

**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA**

Scuola di Scienze Umane, Sociali e del Patrimonio Culturale  
Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE  
IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

**La differenziazione didattica per la comprensione del testo**  
**Ricerca empirica per una classe quarta primaria**

**Relatore:**

Ch.mo Prof. Gilberto Ferraro

**Laureanda:**

Rachele Galuppi

**Matricola:** 1196851

Anno accademico 2022/2023



*Alla mia famiglia,  
per avermi insegnato cos'è l'amore.*



# Indice

|                                                                                                          |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Introduzione.....</b>                                                                                 | <b>1</b>  |
| <b>Capitolo 1. Processi e competenze per la comprensione del testo.....</b>                              | <b>3</b>  |
| 1.1. La lettura: strumento indispensabile per la comprensione del testo.....                             | 3         |
| 1.1.1 Visione metacognitiva della comprensione del testo.....                                            | 8         |
| 1.1.2 Le differenti tipologie testuali.....                                                              | 9         |
| 1.2. Il testo narrativo e i suoi ingredienti.....                                                        | 10        |
| 1.3. La comprensione del testo narrativo attraverso l'uso di schemi, script e processi inferenziali..... | 11        |
| 1.4. Il riassunto e le regole di corrispondenza semantica, secondo il modello di Kintsch e van Dijk..... | 16        |
| 1.5. I disturbi specifici dell'apprendimento.....                                                        | 18        |
| 1.6. Differenziazione e bisogni dell'alunno.....                                                         | 22        |
| 1.7. Strategie utilizzate a scuola e strumenti compensativi.....                                         | 26        |
| <b>Capitolo 2. Il disegno di ricerca.....</b>                                                            | <b>32</b> |
| 2.1. Domanda e ipotesi di ricerca.....                                                                   | 32        |
| 2.2. Presentazione della classe di intervento.....                                                       | 34        |
| 2.3. Presentazione della classe di controllo.....                                                        | 35        |
| 2.4. Progettazione dell'intervento.....                                                                  | 36        |
| 2.5. Somministrazione del questionario in entrata.....                                                   | 39        |
| 2.6. Prova iniziale.....                                                                                 | 44        |
| 2.7. Somministrazione del questionario in uscita.....                                                    | 50        |
| 2.8. Prova finale.....                                                                                   | 56        |

|                                                                                                                       |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Capitolo 3. Descrizione e narrazione dell'intervento.....</b>                                                      | <b>61</b>  |
| 3.1. Le fasi della ricerca empirica.....                                                                              | 61         |
| 3.2. Gli strumenti compensativi utilizzati.....                                                                       | 93         |
| <br>                                                                                                                  |            |
| <b>Capitolo 4. Raccolta e interpretazione dei dati.....</b>                                                           | <b>100</b> |
| 4.1. Confronto dei dati raccolti nei questionari in entrata.....                                                      | 100        |
| 4.2. Analisi dei risultati della prova iniziale.....                                                                  | 103        |
| 4.3. Analisi dei risultati della prova finale.....                                                                    | 105        |
| 4.4. Confronto dei dati raccolti nei questionari in uscita.....                                                       | 109        |
| 4.5. Analisi dei risultati del questionario metacognitivo.....                                                        | 110        |
| 4.6. Risultati ottenuti attraverso gli strumenti compensativi nella<br>differenziazione all'interno della classe..... | 115        |
| 4.7. Punti di possibile sviluppo della ricerca.....                                                                   | 117        |
| <br>                                                                                                                  |            |
| <b>Conclusioni.....</b>                                                                                               | <b>118</b> |
| <br>                                                                                                                  |            |
| <b>Bibliografia.....</b>                                                                                              | <b>123</b> |
| Normative.....                                                                                                        | 128        |
| Sitografia.....                                                                                                       | 130        |
| <br>                                                                                                                  |            |
| <b>Ringraziamenti.....</b>                                                                                            | <b>132</b> |

## Introduzione

“La lettura è un atto complesso che racchiude in sé diversi significati e azioni, quali: la decodificazione dei segni, la comprensione concettuale, l’attribuzione di senso e l’interpretazione. Pertanto l’acquisizione delle procedure di lettura non può essere collocata in una dimensione esclusivamente cognitiva, ma in un’ottica di valorizzazione del contesto emotivo e motivazionale nel quale l’esperienza si situa”. (De Rossi, 2004, p.14)

Il presente lavoro di ricerca dal titolo “La differenziazione didattica per la comprensione del testo” prende proprio avvio dalla volontà di approfondire e applicare particolari strategie didattiche mirate a favorire la comprensione del testo in ciascuno alunno, attraverso l’impiego di didattiche cooperative e di tipo metacognitivo che possano accompagnare gli alunni ad una lettura più consapevole, senza snaturarne il piacere. Un altro obiettivo che la seguente ricerca si è posta, ha riguardato la possibilità di applicare il cooperative learning in un curriculum di lingua italiana. Per tale motivo, il focus formativo, che ha contraddistinto il lavoro, ha riguardato la messa in atto di proposte didattiche differenziate e di strategie legate all’apprendimento cooperativo, al fine di sollecitare il gruppo classe e offrire situazioni in cui maturare riflessioni e occasioni di dialogo, rafforzando l’autostima e la motivazione del singolo, oltreché la collaborazione e il lavoro di squadra, nel perseguire obiettivi comuni. Nella parte iniziale dell’elaborato si propone un’essenziale premessa teorica, necessaria per focalizzare le proposte didattiche sviluppate nel corso dell’itinerario di ricerca, caratterizzate da processi di differenziazione, mediante proposte graduali e facilmente praticabili.

Nel secondo capitolo, invece, viene descritta la domanda di ricerca che il seguente lavoro si è prefissato di attuare, con una presentazione del contesto di ricerca, alla luce di un’esperienza didattica diretta, realizzata con successo in una classe quarta della scuola primaria “Santa Maria Alberti” di Cadoneghe, situata nella periferia di Padova.

Nel terzo capitolo, perciò, si evidenzia il percorso empirico svolto nella classe di controllo e le differenti strategie proposte agli alunni, per facilitare e incrementare i processi relativi alla comprensione del testo.

Infine, nel quarto capitolo si analizzano e discutono i dati raccolti nel corso della ricerca e vengono evidenziati i punti di forza e di debolezza che hanno caratterizzato il seguente lavoro.

Una delle caratteristiche predominanti del presente studio riguarda sicuramente il ruolo assunto dall'interazione costruttiva, grazie alla quale gli alunni hanno modo di lavorare realmente insieme, condividendo risorse e punti di vista, incoraggiandosi e aiutandosi vicendevolmente, anche nei lavori più complessi, poiché, come sottolineato dai dettami del cooperative learning, sono anche le abilità sociali a determinare il livello di successo di un gruppo (Capoferri, 2004).

Nel corso della ricerca emergerà quindi il ruolo assegnato agli alunni e il coinvolgimento attivo che li renderà protagonisti del proprio apprendimento, nonché costruttori del proprio sapere, avendo modo di sperimentare e mettere in atto strategie più o meno complesse, e allo stesso modo di creare occasioni di interazione sociale, ma anche di sviluppo del pensiero e del linguaggio, utili per l'avvio di processi superiori, quali la comprensione e la comunicazione.

Questo approccio, oltremodo, permetterà alla classe di sviluppare un pensiero critico e di creare spazi di riflessione per riconoscere i propri punti di forza e allo stesso tempo di intervenire per migliorare le proprie debolezze. Come si potrà notare nel percorso didattico in oggetto, l'utilizzo di differenti modalità e strategie socio-costruttive accompagnerà gli alunni nei differenti processi di comprensione e quindi nella messa in atto di operazioni mirate alla costruzione di significato; gli alunni saranno chiamati a comprendere alcuni testi, interagendo con essi, rispettando i legami di coesione e integrando le informazioni non esplicitate per costruire significato, fino a giungere alla definizione di una sintesi, mediante l'individuazione degli elementi significativi della narrazione. Come sostenuto da Capoferri (2004), infatti, personaggi ed ambienti devono materializzarsi nella mente del lettore e la consistenza che assumeranno sarà un fattore determinante per un coinvolgimento mentale ed emotivo e per comprendere appieno il significato di un brano.



## **Capitolo 1. Processi e competenze per la comprensione del testo**

Nel primo capitolo dell'elaborato si cercherà di approfondire tutti quegli aspetti che caratterizzano i processi di comprensione del testo, andando ad indagare il ruolo che assume la lettura in tali processi, mediante un approccio metacognitivo e un'analisi delle principali regole che sottendono alla comprensione del testo, quali l'uso di schemi, script e processi inferenziali.

Per comprendere, in seguito, la necessità di attivare una didattica differenziata e il valore che questa assume nel favorire un incremento di sviluppo in ciascun alunno, si cercherà di descrivere il contesto d'azione odierno della scuola italiana, facendo particolare riferimento ai disturbi specifici dell'apprendimento e alle strategie necessarie per rispondere ai bisogni di ogni alunno della classe.

### **1.1. La lettura: strumento indispensabile per la comprensione del testo**

Il Consiglio Europeo, in una sessione straordinaria tenutasi a Lisbona nel 2000, ha definito l'abilità di lettura come una "competenza di base per lo sviluppo delle conoscenze, lo sviluppo personale e per l'integrazione sociale degli individui" e ha sottolineato come essa sia in associazione con l'abilità di comprensione, intesa come "capacità che un individuo deve assumere nel saper rappresentare il contenuto di quello che ha letto in maniera coerente, organizzata e in collegamento con le conoscenze possedute". Nel panorama nazionale invece, le Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo d'Istruzione descrivono la lettura come "un momento di socializzazione e di discussione dell'apprendimento di contenuti, ma anche momento di ricerca autonoma e individuale, in grado di sviluppare la capacità di concentrazione e di riflessione critica, quindi un'attività particolarmente utile per favorire il processo di maturazione dell'allievo".

A tal proposito, con l'espressione reading literacy, traducibile come competenza di lettura, viene denotata la capacità di comprendere i testi scritti, e secondo Roberta Cardarelli e Andrea Pintus (in "La comprensione del testo nella scuola

italiana: un bilancio storico e critico” in Calvani, A. & Chiappetta Cajola. L., 2019) tale competenza significa comprendere, usare, valutare e riflettere su e impegnarsi con testi scritti, al fine di perseguire i propri obiettivi, di sviluppare le proprie conoscenze e il proprio potenziale, per partecipare attivamente nella società. Con riferimento alle competenze chiave definite a livello europeo, sempre le Indicazioni Nazionali per il Sistema scolastico (Miur, 2012) ribadiscono il ruolo centrale nel possedere una proprietà di linguaggio che permetta e favorisca una promozione della cittadinanza attiva, poiché: “la lingua italiana costituisce il primo strumento di comunicazione e di accesso ai saperi. La lingua scritta, in particolare, rappresenta un mezzo decisivo per l’esplorazione del mondo, l’organizzazione del pensiero e per la riflessione sull’esperienza e il sapere dell’umanità” (Miur, 2017).

Come sostenuto da De Beni, R., Cisotto, L., Carretti, B., nel libro *Psicologia della lettura e della scrittura. L’insegnamento e la riabilitazione*, (2001, p.13), “il nostro bagaglio di conoscenze è costituito nella stragrande maggioranza da informazioni apprese attraverso la lettura (...) tutti i canali di informazione e di comunicazione richiedono la capacità di utilizzare il codice linguistico”. Per tale motivo si possono considerare la lettura e la comprensione del testo tra le abilità più rilevanti nella vita di un essere umano.

Al fine di sviluppare una lettura competente è necessario però che l’individuo in formazione acquisisca strategie e tecniche che gli permettano di mettere in atto le operazioni cognitive necessarie al raggiungimento della comprensione del testo. L’espressione che meglio descrive quali siano i prerequisiti necessari per imparare a leggere e a scrivere è per l’appunto quello di alfabetizzazione emergente. Secondo Cisotto (2006) il concetto incorpora abilità di natura diversa, chiamando in gioco parallelamente una molteplicità di attori e contesti, e induce a pensare all’alfabetizzazione come ad un continuum, in cui governano conoscenze e attività scolastiche, insieme ad altre che le precedono e le seguono. Per tale motivo si può affermare che affinché il discente possa raggiungere l’abilità di lettura formale, esso debba possedere prerequisiti linguistici e fonologici tali da poter attivare i numerosi processi cognitivi che si traducono nella competenza visuo-percettiva, per una ricognizione dei caratteri

formali delle lettere, nella competenza associativa attraverso la quale avviene la creazione di legami convenzionali tra simboli grafici e suoni del linguaggio, e nella competenza prassico-articolatoria che si manifesta nella capacità di produrre fonemi e grafemi. Per giungere a questo livello, il bambino deve aver avuto modo di familiarizzare con la lingua scritta, attivando come affermato da Ferreiro (2003) competenze sul versante testuale e una motivazione al codice scritto, privilegiando la formazione di regole su base intuitiva e valorizzando una lettura spontanea che dia modo al bambino prescolare di entrare in confidenza con i mondi dell'alfabeto. Nello specifico, servendosi di quell'apprendimento continuo che caratterizza lo sviluppo evolutivo dell'individuo e attraverso il quale giunge a quei traguardi specifici, mediante lo sviluppo di conoscenze e potenzialità che permettono una piena partecipazione alla vita quotidiana.

Per questo motivo, la capacità di leggere viene definita come un percorso complesso che non viene automatizzato dal soggetto in modo naturale come avviene per il linguaggio, ma che al contrario, richiede un costante allenamento ed un'abbondante e mirata esposizione a lettere, parole e storie.

Uta Frith e i suoi collaboratori, nel campo degli studi della psicologia dello sviluppo, hanno suddiviso in quattro stadi il processo di apprendimento relativo alla lettura: lo stadio logografico che corrisponde con l'età prescolare, in cui il bambino riconosce alcune parole grazie alla presenza di alcuni indizi che ha imparato a discernere, ma ancora non possiede conoscenze relative alla struttura ortografica e fonologica della parola; lo stadio alfabetico relativo ai primi anni di scolarizzazione in cui il bambino apprende l'esistenza di una forma orale e di una forma scritta della parola, in questa fase il meccanismo di trasformazione dalla forma scritta della parola a quella orale è ancora incerto, ma, nonostante questo, il bambino è capace di leggere anche parole sconosciute (utilizzando la via fonologica) e quindi impara a segmentare le parole che incontra, riconoscendo l'esistenza dei costituenti della parola, ovvero dei fonemi. Il bambino legge quindi servendosi delle regole di conversione grafema/fonema, utilizzando la sequenza di suoni per rintracciare il referente lessicale. Lo stadio ortografico, in cui il bambino impara che vi è una sistematicità nel meccanismo di conversione grafema/fonema, e che la

corrispondenza delle lettere nelle parole non è illimitata ma è disciplinata dalle regole ortografiche e sintattiche della lingua. In questo stadio il processo di trasformazione grafema/fonema si fa più complicato, suoni più articolati (sillabe) vengono associati non più a singole lettere ma ad insiemi di lettere, tale passaggio è fondamentale ai fini della correttezza e della rapidità nella lettura, Infine, lo stadio lessicale permette al bambino che la lettura diventi automatica, attraverso la formazione di uno stoccaggio lessicale in cui le conoscenze dello stadio ortografico gli consentono di abbandonare la strategia di conversione grafema/ fonema per tutte le parole e quelle già note vengono lette accedendo direttamente alla forma fonologica. Questo stadio caratterizza il lettore abile che legge direttamente intere parole o frasi senza recuperare il fonema associato a ogni singolo grafema. (Il modello evolutivo di lettura di Uta Frith, in *Psicologia della lettura e della scrittura. L'insegnamento e la riabilitazione*, 2001 pp. 16-17)

Il presente modello presuppone un andamento dell'apprendimento della lettura in modo gerarchico, perciò, nonostante l'abilità di leggere non sia solo capacità di decifrare correttamente, risulta fondamentale individuare e potenziare la capacità di distinguere e nominare le parole al fine di giungere ad una corretta fruibilità della lettura. Il fine ultimo della lettura è quello di comprendere e mediante questo processo si può raggiungere il significato di ciò che è stato letto. La lettura può essere paragonata ad un compito di padronanza della soluzione, in cui il lettore utilizza gli indizi presenti nel testo e le sue conoscenze per fare ipotesi sul contenuto di ciò che sta leggendo; tali ipotesi potranno, in seguito, essere o meno confermate dalla lettura del testo che segue (De Beni & Pazzaglia, 1993). In merito a questo, si può affermare che la lettura sia una tecnica culturale che fornisce le chiavi per la conoscenza del mondo, e che costituisce un conseguimento fondamentale nella vita di ogni individuo, dal momento in cui la maggior parte degli apprendimenti vengono immagazzinati attraverso le capacità di leggere, comprendere e studiare testi. "La lingua italiana costituisce il primo strumento di comunicazione e di accesso ai saperi. La lingua scritta, in particolare, rappresenta un mezzo decisivo per l'esplorazione del mondo, l'organizzazione del pensiero e per la riflessione sull'esperienza e il sapere dell'umanità" (Miur, 2017).

Per facilitare l'acquisizione delle abilità di lettura, ogni individuo utilizza strategie e strumenti che rendono tale processo più accessibile e fruibile. Un esempio di strategia comunemente utilizzata è la lettura ad alta voce, sia essa proposta dall'adulto oppure operata dal bambino stesso. Quanto più numerose saranno le occasioni di ascolto, tanto più i bambini si troveranno avvantaggiati nel familiarizzare con le strutture della sintassi e, di conseguenza, nell'acquisizione naturale di concetti, modelli situazionali e legami logici. L'esposizione alla lettura ad alta voce sia a scuola che in famiglia, se si verifica dai primissimi anni di vita con continuità e attraverso una scelta di testi ben assortiti, può incidere dal 10 al 20% sull'apprendimento. Il soggetto esposto con costanza e continuità all'ascolto e alla lettura avrà più possibilità di sviluppare un'intelligenza verbale, la quale facilita i processi caratterizzanti la comprensione del testo e le abilità cognitive che incidono nella gestione delle azioni quotidiane (Anastasis, 2021). La nascita del gusto per la lettura aumenta nell'individuo il grado di attenzione e di curiosità, permettendogli di sviluppare la fantasia e il piacere della ricerca personale, mediante l'incontro con racconti e storie di civiltà e culture differenti dalla propria, creando, in questo modo, la nascita del piacere di esplorare testi scritti. Far vivere ai bambini, a partire dalla prima scolarizzazione, "la consuetudine con i libri pone le basi per una pratica di lettura che possa essere autonoma, personale, spontanea e legata ad aspetti estetici o emotivi, e che risponda, così, ai bisogni della persona". (Indicazioni Nazionali, 2012). L'obiettivo prioritario della scuola primaria è far acquisire agli alunni i sistemi convenzionali di lettura e scrittura, mediante i quali riuscire a capire il significato di un testo, utilizzando flessibili strategie, in maniera autonoma, per giungere ad una comprensione il più soddisfacente possibile. Tra i metodi maggiormente utilizzati per insegnare a leggere vi sono il metodo sintetico o fonico che comprende la lettura diretta di lettere e sillabe, basandosi sulla corrispondenza diretta tra suono e relativa grafia, e il metodo analitico o globale che promuove il riconoscimento globale della parola, a seguito del ricordo di atti di lettura precedenti e successivamente per somiglianza di successioni grafiche affini e una loro graduale scomposizione.

### **1.1.1 Visione metacognitiva della comprensione del testo**

A partire dagli anni Ottanta si è verificato un profondo rinnovamento per quanto riguarda gli studi della comprensione del testo, attraverso un approccio metacognitivo che ha portato a delineare il testo scritto come un'unità di analisi di eventi linguistici complessi (Cisotto, 2006), promuovendone una visione più ampia nella quale si intrecciano e influenzano vicendevolmente il piano morfologico, sintattico, semantico, comunicativo e pragmatico-contestuale. Secondo questa visione, la lettura viene definita come scambio dialogico, e intreccio complesso in cui le parole lette devono essere innanzitutto codificate e, successivamente, dotate di valore. In questo modo, quindi, il lettore, attraverso i processi inferenziali, nel momento in cui incontra il testo scritto, è in grado di interpretare le informazioni linguistiche creando strutture di significato, e attivando anche componenti personali di tipo emotivo ed affettivo che concorrono ad influenzare e a rendere complesso il processo di comprensione del testo. In seguito alla lettura, l'individuo interagisce con il testo e, attraverso complesse attività di pensiero quali la memoria, l'attenzione e il ragionamento, ma anche attività motivazionali, ne ottiene la comprensione. Per giungere alla comprensione, il materiale linguistico dev'essere preso in carico e rielaborato in modo che possa essere conservato; la mente, infatti, si serve delle strutture di conoscenza per decodificare il significato delle informazioni linguistiche e, affinché questo processo possa essere valido, esse vengono aggiornate continuamente mediante l'interazione e l'acquisizione di nuove informazioni. Per tali ragioni, Cisotto (2006, p.99) sostiene che "la comprensione sia un'attività di elaborazione cognitiva finalizzata alla costruzione del significato del testo, un processo dinamico che richiede la produzione di rappresentazioni coerenti e di inferenze a molteplici livelli".

## 1.1.2 Le differenti tipologie testuali

La varietà di tipologie testuali presenti muta a seconda dei differenti criteri che si prendono in esame, come per esempio la distinzione tra testi parlati e scritti, i vincoli posti dall'emittente all'interpretazione del destinatario, la direzionalità del messaggio. Tutte queste attenzioni stilistiche concorrono a definire le differenti tipologie testuali, arrivando a declinare la presenza di testi di tipo informativo, narrativo, descrittivo, poetico, letterario, scientifico, divulgativo, ecc.

Secondo Cristina Lavinio (2000), ogni testo reale è più o meno facilmente ascrivibile a un genere, sulla base di tre criteri combinati: il tema o argomento di cui si parla (piano del contenuto), il modo di trattarlo (piano dell'espressione) e la situazione comunicativa-pragmatica in cui il testo stesso è prodotto.

Se si adotta infatti la classificazione funzionale-comunicativa, le tipologie testuali vengono distinte in descrittive, narrative e argomentative, si tratta questa di una distinzione basica e ritenuta universale, poiché rinvenibile in tutte le lingue e culture.

Per una maggiore classificazione e comprensione è conveniente correlare tali tipologie a specifiche matrici cognitive (Lavinio, 2000) :

- il tipo testuale descrittivo è la realizzazione del macroatto del descrivere, mediante la messa in pratica della capacità cognitiva nel saper cogliere le differenze e le interconnessioni relative a fenomeni, oggetti, situazioni visti nel contesto spaziale;
- il tipo testuale narrativo è il risultato dell'azione linguistica del narrare, ovvero quell'abilità cognitiva che permette di cogliere l'eterogeneità e le relazioni, in riferimento ad eventi e azioni avvenuti in uno specifico e circoscritto contesto temporale;
- il tipo testuale argomentativo è associato alle competenze lessicali dell'argomentare al fine di dimostrare, con lo scopo di convincere l'interlocutore, della validità di una tesi e comporta la competenza cognitiva nel saper selezionare gli argomenti più pertinenti, rispetto allo scopo prefissato, organizzando relazioni tra i differenti concetti, a seconda della loro affinità o divergenza.

Secondo il Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica (GISCEL) i differenti momenti nei quali questi tre tipi testuali vengono di norma presentati agli alunni, corrispondono in qualche modo all'indice di sviluppo delle capacità cognitive necessarie per la comprensione e la costituzione di tali tipologie.

Tra le differenti tipologie testuali sopra citate, il presente elaborato prenderà in esame il testo narrativo, in quanto ritenuto il più consono per semplicità, poiché presenta una struttura logico-sequenziale lineare e di facile comprensione per gli alunni.

## **1.2. Il testo narrativo e i suoi ingredienti**

Tutto quello che accade può essere raccontato a voce o in forma scritta, divenendo in questo modo materia narrativa. Al di fuori delle vicende reali, si possono comporre racconti anche a partire da eventi inventati, con protagonisti personaggi fantastici, nati dall'immaginazione personale e frutto della fantasia, strumento fondamentale per ogni bambino, attraverso il quale può dar vita a nuovi ambienti, personaggi e vicende incredibili. A tale ragione, questa tipologia di testi, in cui vengono raccontate storie di fatti verosimili o inventati, viene definita testo narrativo, con la funzione di divertire e coinvolgere il lettore, rendendolo uno spettatore interessato agli eventi e allo sviluppo della storia. Per essere definito tale, un testo narrativo deve essere strutturato in modo preciso, con la presenza di elementi particolari e un utilizzo di parole ed espressioni efficaci per catturare l'interesse di chi legge e ascolta (Cortiana, P., Grotto, V., Rossi, C., Zanini, S., in *Scrivere per raccontare: I testi narrativi*, in Cisotto. L., e gruppo RD. *Scrivere testi in 9 mosse*, 2015). Un testo narrativo ben fatto è caratterizzato dalla presenza di elementi indispensabili che permettono al lettore di essere coinvolto nella narrazione. Ogni narrazione racconta di fatti veri o inventati, ambientati in determinati luoghi che fanno da sfondo alla narrazione; in questi fatti sono implicati personaggi, animali, oggetti veri o inventati che diventano gli attori della storia, i fatti vengono raccontati in



modo sequenziale, in alcuni casi vengono riportati con lo stesso ordine in cui si sono verificati, in altri seguono un corso narrativo differente. A caratterizzare la narrazione c'è sempre una situazione-problema dalla quale prende avvio il racconto, tale avvenimento spinge i personaggi ad agire per trovare una soluzione, nel frattempo, gli avvenimenti nella narrazione suscitano emozioni, pensieri e reazioni interne nei personaggi del racconto che coinvolgono il lettore e lo tengono ancorato alla narrazione.

Per comprendere un testo narrativo ci si può servire di domande guida che vanno ad interrogare il testo e ad evidenziare gli elementi che lo caratterizzano, in questo modo il testo può essere suddiviso in scene rappresentative che facilitano l'individuazione di tali elementi e permettono una comprensione più chiara e lineare.

### **1.3. La comprensione del testo narrativo attraverso l'uso di schemi, script e processi inferenziali**

La comprensione del testo narrativo viene facilitata dal ruolo che assumono le conoscenze pregresse. Per tale ragione, i processi che sono alla base della comprensione del testo e le conseguenti implicazioni sulla didattica della lettura, prevedono una prima analisi di superficie mediante un'operazione di filtraggio, una successiva verifica della coerenza locale che permette di elaborare e mantenere le informazioni del testo attribuendone senso, fino ad ottenere un'analisi più profonda e globale che consiste in una rappresentazione semantica e organizzata, attraverso la quale si ricava il significato generale del testo.

Gli psicologi cognitivisti Kintsch e van Dijk, attraverso i loro modelli, hanno descritto le complesse operazioni cognitive necessarie per il passaggio da una comprensione superficiale che riguarda le singole proposizioni e le loro relazioni, ad una comprensione semantica globale. In questo modo, il lettore, per attivare una comprensione del testo, mette in atto un'operazione di destrutturazione che comunemente viene definita "riassunto", la quale segue tre macroregole: la cancellazione, la generalizzazione e la costruzione. Ciò non

significa alterare il significato del testo, ma avviene un processo di riformulazione. Per questo motivo, gli elementi di cui gli autori non hanno tenuto conto nella stesura primordiale dei loro modelli vanno a creare quelle interazioni tra le conoscenze linguistiche e le conoscenze sul mondo che l'individuo già possiede e che ne costituiscono il patrimonio culturale e lessicale di base. Secondo Cisotto (2006), infatti, le parole e le loro combinazioni funzionano come indizi che evocano nella mente del lettore situazioni, inferenze e particolari legami, attivando un modello mentale interno relativo all'argomento trattato. In seguito agli studi sulle teorie dei modelli mentali, Kintsch e van Dijk hanno riformulato il loro pensiero, focalizzando l'interesse sull'analisi delle strategie, dei meccanismi che vengono attivati nel momento in cui al lettore/ascoltatore si propone di comprendere un testo, introducendo il concetto di modello della situazione, riconoscendo in questo modo la centralità delle conoscenze del lettore, in quanto costituiscono lo sfondo entro il quale le informazioni del testo vengono istanziate (Cisotto L., 2006 p.103). Per far sì che la rappresentazione del testo sia chiara è necessario che il piano linguistico e quello cognitivo-inferenziale siano integrati, creando così relazioni tra i concetti e i loro significati. Comprendere è quindi un atto che richiede la mobilitazione inconsapevole di saperi che, in maniera fattiva e collaborativa, si intrecciano tra loro per fare in modo che le nuove informazioni siano capaci di stimolare quelle conoscenze pregresse, immagazzinate nella memoria a lungo termine. Per tale ragione, si può affermare che la capacità di comprendere i testi e successivamente produrre narrazioni, sia fortemente legata al conseguimento e allo sviluppo di abilità che competono al macroatto della competenza narrativa. Il lettore, infatti, può essere ostacolato nella comprensione del testo a causa del livello di complessità del brano o del lessico utilizzato, ma anche per il richiamo a modelli situazionali a lui non familiari. Il pensiero narrativo è una capacità cognitiva la cui organizzazione interna si basa su schemi evolutivi che forniscono al soggetto una rappresentazione mentale del mondo, rivestono quindi un ruolo fondamentale le conoscenze di base che il lettore possiede, poiché rappresentano i nuclei significativi di aggregazione delle informazioni del testo. Come sostenuto da Cisotto "la loro attivazione nel corso della lettura

consente di formulare aspettative, di generare inferenze, ovvero informazioni non esplicitate nel testo, ma attivate durante la lettura e guidare ipotesi, conferendo alla comprensione un carattere costruttivo e personalizzato” (Cisotto, 2006, p.105). Per rendere intelligibili le modalità con cui le conoscenze pregresse agiscono nel migliorare la comprensione, risulta fondamentale richiamare il concetto di schema di Bartlett. Secondo l’autore, le informazioni dell’esperienza vissuta non vengono immagazzinate così come sono state incontrate, bensì vengono sottoposte ad una rielaborazione che le organizza nei cosiddetti schemi. Gli schemi formano una struttura in cui le conoscenze sono organizzate e in relazione fra loro. La formazione di uno schema avviene attraverso la presentazione ripetuta, di esperienze simili, da cui è possibile astrarre delle caratteristiche comuni. Sulla base di questo la comprensione può essere definita come la costruzione o l’attivazione di schemi adeguati. Il risultato della comprensione testuale viene quindi caratterizzato da elementi quali la coerenza, le relazioni causali e temporali e l’organizzazione gerarchica delle informazioni che permettono sia di stabilire legami tra i diversi elementi del testo, sia di approfondire e radicare le conoscenze personali che fungono da ancoraggio cognitivo dell’individuo. Secondo lo psicologo britannico, l’utilizzo dello schema risulta utile per rievocare facilmente informazioni possedute e immagazzinate in modo gerarchico e collegate da relazioni logiche, nella memoria semantica. In questo modo le informazioni provenienti dal testo e le conoscenze possedute sono organizzate all’interno di schemi che guidano l’interpretazione degli eventi presentati nel brano. (De Beni, R., Cisotto, L., Carretti., B., 2001). Alla stregua, per Kintsch gli schemi non hanno un carattere universale, ma si costruiscono a partire dalle conoscenze e dalle esperienze del lettore, a cui il soggetto ricorre per orientarsi nella lettura della realtà che lo circonda. Particolari tipi di schema sono gli script, ovvero conoscenze relative ad attività quotidiane e stereotipiche, facenti parti della memoria autobiografica e organizzati secondo relazioni spazio-temporali. Schemi e script consentono, mediante la loro funzione predittiva, di anticipare ciò che il testo dirà più avanti e sono alla base della produzione di inferenze, poiché attivano legami di connessione tra le differenti informazioni del testo.

Secondo studi di ispirazione cognitiva, la conoscenza della tipologia testuale che si andrà a leggere risulta importante al fine della comprensione, poiché concorre a creare aspettative nel lettore, circa le informazioni che potrà incontrare nel corso della lettura.

Come sottolineato da Bartlett, ogni tipologia di testo ha degli elementi facilitanti che favoriscono il recupero delle informazioni. Il concetto di schema, adottato da diversi autori, permette di individuare una regolarità nelle narrazioni, le quali, pur cambiando personaggi, eventi e intrecci rappresentano una macrosintassi canonica e prevedibile, legata da relazioni causali e temporali.

Secondo Stein e Glenn, autori del modello narrativo della “Grammatica delle storie” (1979), una sorta di sintassi dalla quale si possono produrre e comprendere le storie, un’organizzazione dotata di specifiche categorie che facilitano i processi elaborativi, un racconto diviene di facile comprensione nel momento in cui chi ascolta riesce a seguirlo, ad elaborare delle ipotesi e a generare inferenze sulla base dei propri processi cognitivi e affettivi.

Alla fine degli anni Novanta il concetto di “testo” acquisisce nuova forma e viene inteso come un oggetto da scomporre e investigare (Cisotto L., 2006, p.112).

Ai lettori viene richiesto di lavorare sul testo e attraverso l’utilizzo di strategie metacognitive di ragionare su di esso, favorendo l’elaborazione di significati e lo sviluppo di processi sequenziali, prestando attenzione alla struttura sintattica e ai legami di coerenza e gerarchia delle informazioni, ma non solo, anche alla complessità delle informazioni presenti nel testo che si possono trovare sia in modo esplicito che inferenziale. Affinché il lettore possa diventare competente e autonomo nella comprensione del testo risulta fondamentale potenziarne la flessibilità, ovvero quell’abilità metacognitiva che permette di avere un approccio strategico e non meccanico nei confronti del testo, aggiustando e riformulando all’occorrenza le rappresentazioni prodotte, con nuove strutture concettuali significative.

Per tale ragione, la comprensione del testo viene facilitata dall’uso di strategie costruttive, al fine di elaborare un’ipotesi sul significato del testo, quali la riformulazione e il rispecchiamento, ma anche mediante la tecnica del pensiero ad alta voce, attraverso cui secondo Lumbelli è possibile guidare i processi di

comprensione dell'alunno che deve riflettere sui propri processi inferenziali, permettendo all'insegnante di seguirne da vicino l'elaborazione cognitiva che mette in atto.

La comprensione del testo, prima dell'avvento del cognitivismo, era considerata un semplice processo di estrazione del significato del testo, che non prevedeva nessuna richiesta di elaborazione complessa. I Modelli della psicologia cognitivista hanno analizzato la comprensione considerandola come un processo multifattoriale e interattivo. La comprensione del testo necessita quindi di plurimi livelli di elaborazione delle informazioni, tra cui generare inferenze che è forse l'operazione mentale più importante nella costruzione di significato. I processi inferenziali portano i lettori a generare informazioni che non sono esplicitate direttamente nel testo, invocando anche conoscenze precedenti. Questa nuova nozione permette ai lettori una comprensione semantica più profonda e una rappresentazione mentale delle informazioni presenti nel testo. Il processo inferenziale permette in questo modo di cogliere informazioni non espressamente chiarite nel testo; Just e Carpenter (1987), in *Psicologia della lettura e della scrittura* (2015), sostengono che il ruolo principale delle inferenze consiste nel creare connessioni tra frasi quando queste non sono espresse in modo esplicito, per tale ragione inferire le possibili conseguenze di un enunciato o di un'argomentazione richiede che questi vengano compresi in modo approfondito. A tal fine si può affermare che la metacomprendimento sia condizionata dai disegni mentali dei lettori e che incoraggiare quest'ultimi a impegnarsi nell'attivazione di processi inferenziali, possa migliorare di gran lunga la loro accuratezza nell'analisi metacomprendimento (Soto, 2019). Si può concludere, quindi, sostenendo che la conoscenza della corrispondenza semantica e un'analisi approfondita del testo, possono risultare elementi indispensabili per una comprensione autonoma ed efficace da parte del lettore.

## **1.4. Il riassunto e le regole di corrispondenza semantica, secondo il modello di Kintsch e van Dijk**

Il riassunto è una delle attività più importanti per il processo di comprensione, si tratta di una serie di operazioni che permettono di far emergere il significato globale racchiuso in un testo. Non comporta un banale compito di ripetizione di parti di testo, bensì una nuova costruzione, una riduzione delle informazioni contenute nel testo, in unità significative. Produrre un buon riassunto necessita di una notevole elaborazione che si esplica mediante operazioni cognitive quali il processo di valutazione, in base al quale vengono selezionate le informazioni ritenute più importanti e il processo di condensazione, con cui si combinano le idee e si trasformano. Le operazioni di riassunto richiedono una selezione complessa all'alunno, che deve riconoscere le informazioni salienti presenti nel testo, ma anche quelle di tipo inferenziale che richiedono una padronanza concettuale e un repertorio linguistico sufficientemente adeguato a distinguere il diverso grado di importanza, oltre che uno sforzo di elaborazione che consente una rappresentazione mentale di ciò che è stato letto. L'alunno solitamente, all'inizio della sua performance, tende ad attribuire importanza ad informazioni che suscitano in lui curiosità ed interesse, lasciandosi guidare dalle impressioni personali. Per evitare che ciò si verifichi, Reynolds (1992) sostituisce il concetto di importanza con quello di salienza, che comprende in tal modo sia informazioni importanti dal punto di vista strutturale, sia dal punto di vista logico e psicologico. Affinché si attenui il divario tra il piano psicologico e quello logico può risultare utile una rappresentazione grafica e sequenziale (attraverso la definizione di scene) delle informazioni presenti nel testo, rendendo così maggiormente visibili i legami causali.

