto di sequenza. Per aiutare i bambini a individuare le scene è possibile dare loro l'indicazione: “Quanti fondali ti servono per rappresentare la storia?” “Pensa di essere a teatro”.

4. Discussione sulla modalità di divisione in scene del testo

Ogni gruppo espone il proprio lavoro e le motivazioni della scelta relativa alle scene. Questo momento risulta essere indispensabile per favorire la comprensione del testo. Se dalla discussione qualche gruppo dovesse cambiare idea, può farlo.

Esempi di possibile suddivisione del testo. Se un gruppo dovesse trovare altre scene, e motivarne la scelta, si accettano.

1 scena
Riccio Crostino fa una serie di scherzi
2 scena
Orsetto Nicolò lo punisce facendo finta che non ci sia più
3 scena
Crostino va dallo Psicogatto
4 scena
Crostino torna a stare con i suoi amici

5. Taglio del testo in scene e relativa titolazione

I bambini ritagliano dalla loro fotocopia i pezzi di testo relativi alle scene individuate e le incollano nel quaderno sulla facciata di sinistra. Si consiglia di avere due pagine del quaderno vicine libere per organizzare meglio il lavoro.

6. Discussione sulla modalità di titolazione

Ogni gruppo espone il proprio lavoro e le motivazioni della scelta relativa ai titoli. I titoli poi finali vanno scritti sotto a ciascuna scena incollata.

Questo momento risulta essere indispensabile per favorire la comprensione del testo. Se dalla discussione qualche gruppo dovesse cambiare idea può farlo.

Esempi di possibile titolazione. Se un gruppo dovesse trovare altre titolazioni e motivarne la scelta si accettano.

Titolo scena 1 Gli scherzi del riccio
Titolo scena 2 Crostinò diventa trasparente per gli altri
Titolo scena 3 Crostinò va dallo Psicogatto
Titolo scena 4 Crostinò ritrova gli amici

7. Realizzazione dello storyboard

Ciascun gruppo rappresenta sul quaderno (pagina di destra) le diverse scene individuate in corrispondenza della striscia di testo incollata. Il disegno rappresenta un ulteriore passaggio di comprensione del testo: rappresentazione iconica. Si accettano anche fumetti.

Esempi di possibili disegni

Storyboard 1 Diverse scenette con i diversi scherzi
Storyboard 2 Gli altri fanno finta di non vedere Crostinò
Storyboard 3 Crostinò è nello studio dello Psicogatto
Storyboard 4 Crostinò torna dagli amici

I TRE PORCELLINI

C'erano una volta tre porcellini, che vivevano nella casa della loro mamma. Un giorno questa li prese da parte e disse loro: "Siete troppo grandi per restare in questa casa. Andate, e costruitevi la vostra. Ma attenti a non fare mai entrare il lupo!"

E così, i porcellini andarono per il mondo e si costruirono tre casette.

Il porcellino più piccolo usò la paglia, così impiegò poco tempo e fatica. Un giorno, il lupo arrivò alla casetta di paglia. "Porcellino, fammi entrare!" disse il lupo. Ma il porcellino piccolo non aprì la porta. Così il lupo, seccato, con un soffio fece volar via la paglia e divorò il porcellino in un sol boccone. Il porcellino medio recuperò della legna e dopo una giornata di duro lavoro aveva costruito una bella casetta con assi e travi. Il giorno dopo il lupo andò alla casetta di legno. "Porcellino, fammi entrare!" disse il lupo. Ma il porcellino medio non aprì la porta. Così il lupo, seccato, con i suoi artigli si aprì un varco nel legno e divorò il porcellino in un sol boccone.

Il giorno successivo il lupo andò alla casetta di pietra e mattoni che aveva costruito il porcellino più grande. Lui aveva lavorato come un matto per finirla prima dell'arrivo del lupo.

"Porcellino, fammi entrare!" disse il lupo. Ma il porcellino grande non aprì la porta. Così, il lupo, seccato, soffiò e usò i suoi artigli ma niente da fare, la casa era troppo robusta. Infine, provò a calarsi dal camino, ma finì dritto sul fuoco e morì arrostito.

(Tratto e adatt. da <https://portalebambini.it/i-tre-porcellini/>)

Lavoro sul testo “I TRE PORCELLINI” – divisione in scene e ricerca degli eventi per ogni scena

1. Lettura del testo ad alta voce da parte dell'insegnante alla classe.

La prima lettura va effettuata da parte dell'insegnante senza interruzioni: le spiegazioni/chiarimenti vengono forniti successivamente.

Quando l'insegnante legge si consiglia di fornire, ugualmente, a ciascun alunno la fotocopia del testo. Mentre il docente legge sarebbe importante fare delle pause in corrispondenza del cambio di scena.

2. Rilettura da parte dell'insegnante della storia/lettura autonoma da parte degli alunni per chiarimenti

Dopo aver effettuato la prima lettura espressiva del testo senza interruzioni si consiglia di rileggerlo e di chiedere agli alunni di segnare eventuali termini o passaggi non chiari. Insieme con l'insegnante e l'intero gruppo classe, attraverso una metodologia dialogica, si cerca di comprendere i passaggi o i termini non chiari. Se il gruppo classe è in grado di leggere autonomamente il brano questa attività di spiegazione viene fatta al termine della lettura individuale. La discussione che emerge è molto importante perché aiuta gli alunni a comprendere l'intreccio della storia. Tale passaggio risulta essere fondamentale, in quanto se agli studenti non è chiara la struttura della storia non sarà possibile proseguire con le successive fasi.

3. Divisione in scene

Dividere la classe in coppie / gruppi e chiedere di individuare le scene in cui la storia può essere suddivisa. Attenzione il concetto di scena è diverso dal concetto di sequenza. Per aiutare i bambini a individuare le scene è possibile dare loro l'indicazione “Quanti fondali ti servono per rappresentare la storia? Pensa di essere a teatro”

4. Discussione sulla modalità di divisione in scene del testo

Ogni gruppo espone il proprio lavoro e le motivazioni della scelta relativa alle scene. Questo momento risulta essere indispensabile per favorire la comprensione del testo. Se dalla discussione qualche gruppo dovesse cambiare idea può farlo.

