

Nuove prospettive nella ricerca sulla comprensione (Gruppo di Ricerca di Pra' e Recco)

Guida alla lettura per chiarire aspetti storici ed evoluzione del gruppo, dove emerge anche il livello diverso delle varie tecniche

Il Gruppo di Ricerca nei primi anni della sua costituzione si è occupato soprattutto della elaborazione di un progetto da sviluppare nel corso dei cinque anni della scuola elementare che si collegò con la ricerca di percorsi innovativi collegata alla stesura dei Programmi della scuola elementare del 1985.

Successivamente la ricerca si è concentrata su aspetti metodologici e didattici connotati soprattutto da riferimenti vygotskijani (mediazione individuale dell'insegnante, costruzione sociale della conoscenza) e dall'impostazione derivata dalla didattica delle scienze.

La ricerca in ambito comprensione è andata chiarendosi e definendosi negli ultimi tempi, anche se, ovviamente, nel progetto iniziale erano già presenti attività in relazione alla comprensione.

Il presente documento vuole essere una sintesi di quanto nel gruppo è stato definito in relazione alla definizione di nuove modalità di intervento in ambito comprensione.

Inevitabilmente tali modalità di intervento sono strettamente collegate con le didattiche già collaudate, ormai da molti anni, all'interno del Gruppo.

Presentato questa sintesi ad insegnanti esterni al gruppo si è ritenuto necessario dettagliare alcuni aspetti che fanno parte della "tradizione" del Gruppo ma che potrebbero essere incomprensibili per un insegnante esterno.

Nell'Indice si è cercato di specificare il più possibile gli argomenti trattati in modo che le persone che conoscono già il lavoro del Gruppo possano non considerare aspetti di cui sono già a conoscenza.

Nella Premessa si è ritenuto necessario riferire sul lavoro di formazione che ha portato il gruppo a costruire in un certo modo gli interventi in relazione alla comprensione.

Per rendere più facile la lettura gli esempi e gli approfondimenti sono stati evidenziati in box (linea intera i primi, tratteggiata i secondi) ma si è deciso di lasciarli inseriti nel testo.

INDICE

<u>NUOVE PROSPETTIVE NELLA RICERCA SULLA COMPrensIONE (GRUPPO DI RICERCA DI PRA' E RECCO)</u>	1
<u>Guida alla lettura per chiarire aspetti storici ed evoluzione del gruppo, dove emerge anche il livello diverso delle varie tecniche</u>	1
<u>IL GRUPPO DI RICERCA NEI PRIMI ANNI DELLA SUA COSTITUZIONE SI È OCCUPATO SOPRATTUTTO DELLA ELABORAZIONE DI UN PROGETTO DA SVILUPPARE NEL CORSO DEI CINQUE ANNI DELLA SCUOLA ELEMENTARE CHE SI COLLEGÒ CON LA RICERCA DI PERCORSI INNOVATI COLLEGATA ALLA STESURA DEI PROGRAMMI DELLA SCUOLA ELEMENTARE DEL 1985.</u>	1
<u>INDICE</u>	2
1) <u>Premessa</u>	3
2) <u>Le scelte del gruppo di ricerca</u>	6
3) <u>Gli interventi sul terreno metacognitivo in riferimento ai tre modelli di comprensione</u>	7
4) <u>L'impostazione degli interventi proposti per favorire la comprensione</u>	8
5) <u>Tipologia degli interventi proposti in ambito comprensione</u>	9
6) <u>La didattica del confronto e i nuovi interventi proposti per lo sviluppo della comprensione</u>	26
7) <u>Tabella interventi, in ambito comprensione, in verticale dalla scuola dell'infanzia alla classe quinta</u>	29
8) <u>Rapporto fra le attività proposte ed i tre modelli del processo di comprensione</u>	31
9) <u>Ricerca sulle modalità di attivazione dei tre modelli del processo di comprensione (lavoro svolto da laureande della Facoltà di Scienze della Formazione in una classe seconda nel 2005/2006)</u>	31
10) <u>Conclusione</u>	33

1) Premessa

Gli studi e le ricerche del gruppo hanno delineato, al di là delle diversità date dagli stili cognitivi individuali, **il processo di comprensione come un processo che avviene in rapporto con il testo, a più livelli.**

Per tale processo si possono individuare **tre modelli principali** variamente intrecciati e in cui il prevalere di uno dipende dal tipo di testo affrontato, dall'esperienza del lettore, e, in particolare, dal rapporto che si ha con il testo.

Tali modelli compaiono negli studi svolti in tale ambito negli ultimi quindici/venti anni:

- un primo modello basato **sull'estrazione e sull'elaborazione di informazioni**
- un secondo modello basato **sull'elaborazione di ipotesi interpretative**
- un terzo modello basato **sulla costruzione e trasformazione, in rapporto con il testo, di rappresentazioni mentali** del suo contenuto.

I tre modelli del processo di comprensione si presentano come integrati senza che vi sia una prevalenza di un modello sugli altri. Questa interdipendenza e il fatto che non vi sia un unico modello ha portato il Gruppo di Ricerca ad ipotizzare la **costruzione di una didattica integrata per lo sviluppo della comprensione.**

In questo documento presentiamo una "galleria di occasioni", elaborata dal nostro Gruppo, con possibili consegne.

Approfondimento modelli processo comprensione

Come il Gruppo di Ricerca è arrivato a tali conclusioni sui modelli del processo di comprensione.

Nel 2001/2002 in seguito a **letture sistematiche** (scienze cognitive anni '70/'80; filosofia del linguaggio: Searle; altri autori) nel Gruppo di Ricerca si è condotto **un esperimento di comprensione dei testi svolto sugli adulti.**

Nella letteratura sulla comprensione dei testi verbali si è evidenziata la presenza di tre modelli di riferimento che individuano aspetti prioritari del processo di comprensione.

A questo punto si è ricercato se vi fossero ricadute sul terreno didattico.

- esiste un unico "risultato", cioè il "testo compreso", che può essere raggiunto per mezzo di processi diversi come suggeriscono i tre modelli?
- cosa significa "verificare la comprensione di un testo"?
- è possibile una verifica oggettiva comune oppure ogni modello di comprensione rinvia a verifiche specifiche?

L'esperimento proposto ha riguardato l'analisi delle modalità di "lettura" di tre testi di diversa tipologia da parte di lettori adulti mediamente acculturati.

Di seguito vi proponiamo i tre testi, per brevità senza inserire le "domande" che li accompagnavano e che erano state elaborate riferendosi ai tre modelli del processo di comprensione.

Testo A (dalla Guida della Facoltà di Scienze della Formazione di Genova)

Assiste gli studenti in tutte le questioni pratiche relative alla presentazione dei piani di studio. Fornisce inoltre informazioni sull'organizzazione della Facoltà, le sue strutture e le attività svolte. Provvede alla predisposizione e al ritiro dei piani di studio individuali. Fornisce agli studenti consulenza e assistenza per la compilazione dei piani di studio. E' a disposizione degli studenti per qualsiasi difficoltà che riguardi la loro carriera universitaria. Collabora con l'Ufficio Relazioni Internazionali alla realizzazione del programma Socrates-Erasmus, fornendo le informazioni e la modulistica relative alle borse di studio Europee.

Al servizio si può accedere negli orari di apertura al pubblico o concordando un appuntamento.

Presso lo Sportello dello studente è attivata una postazione "Alma laurea" per l'immissione in rete del curriculum da parte dei laureati.

Tel: 010/2095339 – Fax 010/20953506

E – mail: [HYPERLINK "mailto:sportstud@sdf.unige.it"](mailto:HYPERLINKmailto:sportstud@sdf.unige.it) sportstud@sdf.unige.it

Incaricato del servizio: Claudio Pagliero

Orario di ricevimento: dal lunedì al venerdì: 10:00 – 12:00

Giovedì: 15:00 – 17:00.

Risultato dell'analisi: il testo è riferibile al primo modello del processo di comprensione (estrazione di informazioni) e le domande elaborate verificano proprio l'attivazione della ricerca di informazioni e l'organizzazione delle stesse, ma un fattore determinante è dato dalla conoscenza e dalla cultura di chi legge il testo (per esempio sapere cosa è una postazione per l'immissione in rete e simili).

Testo B (da "La causalità fisica del bambino", di J. Piaget)

LA NOZIONE DI LEGGE NEL BAMBINO

La nozione di legge presenta nel bambino, come d'altra parte in tutta la storia del pensiero, escluse le concezioni contemporanee, **due caratteri complementari**: la generalità e la necessità. **La legge è un rapporto costante e necessario**. E. Meyerson ha il merito di avere sottolineato la difficoltà di questa connessione e di **aver separato nettamente la legalità dalla causalità**, concependo la legalità semplicemente come generalità e la causalità come fondamento della necessità. Ma, dal punto di vista genetico, la legge naturale e la legge sociale **hanno interferito a lungo**. Per il bambino, di cui ora ci stiamo occupando, **non è concepibile una legge senza necessità**. Cerchiamo quindi di delineare, senza idee preconcepite, lo sviluppo di queste nozioni. Entro lo sviluppo della nozione di legge nel bambino possiamo distinguere **tre periodi**, ciascuno caratterizzato da un particolare rapporto tra necessità e generalità. Durante il primo periodo, la **generalità non esiste** e la necessità è soltanto morale, poiché il determinismo fisico non è svincolato dalla nozione di obbligo sociale. Durante il secondo periodo questi **due tipi di necessità si differenziano**, mentre si viene costituendo la generalità. **Durante il terzo è acquisita la generalità** e al determinismo fisico si accompagna la necessità logica, termine di sviluppo della necessità morale.

Nel primo periodo, che dura sin verso i sette-otto anni, non esistono leggi naturali: determinismo fisico e necessità morale sono del tutto confusi. Più esattamente, ogni legge conservata nelle cose è considerata una legge sociale: si pensa che le cose agiscono conformemente a regole che sono loro imposte dal fuori. E' possibile riconoscere qui l'unione di animismo e di artificialismo su cui tanto spesso abbiamo insistito: la natura costituisce una società di esseri viventi di cui l'uomo, contemporaneamente al creatore, è il capo. Tutti i movimenti regolari sono inizialmente spiegati in tal modo: i movimenti del sole e della luna, quello delle nubi, il ritornare della notte, il movimento dei fiumi e delle onde; tutto obbedisce a questo stesso processo e le cose hanno degli obblighi rispetto a noi. Non abbiamo riscontrato prima dei sette-otto anni nessun esempio di movimento regolato da leggi puramente fisiche. Ci sono sempre due motori che assicurano il movimento con la loro collaborazione: un motore interno che è la volontà obbediente del mobile e uno esterno che è dapprima l'uomo stesso e poi certi corpi che agiscono in quanto capi o avversari più forti (così il sole che scaccia le nubi o la notte che le chiama).

Risultato dell'analisi: il testo è riferibile al terzo modello del processo di comprensione, anche se sicuramente l'elaborazione di ipotesi interpretative interviene nella costruzione della rappresentazione mentale.

Costruire una rappresentazione mentale significa capire la struttura logica, sottesa al testo, con la quale l'autore comunica il suo pensiero. Per farlo occorre ripercorrere il testo più volte, per ricostruire una tessitura che permetta di riorganizzarne il contenuto e di capire quali sono i concetti e le informazioni contenute.

E' necessario appoggiarsi a parole guida per schematizzare in modo da riuscire a fissare i concetti stessi e a strutturarli in modo che supportino il lettore, per non disperdere la progressiva chiarificazione del testo che egli sta faticosamente costruendo.

Nel testo abbiamo segnato in grassetto un esempio di queste parole guida; esse in qualche caso attivano ipotesi interpretativa (per esempio per chiarire la **complementarietà** e cosa si intende per **rapporto costante e necessario**), e correlandosi (la **separazione** di Meyerson chiarisce il **rapporto fra generalità e necessità**; insieme alla **interferenza** precedente ed a ciò che è **inconcepibile** per il bambino) contribuiscono a costruire la rappresentazione mentale.

Testo C "Ulisse", di Cesare Pavese (in "Poesie edite e inedite")

Ulisse

Questo è un vecchio deluso, perché ha fatto suo figlio troppo tardi. Si guardano in faccia ogni tanto, ma una volta bastava uno schiaffo. (Esce il vecchio e ritorna col figlio che si stringe una guancia e non leva più gli occhi). Ora il vecchio è seduto fino a notte, davanti a una grande finestra, ma non viene nessuno e la strada è deserta.

Stamattina, è scappato il ragazzo, e ritorna questa notte. Starà sogghignando. A nessuno vorrà dire se a pranzo ha mangiato. Magari avrà gli occhi pesanti e andrà a letto in un silenzio: due scarponi infangati. Il mattino era azzurro sulle piogge di un mese.

Per la fresca finestra scorre amaro un sentore di foglie. Ma il vecchio non si muove dal buio, non ha sonno la notte, e vorrebbe aver sonno e scordare ogni cosa come un tempo al ritorno dopo un lungo cammino. Per scaldarsi, una volta gridava e picchiava.

Il ragazzo, che torna fra poco, non prende più schiaffi. Il ragazzo comincia a esser giovane e scopre ogni giorno qualcosa e non parla a nessuno.

Non c'è nulla per strada che non possa sapersi stando a questa finestra. Ma il ragazzo cammina tutto il giorno per strada. Non cerca ancor donne

e non gioca più in terra. Ogni volta ritorna. Il ragazzo ha un suo modo di uscire di casa che, chi resta, s'accorge di non farci più nulla.