Uno dei modelli più studiati, per le operazioni di riassunto, risulta essere quello di Kintsch e van Dijk. Secondo gli autori, nelle operazioni di riassunto, il lettore si serve di regole di corrispondenza semantica, attraverso le quali trasforma l'informazione linguistica seguendo i principi generali di elaborazione cognitiva, le cui macroregole sono: la cancellazione, la generalizzazione e la costruzione. Il processo di cancellazione vede coinvolte le proposizioni ridondanti, le

ripetizioni e i particolari insignificanti, mentre la regola della generalizzazione consiste nel sostituire un insieme di termini riferiti ad un'azione, con un termine generico che li riassume e li include tutti, la regola della costruzione si compie invece mediante sostituzione semantica e necessita dell'attivazione di processi inferenziali. A tal proposito si può affermare che le diverse strategie con cui il lettore modifica le proposizioni del testo, durante le operazioni di riassunto, evidenziano i differenti gradi di elaborazione cognitiva posseduti. Per ricapitolare, secondo Kintsch la costruzione di un riassunto richiede la valutazione delle parti importanti del testo, la combinazione di singole idee in proposizioni dal significato più generale e la messa in relazione di informazioni anche lontane nella rete testuale, tramite processi inferenziali.

Come affermato da Cisotto (2006, p.119) "l'insegnare a riassumere non consiste solo nella promozione di operazioni linguistiche, ma richiede anche lo sviluppo di un approccio strategico al testo", mediante un'analisi meno superficiale e più profonda del testo, adottando le giuste strategie per evitare di rimanere vincolati alla struttura originale del brano, limitandosi a sporadiche cancellazioni. Tuttavia, il raggiungimento di un'elaborazione profonda, secondo Garner (1987), è un traguardo che si può ottenere mediante un continuo e maturo lavoro sul testo, focalizzandosi sia sui contenuti del brano che sulle strategie di lettura.

Di ricalzo a tale tesi, anche le autrici del manuale *Lettura e metacognizione. Attività didattiche per la comprensione del testo*, De Beni e Pazzaglia (2001) sostengono che la manipolazione dei significati passi attraverso una graduale capacità nel gestire l'attività di lettura in funzione della comprensione. Più il testo è stato lavorato e scorporato, tanto migliore risulterà essere la comprensione su di esso. L'avvicinamento alla pagina scritta si può manifestare mediante un approccio olistico, attraverso uno sguardo di insieme che permette di cogliere il significato generale dell'argomento, ma successivamente sarà necessario avvalersi di un approccio di tipo analitico e selettivo, riflettendo sul testo, ponendo domande per giungere ad una elaborazione più profonda del contenuto. Con i testi di tipo narrativo, una valida strategia che può essere praticata, consiste nella divisione del brano in sequenze e successivamente

riportandone l'idea principale, questo processo permette al lettore di focalizzare l'attenzione sugli eventi.

A tal fine, per accertare i livelli di padronanza acquisiti dallo studente, in riferimento alle capacità finalizzate ad elaborare rappresentazioni semantiche del testo, si deve tener conto sia delle prestazioni attivate nei processi di comprensione del testo che la qualità di tali procedimenti, sia del prodotto, inteso più nello specifico con carattere strutturale.

Come sostenuto da ampia letteratura, saper riassumere, ovvero, formulare linguisticamente un testo più breve, non limitandosi ad eliminare alcune frasi, bensì, ristrutturando l'intero costrutto conservando gli elementi fondamentali, costituisce una capacità che ha forti implicazioni con il saper comprendere un testo. (Anderson & Hidi, in Calvani, Chiappetta Cajola. 2019, p.183)

## **1.5. I disturbi specifici dell'apprendimento**

Secondo il Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali (DSM V, 2015) i Disturbi Evolutivi Specifici dell'Apprendimento, identificati con l'acronimo DSA, sono disturbi del neuro-sviluppo e designano una categoria eterogenea di difficoltà che affiorano in età evolutiva, asserendo agli apprendimenti di base, quali la lettura, la scrittura e il calcolo. Questi disturbi si manifestano in assenza di primari deficit neurologici, sensoriali della vista e dell'udito, di patologie relazionali e di sfavorevoli condizioni socio culturali. Nelle Raccomandazioni per la pratica clinica sui Disturbi Specifici dell'Apprendimento viene ribadita la caratteristica principale di tale categoria, ossia la "specificità" poiché il disturbo riguarda in modo circoscritto, ma significativo, uno specifico dominio di abilità, mantenendo invece intatto il funzionamento delle capacità mentali generali. Secondo quanto riportato dall'Associazione italiana dislessia i "disturbi specifici dell'apprendimento non sono una malattia, in quanto non sono dovuti ad un danno organico, ma ad un diverso neuro-funzionamento del cervello che non impedisce la realizzazione della specifica abilità, quale la lettura, la scrittura e la numerazione, ma necessita di tempi più lunghi e carichi maggiori di attenzione, da parte dell'individuo che ne è interessato.



Questo diverso neuro-funzionamento è innato e non è transitorio, perciò, accompagna l'individuo per tutta la vita, con la possibilità però che tali difficoltà possano essere compensate con il tempo, mediante una buona attività riabilitativa e di potenziamento”.

Con l'espressione disturbi specifici dell'apprendimento ci si riferisce ai soli disturbi delle abilità scolastiche e quindi a: dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia. Questa tipologia di disturbi ha una propria fisionomia che verrà analizzata qui di seguito, inoltre si possono verificare situazioni di comorbidità, poiché spesso le difficoltà di lettura sono accompagnate anche da problemi ortografici, di grafia e di calcolo, in un soggetto infatti si possono verificare anche più disturbi aggregati e si ritiene che questi abbiano un'origine neuropsicologica, a carattere ereditario. Per quanto riguarda la lingua italiana, la rilevanza di questi disturbi oscilla in media tra il 2,5 e il 3,5% della popolazione in età evolutiva (Consensus Conference, 2022). Secondo un recente documento della regione Veneto, invece, la popolazione che affrisce ai servizi distrettuali per l'età evolutiva si colloca tra il 6 e il 9% della popolazione di età compresa tra 0 e 18 anni. Dalla Consensus Conference del 2022, un gruppo di lavoro istituito con il compito di individuare e definire elementi di consenso e convergenza riguardante la tematica dei DSA è emerso che non si può pensare ai disturbi dell'apprendimento come a qualcosa di statico e fisso ma, piuttosto, “come a difficoltà che si modificano nel corso del neuro-sviluppo per effetto di interazioni tra i diversi processi cognitivi e linguistici”.

Definiamo ora in maniera più evidente quali siano i disturbi specifici dell'apprendimento secondo il DSM-IV: si può definire la dislessia come una compromissione della velocità e/o correttezza della lettura con ripercussioni nella decodifica del testo; la disortografia invece riguarda un disturbo specifico della scrittura che si manifesta con difficoltà nella competenza ortografica e nella competenza fonografica, mentre la disgrafia appare come un disturbo specifico della grafia, e si presenta con una difficoltà nell'abilità motoria della scrittura; la discalculia diversamente si manifesta come un disturbo specifico della scrittura che si presenta con difficoltà nella competenza ortografica e nella competenza fonografica.

Al fine di formulare una diagnosi significativa e attendibile, risulta indispensabile che il bambino abbia terminato la seconda annualità di scuola primaria, momento in cui l'apprendimento della lingua scritta è stato esposto in maniera costante ad un insegnamento formale, acquisendo e consolidando le regole ortografiche di base, ma in alcuni casi, e grazie ad una rilevazione attenta di possibili condizioni di rischio, è già possibile individuare indicatori precoci a partire dai 4 o 5 anni del bambino.

Un impatto significativo sul piano educativo, nei percorsi scolastici degli studenti con DSA, è stato dato, seppur con alcuni limiti, con la Legge 170/2010 "Nuove norme in materia di Disturbi Specifici di Apprendimento in ambito scolastico" e i successivi decreti attuativi, con la quale si è garantita l'applicazione di misure compensative e dispensative necessarie a favorire il successo scolastico di questi studenti, determinando una grande svolta nella tutela degli alunni con DSA. Alla scuola, infatti, è stato chiesto di assumere una posizione centrale nella presa in carico degli alunni con DSA, mediante corrette competenze organizzative, metodologiche, didattiche e valutative, al fine di assicurare il corretto raggiungimento degli obiettivi formativi di tali alunni. La formazione e l'aggiornamento costante degli insegnanti rappresentano elementi fondamentali per una corretta applicazione della Legge 170 e per il raggiungimento delle finalità prefissate. Nel primo comma, della suddetta legge, si definisce il diritto dello studente con diagnosi DSA di: "fruire di appositi provvedimenti dispensativi e compensativi di flessibilità didattica nel corso dei cicli di istruzione e formazione." Per il fatto che gli strumenti compensativi siano stati menzionati in una norma a tutela del diritto allo studio degli studenti con DSA, ha indotto alcuni docenti a reputarli soluzione ad uso esclusivo degli alunni che presentano questa caratteristica, sviluppando, talora, un senso di emarginazione dal contesto classe di molti di questi studenti, che preferiscono non utilizzarli piuttosto di provare imbarazzo ed essere considerati diversi. Agli insegnanti, invece, viene richiesto di utilizzare un approccio che vada ben oltre il singolo studente con DSA, elaborando strumenti e strategie per coinvolgere globalmente tutta l'attività di apprendimento del gruppo classe, in un'ottica inclusiva. In questo modo si va a rideterminare quali siano gli strumenti

compensativi, non solo dal punto di vista delle opportunità che offrono, in relazione ai singoli apprendimenti, ma anche rispetto ad una nuova strutturazione degli ambienti, in modo tale che valorizzino le differenze ed evitino di suscitare in questi studenti, un senso di esclusione dal contesto classe, per il fatto di essere gli unici ad usare determinati strumenti. Lo strumento compensativo risulta essere un supporto di grande aiuto per gli alunni con DSA poiché permette loro di andare a compensare la difficoltà presente per un determinato dominio e di utilizzare le proprie energie per ottenere un apprendimento significativo. In ottica scolastica, gli strumenti compensativi di cui lo studente può fare uso, vengono specificati nel Piano Didattico Personalizzato (PDP), un documento che viene redatto dopo la consegna della diagnosi di DSA alla scuola. Per tale ragione risulta molto importante che i ragazzi comprendano come poter compensare le proprie difficoltà, valorizzando i propri punti di forza, e che siano accompagnati in un percorso di meta-cognizione con l'obiettivo di raggiungere l'autonomia e il pieno sviluppo delle proprie potenzialità. Il compito dei docenti è quindi cercare di approntare una didattica che tenga conto delle caratteristiche di ciascun alunno, andando a ridurre i disagi relazionali ed emozionali dovuti al disturbo, adottando forme di verifica e di valutazione adeguate alle necessità formative degli studenti e assicurando in questo modo uguali opportunità di sviluppo delle capacità cognitive e sociali.

Secondo la L. n. 170/2010, tra i DSA rientrano la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia ma, gli studi di settore successivi, come ha evidenziato il DSM-V (APA, 2014), hanno sottolineato come anche il disturbo della comprensione del testo vada considerato tra i disturbi specifici dell'apprendimento e come questo sia spesso in comorbilità più frequentemente con la dislessia.

## **1.6. Differenziazione e bisogni dell'alunno**

“La complessità, e la ricchezza, che caratterizza i contesti scolastici odierni non può certo andare di pari passo con paradigmi, modelli e sguardi educativi di tipo tradizionale. Occorre cambiare prospettiva, cambiare approccio, cambiare didattica, per includere tutti gli alunni presenti in classe.” Quanto afferma Anna Monauni (2021) rispecchia le esigenze dello scenario contemporaneo scolastico, che vede sempre più classi complesse ed eterogenee che necessitano di una prospettiva bio-psico-sociale per promuovere il benessere e il successo formativo di tutti e di ciascun studente. La differenziazione didattica può essere definita come “una prospettiva metodologica capace di promuovere processi di apprendimento significativi per tutti gli allievi presenti in classe, volta a proporre attività educative didattiche mirate e progettate per soddisfare le esigenze dei singoli in un clima educativo in cui è consuetudine affrontare il lavoro didattico con modalità differenti” (d’Alonzo, 2016, p. 39). Perché questo si realizzi si deve attribuire una giusta attenzione alle differenze evolutive, personali e culturali che rendono unico ogni alunno; l’insegnante, dal canto suo, applicando una differenziazione didattica può cogliere le peculiarità di ciascun allievo, nonostante l’eterogeneità che caratterizza l’attuale sistema scolastico italiano. La finalità di una classe differenziata è pianificare attivamente e coerentemente per aiutare ciascun apprendente a procedere il più in fretta possibile sul proprio continuum di apprendimento, poiché il profilo di funzionamento che caratterizza ciascuno alunno ha a che fare con il modo in cui apprende, considerato anche che le conoscenze vengono plasmate da diversi fattori che si sovrappongono e interconnettono tra loro. Per progettare attività differenziate da proporre al gruppo classe si devono tener conto dei punti di forza e delle fragilità, degli stili di apprendimento, delle modalità relazionali e degli aspetti motivazionali che caratterizzano gli alunni, solo in questo modo, attraverso una conoscenza reale si potrà attivare un’attenta e mirata progettazione che rispetti e soddisfi le esigenze di ciascuna individualità. A tal fine, Carol Ann Tomlinson, precorritrice della differenziazione didattica, ha suggerito di porre particolare attenzione all’osservazione, per favorire un apprendimento che sia realmente significativo per ogni alunno, soffermandosi

su quanto, anche indirettamente, concorre alla determinazione e realizzazione della formazione culturale, sociale, psicologica di un individuo, ossia le sue conoscenze, abilità e competenze. L'osservazione mirata consente, inoltre, di individuare precocemente eventuali predittori e fattori di rischio che possono inibire un corretto profilo di funzionamento. L'insegnante per questo deve stringere relazioni sinergiche con gli alunni, con le famiglie e il territorio in cui la scuola è inserita. "L'istruzione differenziata è un'istruzione sensibile alle differenze e ha luogo quando l'insegnante diventa progressivamente capace di comprendere i suoi studenti come individui e flessibile, con lo scopo di allineare gli insegnamenti ai bisogni dello studente in modo da massimizzare le potenzialità di ogni alunno". (Tomlinson, 2003. p.17). Un altro aspetto da esaminare riguarda gli interessi degli alunni che devono fungere da connessioni, al fine di favorire processi di apprendimento significativi ed interessanti per gli studenti, che saranno maggiormente coinvolti. I bisogni degli alunni devono essere per l'insegnante un impulso alla differenziazione, da cui ne deriva l'esigenza di organizzare consegne e lavori "sfidanti", con lo scopo di favorire la socializzazione e la condivisione di gruppo, mediante un approccio cooperativo e di mutuo aiuto tra compagni. Nelle differenti proposte è fondamentale prestare molta attenzione e cura anche nell'allestimento dell'ambiente di apprendimento, inteso sia come luogo fisico che come spazio in cui ogni studente possa percepire di essere valorizzato e supportato. Mediante la differenziazione didattica si può, inoltre, realizzare un clima di classe positivo, strutturato su solidi principi, quali la predisposizione di un'atmosfera invitante, serena, comprensiva, coesa e di sostegno (D'Alonzo, 2016).

In relazione all'eterogeneità delle classi italiane (Miur, 2012; D. Lgs. n. 66/2017) e alla prospettiva inclusiva (Unesco, 2017) che contraddistingue il nostro sistema scolastico, nella presente ricerca empirica si è voluto considerare la necessità di promuovere e facilitare la partecipazione di tutti gli allievi, siano essi italofoni, stranieri di seconda generazione, con bisogni educativi speciali o con disabilità intellettiva, realizzando un adattamento del programma sin dalla fase di progettazione. In passato spesso, la capacità di capire i testi coincideva

con la generale capacità di comprensione, ovvero con l'intelligenza stessa e con la padronanza della lingua. Gli elementi che hanno modificato questa visione ingenua sono stati l'emergere delle teorie cognitiviste rispetto a quelli che sono i processi di apprendimento e gli approcci linguistico-cognitivi che caratterizzano la comprensione del testo, oltre che gli studi sullo svantaggio socio culturale e l'affermarsi dell'influenza delle abitudini comunicative e linguistiche sui processi cognitivi. Tra le variabili di contesto, che influenzano la comprensione del testo, sono emerse alcune condizioni didattiche rilevanti, come il quantitativo di tempo scolastico che viene dedicato alla lettura, l'organizzazione e la gestione della classe, le risorse presenti nelle aule e indirizzate all'insegnamento della lettura, oltre che le strategie adoperate dall'insegnante (Invalsi, 2023).

Per questo motivo, la progettazione didattica deve, in riferimento alla Legge 170/2010 e le rispettive Linee guida del 2011, assicurare il successo formativo di tutti gli allievi, siano essi con DSA o con BES, calandosi sulle effettive conoscenze e sui bisogni educativi degli alunni ed essere inclusiva, permettendo a tutti di accedere alla conoscenza, attraverso proposte che mirino all'individualizzazione oltre che alla personalizzazione.

Per tali ragioni, nella seguente ricerca empirica, si è voluto offrire la possibilità di usufruire di misure compensative e dispensative con il fine di facilitare tutti gli allievi nei vari compiti coinvolti nel processo di comprensione del testo. Gli aspetti metodologici che hanno guidato le operazioni hanno seguito un ordine gerarchico nell'adattamento del materiale didattico volto a guidare il miglioramento progressivo del livello di comprensione degli allievi, proponendo, inizialmente, di fruire delle informazioni in modo chiaro e dettagliato e, successivamente, di poter ampliare la comprensione cogliendo via via le informazioni esplicite, facilmente individuabili ed utili, con il fine di rispondere alle richieste suggerite. Tra le operazioni di ridimensionamento del lavoro per gli alunni con bisogni educativi speciali vi è stata sicuramente la scelta di un numero più contenuto di testi proposti, in ragione del maggior tempo che un allievo con disabilità intellettiva impiega per leggere, comprendere e analizzare un testo, rispetto ai compagni di classe. Inoltre, come per il resto della classe, i

testi sono stati proposti con un ordine di difficoltà crescente , dal più semplice al più complesso, tenendo conto nella scelta dei contenuti dei brani che le vicende fossero affini al vissuto degli allievi, e che l'articolazione dei brani comprendesse frasi di collegamento tra un'informazione e l'altra, mediante l'inserimento di riferimenti chiari e precisi, relativi a luoghi conosciuti dall'allievo e con protagonisti di cui l'allievo potesse facilmente avere un'esperienza diretta o anche indiretta, infine si è avuta l'attenzione di semplificare le domande-guida, attraverso un aggiustamento degli aspetti linguistici, lessicali e sintattici del materiale didattico presentato. Un' ulteriore operazione che è stata proposta ha riguardato l'adattamento degli aspetti grafici: tutti i testi sono stati scritti con caratteri senza grazie, con dimensione e spaziature adatte per essere facilmente leggibili, il formato scelto è stato lo stampato maiuscolo, per facilitare la correttezza della lettura, ed è stata applicata l'interlinea 1.50, permettendo in questo modo una maggiore fluidità nella lettura, agevolando il movimento oculare e lineare e trovando più velocemente il rigo di riferimento, inoltre, i testi sono stati segmentati in capoversi. La segmentazione dei testi in capoversi è stata trascritta facendo attenzione di mandare a capo le parti che delineavano singole scene narrative, promuovendo in questo modo la comprensione delle diverse sequenze e dell'ordine cronologico degli eventi narrati. Un'altra misura dispensativa adottata ha riguardato il fornire agli allievi con disabilità intellettiva e all'alunna con DSA un tempo maggiore rispetto alla classe per completare il lavoro didattico, permettendo così di bilanciare lo sforzo cognitivo e attentivo sostenuto per giungere alla comprensione del contenuto del testo. Nel corso dell'attività didattica, è stata inoltre valutata la possibilità di far leggere tali allievi in autonomia o che la lettura venisse fatta dall'insegnante, a seconda della volontà esplicitata dagli alunni. Sempre per facilitare i processi di comprensione, l'insegnante ha guidato in un secondo momento la rilettura delle parti importanti, stimolando il controllo in itinere di ciò che era stato fino a quel momento compreso. Fino a che si è reso necessario, l'insegnante ha inoltre accompagnato e sostenuto la scelta della strategia da utilizzare per elaborare il riassunto finale.

Con lo scopo di assicurare e proporre una didattica inclusiva e di tipo cooperativo, tutti gli allievi con disabilità, nel gruppo di intervento, hanno lavorato all'interno della classe, sostenuti dall'insegnante di sostegno e dall'insegnante su posto comune. Il lavoro è stato svolto, anche per questi alunni, in concomitanza ai compagni, impegnati anche loro nell'attività di ricerca, mediante la metodologia diversificata descritta in precedenza, ma collaborando in egual modo con i coetanei. Per quanto riguarda invece le misure compensative e dispensative adottate per le prove in ingresso e in uscita, è stata prevista, all'occorrenza, la lettura dell'insegnante per conto dell'allievo e la disponibilità di un tempo più lungo per lo svolgimento di ogni singola prova rispetto a quello dei compagni.

Secondo Capuano e Gaggioli (2022) la creazione per tutti gli alunni di adeguate opportunità, sulla base dei loro bisogni e partendo dal contesto educativo e formativo in cui sono inseriti, nel rispetto delle misure e degli obiettivi di sviluppo e di formazione previsti dalle normative vigenti, fra gli strumenti capaci di accompagnare i docenti in una progettazione funzionale nel coordinare tutti questi aspetti, vi sono certamente i dettami dell'Universal Design for Learning che offrono un contributo fondamentale alla progettazione didattica fondata su principi capaci di valorizzare le dimensioni del sapere, del saper fare e del saper essere.

### **1.7. Strategie utilizzate a scuola e strumenti compensativi**

La prima definizione di strumenti compensativi e di misure dispensative, come già affermato in precedenza, risale alla normativa per il diritto allo studio degli allievi con DSA (L. n. 170/ 2010; Miur, 2011). Secondo tale normativa, gli strumenti compensativi sono strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria e sollevano lo studente con DSA da una prestazione resa difficoltosa dal disturbo. Le misure dispensative sono, invece, interventi che consentono all'alunno di non svolgere alcune prestazioni che, a causa del disturbo, risultano particolarmente complesse e non migliorano, di fatto, lo sviluppo dell'apprendimento.



Il D. Lgs.n. 62/2017, il D.Lgs. n. 62/2017, il D.Lgs n. 96/2019 hanno ampliato l'impiego della terminologia "misure compensative e dispensative" anche nell'ambito del PEI e della valutazione degli allievi con disabilità.

Per tali ragioni, questo lavoro di ricerca si propone di raccontare e discutere alcune strategie didattiche ritenute efficaci per lo sviluppo della comprensione del testo nella scuola Primaria. Si è scelto il termine strategia, poiché secondo Calvani (2019, p.159) sottolinea maggiormente il carattere flessibile e dinamico di un processo volto alla soluzione di un problema. Una dimensione strategica può essere riscontrata in ogni momento dell'istruzione, in ambito di progettazione, di azioni didattiche e di valutazione. Nel seguente lavoro ci si riferisce solo a strategie didattiche, ovvero organizzate dall'insegnante per il gruppo classe, oppure attivate a livello cognitivo e metacognitivo dall'alunno stesso; le strategie cognitive possono divenire metacognitive se innescate in maniera consapevole, implicando una scelta e un orientamento, da parte del soggetto. La strategia, nell'uso che qui si intende, può essere attuata in un conciso lasso temporale, ma richiede una ripetizione continua e costante per essere ben padroneggiata. Tra le strategie proposte l'utilizzo di immagini con funzione esplicativa è stata l'innovazione presentata alla classe, la quale ha contribuito a rendere più immediata la comprensione del testo, favorendo il processo di individuazione delle idee centrali, assumendo un ruolo di chiarificazione ed esemplificazione dei concetti esposti, attraverso la scrittura. Le immagini proposte miravano a facilitare la creazione di una struttura informativa e si sono dimostrate utili nel chiarire visivamente un concetto, in modo organizzato, influenzando così la costruzione di modelli mentali che favorissero l'acquisizione dei concetti generali. Affinché il ruolo delle immagini risultasse valido ed efficace, si è reso necessario che fossero congruenti alle informazioni presenti nel testo e per tale motivo sono state create appositamente. Dopo una prima fase di allineamento, mediante l'utilizzo di immagini predefinite, è stato chiesto agli alunni di procedere con la stesura autonoma di uno storyboard, che permettesse loro una narrazione visiva dei testi proposti, con l'obiettivo di organizzare il susseguirsi degli episodi. L'organizzatore grafico è stato un ausilio visivo che ha permesso di individuare i

nodii concettuali e le relazioni fra essi, divenendo un “organizzatore delle informazioni”, che ha consentito di rappresentare e ordinare gerarchicamente le idee presenti nei testi, discriminando tra quelle principali e quelle subordinate. Lo storyboard può essere definito come uno strumento che supporta lo studente nella comprensione della struttura di una storia e lo aiuta nella stesura di un riassunto ben organizzato. Con lo scopo sempre di favorire i processi di comprensione del testo e sollecitare il reciproco aiuto tra compagni, in un clima collaborativo e cooperativo, sono stati formati gruppi di lavoro, composti da studenti con abilità miste. Il lavoro in piccolo gruppo, infatti, risulta essere più efficace rispetto ad interventi ad ampio raggio, su tutta la classe, poiché consente agli studenti di lavorare insieme su un compito definito, e in modo focalizzato. L’obiettivo è stato insegnare alla classe a leggere ad alta voce, proponendo una lettura collettiva dei testi, favorendo così l’ascolto e la comprensione di ciò che viene letto dai compagni. Questa tipologia di lavoro ha permesso il miglioramento delle abilità critiche, nello specifico quella di “ricavare inferenze dal testo”, e quella di “valutare, integrare e interpretare i testi”. Un’altra tipologia di strategia di comprensione proposta è stata relativa alla metacomprendione, la quale ha previsto esercizi mirati al fine di potenziare conoscenze attinenti per fare previsioni, mediante la tecnica del pensare ad alta voce, schematizzando le informazioni testuali e formulando opportune domande, conoscendo a priori la struttura dei testi narrativi. In altre parole, la cognizione metacognitiva può essere definita come la consapevolezza nel riscontrare che ciò che si è letto abbia senso, mediante un monitoraggio e un controllo della qualità della comprensione avvenuta. Per tali ragioni, per sostenere i processi di comprensione, si sono proposte modalità quali il pensiero ad alta voce e l’adattamento delle azioni che lo studente doveva attivare, suggerendo strategie per affrontare le difficoltà, quali ad esempio rileggere parti del testo ritenute di difficile comprensione, parafrasandole in termini confidenziali. Inoltre, in quello che può essere definito un “laboratorio di lettura e scrittura”, per giungere alla comprensione testuale, si è scelto di impiegare la strategia educativa del “cooperative learning” con lo scopo di facilitare l’apprendimento degli alunni, mediante scambi comunicativi, creando

situazioni di confronto e di dialogo, riconoscendo la complessità di tali processi e strutturando le fasi strategiche per gradualità, seppur evitando di banalizzare gli sforzi impiegati dagli alunni per giungere ad una comprensione sempre più autonoma.

Un' ulteriore strategia utilizzata è stata quella di porre domande agli alunni con il fine di supportare una più profonda comprensione del testo. Gli interrogativi si focalizzavano su contenuti distinti del brano che veniva presentato, per facilitare il ragionamento da parte degli alunni e la ricerca di senso all'interno del testo. Tale strategia è stata utilizzata in diverse circostanze, sia durante la lettura, per essere certi che il contenuto fosse stato compreso, sia a conclusione della lettura di un brano per indirizzare l'attenzione degli studenti sui concetti più rilevanti. Con il fine di raggiungere una maggiore comprensione del testo da parte degli alunni, sono state poste domande di natura diversificata, la cui risposta poteva trovarsi facilmente e in maniera letterale e domande incentrate su informazioni che si potevano inferire dalla lettura del testo. Il porre domande ha aiutato gli alunni anche a capire la struttura della storia, attraverso l'individuazione del racconto in scene. Tale organizzazione ha permesso agli alunni di individuare gli elementi cardine della storia (protagonisti, tempo, ambientazione, fatti accaduti, conclusione) riassumendo i concetti nodali, consentendogli in questo modo una più proficua comprensione del testo. Mediante questa strategia gli alunni hanno imparato a rispondere alle domande principali che gli hanno permesso di attivare una comprensione a tutto tondo della narrazione, individuando gli aspetti cardine della storia e mediante anche il supporto dello storyboard sono stati più agevolati nello strutturare la trama in scene.

Successivamente a questi processi, agli alunni è stato chiesto di provare a riassumere, attivando quella capacità di generare una breve narrazione a partire da un testo più ampio, prestando attenzione nel distinguere le idee più importanti e centrali, dagli elementi ridondanti o superflui. Nell'utilizzare questa strategia è stata necessaria una prima fase di modellamento, attraverso la quale gli alunni hanno imparato a selezionare le informazioni più importanti di un testo e successivamente a riassumerle. E' seguita poi la messa in pratica,

prima in piccoli gruppi e poi in autonomia. In questa seconda fase gli alunni hanno sperimentato i seguenti passaggi per scrivere il riassunto: eliminazione delle ridondanze nel testo o la presenza di elenchi, sottolineatura ed individuazione dei concetti e degli eventi chiave; selezione delle frasi fondamentali nella narrazione, riformulazione delle frasi con gli elementi chiave provenienti da più frasi. Per accompagnare gli alunni nelle fasi che comportano la realizzazione del riassunto, permettendo la comprensione del testo, è stato fornito, nelle vesti di strumento compensativo, la “ruota del riassunto” pensata per essere utilizzata come guida dei processi, si rivolge direttamente all’alunno, incoraggiando un’elaborazione generativa e guidandolo passo passo, fornendo consegne e domande che l’alunno deve porsi per giungere alla comprensione. Ogni bambino possedendo una copia del testo è motivato a procedere con sottolineature e segni, che possano aiutarlo, facilitando così i processi di comprensione e decodifica del testo. Le strategie che sono state proposte possono essere sintetizzate nel modello didattico delineato da Calvani (2019) “Reciprocal Teaching”, un paradigma didattico, ideato da Palincsar e Brown, per favorire la comprensione del testo che prevede una partecipazione attiva dell’insegnante e degli studenti in uno scambio che sostiene l’applicazione di quattro strategie: “predicting, clarifying, questioning e summarizing” che permettono di giungere ad una costruzione autonoma ed efficace del significato del testo.

Nello specifico vengono analizzate di seguito tali strategie ritenute importanti al fine della comprensione: predicting vale a dire realizzare previsioni, processo che richiede agli studenti di avanzare ipotesi sul contenuto che sarà presentato nel paragrafo successivo del testo; clarifying momento in cui si chiariscono i significati delle parole sconosciute, mettendo in luce quelle parole che potrebbero risultare di difficile comprensione per gli studenti, come ad esempio termini sconosciuti, concetti nuovi, espressioni idiomatiche; questioning, definibile come momento interrogativo che richiede di generare domande su differenti piani, come richiamare dettagli del testo e fare inferenze; infine il summarizing, ossia il processo conclusivo, il riassumere, attività che coinvolge

gli studenti nell'identificare, parafrasare e integrare le informazioni importanti presenti nel testo (Calvani, A., Chiappetta Cajola, L., 2019, p.91).

Nel Reciprocal Teaching viene posto in rilievo il momento del confronto e dell'interazione sociale, poiché, attraverso queste modalità, gli alunni assumono maggiore consapevolezza di se stessi come lettori e del processo regolativo che caratterizza il proprio apprendimento. Attraverso l'applicazione di queste strategie gli alunni hanno modo di innescare le preconoscenze di riferimento, identificare le informazioni rilevanti, valutando e confrontando il contenuto per coerenza e consistenza con le conoscenze pregresse, monitorare l'attività di comprensione e attivare i processi inferenziali per predizioni e interpretazioni personali. Per tali ragioni si può affermare che un ruolo decisivo viene assunto dalle conoscenze metacognitive, in relazione alla tipologia di strategia da applicare, le quali secondo La Marca (2002) innescano un processo spontaneo di autoregolazione che gradualmente conduce ad una generalizzazione della strategia e ad una maggiore consapevolezza strategica. Simultaneamente, in relazione al successo nell'applicazione e generalizzazione dell'utilizzo delle strategie, si sviluppa negli alunni anche un senso di autoefficacia che favorisce il continuum del metodo proposto e in questo modo come affermano De Beni e Pazzaglia (1998, p.167) "l'insuccesso sarà, imputabile non a carenze di abilità specifiche, ma al mancato utilizzo di strategie adeguate; il successo, al contrario, verrà attribuito ad uno sforzo profuso e al corretto utilizzo di strategie".

Le strategie proposte hanno avuto il fine di raggiungere precisi obiettivi di apprendimento nel modo più efficace, efficiente e motivante possibile.

## Capitolo 2. Il disegno di ricerca

Nel presente capitolo verrà esposto il disegno di ricerca che ha caratterizzato l'esperienza empirica in una classe quarta dell'Istituto Comprensivo di Cadoneghe, in provincia di Padova. Il lavoro ha mirato a raggiungere un incremento di sviluppo per quanto riguarda la comprensione del testo negli alunni, attraverso un intervento di tipo socio-costruttivo. Grazie alla narrazione del progetto verrà dimostrato come, mediante l'utilizzo di strumenti di tipo socio-costruttivo e l'attivazione di una differenziazione didattica, attraverso l'utilizzo di strumenti compensativi, si sia verificato un incremento di sviluppo negli alunni, per quanto riguarda le competenze legate alla comprensione del testo.

### 2.1. Domanda e ipotesi di ricerca

L'avvio del processo di ricerca è partito dall'individuazione di un problema significativo che ha riguardato la comprensione del testo nella scuola Primaria e la domanda a cui la ricerca ha voluto rispondere è stata: *“È possibile ottenere negli alunni di classe quarta primaria un incremento di sviluppo nella comprensione del testo, attraverso un intervento di tipo socio-costruttivo?”*.

Per la ricerca empirica si è scelto quindi il quarto anno di scolarità, in quanto momento nel quale la pratica di decodificare un testo dovrebbe essere ampiamente appresa e ben consolidata negli alunni. In questa fase della scolarizzazione, infatti, gli studenti passano dall'imparare a leggere, al leggere per imparare, ovvero superano la difficoltà del leggere e utilizzano questa capacità per apprendere nuovi concetti. Come ampiamente sottolineato nella letteratura, le abilità di lettura sono consuetudinariamente riconosciute tra le competenze di base ritenute imprescindibili per il proseguimento formativo, poiché come sostenuto da Calvani e Trincherò (2019) varcata la fase della lettura strumentale, è solo mediante un'adeguata comprensione della lettura che l'individuo può raggiungere un completo sviluppo dei processi cognitivi, un pensiero autonomo e critico, capace di una piena partecipazione sociale. Inoltre, gli obiettivi di apprendimento espressi dalle Indicazioni Nazionali per il

curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (Miur, 2012; 2018) prevedono che gli alunni in uscita dalla scuola Primaria debbano saper leggere e comprendere testi narrativi, descrittivi, informativi, sapendone cogliere il senso globale e selezionando le informazioni principali, andando al di là della mera decodifica strumentale di parole e frasi, bensì attivando processi cognitivi e operando inferenze, sviluppando processi metacognitivi e operazioni di schematizzazione e ristrutturazione, fino a saper redigere nuovi testi derivati, ivi inclusi i riassunti.

Lo scopo che la presente ricerca si è per tale motivo proposta, ha riguardato la validazione di strategie efficaci per far acquisire progressivamente agli alunni un habitus mentale, con il fine di saper utilizzare tali strumenti per un'applicazione funzionale e autonoma, anche in contesti diversi dall'ambiente scolastico, mediante un apprendimento "lifelong-learning". Le fasi che hanno caratterizzato il disegno di ricerca sono state principalmente quelle di presentare le differenti strategie, indicando le modalità di applicazione e di utilizzo durante la comprensione di un testo e il coinvolgimento e la partecipazione della classe, attraverso il dialogo e la discussione, questo perché, al fine della comprensione, secondo La Marca (2002) è fondamentale che gli studenti imparino a trascrivere le conoscenze pregresse, le inferenze attivate, mediante un lavoro di riconoscimento, valutazione, integrazione e sintesi delle scene importanti di un testo, oltretutto la scelta di pertinenti strategie, poiché solo in questo modo possono acquisire quella capacità di "ragionare ad alta voce" che permette loro di avere una più efficace comprensione del testo.