Esempi di possibile suddivisione del testo. Se un gruppo dovesse trovare altre scene e motivarne la scelta si accettano.

1 scena Tutti a casa della mamma
2 scena A casa del porcellino più piccolo
3 scena A casa del porcellino medio
4 scena A casa del porcellino più grande

5. Taglio del testo in scene

I bambini, divisi in gruppi, ritagliano dalla loro fotocopia i pezzi di testo relativi alle scene individuate e le incollano nel quaderno sulla facciata di sinistra. Si consiglia di avere due pagine del quaderno vicine libere per organizzare meglio il lavoro.

6. Individuazione degli eventi per ogni scena

Agli alunni viene chiesto di individuare gli eventi che si susseguono all'interno di una scena. Possibile domanda guida: "Che cosa succede all'interno della scena?" Gli eventi devono essere individuati tutti, anche se si ripetono all'interno della storia, e possono essere riportati in forma di elenco puntato. In questa fase di lavoro si recupera il concetto di sequenza come concetto temporale e causale.

7. Discussione sugli eventi individuati per ciascuna scena

Ogni gruppo espone il proprio lavoro e le motivazioni della scelta relativa agli eventi. Questo momento risulta essere indispensabile per favorire la comprensione del testo. Se dalla discussione qualche gruppo dovesse cambiare idea, può farlo.

Esempi di possibili eventi per ogni scena

1 scena Tutti a casa della mamma	Eventi scena 1 • I tre porcellini vivono con la mamma • La mamma dice ai porcellini che sono grandi e devono costruire una loro casa • Devono stare attenti al lupo (se i bimbi da soli non colgono questo aspetto li aiutiamo, perché è importante ai fini della storia) • I porcellini vanno per la loro strada
2 scena A casa del porcellino più piccolo	Eventi scena 2 • Il porcellino piccolo usa la paglia per fare poca fatica • Arriva il lupo e chiede di entrare • Il porcellino non apre la porta • Il lupo soffia via la casa e mangia il porcellino
3 scena A casa del porcellino medio	Eventi scena 3 • Il porcellino medio costruisce la casa con assi e travi • Arriva il lupo e chiede di entrare • Il porcellino non apre la porta

	• Il lupo si apre un varco butta giù la porta e mangia il porcellino
4 scena A casa del porcellino più grande	Eventi scena 4 • Il porcellino grande costruisce la casa con pietra e mattoni • Arriva il lupo e chiede di entrare • Il porcellino non apre la porta • Il lupo prova a soffiare e a buttare giù la porta ma non riesce ad entrare • Si cala dal camino, finisce nel fuoco e muore arrostito

Se i bambini dovessero frammentare di più gli eventi va bene ugualmente: in classe seconda la frammentazione risulta essere più facile da utilizzare per l'individuazione degli eventi.

DA DOVE VIENE LA RANA?

Piero è un bambino molto vivace.

Gli piacciono gli scherzi e oggi vuol farne uno speciale. Prende una rana da uno stagno e la porta a scuola.

Poi la infila nella tasca della giacca della maestra, appesa in corridoio, ed entra in classe.

Andrea è in ritardo: quando arriva non c'è più nessuno in corridoio. Si toglie il berretto e lo appende all'attaccapanni.

Ma cosa succede? La giacca della maestra si muove da sola?

Andrea è curioso. Mette la mano nella tasca e tira fuori la rana.

-E tu da dove vieni? - le chiede meravigliato.

L'animale è spaventato e Andrea decide di tenerlo con sé fino alla fine della lezione.

Con la bestiola sotto la maglia, il bambino entra in classe. La maestra dice a Lucia di leggere a pagina 25. Tutti ascoltano in silenzio.

Improvvisamente si sente un "CRAA!" forte forte e un ranocchio compare in mezzo ai banchi. Andrea cerca subito di riprenderlo, ma l'animale salta via come un fulmine.

La maestra spaventata si rifugia sulla cattedra.

Piero guarda meravigliato la sua rana. Tutti i bambini fanno la caccia alla povera bestia. Poi, finalmente, Andrea la cattura.

La maestra è scura come un temporale.

- Bene, Andrea. Tu certo sai che nel mondo ogni cosa ha un suo posto...

Il bambino fa sì con la testa.

-... e questa classe non è certo il posto di quella rana! Quindi ora tu riporti subito quell'animale dove l'hai preso!

Andrea non sa cosa dire: così esce e rimette la rana nella tasca della giacca della maestra.

(Tratto e adatt. da: Stefano Bordiglioni, Un attimo prima di dormire, Einaudi Ragazzi)

Lavoro sul testo “DA DOVE VIENE LA RANA” - produzione del riassunto a partire da scene ed eventi dati dall’insegnante

1. Lettura del testo ad alta voce da parte dell’insegnante alla classe

La prima lettura va effettuata da parte dell’insegnante senza interruzioni: le spiegazioni/chiarimenti vengono forniti successivamente.

Quando l’insegnante legge si consiglia di fornire, ugualmente, a ciascun alunno la fotocopia del testo. Mentre il docente legge sarebbe importante fare delle pause in corrispondenza del cambio di scena.

2. Rilettura da parte dell’insegnante della storia/lettura autonoma da parte degli alunni per chiarimenti

Dopo aver effettuato la prima lettura espressiva del testo senza interruzioni si consiglia di rileggerlo e di chiedere agli alunni di segnare eventuali termini o passaggi non chiari. Insieme con l’insegnante e l’intero gruppo classe, attraverso una metodologia dialogica, si cerca di comprendere i passaggi o i termini non chiari. Se il gruppo classe è in grado di leggere autonomamente il brano, questa attività di spiegazione viene fatta al termine della lettura individuale. La discussione che emerge è molto importante perché aiuta gli alunni a comprendere l’intreccio della storia. Tale passaggio risulta essere fondamentale, in quanto se agli studenti non è chiara la struttura della storia non sarà possibile proseguire con le successive fasi.