Risultato dell'analisi : il testo è riferibile prevalentemente al terzo modello del processo di comprensione, infatti l'elaborazione delle ipotesi interpretative si basa sulle rappresentazioni mentali costruite o porta alla costruzione di una rappresentazione mentale.

L'elaborazione di ipotesi interpretative dipende dallo stile individuale e dalle esperienze pregresse di ogni individuo. Per esempio vi può essere l'elaborazione di un' ipotesi interpretativa è funzionale a costruire una metafora basata sulla connotazione fisica delle due figure coinvolte.

Conclusione

L'analisi effettuata ha evidenziato che il processo di comprensione (e la verifica della comprensione) di testi impegnativi è molto **sensibile alle domande che vengono poste e non è confinabile in un tempo ridotto**, il che limita le possibilità di verifica "oggettiva" della comprensione e sottolinea l'importanza dell'imparare a porsi buone domande.

Inoltre vi è una relazione di interdipendenza funzionale fra la capacità di estrarre informazioni e rielaborarle, la capacità di produrre e verificare ipotesi interpretative e la capacità di costruire e trasformare rappresentazioni mentali del contenuto del testo, con importanza di volta in volta maggiore (a seconda della natura del testo e della maturità e delle motivazioni del lettore) per una delle tre "componenti" della comprensione.

2) Le scelte del gruppo di ricerca

La scelta del gruppo è stata quella di non limitarsi a verificare la comprensione, ma di **strutturare percorsi in grado di offrire molte occasioni ai nostri alunni** di sviluppare la comprensione in

relazione ai tre modelli. I bambini arrivano alla scuola elementare, come evidenziano le analisi della situazione di partenza, avendo consuetudine soprattutto con testi orali di racconto, di ordine, a volte esplicativi, pertanto occorre abituarli alla comprensione di testi espositivi (di situazioni e di conoscenze), e di tipo argomentativo. Il loro rapporto con il testo scritto deve essere costruito, lasciando ampio spazio alle rappresentazioni mentali e alle inferenze prima di richiedere la conformità al testo. Ad esempio quando essi cominciano a rendersi conto “operativamente” che il testo veicola informazioni su cui si costruisce una rappresentazione mentale, si può cominciare a **lavorare sul livello metacognitivo. Occorre, inoltre, che i bambini siano motivati per impegnarsi nel percorso, non leggero, verso la comprensione.** Una motivazione forte, in partenza, è il desiderio/ la necessità di comunicare, esigenza che l’insegnante fa sentire pressante fin dalle prime verbalizzazioni orali individuali o collettive e mantiene con la mediazione attenta e delicata nel passaggio alla produzione scritta.

Il percorso verso la comprensione si intreccia quindi al lavoro di produzione e di fatto in esso si ritrovano alcune delle metodologie che caratterizzano il Gruppo di Ricerca e che sono sempre state utilizzate, anche in altri ambiti:

- o mediazione individuale da parte dell’insegnante nel passaggio dalla strutturazione del pensiero a livello orale alla scrittura autonoma (didattica del prestamano)
- o confronto fra le produzioni degli alunni (didattica del confronto)
- o formulazione e verifica di ipotesi (didattica delle ipotesi)
- o didattica della discussione (con cui si costruisce socialmente una conoscenza condivisa)
- o utilizzo di interventi che attivino la metacognizione.

Nel corso delle discussioni sui dossier prodotti, il Gruppo di Ricerca ha cercato di evidenziare come si costruisce, tramite le strategie didattiche proposte, l’estrazione di informazioni, l’elaborazione di ipotesi, la costruzione di rappresentazioni mentali.

3) *Gli interventi sul terreno metacognitivo in riferimento ai tre modelli di comprensione*

Il lavoro sul versante metacognitivo ha acquisito importanza via via che le didattiche elaborate dal Gruppo si andavano precisando.

In particolare la riflessione metacognitiva è stata avviata quando è iniziato il confronto di strategie, al fine di diffondere nella classe il modo di procedere dei “buoni confrontatori” (vedi capitolo sul “Confronto”).

In seguito la riflessione si è talvolta distaccata dall’analisi del modo di operare assumendo un duplice significato. Un ambito particolare in cui si può vedere l’utilizzo, nel duplice significato, è la produzione di inferenze in cui si riflette sul prodotto (tipo di inferenza) ma anche sul modo di operare (come si arriva a produrre un’inferenza).

L’emergere dell’importanza della metacognizione nella comprensione ha portato ad approfondire tale tematica.

Approfondimento metacognizione

Cenni di chiarimento sulla tematica della metacognizione

Il dibattito sull’efficacia dell’intervento metacognitivo sulla didattica diventa significativo negli anni ’70.

La metacognizione è definita come capacità di conoscere e gestire i propri processi di pensiero (ed anche processi cognitivi di altri). La capacità di gestione implica la possibilità di controllarne il funzionamento. Il riferirsi ai processi cognitivi comporta il riferirsi quindi a progetti e non ad oggetti cognitivi **e ciò contrasta con il duplice significato cui ci siamo riferiti in precedenza.** In Italia gli studi sulla metacognizione sono soprattutto del Comolli che elabora una definizione in prospettiva educativa. Comolli dettaglia una rassegna di operazioni riconducibili al controllo metacognitivo.

In tale elenco possiamo ritrovare alcuni elementi riconducibili al nostro modo di intendere la metacognizione. La problematizzazione e la comprensione e definizione del problema/compito è riconducibile alla nostra attenzione ad oggetti cognitivi (come le tipologie di inferenze) che costituiscono un “problema” per l’alunno ed in funzione dei quali egli deve elaborare un progetto di azione. L’automonitoraggio, il tenere sotto controllo i processi si può riferire alla nostra attenzione al modo di procedere.

La conoscenza degli strumenti può essere considerata elemento del controllo procedurale, in tal senso può rientrare l’intervento metacognitivo presente in “Ripercorrere e rielaborare tipologie testuali” in cui la conoscenza del modello testuale diventa strumento di comprensione per il lettore inesperto (l’argomento verrà ripreso in tale capitolo).

Il Gruppo ha rilevato come, in riferimento ai tre modelli, sia importante l'**attività metacognitiva**, in quanto **elemento efficace in funzione della comprensione**.

- Per il primo modello, che riguarda l'estrazione di informazioni, si arriva ad un livello metacognitivo esplicitato ed efficace quando si discute per individuare significati uguali o diversi nei testi proposti o denominare significati e concetti o mettere in relazione gerarchica informazioni ed argomenti via via più comprensivi. I bambini infatti si confrontano su come hanno deciso l'uguaglianza o la diversità di significato, quindi riflettono sul processo che ha portato al giudizio.
- Per il secondo modello, che riguarda l'elaborazione di ipotesi, si è costruito un percorso relativo alla **produzione consapevole di inferenze: avere consapevolezza è arrivare alla metacognizione**.

Si invitano i bambini a produrre inferenze, esplicitando che tale è lo scopo della lettura e motivando (proponendo) l'attività, soprattutto inizialmente, come "gioco dell'investigatore a caccia di indizi" (per favorire il coinvolgimento di tutti gli alunni) nelle prime classi. In seguito si distinguono inferenze logiche (conseguenza della rappresentazione mentale) indirette e inferenze testuali (dirette).

- Più complesso il discorso per la costruzione e trasformazione di rappresentazioni mentali. E' importante che i bambini acquisiscano consapevolezza del processo che mettono in atto per costruire una rappresentazione mentale, a partire dallo sviluppo di inferenze e dall'elaborazione di ipotesi sulla base delle proprie conoscenze, da verificare, dopo la prima lettura, con frequenti ritorni al testo.

Nell'intervento dell'insegnante in piccolo gruppo mentre i bambini disegnano si è evidenziata la possibilità di utilizzare l'uso del disegno come mediatore della comprensione, attuando anche interventi di tipo metacognitivo.

In tale momento essi possono **diventare consapevoli del lavoro necessario per costruire la rappresentazione mentale**.

Devono, infatti, elaborare ipotesi, sulla base delle proprie conoscenze e di quanto colto alla prima lettura (o al primo ascolto) che richiedono verifiche nel ritorno al testo (gioco non spontaneo che deve essere attivato dall'insegnante) e sviluppo di tutte le inferenze necessarie per rendere il contenuto nel disegno.

Esempio di percorso scelto per rendere i bambini consapevoli di come si arriva alla produzione di inferenze

Il lavoro è stato svolto con alcune varianti in molte classi quarte.

Lo scopo del lavoro è portare alla consapevolezza nella ricerca delle inferenze, ma sono considerati altri aspetti come la capacità di differenziare fra i tipi di inferenza elaborati, a diversi livelli, nella classe.

Nella discussione che segue i bambini arrivano a rendersi conto di come hanno lavorato alcuni bambini, come Samuele, che, autponendosi le domande (che in alcuni casi deve porre l'insegnante) è arrivato a produrre autonomamente inferenze.

Svolgimento attività: presentazione poesia "Il rondone" con la consegna di trovare le inferenze e il messaggio. Segue confronto elaborati ed eventuale discussione.

IL RONDONE

*IL rondone raccolto sul marciapiede
aveva le ali ingrommate di catrame,
non poteva volare.*

*Gina che lo curò sciolse quei grumi
con batuffoli d'olio e di profumi,
gli pettinò le penne, lo nascose
in un cestino appena sufficiente
a farlo respirare.*

*Lui la guardava quasi riconoscente
da un occhio solo. L'altro non si apriva.*

*Poi gradì mezza foglia di lattuga
e due chicchi di riso. Dormì a lungo.
un giorno dopo all'alba riprese il volo
senza salutare.*

EUGENIO MONTALE

Samuele

"Il rondone raccolto sul marciapiede" Come ha fatto a cadere? Forse non ha visto il catrame e si è posato sopra. Gli faceva male una parte ed è caduto. Sarà stato stanco e senza vederlo ci è andato sopra. Chi l'ha preso? Un gatto, un uomo, una bambina o bambino. "Gina che lo curò sciolse quei grumi" Come ha fatto? Con un straccio bagnato con delle medicine.

"...gli pettinò le penne, lo nascose" dentro cosa? Perché?

Dentro un cofanetto, un cestino. Lo vorrò far riposare, lo vuole portare in un parco.

"... in un cestino appena sufficiente" A cosa?

A vedere la luce, respirare, a guardare fuori, a vedere dal buio.

"...da un occhio solo. L'altro non si apriva"

Perché? Sarà perché è nato così, un "incidente" (sbattuto), gli sarà entrato del petrolio.

"... senza salutare" perché? (non so dare una risposta decente) ...è un uccello e cioè un animale e lui non sa parlare però cerca di ringraziarlo in qualche modo.

4) L'impostazione degli interventi proposti per favorire la comprensione

L'impostazione di base ha l'obiettivo di costruire un rapporto attivo con il testo ed è **alternativa** sia alle scelte tradizionali che a quelle innovative e anche a molte pratiche didattiche svolte per anni nel nostro Progetto, "Bambini, maestri, realtà".

Primo elemento innovativo è la proposta di avviare gli interventi sulla comprensione del testo a partire dalla scuola dell'infanzia e dai primi giorni di classe prima, precedendo l'apprendimento della lettura e della scrittura.

In tali interventi, infatti, si sviluppano capacità di controllo del significato, che investono l'organizzazione delle informazioni, l'elaborazione delle ipotesi con ritorno al testo ascoltato per verificarle, la consapevolezza del lento lavoro di precisazione della rappresentazione mentale. In seguito si cura la trasposizione di questo imprinting alla lettura individuale con tempi che non si esauriscono nell'avvio alla lettura autonoma. **La necessità di tale lavoro preliminare sul testo orale e scritto dipende dalla convinzione che nell'avvio alla comprensione non può essere dominante il problema della conformità con il testo che riguarda prevalentemente l'estrazione di informazioni.**

Il secondo elemento innovativo è dato dalla decisione di non puntare, con la comprensione del testo orale e poi del testo scritto impegnativo, al raggiungimento della sola conformità analitica al testo, evitando richieste esplicite in tal senso e lasciando spazio a prestazioni meno convergenti in cui si può esercitare la capacità del bambino di elaborare ipotesi e di immaginare, portandolo gradualmente verso un controllo consapevole della conformità.

Le possibili modalità di intervento per arrivare all'autocontrollo della conformità finora individuate sono:

- confronto all'interno del gruppo per distinguere possibile da non possibile;
- ruolo di controllore della conformità che viene assunto personalmente dal bambino che racconta una sua esperienza;
- ruolo di controllore della conformità che viene svolto dal gruppo che giudica la conformità di una prestazione elaborata da altri.

Ulteriore novità di questa impostazione è costituita dall'attenzione alla funzione comunicativa del testo fin dall'inizio: nel momento in cui il testo scritto, autonomamente o dettato all'insegnante, viene elaborato, l'autore-bambino viene guidato/stimolato/sollecitato a tener presente la necessità di farsi correttamente comprendere dai suoi lettori.

Infine la riflessione metacognitiva costruita socialmente ha un ruolo importante anche nella comprensione. Essa fa entrare i bambini in un "gioco delle parti" che li porta ad entrare nei percorsi di pensiero propri e dei compagni per capire come ognuno struttura il proprio pensiero per comunicarlo con chiarezza e come entra nel pensiero espresso da un altro per comprenderlo

5) Tipologia degli interventi proposti in ambito comprensione

A. Verbalizzazione orientata alla comprensione

Si tratta di cambiare punto di vista, considerando la **comprensione strettamente collegata al processo di produzione**, al fine di rendere sempre più consapevole il bambino del potere rappresentativo delle parole che usa per comunicare e sempre più esplicito il processo di costruzione della rappresentazione mentale.