Nel progettare l'intervento didattico, si è posta l'attenzione all'ambito metacognitivo e a tutte quelle strategie di supporto alla lettura, che fossero ottimali al conseguimento di una esaustiva comprensione del testo. Per tale ragione la soluzione prescelta è stata relativa a quelle strategie che fossero facilmente riproducibili, comprensibili e atualizzabili dagli alunni, poiché la volontà della ricerca era di rendere gli alunni consapevoli nel dover compiere azioni cognitive controllabili e valutabili, capaci di individuare il progressivo miglioramento che l'uso di tali strategie comporta. Contestualmente, per il fine che la ricerca si è posta, è risultato necessario che le strategie prescelte

dovessero essere adatte all'età degli alunni e alla tipologia di letture proposte, poiché solo in questo modo l'ipotesi di ricerca, che nel seguente elaborato cercheremo di verificare, ossia che *utilizzando strumenti di tipo socio-costruttivo e attivando una differenziazione, mediante l'utilizzo di strumenti compensativi, si verifichi un incremento di sviluppo negli alunni, nelle competenze legate alla comprensione del testo*, potrà essere vagliata.

## **2.2. Presentazione della classe di intervento**

La classe di intervento è situata nella scuola primaria "Santa Maria Alberti", facente parte dell'Istituto Comprensivo Statale di Cadoneghe, situato in una zona periferica di Padova. Negli ultimi dieci anni, l'I.C di Cadoneghe si è visto arricchito da un numero consistente di famiglie di nuova residenzialità, anche non italofone; inoltre è presente un'incidenza di famiglie svantaggiate superiore alla media del Veneto, ma in linea con i dati nazionali. La quota di alunni di cittadinanza non italiana dell'Istituto si aggira intorno al 20% della popolazione scolastica; questo dato è ben superiore rispetto alla Provincia. La presenza di alunni stranieri, pur essendo ben assorbita nel contesto sociale generale, risulta maggiormente concentrata in alcuni quartieri, impegnando soprattutto i relativi plessi, come la scuola "Santa Maria Alberti" (dati relativi al documento PTOF dell'I.C di Cadoneghe).

La classe in esame è una quarta primaria ed è composta da 18 alunni in cui la distribuzione di genere è equilibrata, tutti gli alunni hanno 9 anni, tranne un alunno che ne ha 11. Mediante un questionario conoscitivo proposto all'insegnante curricolare, nel quale sono state richieste informazioni relative ai livelli socio-culturali della classe, è emerso che la maggioranza degli alunni sono stranieri di seconda generazione e solo quattro alunni sono nativi italofoeni, mentre due sono stranieri provenienti dall'India e dall'Ucraina, inseriti nella classe a partire dalla terza annualità. Per tale motivo si può definire che la classe sia caratterizzata da estrazioni socio culturali tra loro eterogenee, inoltre sono presenti alunni con diversi profili di funzionamento e bisogni educativi speciali che presentano problematiche legate alla dislessia, difficoltà



linguistiche, difficoltà di apprendimento e problemi comportamentali; due degli alunni inoltre presentano una certificazione scolastica con diagnosi di disturbo dell'attività e dell'attenzione (disturbo reattivo dell'attaccamento e disturbo della regolazione), disabilità cognitiva lieve e disabilità sociale moderata; in ragione del quadro complessivo, tali alunni sono affiancati da un'insegnante di sostegno per sedici ore settimanali e da un O.S.S per il restante delle ore. Alcuni alunni della classe presentano inoltre risorse economiche limitate e genitori poco coinvolti nei processi scolastici. E' importante sottolineare che data la varietà di studenti con differenti stili di apprendimento, si manifestano spesse volte difficoltà di attenzione e quindi di organizzazione della classe, che richiedono una gestione attenta al fine di mantenere un ambiente di apprendimento positivo e produttivo. Nonostante queste considerazioni, la maggior parte degli alunni si dimostrano propositivi e motivati nello svolgimento delle attività.

La classe frequenta un tempo scuola di 27 ore settimanali, distribuite dal lunedì al sabato, dalle 8.15 alle 12.45 con due rientri a settimana.

### **2.3. Presentazione della classe di controllo**

La classe di controllo invece, per ragione del fatto che fosse omologa per composizione alla classe di intervento, è sempre una classe quarta dell'Istituto Comprensivo Statale di Cadoneghe, ma situata nella scuola primaria "Giulio Zanon". La classe si compone di 21 alunni, 10 maschi e 11 femmine, tutti di 9 anni, per metà nativi italofoeni, il restante stranieri di seconda generazione e due alunni stranieri provenienti dalla Cina e dalla Colombia, anche in questa classe sono presenti alunni con disturbi specifici dell'apprendimento con problematiche relative alla dislessia e bisogni educativi speciali. Dal confronto con l'insegnante curricolare è emerso che le difficoltà linguistiche riscontrate da parte di alcuni alunni sono dovute alla migrazione in Italia solo a partire dalla seconda annualità di scolarizzazione. Nella classe è inoltre presente un'alunna con certificazione scolastica con diagnosi primaria di disabilità intellettiva moderata.

## **2.4. Progettazione dell'intervento**

Con il seguente progetto di ricerca ci si rivolge a bambini di quarta Primaria. La scelta non è casuale, poiché tale classe si collega ad un'età determinante per lo sviluppo delle competenze di lettura, in quanto in questo indice di sviluppo i bambini dovrebbero avere imparato la decodifica del testo, conseguito una discreta fluidità di lettura ed essere capaci di un utilizzo libero e personale della lettura, in quanto strumento di arricchimento della propria conoscenza e mezzo di studio. Per tale ragione, si può affermare che in questa fase evolutiva inizi il passaggio dall'apprendimento della lettura, al leggere per apprendere. Nelle Indicazioni Nazionali, infatti, viene valorizzata la processualità del comprendere e la messa in atto di strategie funzionali alla comprensione, in grado di alleggerire la fatica richiesta dal compito di lettura, invitando ad avvicinare gli alunni ad attività di lettura in grado di sollecitare in loro, il controllo autonomo delle difficoltà determinate dai testi e l'attivazione di operazioni per incrementare la mobilità cognitiva e il monitoraggio del processo di lettura e comprensione. (Miur, 2012).

Il presente lavoro di ricerca si articola in dieci incontri da due ore ciascuno, per un totale di 20 ore di intervento, che si sono svolti nel mese di marzo. Da progetto, l'attività è distribuita in cinque settimane. La ricerca è caratterizzata da interventi di tipo empirico, mediante l'insegnamento di strategie cognitive, con il fine di favorire la comprensione del testo. Tali strategie sono volte ad ottenere risultati in termini di efficacia, efficienza e coinvolgimento da parte di tutti gli allievi.

Ad ogni incontro vengono presentati due brani, uno di seguito all'altro, per due sessioni a settimana e nell'ultimo incontro viene data un'esercitazione per casa per la settimana successiva. Nel corso del progetto si provvede alla formazione anticipata di coppie e gruppi di lavoro, in modo da bilanciare le competenze di tutti i gruppi e garantire una proficua collaborazione, senza dover cedere a richieste preferenziali espresse di volta in volta dagli alunni.

La tipologia testuale proposta si è rivolta alla forma testuale narrativa poiché quest'ultima presenta una struttura logico-cronologica lineare di più immediata comprensione per gli alunni. Essendo il processo di comprensione non

unidirezionale, nella fase di lavoro possono essere integrati processi graduali, promuovendo l'intervento di conoscenze appartenenti a quadri di riferimento già presenti nella mente degli alunni, definiti da Kintsch e van Dijk schemi e richiamati attraverso processi inferenziali; superata la fase della decodifica e identificazione delle unità lessicali, si promuove la ricerca delle unità proposizionali dotate di senso, sulla base dei legami costituiti tra frasi adiacenti, definibili microstrutture; che con l'avanzamento della lettura vengono progressivamente mobilitate ed accomodate, generando così macrostrutture. L'obiettivo del lavoro che si vuole proporre agli alunni ha pertanto come focus il riformulare, rispettando l'ordine cronologico e logico, testi narrativi dopo averli letti e ascoltati, compresi nel loro significato globale, mediante l'utilizzo di strategie compensative. Contestualmente si vuole indurre il lettore ad interrogare il testo, con il fine di cercare le informazioni principali e al contempo attivare conoscenze pregresse, stabilendo relazioni tra parti differenti del testo, auspicando anticipazioni sullo svolgimento successivo e attivando inferenze relative a significati non esplicitati, fino a riformulare in forma più breve il testo di partenza, mediante un incremento nel migliorare le capacità di riassumere. L'intervento di ricerca verrà strutturato secondo quanto articolato nella tabella di seguito riportata.

| <b>Data</b> | <b>Attività</b>                                              | <b>Svolgimento</b>                                                                                                                                                                                                          | <b>Testo</b>                           | <b>Tempo</b> |
|-------------|--------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|--------------|
| 28/02/2023  | Presentazione del progetto;                                  | Somministrazione del questionario iniziale e della prova MT pre- intervento; Breve presentazione della tirocinante e del progetto di tesi;                                                                                  | L'orso bianco                          | 2 ore        |
| 28/02/2023  | Somministrazione della prima prova nella classe di controllo | Somministrazione del questionario iniziale e della prova MT;                                                                                                                                                                | L'orso bianco                          | 1 ora        |
| 08/03/2023  | Suddivisione in scene                                        | Presentazione della metodologia di suddivisione del testo in scene, individuazione dell'evento e successiva attribuzione di un titolo per scena, prima in modo collettivo e successivamente attraverso un lavoro di gruppo; | Ambra<br>l'ombra<br><br>Tutti in barca | 2 ore        |
| 01/03/2023  | Presentazione del                                            | Prima conoscenza con il                                                                                                                                                                                                     | Che bello                              | 2 ore        |

|            |                                                                                                                                      |                                                                                                                                               |                                            |       |
|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|-------|
|            | riassunto: forma e caratteristiche. Presentazione delle parole legame.                                                               | riassunto, attraverso il modello per scoperta definizione e struttura di tale tipologia testuale;                                             | essere amici                               |       |
| 14/03/2023 | Storyboard                                                                                                                           | Presentazione della metodologia dello storyboard per analizzare le scene di un testo;                                                         | Una gallina operosa                        | 2 ore |
| 15/03/2023 | Sperimentazione dello storyboard                                                                                                     | Analisi del testo mediante l'utilizzo dello storyboard, prima in modo collettivo poi attraverso un lavoro di gruppo;                          | Topo Leonardo e gatto<br>Giocondo Il campo | 2 ore |
| 21/03/2023 | Analisi e descrizione                                                                                                                | Utilizzo di domande guida (chi, dove, quando, che cosa) per la stesura della parte descrittiva delle scene in cui è stato suddiviso il brano; | La fuga delle pulci                        | 2 ore |
| 22/03/2023 | Analisi e descrizione                                                                                                                | Utilizzo di domande guida (chi, dove, quando, che cosa) per la stesura della parte descrittiva delle scene in cui è stato suddiviso il brano; | Teseo e il Minotauro                       | 2 ore |
| 28/03/2023 | Dal riassunto al metodo di studio                                                                                                    | Analisi di testi espositivi e stesura del riassunto, quale metodo per studiare, prima in modo collettivo poi attraverso un lavoro di gruppo;  | La Ziqurat<br>La vita del Faraone          | 2 ore |
| 29/03/2023 | Somministrazione prova post-intervento; autovalutazione e questionario di gradimento sulle attività svolte; conclusione del progetto | Somministrazione prova MT e del questionario di fine progetto;                                                                                | Dov'è più azzurro il fiume                 | 2 ore |
| 14/04/2023 | Somministrazione seconda prova alla classe di controllo                                                                              | Somministrazione prova MT                                                                                                                     | Dov'è più azzurro il fiume                 | 1 ora |

*Figura 1. Progettazione del lavoro di ricerca.*

## **2.5. Somministrazione del questionario in entrata**

Il programma prevede una rilevazione preliminare sia nella classe di intervento che nella classe di controllo. Tali somministrazioni includono prove di valutazione rivolte agli alunni, nonché questionari conoscitivi e di autovalutazione, a risposta multipla e a completamento. Si vuole precisare, per una concreta comparazione dei dati, che nella fase preliminare, sia nella classe di intervento che di controllo verranno somministrati i medesimi questionari e le stesse prove di comprensione. Le domande, all'interno del questionario di metacognizione, hanno come focus quello di indagare come i bambini si sentono nel dover affrontare una prova di comprensione, in particolare come si avvicinano ad essa e come valutano, in fine, il lavoro svolto. Agli alunni vengono proposte undici situazioni in cui potersi riconoscere mentre affrontano una prova di comprensione e il questionario a risposte chiuse chiede loro di indicare la frequenza con cui tali eventi si verificano. Tutte le situazioni proposte richiamano attività che saranno sviluppate durante l'intervento didattico, quali:

- prevedere il contenuto sulla base del titolo, dell'enciclopedia personale e degli schemi presenti in memoria;
- riconoscere le informazioni più importanti;
- ricercare il significato delle parole sconosciute;
- sintetizzare in autonomia e successivamente confrontarsi con gli altri;
- relazionare e argomentare il proprio punto di vista.

Questo richiamo al percorso, che verrà svolto, serve per conoscere e comprendere il livello della classe e in fase di post-intervento servirà agli alunni per riflettere sul lavoro svolto e acquisire consapevolezza, da un lato di un metodo da seguire e dall'altro del livello di interiorizzazione di tale metodo.

La prova, articolata sulla base della letteratura raccolta, prevede risposte di tipo qualitativo, strutturate in ordine di crescente corrispondenza con quanto affermato dall'item precedente: le risposte possibili, a disposizione degli alunni possono essere scelte tra le seguenti incidenze: "mai, qualche volta, spesso, sempre". A titolo esplicativo, si riportano qui di seguito gli item proposti:

1. *Prima di leggere un testo, leggo il titolo e cerco di farmi delle idee sull'argomento che verra' trattato?*
2. *Quando leggo un testo cerco di capire quando sono avvenuti I fatti narrati?*
3. *Quando leggo un testo individuo il luogo dove si svolge la storia?*
4. *Quando leggo un testo cerco chi sono I personaggi principali?*
5. *Dopo aver letto il testo, metto in ordine cronologico I fatti narrati?*
6. *Quando leggo un testo, sottolineo le informazioni che mi sembrano importanti?*
7. *Per capire meglio il testo lo divido in scene?*
8. *Se non conosco il significato di una parola, rileggo la frase per cercare di capire meglio?*
9. *Quando leggo mi capita di ripensare in poche parole a quello che ho letto fino a quel momento?*
10. *Quando leggo mi capita di rileggere per essere sicuro/a di aver compreso quello che sto leggendo?*
11. *Quando leggo un testo mi capita di distrarmi facilmente e non capire più di che cosa si sta parlando?*

Contestualmente, con il fine di poter comparare i dati raccolti, in sede di analisi dei risultati, si ipotizza di trasformare la scala qualitativa da ordinale a cardinale e di attribuire i punteggi secondo quanto indicato in figura 2.

| <b>Risposta</b>          | <b>Punteggio</b> |
|--------------------------|------------------|
| Sempre                   | 4                |
| Spesso                   | 3                |
| Qualche volta            | 2                |
| Mai                      | 1                |
| Risposta nulla / assente | 0                |

*Figura 2. Trasformazione della scala qualitativa da ordinale a cardinale*

In questo modo sarà possibile assegnare un punteggio per ogni item a livello di singolo bambino e dalla somma dei punteggi ottenuti, ricavare un indice sintetico di metacognizione, utilizzabile per confrontare tra loro il gruppo di intervento e quello di controllo.

Nell'analizzare questi dati occorrerà in ogni caso tener conto che l'esito potrà essere in parte condizionato dalla consapevolezza da parte degli alunni della risposta ritenuta, di norma, corretta; soprattutto nella seconda rilevazione, quella post-intervento, occorrerà mettere in conto che i bambini, anziché aver realmente modificato i propri comportamenti, potrebbero mostrare una certa remissività verso le attese dell'insegnante che ha impostato il lavoro di ricerca. Di seguito viene riportato il questionario iniziale proposto alla classe, ai fini del lavoro di ricerca, è stato scelto di individualizzare ogni domanda con le relative risposte, in modo che l'alunno possa leggere con attenzione l'item e rispondere senza essere influenzato.

### **QUESTIONARIO INIZIALE**

COME MI SENTO A DOVER AFFRONTARE UNA PROVA DI  
COMPRESIONE?

.....

**RISPONDO ALLE DOMANDE SEGNANDO CON UNA X LA RISPOSTA CHE  
SENTO PIÙ VERA PER ME**

PRIMA DI LEGGERE UN TESTO, LEGGO IL TITOLO E CERCO DI FARMI  
DELLE IDEE SULL'ARGOMENTO CHE VERRA' TRATTATO?

- MAI
- QUALCHE VOLTA
- SPESSO
- SEMPRE

QUANDO LEGGO UN TESTO CERCO DI CAPIRE QUANDO SONO AVVENUTI I FATTI NARRATI?

- MAI
- QUALCHE VOLTA
- SPESSO
- SEMPRE

DOPO AVER LETTO IL TESTO, METTO IN ORDINE CRONOLOGICO I FATTI NARRATI?

- MAI
- QUALCHE VOLTA
- SPESSO
- SEMPRE

QUANDO LEGGO UN TESTO CERCO CHI SONO I PERSONAGGI PRINCIPALI?

- MAI
- QUALCHE VOLTA
- SPESSO
- SEMPRE

QUANDO LEGGO UN TESTO INDIVIDUO IL LUOGO DOVE SI SVOLGE LA STORIA?

- MAI
- QUALCHE VOLTA
- SPESSO
- SEMPRE

QUANDO LEGGO UN TESTO, SOTTOLINEO LE INFORMAZIONI CHE MI SEMBRANO IMPORTANTI?

- MAI



- QUALCHE VOLTA
- SPESSO
- SEMPRE

PER CAPIRE MEGLIO IL TESTO LO DIVIDO IN SCENE ?

- MAI
- QUALCHE VOLTA
- SPESSO
- SEMPRE

SE NON CONOSCO IL SIGNIFICATO DI UNA PAROLA, RILEGGO LA FRASE PER CERCARE DI CAPIRE MEGLIO?

- MAI
- QUALCHE VOLTA
- SPESSO
- SEMPRE

QUANDO LEGGO MI CAPITA DI RIPENSARE IN POCHE PAROLE A QUELLO CHE HO LETTO FINO A QUEL MOMENTO?

- MAI
- QUALCHE VOLTA
- SPESSO
- SEMPRE

QUANDO LEGGO MI CAPITA DI RILEGGERE PER ESSERE SICURO/A DI AVER COMPRESO QUELLO CHE STO LEGGENDO?

- MAI
- QUALCHE VOLTA
- SPESSO
- SEMPRE

QUANDO LEGGO UN TESTO MI CAPITA DI DISTRARMI FACILMENTE E NON CAPIRE PIÙ DI COSA SI STA PARLANDO ?

- MAI
- QUALCHE VOLTA
- SPESSO
- SEMPRE

\*\*\*\*\*DOPO LA PROVA DI COMPrensIONE\*\*\*\*\*

COME VALUTO IL LAVORO SVOLTO NELLA PROVA DI COMPrensIONE?

.....

## 2.6. Prova iniziale

La prova scelta, con la quale verranno rilevate le competenze degli alunni, relative ai processi attivati nella comprensione del testo e nelle abilità del riassumere, e su più ampia scala, il livello di apprendimento della lettura, è la “prova di lettura MT”. Queste tipologie di prove sono state elaborate presso il Dipartimento di Psicologia Generale dell’Università di Padova dal gruppo di ricerca MT, coordinato da Cesare Cornoldi, e permettono di fornire una mappatura dei bisogni educativi della classe, in particolare sulle abilità di decodifica, oltre che di comprensione del testo, mediante procedure standardizzate.

Per tale ragione, le prove sono state riproposte in forma analoga sia all’inizio che al termine del progetto, in modo da poter evidenziare la differenza di performance a distanza di un mese, durante il quale la classe di intervento ha svolto il programma di seguito presentato e la classe di controllo ha continuato le attività consuete, ivi incluse le normali attività previste dalla docente per promuovere la comprensione del testo.

Al fine di valutare il lavoro di ricerca, le prove, somministrate all’inizio e alla fine del periodo empirico, devono essere analoghe, ma non identiche: una differenziazione risulta indispensabile per evitare che le rilevazioni in uscita

possano ottenere un esito migliore rispetto a quelle in ingresso, solo perché i soggetti le conoscono già. Si è provveduto quindi ad utilizzare due prove differenti, ma equivalenti, ossia due compiti simili che hanno permesso sia in entrata che in uscita di comparare il livello della classe in relazione agli standard indicati a livello nazionale.

Il test verrà somministrato in formato cartaceo sia al gruppo di intervento che al gruppo di controllo, sia nella fase pre che in quella post intervento. Verrà fornito in presenza dell'insegnante, non esiste un limite prefissato di tempo, la prova si riterrà conclusa quando i 9/10 della classe avranno terminato di rispondere alle domande, sollecitando gli allievi che non hanno terminato di giungere alla conclusione nel più breve tempo possibile. Per gli alunni con bisogni educativi speciali invece non esiste limite di tempo, fornendo anche la possibilità, in caso di particolari difficoltà, di leggere il brano e valutare la comprensione orale.

Il compito scelto per la prova iniziale ha come titolo "L'orso bianco", il quale presenta un testo di lunghezza medio-corta e composto da 14 item a risposta chiusa, da leggere in silenzio e successivamente compilare in maniera autonoma, per verificare così la capacità da parte degli alunni di riconoscere in un brano gli elementi rilevanti, necessari poi per formulare una buona sintesi. Per ogni domanda, tra le 4 risposte indicate, tutte con un certo grado di accettabilità, l'alunno deve scegliere la migliore e per ciascuna risposta appropriata al compito viene attribuito 1 punto, in caso di molte risposte omesse o doppie risposte verrà attribuito 0.5 quando una delle due risposte è esatta, mentre con molte domande in bianco, verrà assegnato 1 punto ogni quattro domande senza risposta.

## **L'ORSO BIANCO**

L'ORSO BIANCO VIVE NEL MAR GLACIALE ARTICO E IN ALCUNE TERRE AD ESSO VICINE.

A VOLTE, PERÒ COMPIE LUNGHE MIGRAZIONI, CHE LO PORTANO ANCHE MIGLIAIA DI CHILOMETRI LONTANO DAL PUNTO DI PARTENZA, ALLA RICERCA DELLE ZONE DOVE LE FOCHE SONO PIÙ NUMEROSE. E INFATTI UN PREDATORE INSAZIABILE CHE DEVE NUTRIRSI MOLTISSIMO PER ACCUMULARE ENORMI QUANTITÀ DI GRASSO.

SOLO COSÌ POTRÀ SUPERARE IL LUNGO E RIGIDO INVERNO, DURANTE IL QUALE È PRATICAMENTE IMPOSSIBILE TROVARE QUALCHE PREDA.

IL CORPO DI QUESTO BESTIONE È PIÙ ALLUNGATO RISPETTO A QUELLO DELL'ORSO BRUNO, E LA PARTE POSTERIORE, GROSSA E MASSICCIA, CONTRASTA CON QUELLA ANTERIORE MENO TOZZA.

IL SUO COLLO È LUNGO E IL SUO CAPO SLANCIATO.

LE ZAMPE SONO PIUTTOSTO GRANDI, ADATTE AD UNA VITA SUI GHIACCI E SULLA NEVE, MA ANCHE IN ACQUA: INFATTI LE DITA SONO UNITE DA UNA MEMBRANA CHE GLI FACILITA IL NUOTO. ROBUSTI E CORTI ARTIGLI RENDONO MICIDIALI LE PODEROSE ZAMPE.

IL PELO HA UNA TINTA BIANCO-GIALLOGNOLA CHE GLI PERMETTE DI MIMETIZZARSI FRA IL BIANCO DEI GHIACCI.

IL SUO OLFATTO STRAORDINARIO GLI SEGNA LA PRESENZA DI PREDE ANCHE A PARECCHI CHILOMETRI DI DISTANZA.

INDIVIDUATA LA VITTIMA, IL GROSSO PLANTIGRADO SI AVVICINA STRISCIANDO CARPONI. GIUNTO A DISTANZA RAVVICINATA UCCIDE LA PREDA CON UNA ZAMPATA E LA DIVORA.

A VOLTE SI SPINGE CON CAUTELA IN ACQUA, E, A NUOTO, SI DIRIGE VERSO IL BLOCCO DI GHIACCIO SUL QUALE HA ADOCCHIATO UN PINNIPÈDE. EMERGE QUINDI CON UN GRAN BALZO, TAGLIANDO LA RITIRATA ALLA PREDA. SPESSO ATTENDE VICINO A UN FORO DEL GHIACCIO CHE UNA FOCA EMERGA PER RESPIRARE: QUANDO LA VEDE, SUBITO LA AFFERRA E LA UCCIDE.

**RISPONDI ALLE SEGUENTI DOMANDE FACENDO UNA CROCE SULLA RISPOSTA GIUSTA.**

1. PER TROVARE PIÙ FOCHE L'ORSO BIANCO:

- FA MOLTA FATICA
- COMPIE LUNGHI VIAGGI
- CORRE MOLTO VELOCE
- SI GUARDA BENE ATTORNO

2. L'ORSO BIANCO PUÒ SUPERARE L'INVERNO:

- SI GUARDA BENE ATTORNO PERCHÉ HA ACCUMULATO MOLTO GRASSO
- PERCHÉ HA LA PELLICCIA CHE LO RIPARA DAL FREDDO
- PERCHÉ SI SPOSTA IN ZONE PIÙ CALDE
- PERCHÉ SI MIMETIZZA

3. L'INVERNO NEL MAR GLACIALE ARTICO È:

- AL MOLTO UMIDO E RICCO DI PRECIPITAZIONI NEVOSE UNA STAGIONE CHE DURA POCO, MA RIGIDISSIMA
- MOLTO FREDDO E DURA MOLTI MESI
- GELIDO E UMIDO

4. L'ORSO BIANCO FA FATICA A TROVARE PREDE:

- D'INVERNO PERCHÉ VA IN LETARGO E HA MOBILITÀ RIDOTTA
- CON LA NEBBIA DELL'INVERNO PERCHÉ LA VISIBILITÀ È MOLTO RIDOTTA
- DURANTE I LUNGHI SPOSTAMENTI CHE COMPIE
- DURANTE L'INVERNO PERCHÉ È DIFFICILE TROVARE FOCHE

5. LA PARTE ANTERIORE DELL'ORSO BIANCO È:

- MENO LUNGA DELLA PARTE POSTERIORE

- MENO GROSSA DELLA PARTE POSTERIORE
- MENO COLORATA DELLA PARTE POSTERIORE
- PIÙ GROSSA DELLA PARTE POSTERIORE

6. LE ZAMPE GRANDI SERVONO PER:

- MANGIARE PIÙ VELOCEMENTE
- CORRERE SULLA NEVE
- ARRAMPICARSI SULLE ROCCE
- DI NON SCIVOLARE ED AVERE MAGGIORE STABILITÀ

7. LE DITA DELL'ORSO BIANCO:

- SONO ADATTE AL NUOTO
- SONO COPERTE DA UNO STRATO DI GRASSO
- SONO ADATTE ALLA VITA TRA LE ROCCE
- SI MIMETIZZANO FACILMENTE NEL GHIACCIO

8. COME SONO GLI ARTIGLI DELL'ORSO BIANCO?

- SOTTILI PER MEGLIO PENETRARE NEL GHIACCIO
- CORTI MA RESISTENTI
- LUNGHI E PERICOLOSI
- POCO RESISTENTI AL GHIACCIO E ALLA NEVE

9. L'OLFATTO DELL'ORSO BIANCO:

- SEGNALE LE PREDE CHE SI STANNO AVVICINANDO
- GLI PERMETTE DI AVVERTIRE L'ODORE DELLA FOCA ANCHE SE LA PREDA È SOTT'ACQUA
- GLI PERMETTE DI CAPIRE SE CI SONO ANIMALI DA MANGIARE ANCHE SE SONO LONTANI
- LO AVVERTE QUANDO IL PERICOLO È VICINO

10. L'ORSO BIANCO QUANDO VA A CACCIA DI UNA PREDA:

- SI AVVICINA CERCANDO DI NON FARSI NOTARE
- SI AVVICINA CON GRANDI BALZI ALLA SUA VITTIMA
- SI FA SEMPRE NOTARE PERCHÉ HA UNA CORPORATURA MASSICCIA
- RESTA IMMOBILE ASPETTANDO CHE QUALCHE ANIMALE CURIOSO SI AVVICINI

11. COME MAI L'ORSO BIANCO VA IN ACQUA?

- PERCHÉ VUOLE LAVARSI
- PERCHÉ HA VISTO UNA PREDA CHE NON PUÒ RAGGIUNGERE STRISCIANDO SUL GHIACCIO
- PERCHÉ NUOTANDO VA A CACCIA DI PESCI
- PERCHÉ È PIÙ RAPIDO A CATTURARE LE PREDE IN ACQUA

12. IL PINNIPEDDE DI CUI SI PARLA NEL BRANO È:

- LA FOCA
- L'ANATRA
- L'ORSO
- QUALSIASI ANIMALE CON LE DITA UNITE DA UNA MEMBRANA

13. COSA FA L'ORSO BIANCO DOPO CHE HA VISTO UN PINNIPEDDE SUL GHIACCIO?

- ASPETTA CON PAZIENZA CHE L'ANIMALE ESCA DAL GHIACCIO
- FIUTA L'ARIA CERCANDO DI SAPERE DOVE DIRIGERSI
- ENTRA IN ACQUA CON CALMA PER NON FARSI NOTARE
- CERCA DI SPAVENTARE LA SUA VITTIMA CON GRANDI BALZI IMPROVVISI

14. COSA FA L'ORSO BIANCO QUANDO LA FOCA CE A RESPIRARE?

- LA CATTURA IMMEDIATAMENTE

- ASPETTA CHE ESCA DALL'ACQUA
- FA UN GRANDE BALZO
- LE TAGLIA LA RITIRATA

## **2.7. Somministrazione del questionario in uscita**

Nella fase post-intervento sia agli alunni del gruppo di intervento che di controllo verrà assegnata la stessa prova standardizzata, ma non lo stesso questionario di autovalutazione e di percorso, il quale sarà proposto soltanto agli alunni del gruppo di intervento, al fine di rilevare i processi attivati e acquisiti durante il lavoro di ricerca.

Il questionario sarà simile a quello somministrato in fase iniziale, caratterizzato da undici domande a risposta chiusa, le medesime presentate in sede di pre-intervento, per le quali ci si avvale della stessa modalità di conteggio e servono per rilevare i processi di comprensione del testo, interiorizzati dagli alunni e a confrontare quali strategie vengono utilizzate, rispetto alla fase iniziale e sette domande sempre a risposta chiusa, di ordine qualitativo, per conoscere il grado di interesse delle fasi della ricerca. Per una più semplice comprensione vengono proposte qui di seguito le situazioni presentate agli alunni per l'attività metacognitiva:

- 1. Quanto hai trovato interessanti le attività proposte ?*
- 2. Quanto pensi sia importante saper trovare le informazioni significative in un testo?*
- 3. Quanto pensi sia migliorata la tua capacità di trovare le informazioni importanti?*
- 4. Quanto ti sembra utile aver imparato un metodo di lavoro?*
- 5. Quanto sono utili le riflessioni ad alta voce?*
- 6. Quanto trovi utile rileggere i brani più volte?*
- 7. Quanto trovi utile lo scambio di idee con uno o più compagni?*



Per le quali, ai fini della comparazione e di un'analisi conclusiva del lavoro, si è ipotizzato di trasformare la scala qualitativa da ordinale a cardinale e di attribuire i punteggi secondo quanto indicato in figura 4; infine, il questionario si conclude con due domande a risposta aperta per analizzare più nel dettaglio il sentimento provato dagli alunni nello svolgere una prova di comprensione e in generale il lavoro di ricerca.

| <b>Risposta</b>          | <b>Punteggio</b> |
|--------------------------|------------------|
| Molto                    | 4                |
| Abbastanza               | 3                |
| Poco                     | 2                |
| Per niente               | 1                |
| Risposta nulla / assente | 0                |

*Figura 3. Trasformazione della scala qualitativa da ordinale a cardinale*

Più nel dettaglio, nella prima parte del questionario si è voluto interrogare gli alunni sulle strategie messe in pratica, al fine di raggiungere una chiara ed efficace comprensione del testo, in relazione al metodo didattico proposto nell'intervento sperimentale qui descritto; nella seconda parte, invece, gli alunni sono stati interpellati circa l'attrattiva della ricerca empirica e la sua utilità, l'appropriatezza delle principali strategie adottate e il miglioramento percepito delle proprie capacità di comprendere e riassumere un testo. Nella terza parte invece, quella relativa alle risposte aperte, gli alunni si devono esprimere circa l'esperienza proposta, sottolineando i fattori positivi e quelli negativi riguardo alla tipologia didattica vissuta e inoltre dichiarare il loro grado di sicurezza nell'affrontare una prova di comprensione. In maniera esplicativa, si riporta qui di seguito il questionario presentato alla classe.

## QUESTIONARIO FINALE

**RISPONDO ALLE DOMANDE SEGNANDO CON UNA X LA RISPOSTA CHE SENTO PIÙ VERA PER ME**

PRIMA DI LEGGERE UN TESTO, LEGGO IL TITOLO E CERCO DI FARMI DELLE IDEE SULL'ARGOMENTO CHE VERRA' TRATTATO?

- MAI
- QUALCHE VOLTA
- SPESSO
- SEMPRE

QUANDO LEGGO UN TESTO CERCO DI CAPIRE QUANDO SONO AVVENUTI I FATTI NARRATI?

- MAI
- QUALCHE VOLTA
- SPESSO
- SEMPRE

DOPO AVER LETTO IL TESTO, METTO IN ORDINE CRONOLOGICO I FATTI NARRATI?

- MAI
- QUALCHE VOLTA
- SPESSO
- SEMPRE

QUANDO LEGGO UN TESTO CERCO CHI SONO I PERSONAGGI PRINCIPALI?

- MAI
- QUALCHE VOLTA
- SPESSO

SEMPRE

QUANDO LEGGO UN TESTO INDIVIDUO IL LUOGO DOVE SI SVOLGE LA STORIA?

- MAI
- QUALCHE VOLTA
- SPESSO
- SEMPRE

QUANDO LEGGO UN TESTO, SOTTOLINEO LE INFORMAZIONI CHE MI SEMBRANO IMPORTANTI?

- MAI
- QUALCHE VOLTA
- SPESSO
- SEMPRE

PER CAPIRE MEGLIO IL TESTO LO DIVIDO IN SCENE ?

- MAI
- QUALCHE VOLTA
- SPESSO
- SEMPRE

SE NON CONOSCO IL SIGNIFICATO DI UNA PAROLA, RILEGGO LA FRASE PER CERCARE DI CAPIRE MEGLIO?

- MAI
- QUALCHE VOLTA
- SPESSO
- SEMPRE

QUANDO LEGGO MI CAPITA DI RIPENSARE IN POCHE PAROLE A QUELLO CHE HO LETTO FINO A QUEL MOMENTO?

- MAI
- QUALCHE VOLTA
- SPESSO
- SEMPRE

QUANDO LEGGO MI CAPITA DI RILEGGERE PER ESSERE SICURO/A DI AVER COMPRESO QUELLO CHE STO LEGGENDO?

- MAI
- QUALCHE VOLTA
- SPESSO
- SEMPRE

QUANDO LEGGO UN TESTO MI CAPITA DI DISTRARMI FACILMENTE E NON CAPIRE PIÙ DI COSA SI STA PARLANDO?

- MAI
- QUALCHE VOLTA
- SPESSO
- SEMPRE

**RISPONDI ALLE DOMANDE SEGNANDO CON UNA X LA RISPOSTA CHE SENTO PIÙ VERA PER TE**

| DOMANDE                                                                                 | MOLTO | ABBASTANZA | POCO | PER NIENTE |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-------|------------|------|------------|
| 1. QUANTO HAI TROVATO INTERESSANTI LE ATTIVITÀ PROPOSTE ?                               |       |            |      |            |
| 2. QUANTO PENSI SIA IMPORTANTE SAPER TROVARE LE INFORMAZIONI SIGNIFICATIVE IN UN TESTO? |       |            |      |            |
| 3. QUANTO PENSI SIA MIGLIORATA LA TUA CAPACITÀ DI TROVARE LE INFORMAZIONI IMPORTANTI?   |       |            |      |            |

|                                                                  |  |  |  |  |
|------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|
| 4. QUANTO TI SEMBRA UTILE AVER IMPARATO UN METODO DI LAVORO?     |  |  |  |  |
| 5. QUANTO SONO UTILI LE RIFLESSIONI AD ALTA VOCE?                |  |  |  |  |
| 6. QUANTO TROVI UTILE RILEGGERE I BRANI PIÙ VOLTE?               |  |  |  |  |
| 7. QUANTO TROVI UTILE LO SCAMBIO DI IDEE CON UNO O PIÙ COMPAGNI? |  |  |  |  |

RISPETTO ALLA PRIMA PROVA DI COMPrensIONE, QUESTA L'HAI SVOLTA CON PIU' SICUREZZA?