3. Produzione scritta del riassunto

Partendo SOLO dagli eventi dati per ogni scena si procede alla realizzazione con l’intero gruppo classe del riassunto. Non si devono aggiungere particolari – descrizioni...

In questa fase si ricorre all’uso dei connettivi: si riporta il primo evento che introduce la storia e poi si pone agli alunni il problema di come collegare il primo con il secondo evento lavorando così sul concetto di coesione.

In un secondo momento si tolgono le ripetizioni utilizzando i pronomi.

Al termine dell'attività ogni alunno copierà il riassunto elaborato collettivamente nel quaderno.

Tabella da consegnare agli alunni per procedere con la scrittura del riassunto

Scena 1 La rana nella tasca della maestra e Andrea la trova	Eventi 1 • Pietro prende la rana dallo stagno • Pietro mette la rana nella tasca • Andrea trova la rana
Scena 2 Ciò che succede in classe: la rana che scappa	Eventi 2 • La rana emette un suono • La rana scappa • I bambini la prendono • La maestra fa la ramanzina
Scena 3 Andrea riprende la rana e la rimette nella tasca della giacca della maestra	Eventi 3 • Andrea prende la rana • Andrea rimette la rana nella tasca della giacca della maestra • Andrea torna in classe

Tabella connettivi da utilizzare per scrivere il riassunto

un giorno – una volta -
successivamente
poi
alla fine - infine

Si consiglia durante le varie letture di mettere in evidenza i connettivi e riportarli su un cartellone.

RISULTATI DELLE PROVE INVALSI INIZIALI E FINALI

Prima prova “La lucciola” analisi totale risposte corrette.

Dal confronto tra i risultati sulla percentuale di risposte corrette delle classi di controllo e quelle sperimentali, prova iniziale testo INVALSI “La lucciola”, è possibile trarre alcune osservazioni.

- In tre Istituti la classe di controllo ha ottenuto risultati migliori rispetto a quella sperimentale (Scuola Manzoni – Bolzano VI, Scuola Pascoli Merano II, Langer – Bolzano II).
- I risultati della classe sperimentale e di controllo sono pressoché uguali per la scuola Don Bosco – Bolzano II con un leggero sbilanciamento positivo nel numero totale di risposte corrette nel caso della classe sperimentale.
- Nel caso della scuola di San Giacomo – Laives la classe sperimentale ha registrato un dato più alto nelle risposte corrette rispetto alla classe di controllo che era stata individuata all'interno dello stesso Istituto comprensivo, ma in un plesso differente (Gandhi - Laives).
- I dati della scuola Galilei di Merano non sono stati presi in considerazione, in questo caso, in quanto gli alunni hanno sostenuto una prova differente (Il vermetto). La scelta di proporre una prova differente è stata dettata dal fatto che gli alunni avevano già lavorato in modo approfondito sulla prova iniziale scelta dal gruppo di lavoro e il dato non sarebbe stato quindi veritiero.

	CLASSE SPERIMENTALE	CLASSE DI CONTROLLO
BOLZANO VI La lucciola	56% MANZONI	74% MANZONI
MERANO II La lucciola	49% SAN PIETRO	63% PASCOLI
LAIVES La lucciola	67% SAN GIACOMO	55% GANDHI
BOLZANO II La lucciola	48% LANGER	56% LANGER
BOLZANO II La lucciola	48% DON BOSCO	44% DON BOSCO

Tabella percentuali risposte corrette classi sperimentali e di controllo prova iniziale.

Analisi dei risultati domande esplicite-implicite prova – “La lucciola”

Nelle classi sperimentali, dove i risultati sono stati inferiori rispetto alla classe di controllo, si può notare che la differenza percentuale tra le risposte corrette relative alle domande esplicite e implicite è molto più alta rispetto a quella delle classi di controllo dove la prova è andata meglio. Nelle due classi della scuola Don Bosco anche questo dato risulta in linea tra le due classi.

In quasi tutte le classi, ad ogni modo, si può notare una percentuale maggiore di risposte corrette per quanto riguarda le domande esplicite rispetto alle implicite. Tale dato conferma che per gli alunni, in generale, sia più facile individuare le risposte “pronte nel testo” piuttosto che colmare i vuoti di informazione.

	CLASSE SPERIMENTALE	DOMANDE ESPLICITE	DOMANDE IMPLICITE	CLASSE DI CONTROLLO	DOMANDE ESPLICITE	DOMANDE IMPLICITE
BOLZANO VI La lucciola	56% MANZONI	66%	45%	74% MANZONI	75%	66%
MERANO II La lucciola	49% SAN PIETRO	62%	44%	63% PASCOLI	69%	67%
LAIVES La lucciola	67% SAN GIACOMO	81%	67%	55% GANDHI	61%	56%
BOLZANO II La lucciola	48% LANGER	55%	53%	56% LANGER	67%	58%
BOLZANO II La lucciola	48% DON BOSCO	56%	50%	44% DON BOSCO	50%	48%

Tabella percentuali risposte corrette totali e dato scorporato tra domande esplicite – implicite classi sperimentali e di controllo prova iniziale.

Seconda prova “Guizzino” analisi totale risposte corrette.

A seguito della seconda prova, svolta dopo il percorso proposto solo alle classi sperimentali, si può notare che tutte le classi di controllo sono comunque migliorate rispetto alla prova iniziale. Tale dato è collegato al fatto che le docenti delle classi, che non hanno svolto il percorso proposto dal gruppo di lavoro, comunque nelle settimane del progetto hanno sicuramente lavorato, seppur in modo differente, sulla comprensione del testo proponendo agli alunni delle attività. Risulta però particolarmente evidente, soprattutto in alcune scuole, il miglioramento delle classi sperimentali dopo aver presentato in classe le diverse attività sui testi proposti all'interno del progetto: ad esempio la classe sperimentale della scuola San Pietro Merano II nella prima prova aveva totalizzato il 49% di risposte corrette, mentre nella prova finale il dato è salito a 74%, con un incremento di 25 punti percentuali.