In tal modo fin dal primo momento in cui vuole comunicare qualcosa, prima a livello orale poi scritto, il bambino si abitua a **confrontarsi con il gruppo diventando contemporaneamente controllore della comprensione del gruppo e garante della conformità** al testo da lui prodotto. Se il testo riguarda un vissuto del bambino, egli ha modo di rendersi facilmente conto di come il significante possa essere modificato per corrispondere ad un significato di cui garantisce personalmente la conformità senza l'intervento di un soggetto esterno.

Il confronto con il gruppo quindi allarga l'ambito interpretativo e stimola il ritorno al testo avviando un processo dinamico in cui la lettura diventa attiva.

Il lavoro, pertanto, viene attuato a due livelli, individuale e sociale, e si sviluppa in attività diverse:

A1. *Produzione di testi regolativi o narrativi legati al vissuto (caccia al tesoro, ricette, procedure o altro)*

La verbalizzazione, cioè il racconto orale o scritto di un'esperienza condivisa, fatto da un bambino o da un gruppo con prestamano individuale o collettivo, ha un ruolo fondante non solo per migliorare la produzione di testi, ma anche per comprendere i testi altrui. Infatti i testi prodotti vengono via via modificati nel confronto con i compagni, che diventano i controllori della conformità e gli autori delle modifiche necessarie per migliorare l'intelligibilità della comunicazione. L'insegnante svolge il suo ruolo di mediatore suggerendo ritorni al testo in discussione per approfondire il significato di alcune parole, sollecitando opportune inferenze, fornendo indicazioni sulle modifiche necessarie, curando in seguito che le abilità sviluppate nel lavoro collettivo vengano trasferite alla lettura individuale. Quest'ultimo passaggio molto delicato ha l'obiettivo di portare subito i bambini al di là della decifrazione verso la comprensione in un processo dinamico di lettura attiva.

Molto significativo nel percorso verso la comprensione è proporre alla classe il testo di un bambino riguardante un contenuto su cui non si è lavorato in classe: l'autore può verificare direttamente la non comprensione degli altri e modificare la propria comunicazione finché gli altri non raggiungano la conformità con ciò ch'egli intende comunicare.

Esempio di lavoro svolto in classe prima da Rossella Capitini (Recco)

Il lavoro è stato svolto a maggio, un bambino ha elaborato un testo individuale su un avvenimento accaduto fuori dalla scuola in cui sono coinvolti altri compagni; l'insegnante pensa che sia una buona occasione per presentarlo alla classe e richiederne la comprensione motivando il lavoro in vista di una futura drammatizzazione. Il lavoro viene svolto, dopo la lettura individuale (con testo a disposizione alla lavagna) in discussione. **L'intervento dei protagonisti è importante in quanto diventano i garanti della conformità al posto dell'insegnante.**

Testo del bambino

Ai giardinetti di Piazza Gastaldi ci picchiamo io, Emanuele, Stefano, Giacomo, Pietro e mio fratello. Quando Stefano dice che dobbiamo andare e picchiare, andiamo a cercare i bambini uno di qua, uno di là e uno in mezzo, poi facciamo gli sgambetti, loro ci danno i calci e noi ci difendiamo. Mettiamo dei bambini addosso a quel palo e li circondiamo, così non possono scappare.

Consegna: Faremo una sceneggiata, chiunque potrà essere regista, quindi ognuno di voi ce la metta tutta per capire come si sono svolti i fatti e discuta con i compagni sulle cose che hanno più di una interpretazione. In un primo momento i protagonisti della storia staranno zitti, poi ci diranno se ci sono interpretazioni sbagliate o cose non dette nel testo che sarebbe stato importante dire.

Sbobinatura di parte della discussione (il foglio con il testo scritto grande è appeso alla lavagna, a disposizione di chi voglia andare a rileggere in ogni momento del lavoro)

Michela Ci sono sette personaggi: Nicolas, Stefano, Giacomo, Pietro, i bambini e il fratello di Nicolas e Emanuele
Ins I bambini è un personaggio?

Michela No, tanti

Alessia Io ho capito che sono ai giardinetti e poi anche che Stefano, se diceva un comando loro lo facevano

In questa fase i bambini estraggono informazioni dal testo.

Mara Si picchiano

Rasha Ho capito che davano i calci

Ins Vai a vedere dove c'è scritto che si davano i calci

Rasha Si danno i calci Nicolas, Emanuele, Giacomo, tutti loro

Comprensione testuale che evidenzia il limite del testo.

Guglielmo Anch'io credo così

Ins Rileggi anche tu

Ilaria Che no si davano i calci

Alessia E. Però loro si difendevano

Ins Chi loro?

Alessia Nicolas, Giacomo

Ros Allora tu pensi che non comincino loro, che si difendano

Alessia Lo dice "loro danno i calci e noi ci difendiamo"

Alessia manifesta difficoltà nella costruzione di una rappresentazione mentale completa.

Michela Seconda me loro gli facevano gli sgambetti e gli altri gli davano i calci, gli altri si difendevano

La rappresentazione mentale si precisa.

Ins Allora un attimo di attenzione tutti. Qui ci sono due interpretazioni: quella di Alessia, che dice che i nostri si difendono perché attaccati dagli altri, e quella di Michela, che dice che i nostri attaccano e gli altri si difendono a calci. Ora rileggete il testo con un po' di attenzione a questo e poi mi direte.

Ilaria Ho capito che non si picchiano fra loro, ma con gli altri.

Progressi di Ilaria nel costruire la rappresentazione mentale.

Francesca Quando Stefano dice di andare a cercare i bambini per picchiarli, loro ci vanno, quello che dice lo fanno, quindi Stefano è capobanda

Esplicitazione di impliciti presenti nel testo.

Lisa Si picchiavano ai giardinetti di Piazza Gastaldi

Estrazione informazioni.

Alessia Loro facevano gli sgambetti perché si dovevano difendere

Ins Leggi un momento il testo con me e dimmi cosa viene fuori da questo testo, non da quello che pensi tu.

Alessia Gli altri danno i calci, i nostri fanno gli sgambetti, fanno una cosa che però non fa tanto male, però li fa cadere

Alessia difende i compagni che si sono comportati in modo riconosciuto come scorretto.

Francesca *Secondo me prima che Stefano..prima di picchiare gli altri si sono incontrati e poi hanno subito detto "andate a cercare i bambini e fate gli sgambetti" e poi alla fine l'hanno fatto.*

Francesca esplicita di nuovo impliciti presenti nel testo.

...

Lisa *Ha ragione Michela perché forse gli altri non li volevano picchiare*

Francesca *Ha ragione Michela perché io quando ero lì che leggevo il testo ho capito che erano i nostri i primi, reagiscono per primi, poi gli altri reagiscono anche loro.*

Alessia *Lisa ha detto che ha ragione Michela, ma allora, scusa, se non li volevano picchiare...scusa...allora perché tirano i calci?*

Alessia si pone delle domande che portano all'ulteriore precisazione dell'immagine mentale.

Michela *Perché loro gli hanno tirato gli sgambetti*

Francesca *I bambini, gli altri, prima giocavano tranquilli, poi si sono difesi, sono i nostri che hanno fatto gli sgambetti*

Ins *Ora facciamo entrare in campo anche i diretti interessati che scalpitano già da un po'. Prego!*

...

Nicolas *Loro prima ci picchiano e noi ci difendiamo*

Al di là della comprensione del testo c'è la giustificazione in un qualcosa di eticamente scorretto.

Ins *Dal tuo testo però non viene fuori questo. Vai a rileggerlo*

Nicolas *Noi prima li andiamo a picchiare, però non li mettiamo sopra il palo, di fronte al palo. E poi non li facciamo scappare e poi se rimangono i nostri della banda, rimanevano lì, non li facciamo scappare*

Emanuele *Ho capito perché dicono che picchio anch'io, perché adesso sono uno della banda, prima non io non c'ero.*

Ste *In verità non farli scappare li leghiamo al palo*

Alessia *Ma con che cosa li legate!*

Si evidenziano le dissonanze fra la produzione (orale) e la realtà.

Nicolas *Mica abbiamo le corde ai giochi? Li mettiamo vicino al palo e basta.*

Pietro *Quando facevamo gli sgambetti poi li tenevamo fermi, chiamavamo uno della nostra banda e li tenevamo vicino al palo, se no scappavamo.*

Nicolas *Andiamo a prendere i bambini e li circondiamo, mica vengono loro. Prima giochiamo normale, per riposarci, poi li andiamo a cercare, li attacchiamo.*

Pietro *Quando li mettevamo davanti al palo ce n'era sempre uno di guardia.*

Si chiarisce la produzione e si può avviare "l'aggiustamento" del testo.

Al di là della comprensione del testo c'è la giustificazione in un qualcosa di eticamente scorretto.

Ins *Dal tuo testo però non viene fuori questo. Vai a rileggerlo*

Nicolas *Noi prima li andiamo a picchiare, però non li mettiamo sopra il palo, di fronte al palo. E poi non li facciamo scappare e poi se rimangono i nostri della banda, rimanevano lì, non li facciamo scappare*

Emanuele *Ho capito perché dicono che picchio anch'io, perché adesso sono uno della banda, prima non io non c'ero.*

Ste *In verità non farli scappare li leghiamo al palo*

Alessia *Ma con che cosa li legate!*

Si evidenziano le dissonanze fra la produzione (orale) e la realtà.

Nicolas *Mica abbiamo le corde ai giochi? Li mettiamo vicino al palo e basta.*

Pietro *Quando facevamo gli sgambetti poi li tenevamo fermi, chiamavamo uno della nostra banda e li tenevamo vicino al palo, se no scappavamo.*

Nicolas *Andiamo a prendere i bambini e li circondiamo, mica vengono loro. Prima giochiamo normale, per riposarci, poi li andiamo a cercare, li attacchiamo.*

Pietro *Quando li mettevamo davanti al palo ce n'era sempre uno di guardia.*

Si chiarisce la produzione e si può avviare "l'aggiustamento" del testo.

Nella discussione si evidenzia come i bambini cerchino di costruirsi una rappresentazione mentale, operino delle inferenze evidenziando gli impliciti ed estrarrebbero delle informazioni.

Alla discussione segue la drammatizzazione, che però in questo caso non è il momento privilegiato di costruzione della rappresentazione mentale, a differenza dell'attività proposta in A2, in quanto ciò è già avvenuto nella costruzione sociale operata attraverso la discussione.

Per chiudere il ciclo produzione/comprendimento alla fine della discussione occorre riprendere il testo iniziale e, alla luce degli interventi, con un'attività di maestro/scrivano collettivo, aggiustare il testo prodotto inizialmente.

Quando l'attività attuata su **contenuto condiviso riguarda una procedura** l'esigenza comunicativa può essere motivata dal gioco del compagno-robot, che esegue fedelmente solo ciò che è chiaramente esplicitato .

Diverse modalità di gestione scaturiscono dal considerare contenuto non condiviso e contenuto condiviso. Infatti nelle due situazioni si ha un diverso rapporto con il gruppo e cambia anche il ruolo dell'autore che è "solo" nel rapportarsi con chi ricevendo la comunicazione non ne capisce il significato e non deve subire eccessive frustrazioni.

Esempio su contenuto su cui si è lavorato in classe

Si tratta dell'elaborazione individuale di un progetto sulla procedura per realizzare un portaritratt, siamo a marzo in una classe prima.

Il bambino aveva costruito il testo in attività di maestro/scrivano in cui però, l'insegnante aveva deciso di non richiedere una maggiore precisione proprio per dar spazio ad un intervento successivo da parte del gruppo. La classe è organizzata in cinque gruppi: ogni gruppo doveva cercare di "aggiustare" al meglio i testi prodotti dai proprio componenti perché sapeva che in seguito sarebbero stati sottoposti al giudizio di tutta la classe e che gli altri gruppi avrebbero potuto ottenere dei punti se avessero trovato dei punti non chiari nel testo.

I gruppi hanno aggiustato i testi mentre le insegnanti giravano tra gli stessi cercando di seguire il lavoro e di aiutarli.

Il seguente progetto è stato "aggiustato" in questo modo:

Prima stesura del progetto

Piegli il cartoncino, prendi la striscia, la incolli, la pieghi, fai il buco e ce la infili.

Ora devi incollare la foto con il vinavil.

Ora devi fare un buco con la bucatrice e mettere il fiore.

Progetto "aggiustato" dal gruppo

Piegli il cartoncino sulla riga e poi devi di nuovo piegare la parte più grande, prendi la striscia, la incolli sulla parte più grande, la pieghi, fai il buco nella parte che hai piegato sulla riga e ce la infili, dopo incolli il pezzo che hai infilato.

Ora devi incollare la foto con il vinavil sulla parte più grande.

Ora devi fare un buco con la bucatrice in un angolo della parte più grande e mettere il fiore.