- SI
- NO

SPIEGA PERCHÉ?

.....

COSA NE PENSI DEL LAVORO SVOLTO SULLA COMPrensIONE DEL TESTO? COSA TI E' PIACIUTO E COSA INVECE NON TI E' PIACIUTO?

.....

.....

## 2.8. Prova finale

Per quanto riguarda la prova di valutazione conclusiva, post-intervento, viene proposta nuovamente una “prova di lettura MT” di indagine approfondita 2, dal titolo “Dov’è più azzurro il fiume”, con la funzione di monitorare gli apprendimenti degli alunni e rilevare l’efficacia delle iniziative didattiche e strategiche messe in atto dalla ricerca empirica. Inoltre, si avrà altresì modo di confrontare l’abilità di comprensione raggiunta dagli alunni, rispetto a quella di decodifica. Come in fase iniziale, anche in questo caso ogni alunno potrà scegliere il ritmo di lettura preferito, avendo modo di tornare a riconsiderare il testo quando lo ritiene opportuno, mentre gli alunni con certificazione scolastica, all’occorrenza, potranno usufruire della lettura da parte dell’insegnante. La prova proposta è anche in questo caso di lunghezza medio-corta ed è caratterizzata dalla presenza di 10 item a risposta chiusa, tale tipologia evita che le abilità di esprimersi degli alunni abbiano maggior peso, impedendo un’interpretazione chiara degli esiti e rendendo la valutazione più facile e più soddisfacente a livello psicometrico, per tali ragioni il formato della domanda a scelta multipla, secondo Cornoldi (2017, p. 11) si dimostra ancora essere quello di più semplice somministrazione, di più sicura standardizzazione e valutazione.

Può risultare evidente che mediante questa prassi alcune informazioni, relative al livello di comprensione raggiunto dagli alunni, vengano perdute, ma quelle che al fine della ricerca risultano più significative, vengono raccolte. Un altro punto delicato che si è dovuto tenere in considerazione, in relazione alla valutazione della comprensione, è relativo alla tipologia dei testi e alle conoscenze pregresse degli alunni, poiché uno studente può essere aiutato dal fatto di conoscere l’argomento di cui si parla o trovarsi particolarmente bene con un certo tipo di testo. Come affermato da De Beni e Pazzaglia (1993) questi due aspetti non sono facilmente controllabili, perché legati a caratteristiche dei singoli individui o a differenziazioni fra tipi di testo.

Per una maggiore comprensione, si riporta qui di seguito la prova di lettura MT proposta agli alunni.

## **DOV'È PIÙ AZZURRO IL FIUME**

LE GIORNATE COMINCIAVANO AD ALLUNGARSI: COL SUO CICLOMOTORE, DOPO IL LAVORO MARCOVALDO SI SPINGEVA A ESPLORARE IL FIUME NEL SUO CORSO A MONTE DELLA CITTÀ E I FIUMICELLI SUOI AFFLUENTI. LO INTERESSAVANO SOPRATTUTTO I TRATTI IN CUI L'ACQUA SCORREVA PIÙ DISCOSTA DALLA STRADA ASFALTATA.

UNA VOLTA SI SMARRÌ: GIRAVA PER RIPE CESPUGLIOSE E SCOSCESE, E NON TROVAVA PIÙ ALCUN SENTIERO, NÉ SAPEVA PIÙ DA CHE PARTE FOSSE IL FIUME: A UN TRATTO, SPOSTANDO CERTI RAMI, VIDE, A POCHE BRACCIA SOTTO DI SÉ, L'ACQUA SILENZIOSA - ERA UNO SLARGO DEL FIUME, QUASI UN PICCOLO CALMO BACINO -, DI UN COLORE AZZURRO CHE PAREVA UN LAGHETTO DI MONTAGNA.

L'EMOZIONE NON GLI IMPEDÌ DI SCRUTARE GIÙ TRA LE SOTTILI INCRESPATURE DELLA CORRENTE. ED ECCO LA SUA OSTINAZIONE ERA PREMIATA! UN BATTITO, IL GUIZZO INCONFONDIBILE D'UNA PINNA A FILO DELLA SUPERFICIE, E POI UN ALTRO, UN ALTRO ANCORA, UNA FELICITÀ DA NON CREDERE AI SUOI OCCHI: QUELLO ERA IL LUOGO DI RACCOLTA DEI PESCI DI TUTTO IL FIUME, IL PARADISO DEL PESCATORE, FORSE ANCORA SCONOSCIUTO A TUTTI TRANNE A LUI. TORNANDO (GIÀ IMBRUNIVA) SI FERMÒ A INCIDERE SEGNI SULLA CORTECCIA DEGLI OLMI, E AD AMMUCCHIARE PIETRE IN CERTI PUNTI, PER POTER RITROVARE IL CAMMINO.

ORA NON GLI RESTAVA CHE FARSI L'EQUIPAGGIAMENTO. VERAMENTE, GIÀ CI AVEVA PENSATO: TRA I VICINI DI CASA E IL PERSONALE DELLA DITTA AVEVA GIÀ INDIVIDUATO UNA DECINA DI APPASSIONATI DELLA PESCA, RIUSCÌ A FARSI PRESTARE UN PO' DALL'UNO UN PÒ DALL'ALTRO UN ARSENALE DA PESCATORE IL PIÙ COMPLETO CHE SI FOSSE MAI VISTO.

A QUESTO PUNTO NON GLI MANCAVA NULLA: CANNA LENZA AMI ESCA RETINO STIVALONI SPORTA, UNA BELLA MATTINA, DUE ORE DI TEMPO - DALLE SEI ALLE OTTO - PRIMA D'ANDARE A LAVORARE, IL FIUME CON

LE TINCHE... POTEVA NON PRENDERNE? DIFATTI: BASTAVA BUTTARE LA LENZA E NE PRENDEVA; LE TINCHE ABBOCCAVANO PRIVE DI SOSPETTO. VISTO CHE CON LA LENZA ERA COSÌ FACILE, PROVÒ CON LA RETE: ERANO TINCHE COSÌ BEN DISPOSTE CHE CORREVANO NELLA RETE A CAPOFITTO.

**RISPONDI ALLE SEGUENTI DOMANDE FACENDO UNA CROCE SULLA SOLA RISPOSTA GIUSTA.**

MARCOVALDO COL SUO CICLOMOTORE SI DIRIGE:

- A SULLE MONTAGNE ATTORNO ALLA CITTÀ
- VERSO LA PIAZZA DEL MERCATO
- VERSO UN LAGHETTO VICINO ALLA CITTÀ
- FUORI DALLE MURA DELLA CITTÀ

MARCOVALDO CERCAVA LUNGO LA RIVA DEL FIUME UN POSTO:

- A CHE FOSSE VICINO ALLA STRADA
- LONTANO DAL TRAFFICO E DALLA POLVERE
- DOVE LA STRADA ERA IN DISCESA
- DOVE SI POTESSE ARRIVARE ANCHE A PIEDI

MARCOVALDO TROVA UN POSTO PER PESCARE

- CONOSCIUTO DA TUTTI I SUOI AMICI
- CHE LUI SOLO FORSE CONOSCEVA
- DOVE C'ERANO MOLTI PESCATORI
- SU UN FIUME DI CUI NON CONOSCEVA IL NOME

QUESTO POSTO VIENE CHIAMATO «IL PARADISO DEL PESCATORE»

- PERCHÉ C'ERA MOLTO SILENZIO
- PERCHÉ L'ACQUA ERA TRANQUILLA
- PERCHÉ C'ERANO MOLTI PESCI



PERCHÉ NON C'ERANO ALGHE

MARCOVALDO ERA MOLTO CONTENTO:

- E COMINCIÒ AD OSSERVARE L'ACQUA DEL FIUME
- E SI TUFFÒ DALLA GIOIA NELL'ACQUA
- E SI FERMÒ A GUARDARE UNA BARCA DI PESCATORI
- MA SCIVOLÒ E CADDE NEL FIUME

MARCOVALDO PER TROVARE DI NUOVO IL SUO POSTO PER PESCARE

- LUNGO LA STRADA SI FERMA AD OSSERVARE IL FIUME
- LEGGE TUTTE LE INDICAZIONI STRADALI
- OSSERVA IL CIELO PER ORIENTARSI CON LE STELLE
- LASCIA DELLE TRACCE PER SEGNARE IL SENTIERO

COME SI PROCURA MARCOVALDO IL SUO EQUIPAGGIAMENTO DA PESCATORE?

- ACQUISTA GLI ARNESI IN UN NEGOZIO
- RUBA GLI ARNESI A UN PESCATORE
- SI FA PRESTARE GLI ARNESI DAGLI AMICI
- TROVA DEI VECCHI ARNESI IN CANTINA

IL GIORNO IN CUI DECIDE DI ANDARE A PESCARE, MARCOVALDO

- A ERA STANCO DOPO LA GIORNATA DI LAVORO
- ERA MEZZOGIORNO E DOVEVA MANGIARE
- SI ERA APPENA ALZATO DAL LETTO
- AVEVA VOGLIA DI ANDARE AL BAR

QUANDO GETTA LA LENZA, MARCOVALDO SI ACCORGE

- CHE NON ERA DIFFICILE PESCARE
- CHE I PESCI SONO MOLTO FURBI
- CHE I PESCI NON ABBOCCANO
- CHE ERA MEGLIO ANDARE A LAVORARE

QUANDO MARCOVALDO GETTA LA RETE:

- I PESCI FUGGONO VELOCI
- I PESCI ROMPONO LA RETE
- I PESCI SI ERANO STANCATI DI MANGIARE
- I PESCI CADONO DIRITTI NELLA RETE

## **Capitolo 3. Descrizione e narrazione dell'intervento**

L'attuazione del lavoro di ricerca empirica è stata preceduta da contatti preliminari e adeguati accordi con l'Istituto Comprensivo Statale di Cadoneghe e più nello specifico con le insegnanti Giulian e Bortoletto nelle vesti di referenti delle classi 4<sup>a</sup> A e 4<sup>a</sup> B nelle quali l'esperienza didattica è stata svolta. La preparazione dei contenuti del progetto ha richiesto un allestimento preliminare di selezione dei testi da utilizzare e conseguente scrittura in un formato più conforme e fruibile dalla classe; inoltre, i testi sono stati organizzati in ordine di complessità ed è stata predisposta una versione semplificata per i soggetti con disabilità cognitive e/o linguistiche. Contestualmente al fine didattico che il progetto si è prefissato, alcuni testi sono stati accompagnati da immagini appositamente costruite per favorire la comprensione del testo e il lavoro di selezione delle informazioni ritenute importanti, da parte degli alunni.

### **3.1. Le fasi della ricerca empirica**

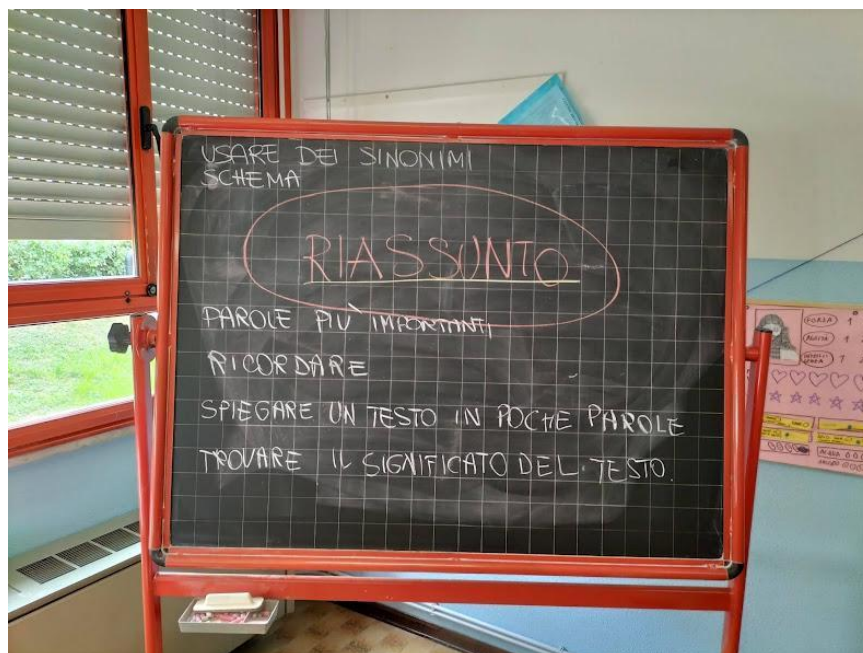
La ricerca ha avuto inizio con un questionario conoscitivo, con il quale si sono indagate le abitudini degli alunni, le prassi messe in atto per giungere alla comprensione del testo e i sentimenti provati nell'affrontare tali processi. Queste richieste, di ordine qualitativo e quantitativo, sono risultate utili al fine di progettare un intervento che potesse rispondere ai bisogni educativi della classe. Il questionario iniziale è stato per tali ragioni somministrato ad entrambe le classi che hanno partecipato alla ricerca e questo ha permesso un confronto e una riflessione rispetto al livello di partenza delle due sezioni. Nella stessa giornata è stata proposta anche la prova standardizzata di comprensione pre-intervento, che ha visto gli alunni impegnati in una lettura autonoma del brano intitolato "L'orso bianco", una prova di comprensione di indagine approfondita 2 (Cornoldi, C., Colpo, G., Carretti, B., 2017) e conseguente compilazione delle domande a risposta multipla. Inoltre, alle insegnanti curricolari è stato chiesto di compilare una griglia di presentazione della classe, per avere un quadro generale del contesto in cui il progetto si sarebbe inserito, attuando in questo modo molteplici processi di differenziazione per permettere

a tutti gli alunni di raggiungere il successo formativo che lo studio di ricerca si è prefissato.

Il presente lavoro di ricerca è stato effettuato nel mese di marzo, attraverso due incontri programmati con cadenza settimanale, della durata di due ore ciascuno. Nonostante il programma sia stato concentrato in un tempo così ristretto, i benefici non sono mancati e si sono dimostrati fin dai primi incontri.

Dai dati emersi nella prova standardizzata, nella classe di intervento il livello degli alunni si è dimostrato essere inferiore rispetto a quello della classe di controllo, ma la partecipazione e l'interesse che ha contraddistinto tali alunni, ha permesso l'elaborazione di un lavoro di ricerca intriso di nuove conoscenze e strategie che hanno sostenuto i processi di comprensione degli alunni e hanno favorito una partecipazione propositiva da parte di tutti i componenti della classe.

Nella prima fase gli alunni sono stati accompagnati alla comprensione del testo mediante proposte testuali brevi, questo per allenare i bambini alle tecniche del riassumere, attraverso un'istruzione diretta di pratiche guidate. Per mezzo del "metodo per scoperta", una strategia didattica volta a stimolare una crescita autonoma dell'allievo, tramite la scoperta esperita in modo attivo, in seduta plenaria, gli alunni hanno recuperato le loro pre-conoscenze relative alla tipologia testuale del riassunto e ne hanno fatto emergere gli elementi caratterizzanti, questo ha permesso una ricognizione delle informazioni possedute dalla classe e da qui si è potuti partire per una presentazione progressiva delle differenti strategie.



*Figura 4. Ricognizione delle informazioni possedute dalla classe, relative al riassunto.*

Nel primo incontro, mediante la proposta testuale intitolata “Che bello essere amici” gli alunni sono stati accompagnati nell’individuazione degli eventi principali, inizialmente mediante una prima riflessione collettiva ad alta voce e successivamente per mezzo delle illustrazioni appositamente create. L’utilizzo delle immagini ha favorito negli alunni il delinearsi di un iniziale habitus mentale che ha permesso loro di interrogare il testo, dividendolo in scene e innescando così un processo di comprensione più dettagliato e profondo.

A tal proposito, in un testo narrativo si può definire “scena” una porzione di testo nella quale si verifica una certa situazione, caratterizzata da unità di tempo, di contenuto e di ambiente.

Mediante il supporto delle immagini, tutti gli alunni della classe hanno fatto esperienza del “pensiero visuale”, punto di forza maggiormente sviluppato negli alunni con DSA, diventando pensatori per immagini e velocizzando il proprio processo di comprensione, attivando un pensiero visuo-spaziale che ha permesso loro di procedere per associazioni, utilizzando un approccio globale che ha potuto sostenere una duttilità cognitiva, rendendo gli alunni più propensi all’uso di un pensiero di tipo divergente, per cui per ogni problema è sempre possibile individuare più soluzioni.

Questa modalità di pensiero si avvale di una procedura di ragionamento non lineare e non sequenziale, bensì volta a cogliere idee, intuizioni, spunti fuori dal dominio di conoscenza e dalla rigidità logica.

In un secondo momento, le riflessioni ad alta voce hanno favorito la condivisione collettiva dei diversi punti di vista e hanno sollecitato la partecipazione anche degli alunni più timidi ed insicuri, permettendo loro di inserirsi in una comprensione testuale più ampia, facendo sempre riferimento alle immagini.

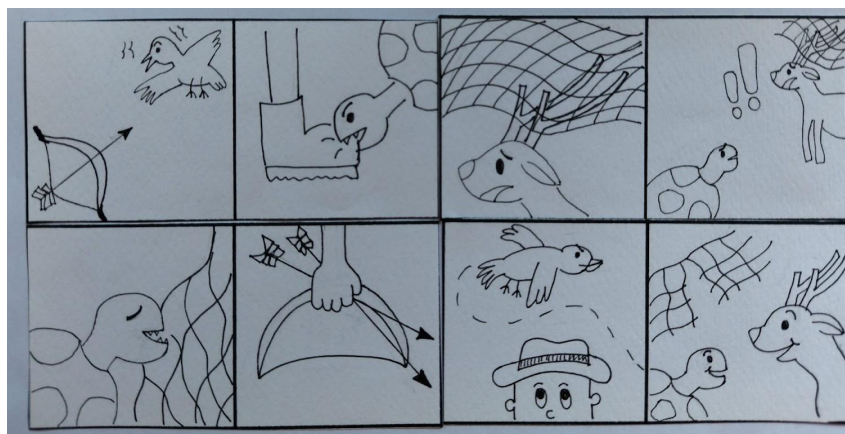
Di seguito si propone il primo testo presentato alla classe e le relative immagini.

### **CHE BELLO ESSERE AMICI**

C'ERANO UNA VOLTA TRE AMICI MOLTO DIVERSI TRA LORO: UN CERVO, UNA TARTARUGA E UN UCCELLO. UNA NOTTE IL CERVO RIMASE IMPIGLIATO IN UNA RETE CON UNA DELLE SUE CORNA E DISPERATO CERCÒ DI LIBERARSI, MA NON CI RIUSCÌ. QUANDO CAPIÌ CHE NON SAREBBE MAI RIUSCITO AD APRIRE UN BUCO NELLA RETE, CHIAMÒ IN AIUTO LA SUA AMICA TARTARUGA CHE VIVEVA LÌ VICINO. LA TARTARUGA ACCORSE IMMEDIATAMENTE E COMINCIÒ A RODERE I FILI DELLA RETE UNO PER UNO, CON MOLTA FATICA E TANTA PAZIENZA. ERA ANCORA TUTTA INTENTA NEL SUO LAVORO, QUANDO COMINCIÒ AD ALBEGGIARE, STAVA ARRIVANDO IL NUOVO GIORNO. IL CACCIATORE CHE AVEVA TESO LA RETE SI ALZÒ PER ANDARE A VEDERE SE LA SUA TRAPPOLA AVEVA FUNZIONATO, PRESE ARCO E FRECCHE E SI DIRESSE VERSO LA FORESTA. ERA APPENA ENTRATO NEL BOSCO CHE L'ALTRO AMICO DEL CERVO, L'UCCELLO, LO VIDE E AVENDO VISTO CHE LA TARTARUGA NON AVEVA ANCORA FINITO IL SUO LAVORO, PER DISTRARLO, COMINCIÒ A VOLARE SOPRA LA SUA TESTA, COME SE FOSSE FERITO. IL CACCIATORE SI MISE AD INSEGUIRLO E COSÌ PERDETTE DEL TEMPO, MENTRE LA TARTARUGA FINIVA DI LIBERARE IL CERVO. QUANDO FINALMENTE IL CALCIATORE ARRIVÒ ALLA RETE, TROVÒ CHE ERA VUOTA E FU DISPIACIUTO DI QUESTO, POICHÉ ERA CONVINTO CHE LA SUA TRAPPOLA AVREBBE FUNZIONATO. PRESO

DALL'IRA, AFFERRÒ IL SUO ARCO E SCAGLIÒ UNA FRECCIA VERSO L'UCCELLO CHE LO AVEVA INFASTIDITO. MENTRE STAVA PER TIRARE, LA TARTARUGA GLI MORSE UN DITO DEL PIEDE E IL CACCIATORE SBAGLIÒ IL BERSAGLIO, FU COSÌ CHE LA TARTARUGA SALVÒ I SUOI DUE AMICI.

*Enciclopedia della fiaba (a cura di G. Rodari) adatt., Editori riuniti*



*Figura 5. Immagini relative alle scene del brano "Che bello essere amici"*

Successivamente la classe è stata divisa in piccoli gruppi da tre e gli alunni hanno potuto sperimentare la divisione in scene di un nuovo brano, intitolato "Una gallinella operosa" in modo collaborativo ma autonomo, di cui si allega di seguito il testo, servendosi anche delle immagini apposite.

## UNA GALLINELLA OPEROSA

UN GIORNO UNA GALLINELLA TROVÒ DEI CHICCHI DI GRANO. COSÌ LE VENNE IN MENTE UN'IDEA. -CHI MI AIUTA A PIANTARE QUESTI CHICCHI DI GRANO? - DOMANDÒ AI SUOI AMICI.

-IO NO! -RISPOSE IL CANE FANNULLONE. -NEMMENO IO! - DISSE IL GATTO DORMIGLIONE. -NEANCHE IO! - AGGIUNSE L'ANATRA FESTAIOLA. D'ACCORDO! ALLORA LO FARÒ DA SOLA- DECISE LA GALLINELLA.

SUCCESSE LA STESSA COSA QUANDO, PIANTATI CHICCHI, INCOMINCIARONO A CRESCERE FORTI, ALTE E DORATE SPIGHE E IL GRANO ERA ORMAI MATURO. -CHI MI AIUTA A MIETERE IL GRANO?- DOMANDÒ LA GALLINELLA AI SUOI AMICI -IO NO! - RISPOSE IL CANE CHE STAVA RIPOSANDO IN CASA -NEMMENO IO!- DISSE IL GATTO CHE AVEVO APPENA FATTO UN PISOLINO. -NEANCHE IO! - AGGIUNSE L'ANATRA FESTAIOLA MENTRE SVOLAZZAVA DA UNA PARTE ALL'ALTRA. D'ACCORDO! ALLORA FARÒ DA SOLA- DISSE LA GALLINELLA ROSSA.

COSÌ LA GALLINELLA ROSSA COMINCIÒ A MIETERE E TAGLIÒ FINO ALL'ULTIMA SPIGA.

DOPO LA RACCOLTA DEI CHICCHI, LA GALLINELLA DOVEVA PORTARLI AL MULINO, MA I TRE AMICI NON LA AIUTARONO. LA GALLINELLA MISE I CHICCHI DI GRANO IN UN SACCO E ANDÒ AL MULINO.

QUANDO TORNO CHIESE AI TRE AMICI SE QUALCUNO VOLEVA AIUTARLA A FARE IL PANE. MA TUTTI NEGARONO L'AIUTO. COSÌ LA GALLINELLA ROSSA IMPASTÒ LA FARINA, MISE LE PAGNOTTE IN FORNO E ASPETTÒ.

QUANDO IL PANE FU PRONTO, UN PROFUMO DELIZIOSO SI DIFFUSE PER TUTTA LA FATTORIA. -CHI MI AIUTA A MANGIARE QUESTO PANE CALDO?- DOMANDÒ LA GALLINELLA.

-IO! - RISPOSE IL CANE SCODINZOLANDO. -ANCHE IO! - DISSE IL GATTO CON LE ORECCHIE TESE. -ANCH'IO! - DISSE L'ANATRA APRENDO BENE IL BECCO. AH NO! - DISSE LA GALLINELLA ROSSA. -HO FATTO TUTTO DA SOLA E ADESSO... ME LO MANGERÒ DA SOLA! E COSÌ FECE.

*P., Martinez, M., Somà. Kalandraka, adatt. Rizzoli Education*



L'attività laboratoriale ha innescato negli alunni un senso di maggiore appartenenza alla classe, sviluppando un clima di lavoro disteso, ma partecipativo. Di seguito si può osservare un esempio di testo suddiviso in scene con l'ausilio delle immagini apposite.

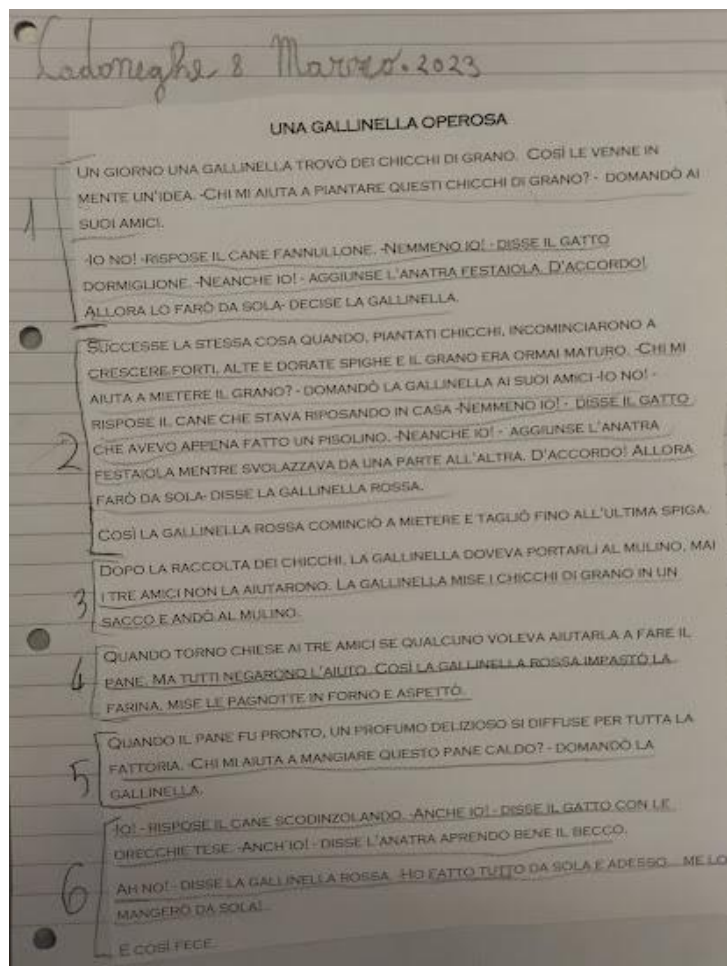


Figura 6 . Suddivisione in scene del brano "Una gallinella operosa"

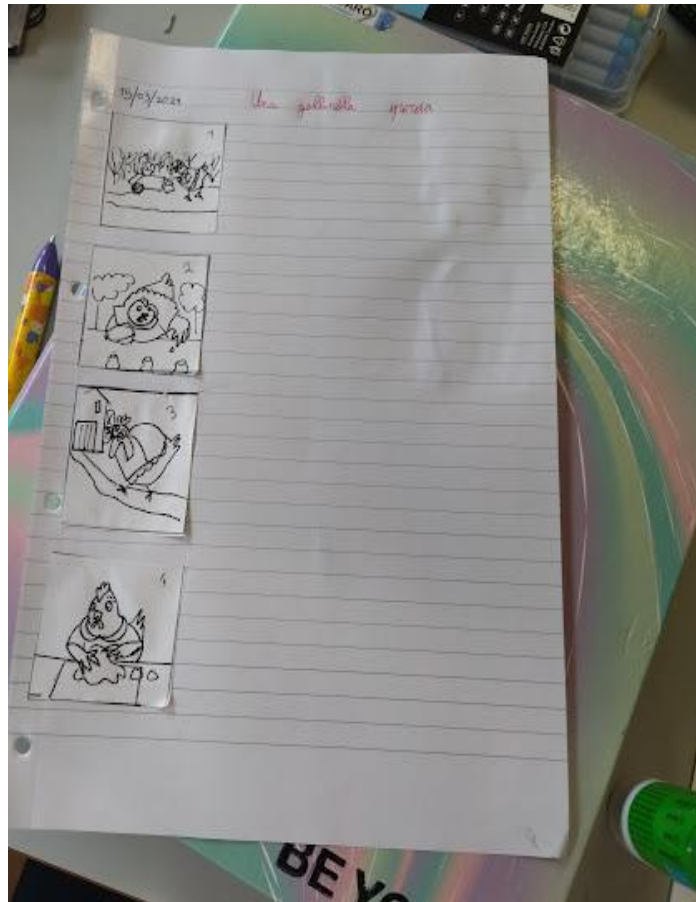


Figura 7. Organizzazione delle immagini per ogni scena, del brano “Una gallinella operosa”.

Nella seconda fase, invece, agli alunni sono stati proposti testi più lunghi ricavati da differenti libri di testo scolastici. Con il brano intitolato “Un Cappellaio” il processo di comprensione ha previsto un’ iniziale analisi del titolo, in cui gli alunni hanno ipotizzato di che cosa avrebbe narrato il testo e una successiva lettura ad alta voce del brano, a più riprese, con la sottolineatura in itinere di eventuali parole ritenute difficili. Per una maggiore comprensione, si riporta qui di seguito il testo esaminato.

## UN CAPPELLAIO

UN CAPPELLAIO POVERO ONESTO E QUANDO MORÌ LASCIÒ IN EREDITÀ A SUO FIGLIO TRE CAPPELLI. IL RAGAZZO LI SPAZZOLÒ E, SICCOME ERA INVERNO, PENSÒ DI USARLI. IL PRIMO ERA UNA TUBA, IL SECONDO UNA TONDA BOMBETTA: DUE CAPPELLI PER I GIORNI DI FESTA. IL TERZO ERA UN PO' SBILENCO E FLOSCIO, TROPPO GRANDE. IL RAGAZZO LO RIPULÌ E LO STIRÒ COME GLI ALTRI DUE; PURTROPPO, NEL PASSARGLI SOPRA IL FERRO DA STIRO LO BRUCIACCHIÒ E GLI FECE UN BUCO. IL PRIMO GIORNO CHE IL RAGAZZO USCÌ DI CASA IN CERCA DI LAVORO SI MISE IN TESTA LA TUBA: ARRIVATO IN PAESE INCONTRÒ UN RICCO SIGNORE CHE RECLAMÒ IL CAPPELLO, AFFERMANDO DI AVERLO COMMISSIONATO AL PADRE QUALCHE SETTIMANA PRIMA. IL RAGAZZO CEDETTE IL CAPPELLO. IN CAMBIO EBBE UN PO' DI DENARO, MA GLI BASTÒ PER COMPRARE SOLTANTO PANE, OLIO, ACCIUGHE E CICORIA. AL QUINTO GIORNO USCÌ DI NUOVO DI CASA PER ANDARE IN PAESE. PIOVEVA, ALLORA DOVETTE RIPARARSI LA TESTA CON LA BOMBETTA, PERCHÉ IL CAPPELLO DA STRAPAZZO FACEVA ACQUA DAL SUO GROSSO BUCO. PIOVEVA E C'ERA NEBBIA E, MENTRE IL RAGAZZO CAMMINAVA VERSO IL PAESE, PER LA STRADA IN MEZZO AL BOSCO PASSÒ UNA CARROZZA. SI AFFACCIO UN MALANDRINO, ALLUNGÒ IL BRACCIO E GLI PORTÒ VIA LA BOMBETTA. IL RAGAZZO TORNÒ A CASA E PASSÒ QUEL GIORNO A PIANGERE. IL GIORNO DOPO, CON IL SOLE, POTÉ USCIRE A CERCARE LAVORO COL CAPPELLO SBILENCO E BUCATO. SULLA PIAZZA DEL PAESE C'ERA UN CARROZZONE DI ATTORI GIROVAGHI E IL RAGAZZO SI AVVICINÒ A CURIOSARE. SALÌ SUL PALCHETTO DI LEGNO PER LA RECITA E, PER CONSOLARSI, COMINCIÒ A SALTARE, A FARE SMORFIE, INCHINI E SALAMELECCHI. IL RAGAZZO CON QUEL CAPPELLO SBILENCO, A PUNTA FLOSCIA E BUCATO, SEMBRAVA UN CLOWN E COME CLOWN TROVÒ, NELLA COMPAGNIA DEI GIROVAGHI, IL SUO LAVORO.

*R., Crovi, I fratelli Peste, Nino Aragno*

La ricapitolazione dei termini sconosciuti ha permesso agli alunni di ampliare il proprio vocabolario e ha innescato situazioni positive di confronto e riflessione condivisa, in cui ogni alunno ha potuto supporre il significato del termine sconosciuto, sulla base di vissuti ed esperienze personali. E' seguita poi la fase di individuazione delle scene in cui era suddiviso il brano, con conseguente ricapitolazione per mezzo delle immagini (si veda figura 8). Lo step successivo ha coinvolto gli alunni nel provare ad attribuire dei titoli significativi per ogni scena, dopodiché di creare brevi narrazioni al fine di sintetizzare i fatti descritti in quest'ultime. Anche in questo caso vi è stato un momento di condivisione e di confronto, fino a definire delle narrazioni collettivamente approvate. Le sensazioni che hanno caratterizzato questo momento, da parte degli alunni, sono state di successo e di determinazione, poiché attraverso il lavoro collaborativo si sono sentiti liberi di partecipare, ognuno con le proprie risorse e competenze.

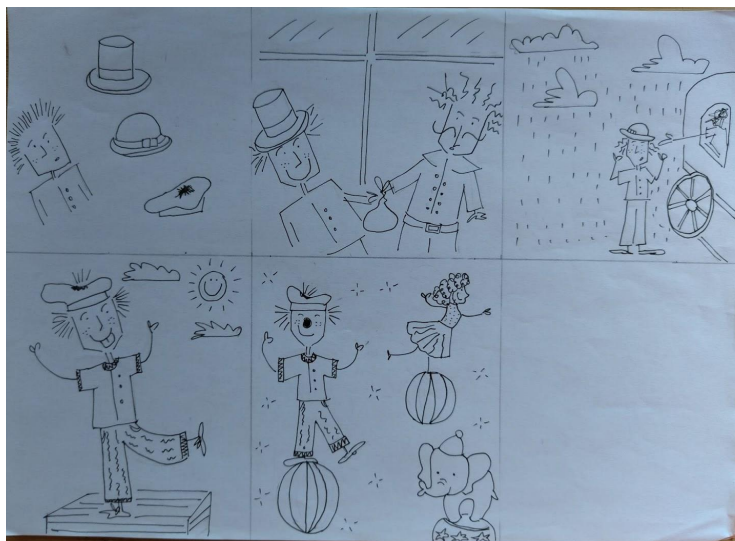


Figura 8. Immagini relative al brano "Un cappellaio"

Contestualmente è seguita poi la fase cooperativa in coppia, in cui agli alunni è stato fornito un nuovo brano, dal titolo "La fuga delle pulci", nel quale hanno provato a replicare gli stessi processi applicati precedentemente in fase plenaria. In questo caso, le insegnanti presenti in classe hanno accompagnato gli allievi più incerti e hanno fornito delucidazioni in caso di richieste di aiuto.

Anche per questo brano, agli alunni sono state fornite le immagini apposite che hanno facilitato la comprensione del testo e la suddivisione in scene.