Situazione analoga per la classe sperimentale delle Langer – Bolzano II, nella prima prova la classe aveva totalizzato un numero di risposte corrette pari al 48%, mentre nella prova finale il totale sale a 75% di risposte corrette.

Tutte le classi sperimentali, ad eccezione del plesso Galilei - Merano II, i cui alunni alla prima prova avevano ricevuto un testo differente, mostrano marcati miglioramenti tra il totale di risposte della prova iniziale e quelle della prova finale, con un incremento di almeno di 15 punti percentuali.

	CLASSE SPERIMENTALE	CLASSE DI CONTROLLO
BOLZANO VI Guizzino	70% MANZONI	75% MANZONI
MERANO II Guizzino	67% GALILEI	71% GALILEI
MERANO II Guizzino	74% SAN PIETRO	73% PASCOLI
LAIVES Guizzino	83% SAN GIACOMO	77% GANDHI
BOLZANO II Guizzino	75% LANGER	76% LANGER
BOLZANO II Guizzino	69% DON BOSCO	74% DON BOSCO

Tabella percentuali risposte corrette classi sperimentali e di controllo prova iniziale.

Analisi dei risultati domande esplicite-implicite prova – “Guizzino”

Nella seconda prova il divario tra i risultati complessivi tra le classi sperimentali e quelle di controllo si è ridotto di molto anche nel confronto interno alle classi tra le risposte corrette esplicite e implicite.

Se per esempio prendiamo la scuola Manzoni nella prima prova la percentuale delle risposte corrette esplicite era pari al 66% e quella delle risposte implicite del 45% con una differenza sostanziale, mentre nella seconda prova tale divario si è ridotto di molto: risposte esplicite 69%, risposte implicite 71%. Stessa situazione si può notare ad esempio anche alla scuola Langer – Bolzano II inizialmente la classe aveva risposto correttamente al 71% di domande esplicite e al 53% di quelle implicite. A seguito del percorso il divario si è assottigliato di molto, 79% di risposte corrette alle domande esplicite, mentre il 71% per quelle implicite.

Dai dati emergerebbe quindi che il lavoro proposto nelle classi sperimentali avrebbe aiutato gli alunni nel riuscire ad affrontare in maniera più positiva le domande che richiedevano di colmare un vuoto di informazione.

	CLASSE SPERIMENTALE	DOMANDE ESPLICITE	DOMANDE IMPLICITE	CLASSE DI CONTROLLO	DOMANDE ESPLICITE	DOMANDE IMPLICITE
BOLZANO VI Guizzino	70% MANZONI	69%	71%	75% MANZONI	74%	75%
MERANO II Guizzino	67% GALILEI	62%	60%	71% GALILEI	56%	63%
MERANO II Guizzino	74% SAN PIETRO	79%	69%	73% PASCOLI	73%	72%
LAIVES Guizzino	83% SAN GIACOMO	86%	80%	77% GANDHI	80%	74%
BOLZANO II Guizzino	75% LANGER	79%	71%	76% LANGER	82%	70%
BOLZANO II Guizzino	69% DON BOSCO	79%	59%	74% DON BOSCO	79%	72%

Tabella percentuali risposte corrette totali e dato scorporato tra domande esplicite – implicite
classi sperimentali e di controllo prova finale