Approfondimento prestamano

Approfondimento sul prestamano e sulla sua versione "pubblica"

L'attività di prestamano o maestro/scrivano è l'attività in cui l'insegnante scrive sotto dettatura del bambino il pensiero che insieme hanno strutturato, chiarendo i particolari, espandendolo, "aggiustandolo con l'uso di connettivi e forme adeguate attraverso un lungo processo di interazione individuale. Gradualmente si chiede al bambino di ricordare frasi sempre più lunghe che devono essere dettate con sempre maggior autonomia all'insegnante. Quando il bambino è in grado di strutturare e dettare con una certa disinvoltura il proprio pensiero, può essere avviato alla scrittura autonoma, ma si tornerà al maestro/scrivano ogni volta che il bambino ne avrà bisogno o in caso di situazioni particolarmente complesse. Tale didattica è stata studiata per evitare che la complessità del pensiero del bambino si perda nella difficoltà della scrittura, che potrebbe spingerlo a produrre per iscritto testi ad un livello inferiore rispetto al pensiero e alla produzione orale.

Il prestamano può essere anche gestito in versione "pubblica" quando non è possibile lavorare per 15, 20 minuti in interazione con i singoli alunni. L'intervento può essere attuato come nel maestro scrivano individuale, ma di fronte alla classe, oppure l'insegnante può ritornare su un pensiero raccolto in precedenza dal bambino o scritto autonomamente dal bambino in cui si ravvisa la necessità di "aggiustare" il testo. Con i bambini viene esplicitamente usato il termine "aggiustare" e li si abitua a tali attività di adeguamento dei testi prodotti (sia a livello orale che a livello scritto) ed occasionalmente (per esempio per produrre un testo che venga letto all'esterno della classe) anche a più sessioni di lavoro per adeguare un testo.

L'attività di prestamano dovrebbe essere svolta con una certa sistematicità in classe prima e seconda in modo da aiutare il bambino a mantenere complessità del proprio pensiero fin dal momento in cui sta imparando a leggere e a scrivere da solo.

- *Drammatizzazione di avvenimenti raccontati (o scritti) con eventuale progettazione del disegno relativo*

Si tratta di chiedere la drammatizzazione di testi riguardanti storie vissute e giochi, o di brevi brani tratti da libri, iniziando da storie in cui il bambino autore possa funzionare da controllore della conformità. Occorre individuare un regista e un gruppo di attori che devono drammatizzare il testo ascoltato, o letto quando i bambini sono in grado di farlo. La classe assiste allo spettacolo ed interviene per evidenziare discrepanze. L'insegnante gestisce la discussione riportando al testo e facendo notare gli impliciti cioè tutto ciò che non è stato esplicitato nel testo ma che deve essere presente nell'azione teatrale.

In questa modalità l'accento si sposta dal giudizio, richiesto al gruppo o alla classe, sul testo e sulla sua adeguatezza, al giudizio su come l'azione teatrale corrisponde al significato del testo. In questo caso interviene un fattore esterno al processo di comprensione in senso stretto, l'essere in grado di rendere la parola in azione teatrale, ma ciò contribuisce a porgere al bambino esperienze di comprensione, in senso lato e non ristretto alla pura conformità.

Nel lavoro sul libro Cipì, riportato di fianco, ad esempio, si è notato che i bambini nel criticare l'azione teatrale si riferivano alle variabili già evidenziate nella discussione sui disegni. Al contrario, nelle classi che avevano drammatizzato senza discutere i disegni, i bambini non riuscivano a costruire l'azione teatrale: a loro era mancata per la drammatizzazione la guida dei disegni, guida anche per il controllo, per cui alla fine non è risultata chiara l'incidenza della drammatizzazione sul controllo del significato.

- *Richiesta di giudizio relativo a situazioni vissute (equità di un gioco, correttezza di una procedura, per esempio della spiegazione di una ricetta, ecc.)*

Si comincia l'attività con testi letti dall'insegnante, in seguito si può passare alla lettura individuale di testi scritti.

I testi sono relativi a spiegazioni di giochi, situazioni reali, procedure; si chiede ai bambini di giudicare la corrispondenza tra testo e situazione, di dare un giudizio sulla situazione.

Per esempio nel caso della spiegazione di un gioco si può chiedere ai bambini di distinguere procedure che rendono il gioco equo da procedure che, al contrario, lo rendono non equo.

Occorre considerare che l'esempio è riferito a due testi letti dall'insegnante, ma scritti anche alla lavagna, perciò visibili.

Esempio lavoro svolto in una classe prima sul capitolo "Artigli" di "Cipi" di Mario Lodi.

I bambini, prima della drammatizzazione, nella discussione sui disegni, localizzano i momenti, le azioni che andranno a drammatizzare: si tratta di un momento intermedio per la trasformazione delle parole in azione scenica.

Ins: no ha ragione Alessia V., allora abbiamo già due momenti!

D.A.: quello lì è il mio che Cipì va sul ramo e il gatto fa ronf ronf

Ins: è prima o dopo?

Molti: prima

Ins: vediamo se si parla dell'albero nel punto dell'avvicinarsi, (si va a cercare nel libro) non lo dice, allora è meglio quello di Matteo, questo è di Laura che punto è

Luca R: che il gatto tira fuori gli artigli

Francesca: che si avvicina al gatto

Ins: gli artigli non si vedono, neanche in quello di Matteo, è difficile far vedere gli artigli, cerchiamo di scegliere pensando cosa c'è di più esatto nel riferirsi al testo

Luca R: perché il gatto era sotto

Ins: sì nel libro dice che il gatto era sotto il ramo e forse in quello di Francesca è più sotto il ramo

Luca V.: maestra forse gli artigli qua si vedono e allora sarà quasi quando salta

Ins: allora possiamo mettere prima quello di Laura e poi questo in cui ha già preparato gli artigli

Luca V.: che salta

Andrea: non va bene perché il gatto prima è poco dentro invece lì è tutto dentro

Luca V: maestra questo è giusto perché qui ha un occhio chiuso e invece lì sono aperti

Ins: allora Luca V. ha notato che Laura ha disegnato un occhio aperto e uno chiuso e qua gli sembra di notare che gli artigli siano già fuori. Rileggiamo (si rilegge e si rintraccia il punto dell'occhio aperto e dell'occhio chiuso e anche il punto dello scattare e dello sguainare gli artigli)

Luca V: si è già preparato gli artigli

Gaia: però è soltanto che non è che in quello di Matteo sta saltando

Luca V: ma però

Luca R: perché fa così

Ins: esatto non è che salti, ma scatta in piedi, cioè sulle quattro zampe, non è più accovacciato.

Esemp

I bambini
equa, ir

I bambini
Di front
correre

I bambini
I bambini
davanti
Via via

Luca R.

Ins: nor
rispond
che dici

Mettere
Andrea.

Ins: que
Luca V.

Ins: no,
Alessia

Ins: la u

Gaia: p

Ins: allc

Alessia

Ins: la s

Alessia

Ins: per

Alessia

Luca V.

Ins: inv

Giulia: c

Ins: allc

Davide .

Luca V.

Ins: allc

France:

Ins: ma

Manuel

Ins: sl, i

Luca V.

Ins: cos

Luca R.

Ins: e s

Laura: i

Ins: ma

Gaia: p

Ins: ma

Giulia: c

Manuel

Ins: allc

ancora

Luca V:

Ins: ber

Luca V.: si perché uno al suo turno guarda da un'altra parte e non se ne accorge che il bambino gli ha dato il testimone

Ins: allora è possibile che una squadra di 5 perda lo stesso, ma è ingiusto che si faccia una squadra di 10 e una di 5, perché le squadre non hanno le stesse possibilità

Davide Arlia: se no si deve interrompere il gioco e mandare altri 5

co del testimone" (gioco realmente eseguito, più volte, in palestra).

gioco, si propone alla classe il confronto fra due spiegazioni e si discute quale è la spiegazione corretta, le squadre.

Spiegazione 1

a tre metri una dall'altra. Ogni fila può essere formata da qualsiasi numero di bambini.

a il primo bambino deve partire, correre intorno al segnaposto, dare il testimone al secondo bambino e o farà la stessa cosa. Vince la squadra che riesce per prima a ricostruire la fila iniziale.

SPIEGAZIONE 2

circa tre metri di distanza. in ogni fila ci deve essere lo stesso numero di bambini.

estimone, che devono passare ai bambini che li seguono, dopo aver corso intorno al segnaposto che c'è fondo alla fila.

vince la squadra che mette per prima il bambino iniziale in cima alla fila.

SBOBINATURA STRALCI DISCUSSIONE

invece dice trenta metri

circa a tre metri, allora Luca R. pensi che nella seconda spiegazione le file siano troppo distanti, ma na spiegazione è ingiusta, perché fa vincere più una squadra che l'altra, bisogna vedere se questa cosa

r vincere una squadra più dell'altra

ga bianca e una dalla riga verde

distanza. Ma cambiare la distanza fra le file fa vincere più una squadra che l'altra?

a spiegazione in cui le due squadre non sono alla pari

dice che si mettono in fila come vogliono

vogliono? Te la rileggo.....

bambini che sono più pochi se non diversi di quanti sono vince la squadra che è più corta emio, però si sta spiegando meglio, allora è ingiusta la prima spiegazione o la seconda?

rileggo.....rispondete a Gaia

i su due righe

re si vuole

ettere dello stesso numero voi giocate, se no voi non giocate, perché?

a 10 e di là da 5 è ingiusto il gioco?

più corta

questo gioco? Ci potrebbe essere un gioco dove vince la squadra più lunga

a

» sono 5 e dall'altra 10?

chi

a?

chi

no più pochi? Se una squadra è più corta

mbini

»

»sante, ha preso l'esempio di Luca V. e ha capito che il cinque nel dieci ci sta due volte, ma non mi avete

»ce

»rebbe esserci una squadra di 5 imbranata che perde con quella di 10?

Il lavoro in cui si presenta un solo testo che deve essere giudicato, richiede proprio per questo uno sforzo maggiore per la costruzione della rappresentazione mentale e continui ritorni al testo che servono per costruire la rappresentazione mentale che può portare al giudizio sull'equità del gioco verbalizzato. Il ritorno al testo perciò ha come obiettivo la costruzione della rappresentazione mentale e non un giudizio sulla verbalizzazione più adeguata. In questo caso utilizzare la didattica del confronto non amplia le possibilità di migliorare la comprensione, in quanto si ferma ad una riflessione testuale.

B. Sensibilizzare a diverse strutture testuali in funzione dell'interpretazione del testo

Siamo agli inizi della ricerca in tale ambito e sono state condotte soltanto alcune esperienze pilota in ambito storico e scientifico. Con tale approccio alle diverse tipologie testuali (testo storico, testo scientifico) non si ritiene, ovviamente, di rendere i bambini consapevoli di tutte le diverse tipologie testuali, ma li si vuole far muovere fra le diverse tipologie testuali rendendosi conto che la diversità del testo da decodificare può influenzare le modalità di lettura dello stesso ed agevolare la comprensione.

Esempio di approccio al testo scientifico in classe seconda con gestione dell'interpretazione dello stesso attraverso interazione individuale, lavoro individuale, discussione (Recco ins. Capitini)

I lombrichi

Mentre stanno zappando l'aiuola per piantare i bulbi, i bambini vedono due o tre lombrichi al lavoro. Notano che essi cercano di tornare sotto terra quando si sentono scoperti, che si muovono a fisarmonica, che si arrotolano per cercare rifugio nella poca terra a disposizione quando vengono messi sul marciapiede.

Qualcuno riporta le osservazioni del nonno che dice "la cacca dei lombrichi fa la terra buona" oppure "i lombrichi vogliono l'umido come le lumache".

L'insegnante pensa di sfruttare questa esperienza per mettere insieme un testo da usare per il lavoro di comprensione su cui intervenire con: **produzione di ipotesi interpretative, sviluppo delle proprie rappresentazioni mentali, strategie per comprendere parole non conosciute senza ricorrere all'aiuto dell'insegnante.**

L'insegnante costruisce un testo espositivo che consegna ai bambini:

Testo espositivo

Vivono nel terreno, scavando gallerie sia in senso orizzontale sia verticale.

In questo modo frantumano e rimescolano la terra, rendendola soffice.

Mangiano la terra che, dopo essere passata attraverso il loro tubo digerente, è molto più ricca delle sostanze necessarie allo sviluppo delle piante.

Escono all'aperto soprattutto durante la notte e trascinano nelle gallerie foglie ed altre sostanze vegetali.

Amano l'atmosfera umida.

Il loro continuo movimento si interrompe solo in inverno, durante il quale si affondano nelle loro gallerie.

QUESTE LE TAPPE DEL LAVORO:

- In rapporto uno a uno, fuori dalla classe, la prima consegna è: Leggi il testo una volta, due volte, quanto vuoi, finché ti senti di dirmi che cosa hai capito, che cosa ti fa pensare questa lettura. (Non viene data disponibilità per la spiegazione delle parole o delle espressioni non comprese:

Fabio: Mi è venuto in mente che loro prendono qualcosa di soffice e lo portano nel loro territorio e lo mangiano, mangiano anche la terra e poi vivono sotto terra. I lombrichi...prima stavo parlando dei vermi. Adesso i lombrichi. I lombrichi fanno un movimento che...prima tirano fuori il sedere...fanno così...poi si buttano giù...

- Quindi si passa ad un lavoro individuale scritto in cui ogni bambino risponde alla seguente consegna: Che cosa ti fa pensare questo testo?

Mi fa pensare che sono delle gru perché la terra la frantumano tutta oppure delle macchine che mangiano foglie. O una paletta che scava buche continuamente, la parola soffice mi fa pensare a un materasso pieno di piume e molto morbido. O a un sotterraneo che è la loro casa con tantissime foglie praticamente un albero oppure mi fa pensare a un albero oppure alle grotte piene di diamanti o alle caverne che per loro sono delle prigioni, una galera infernale. Mi fa pensare alla morte dei lombrichi.