### **LA FUGA DELLE PULCI**

C'ERA UNA VOLTA, IN UN CIRCO IN RUSSIA, UN FAMOSO DOMATORE DI PULCI CHE AVEVA ALLESTITO UNO SPETTACOLO INCREDIBILE: LE SUE 12 PULCI ERANO FAMOSE IN TUTTO IL MONDO, PERCHÉ SAPEVANO FARE IL TRIPLO SALTO MORTALE E VOLARE DA QUI FINO A LÌ SENZA SBAGLIARE MAI. POI SAPEVANO CONTARE E FARE LE OPERAZIONI. IL DOMATORE CHIEDEVA LORO: “QUANTO FA  $3+3$ ?”. E LORO SALTAVANO: PING, PING, PING, PING, PING, PING! SEI VOLTE. LE PULCI SAPEVANO CONTARE SOLO FINO A SEI, MA DEL RESTO ERANO PULCI, NON PROFESSORESSE DI MATEMATICA! UN GIORNO SUCCESSE CHE, DURANTE UNO SPETTACOLO, IL DOMATORE SI ACCORSE CHE IL PUBBLICO SI ANNOIAVA UN PO': LE SUE BRAVE PULCI STAVANO ESEGUENDO IL FAMOSO TRIPLO SALTO MORTALE, MA LA GENTE GUARDAVA DISTRATTA, APPLAUDIVA APPENA... ALLORA IL DOMATORE PENSÒ CHE ERA GIUNTO IL MOMENTO DI INSEGNARE ALLE PULCI QUALCOSA DI NUOVO. COSÌ ORDINÒ LORO DI IMPARARE A ESEGUIRE IL QUADRUPLO SALTO MORTALE E LA PIRAMIDE, E DI STUDIARE I NUMERI ALMENO FINO AL CINQUANTA. – ZZZZ, ZZZZ, ZZZZ, ZZZZ... - RONZARONO LE PULCI INNERVOSITE DA PRETESE COSÌ ASSURDE. POI SI CONSULTARONO E DECISERO CHE NON VOLEVANO FARE PIÙ NE SALTARE NE CONTI, E CHE LA VITA DEL CIRCO NON FACEVA PIÙ PER LORO. COSÌ LE PULCI SI RIBELLARONO E SALTARONO VIA TUTTE INSIEME, APPROFITANDO DI UN ATTIMO DI DISTRAZIONE DEL DOMATORE. SI NASCOSERO IN MEZZO AL PUBBLICO E TUTTI COMINCIARONO A GRATTARSI E AD AGITARSI, ANCHE SE, A DIRE LA VERITÀ, NON CE N'ERA ALCUN MOTIVO: LE PULCI SI ERANO INFILATE IN UNA FESSURA DEL TENDONE ED ERANO FUGGITE. MA IL DOMATORE QUESTO NON LO SAPEVA. PER CERCARE LE SUE PULCI AMMAESTRATE, CHIUSE IL TENDONE DEL CIRCO E PERQUISÌ GLI SPETTATORI UNO A UNO. MA NON

LE TROVO PIÙ. DA ALLORA DIVENTÒ DOMATORE DI ELEFANTI, PERCHÉ QUELLI SI VEDEVANO MEGLIO...

*S., Bordiglioni. Storie per te, Einaudi Ragazzi*

Dal confronto che ne è conseguito, è emerso che non vi sia un'unica modalità corretta di narrazione, bensì che siano numerose le proposte ritenute valide al fine di riassumere un testo. Questa riflessione è risultata significativa per gli alunni, poiché non si sono sentiti giudicati nel loro operato e hanno avuto modo di arricchire il bagaglio lessicale da poter utilizzare. La fase che ne è conseguita è stata caratterizzata dal provare a formulare una risposta condivisa: scegliendo le informazioni più importanti e le modalità di narrazione più efficaci.



*Figura 9. Immagini relative al brano "La fuga delle pulci"*



*Figura 10. Fase cooperativa in coppia*

La classe è stata sottoposta nuovamente all'utilizzo di queste strategie procedurali, con un nuovo testo dal titolo "Il campo".

### **IL CAMPO**

DOVE ABITAVA MARIA LE CASE ERANO ATTACCATE UNA ALL'ALTRA E GLI APPARTAMENTI DENTRO LE CASE ERANO COSÌ PICCOLI, STRETTI E APPICCATI CHE NON OCCORREVA NEMMENO METTERE UN ORECCHIO AL MURO PER SENTIRE COSA DICEVANO I VICINI.

I BAMBINI GIOCAVANO CON LE FIGURINE SUL MARCIAPIEDE. MANCAVA UN PRATO, UN GIARDINO, UN PEZZO DI TERRA DA CUI SPUNTASSERO FIORI PROFUMATI IN PRIMAVERA O ALBERI CHE REGALASSERO OMBRA IN ESTATE. MANCAVANO PANCHINE SU CUI SOSTARE.

MARIA E GLI ALTRI BAMBINI DOVEVANO ACCONTENTARSI DI GIOCARE PER STRADA O SULLE SCALE DEI PALAZZI. ANCHE LA SCUOLA NON AVEVA IL CORTILE.

IN VERITÀ, IN UNA STRADA VICINO C'ERA UN CAMPO ABBANDONATO, MA NESSUNO CI POTEVA ENTRARE. ERA LÌ DA TANTI ANNI, DA QUANDO ERA NATO IL QUARTIERE. DOVEVA DIVENTARE UN PARCO GIOCHI E L'AREA ERA STATA RECINTATA DA UNA PALIZZATA ROBUSTA. POI, PERÒ, ERA STATO ABBANDONATO E DALLA PALIZZATA SI INTRAVEDEVA SOLO

GHIAIA, CUMULI DI TERRA E FOSSI CHE DURANTE LE GIORNATE DI PIOGGIA DIVENTAVANO POZZE NERE DI FANGO. QUALCUNO AVEVA PENSATO DI USARLO COME DISCARICA E CI AVEVA BUTTATO MATERASSI, BICICLETTE ARRUGGINITE, GIOCATTOLI ROTTI E BOTTIGLIE DI PLASTICA. UN GIORNO MARIA EBBE UN'IDEA.

-COSTRUIAMO NOI UN GIARDINO, UN GIARDINO CON GLI ANIMALI.

-COSA? - DISSERO I SUOI AMICI ANTONIO, GIULIA, EMMA E CARLO.

- MA SEI MATTA? E DOVE LI PRENDIAMO GLI ANIMALI? E I FIORI E L'ERBA? O BEH, GLI ANIMALI LI FACCIAMO NOI E I FIORI... PRENDIAMO I SEMI E SEMINIAMO.

-MA COME FACCIAMO A FARE GLI ANIMALI? - DOMANDARONO GLI AMICI SENZA CAPIRCI NULLA.

- NON DEI VERI ANIMALI, SCIOCCHI! DEGLI ANIMALI FINTI, CON LE BOTTIGLIE, I CONTENITORI E TUTTI I ROTTAMI CHE CI SONO QUI. NOI PORTIAMO LA COLLA, I COLORI, I CHIODI E IL MARTELLO.

E COSÌ A UNA TAVOLA DI LEGNO FURONO AGGIUNTE DUE ZAMPE, UN COLLO, UNA TESTA E UNA CODA DI LEGNO, POI VENNE DIPINTA DI BIANCO E DI NERO E DIVENTÒ UNA MUCCA PEZZATA.

PRESI DALL'ENTUSIASMO, I BAMBINI COSTRUIRONO E DIPINERO PECORE, GALLINE, ASINI E GIRAFFE. C' ERANO ANCHE DUE GATTI E UN CAVALLO. E PERFINO, QUELLA FU L'OPERA PIÙ DIFFICILE, UN'ENORME ELEFANTE ROSA CON UNA LUNGA PROBOSCIDE DI BOTTIGLIE DI PLASTICA. MANCAVANO I FIORI E L'ERBA PER ESSERE UN VERO GIARDINO. I BAMBINI PORTARONO I SEMI E LI NASCOSERO SOTTO LA TERRA. E ASPETTARONO. PASSÒ L'ESTATE E VENNE L'AUTUNNO, PASSÒ L'AUTUNNO E VENNE L'INVERNO E FACEVA COSÌ FREDDO CHE I BAMBINI NON POTERONO PIÙ ANDARE AL CAMPO. NEVICÒ E LA NEVE COPRÌ GLI ANIMALI DI UNA FITTA COPERTA BIANCA, POI PIOVVE E SI SCIOLSE LA NEVE. FINALMENTE RITORNÒ IL SOLE. E UN GIORNO PROPRIO UN GIORNO DI QUELLI BELLI DI PRIMAVERA, CON IL CIELO AZZURRO AZZURRO E IL SOLE CHE SCALDA I CAPELLI, QUEL GIORNO, DOPO LA SCUOLA, MARIA, EMMA, GIULIA, CARLO E ANTONIO



ANDARONO INSIEME AL CAMPO. GLI ANIMALI C'ERANO ANCORA TUTTI, MA TRA LA MUCCA, LE PECORE E LE GALLINE ERANO SPUNTATI DEI FILI TENERISSIMI DI VERDE. ERA ERBA VERA. E TRA QUEI FILI LUCIDI, COME BOTTONI D'ORO, TANTE MARGHERITINE GIALLE SORRIDEVANO AL SOLE.

*P., Parazzoli, in AA.VV., Io vorrei..., Casa dos Curumins*

Sempre divisi in coppie, ma con nuovi compagni, gli alunni hanno avuto la possibilità di cimentarsi in una nuova sfida e di testare le proprie abilità testuali. In questa terza fase è stato chiesto agli alunni di sperimentare, in maniera autonoma, l'utilizzo dello storyboard, un organizzatore grafico che permette di presentare visivamente le informazioni di un testo, provandone a creare le illustrazioni adatte. Nello storyboard ogni scena viene rappresentata attraverso un disegno e da descrizioni verbali dei suoi elementi principali, come: eventi, personaggi, ambienti, spostamenti e dialoghi. Questa tecnica aiuta a definire con maggiore precisione le scene, risultando quindi uno strumento utile anche per la pianificazione dei racconti.

L'utilizzo dello storyboard, per la suddivisione in scene del testo intitolato "Il campo", ha inizialmente messo in difficoltà la classe, poiché molti si sono giudicati incapaci di disegnare e hanno vissuto la proposta didattica in maniera limitante. Per ovviare a tale problema, l'insegnante ha fornito alla lavagna alcune semplici ipotesi creative e in questo modo è stato superato il problema del disegno.

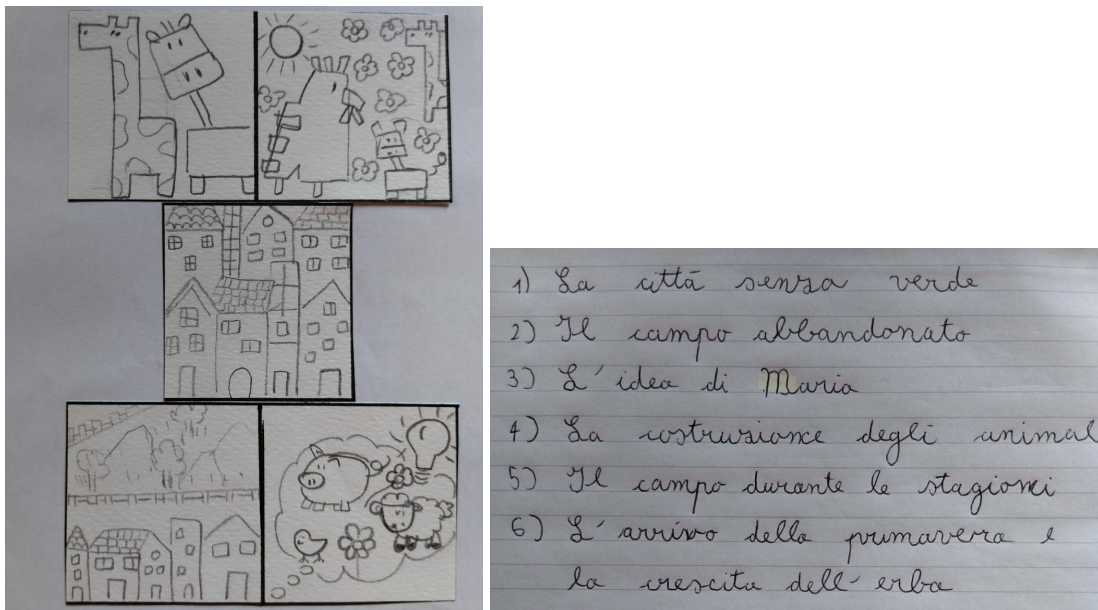


Figura 11. Esempio di realizzazione autonoma dello storyboard e attribuzione di un titolo per ogni scena

Gli alunni, contrariamente alle lamentele emerse in fase iniziale, hanno trovato molto interessante l'utilizzo dello storyboard che ha permesso loro di focalizzare gli elementi presenti nel testo e di selezionare con più accuratezza i fatti ritenuti importanti.

Questa selezione ha permesso inoltre di fare chiarezza, facilitando gli alunni nella creazione delle narrazioni per ogni scena, poiché il passaggio metacognitivo era stato precedentemente attivato nel momento della creazione del disegno. Lo stesso processo è stato messo in atto anche con un altro brano dal titolo "Topo Leonardo e gatto Giocando" con il quale è stato chiesto di utilizzare tutte le strategie fino a quel momento proposte:

- riflessione sul titolo;
- ipotesi di svolgimento;
- selezione dei termini sconosciuti;
- suddivisione del testo in scene;
- attribuzione di un titolo adatto ad ogni scena;
- creazione dello storyboard;
- strutturazione di brevi narrazioni esplicative di ogni scena.

Si riporta di seguito il testo proposto alla classe e alcune immagini relative alle strategie sopra citate.

### **TOPO LEONARDO E IL GATTO GIOCONDO**

TOPO LEONARDO ERA UN GRANDE PITTORE. LE SUE TELE ERANO ESPOSTE IN GALLERIE D'ARTE E MUSEI. VOI PENSERETE CHE TOPO LEONARDO SI SENTISSE SODDISFATTO PER LA SUA FAMA E PER LA SUA BRAVURA. E INVECE NO, TOPO LEONARDO NON FACEVA CHE SOSPIRARE: -NON MI SENTO CONTENTO FINCHÉ NON AVRÒ RITRATTO UN GATTO! UN GIORNO CI AVEVA PROVATO. AVEVA CERCATO DI FARE IL RITRATTO A GATTO MATUSALEMME, UN GATTO COSÌ VECCHIO CHE SI DICEVA NON FOSSE PIÙ CAPACE DI CACCIARE TOPI. MATUSALEMME DORMICCHIAVA VICINO A UNA STUFA. TOPO LEONARDO AVEVA APPENA DIPINTO LA STUFA, QUANDO IL VECCHIO GATTO AVEVA APERTO UN OCCHIO E LO AVEVA VISTO. CON UN BALZO, IL GATTO AVEVA CERCATO DI ACCHIAPPARE TOPO LEONARDO CHE PER FORTUNA ERA RIUSCITO A METTERSI IN SALVO. TOPO LEONARDO ERA DECISO A TROVARE UN ALTRO GATTO E A RITENTARE. UN GIORNO QUALCUNO GLI RACCONTÒ LA STORIA DI GATTO GIOCONDO, CHE ERA IL FIGLIO PIÙ PICCOLO DI GATTA CECILIA. QUANDO CECILIA AVEVA SMESSO DI ALLATTARE I SUOI GATTINI E LI AVEVA SVEZZATI PORTANDOLI A CACCIA, GIOCONDO AVEVA COMINCIATO A STRILLARE: -VOGLIO ANCORA IL LATTE! INSOMMA, GATTO GIOCONDO DI MANGIARE CARNE NON NE VOLEVA SAPERE ED ERA DIVENTATO UN GATTO VEGETARIANO. TOPO LEONARDO VENNE A SAPERE CHE GATTO GIOCONDO ERA DIVENTATO UN GATTO RANDAGIO INFELICE E SOLO. SUBITO SI MISE HA LA SUA RICERCA E UN GIORNO LO TROVÒ. QUANDO TOPO LEONARDO GLI CHIESE SE POTEVA FARGLI IL RITRATTO, GATTO GIOCONDO NE FU MOLTO FELICE. TOPO LEONARDO COMINCIÒ A DIPINGERLO, MA L'ESPRESSIONE DI GIOCONDO ERA TROPPO TRISTE. SENTI, GIOCONDO -GLI DISSE ALLORA TOPO LEONARDO- NON POTRESTI FARE UN BEL SORRISO?

GATTO GIOCONDO CI PROVÒ E, SE PROPRIO NON RIUSCÌ A FARE UN BEL SORRISO, FECE ALMENO UN SORRISINO.

TOPO LEONARDO SI ACCONTENTÒ E DIPINSE QUEL SORRISINO. BEH, FORSE NON CI CREDERETE, MA QUEL QUADRO È DIVENTATO UNO DEI QUADRI PIÙ FAMOSI DEL MONDO E ADESSO È ESPOSTO IN UN GRANDE MUSEO !

*S., Roncaglia, Animali pronti in favola, Editore Piccoli*

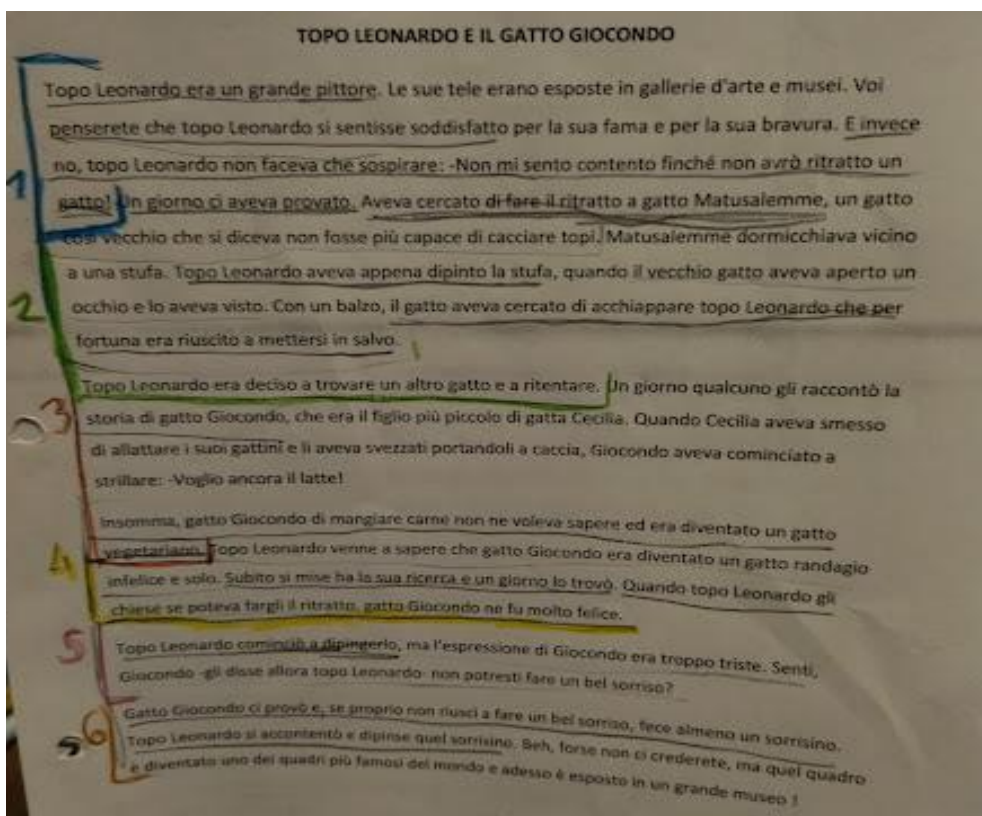


Figura 12. Suddivisione del brano "Topo Leonardo e gatto Giocondo" in scene

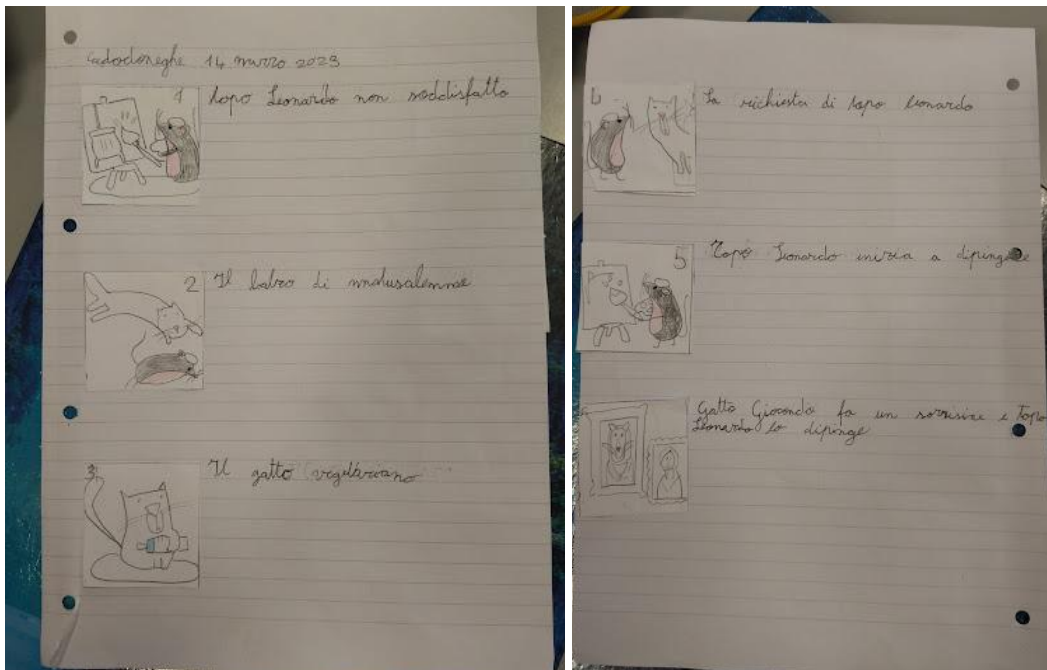


Figura 13. Creazione dello storyboard del brano "Topo Leonardo e gatto Giocondo" e attribuzione di un titolo adatto per ogni scena

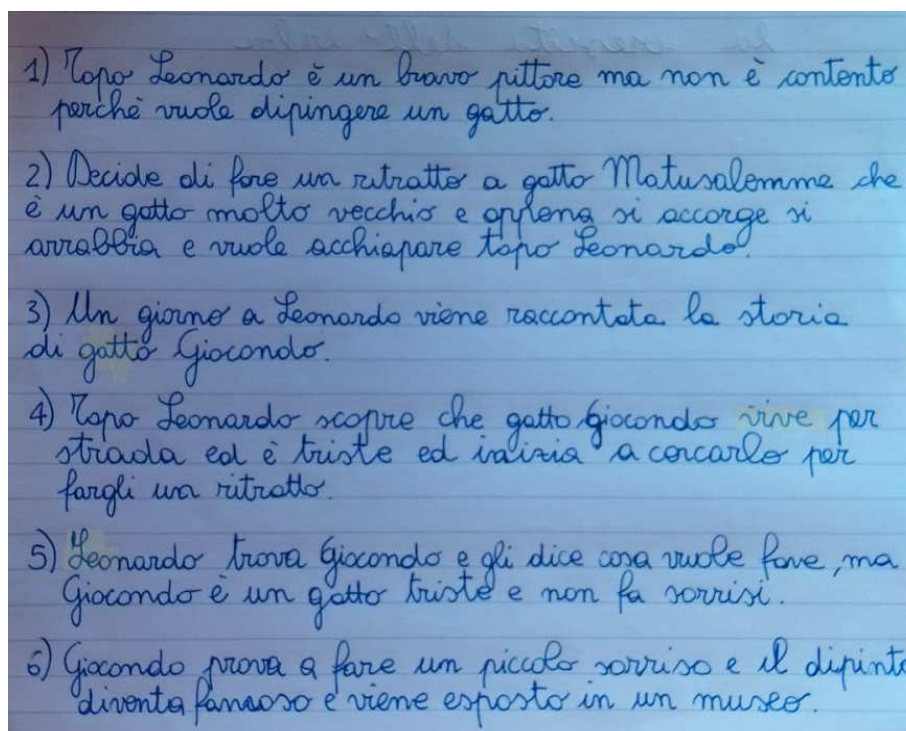


Figura 14. Esempio di strutturazione di brevi narrazioni esplicative per ogni scena.

La suddivisione, in diversi step, dei processi che facilitano e sostengono la comprensione del testo, ha agevolato anche gli alunni che presentano difficoltà linguistiche e/o cognitive, permettendogli di destrutturare il brano e di focalizzare l'attenzione nelle differenti parti che lo compongono.

In questo modo, gli alunni hanno lavorato su e con il brano, favorendo la comprensione e sentendosi più adeguati rispetto alle proprie potenzialità e nell'utilizzo di corrette strategie, in un ambiente relazionale non giudicante, ma al tempo stesso attento e vigile nel prevedere alcune difficoltà, proponendo, all'occorrenza, misure strategiche facilitanti.

Tra i vari step proposti, alla classe è stato richiesto anche di recuperare conoscenze già acquisite durante il percorso di formazione, relative alle caratteristiche del discorso diretto e del discorso indiretto, poiché nella sintesi, il passaggio dal primo al secondo necessita di alcuni cambiamenti e bisogna tenere in considerazione alcune accortezze:

- non si usano più i due punti e le virgolette;
- se il verbo della frase reggente è al presente o al futuro non vi sono cambiamenti nei tempi;
- quando il verbo della frase reggente è al passato vi sono cambiamenti nel verbo della proposizione dipendente
  - se il verbo della dipendente è al presente ⇒ diventa imperfetto
  - se il verbo della dipendente è al passato ⇒ diventa trapassato
- i pronomi personali e possessivi di prima e seconda persona diventano di terza persona;
- le forme verbali di prima e seconda persona diventano di terza persona

Una volta recuperate queste informazioni, si è fatto esperienza dei passaggi necessari in modo tale che gli alunni li potessero consolidare e utilizzare autonomamente.

Essendo questa fase ricca di attività cognitivamente impegnative, è stata alternata una proposta che coinvolgesse abilità di tipo sensoriali e manipolative, facendo così una breve pausa che ha permesso agli alunni di distogliere l'attenzione diretta sulla comprensione del testo e di concentrarsi nella

realizzazione di un proprio artefatto: “la ruota del riassunto”, ovvero uno strumento compensativo che potesse sostenere le corrette strategie da utilizzare, al fine di attivare un apprendimento qualitativamente adeguato. La suddivisione delle differenti proposte strategiche, in un unico strumento a disposizione dell’alunno, ha permesso di ridurre le possibilità di distrazione, diminuendo le tempistiche di svolgimento dei compiti richiesti e di avere dei supporti visuali che facilitino l’ordine e l’organizzazione degli input, di tale strumento si parlerà in maniera più approfondita nel paragrafo seguente.

Nella quarta fase sono state presentate le “parole legame” ovvero una selezione di congiunzioni che servono per collegare, tra loro, frasi o parti del testo. L’importanza della conoscenza di tali parole è strettamente legata alla tipologia testuale del riassunto, poiché un loro utilizzo corretto permette l’elaborazione di una sintesi efficace, coerente e coesa. Per tale motivo, sono state selezionate alcune congiunzioni ritenute fondamentali al fine didattico, le quali sono state trascritte in dei cartoncini colorati e inserite in un cesto, dove a turno gli alunni le potevano scegliere. Per ogni cartoncino è stato chiesto alla classe, divisi in coppie, di provare a creare delle frasi di senso compiuto, successivamente si è provveduto al confronto e alla seriazione delle frasi ritenute corrette. Questo processo ha facilitato gli alunni nella comprensione del significato di ogni parola e dell’utilizzo che se ne può fare, contestualmente è stato creato un cartellone che ne ha sintetizzato i vari significati e utilizzi. Oltre a questo, è stato fornito ad ogni alunno anche un prototipo compensativo, “la fisarmonica delle parole legame”, con tutte le congiunzioni analizzate e le modalità di utilizzo, avendo così la possibilità di fruirne in ogni momento ritenuto da loro opportuno, anche di questo strumento compensativo vi sarà un approfondimento nel paragrafo seguente.

Quello che è risultato interessante ai fini della ricerca, è che la collaborazione in piccolo gruppo e la condivisione delle proprie conoscenze ha innescato un sentimento positivo da parte degli alunni, nei confronti della proposta didattica, e questo ha favorito l’interiorizzazione dei processi e delle strategie proposte.

Successivamente è stato chiesto agli alunni di riprendere i testi analizzati fino a quel momento e scegliendone uno si è provato, in modo collegiale, a crearne

una sintesi, partendo dalle narrazioni pensate in precedenza e applicandovi le parole legame. Nelle immagini che seguono si può osservare l'operato creato dalla classe.

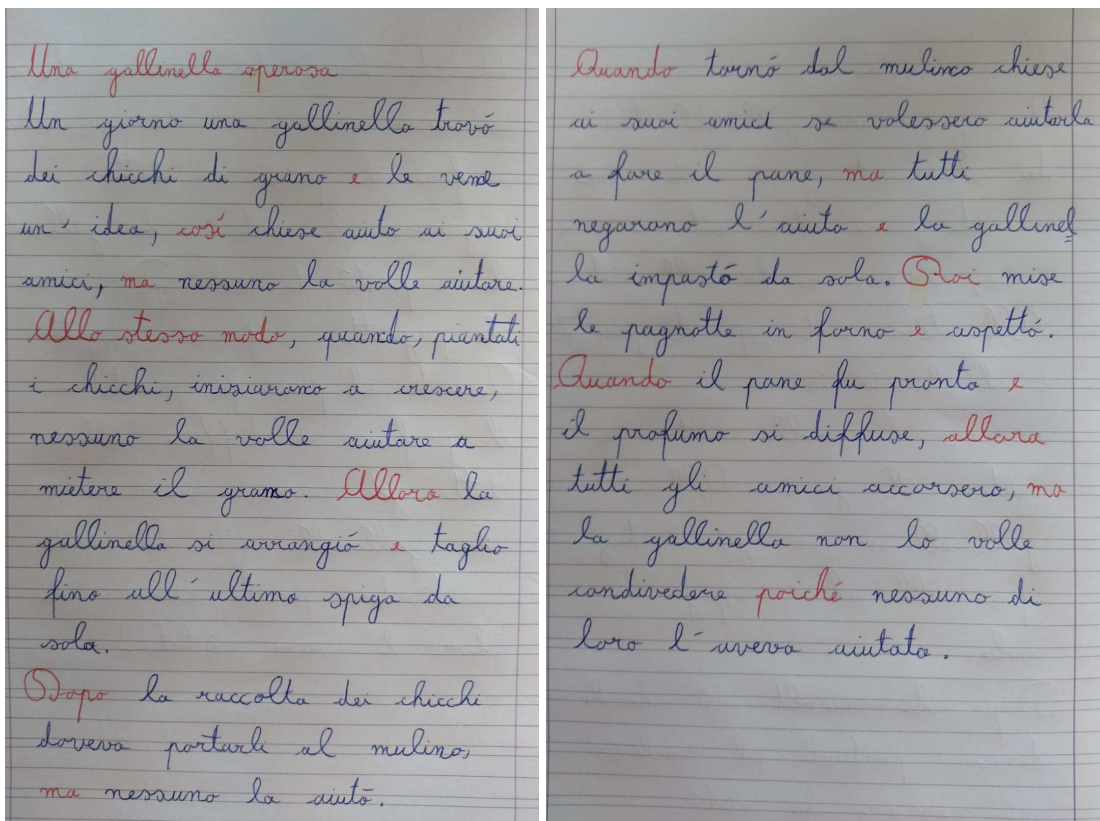


Figura 15. Esempio di sintesi a partire dalle narrazioni esplicative di ogni scena del brano "Una gallinella operosa".

Per far sì che ogni membro della classe potesse raggiungere un buon livello di comprensione del testo, in ogni fase della ricerca, gli alunni sono stati sollecitati nel selezionare e utilizzare parole adatte per caratterizzare al meglio le scene presenti nel brano e per collegare tra loro le differenti parti del testo. Questa attenzione, nei processi di comprensione, ha permesso alla maggior parte della classe di giungere all'elaborazione della sintesi di un testo in maniera lineare ed efficace, comprendendo in questo modo il fine ultimo dell'utilizzo delle diverse strategie. Successivamente, a coppie, gli alunni hanno provato a replicare tale procedimento, ottenendo nuovamente un riassunto.

Il fatto di individuare le scene che compongono un brano, provare ad attribuirgli un titolo, preparare una narrazione sintetica degli eventi e successivamente



collegare il tutto con l'utilizzo delle congiunzioni, che ai bambini sono state presentate come "parole legame", proprio per far comprendere loro il valore e la loro funzione di coesione, ha permesso una realizzazione veloce e chiara della sintesi.

### **AMBRA L'OMBRA**

AMBRA ERA UN'OMBRA. ERA L'OMBRA DI UN LADRO. COSA DI CUI SI VERGOGNAVA TERRIBILMENTE, MA NON SAPEVA CHE FARCI.

INFATTI LE OMBRE VENGONO ASSEGNATE A CASO ALLE PERSONE E NON POSSONO SCEGLIERSI IL PADRONE. – E' TU VERO CHE SEI STATA ANCHE A RAPINARE UNA BANCA? - LE CHIEDEVA UN'AMICA.

– MA IO CHE CI POSSO FARE, MI CI HA TRASCINATA IL MIO PADRONE.

– NON È BELLO, PERÒ.

–LO SO CHE NON È BELLO, MA NON È COLPA MIA.

STANCA DI SENTIRSI RIMPROVERARE DALLE COLLEGHE DI ESSERE L'OMBRA DI UN DELINQUENTE, ALLA FINE AMBRA DECISE DI RIBELLARSI E NON SEGUÌ PIÙ IL SUO PADRONE.

IL RAPINATORE STAVA PER ESEGUIRE UN ALTRO COLPO IN BANCA.

ERA QUASI MEZZOGIORNO, IL SOLE PICCHIAVA CON I SUOI RAGGI INFUOCATI, QUANDO ALL'IMPROVVISO SI VIDE SPARIRE L'OMBRA. RIMASE DI STUCCO.

– CHI HA PRESO LA MIA OMBRA? DOV'È FINITA LA MIA AMBRA? AH, POVERO ME! E RIMASE LÌ IMPALATO, SENZA SAPERE CHE FARE.

UNA GUARDIA LO VIDE E LO BLOCCÒ. ARRIVÒ LA POLIZIA, CHE GLI MISE LE MANETTE E LO PORTÒ IN GATTABUIA. PASSÒ PARECCHIO TEMPO IN CARCERE E PENSAVA SEMPRE ALLA SUA OMBRA.

ERA DIVENTATA UNA FISSAZIONE, QUANDO LA LUCE ERA ACCESA, SI METTEVA IN TUTTE LE POSIZIONI CERCANDO DI FAR PROIETTARE L'OMBRA. MA AMBRA L'OMBRA NON SI VEDEVA.

IL DELINQUENTE COMINCIÒ A FARSI L'ESAME DI COSCIENZA:

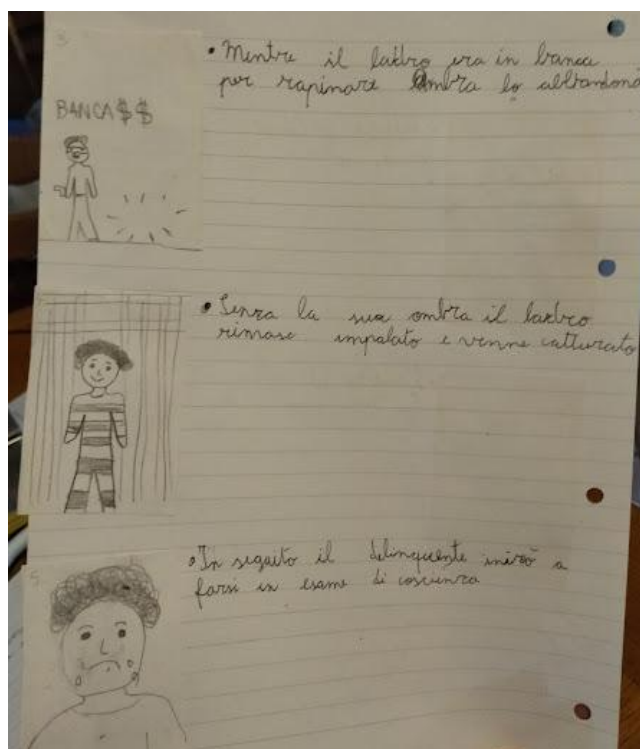
- VUOI VEDERE CHE È COLPA MIA?

ALLA FINE ERA VERAMENTE PENTITO DI TUTTE LE CATTIVE AZIONI CHE AVEVA FATTO.

FU COSÌ CHE DIVENTÒ DAVVERO UNA BRAVA PERSONA, DIVENTÒ IL PIÙ BRAVO DELINQUENTE DI TUTTO IL CARCERE: TENEVA SEMPRE LA CELLA A POSTO, NON DISTURBAVA E A VOLTE RINUNCIAVA ANCHE ALLA SUA ORA D'ARIA PER REGALARLA A CHI NE AVEVA PIÙ BISOGNO. EBBE ANCHE UNA RIDUZIONE DI PENA E QUANDO USCÌ DAL CARCERE, AMBRA, LA SUA OMBRA, CHE ORA NON AVEVA PIÙ ALCUN MOTIVO PER STARE LONTANA DA LUI, RITORNÒ.

*A., Iannacone, Il paese a rovescio e altre fiabe, Edizioni Eva*

Si riportano qui di seguito alcuni esempi di elaborazione in coppia del brano "Ambra l'ombra".