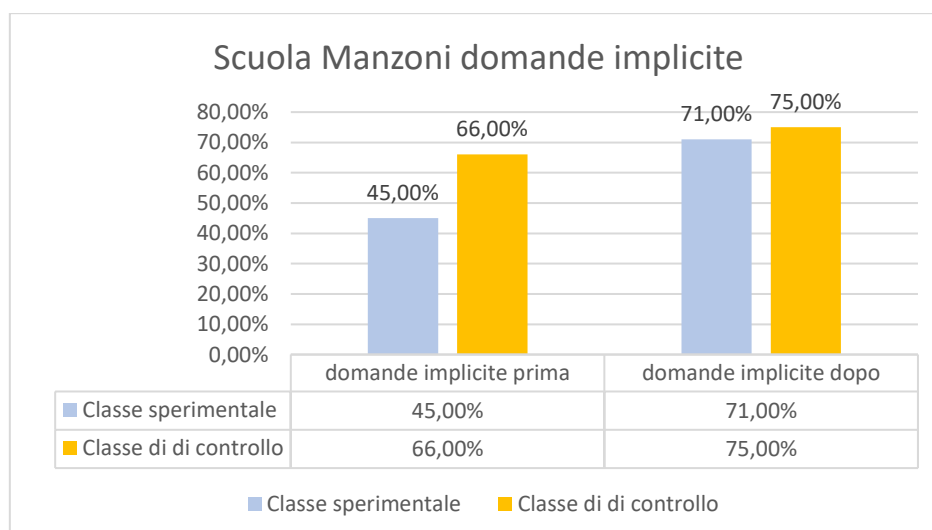
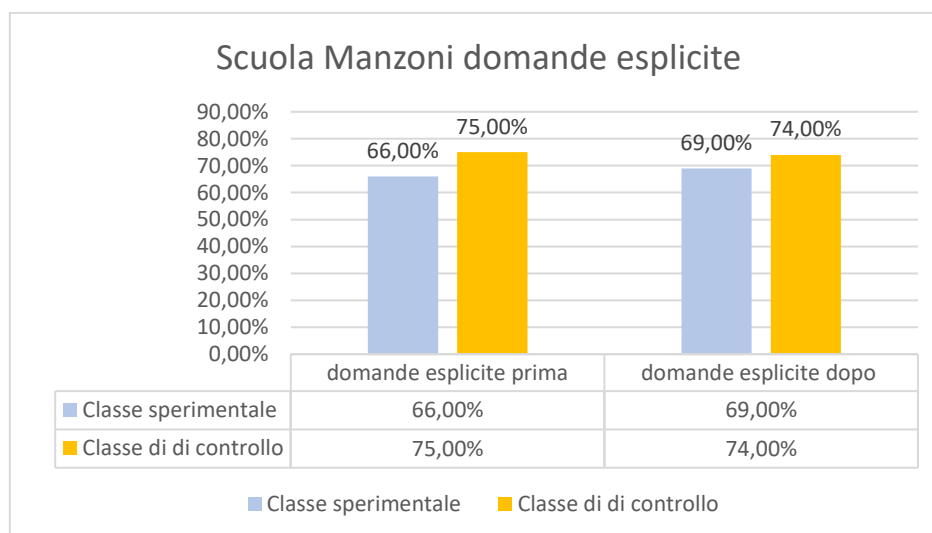
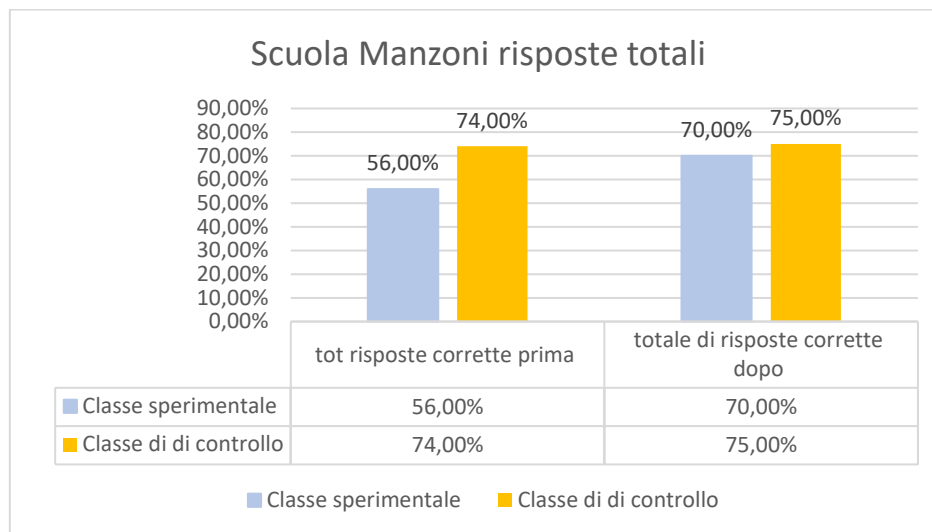
Comparazione dati tra la prova iniziale e la prova finale

Dalla tabella si evince che tutte le classi sperimentali hanno incrementato, tra la prima e la seconda prova, il numero totale di risposte corrette.

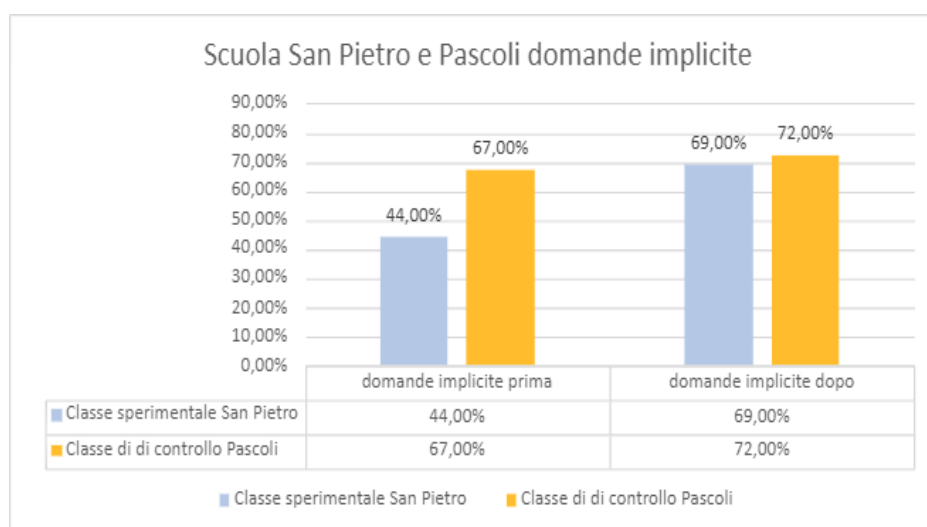
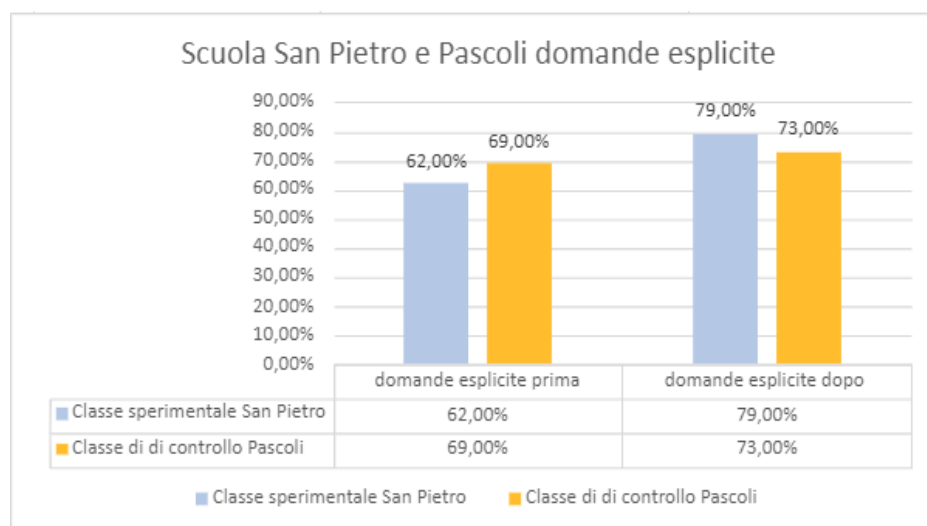
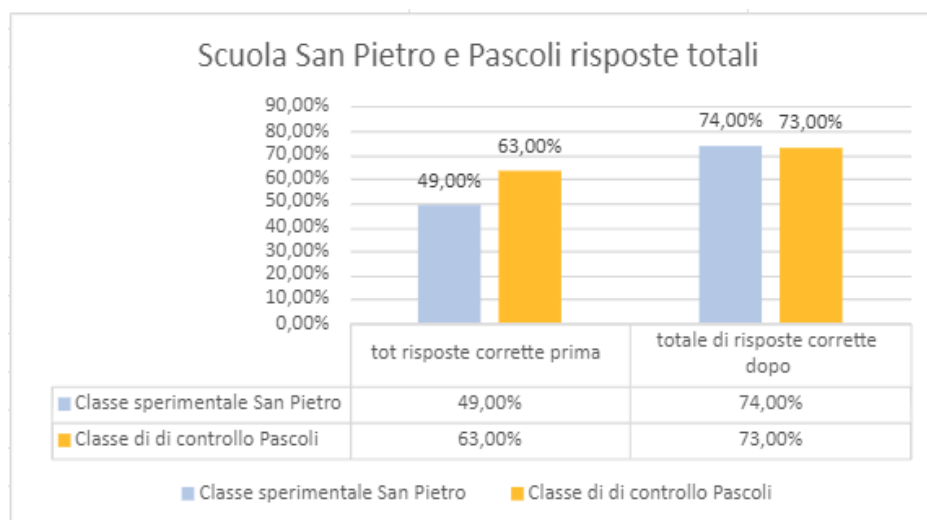
	CLASSE SPERIMENTALE		CLASSE DI CONTROLLO	
	Prova iniziale "La lucciola"	Prova finale "Guizzino"	Prova iniziale "La lucciola"	Prova finale "Guizzino"
BOLZANO IV	56% MANZONI	70% MANZONI	74% MANZONI	75% MANZONI
MERANO II	Prova iniziale "Il vermetto" GALILEI	67% GALILEI	Prova iniziale "Il vermetto" GALILEI	71% GALILEI
MERANO II	49% SAN PIETRO	74% SAN PIETRO	63% PASCOLI	73% PASCOLI
LAIVES	67% SAN GIACOMO	83% SAN GIACOMO	55% GANDHI	77% GANDHI
BOLZANO II	48% LANGER	75% LANGER	56% LANGER	76% LANGER
BOLZANO II	48% DON BOSCO	69% DON BOSCO	44% DON BOSCO	74% DON BOSCO