- In seguito, attraverso una discussione, si cerca di mettere a fuoco le strategie che i bambini hanno usato per comprendere parole non conosciute senza ricorrere all'aiuto dell'insegnante

- Infine, per recuperare la conformità di interpretazione del testo in un lavoro individuale scritto si chiede di rispondere alla domanda: Che cosa dice il testo?

Il testo dice che vanno in orizzontale e in verticale. Mentre loro continuano a scavare in senso orizzontale, in verticale. Si fermano in inverno, si fermano nelle loro gallerie. Ci piace stare all'umido dentro la terra, ci piace la pioggia. Mentre vanno nelle gallerie portano il loro cibo. Mangiano la terra, passano e la rendono soffice. E mangiano la terra, passa nel tubo digerente, attraversa tutto il loro corpo, poi fanno la cacca.

Da questi approcci iniziali, in cui l'attenzione è soprattutto dedicato ad entrare nel testo scientifico che appare "difficile" per la sua struttura, oltre che per la componente lessicale, si passa ad una analisi della tipologia del testo preso in considerazione.

Abbiamo in questo caso un **particolare tipo di intervento metacognitivo**, che guida il bambino, lettore in formazione, a rendersi conto della tipologia di un modello testuale utilizzando la conoscenza della stessa per comprendere meglio il testo in oggetto.

I bambini sono invitati ad elaborare un testo avente struttura simile a quella del testo proposto, testo modello, alla cui comprensione hanno precedentemente lavorato. Così facendo essi diventano consapevoli del modo in cui si può usare un modello e arrivano a conoscere la struttura dei testi di quel tipo.

L'intervento metacognitivo contemporaneamente costruisce il possesso dello strumento e migliora la comprensione relativa a quell'ambito. In tal senso il ruolo dello strumento ed il suo possesso da parte dei bambini sono cruciali nel costruire percorsi per intervenire nella comprensione.

Nel caso di un testo scritto lo strumento è la struttura del testo; per il disegno e la drammatizzazione, il possesso dello strumento deve invece preesistere perché condiziona la prestazione in ambito comprensione.

Ovviamente è diversa la situazione del lettore esperto che, avendo ormai interiorizzato l'esistenza di diversi modelli testuali, dall'automatismo con cui li utilizza torna ad un uso consapevole solo quando, di fronte ad un testo difficile, sente la necessità di capire come è strutturato.

Lo scopo di questo intervento didattico è proprio costruire l'atteggiamento che si instaura nel lettore esperto di fronte ad un testo difficile.

Una variabile importante nella comprensione del testo scritto è, infatti, la tipologia testuale: testi storici e scientifici sono naturalmente più difficili da decodificare rispetto ai testi narrativi.

La struttura di testi specifici è, infatti, non solo diversa, ma anche meno familiare ai bambini che sono più spesso in contatto con testi narrativi.

Di conseguenza la scelta del gruppo è stata quella di analizzare come sono organizzati i contenuti in tali testi, e di rendere consapevoli i bambini della struttura testuale individuata, facendola esperire a loro stessi, chiedendo di utilizzarla per scrivere un proprio testo.

Esempio in classe quinta (Recco, ins. Gazzolo) analizzare e ripercorre la struttura del testo di un dialogo socratico

L'attività si è svolta nel seguente modo:

- breve presentazione del problema: "Parliamo di un problema importante, già studiato più di 2400 anni fa...", si chiede di ragionare sul problema di <<Trovare il lato del quadrato che ha l'area doppia di quella del quadrato (disegnato sulla scheda con lato di 2 cm) assegnato>>
- discussione di qualche soluzione; poi lettura insieme del brano del Menone (per la parte riguardante il problema geometrico, da cui sono stati tolti i riferimenti al sapere già in memoria) ed comprensione guidata della I parte; infine recitazione del dialogo da parte di alcuni gruppetti di alunni, che hanno a disposizione le figure del dialogo riprodotte su grandi fogli di carta da pacchi a terra, come se fossero su sabbia, in modo che gli attori possano indicare punti e segmenti.
- Gestione analoga per seconda e terza parte.
- Recitazione del dialogo tutto intero.
- Costruzione scritta individuale di un dialogo "socratico" su un argomento matematico che la classe ha trattato, nel caso presentato l'invariabilità della percentuale col variare del peso (qui in relazione al cacao nella tavoletta di cioccolato)

Dal brano del Menone:

.....

SOCRATE: ... Dimmi, dunque: non è di quattro piedi questa superficie (abcd)? Comprendi?

INCLUDEPICTURE "http://www.filosofico.net/meno_file/meno5.jpg" * MERGEFORMATINET

RAGAZZO: Sì.
 SOCRATE: Potremmo aggiungere ad essa questa altra eguale (befc)?
 RAGAZZO: Sì.
 SOCRATE: E questa altra terza, uguale a ciascuna di queste (cfggh)?
 RAGAZZO: Sì.
 SOCRATE: E non potremmo anche completare la figura in questo ancolo (dchi)?
 RAGAZZO: Certamente.
 SOCRATE: E non risulteranno queste quattro superfici eguali ?
 RAGAZZO: Sì.
 SOCRATE: E, allora, tutto questo intero (aegi), quante volte diventa più grande di questo (abcd)
 RAGAZZO: Quattro volte.
 SOCRATE: Per noi, invece, doveva essere il doppio; o non ricordi?
 RAGAZZO: Certamente.
 SOCRATE: E questa linea tracciata da un angolo all'altro (bd, bf, fh, hd), non viene forse a dividere a metà ciascuna di queste superfici?
 RAGAZZO: Sì.
 SOCRATE: Non si ottengono, dunque, queste quattro linee uguali racchiudenti quest'area qui (bfhd)?
INCLUDEPICTURE "http://www.filosofico.net/meno_file/meno6.jpg" * MERGEFORMATINET
 RAGAZZO: Sì, si ottengono.
 SOCRATE: Considera allora: quanto grande è questa superficie (bfhd)?
 RAGAZZO: Non lo so.
 RAGAZZO: Quattro.
 SOCRATE: E quante in quest'altra (abcd)?
 RAGAZZO: Due.
 SOCRATE: E il quattro che cos'è rispetto al due?
 RAGAZZO: Il doppio.
 SOCRATE: Questa superficie, dunque, di quanti piedi diventa?
 RAGAZZO: Di otto piedi.
 SOCRATE: Da quale linea?
 RAGAZZO: Da questa (a'b).
 SOCRATE: Da quella che abbiamo tracciata da un angolo all'altro del quadrato di otto piedi?
 RAGAZZO: Sì.
 SOCRATE: Coloro che se ne intendono chiamano questa linea diagonale; sicché, se essa ha nome diagonale, allora dalla diagonale, come tu dici, o ragazzo di Menone, si può ottenere l'area doppia.
 RAGAZZO: Certamente, o Socrate.

Esempio di dialogo "socratico" svolto su argomento matematico: invariabilità percentuale con variare del peso di una tavoletta di cioccolato. Consegna: costruisci un dialogo socratico per far capire a un tuo compagno che la percentuale non aumenta o diminuisce con l'aumentare o il diminuire del peso totale di una tavoletta di cioccolato.

Nicola: Ragazzo, questa è una tavoletta di cioccolata da 200 g
 Ragazzo: sì,
 Nicola: il peso del cacao è 40 g, la percentuale della tavoletta qual è?
 Ragazzo: è del 40%
 Nicola: ma la percentuale parte sempre da 0 e arriva sempre a 100 o no?
 Ragazzo: certamente
 Nicola: Visto che la percentuale va da 0 a 100, 40 che parte è di cento?
 Ragazzo: è la 2,5 parte di cento
 Nicola: e 40 che parte è della tavoletta da 200? Calcola e dillo
 Ragazzo: è la quinta parte
 Nicola: se 40 è la quinta parte della tavoletta, noi stiamo cercando la percentuale di cacao non i grammi di cacao, fa questa considerazione, 200 g sono 2 gruppi da 100, non ne stiamo cercando uno. Quanto è la percentuale di un gruppo da 100?
 Ragazzo: facile! Sarà la metà di quello che ho detto!
 Nicola: quindi?
 Ragazzo: è del 20%! E visto che la percentuale trasforma tutto a cento, ci sarà sempre il 20% di cacao!

In questo caso la rappresentazione corretta del significato dipende dalla struttura in cui è organizzato il significato stesso, pertanto l'analizzare ed il ripercorrere modelli testuali diversi può portare ad un miglioramento nella comprensione.

L'esperienza è stata condotta in riferimento a diverse tipologie testuali: testi scientifici (espositivi, argomentativi, deduttivi), storici (narrativi, cause/conseguenze), geografici (descrittivi, classificatori), ecc.

Esempio lavoro svolto in una classe quinta dall'ins. Chiappara.

In varie classi quinte era stato proposto un testo sulla misura che era stato difficile da comprendere per i bambini. In seguito erano stati progettati diversi interventi per riuscire a strutturare la comprensione di quel testo di tipo scientifico in cui, però, avevano continuato ad avere problemi di comprensione il 75% dei bambini. A questo punto era stata elaborata la seguente scaletta in cui si arriva alla lettura del testo scientifico sulla misura solo alla fine del percorso ma in cui si lavora su un testo strutturato in modo simili e si fa produrre individualmente ai bambini un testo strutturato nello stesso modo. Dopo tale intervento solo il 40% dei bambini aveva continuato ad avere problemi di comprensione ed era stato necessario l'intervento dell'insegnante.

Scaletta di consegne presentate:

- o Presentazione di un testo sui numeri primi in cui vi è un esempio a favore, un esempio a sfavore, la definizione e le domande di controllo a cui i bambini devono rispondere individualmente;*
- o Breve discussione e spiegazione delle risposte a cui segue costruzione di un cartellone in cui si evidenzia la struttura del brano;*
- o Testo individuale in cui si chiede di spiegare a un bambino di un'altra classe cos'è un numero pari, seguendo con cura la scaletta sui numeri primi;*
- o Discussione collettiva su alcuni testi e confronto con un testo corretto;*
- o Lavoro individuale sul testo sulla misura, con risposta alle due domande considerate verifica della comprensione;*
- o Discussione su quanto emerso dai testi.*

Testo di un bambino in difficoltà (Matteo):

Considero il numero 6 il numero 6 è un numero pari perché si può dividere per due e un altro numero pari è 8 si può dividere in 4 parti ed è sempre un numero pari.

Che nella discussione si rende conto di quando non ha seguito la struttura del brano:

Ins: Matteo, sei d'accordo con quello che dice Laura?

Matteo: sì

Ins: in che cosa?

Matteo: ho sbagliato a scrivere

Ins: che cosa?

Silenzio

Ins: cosa manca nel tuo testo?

Imma: manca l'esempio a favore

Coro: no, c'è!

Mirco: volevo dire anch'io come Imma, però lui ha scritto solo gli esempi a favore e non ha considerato la definizione e le domande di controllo

Ins: sei d'accordo

Matteo: sì

E dimostra una discreta comprensione nelle risposte alle domande di verifica sul testo sulla misura.

C. Uso interfaccia disegno

Il disegno si è rivelato come un efficace strumento di mediazione della comprensione in quanto contribuisce alla costruzione della rappresentazione mentale, costringendo a ritornare più volte al testo per precisarla e definirla più chiaramente.

Il disegno può dunque essere considerato **mediatore di complessità**, per visioni più complessive, per superare il momento di semplice **riproduzione di informazioni** quindi per **riflettere sulla**

Esempio intervento in piccolo gruppo mentre i bambini disegnano (dal capitolo "Alla scoperta del mondo" di "Cipi" di Mario Lodi, svolto in classe prima).

I bambini disegnano e mentre disegnano, sistemati in piccolo gruppo, l'insegnante passa fra i banchi.

Si ferma per qualche minuto in ogni gruppo e interloquisce con i bambini, i bambini continuano a parlare anche quando l'insegnante non è presente e nel piccolo gruppo si chiarisce il significato del brano.

Brano presentato che i bambini leggono individualmente e che rimane a disposizione alla lavagna:

"Stettero un po' in silenzio ad ascoltare il canto degli insetti e poi Mami disse: - Via! - e spiccò il volo verso il nastro d'argento che luccicava in mezzo al verde riflettendo il cielo come uno specchio. Era una festa di colori e Cipi volava guardando giù incantato e diceva: - Che bello, Mami!

Guarda là, guarda lì! - Quando fu sopra al fiume gridò: - Mami, laggiù c'è un altro come me. Chi è Mami? Chi è?

- Giù, - comandò la mamma buttandosi in picchiata, - andiamo a vedere. Con uno scatto Cipi passò davanti a tutti.

- Vola anche lui come me! - gridava mentre precipitava, - Mami mi viene incontro!

- Ad un tratto, quando gli sembrò di poterlo toccare, patapunfete! L'argento andò in mille pezzi, l'uccellino sparì e Cipi si trovò nell'acqua fino al collo. Con un guizzo saltò fuori e, bagnato come un pulcino, riuscì a raggiungere la riva dove si scrollò l'acqua e si pettinò. Mamma passerà, che si era fermata in tempo insieme con i fratelli, gli venne vicino e gli disse ridendo:

- Un bagnetto fa sempre bene, ora lo faranno anche i tuoi fratelli insieme con me. E comandò:

- Dentro anche voi!