*Figura 16. Esempio di sintesi autonoma, con l'uso di più strategie socio-costruttive e delle parole-legame*

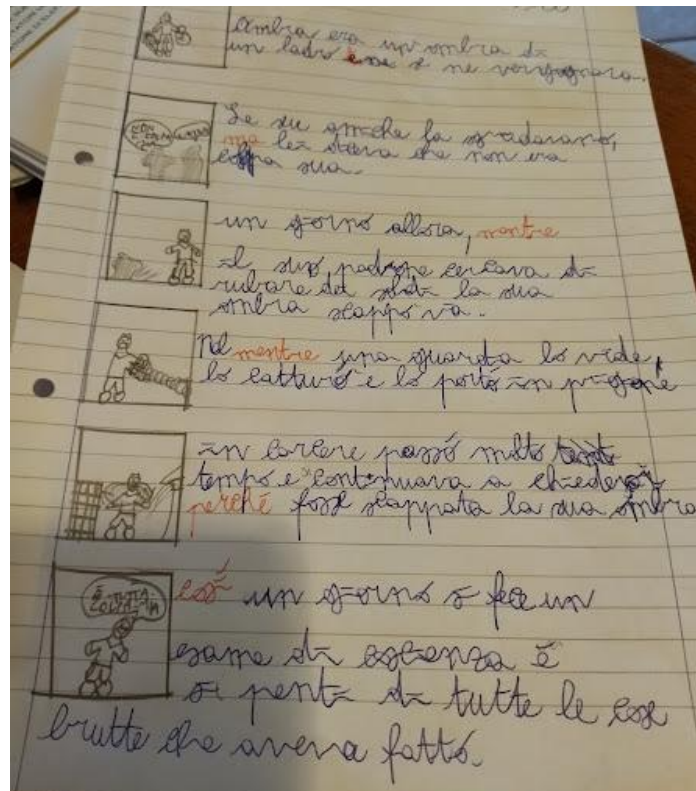


Figura 17. Esempio di sintesi autonoma, con l'uso di più strategie socio-costruttive e delle parole-legame

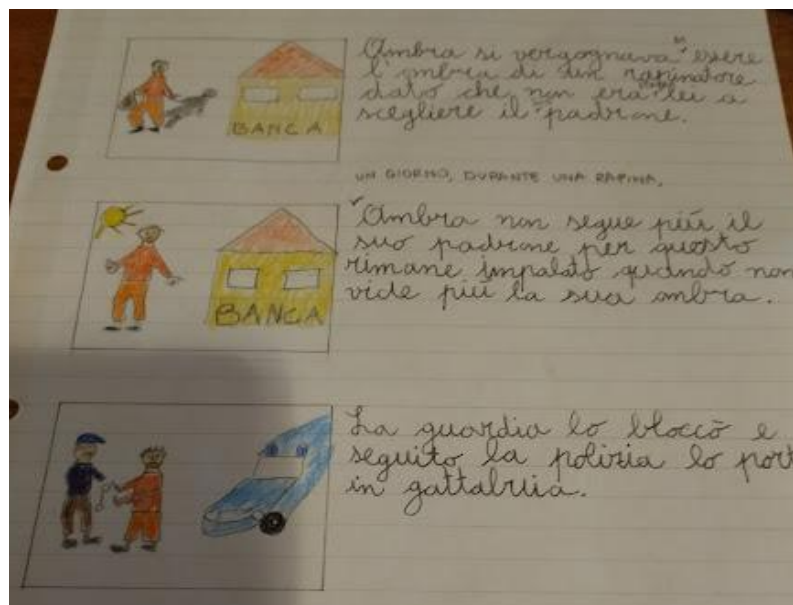


Figura 18. Esempio di sintesi autonoma, con l'uso di più strategie socio-costruttive e delle parole-legame

Seguendo tali processi è risultato automatico per gli alunni creare un riassunto e facilitare così la comprensione di un testo; inoltre, mediante una differenziazione didattica si è fornita agli alunni una risposta pratica, operativa e percorribile che ha permesso di raggiungere tutti gli alunni della classe.

Relativamente al riassunto si è più volte rimarcato quanto l'esito, nell'utilizzo delle strategie proposte, non sia deterministico, poichè non esiste un prototipo unico, corretto e ritenuto il migliore di tutti, ma possono esservi delle sintesi preferibili rispetto ad altre, che meglio integrano il significato generale del brano letto e solo mediante la rilettura e il confronto è possibile discriminare un elaborato rispetto ad un altro per la sua fluidità, completezza e coesione, dal momento che sono questi i tre principi cardine che caratterizzano un buon riassunto.

Secondo Cisotto e gruppo RDL (2015), per riassumere correttamente i testi narrativi, è importante che gli alunni sappiano individuare la struttura delle storie (sfondo, evento di inizio, risposta interna, tentativo, conseguenza e reazione), la quale deve essere successivamente mantenuta anche nella versione sintetizzata, prestando attenzione nel cogliere le informazioni importanti, necessarie per una coerenza globale del testo; inoltre ciò che gli alunni non devono dimenticare è che le regole del riassunto si possono applicare ricorsivamente allo stesso testo, ottenendo diversificate versioni di riassunto, in base allo scopo per cui si riassume.

Per giungere, quindi, ad un'analisi profonda del testo e di conseguenza ad una scrittura chiara, è opportuno che gli alunni rileggano il testo prodotto e controllino se hanno:

- iniziato il racconto in modo appropriato;
- attivato i giusti collegamenti tra le frasi e le parti del testo;
- rispettato l'ordine narrativo;
- inserito tutte le informazioni rilevanti ai fini della comprensione.

Il riassunto non ha soltanto valenza nel testare la capacità dello studente di comprendere il testo e di sintetizzare, bensì può offrire un concreto sostegno nei processi di apprendimento e nello studio, poiché permette di riportare i concetti più importanti che devono rimanere impressi nella memoria e di ricordarli in maniera pressoché permanente. Data quindi, l'efficacia di questo strumento, emersa relativamente alla comprensione del testo, nella fase finale della ricerca, si è voluto avvicinare gli alunni alla tipologia testuale del testo espositivo.

Questo tipo di testo si caratterizza da altri, in quanto ha il compito di esporre, spiegare, dimostrare idee e concetti, mediante l'utilizzo di un linguaggio specifico dell'argomento trattato, avvalendosi di una struttura gerarchica, in quanto ogni paragrafo che lo compone contiene concetti più importanti e altri meno importanti, mettendo in relazione le informazioni tra loro, in una rete rappresentabile mediante mappe concettuali.

La volontà di avvicinare la classe a questa tipologia testuale è stata caratterizzata dal fatto di voler accompagnare gli alunni e facilitarli nell'acquisizione di una valida metodologia di studio che potrà accompagnarli nel corso dell'ultima annualità della scuola Primaria e successivamente nel loro percorso formativo. Saper affrontare il testo espositivo con le sue caratteristiche e peculiarità, permette loro di interiorizzare una serie di reti concettuali e di affrontare lo studio delle differenti discipline con maggiore sicurezza e determinazione.

Per tali ragioni sono stati proposti due testi espositivi dal titolo "La vita del faraone" e "La Ziqqurat" attraverso i quali gli alunni hanno potuto mettere in pratica le differenti strategie socio-costruttive fino a quel momento acquisite e comprendere così ipotetici brani che potrebbero trovare nei libri di testo di storia. L'accostamento di tale ricerca sulla comprensione del testo, in una situazione di vita reale degli alunni, ha permesso a quest'ultimi di comprendere maggiormente l'utilità delle strategie proposte, fornendo dei validi aiuti che possono essere applicati in qualsiasi disciplina di studio.

Si riporta di seguito il primo testo espositivo proposto alla classe.

## LA VITA DEL FARAONE

LA GIORNATA DI UN RE EGIZIO ERA REGOLATA NEI MINIMI PARTICOLARI. TANTO NELLA VITA PUBBLICA QUANTO IN QUELLA PRIVATA, ESSA ERA ORGANIZZATA SECONDO UN SEVERO E RIGIDO CERIMONIALE. IL SUO TEMPO ERA DIVISO TRA LE UDIENZE E I GIUDIZI, LA CACCIA E LA GUERRA, LE PASSEGGIATE E I DIVERTIMENTI. IL RISVEGLIO DEL RE ERA UNA GRANDE CERIMONIA. IL FARAONE SI PREOCCUPAVA DEL SUO ASPETTO FISICO E SI AFFIDAVA ALLE MANI ESPERTE DEL BARBIERE E DELLA MANICURE. DOVEVA INDOSSARE UN GRANDE VESTITO: IL GONNELLINO SHENTI, CORTO E A PIEGHE, RIENTRAVA TRA I SUOI INDUMENTI PIÙ ABITUALI. IL FARAONE NON APPARIVA MAI IN PUBBLICO CON LA TESTA SCOPERTA; PERCIÒ, INDOSSAVA UNA PARRUCCA E SOPRA DI ESSA IL NEMES CON IL SERPENTE UREO. UNA BARBA POSTICCIA SI UNIVA AL COPRICAPO. IL RE PORTAVA COLLANE, PETTORALI E BRACCIALI, INDOSSAVA SANDALI O CAMMINAVA SCALZO. DI MATTINA OFFRIVA UN SACRIFICIO E ASCOLTAVA LE PREGHIERE DEL SOMMO SACERDOTE. IL RE DOVEVA ESSERE AL CORRENTE DI TUTTI GLI AVVENIMENTI E CONVOCAVA IL CONSIGLIO, MA IL SUO PRINCIPALE DOVERE ERA QUELLO DI MANIFESTARE GRATITUDINE AGLI DEI: RESTAURAVA MONUMENTI, COSTRUIVA NUOVI SANTUARI E STATUE, FACEVA ERIGERE OBELISCHI. SOVRINTENDEVA E CONTROLLAVA L'ESECUZIONE DEI SUOI ORDINI. IL SOVRANO ERA CONSIDERATO SICURAMENTE UN UOMO, MA AVEVA UNA FUNZIONE DIVINA, POICHÉ ERA INCARICATO DI MANTENERE LA PACE E L'ORDINE SULLA TERRA E DI VEGLIARE SU TUTTE LE GENTI DELL'EGITTO. IL FARAONE NOMINAVA GLI ALTI FUNZIONARI, SCEGLIEVA IL SOMMO SACERDOTE E RICOMPENSAVA I GENERALI CHE AVEVANO COMPIUTO IMPRESE MEMORABILI. UN' ALTRA CERIMONIA REGALE CONSISTEVA NEL RICEVERE I DELEGATI STRANIERI, CHE ARRIVAVANO CON I TRIBUTI. L' OCCUPAZIONE PIÙ IMPORTANTE DEL RE ERA LA GUERRA. AL RITORNO DA UNA SPEDIZIONE AL FARAONE PIACEVA SVAGARSI NEL SUO PALAZZO E DIVERTIRSI CON LA FAMIGLIA. MA ANCHE LA CACCIA ERA

UNO SPORT APPASSIONANTE: NEL DESERTO, IL FARAONE CACCIAVA LEONI, TORI O ANTILOPI.

*adatt. da www.sapere.it*

Inizialmente si è provveduto ad un'analisi collettiva del testo, attraverso una prima lettura con l'individuazione dei termini non conosciuti, dopodichè è stato suddiviso il brano in scene, cercando di raggruppare tra loro i differenti elementi presenti nel testo, attribuendo ad ogni scena dei titoli rappresentativi, infine, è stata fatta una breve, ma completa narrazione, del concetto esplicito in ogni scena e sono state coese tra loro le differenti narrazioni con l'ausilio dei connettivi, ovvero le parole legame. La riflessione che ne è emersa ha riguardato l'utilità e la praticità delle strategie precedentemente descritte e come queste possano rivelarsi utili anche nel momento dello studio e dell'organizzazione dei concetti fondamentali.

Infine, gli alunni, sempre suddivisi in coppie, per alleggerire il carico cognitivo, hanno sperimentato l'applicazione delle strategie proposte con un secondo testo espositivo, intitolato "La Ziqqurat".

### **LA ZIQQURAT**

AL CENTRO DI OGNI CITTÀ DELLA MESOPOTAMIA C'ERA UNA GRANDE TORRE CHIAMATA ZIQQURAT, DALLA BASE MOLTO AMPIA. LA COSTRUZIONE SI RESTRINGEVA VERSO L'ALTO, UN PO' COME LE PIRAMIDI EGIZIE. LA ZIQQURAT ERA UN EDIFICIO A TERRAZZE, CIASCUNA DELLE QUALI COLLEGATA CON ALTRE MEDIANTE GRADINI. PROBABILMENTE ERA UN IMMENSO ALTARE, MA NON È PROVATO CHE LA TORRE COME LA PIRAMIDE, FOSSE UNA GRANDE TOMBA PER LA FAMIGLIA REALE. IN CIMA A QUESTE COSTRUZIONI I SACERDOTI ESPLORAVANO IL CIELO. LE ZIQQURAT NACQUERO PER DUE RAGIONI. PER PROTEZIONE CONTRO LE INONDAZIONI, MOLTO FREQUENTI NELLA MESOPOTAMIA, E PER AVVICINARE L'UOMO AL CIELO, SEDE DELLE DIVINITÀ. IL NEMICO PIÙ TEMUTO FU SEMPRE L'INONDAZIONE. IN CIMA ALLE ZIQQURAT C'ERANO LE SENTINELLE CHE SEGNALAVANO IN

TEMPO IL MOVIMENTO DEI FIUMI CHE STRARIPAVANO E INVADEVANO IL TERRITORIO FERTILE E ABITATO. ATTORNO ALLA TORRE SORGEVANO TUTTI GLI ALTRI EDIFICI: IL PALAZZO DEL SOVRANO, I TEMPLI, LE OFFICINE, I MAGAZZINI E LE ABITAZIONI. PROPRIO COME I BORGHI EUROPEI, RAGGRUPPATI ATTORNO ALLA CHIESA.

DOMANDE PER LA COMPrensIONE:

DOVE SI TROVAVA?.....  
CHE COS'È ?.....  
COM'È FATTA ?.....  
A CHE COSA SERVE ?.....  
CHE COS'HA ATTORNO ?.....

*P., Fasanotti, I Sumeri, Vallerdi*

Per facilitare il processo di comprensione, l'insegnante ha organizzato il tempo a disposizione per gli alunni in fasi, in modo tale che quest'ultimi avessero il tempo necessario per interrogare il testo e potessero applicare secondo un criterio logico le differenti strategie. La gestione del tempo in modo cadenzale ha favorito la concentrazione degli alunni, accompagnandoli nella seriazione delle informazioni importanti, nel raggruppamento degli elementi simili e nella definizione di una sintesi completa e coesa. Anche in questo caso una componente significativa si è dimostrata essere il lavoro cooperativo, poiché i bambini, seguendo una precisa procedura di ruoli e alternandosi vicendevolmente, esplicitando le strategie adottate, attraverso il dialogo reciproco, hanno amplificato il loro potenziale cognitivo, riuscendo con successo nella proposta richiesta loro.

Il lavoro di ricerca si è concluso con la somministrazione della prova di comprensione finale, una prova MT destinata agli alunni di classe quinta, questa scelta è stata compiuta sulla base del lavoro svolto e in relazione al grado di difficoltà che, ai fini della valutazione e validità della ricerca, doveva essere maggiore rispetto alla prova iniziale. La prova post-test intitolata "Dov'è



più azzurro il fiume” (Cornoldi, C., Colpo, G., Carretti, B., 2017) è stata di lunghezza medio-corta, per evitare un eccessivo affaticamento sia dal punto di vista contenutistico che della struttura morfosintattica, poiché non erano queste le intenzioni della ricerca. Il compito è stato fornito a livello cartaceo ad ogni alunno della classe con l’indicazione di leggere silenziosamente e comprendere in maniera autonoma il brano proposto e successivamente di rispondere ai 10 item a risposta multipla presenti e gli alunni hanno impiegato circa quaranta minuti per la lettura e la compilazione delle domande. Agli alunni che presentavano difficoltà linguistiche e/o cognitive è stata fornita una prova semplificata, in formato maiuscolo, con interlinea 1,5 per semplificare la lettura e con la presenza di capoversi per facilitare la comprensione e la definizione visuo-spaziale del testo. Inoltre, è stato fornito il supporto della lettura da parte dell’insegnante ed è stato dato un tempo maggiore per la comprensione e la compilazione degli item a risposta multipla. Sempre come in fase iniziale, per ogni domanda, tra le 4 risposte indicate, tutte con un certo grado di accettabilità, l’alunno doveva scegliere la migliore e per ciascuna risposta appropriata al compito veniva attribuito 1 punto. La prova finale è stata proposta sia alla classe di intervento che a quella di controllo, con le medesime modalità.

Nello specifico, le domande presenti nella prova finale hanno preso in considerazione, in riferimento alle abilità inerenti al processo di comprensione, le seguenti categorie di valutazione (Cornoldi et al., 2017):

- la capacità di individuare i personaggi, i luoghi e i tempi relativi alla vicenda narrata; sono stati esaminati i fatti e le sequenze e l’abilità nel saper distinguere ciò che il personaggio fa, da ciò che succede, rendendosi conto delle reazioni interne del personaggio;
- la capacità di inferenza lessicale e quindi di saper inferire il significato delle parole, in base al contesto e alle proprie conoscenze;
- l’abilità nel trarre inferenze semantiche, ovvero la capacità di utilizzare le conoscenze pregresse o contestuali per capire le informazioni non esplicitate nel testo;

- la capacità nel cogliere il significato letterale della frase, sapendo parafrasare un concetto e utilizzando il materiale presentato nel testo con flessibilità a seconda di scopi e di consegne differenti;
- la sensibilità al testo, sapendo individuare e riconoscere gli schemi strutturali, individuando i fatti principali.

Seppure la prova finale non abbia compreso in maniera esplicita la formulazione di un riassunto, le domande presenti nella parte di comprensione hanno interrogato gli alunni sulla capacità di individuare le informazioni principali, innescando collegamenti nei significati delle differenti parti del testo e promosso la necessità di attivare inferenze al fine di comprendere la narrazione, tutti elementi necessari in un secondo momento per la formulazione di una buona sintesi.

In ultima istanza, è stato somministrato alla classe di intervento un questionario finale comprendente di undici domande a risposta chiusa attraverso le quali si è voluto interrogare gli alunni sulle strategie messe in pratica per raggiungere una chiara ed efficace comprensione del testo, sette domande sempre a risposta chiusa in cui gli alunni sono stati interpellati circa l'attrattiva della ricerca empirica e la sua utilità, l'appropriatezza delle principali strategie adottate e il miglioramento percepito delle proprie capacità di comprendere e riassumere un testo e due domande a risposta aperta, nelle quali gli alunni si dovevano esprimere circa l'esperienza proposta, sottolineando i fattori positivi e quelli negativi riguardo alla tipologia didattica vissuta. La comparazione dei dati emersi tra il questionario iniziale e quello finale ha permesso di mettere in luce il progresso formativo degli alunni e di monitorare il loro sentire in relazione alle prove di comprensione testuali. Inoltre è stato possibile individuare i punti di forza e di debolezza della ricerca empirica, che verranno approfonditi nel capitolo successivo.

In conclusione, si può affermare che il presente lavoro di ricerca e le strategie didattiche selezionate si sono proposte come una risorsa capace di raggiungere ogni alunno, favorendo l'attivazione delle conoscenze pregresse, una

promozione nella generazione di ipotesi e previsioni relative ad un testo e la selezione delle informazioni principali, mediante l'utilizzo di organizzatori grafico-testuali, che ha permesso di operare un controllo e un monitoraggio nel processo di comprensione del testo da parte di ciascun alunno.

### **3.2. Gli strumenti compensativi utilizzati**

La presenza in classe di allievi con disturbi specifici dell'apprendimento e bisogni educativi speciali richiede un'attenzione elevata all'insegnante, poiché occorre avere una grande intenzionalità educativa, oltre a capacità didattiche e progettuali specifiche e competenti. Inoltre, un'altra condizione ormai diffusa nella scuola di oggi, è la classe multiculturale, ovvero composta da soggetti portatori di culture simili alla nostra, ma anche altri di origini molto diverse, per i quali è doveroso dimostrare apertura e degli intenti educativi condivisi da tutto il team, poiché il rischio che il pregiudizio, anche in campo educativo, influenzi il nostro operato, è sempre presente. Secondo d'Alonzo (2017, p.14) "per gestire la classe in modo ottimale occorre avere chiaro che il docente deve indirizzarsi verso una conduzione dei rapporti interpersonali e di gruppo volti a promuovere nell'allievo un atteggiamento positivo verso la proposta educativo didattica; questo significa conoscere ciò che più condiziona l'apprendimento in classe e proporre di conseguenza attività in grado di catturare l'attenzione dei ragazzi, incoraggiarne la partecipazione, sostenerne l'impegno". Acquista dunque importanza il fatto che l'apprendimento sia di tipo metacognitivo, consapevole e attivo, capace di costruire conoscenza, anche per mezzo della significatività del contesto in cui gli alunni sono inseriti e dell'offerta formativa e didattica che viene proposta.

Se si desidera agire in modo efficace è indispensabile considerare l'aspetto motivazionale degli alunni, promuovendo interesse e partecipazione nei confronti delle attività proposte, poiché l'apprendimento viene condizionato dallo stato di benessere che il soggetto vive nel contesto educativo. Per questo motivo è importante fornire strategie e strumenti compensativi affinché ogni

allievo possa esprimersi pienamente, mettendo in gioco le proprie potenzialità, risorse e capacità; secondo d'Alonzo “è proprio questo il presupposto di ogni rapporto educativo, oggi più che mai, il docente, che voglia raggiungere risultati elevati con tutti gli alunni nel processo di insegnamento-apprendimento, è obbligato a mettersi in gioco sul piano relazionale e a considerare l'importanza del gruppo come “luogo” determinante di incontro e di crescita, quando riesce a soddisfare il bisogno di appartenenza dei singoli” (2017, p16),

La volontà di questa ricerca è stata dunque poter offrire agli alunni delle valide alternative e strategie progettuali per sottendere alla comprensione del testo, mediante interventi tali da unire nuove conoscenze a strutture conoscitive già presenti negli alunni. La proposta formativa, al fine di essere allettante e catturare l'interesse di ciascun alunno, ha visto la co-costruzione di alcuni strumenti compensativi per raggiungere con successo alla stesura di un riassunto, aiutando in questo modo ogni studente a sviluppare una certa padronanza delle competenze ritenute fondamentali per la comprensione del testo.

Il primo strumento compensativo che è stato proposto è stata la “ruota del riassunto”, un dispositivo bidimensionale che permette di supportare i bambini con disturbi specifici dell' apprendimento e bisogni educativi speciali, ma non solo, l'intera classe, nel recupero mnemonico delle informazioni sequenziali necessarie per la stesura del riassunto, dando la possibilità a ciascun studente di individuare le informazioni necessarie, senza sollevarlo per intero dal compito cognitivo del riconoscimento dei vari elementi che caratterizzano i processi di sintesi.

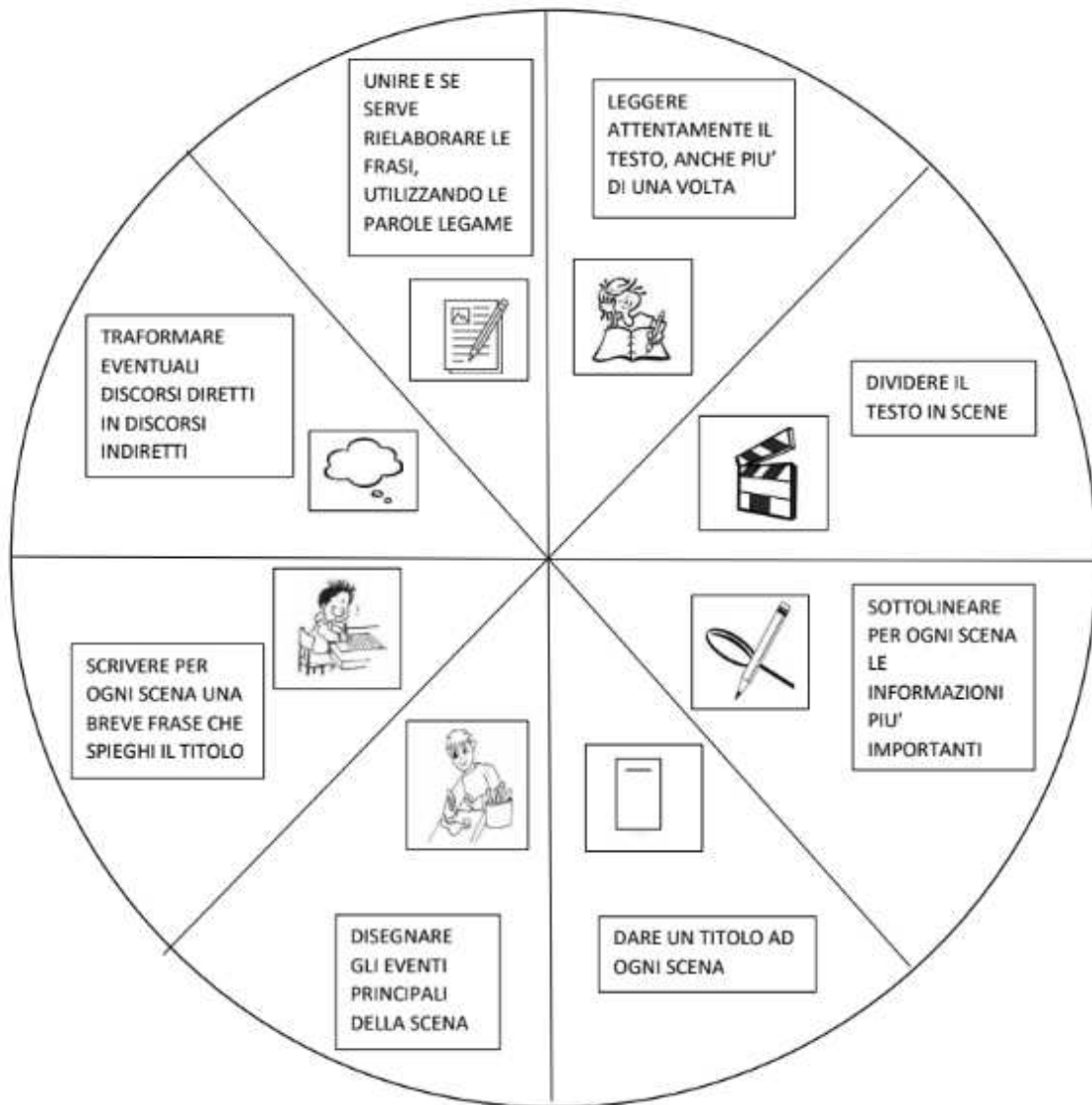


Figura 19. Strumento compensativo “La ruota del riassunto”

Lo strumento è stato realizzato a seguito di un’analisi delle pre-conoscenze possedute dagli alunni e in relazione alle strategie didattiche che progressivamente sono state presentate alla classe. In questo modo è stato creato un dispositivo capace di compensare i bisogni degli alunni, accompagnandoli nell’ interiorizzazione dei processi necessari alla stesura di una sintesi, quali:

- leggere attentamente il testo, anche più di una volta;
- dividere il testo in scene;

- attribuire un titolo ad ogni scena;
- costruire, all'occorrenza, uno storyboard delle scene principali;
- definire per ogni scena una breve narrazione dei fatti accaduti;
- trasformare eventuali discorsi diretti in discorsi indiretti;
- unire e se serve rielaborare le narrazioni fatte in precedenza, mediante l'utilizzo delle parole-legame.

Ogni spicchio della “ruota del riassunto” è caratterizzato da una breve descrizione della procedura da utilizzare e contestualmente da un'immagine esplicativa, questo per facilitare maggiormente la memorizzazione dei processi che sottendono la stesura di una sintesi. Le indicazioni procedurali, inoltre, sono predisposte in ordine cronologico, al fine di agevolare gli alunni per una comprensione e rielaborazione efficace del testo. Vengono riportate qui di seguito alcune immagini chiarificatrici dello strumento.



Figura 20. Strumento compensativo: “La ruota del riassunto”

Il secondo strumento compensativo che si è voluto fornire alla classe ha riguardato i connettivi, ossia quelle parole-legame, indispensabili per definire la relazione che soggiace tra due concetti in modo che ogni proposizione

(concetto – parola-legame – concetto) possa essere coerente e coesa all'interno del testo.

La realizzazione della “Fisarmonica delle parole-legame” ha visto una iniziale selezione e scrematura dei numerosi connettivi presenti nella lingua italiana e l'individuazione di quelli più in uso nel gergo comune e facilmente comprensibili dagli alunni, dopodichè si è voluto avvicinare gli studenti al significato e all'utilizzo di queste parole, mediante un'attività ludica in cui a coppie hanno dovuto pescare un cartoncino contenente queste parole e provare a creare una frase di senso compiuto. In questo modo, mediante l'applicazione del “metodo per scoperta” e la metodologia del cooperative-learning, una modalità di apprendimento collaborativo, gli alunni hanno fatto esperienza del significato di tali parole, creando una conoscenza condivisa con tutta la classe. Questa scelta didattica viene ancora una volta sostenuta dal pensiero di d'Alonzo (2016, p.44) secondo cui “gli alunni imparano molto dai compagni e l'aiuto reciproco migliora notevolmente l'apprendimento, poichè, affrontare insieme esperienze e attività è rassicurante e motivante, consente di condividere l'impegno e permette ai più fragili di raggiungere il successo grazie al supporto dei compagni più attrezzati.

| <b>PAROLE - LEGAME</b>                                                                                                                                                                                                      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| QUANDO I FATTI CHE DESCRIVONO SEGUONO UN ORDINE, POSSO USARE→ <ul style="list-style-type: none"><li>● POI</li><li>● PRIMA</li><li>● DOPO</li><li>● DURANTE</li><li>● MENTRE</li><li>● QUINDI</li><li>● IN SEGUITO</li></ul> |
| QUANDO C'E' UN CAMBIAMENTO O ACCADRA' IL CONTRARIO, POSSO USARE→ <ul style="list-style-type: none"><li>● TUTTAVIA</li></ul>                                                                                                 |

|                                                                                                                                                                     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● ANCHE SE</li> <li>● NONOSTANTE</li> <li>● COMUNQUE</li> <li>● MA</li> <li>● INVECE</li> <li>● PERO'</li> </ul>             |
| <p>QUANDO DEVO DARE ALTRE INFORMAZIONI, POSSO USARE→</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● INOLTRE</li> <li>● E</li> <li>● ANCHE</li> </ul>                  |
| <p>QUANDO DEVO PARAGONARE UN CONCETTO AD UN ALTRO, POSSO USARE→</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● ALLO STESSO MODO</li> <li>● DIVERSAMENTE DA</li> </ul> |
| <p>QUANDO SUCCEDDE QUALCOSA CHE E' CAUSA-EFFETTO, POSSO USARE→</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● PERCHE'</li> <li>● PERCIO'</li> <li>● COSI'</li> </ul>  |
| <p>QUANDO DEVO FARE LA CONCLUSIONE O RACCONTARE LA FINE, POSSO USARE→</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● INFINE</li> <li>● IN CONCLUSIONE</li> </ul>      |

*Figura 21. Strumento compensativo: "La fisarmonica delle parole-legame"*

Di seguito vengono riportate alcune immagini esplicative del momento didattico che ha visto la collaborazione degli alunni nella ricerca di significato delle parole legame.





Figura 22. Momento di cooperative-learning

Conseguentemente è stato realizzato un cartellone illustrativo, il quale è rimasto a disposizione della classe, per poterlo utilizzare anche in altri contesti didattici, mentre per una fruizione più diretta e immediata è stata creata, ognuno per sé, la “fisarmonica delle parole-legame”, nella quale sono stati esplicitati i possibili utilizzi. Si riportano di seguito alcune immagini illustrative.

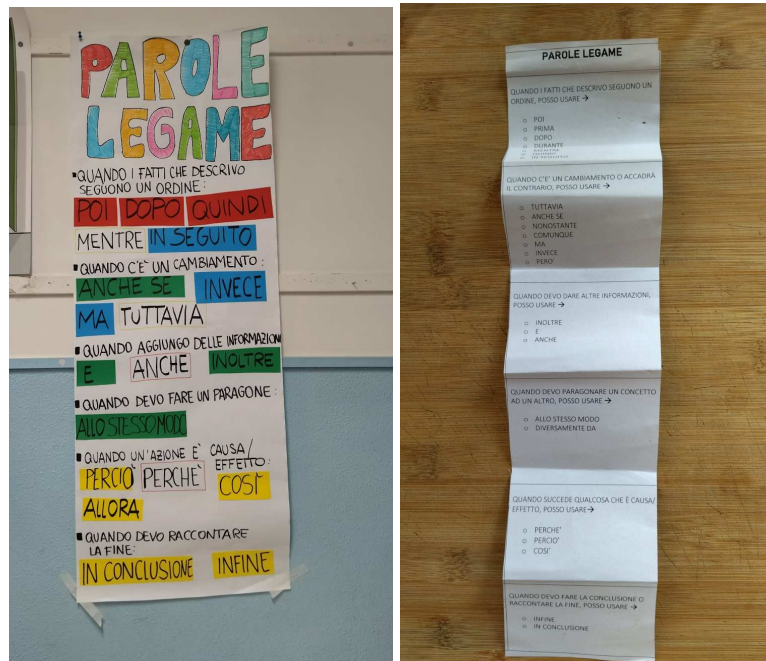


Figura 23. Cartellone esplicativo a sx, strumento compensativo “La fisarmonica delle parole-legame” a dx

## **Capitolo 4. Raccolta e interpretazione dei dati**

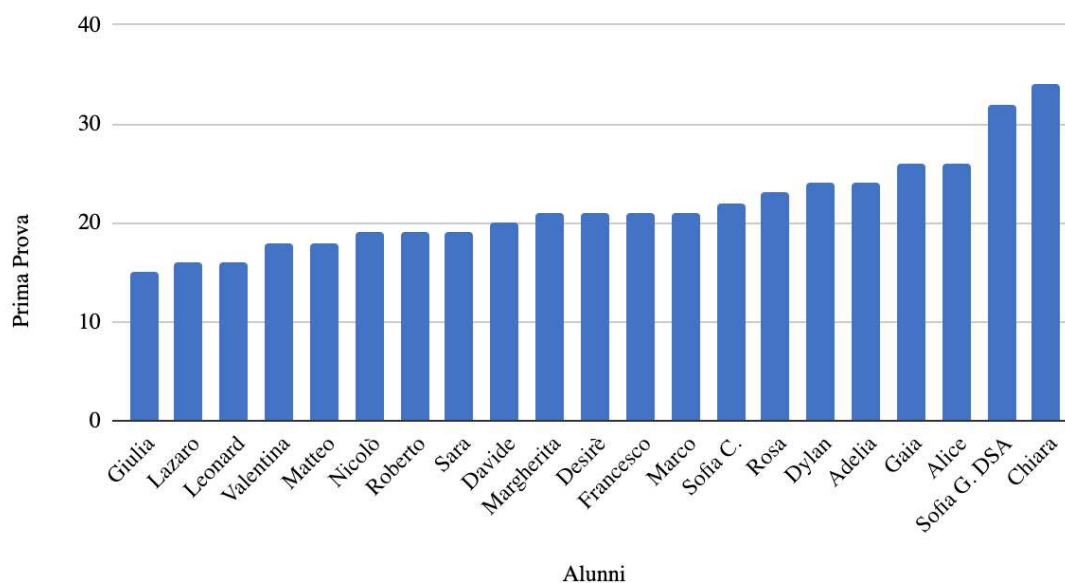
Nel seguente capitolo, si analizzeranno i dati raccolti nel corso della ricerca empirica svolta, mettendo a confronto i risultati ottenuti, nella prova pre e post intervento, della classe di intervento e della classe di controllo. Verrà, inoltre, posta relativa importanza alle risposte fornite dagli alunni nei questionari somministrati, sia in fase iniziale che finale, cercando di dare una lettura metacognitiva al percorso proposto, facendo particolare riferimento ai sentimenti provati dagli alunni e ai cambiamenti attivati nel corso dell' intervento didattico.

### **4.1. Confronto dei dati raccolti nei questionari in entrata**

Nella fase pre-intervento, sia agli alunni della classe di controllo che a quelli della classe di intervento, è stato somministrato un questionario conoscitivo per comprendere lo stato d'animo con cui affrontano una prova di comprensione e il livello di strategie conosciute per facilitare tale processo.

Alla prima domanda, relativa al sentimento provato nell'affrontare una prova di comprensione, la metà degli alunni della classe di controllo afferma di essere agitata e di manifestare un sentimento di preoccupazione rispetto alla rilevazione del proprio operato, mentre il restante della classe dichiara di essere tranquillo e sereno nel dover affrontare tale prova. Inoltre, dai dati raccolti si evince che otto alunni riferiscono di provare un livello di conoscenza e di attuazione delle differenti strategie di tipo sufficiente, con un punteggio inferiore a 20, su un totale di 44 punti, come mostra il grafico che segue, mentre il restante della classe dichiara di essere in grado di utilizzare tali strategie in maniera tendenzialmente più sicura.