Tabella confronto percentuali risposte corrette totali classi sperimentali e di controllo prova iniziale – finale.

ISTITUTO COMPRENSIVO BOLZANO VI – SCUOLA MANZONI

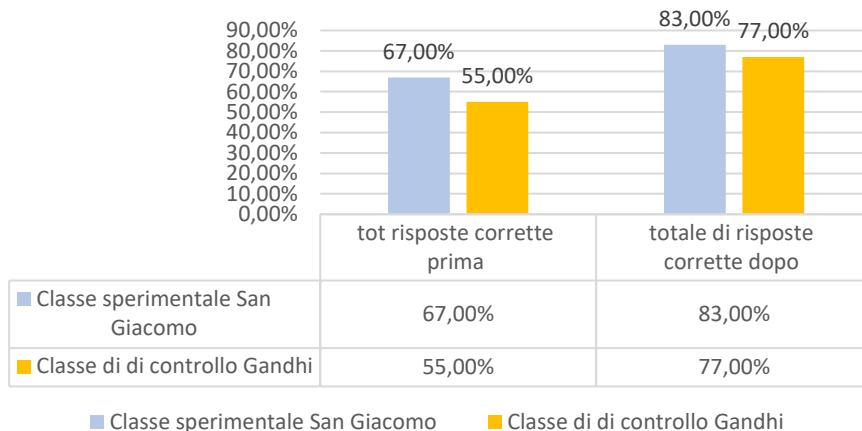


ISTITUTO COMPRENSIVO MERANO II – SAN PIETRO - PASCOLI

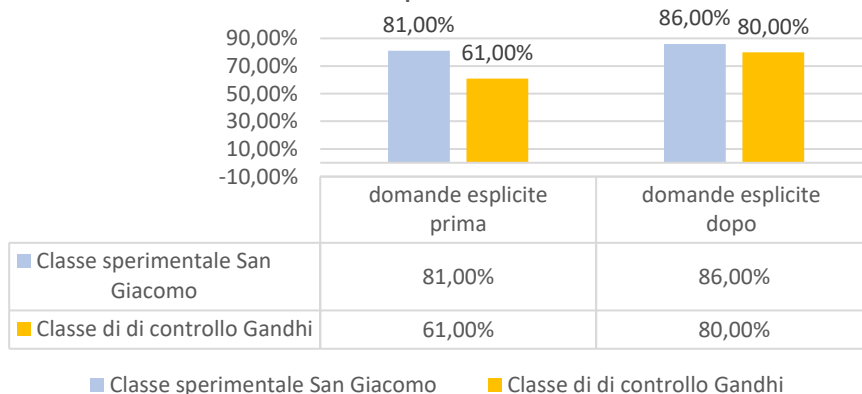


ISTITUTO COMPRENSIVO LAIVES
SCUOLA SAN GIACOMO – SCUOLA GANDHI

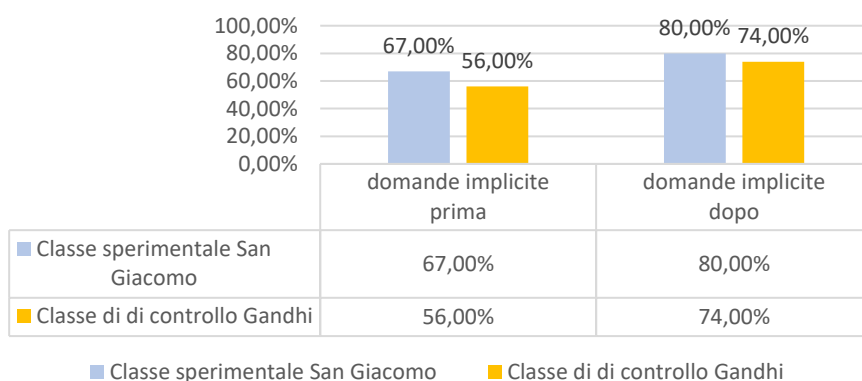
Scuola San Giacomo e Gandhi risposte totali