I bambini costruiscono progressivamente la rappresentazione mentale di ciò che sta dietro il testo, come già notato, ed arrivano a produrre inferenze:

Ins: scusa Luca su cosa ti sei basato per disegnare questo? Cos'è?

Luca R.: è Cipi

Ins: andiamo alla lavagna vediamo a quali parole del testo ti sei riferito, te lo rileggo (rilegge), allora perché hai disegnato questo?

Luca R.: ho disegnato Cipi che è andato dentro l'acqua

Ins: ma io vedo solo Cipi, perché?

Aiutiamolo a che parole si riferisce Luca per disegnare solo Cipi, ha ragione o deve disegnare delle altre cose?

Gaia: deve disegnare delle altre cose

Ins: ma che cosa? Rileggo (rilegge, quando arrivo a Patapunfete)

Gaia: deve fare anche l'acqua

Ins: perché a Cipi cosa sembrava di poter toccare?

Luca V.: l'altro uccellino

Ins: si può disegnare l'altro uccellino?

Alessia AD: no

Ins: perché no Alessia Ademio? Che parole ci sono che ti dicono che l'altro uccellino non si può disegnare? Lo rileggo e quando trovate le parole alzate la mano (rilegge, si ferma a Patapunfete) Patapunfete è dove Gaia ha detto che bisogna disegnare l'acqua (va avanti a rileggere). Ho finito ma nessuno ha alzato la mano

Gaia: quando dice sparì perché ormai è dentro l'acqua e se è dentro l'acqua non si vede l'altro uccello

Ins: oh, se va dentro l'acqua l'argento non fa più cosa?

Luca V: vedere l'uccellino

Ins: l'argento è l'acqua che si rompe, allora Luca R. avrebbe ragione di fare un uccellino solo, ma non c'è niente che mi faccia capire che è dentro l'acqua, potrebbe essere dovunque

Luca R: non so come fare l'argento che si spacca

Ins: bella domanda, cosa è l'argento?

Davide C.: è il nastro

Ins: cosa è il nastro d'argento Alessia Al.

Alessia Al: è un fiume

Ins: è il fiume, cosa vuol dire allora che l'argento si spacca se l'argento è il fiume

Luca V.: che saltano le gocce

Ins: che saltano le gocce, ma cosa vuol dire che si spacca, Cipi cosa fa? Vi ricordate quando ci guardavamo nello specchio nell'aula di psicomotricità, l'argento del fiume non è come lo specchio, Cipi non si può toccare come facevamo noi allo specchio, chi è che mi dice bene cosa succede quando tocca il nastro d'argento?

Gaia: perché lo tocca

Ins: ma non solo lo tocca

Luca R.: va sopra al fiume

Luca V.: ci cade dentro

Ins: allora è questo che devi far vedere Luca R. devi far vedere che va

Luca V.: sotto

La richiesta di progettazione del disegno può avviare riflessioni metacognitive che rendono ulteriormente consapevoli i bambini della necessità di organizzare le informazioni.

Un aspetto non secondario è dato dalla possibilità di utilizzare il disegno a scopo diagnostico.

Il disegno, infatti è rivelatore del processo di comprensione in quanto dà indicazioni sulla conformità e, soprattutto, sulla capacità del bambino di organizzare elementi mediando in tal modo la complessità del testo in oggetto.

L'insegnante può utilizzare tali indicazioni a livello diagnostico per gestire meglio la classe, avendo ben presenti i diversi livelli a cui si possono trovare i bambini e riuscendo a riprogrammare il lavoro proprio nei confronti dei bambini che hanno delle difficoltà.

Lo stesso tipo di lavoro può pertanto essere riproposto più volte per attuare una specie di "allenamento" verificandone le ricadute nei confronti dei bambini in difficoltà.

L'importanza del lavoro è data proprio dal fatto che esso può essere proposto molto presto a livello di scuola dell'infanzia rendendo possibile il recupero precoce di difficoltà in ambito comprensione.

Esempio del lavoro svolto dall'ins. Carla Baglietto nella sua sezione delle scuola dell'infanzia di Villa Banfi a Pegli.

Percorso seguito:

- *Conversazione del 12/11/02 con un gruppo bambini (12) di anni 4 e 5.*

Lo scopo era quello di far produrre ai bambini dei disegni da inviare al "fantasmino" (il personaggio magico che accompagna i bambini nelle scoperte ed attività dell'anno)

La situazione si è rivelata molto motivante: tutti i bambini si sono dimostrati interessati ed attivi ed anche durante il momento della produzione grafica erano concentrati e le interazioni riguardavano il lavoro che stavano svolgendo; i disegni sono risultati particolareggiati e curati.

- *Il 14/11/02 si va all'ufficio postale a spedire la lettera:*

- *Martedì 19 il fantasmino risponde alla lettera:*

*al mattino è stata letta la lettera al gruppo presente (solo 9 bambini) e nel pomeriggio i bambini hanno prodotto il **secondo disegno** su consegna (vedi lettera). Il gruppo era ridotto: con il pretesto di "giocare alla scuola elementare", ho disposto i bambini in modo che ciascuno potesse eseguire autonomamente la consegna senza interagire e quindi essere influenzato dai compagni.*

- *In seguito si chiede ad ogni bambino, dopo avergli fatto riascoltare la descrizione del fantasmino, se il suo disegno assomiglia alla descrizione letta o no e perché.*

Questa è la lettera del fantasmino presentata ai bambini:

Ciao bambini,

Ho ricevuto i vostri disegni e mi sono piaciuti tutti moltissimo!!!!!!

Così tanto ...che non saprei proprio quale casa scegliere per ritornare ad abitare lì con voi.....

Pensa che ti pensa alla fine mi è venuta un'idea !!!!!

Mi piacerebbe abitare in una casa...castello prendendo qualcosa da ciascuno dei disegni che voi mi avete mandato.....

Ora io provo a descriverla e voi provate a disegnarla.....Fate attenzione....

*La mia abitazione dovrebbe avere il TETTO FATTO COSÌ
DI COLORE ROSSO CON SOPRA UNA BANDIERINA ROSA, LE PARETI
DI TUTTI I COLORI DELL'ARCOBALENO, ALCUNE FINESTRE CON LA
LUCE ED ALTRE CON LE TENDE,UNA PORTA CON TUTTI I RAGGI
INTORNO, UNA TORRE A FORMA DI PALAZZO, UN TELEFONO, UNA
FANTASMINA, UNO STREGONE E PIPISTRELLI E RAGNATELE.*

Questa è la mia idea....perché non provate a disegnarla così?

Anzi, ora vi propongo un gioco...(un gioco un po' difficile, ma voi siete così bravi che riuscirete sicuramente): la vostra maestra vi leggerà per due volte la descrizione dell'abitazione che vorrei, voi dovrete ascoltare molto attentamente ,con le orecchie ben aperte, cercare di ricordare tutti i particolari e dopo fare il disegno.

Vi ringrazio di avermi invitato alla vostra festa della biblioteca.....Non so se riuscirò ad arrivare in tempo.....ma vi prometto che vi farò comunque una sorpresa!

Ciao a presto!!!!!!!!!!!!

Nel suo disegno Roberta riproduce dimostra di non tenere conto del testo letto e di non attivare nessuna revisione.

Alessia riproduce tutti gli elementi presenti nel testo descrittivo della casa del fantasma, ma non li ha organizzati.

Manuel, invece, organizza gli elementi presenti nella descrizione della casa del fantasma in un disegno "strutturato" in cui segue una logica.

Nel confronto in discussione i bambini che si rendono conto che gli altri operano in modo diverso, ma, al tempo stesso, non sono in grado di organizzare le informazioni, hanno bisogno della **mediazione dell'insegnante**.

Approfondimento sul disegno

Ovviamente sono da considerare anche i **problemi dati dalla difficoltà dell'utilizzo dello strumento del disegno**. Entra infatti in gioco il rapporto particolare che il bambino ha con il disegno e le funzioni del disegno (scarabocchio, rappresentazione, narrativo/personale, testuale) e le regole dello strumento del disegno.

Approfondimento sul disegno (sintesi sulla ricerca del Prof. COMPAGNONI - Corso formazione insegnanti scuole dell'infanzia -)

Ezio Compagnoni (consulente pedagogico nelle scuole dell'infanzia comunali di Parma) ha condotto una ricerca che mirava a riflettere sul percorso di evoluzione dell'espressione grafica dei bambini dai 3 ai 6 anni.

Secondo Compagnoni il disegno è uno degli aspetti dello sviluppo cognitivo: il bambino quando disegna apprende, quindi il disegno può diventare uno strumento per osservare lo sviluppo cognitivo del bambino. Il disegno è un codice fondamentale per lo sviluppo del pensiero, insieme ad altri codici (mimico-gestuale, verbale) fa parte del nostro corredo biologico. I codici hanno tutti la stessa funzione: servono a tradurre esperienze, a comunicare. Il codice si migliora praticandolo. Il codice grafico pittorico è un codice esterno che richiede non soltanto l'apprendimento del segno, ma anche la padronanza degli strumenti. Il codice si apprende attraverso un processo che passa attraverso fasi, stadi.

Per quanto concerne la definizione dei vari stadi, Compagnoni ha come riferimento teorico gli studi di Rhoda Kellog ("L'analisi dell'arte infantile" edizioni Emme) che ha condotto una ricerca approfondita su un'ampia raccolta di disegni di bambini appartenenti ad una molteplicità di culture.

Gli stadi del processo :

- STADIO DEL MODELLO Il bambino disegna gli scarabocchi base (prima dei 2 anni)
- STADIO DELLA (tra quattro e cinque anni) FORMA Il bambino inizia a disegnare forme contornate da più linee (inizio verso i tre anni)
- STADIO DELLA COMPOSIZIONE Il bambino inizia a combinare le forme che sta consolidando associandole ed aggregandole

- STADIO FIGURATIVO Il bambino ricerca forme stabili per rappresentare e comunicare aspetti della realtà vissuta. Compagnoni afferma che quando il bambino raggiunge lo stadio figurativo scopre la FUNZIONE SIMBOLICA e la FUNZIONE RAPPRESENTATIVA.

Il primo mondo che i bambini rappresentano è relativo al loro vissuto (famiglia, personaggi tv...)

In seguito si sviluppano altre funzioni: NARRATIVA (desiderio di narrare in successione su fogli diversi), SOCIALE (messaggi per compagni e genitori, mappe per giochi, segnali o divieti).

L'essere in grado di osservare il disegno del bambino permette agli insegnanti di riflettere sull'evoluzione dell'attività grafiche e di mettere a punto strategie di intervento per stimolare lo stesso processo di crescita.

Esempio: indicatori di qualità del disegno utili ai fini dell'osservazione:

- CHIAREZZA ossia la comprensibilità delle intenzioni del bambino
- RICCHEZZA ossia la quantità degli elementi e particolari presenti
- COESIONE ossia la disposizione logica dei vari elementi in un quadro di riferimento
- COERENZA ossia la tenuta dell'intenzione rappresentativa del bambino in tutte le parti oppure il frammentarsi del disegno o il suo rapido trasformarsi secondo le intenzioni varie.

Esempio di lavoro svolto in una classe terza (ins. Anna Bormida)

Scaletta consegna:

- Leggi attentamente questo testo:
- Disegna l'ambiente della grotta, con le persone e le loro attività.

Testo tratto da "L'alba dell'uomo" di Folco Quilici, De Donato.

Nell'incavo, sotto una parete di roccia, tutta la tribù si è riunita dopo la battuta di caccia; sui fuochi che i vecchi hanno l'incarico di tenere sempre accesi, interi quarti di un intero animale finiscono di arrostitire; si tratta di un grande cervo, catturato dopo una lunga lotta.

L'ingresso della grotta, sul fondo, è stato chiuso a metà da un rozzo tendone formato da pelli cucite insieme ed appoggiate a pali inclinati.

Il pendio che degrada verso valle, immediatamente al di là dell'accampamento, è adoperato dalla comunità come immondezzaio. Lì si ammucchiano armi rotte, ossa spolpate, bucce di frutta, gusci di noci, carboni.

E' il regno dei primi cani semidomestici, che hanno imparato a seguire le orme degli uomini, per nutrirsi dei loro avanzi.

Mentre i bambini corrono tutt'attorno in attesa della cena, le donne raschiano con i loro strumenti di pietra le pelli degli animali appena abbattuti. Da un lato un uomo più anziano batte energicamente, con un pezzo di corno d'alce, un blocco di selce; ne stacca scaglie rudimentali che poi, con una serie di altri abili colpi, assestati secondo regole precise, trasformerà in pugnali, punte di lancia, coltelli.

Gli altri uomini chiacchierano insieme mentre controllano la cottura della selvaggina, qualcuno ripara le proprie armi da caccia.

Lo stregone, chiaramente distinguibile per le collane di denti di animali che gli ornano il collo, è occupato ad impastare col grasso certe terre colorate; alcuni ragazzi, accoccolati vicino a lui, seguono affascinati ogni suo gesto; sanno che lo stregone, durante la notte, scenderà sul fondo della caverna, dove, al lume di una torcia, dipingerà sulle pareti i grandi animali che i cacciatori desiderano abbattere, al fine di rendere più produttiva la caccia.

Nei lavori individuali si evidenziano le stesse diversità nell'attenzione al testo e nell'organizzazione degli elementi evidenziate nell'esperienza della scuola dell'infanzia.