## Questionario pre-intervento - Classe di controllo

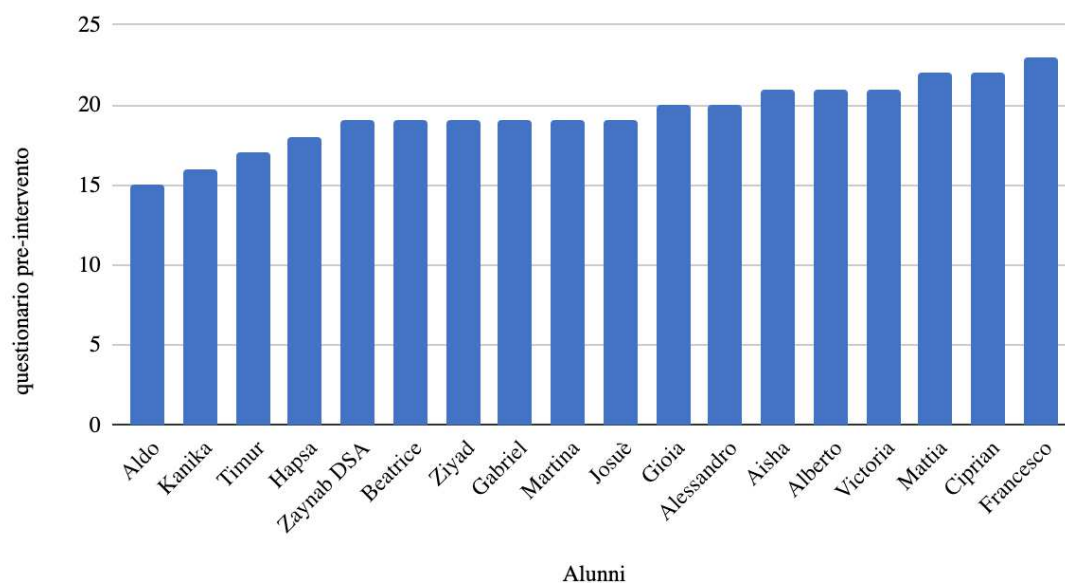


*Grafico 1. Rilevazione delle preconoscenze relative alle strategie applicabili nella comprensione del testo, negli alunni della classe di controllo.*

Contrariamente, nella classe di intervento, più della maggioranza degli alunni afferma di sentirsi preoccupata e timorosa nel dover affrontare un compito di comprensione, provando un senso di paura e di tensione rispetto alla rilevazione delle proprie competenze.

Per quanto riguarda, invece, il livello di conoscenza e attuazione delle possibili strategie, utilizzabili per migliorare e sostenere la comprensione del testo, gli alunni dichiarano, per la maggior parte, di non conoscerle o di conoscerle in maniera non adeguata, come si può osservare nel grafico che segue, in cui la tendenza della classe sottolinea una maggioranza di alunni nettamente al di sotto della media delle risposte, sul totale pari ad un massimo di 44 punti.

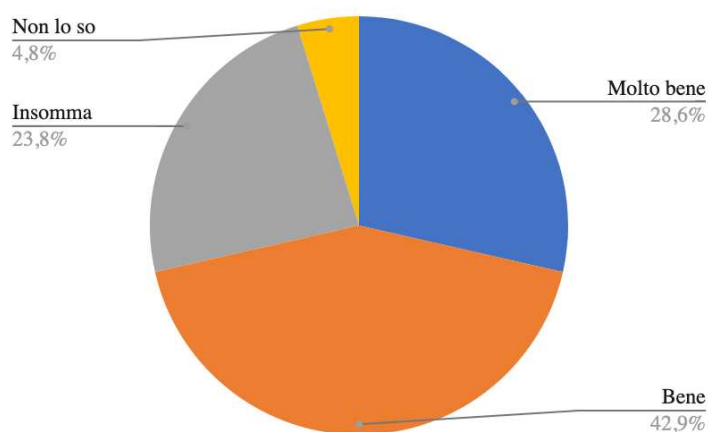
## Questionario pre-intervento - Classe di intervento



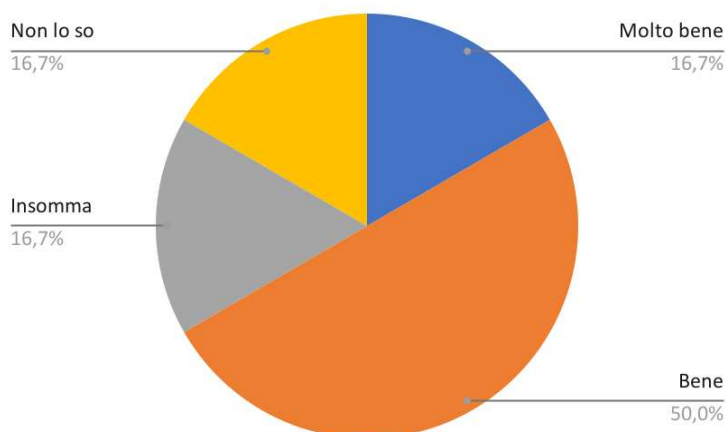
*Grafico 2. Rilevazione delle preconoscenze relative alle strategie applicabili nella comprensione del testo, negli alunni della classe di intervento.*

Sempre in questo primo questionario, successivamente alla somministrazione della prova standardizzata, è stato chiesto agli alunni di esplicitare la propria percezione rispetto alla propria performance, e dai dati raccolti emerge un livello alto della percezione sul proprio operato, sia nella classe di controllo, con il 71,5% di alunni che si posizionano nella fascia “molto bene”-“bene”, sia nella classe di intervento, anche se con un punteggio lievemente inferiore, pari al 66,7% sul totale degli alunni.

Come si potrà notare nel paragrafo che segue, questi dati, contrapposti alle rilevazioni delle prove standardizzate, fanno emerge come gli alunni abbiano una percezione del proprio operato che risente di un’autovalutazione superiore all’effettivo punteggio conseguito, e ciò va ad indicare la necessità di un lavoro mirato, relativo alla comprensione del testo, e quindi di strategie efficaci per raggiungere una maggiore consapevolezza delle proprie competenze.



*Grafico 3. Percezione prima prova - classe di controllo*



*Grafico 4. Percezione prima prova - classe di intervento*

## 4.2. Analisi dei risultati della prova iniziale

Dalla somministrazione della prova standardizzata nella fase pre-intervento, il confronto dei dati fa emergere un notevole divario tra le medie del gruppo di controllo e quello esposto all'intervento, con un punteggio a favore del gruppo di controllo e risultati maggiori (relativi ad una media di risposte corrette) pari al 66,3%, rispetto al 58,7% della classe di intervento. Inoltre, dai grafici che seguono, si può notare come il livello della classe di controllo sia più omogeneo rispetto alla classe di intervento, con una dispersione dei valori ottenuti pari a

1,6 su una media di 9,3; mentre nella classe di intervento molti alunni si posizionano in un intervallo inferiore o poco più superiore alla sufficienza della prova, ottenendo 7,6 punti percentuali inferiori alla classe di controllo, in relazione ad una media di 8,2 e una dispersione dei valori pari a 1,9.

Classe di controllo

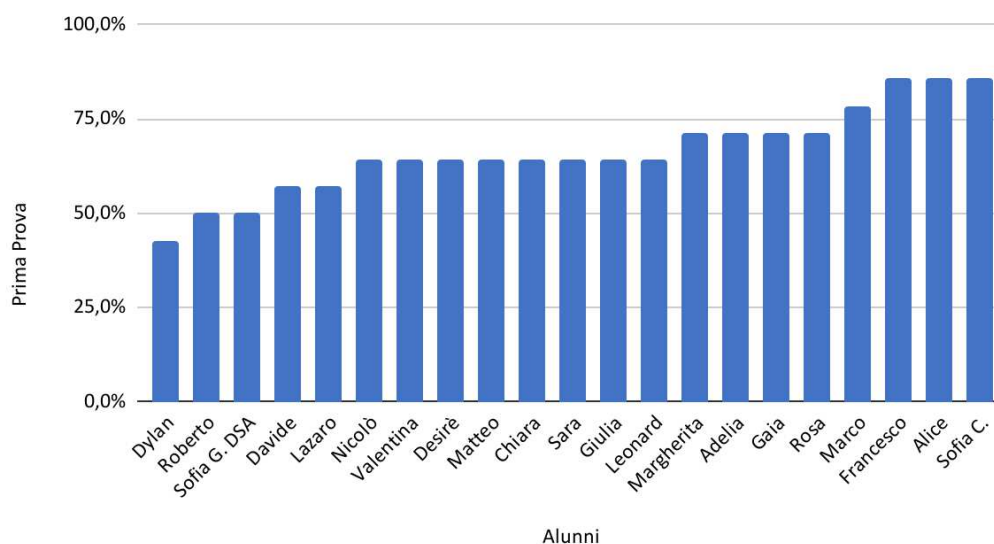


Grafico 5. Prima prova - classe di controllo

Classe di intervento

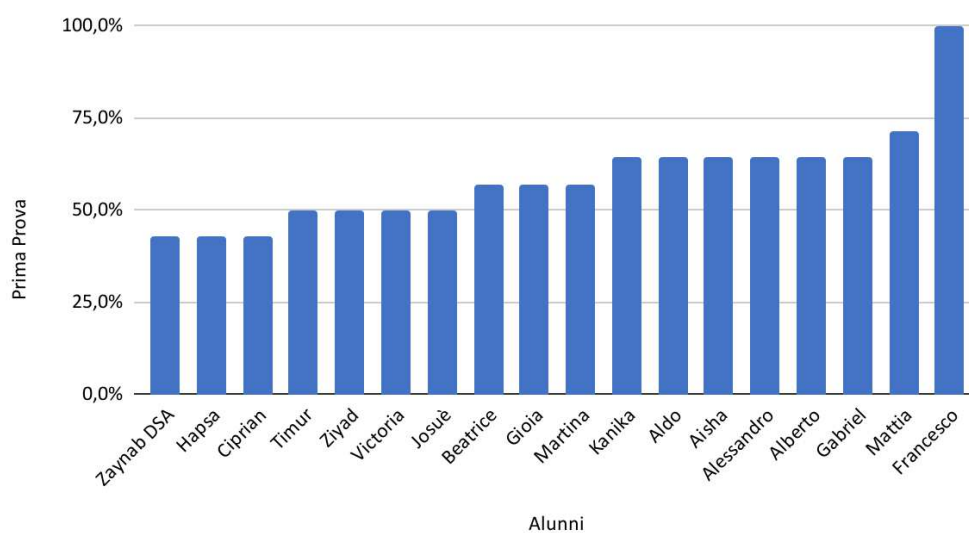


Grafico 6. Prima prova - classe di intervento

### 4.3. Analisi dei risultati della prova finale

Nella somministrazione della prova, effettuata dopo l'intervento svolto nella classe di intervento, è emerso un miglioramento in entrambe le classi: del 15% nella classe di controllo, del 34% nella classe di intervento; questo dato permette di evidenziare un notevole incremento di performance nel gruppo di intervento, confermato da un accrescimento nelle medie delle risposte esatte da parte dei singoli alunni, nonché da una diminuzione della deviazione standard di 0,7 punti. Infatti, il confronto rispetto alle deviazioni standard dei risultati ottenuti, permette di tenere conto non solo del valore centrale della distribuzione, ma anche della dispersione dei dati rispetto alla media che risulta nettamente diminuita, facendo così emergere la progressione di miglioramento generale degli alunni.

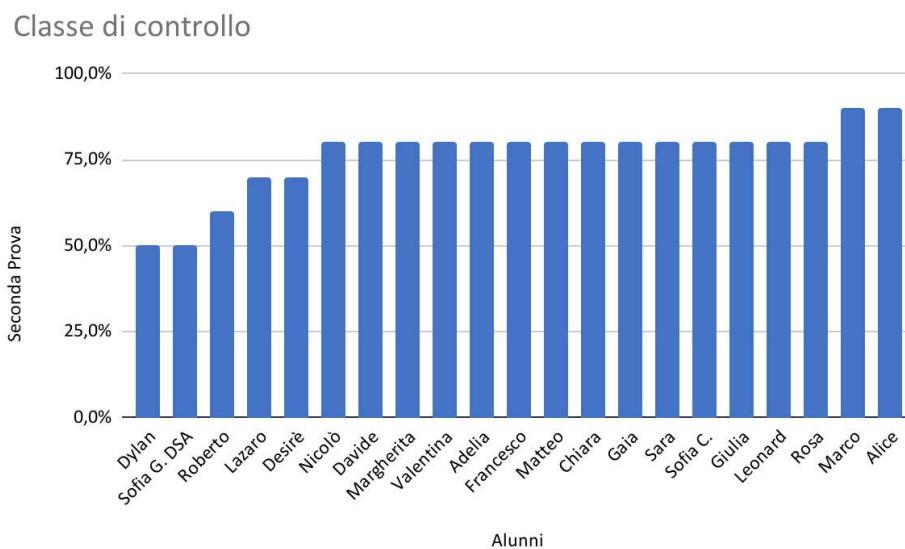
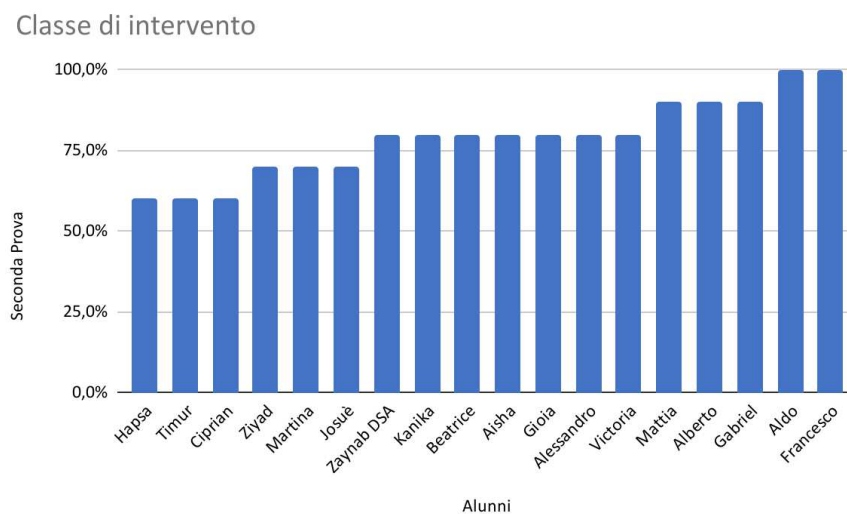
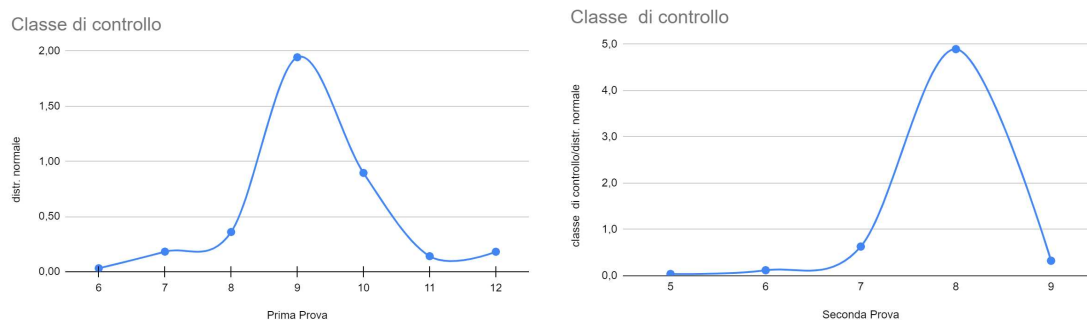


Grafico 7. Seconda prova - classe di controllo



**Grafico 8. Seconda prova - classe di intervento**

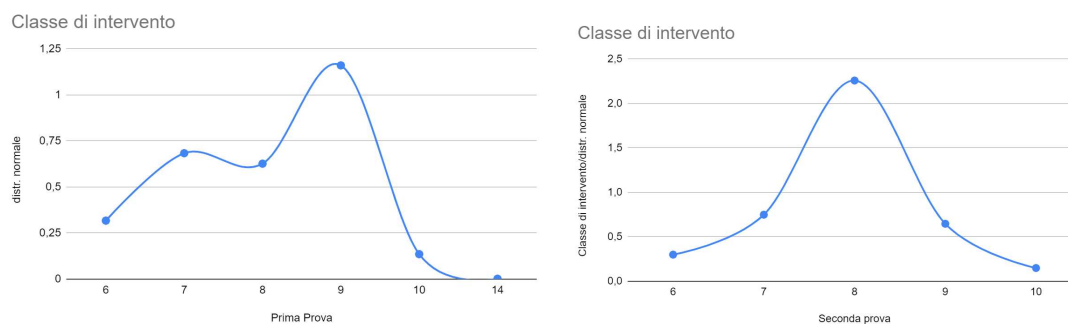
Oltre a ciò, i dati emersi permettono di misurare il grado di efficacia della ricerca, mediante un confronto tra le medie dei risultati ottenuti nei due gruppi, sia nella prova iniziale che in quella finale, in rapporto anche alle deviazioni standard rilevate. Nei grafici che seguono è possibile notare come in entrambe le classi, in relazione alla seconda prova, la maggioranza degli alunni modifichi la propria posizione, concentrandosi nei valori centrali, questo ad indicare una performance migliore e omogenea nel livello di comprensione registrato dalla singola classe.



**Grafico 9. Confronto delle due prove nella classe di controllo**



Più nello specifico, nell'analizzare i dati della classe esposta all'intervento didattico, è possibile notare come questi studenti, che hanno utilizzato la combinazione di strategie socio-costruttive presentate e approfondite dalla ricerca in esame, ottengano risultati di apprendimento più omogenei rispetto agli studenti della classe di controllo, che invece hanno ricevuto l'istruzione abitualmente impiegata. Tra le strategie proposte mediante indicazioni sistematiche, particolare rilievo hanno avuto ad esempio l'analisi del lessico non conosciuto, l'applicazione di una lettura di tipo metacognitivo, la riflessione ad alta voce interrogando il testo, l'individuazione delle idee principali e il riassumere.



*Grafico 10. Confronto delle due prove nella classe di intervento*

Di seguito è inoltre possibile osservare i dati a confronto, tra i risultati della prima e della seconda prova, sia per quanto riguarda la classe di controllo, sia per la classe di intervento; si può quindi notare il miglioramento globale avvenuto, da parte di quest'ultima, in cui tutti gli alunni, in base alle proprie potenzialità, ottengono un incremento di sviluppo delle proprie competenze. Tale risultato rende ragione della validità della proposta relativa alle possibili strategie, differenziate a seconda delle esigenze specifiche di ogni alunno, e applicabili per ottenere un miglioramento nei processi di comprensione del testo, da parte di tutti gli alunni.

## Classe di controllo

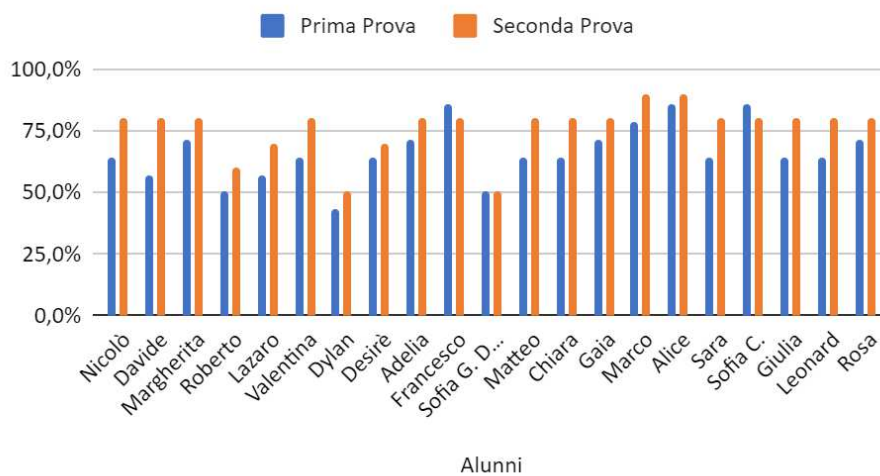


Grafico 11. Confronto tra le due prove - classe di controllo

## Classe di intervento

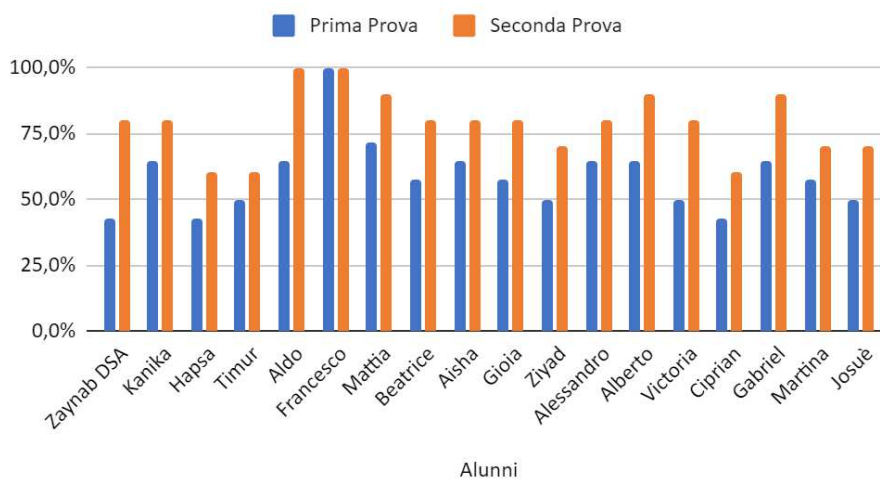


Grafico 12. Confronto tra le due prove - classe di intervento

## 4.4. Confronto dei dati raccolti nei questionari in uscita

L'analisi del questionario in uscita ha permesso di validare i risultati ottenuti dalla classe di intervento e di poter monitorare il livello strategico conseguito da tali alunni, per favorire i processi di comprensione del testo. Come si può notare, nel grafico che segue, la maggioranza degli alunni esprime un grado di utilizzabilità positivo nei confronti delle possibili procedure presentate nel corso della ricerca empirica e attivabili per favorire la comprensione del testo.

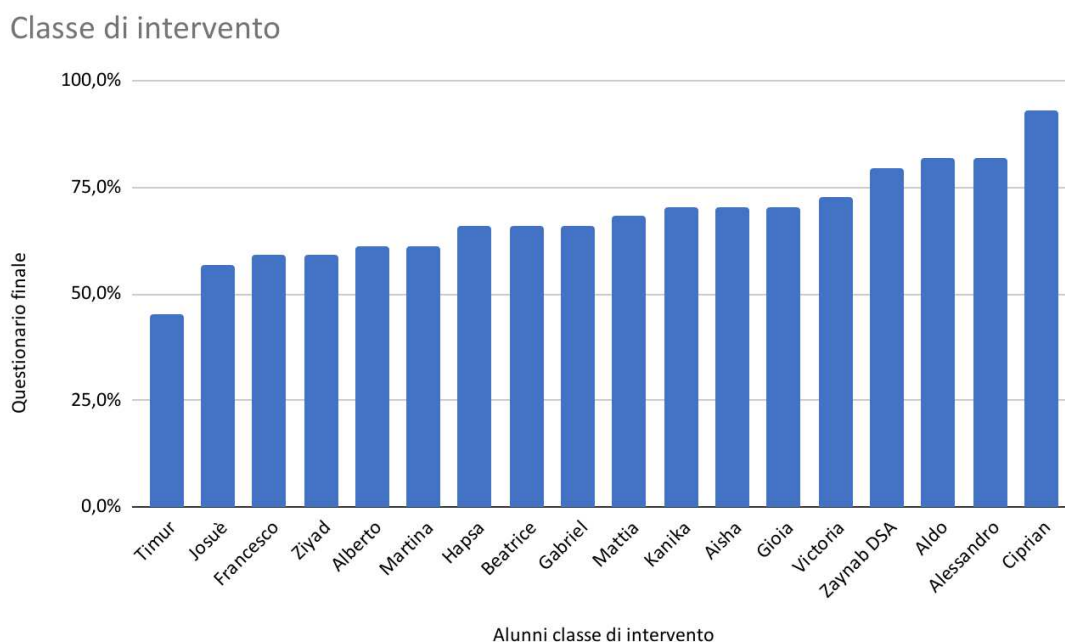
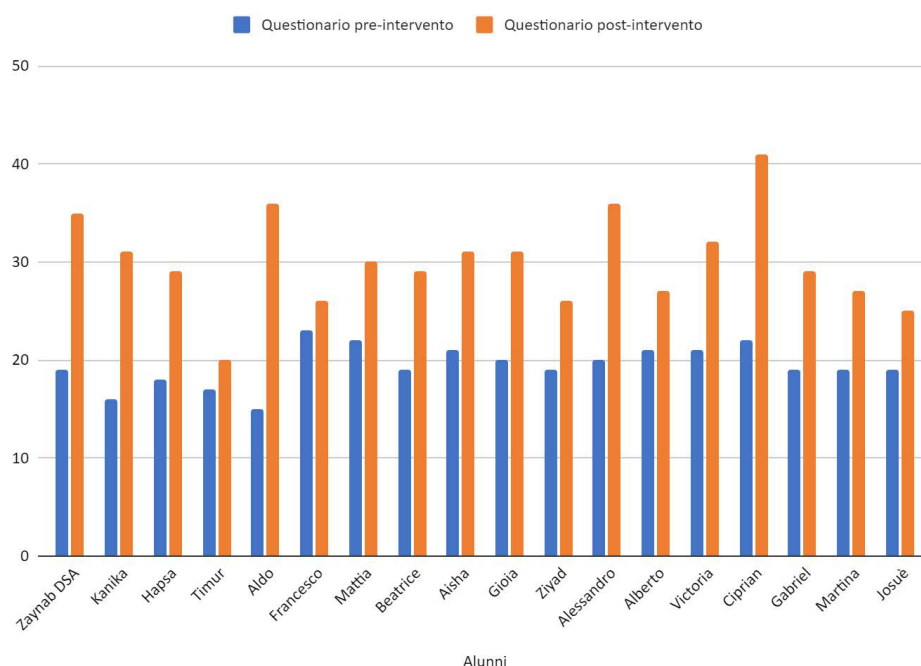


Grafico 13. Questionario finale - classe di intervento

Dalla comparazione tra i punteggi conseguiti nella fase pre-intervento e quelli successivi, post-intervento, emerge chiaramente una consapevolezza differente da parte degli alunni, dei processi necessari per una maggiore comprensione del testo, grazie anche alla possibilità esercitata, nel corso della ricerca, nello sperimentare in maniera attiva le differenti strategie applicabili a sostegno di tale operazione cognitiva e da un incremento reale nei risultati ottenuti.



*Grafico 14. Confronto questionario in entrata e in uscita della classe di intervento*

## 4.5. Analisi dei risultati del questionario metacognitivo

Per quanto riguarda invece il questionario metacognitivo, proposto alla classe esposta in fase finale dell'intervento, risultano molto significative, ai fini della ricerca, le risposte date dagli alunni; si ritiene pertanto interessante riportare una disamina delle risposte a ciascuna domanda, per meglio comprendere i concreti cambiamenti avvenuti nei processi riflessivi e di consapevolezza degli alunni.

Nella prima domanda, relativa all'interesse provato nei confronti delle attività proposte, tutti gli alunni si dimostrano soddisfatti e il 55% dei bambini dichiara di averle trovate molto interessanti, mentre per il restante 45% il grado di interesse si rifà al valore "abbastanza". Per tali ragioni, pur tenendo conto di una possibile inconsapevole compiacenza nei confronti di chi ha somministrato i questionari, i risultati sono da considerarsi molto buoni.

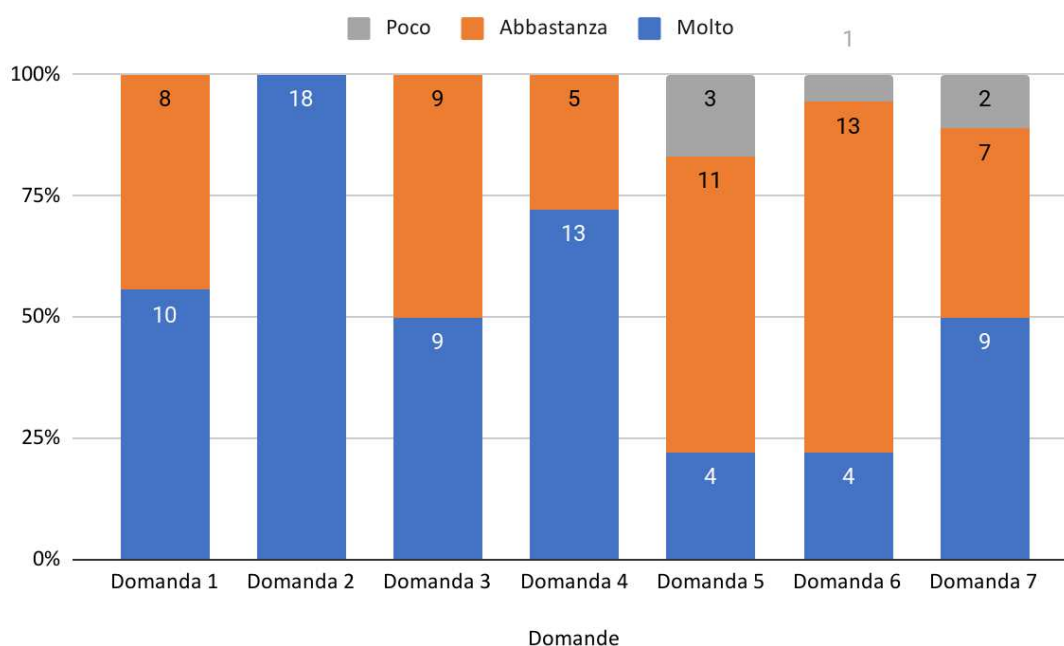
Dalle risposte al secondo e al terzo quesito, relativo all'importanza nel saper trovare le informazioni significative in un testo, la rilevazione fa emergere come la maggioranza degli alunni riconosca questo passaggio fondamentale ai fini della comprensione e ne individui, inoltre, un proprio miglioramento.

Nelle risposte alla quarta domanda, invece, appare molto forte la consapevolezza, da parte degli alunni, dell'importanza dell'obiettivo che la ricerca si era prefissata, ossia l'acquisizione di un metodo strategico per approcciarsi alla comprensione del testo, tant'è che il 72% lo ritiene "molto importante", mentre il restante 28% lo dichiara "abbastanza importante".

Per quanto riguarda l'item numero 5, riguardante l'utilità delle riflessioni ad alta voce, il 61% dei partecipanti si dichiara "abbastanza" favorevole, mentre meno del 17% non ne ha condiviso l'attrattività, con valutazione pari al valore "poco". Dall'analisi della sesta domanda, relativa all'utilità nel rileggere i brani più volte, il 72% della classe si dichiara abbastanza d'accordo rispetto a tale processo, mentre solo un alunno risponde negativamente al quesito.

Infine, la domanda numero 7 si riferisce all'aspetto collaborativo, principalmente concentrato nel confronto con uno o più compagni, scelto o assegnato dall'insegnante per il lavoro a coppie, dalla quale emerge che lo scambio di idee risulta molto utile per il 50% dei bambini, mentre il 38% si dichiara abbastanza d'accordo con tale proposta, ma vi è anche un 10% circa di pareri contrari che si sono espressi con l'opzione "poco".

I dati precedentemente discussi sono stati raggruppati nel grafico che segue.



*Grafico 15. Questionario metacognitivo - classe di intervento*

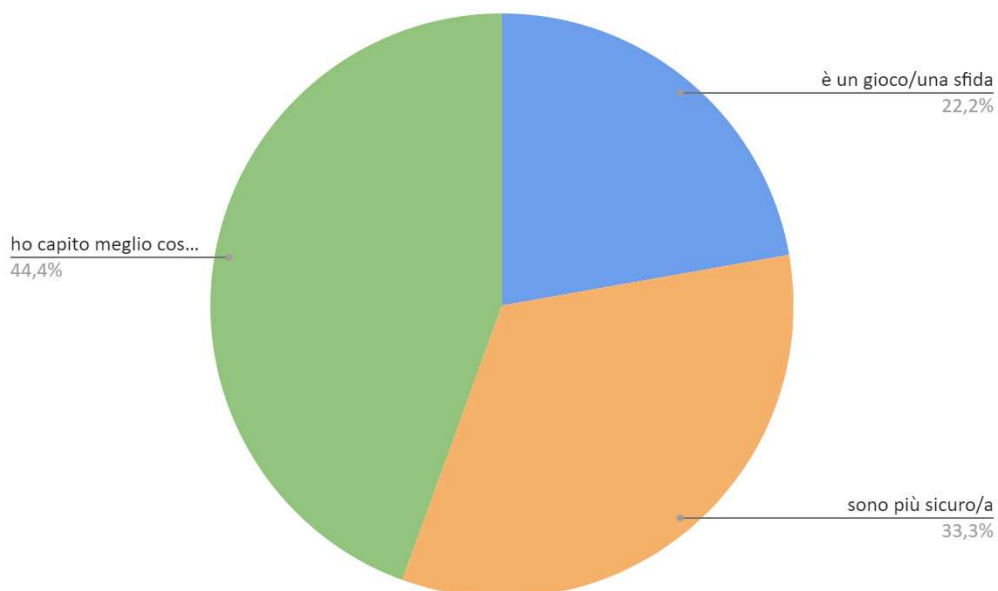
Per quanto riguarda la discussione delle risposte ottenute nelle due domande aperte, si è provveduto ad una trascrizione delle risposte ricevute per parole-chiave, in modo tale da poterle conteggiare più facilmente, al fine di poter applicare un'analisi efficace del questionario.

Tale modalità operativa ha potuto rispondere meglio alla complessità ed al carattere fortemente soggettivo delle domande poste agli alunni che riguardavano: la prima, la percezione del grado di sicurezza con cui ogni alunno ha svolto la seconda prova rispetto alla prima (giustificandone la risposta); la seconda, il personale riscontro in termini di punti di forza e punti di debolezza rispetto al lavoro di ricerca svolto con chi scrive.

Relativamente al quesito sulla sicurezza dimostrata nell'affrontare la seconda prova, all'unanimità gli alunni hanno risposto in maniera affermativa, paragonando l'esercizio di comprensione ad un gioco, una sfida con se stessi e non più come ad una prova di valutazione, nella quale sentirsi giudicati, altri hanno sostenuto di essere tranquilli come prima dell'intervento didattico, solo nutrendo più sicurezze nelle proprie capacità, altri, ancora, hanno affermato di provare sicurezza perché hanno compreso le modalità con cui porsi nei

confronti di un testo e quali possibili strategie utilizzare per facilitarne la comprensione.

Nel grafico che segue vengono riportate in percentuale le risposte degli alunni.



*Grafico 16. Risposte alla prima domanda aperta del questionario metacognitivo*

Dai feedback registrati nella seconda domanda, invece, emergono parecchie risposte tautologiche, ovvero risposte che esprimono accordo senza esplicitare troppo i motivi, come ad esempio “l’ho trovata significativa”, “mi è servita molto”, “ho imparato tante cose nuove”; si rilevano inoltre numerose risposte più pragmatiche che evidenziano aspetti positivi relativi alle strategie sperimentate durante tale ricerca. A titolo esplicativo si riportano di seguito alcuni commenti degli alunni:

Zaynab: “questo lavoro mi è servito perchè ora ho capito che è più facile capire se prima cerco le informazioni importanti”;

Aldo: “il lavoro con la maestra Rachele mi è piaciuto perchè adesso quando leggo un testo mi impegno a capire bene cosa è successo”;

Francesco: “le strategie che ci ha insegnato la maestra Rachele sono super e i consigli che ci ha dato li uso anche per studiare, così capisco meglio e mi ricordo di più”;

Aisha: “mi è piaciuto lavorare con i compagni perché ci siamo aiutati e il lavoro è stato più facile”;

Ciprian: “è stato bello fare italiano così, mi sono divertito e ho imparato tante cose nuove”;

Victoria: “dividere il testo in scene e poi scrivere quello che è successo ti fa capire meglio il testo, mi è piaciuto molto anche disegnare perché mi sono divertita e poi mi sono ricordata meglio le cose”.

I risultati ottenuti nell'interpretazione dei dati, tra la classe di intervento e la classe di controllo, sia delle prove standardizzate che dei questionari, permettono di affermare che la ricerca empirica oggetto di questa tesi ha ottenuto risultati apprezzabili, in termini di miglioramento nella qualità di comprensione del testo e trasversali alle varie materie, da parte degli alunni, oltre che nei processi comunicativi e di discussione all'interno della classe.

Questo risultato, seppure non sia possibile generalizzare, può dimostrare che al variare delle variabili di contesto, si possa ipotizzare che un lavoro di questo tipo possa essere adeguato anche in altre circostanze, ottenendo risultati di efficacia e andando a migliorare le competenze relative alla comprensione del testo.



## **4.6. Risultati ottenuti attraverso gli strumenti compensativi nella differenziazione all'interno della classe**

La ricerca applicata al gruppo di intervento ha riscontrato, fin dall'inizio della sua pratica, un elevato consenso da parte degli attori coinvolti, contestualmente ad un miglioramento del successo scolastico degli stessi, grazie sia alla standardizzazione dei processi presentati, sia alla differenziazione delle proposte didattiche, in ottica di miglioramento continuo di ciascun alunno nell'apprendimento longlife-learning, lungo quindi tutto il corso della vita.