Scuola San Giacomo e Gandhi domande esplicite

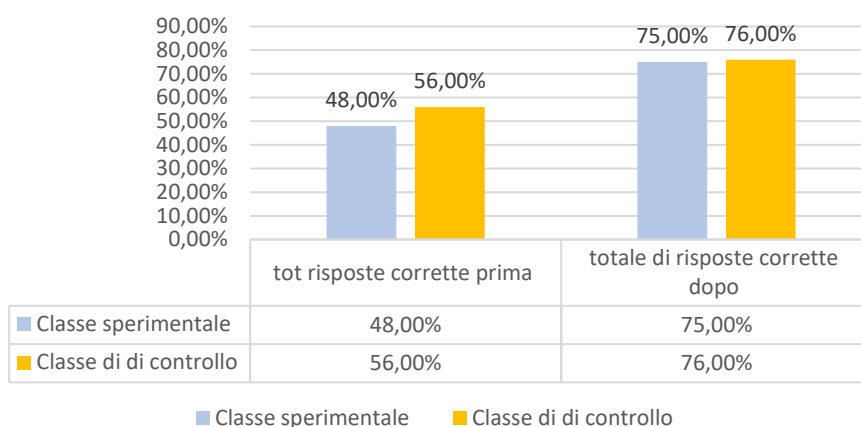


Scuola San Giacomo e Gandhi domande implicite

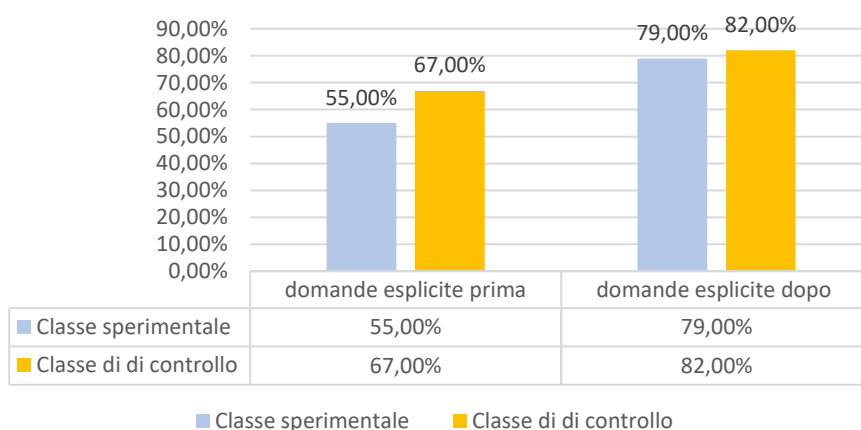


ISTITUTO COMPRENSIVO BOLZANO II – SCUOLA LANGER

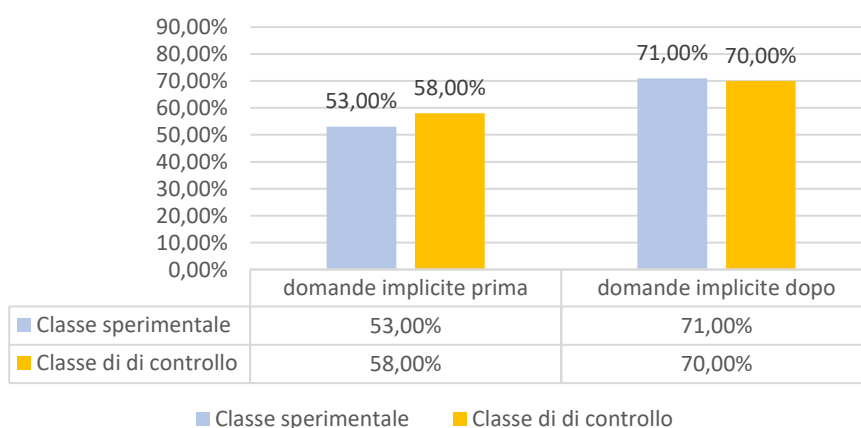
Scuola Langer risposte totali



Scuola Langer domande esplicite

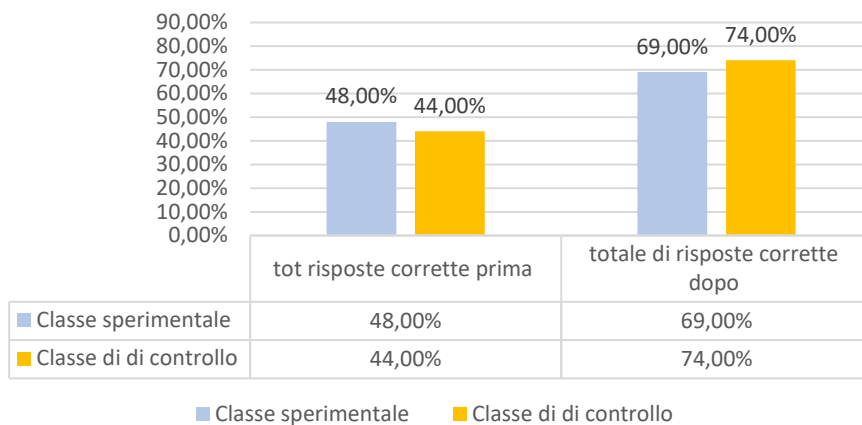


Scuola Langer domande implicite

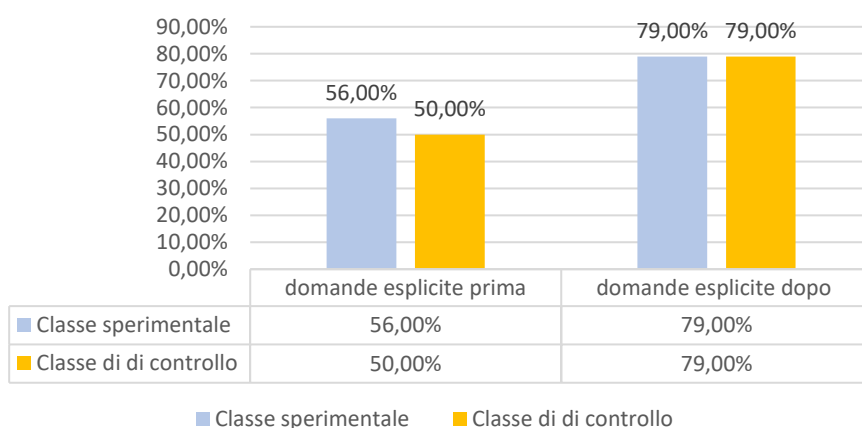


ISTITUTO COMPRENSIVO BOLZANO II – SCUOLA DON BOSCO

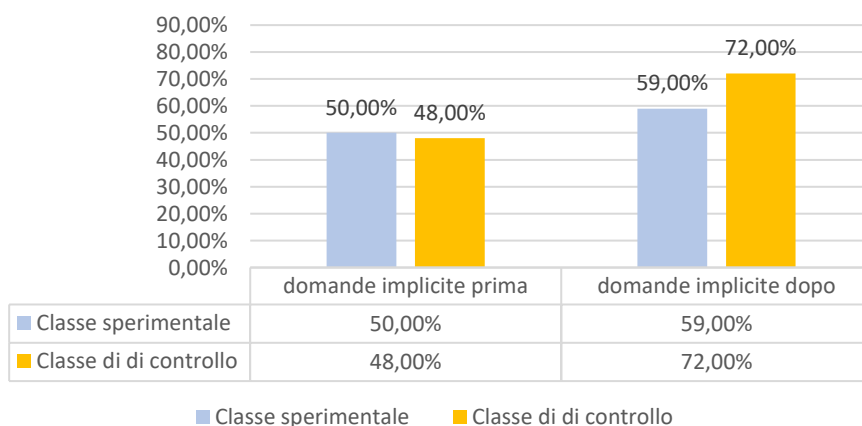
Scuola Don Bosco risposte totali



Scuola Don Bosco domande esplicite



Scuola Don Bosco domande implicite



POSTFAZIONE

Dalla lettura dei risultati positivi raggiunti dalla sperimentazione che ha coinvolto alunne/alunni e insegnanti di alcune scuole della provincia di Bolzano negli anni 2022/23, emergono alcuni rilevanti aspetti pedagogico – didattici.

Il primo aspetto riguarda l'efficacia della metodologia utilizzata nel percorso di intervento all'interno delle classi: la comprensione del testo è un processo che coinvolge la costruzione di numerose abilità; tale costruzione avviene attraverso una proposta didattica che pone il bambino al centro del proprio percorso di apprendimento. Molto spazio è stato dato alla formulazione di ipotesi, alla discussione in classe, alla condivisione nei piccoli gruppi, definendo in tal modo i contorni di una metodologia socio- costruttiva.

Il secondo aspetto su cui fondare la nostra riflessione riguarda l'utilizzo della ricerca – azione come metodologia efficace nella formazione degli insegnanti. Durante gli incontri iniziali con il gruppo di coordinamento, così come negli incontri in itinere con le docenti che si sono rese disponibili a seguire la sperimentazione nelle proprie classi, si è creato un clima positivo di ricerca condivisa: il fine comune è stato quello di trovare soluzioni adeguate ai problemi e alle incertezze che