D. Ipotesizzare, produrre inferenze

Formulare ipotesi per arrivare alla comprensione è riferibile al secondo modello del processo di comprensione. Si tratta di una didattica fortemente inserita nel progetto.

Occorre distinguere fra i diversi tipi di ipotesi che vengono richiesti normalmente ai bambini nel progetto: ipotesi previsionali, progettuali, interpretative.

Ai fini della comprensione inizialmente si è richiesto ai bambini di elaborare ipotesi per completare testi narrativi.

Tuttavia ci si è resi conto che l'attività di produrre ipotesi in relazione ad un testo, mirata allo sviluppo della comprensione, è essa stessa condizionata dalla comprensione del testo proposto.

Nella richiesta di completamento di testi narrativi, per esempio, si è visto come fossero in grado di produrre ipotesi soddisfacenti solo i bambini che si erano costruiti una rappresentazione mentale coerente in relazione al contesto, agli avvenimenti, ai personaggi, pertanto la stessa elaborazione dell'ipotesi di continuazione del testo è secondaria alla comprensione del brano.

Quando si sono considerati i tre modelli del processo di comprensione, ci si è riferiti alle ipotesi interpretative e si è considerata la produzione di inferenze (vedi dossier "Rondone").

Orientare l'ipotizzare in funzione della comprensione di un brano, ha portato a considerare la produzione di inferenze, ovviamente diverse secondo il tipo di testi proposti e anche per il livello di profondità nella comprensione del testo.

Le inferenze testuali confluiscono nella costruzione della rappresentazione mentale, le inferenze relative alla complessità del contesto, o del messaggio, consentono l'elaborazione di ipotesi di maggiore profondità ed adeguatezza. Occorre considerare che alcune inferenze testuali sono semplice deduzione da quanto scritto nel testo e non richiedono l'elaborazione di una ipotesi interpretativa.

ESEMPI DAL, già citato, dossier "RONDONE".

- "...l'altro non si apriva..." vuoi dire che c'era del catrame e non si apriva.
- Si capisce che il rondone è un uccello perché dice che ha le ali sporche e che si alzò in volo
- Gina fu la persona che aveva raccolto
- l'autore vuol farci capire che il rondone è malato, l'altra è che Gina ha trovato il rondone.

Vi sono invece inferenze che richiedono l'interpretazione e in cui permane l'incertezza.

ESEMPI DAL "RONDONE".

- Quando dice..."Lui la guardava quasi riconoscente..." è perché lei lo aveva salvato dalla morte. Il rondone forse non salutò perché gli dispiaceva andarsene.
- riesco a capire che il rondone era stanco, perché dice che dormì a lungo
- Un'inferenza è che alla persona che ha preso il rondone piacevano molto gli animali sennò non lo avrebbe preso
- Nel punto in cui dice "Il giorno dopo all'alba, riprese il volo senza salutare..."Vuole dire che l'uccello si era dimenticato che lei prima lo aveva curato, magari pensava che voleva fagli del male anche se dopo lo ha lasciato andare.

La scelta del Gruppo di Ricerca è stata in un primo momento quella di **rendere i bambini consapevoli del processo di produzione delle inferenze** (come già esemplificato nella parte relativa alla metacognizione).

Si è visto, però, che occorre un altro tipo di intervento per supportare i bambini che non riescono a gestire autonomamente il processo di produzione delle inferenze. Si è tentato pertanto la strada della **mediazione individuale**, considerata più adeguata nel caso di bambini in difficoltà.

Nella mediazione individuale l'insegnante interviene per attivare la produzione di domande che, quando sarà interiorizzata, porterà il bambino ad autoporsi le domande arrivando alla produzione autonoma di inferenze che potrà portare il bambino all'autonomia nella comprensione del brano proposto.

Esempio del lavoro svolto in una classe quarta

Lo scopo del lavoro è portare gli alunni a superare i
Gli alunni hanno a disposizione una semplice ricetta.
L'integrazione che avviene attraverso la mediazione
integra con la ricerca degli impliciti.

E' interessante analizzare l'intervento di mediazione
significato del testo, considerando anche i livelli di
per operare trasformazioni agli ingredienti, all'organ
Ricetta del salame di cioccolato (tratta dal rapporto
Sbriciolare 4 ettogrammi di biscotti. Unire ai biscotti
sciolto e 2 tuorli di uova. Unire gli albumi delle uova
mettere tutto in freezer.

Marco

Ha davanti la ricetta del salame di cioccolato, che h

Ins.: Cosa dobbiamo fare per organizzarci, prima e per c

M: Sbriciolare i biscotti...

Ins.: Li abbiamo qua, i biscotti ?

M: No....

Ins.: Dove li possiamo prendere ?

M : In mensa....

Ins.: Ci sono in mensa....

M : No....

Ins: Come possiamo fare? Tu come fai per avere i l

M: Mia mamma li ha i biscotti.....

Ins.: Li fa lei ?

M: No, li compra...

Ins: E allora ?

M: Dobbiamo comprarli, poi sbriciolarli, 4 etti di bisc

Ins: Ci serve altro ?

M: 4 etti di zucchero

Ins: Dove li prendiamo ?

M: Al supermercato

Ins: E altro?

M: 150 grammi di cacao amaro

Ins: Dove lo prendiamo ?

M: All'ipercoop

Ins: Leggi ancora...

M: I tuorli d'uovo...

Ins: Dove li prendiamo ?

M: Alla Coop

Ins: Solo i tuorli ?

M: No, l'uovo intero

Ins: In definitiva, quali ingredienti dobbiamo procur

M: Tuorli, cacao amaro, zucchero e biscotti...

Ins :Dove mettiamo questi ingredienti ?

M:In mensa...

Ins: Non mi sono spiegato, forse, Marco. Cosa ci oc

M: forchette...

Ins: Per fare cosa ?

M: Non lo so.

Ins: Poi, cosa ci serve ?

M: Un cucchiaino ?

Ins: Per quale motivo?

M: Per rompere l'uovo. Così: pum, pum, pum (mimi

Legge, ancora, il testo

M: Il burro sciolto.

Ins. Per farlo sciogliere, come procediamo?

M:Lo mettiamo nel forno.

Ins.: Abbiamo il forno?

di handicap

scrivano e si

costruzione del
o degli stessi
).

grammi di burro
olgerlo e

M: No, allora lo mettiamo al sole.
 Ins: Poi...
 M: Cacao amaro.
 Ins: Leggi ancora.
 M: I tuorli.
 Ins: Per averli, come fai?
 M: Rompo l'uovo. I tuorli li metto nel frigo e i bianchi...
 Ins: : leggi meglio
 M: I tuorli li uso, i bianchi li metto nel freezer.
 Ins: Sei sicuro? Rileggi ancora.
 M: "Dopo averli sbattuti bene..."Prendo gli albumi e li sbatto con le mani.
 Ins: Hai visto qualcuno sbattere gli albumi con le mani ?
 M: No. Possiamo usare un cucchiaino, una forchetta.
 Ins: Ricapitoliamo. Ci possono servire cucchiaino, cucchiaino e forchetta.. dove lavoriamo, però, gli ingredienti ?
 M: Sul tavolo.
 Ins: Possiamo prendere cacao, uova, zucchero e burro e versarli sul tavolo ?
 M: Non lo so, sul lavandino...
 Ins: E' comodo ? Si può lavorare lì ?
 M: Non lo so
 Ins: Non credi che potremmo usare un contenitore per lavorare gli ingredienti.?
 M: Non lo so
 IL bambino non segue il ragionamento dell'insegnante, si innervosisce...
 Ins: Tu hai mai visto tua mamma fare una torta ?
 M: No
 Ins: Hai mai visto "La prova del cuoco " ?
 M: No
 Ins: Dove bevi, tu , il latte?
 M: In un bicchiere.
 Ins: Ci stanno tutti gli ingredienti in un bicchiere ?
 M: No
 Ins: C'è qualcosa più grande di un bicchiere dove potresti versare tutti gli ingredienti ?
 M:.....
 Ins: Guardati in giro, vedi qualcosa che potrebbe esserci utile? (Siamo in un salone, in cui ci sono diversi contenitori)
 M:.....
 Ins: Non credi che si potrebbe usare una grande scodella?
 M: Sì. Prendiamo una scodella grossa e mettiamo tutto lì. Mescoliamo e, quando è pronto, lo mettiamo in frigo per 2 ore.

I bambini realizzano la ricetta e confrontano con la realtà se l'elenco degli ingredienti e dell'occorrente che hanno indicato è sufficiente e verbalizzano durante l'esecuzione integrando ciò che manca, infine sono invitati a relazionare sull'esperienza svolta. I testi, prodotti autonomamente, sono di buon livello ed evidenziano gli effetti del lavoro svolto a livello della produzione del testo, manifestando un'altra volta gli intrecci fra comprensione e produzione.

Esempio il testo di Marco:

La preparazione del salame di cioccolato.

Ieri mattina noi siamo andati in mensa per preparare il salame di cioccolato. Abbiamo incominciato a sbriciolare con le mani i biscotti. Abbiamo pesato lo zucchero e l'abbiamo aggiunto. Per far sciogliere il burro abbiamo usato il fornello. Si è sciolto tutto. Il lavoro più difficile è stato montare i bianchi perché non avevamo il frullatore. Abbiamo mescolato tanto e abbiamo buttato nella carta stagnola e gli abbiamo dato la forma di un salame. Lo abbiamo messo in frigo e oggi lo abbiamo mangiato.

6) La didattica del confronto e i nuovi interventi proposti per lo sviluppo della comprensione

La didattica del confronto è stata definita nel Gruppo di Ricerca intorno al 1993 e si basa sul proporre ai bambini di confrontare il proprio elaborato con quello dei compagni (in seguito il confronto avviene con elaborati prodotti all'interno della classe su argomento conosciuto, poi all'esterno e su argomenti di studio per arrivare al confronto con testi tratti da libri).

L'attività viene costruita in classe socialmente in modo da guidare i bambini a strutturare una propria procedura durante l'attività, in seguito si passa all'esecuzione individuale e si confrontano le strategie elaborate dai diversi bambini, attivando la riflessione metacognitiva sulle stesse.

L'approccio è vygotskijano: si costruisce socialmente il linguaggio, da quello della quotidianità a quello specifico delle discipline, i concetti, la capacità di denominare astraendo e di gerarchizzare mettendo in relazione concetti.

Inizialmente la didattica era rivolta al versante produzione (testi, strategie risolutive di situazioni problematiche, costruzione di ragionamenti), in seguito sono emerse le sue potenzialità sul versante comprensione, in quanto nel confronto di parole riferibili allo stesso contenuto si definisce e si precisa la rappresentazione mentale.

Così questa didattica viene utilizzata ormai sia nell'ambito delle attività funzionali a sviluppare la produzione del testo, sia nell'ambito della comprensione.

Queste possibilità sono emerse nel confronto di testi, in seguito si sono precisate le potenzialità delle altre tipologie che sperimentate e arricchite hanno costruito la didattica del confronto.

Fin dalla scuola dell'infanzia e dall'inizio della classe prima si può intervenire sulla comprensione attivando il confronto con la realtà, tipologia attuabile anche prima dell'apprendimento della lettura e della scrittura.

Il confronto con la realtà è riferibile alla verbalizzazione orientata alla comprensione e può essere in essa compreso in quanto confrontare il proprio testo con la sua puntuale realizzazione porta a migliorare la strutturazione del pensiero e la connessa produzione verbale.

Nel confronto con la realtà il bambino produce un testo/progetto relativo ad una attività da svolgere (per esempio la procedura fa per fare le bolle di sapone) e, tale testo viene confrontato con la realtà, cioè il testo è eseguito "alla lettera" come da un robot, senza considerare gli impliciti né gli ovvi aggiustamenti di cui normalmente si tiene conto mentre si svolge un'attività.

Nel confronto con la realtà si precisano i punti nodali della progettazione, si precisa la cronologia, per quanto necessario, ed i nessi causali, ma si arriva anche alla esplicitazione degli impliciti, con presa di coscienza delle inferenze presenti nell'elaborato.

E' evidente quanto tale attività vada a migliorare la strutturazione del pensiero e la produzione nel processo di analisi e comprensione del testo.

Il confronto di testi è, invece, riferibile al momento in cui dalla decifrazione si deve passare alla costruzione del significato di un testo. Questo tipo di confronto porta a chiarire il significato analizzando diversi modi in cui lo stesso può venire espresso. La prospettiva è, pertanto, rivolta alla **costruzione della rappresentazione mentale**.

La peculiarità del confronto di testi consiste nel confrontare due testi (o frammenti di testi) alla ricerca di uguaglianze e diversità, arrivando a precisare la rappresentazione mentale relativa al riconoscimento di contenuto comune al di là delle parole diverse usate per esprimerlo: si chiarisce il significato analizzando modalità diverse di espressione dello stesso.

Il ritorno al testo è conseguenza della consegna stessa.

Il confronto di testi si può avviare in classe prima (o ad inizio seconda) attraverso la discussione, per costruire socialmente le modalità di attuazione che saranno in seguito utilizzate dai singoli alunni.

L'uso del disegno, come mediatore della comprensione, è utilizzato soprattutto nel confronto anticipativo in cui la rappresentazione grafica serve per attivare un processo dinamico.

In un primo momento il confronto di testi è rivolto alla costruzione della rappresentazione mentale,

Debora (classe seconda, bambina con attestazione) si trova in difficoltà nello spiegare come misurare la striscia, che rappresenta una piantina di grano, con il suo righello, che è più corto della piantina; non riesce a progettare la sua azione e l'insegnante le suggerisce di fare un disegno e solo dopo il disegno riesce ad arrivare alla verbalizzazione.

ESEMPIO: avvio confronto testi inizio classe seconda.

Nel riferire le parole dei due testi, evidenziate in verde, e nel denominare l'argomento (In altro carattere: lavori alla scuola media che ci hanno impedito di andare dal ciliegio) si costruisce la rappresentazione mentale: le transenne, i ponteggi, il passaggio al di là dei ponteggi che non si può in ogni caso percorrere per l'erba alta in quanto nessuno è potuto andare a tagliarla. La rappresentazione mentale che si costruisce si arricchisce di particolari che vanno al di là dell'argomento comune dei lavori alla scuola media.

Primo testo

Nel giardino Don Bosco i ragazzi del Marsano avevano piantato delle piante fiorite, ora invece i corbezzoli sono secchi e l'alloro è mezzo secco e mezzo vivo. Gli "anelli del papa" prima erano verdi ora sono secchi. Prima gli ippocastani erano con le foglie verdi, ora hanno qualche foglia marrone. Prima il cipresso era verde e ora è un po' verde e pochissimo marrone.

Prima i platani erano con le foglie verdi ora sono con le foglie un po' verdi e un po' marroni.

Prima dal ciliegio ci siamo sempre andati, ma ieri non ci siamo potuti andare perché stavano facendo i lavori e c'era transennato e perché c'era l'erba alta.

Secondo testo

Nel giardino di Don Bosco l'anno scorso le piantine erano sane adesso sono seccate.

L'altra volta le "monete del papa" erano piccole adesso sono cresciute.

Prima nel cortile della scuola media non c'erano i ponteggi adesso sì.

L'altra volta il cipresso era sano adesso certe foglie sono seccate.

In seguito **nel confronto di testi si richiede la denominazione del contenuto**, individuato come uguale o diverso; attraverso la discussione, **mettendo in relazione i contenuti individuati, gerarchizzando fra informazioni ed argomenti** e fra argomenti di maggiore o minore livello di comprensione, si alza il livello del confronto.

Tale attività porta i bambini ad organizzare in modo consapevole le informazioni e gli argomenti individuati.

Il problema principale nel confronto di testi è sbloccare gli alunni che si fermano alle informazioni, per risolverlo si è rivelata opportuna una **mediazione individuale**, simile a quella esaminata per la produzione di inferenze, o un intervento in piccolo gruppo durante l'attuazione del confronto.

7) Tabella interventi, in ambito comprensione, in verticale dalla scuola dell'infanzia alla classe quinta

La tabella è da ritenersi esclusivamente come **strumento per visualizzare l'insieme degli interventi**. Per le caratteristiche degli interventi stessi si rimanda al testo precedente.

Per tutte le attività previste è indicato il momento proposto per l'inizio dell'attività, è importante, però, che le stesse siano continuate per l'intero percorso in quanto non si tratta di impostare prerequisiti ma di mantenere, in condizioni diverse ed ovviamente di sempre maggiore complessità, un'impostazione didattica che dovrebbe portare ad una particolare abitudine a un ascolto e ad una lettura attivi e orientati alla comprensione.

La metodologia è comune ai diversi interventi attuati: si usa la mediazione dell'insegnante, l'intervento in piccolo gruppo (durante la verbalizzazione, durante l'esecuzione del disegno, durante la esplicitazione delle inferenze), la discussione per costruire socialmente abitudini positive nel rapporto con il testo e modalità di esecuzione di strategie ed attività.

Livelli scolastici	Verbalizzazione orientata alla comprensione	Ripercorrere e rielaborare tipologie testuali	Uso interfaccia disegno	potizzare e produrre inferenze	Didattica del confronto
Scuola infanzia	Verbalizzazione testi regolativi, narrativi legati al vissuto (prima durante esecuzione).		Su testi descrittivi e poi su testi riferibili a situazioni in sequenza (o con un unico disegno che contiene gli elementi che verranno sviluppati in sequenza).	Completamento testi ascoltati (lettura insegnante).	
	Drammatizzazione sullo stesso tipo di testi.				
Classe prima	Richiesta di giudizio (adeguato, equo, e simili) su testi regolativi riferiti a situazioni esperite o progettate.		Progettazione disegni su testi descrittivi o narrativi, riferibili a situazioni rappresentabili anche in sequenze		Confronto con la realtà.
					Confronto frasi.
Classe seconda				Avvio sociale ricerca implicite intesi come indizi.	Confronto testi.
				Ricerca implicite in testi riferibili al vissuto con mediazione individuale dell'insegnante.	Denominazione astratta e contestualizzazione parole/concetto.
					Confronto anticipativo.
Classe terza		Analisi tipologia testuale e richiesta di ripercorrerla su testi di vario tipo	Progettazione disegni anche su testi espositivi.	Avvio ricerca individuale, consapevole, inferenze.	Confronto ragionamenti.
Classe quarta		Analisi tipologia testuale e richiesta di ripercorrerla su testi scientifici, storici.	Progettazione su testi scientifici, storici.	Riflessione livello inferenze.	Gerarchizzazione informazioni e argomenti. Confronto di studio.
Classe quinta					Confronto di studio.

8) Rapporto fra le attività proposte ed i tre modelli del processo di comprensione

E' difficile riferire chiaramente le attività proposte ai tre modelli del processo di comprensione, in quanto, come si è detto, essi sono variamente intrecciati, possiamo, pertanto, considerare solo dei riferimenti di massima.

Alla luce dei tre modelli del processo di comprensione, **la didattica del confronto può essere situata per alcuni aspetti nell'ambito del primo modello del processo di comprensione, per altri nel terzo.**

La prospettiva del confronto, infatti, non si limita ad individuare informazioni, da cui peraltro si distacca attraverso la denominazione e la gerarchizzazione, ma conduce, nel confronto di significanti che si riferiscono allo stesso significato, alla costruzione della rappresentazione mentale.

I dati estratti vengono organizzati in questa attività in un processo dinamico di andata e ritorno dai testi che si costruisce socialmente quando l'individuazione delle uguaglianze e delle diversità, la denominazione e la gerarchizzazione vengono discusse in classe.

L'uso del disegno come mediatore nella comprensione è riferibile ad un superamento della semplice estrazione dei dati (primo modello) che porta a riflettere sulla complessità e quindi a costruire la rappresentazione mentale (terzo modello).

La verbalizzazione orientata alla comprensione si riferisce alla costruzione della rappresentazione mentale, terzo modello, in cui l'obiettivo è raggiungere l'autonomia nel giudizio di conformità.

L'ipotizzare e la produzione di inferenze sono chiaramente riferibili al secondo modello del processo di comprensione, ma l'ipotizzare, inteso come produrre inferenze, contribuisce a precisare la costruzione della rappresentazione mentale (terzo modello).

9) Ricerca sulle modalità di attivazione dei tre modelli del processo di comprensione (lavoro svolto da laureande della Facoltà di Scienze della Formazione in una classe seconda nel 2005/2006)

Lo scopo della ricerca è analizzare come si attivano i tre modelli di comprensione.

La modalità della ricerca è stata la seguente.

- Si sono proposti testi di diversa tipologia (uno espositivo, uno argomentativo, uno narrativo e uno procedurale).
- Le laureande hanno proposto i testi a gruppi omogenei formati ciascuno da due bambini, l'insegnante di classe ha proposto la stessa attività a gruppi eterogenei formati da 4/6 bambini.
- I bambini dovevano leggere individualmente i testi e poi iniziava le domande delle insegnanti e l'interazione insegnante/bambini per la ricerca della risposta, nel testo procedurale si è richiesto il disegno dell'oggetto che risulta dall'esecuzione della procedura, per cui l'interazione è avvenuta durante il disegno.

Naturalmente tutte le interazioni sono state registrate e sbobinate e dall'analisi delle sbobinate e dalla riflessione sulle stesse (fatta dalle laureande, dall'insegnante di classe e dal supervisore del tirocinio) sono emerse le seguenti osservazioni.

Innanzitutto si sono notate delle differenze, dovute alla diversità dei testi proposti, e si è rilevata, nei gruppi in cui erano presenti solo due bambini, una certa difficoltà nell'interazione. A livello generale sembra che le domande, fatte dopo la lettura silenziosa del testo, non influenzino la comprensione: le rappresentazioni mentali che i bambini si formano alla prima lettura sembrano molto forti ed il dover rispondere alle domande non porta ad una ridefinizione della comprensione. In particolare nel testo narrativo appare evidente come la lettura non sia orientata positivamente dalle domande, e che solo quelle che si riferiscono alla ricerca di informazioni attivano un ritorno al "testo positivo", cioè che non entra in conflitto con la rappresentazione del significato costruita durante la prima lettura. Anche negli altri casi la prima comprensione, quella elaborata durante la lettura silenziosa, quella che porta agli equivoci, alle rappresentazioni mentali inadeguate, è ormai un dato di fatto che viene molto faticosamente, in seguito agli interventi dell'insegnante e del gruppo, modificato.

Diametralmente opposto il caso del testo procedurale, in cui la richiesta del disegno, preannunciata prima della lettura, influenza la lettura stessa e la comprensione che ne deriva: c'è una maggiore elasticità nell'attivare un ritorno funzionale al testo. In questo testo emerge soprattutto la costruzione della rappresentazione mentale: ma è una costruzione mentale che si va via via precisando durante l'interazione, senza creare conflitto con i primi tentativi.

Nel caso del testo argomentativo è risultato molto difficile gestire l'interazione: solo un gruppo eterogeneo ben condotto riesce a sviluppare ragionamenti in cui si tengono in considerazione le diverse variabili utilizzando l'esperienza personale solo per riuscire a gestire meglio la situazione problematica proposta, senza perdersi in essa.

Nella lettura del testo espositivo, invece, i bambini cercano indizi, elaborano inferenze per riuscire ad appropriarsi del significato e, nel farlo, si costruiscono anche delle rappresentazioni mentali. Si arriva all'argomentazione (costruita dal gruppo) per avvalorare la rappresentazione del significato costruito.

Un primo suggerimento potrebbe essere quello di riproporre questi testi in altre classi, ponendo una o al massimo due domande significative, in relazione alla costruzione della rappresentazione mentale, all'ipotizzare o all'estrazione di informazioni, dando le domande prima della lettura, specificando che essa ha anche lo scopo di rispondere alle domande: in questo modo potrebbe essere più funzionale all'attivazione dei tre modelli.

Inoltre occorrerebbe cercare testi più adatti, costruiti funzionalmente a ciò che si vuol attivare.

Si arriva pertanto alle seguenti conclusioni.

E' più facile attivare il processo di estrazione di informazioni – primo modello.

Il disegno si rivela davvero un mediatore della comprensione ed in particolare la richiesta di disegno, se precede la lettura, attiva la costruzione della rappresentazione mentale; emerge, invece, chiaramente come le domande poste dopo la lettura individuale non riescano ad orientare la costruzione della rappresentazione mentale.

Chiedendo ai bambini di leggere i testi e proponendo dopo l'attività sugli stessi, appare più difficile attivare l'ipotizzare e la produzione di inferenze a parte nel caso del testo espositivo.

In conclusione appare necessario continuare attività alternative, come quelle proposte in questo documento, alla lettura cui seguono domande, forse si potrebbe provare a porre una o due domande significative prima della lettura del testo, per vedere se in questo modo c'è maggiore attivazione dei tre modelli del processo di comprensione.

Un problema che ci siamo posti è quello della conformità al testo della rappresentazione mentale che vediamo in molti casi riferita all'esperienza personale, per cui può risultare difficile anche l'interazione nel gruppo; questo non si verifica quando si usa il disegno che visualizza la rappresentazione mentale stessa offrendo maggiori possibilità di confronto e di discussione.

10) Conclusione

Il Gruppo di Ricerca, analizzando i dossier relativi alle strategie didattiche proposte, ha evidenziato:

1. l'importanza dell'innovata impostazione che va a costruire un più attivo rapporto con il testo
2. il ruolo determinante della comunicazione volta alla comprensione
3. l'intreccio e la complessità delle relazioni fra i modelli del processo di comprensione, verso i quali intervengono globalmente le tipologie di intervento elaborate.

Per quanto riguarda modalità per verificare gli obiettivi raggiunti, si constata che per gli insegnanti c'è maggiore difficoltà nel valutare le prestazioni dei bambini nell'elaborazione di inferenze e ipotesi e nella costruzione di rappresentazioni mentali, rispetto all'estrazione di informazioni; e ciò può scoraggiare l'insegnante portandolo a privilegiare le consegne orientate alla conformità. Occorre valutare le prestazioni di ogni singolo bambino, considerando la sua storia personale e le varie componenti emotive.

In tale modo si può ovviare al problema dell'accertata impossibilità di arrivare ad una verifica "oggettiva".

Valutare le prestazioni di ogni singolo bambino, considerando la sua storia personale e le varie componenti emotive, può aiutare a risolvere il problema di arrivare ad una verifica "oggettiva", in quanto porta ad analizzare le relazioni e i livelli di funzionalità fra i tre processi considerati in relazione alla tipologia testuale, nel momento in cui gli stessi processi vengono attivati in ogni bambino.

La verifica/valutazione dovrebbe essere contestuale ad ogni intervento didattico proposto.