di volta in volta emergevano durante l'intervento. Questa partecipazione attiva alla costruzione del percorso ha consentito alle docenti di appropriarsi di strumenti didattici che potranno essere utilizzati nel proprio percorso professionale, sia nella relazione con le alunne e gli alunni, sia per sentirsi parte di un gruppo di lavoro che potrà costituire un valido supporto formativo per tutte le docenti/i docenti delle scuole della provincia.

Ringraziamo di cuore la Sovrintendenza scolastica che ha creduto in questa sperimentazione. Ringraziamo inoltre le docenti del gruppo di coordinamento, che hanno accolto le proposte del Gruppo di Ricerca sulla Didattica della lingua, coordinato dalla prof.ssa Lerida Cisotto, con le quali si è creato un rapporto di fiducia che è sperabile possa continuare anche per successive collaborazioni.

Ringraziamo infine le bambine e i bambini che hanno partecipato alla sperimentazione, con la speranza che le attività proposte abbiano loro fornito, oltre che nuove conoscenze e abilità, anche la gioia di partecipare con interesse e motivazione alla costruzione della propria identità.

Gilberto Ferraro
Formatore per il gruppo di Ricerca
sulla didattica della Lingua

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV. *Indicazioni provinciali per la definizione dei curricoli del primo ciclo d'istruzione della scuola in lingua italiana della Provincia Autonoma di Bolzano* – Bolzano – Tipografia provinciale - 2016
- Cisotto L. in collaborazione con Ferraro G. e Micheletti M. *La capacità di studiare la fatica, il piacere, la riuscita* – Milano - Rizzoli Education – 2018
- Cisotto L. e gruppo RDL *Scrivere testi in 9 mosse volume 1* – Trento – Erickson – 2015
- Robasto D e Cisotto L. *Insegnare a studiare* – Milano - Rizzoli Education – 2018
- Scataglini C. *Riassunti facili. Strategie metacognitive e modelli operativi per imparare a riassumere i testi* – Trento - Erickson – 2015