Inoltre, in relazione ai dati emersi in fase di analisi, si può affermare che, considerata la possibilità per tutti gli alunni di accedere in maniera differenziata alle proposte didattiche, le varie difficoltà di ciascuno sono state superate. In particolare, per quanta riguarda gli alunni con DSA, essendo stata prestata una peculiare attenzione alle misure compensative, hanno ottenuto risultati apprezzabili e un miglioramento nella comprensione del testo, sia dovuto all'utilizzo degli strumenti compensativi, sia per mezzo del lavoro cooperativo che ha distinto la ricerca in esame. Tra gli aspetti positivi del lavoro di ricerca è emerso, infatti, il fatto di poter condividere il lavoro con uno o più compagni, situazione che ha permesso, oltre ad una comune cooperazione al compito, un confronto e una riflessione più ampia, favorendo così l'interiorizzazione delle differenti strategie proposte, oltre che un ampliamento del lessico e un'applicazione metacognitiva nel selezionare le informazioni. Per gli alunni con difficoltà è risultato oltremodo fondamentale, come richiesto inoltre nelle Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, che la seguente ricerca abbia voluto adottare una didattica che fosse denominatore comune per tutti gli studenti e che non lasciasse indietro nessuno (Miur, 2012). Per tali ragioni, sia l'alunna con DSA che i due alunni con deficit dell'attività e dell'attenzione hanno potuto raggiungere miglioramenti significativi dei livelli di comprensione del testo, traendo dall'intervento didattico un beneficio in termini di maggiore sicurezza e autonomia. A sostegno di tale consapevolezza, un'altra area di attenzione, emersa nell'elaborazione del questionario finale, è quella relativa al potenziamento delle proprie competenze,

poiché la maggioranza degli alunni, compresi quelli con bisogni educativi speciali, ritiene di essere migliorata nel comprendere testi e fare riassunti, facendo emergere la soddisfazione provata per tale consapevolezza e nel riconoscimento del progresso personale.

Inoltre, il fatto che gli strumenti compensativi siano stati utilizzati da tutti i componenti della classe ha favorito anche i suddetti alunni, che non si sono sentiti “diversi” o discriminati, bensì hanno accolto tale opportunità che li ha resi alla pari dei compagni e che ha permesso loro di attivare, in maniera selettiva, le diverse strategie per giungere ad una più chiara ed efficace comprensione del testo. Oltre agli strumenti compensativi, hanno agito nel favorire la comprensione del testo, anche accortezze di altro genere; ad esempio il formato in cui sono stati trascritti i brani, il livello di sintassi dei testi, adeguato alle conoscenze lessicali dei componenti della classe, l’attenzione posta al titolo, ai personaggi e ai luoghi, mediante domande di tipo metacognitivo e la complessità di medio livello dei contenuti presenti nei brani. Oltre a queste attenzioni, anche l’utilizzo delle immagini si è dimostrato essere un sussidio valido nel decifrare il contenuto del testo, inoltre, l’attuazione delle differenti strategie socio-costruttive ha permesso agli alunni con difficoltà, ma non solo, di orientarsi in un testo, individuando e raccogliendo le informazioni globali, attivando le conoscenze pregresse e facendo, quando possibile e aiutati dalle insegnanti o dai compagni, inferenze relative a situazioni o eventi a loro noti. Come sostenuto da Martinelli, (2016, p.7), il fatto che le nuove conoscenze procedurali siano state acquisite in una situazione di reale lavoro cooperativo, di reale scoperta ed insistendo per più lezioni, ha fatto in modo che l’apprendimento si sia fissato in memoria, in modo stabile e che sia più facilmente recuperato dalla memoria al bisogno.

In conclusione, anche dai dati emersi dall’analisi dei questionari di gradimento, si può affermare che la maggioranza degli alunni della classe esposta all’intervento didattico ha reputato molto conveniente l’utilizzo delle strategie socio-costruttive proposte, poiché tale acquisizione è stata applicata anche in altre aree disciplinari e ha favorito la comprensione generale degli alunni.

## **4.7. Punti di possibile sviluppo della ricerca**

Tra i punti di possibile sviluppo della ricerca, dall'analisi dei questionari qualitativi, è emerso come fattore da potenziare, la necessità, per una buona riuscita del lavoro, di un accordo comune tra le parti, poiché, la scarsa partecipazione di alcuni compagni, nel momento del confronto e della selezione delle informazioni importanti o nell'elaborazione delle narrazioni per ciascuna scena, ha creato alcuni malumori nel gruppo e ha reso più complesso il lavoro. Tali problematiche potranno però essere colmate da un maggiore tempo a disposizione che darà modo ad ulteriori e ripetuti cambi di compagni di lavoro. Dal confronto con l'insegnante curricolare è inoltre emersa l'efficacia di un intervento così mirato e personalizzato, mentre tra gli elementi da potenziare è stata sottolineata la breve durata del percorso, poiché un lavoro più lungo e articolato in un tempo più disteso, potrebbe sicuramente apportare un incremento di sviluppo sia negli alunni con difficoltà che per tutta la classe, ancora maggiore, rispetto a quello raggiunto in un solo mese. Come affermato da Martinelli (2016) costruire percorsi didattici in una prospettiva di tipo inclusivo, diviene un modo per promuovere le potenzialità di tutti gli studenti, dando ad ognuno la possibilità di partecipare in base alle proprie capacità e specificità e di svilupparle attraverso il lavoro comune.

## Conclusioni

Il presente contributo ha voluto sperimentare e discutere alcune strategie didattiche che potessero fungere da supporto per lo sviluppo delle competenze relative alla comprensione del testo, in ciascun alunno di classe quarta primaria, mediante una proposta che ha previsto una differenziazione didattica per competenze. Il lavoro di ricerca ha preso avvio nel mese di marzo ed ha contato dieci incontri da due ore ciascuno a cadenza settimanale, condotti in classe con la presenza dell'insegnante curricolare. La ricerca è stata caratterizzata da fasi d'azione, nelle quali sono state fornite agli alunni delle istruzioni strategiche affinché potessero acquisire maggiori consapevolezze e regole esplicite che caratterizzano i processi di comprensione testuale; dalle evidenze emerse in sede di discussione dei dati, notevole efficacia è stata attribuita a quelle strategie che hanno sviluppato una "coscienza" metacognitiva negli alunni, come la capacità di interrogare il testo, individuando le informazioni principali, attivare inferenze, creando connessioni tra parti di testo, fino a giungere alla realizzazione di una sintesi, in maniera autonoma.

Secondo Cornoldi infatti, luminare di psicologia dell'età evolutiva e dei disturbi dell'apprendimento, "l'intervento metacognitivo si differenzia dall'insegnamento diretto di strategie perché insiste sulla consapevolezza del bambino ed è volto a modificare non solo l'uso di strategie, ma anche il generale atteggiamento del bambino (...)". (Cornoldi, 2019, p.234)

L'efficacia dell'intervento è stata rilevata anche dalle risposte emotivo-motivazionali fornite in sede di questionario in uscita, nel quale è emerso un aumento di interesse e di motivazione da parte degli alunni e una maggiore percezione di autoefficacia di se stessi, ossia quella sensazione di essere capaci di affrontare un compito con successo che, al tempo stesso, ha ridotto la percezione di ansia e preoccupazione, provata nel dover affrontare una prova di comprensione. A tal proposito, sempre secondo Cornoldi, "la percezione di competenza si sviluppa affrontando personalmente compiti e situazioni e riuscendo nell'intento" (Cornoldi, 2019, p.347). Nel seguente progetto di ricerca si è cercato quindi, di proporre un approccio all'istruzione di tipo alternativo, rispetto a quello che consuetudinariamente viene proposto a

scuola, mediante l'utilizzo del cooperative learning, metodologia che secondo Bertazzi "promuove per definizione una forte interazione sociale nella classe" (in Cooperative learning e scuola del XXI secolo. Confronto e sfide educative, 2008, p.61) trasformando quest'ultima in una "comunità di apprendimento". Questa tipologia di approccio è stata adottata sia per far fronte ai nuovi obiettivi di apprendimento richiesti alla scuola, sia nel tentativo di rendere l'istruzione scolastica "sempre più capace di assolvere al compito per cui esiste" (Bertazzi, 2008, p.62) fornendo la possibilità di fare esperienza di pratiche educative funzionali e al servizio degli studenti, nell'affrontare i problemi complessi della società odierna.

Un ulteriore aspetto, di fondamentale importanza, è risultato essere l'azione di modellamento attivata da chi scrive, in fase di intervento, poichè, attraverso la sollecitazione di ragionamenti ad alta voce, si è resi gli alunni man mano sempre più autonomi e consapevoli dei processi implicati nell'azione metacognitiva del ragionamento, ai fini della comprensione testuale. Le attività promozionali si sono avvalse sia di momenti in cui è stata l'insegnante a guidare gli studenti nelle sequenze di azioni da compiere, sia di momenti di lavoro cooperativo tra gli alunni, che hanno permesso un confronto e un apprendimento tra pari sia a livello qualitativo che esperienziale, innescando condivisione di pensieri e vissuti personali che hanno favorito anche un ampliamento del bagaglio lessicale. Nel corso della ricerca si è privilegiata, infatti, la formazione di coppie o trii in maniera pilotata, ossia decisa precedentemente, in modo tale da facilitare l'interazione tra i partecipanti e garantire a tutti le stesse probabilità di successo; in prevalenza, le coppie sono state caratterizzate da un'omogeneità di livello degli alunni, con il fine di favorire gli scambi comunicativi e fornire la possibilità a tutti i componenti della classe di mettersi in gioco. Dal canto dell'insegnante, questo ha permesso una gestione più semplice e l'individuazione più immediata di possibili difficoltà riscontrate nel corso delle attività, da parte degli alunni. Durante il progetto si è inoltre prestata molta attenzione nell'evitare di fornire aiuti non richiesti, che in alcuni casi potevano risultare spontanei, da parte di chi somministrava i compiti da svolgere, per quanto riguarda gli alunni con difficoltà, questo però avrebbe

prodotto “effetti controproducenti sulla motivazione (dell’alunno) portandolo a sviluppare pensieri disfunzionali che avrebbero mirato la (propria) percezione di competenza (...). L'aiuto non richiesto, infatti, può essere vissuto dall'alunno come un'intrusione, causare una perdita del senso di controllo personale sul proprio apprendimento e favorire un'attribuzione delle proprie difficoltà alla mancanza di abilità, anziché all'inadeguato o insufficiente impegno, mirando il senso di sfida e la fiducia nelle possibilità di riuscita”. (Cornoldi, 2019, p.347) Pertanto è risultato più appropriato attendere che l'alunno terminasse il compito, avendo modo di riconoscere e apprezzare il lavoro svolto, rendendolo in questo modo autonomo e in caso di incongruenze è stato accompagnato nella scoperta dell'errore, rianalizzando il lavoro svolto fino a quel momento, giungendo in semi autonomia alla soluzione corretta; sulla base del principio montessoriano del “aiutami a fare da solo”. Inoltre, secondo Cornoldi la “discussione e riflessione sui processi che hanno portato all'errore, può aiutare lo studente a riflettere sui suoi processi mentali e a capire che anche l'errore è un'occasione per imparare”. (Cornoldi, 2019, p.348)

Un altro fattore che ha contraddistinto tale lavoro di ricerca è stato l'adattamento del materiale didattico in relazione alle caratteristiche di apprendimento degli allievi, attraverso una proposta di testi di media lunghezza e con un grado di difficoltà crescente, che ha permesso agli alunni di applicare con progressione le differenti strategie socio-culturali proposte.

Oltremodo, si è ritenuto utile, ai fini dell'efficacia della proposta didattica in esame, l'utilizzo di alcuni strumenti compensativi che potessero agevolare ed accompagnare l'applicazione delle diverse strategie, in relazione anche alla necessità di differenziazione, data dall'eterogeneità della classe, la quale ha apportato un miglioramento nella comprensione del testo, anche negli allievi di origine straniera, con bisogni educativi speciali e con disabilità intellettiva. La costruzione e l'utilizzo da parte dell'intera classe, di tali strumenti, ha permesso, inoltre, la partecipazione di tutti gli alunni che, in maniera collegiale, hanno avuto modo di sperimentare i differenti aspetti metodologici.

L'atteggiamento di chi ha proposto il lavoro e l'entusiasmo dimostrato dall'insegnante di classe, per le nuove proposte didattiche, hanno incentivato gli

alunni ad accogliere, con interesse e partecipazione, le strategie didattiche presentate; inoltre, il reale coinvolgimento ha spinto gli alunni ad ottenere di settimana in settimana un incremento di competenza per quanto riguarda la comprensione del testo, anche grazie ai momenti di ricapitolazione, attivati da chi scrive, nel verificare cosa fosse stato compreso delle strategie fino a quel momento proposte.

Il confronto e il dialogo hanno dal principio caratterizzato il presente lavoro di ricerca, sia tra insegnante e alunni che tra pari, mediante discussioni delle diverse proposte che gli alunni avanzavano; questo ha dato modo, anche nell'ultima fase di sintesi, di veicolare l'idea che esistono differenti modi per esprimere un concetto e per fare un riassunto. Inoltre, il fatto che in classe si sia creata una condizione di lavoro favorevole al dialogo e rispettosa delle idee altrui, ha dato modo a ciascun alunno di esprimersi, avanzando ipotesi e proposte risolutive, senza la paura di sbagliare o di essere giudicato. Un altro aspetto significativo si è dimostrato essere il feedback dato tra pari al termine del lavoro cooperativo e successivamente dall'insegnante, nel momento di condivisione, poiché ha permesso alla classe di creare un ambiente di dialogo efficace ed efficiente per il raggiungimento dell'obiettivo didattico che la ricerca si era prefissata. Questi strumenti, al servizio della classe e della ricerca in esame, hanno permesso una valutazione di tipo formativo, al servizio dell'apprendimento degli alunni e nel riconoscere l'efficacia di una proposta differenziata di insegnamento, poiché come affermato da Dionisi e Tadiello (2002) "ci vogliono molte strade perché tutti possano raggiungere la cima della montagna". La pratica della valutazione formativa, infatti, fa scoprire che per apprendere l'alunno ha bisogno di poter cercare, creare, inventare, improvvisare, riflettere, a volte da solo, spesso con altri per poter confrontare pensieri, azioni, prodotti. (Dionisi & Tadiello, 2002, p.39)

In questo modo sono gli alunni stessi a valutare il proprio processo di apprendimento, mediante le situazioni che vivono, le riflessioni che emergono e una presa di coscienza che ne scaturisce: imparare, perciò, significa confrontarsi con ostacoli, allo scopo di superarli. Secondo Dettori in *Valutare nella scuola e nei contesti educativi* (Grion, Aquario, Restiglian, 2019, p.169) la

scuola si pone come contesto inclusivo se supera un approccio generalista e si impegna a dare invece risposte personalizzate a partire dai bisogni educativi speciali di ciascun alunno. Ogni allievo, infatti, è “portatore di bisogni particolari” che necessitano di essere visti, accolti e compresi con il fine di favorire lo sviluppo dei propri punti di forza e un accrescimento, in quelle che possono essere delle difficoltà.

Per tali ragioni si può affermare che l’integrazione di specifiche strategie, anche a carattere metacognitivo, abbia dato modo alla ricerca di proporre un’offerta didattica pratica, che ha permesso un potenziamento delle competenze relative alla comprensione del testo, consentendo, a tutti gli alunni della classe, di lavorare per uno sviluppo personale, relativo ai processi implicati in tale compito. Oltre a questo, l’interiorizzazione del metodo di lavoro e delle differenti strategie applicabili per facilitare la comprensione del testo, nonché una generalizzazione delle abilità acquisite, sono risultate utili anche in altri contesti disciplinari, come le situazioni di studio e nell’affrontare testi di tipo espositivo, poiché gli alunni hanno potuto servirsi di tutte o alcune delle strategie proposte, per semplificare e riassumere i testi in esame, anche in altri campi del sapere, migliorando così il successo scolastico e la propria autostima. Come evidenziato da De Rossi, in questo modo gli alunni sono stati in grado di “alimentare ed organizzare le proprie esperienze di conoscenza attraverso la lettura stessa”. (2004, p. 13)

In considerazione della positività dei risultati ottenuti dalla classe di intervento, si può, in conclusione, affermare che la ricerca in esame ha fatto apprezzare un miglioramento e un incremento di sviluppo per quanto riguarda l’acquisizione dei processi impiegati nella comprensione testuale e nella relativa metacognizione che caratterizza tali processi.



## Bibliografia

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing,

Bay, Bay, M., Bay, M., & Bay, M. (2008). *Cooperative learning e scuola del 21. secolo : confronto e sfide educative : atti del Convegno nazionale*. Roma UPS, 5-7 settembre 2007. LAS.

Blezza Picherle, S. (2013). *Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola*. Milano: FrancoAngeli.

Booth, T. & Ainscow, M. (2014). *Il Nuovo Index per l'inclusione*. Roma: Carocci.

Calvani, A. & Chiappetta Cajola, L. (2019). *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*. Firenze: SApIE.

Calvani, A. & Trincherò, R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Roma: Carocci.

Calvani, A., Menichetti, L., (2019). *Il Summarizing Test (ST)*. In A. Calvani & Chiappetta Cajola, L., Firenze: SApIE.

Capoferri, L., (2004). *Il cooperative learning nel laboratorio di lettura e scrittura*. Brescia: La Scuola.

Cardarello, R., Contini, A., (2012). *Parole, immagini e metafore. Per una didattica della comprensione*. Parma: Junior Spaggiari.

Chiappetta Cajola, L., (2013). *Per una cultura didattica dell'inclusione*. In L. Chiappetta Cajola & A. M. Ciraci. *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?*. Roma: Armando.

Chiappetta Cajola, L. & Traversetti, M., (2016). *Il metodo di studio come prima misura compensativa per l'inclusione degli allievi con DSA: progetto di ricerca*. Journal of Educational Cultural and Psychological Studies.

Chiappetta Cajola, L. & Traversetti, M., (2017). *Metodo di studio e DSA. Strategie didattiche inclusive*. Roma: Carocci.

Cisotto, L., (2006). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Roma: Carocci.

Cisotto, L. e gruppo RDL. (2015). *Scrivere testi in 9 mosse. Curricolo verticale di scrittura per la scuola primaria e secondaria di primo grado*. Trento: Erickson.

Collins A., Brown J. S., Newman S. E., (1995). *L'apprendistato cognitivo, per insegnare a leggere, scrivere e a far di conto*, in C. Pontecorvo et al.

Cornoldi C., (1995). *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, Bologna: Il Mulino.

Cornoldi, C., (1999). *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, Bologna: Il Mulino.

Cornoldi, C., Colpo, G., Carretti, B., (2017). *Prove di lettura MT-Kit scuola primaria. Dalla valutazione degli apprendimenti di lettura e comprensione al potenziamento*. Firenze: Giunti Edu.

Cornoldi, Cornoldi, C., Cornoldi, C., & Cornoldi, C. (2019). *I disturbi dell'apprendimento*. Bologna: Il mulino.

Da Re F., (2013). *La didattica per competenze – apprendere competenze, descriverle, valutarle*. Torino: Pearson.

d'Alonzo, L., (2017). *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*. Firenze: Giunti Scuola.

d'Alonzo, L., (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione*. Trento: Erickson.

d'Alonzo, L., Monauni, A., (2021). *Che cos'è la differenziazione didattica*. Brescia: Morcelliana.

De Beni, R. Cisotto, L, Carretti. (2001). *Psicologia della lettura e della scrittura. L'insegnamento e la riabilitazione*. Trento: Erickson.

De Beni, R., & Pazzaglia, F., (1993). *Lettura e metacognizione. Attività didattiche per la comprensione del testo*. Trento: Erickson.

De Beni, R. & Pazzaglia, F., (1998). *La teoria metacognitiva applicata alla comprensione della lettura: dalla riflessione sulle conoscenze all'introduzione di variabili emotivo-motivazionali*. In O. Albanese, P. Doudin, & D. Martin (Eds.), *Metacognizione ed educazione. Processi, apprendimenti, strumenti*, Milano: FrancoAngeli.

De Rossi, M., (2004). *La lettura: contesti e strumenti nell'azione educativa*. Padova: Cleup.

Detti, E., (1987). *Il piacere di leggere*. Firenze: La Nuova Italia.

Dionisi, G., & Tadiello, R. (2002). *Valutazione formativa, pedagogia del contratto e differenziazione didattica: una ricerca-azione per la scuola dell'autonomia*. Milano: FrancoAngeli.

Edizione italiana (2014). *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*. Milano: Raffaello Cortina.

Ferreiro, E., (2003). *Alfabetizzazione. Teoria e pratica*. Milano: Raffaello Cortina.

Fontani, S., (2017). *Difficoltà di comprensione testuale. Strategie metacognitive per l'intervento educativo*. Form@re – Open Journal per la formazione in rete, 17(2):, pp.89–100.

Garner, R., Gillingham, M., G., White, C. S., (1989). *Effect of seductive details on macroprocessing and microprocessing in adults and children*, in “ Cognition and instruction”, pp.41-57

Grion. V., Aquario. D., Restiglian., E., (2019). *Valutare nella scuola e nei contesti educativi*. Padova: Cleup.

Hattie, J., (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.

Kintsch, W., (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kintsch, W., & van Dijk, T. A., (1978). *Toward a model of text comprehension and production*. Psychological Review, pp. 363–394.

Lavinio, C., (2000). *Tipi testuali e processi cognitivi*. In F. Camponovo, A. Moretti, Didattica ed educazione linguistica. Quaderni del Giscel nuova serie n. 1. Firenze: La Nuova Italia, pp. 125-144.

La Marca, A.,(2002). *Didattica e sviluppo della competenza metacognitiva*. Palermo: Palumbo.

Levorato, M. C., (1988). *Racconti, storie e narrazioni. Un quadro organico dei processi che soggiacciono alla comprensione dei testi*. Bologna: Il Mulino.

Lorenzoni, F., (2019). *I bambini ci guardano. Una esperienza educativa controvento*. Palermo: Sellerio.

Martinelli, Martinelli, E., Martinelli, E., & Martinelli, E. (2016). *Tutto chiaro?: percorso 1: materiali e percorsi per la comprensione dei testi: per le ultime classi della scuola primaria e le prime classi della scuola secondaria di 1° grado*. Raleigh NC, USA: Lulu.com.

Monauni A., (2021). *The school educator as facilitator of inclusive processes in the perspective of differentiated instruction*. Italian Journal of Special Education for Inclusion, IX, 2, 162-167 | <https://doi10.7346> .

Organizzazione mondiale della sanità, (2022). *ICD-11:Classificazione internazionale delle malattie* (11a revisione). <https://icd.who.int/>

Palincsar, A. S., & Brown A. L., (1984). *Reciprocal Teaching of Comprehension Fostering and Comprehension-Monitoring Activities*. *Cognition and Instruction*, pp. 117–175.

Pellerey, M., (2013). *Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. Seconda Parte. Le competenze strategiche considerate come «abiti»: principi generali per un loro sviluppo*. Orientamenti pedagogici, pp. 479–497.

Pellerey, M., (2014). *Apprendo. Strumenti e attività per promuovere l'apprendimento*. Roma: Anicia.

Reynolds. R., (1992). *Selective Attention and prose learning: theoretical and empirical research*, in *Educational psychology review*, pp.345-391.

Soto, C., de Blume, A. P. G., Jacovina, M., McNamara, D., Benson, N., & Riffo,

B., (2019). *Reading comprehension and metacognition: The importance of inferential skills*. Cogent Education.

Tomlinson, C. A., (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata. Strategie e strumenti per un insegnamento attento alla diversità*. Roma:LAS.

Vieiro, P., & Gómez, I., (2004). *Psicología de la lectura*. Madrid: Pearson Educación.

Zanetti, A., & Miazza, D., (2004). *La comprensione del testo. Modelli e ricerche in psicologia*. Roma: Carocci.

## **Normative**

Commissione Europea (2016). PISA 2015. EU performance and initial conclusions regarding education policies in Europe. [https://eige.europa.eu/library/resource/EIGE\\_Grey\\_LiteratureEDU11](https://eige.europa.eu/library/resource/EIGE_Grey_LiteratureEDU11)

Consiglio dell'Unione Europea (2018). Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&qid=1568060363178&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&qid=1568060363178&from=IT)

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66. Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità. Roma, Miur, 2017

Decreto Legislativo 7 agosto 2019, n. 96. Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107

Decreto interministeriale n. 182 del 29 dicembre 2020.  
[https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovopei/allegati/m\\_pi.AOO-GABMI.Registro%20Decreti\(R\).0000182.29-12-2020.pdf](https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovopei/allegati/m_pi.AOO-GABMI.Registro%20Decreti(R).0000182.29-12-2020.pdf) Roma, Miur, 2020

Gazzetta Ufficiale N. 244, Legge 170/2010, Nuove norme in materia di Disturbi Specifici di Apprendimento in ambito scolastico, n. 170, Roma, Miur, 2010

Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, Roma, Miur, 2012

Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento, allegate al Decreto Ministeriale, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Roma, Miur, 2011

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della ricerca.  
Indicazioni nazionali e nuovi scenari.  
<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d4f34-99a3-319d892a40f2>  
Roma, Miur, 2018

Parlamento Europeo. Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente. 2006, 2008.

Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)  
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX%3A32006H0962> data di consultazione: febbraio 2023

Rapporto prove Invalsi, 2023

[https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2023/Rilevazioni\\_Nazionali/Rapporto/Rapporto%20Prove%20INVALSI%202023.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2023/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto%20Prove%20INVALSI%202023.pdf)

Unesco (2009). Policy Guidelines on Inclusion in Education. Paris: Unesco.

Unesco (2017). A Guide for ensuring inclusion and equity in education. Paris: Unesco.

PTOF 2022/2025 dell'Istituto Comprensivo di Cadoneghe (ver. 12/2022) RAV dell'Istituto Comprensivo di Cadoneghe 2022/2025 ver 11/2022

Rendicontazione Sociale dell'Istituto Comprensivo di Cadoneghe (rif. 2019/2022)

## **Sitografia**

Aid, Associazione Italiana Dislessia, <http://www.aiditalia.org>, data di consultazione: febbraio 2023

Airipa, Associazione Italiana per la Ricerca e l'Intervento nella Psicopatologia dell'Apprendimento, [http://www.airipa.it/disturbi\\_apprendimento/disturbi\\_apprendimento.html](http://www.airipa.it/disturbi_apprendimento/disturbi_apprendimento.html), data di consultazione: febbraio 2023

Anastasis, <https://www.anastasis.it/disturbi-specifici-apprendimento/strumenti-lettura-alunni-dsa/>, data di consultazione: febbraio 2023

Capuano, A., Gaggioli, C., Insegnare la comprensione del testo agli studenti con DSA secondo l'approccio dell'Universal Design for Learning, in Lo sai che...Erickson, 05 dicembre 2022, data di consultazione: giugno 2023

<https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/articoli/dsa/insegnare-la-comprensione-e-del-testo-agli-studenti-con-dsa/> data di consultazione: agosto 2023



Consensus Conference sui Disturbi Specifici dell'Apprendimento,2022  
[https://snlg.iss.it/wp-content/uploads/2022/03/LG-389-AIP\\_DSA](https://snlg.iss.it/wp-content/uploads/2022/03/LG-389-AIP_DSA), data di  
consultazione: febbraio 2023

## Ringraziamenti

Al termine di questo lavoro di ricerca, ritengo doveroso dedicare uno spazio per ringraziare tutte le persone che, con il loro supporto, mi hanno accompagnato in questo meraviglioso percorso di approfondimento e durante tutti questi cinque anni universitari.

Un sentito ringraziamento va al mio relatore, il prof. Gilberto Ferraro, che mi ha guidato, con disponibilità e gentilezza nella realizzazione e stesura del presente elaborato, fornendomi spunti di riflessione e consigli puntuali.

Ringrazio le mie Tutor universitarie, le dott.sse Barausse, Azzolin, Serena e Busatto per avermi accompagnato con dedizione nel percorso formativo di tirocinio; le Tutor mentori, le insegnanti Forlano e Giulian, e tutto il personale scolastico degli Istituti comprensivi di Vigodarzere e Cadoneghe, in cui ho svolto il tirocinio formativo e complementare alla stesura della tesi, per l'ospitalità, le conoscenze trasmesse e le competenze acquisite sul campo, per avermi accolto nelle loro classi e per avermi insegnato tanto.

Ringrazio infinitamente i miei genitori e mio fratello che mi hanno sempre motivato a inseguire i miei sogni, credendo in questo mio percorso di formazione e sostenendomi sempre a dare il meglio; mio nipote Sebastiano per essere stato una "cavia" sempre disponibile di fronte alle mie richieste di sperimentazione e per essere la mia luce; i miei nonni per la gioia nei loro volti quando hanno saputo del mio percorso universitario e per l'interesse e la curiosità che mi hanno costantemente dimostrato.

Un grazie alle mie amiche del cuore, Lisa, Emma e Lucrezia, a loro va la mia più sincera gratitudine, per avermi sostenuto con costanza e amore, come solo delle amiche sanno fare e per essere state sempre al mio fianco, senza il loro prezioso aiuto e i loro consigli, non avrei potuto superare questi lunghi cinque anni universitari e portare a termine il mio lavoro di ricerca.

Ringrazio le mie amiche di *Unipd* che hanno condiviso con me gioie e dolori di questo percorso universitario, soprattutto Laura per aver accolto il primo giorno di lezione il mio invito ad intraprendere insieme questo viaggio e per essere stata la mia ancora di positività.

Vorrei ringraziare, indistintamente, tutti coloro che hanno condiviso con me le fatiche, ma soprattutto la bellezza di questo percorso di formazione che tanto mi ha arricchito e motivato.

Concludo, ringraziando gli attori protagonisti di questo percorso di ricerca e tutti i bambini e le bambine che durante gli anni di formazione ho incontrato.

“Bambine e bambini che ci guardano. Guardano con affetto e apprensione genitori e adulti che a volte non comprendono. Scrutano e osservano tutto ciò che facciamo perché sanno che tanto della loro vita dipende da noi (...). Per questo credo che noi adulti abbiamo il dovere di accompagnare i loro sguardi (...) non lasciandoli soli, (...) ma assumerci piuttosto le nostre responsabilità prendendoci cura delle emozioni, dei sentimenti e dei pensieri che nascono dai loro sguardi”. (Lorenzoni, 2019. p.14)



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA  
Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia  
e Psicologia applicata

---

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN  
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

La lettura: una passione da condividere per crescere  
insieme

Il libro come forma di piacere e strumento di apprendimento  
globale

Relatore  
Monica Serena

Laureanda Rachele Galuppi  
Matricola 1196851

Anno accademico: 2022-2023

## **FRONTESPIZIO**

**Studentessa:** Rachele Galuppi

**Matricola:** 1196851

**Indirizzo:** via Fabrizio de André 45, Limena (PD)

**Telefono:** 3475716222

**E-mail:** [rachele.galuppi@studenti.unipd.it](mailto:rachele.galuppi@studenti.unipd.it)

**Denominazione Istituzione Scolastica di afferenza:** Istituto Comprensivo di Vigodarzere

**Indirizzo:** Via Ca' Zusto 8, Vigodarzere (PD)

**Telefono:** 049 8159369

**E-mail:** [pdic86500c@istruzione.it](mailto:pdic86500c@istruzione.it)

**Dirigente Scolastico:** Concetta Ferrara

**Denominazione plesso di afferenza per il tirocinio:** Scuola primaria "Don Bosco"

**Indirizzo:** Piazza Martiri della Libertà 2, Vigodarzere (PD)

**Telefono:** 049 8871155

**Tutor mentore:** Giuseppina Forlano

**Classe:** Quinta A

## **INDICE:**

|                                                                                                            |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Introduzione</b>                                                                                        | <b>3</b>  |
| <b>1. Analisi dell'ambito d'intervento: osservazione del contesto scolastico ed extrascolastico</b>        | <b>5</b>  |
| 1.1. L'istituto scolastico, il plesso e le risorse del territorio                                          | 5         |
| 1.2. Il contesto classe: ambiente di apprendimento e insegnamento in ottica inclusiva                      | 6         |
| 1.3. Scelta e utilizzo di strumenti e modalità di osservazione e analisi                                   | 7         |
| 1.4. L'idea progettuale alla luce dell'analisi del contesto                                                | 9         |
| <b>2. L'intervento didattico e la collaborazione in ottica sistemica</b>                                   | <b>12</b> |
| 2.1. Riferimenti normativi, teorici e pedagogico-didattici                                                 | 12        |
| 2.2. Narrazione dell'intervento didattico                                                                  | 15        |
| 2.3. L'analisi Swot: punti di forza e di debolezza, obiettivi di miglioramento                             | 29        |
| 2.4. L'ottica inclusiva attivata nei processi di insegnamento e apprendimento                              | 31        |
| 2.5. Valutazione dei processi di apprendimento: strumenti di verifica, raccolta e interpretazione dei dati | 32        |
| <b>3. Riflessione in ottica professionalizzante</b>                                                        | <b>35</b> |
| 3.1. Riflessione sulle pratiche didattiche e professionali condotte in ottica sistemica                    | 35        |
| 3.2. Consapevolezza del proprio profilo professionale emergente                                            | 36        |
| 3.3. Aspettative per il futuro professionale e prospettive di miglioramento                                | 38        |
| <b>Bibliografia</b>                                                                                        | <b>40</b> |
| Riferimenti Normativi                                                                                      | 42        |
| Sitografia                                                                                                 | 42        |
| Documentazione scolastica                                                                                  | 42        |
| <b>Allegati</b>                                                                                            | <b>43</b> |

## Introduzione

Attraverso la lettura si entra nel mondo della parola scritta, scambiando parole con gli altri si tessono relazioni, si inventano paesaggi da abitare, si profilano visioni per comprendere il mondo. La lettura, infatti, consente l'accesso ad un mondo tanto immateriale quanto vivo e potente, fatto di descrizioni, narrazioni e argomentazioni. Con le parole si costruiscono mondi e il loro valore è elevato, per questo è importante che nella formazione dei giovani, trovi spazio un'educazione alla lettura che non strumentalizzi l'opera letteraria, finendo per smarrire la possibilità di far esperire il piacere della lettura, bensì che crei momenti e spazi rilevanti per una fruizione attenta a salvaguardarne il valore. Solo quando si fa esperienza del piacere di entrare nella trama di un racconto, di soffermarsi sulle parole intense di un testo, di addentrarsi nei paesaggi, si può comprendere il valore della lettura. Riprendendo le parole di presentazione al libro *Formare lettori, promuovere la lettura* (2013), di Luigina Mortari, ex direttore del dipartimento di Filosofia, Pedagogia e Psicologia dell'Università di Verona, credo sia fondamentale come futuri insegnanti ed educatori "permettere agli alunni di diventare lettori appassionati capaci di aprire spazi di pensiero e di emozioni che nutrono il tempo della vita". Con il progetto "La lettura: una passione da condividere per crescere insieme", attuato in una classe quinta dell'I.C di Vigodarzere (PD) ho cercato di promuovere e guidare gli alunni ad una fruizione intelligente e significativa del mondo della parola scritta, proponendo opere che parlassero con voce incisiva e profonda e che fossero umanamente arricchenti, capaci di interessare e coinvolgere tutti gli alunni, grazie alla loro ricchezza polisemica. Il progetto sulla lettura nasce dalla consapevolezza che il libro ha una funzione insostituibile nella formazione della persona e nella creazione di una capacità critica, selettiva e costruttiva: saper leggere significa saper pensare e saper giudicare.

I libri proposti, per stile e tematica trattata, sono stati molto differenti tra loro, abbracciando diversi sottogeneri e maturità letterarie, creando così una "libreria ideale", in cui ogni alunno ha avuto modo di trovare letture adatte a sé e capaci di incuriosire anche quei ragazzi che non amano leggere. Avvicinarsi e attingere a questo patrimonio letterario, ha permesso alla

classe di riscoprire il piacere della lettura, di appassionarsi a questo ambiente e di trovare nei libri una risposta ai loro bisogni di conoscenza e di autorealizzazione.

Il paradigma riflessivo ha pervaso il mio agire, poiché ho cercato di stimolare gli alunni ad andare oltre una lettura routinaria, asettica e superficiale, favorendo invece un atteggiamento che “azzardasse alla ricerca in altre partiture di pensiero” (Mortari, 2003).

Per raggiungere questo obiettivo ho adottato diverse strategie espositive, tra le quali la lettura ad alta voce, con il fine di creare il piacere e la motivazione nei bambini. Ho voluto dare centralità sia alla dimensione sociale dei fatti che delle mentalità e dell’immaginario educativo, nonché alla dimensione di genere e a quella comparativa. Il mio intento è stato quello di offrire uno spaccato variegato di narrazioni che contribuissero ad attivare un circuito virtuoso tra conoscenza e azione, in ottica formativa. Attraverso la collaborazione tra l’ambiente scolastico ed extrascolastico si è voluto gettare le basi e in alcuni casi consolidare l’opportunità di formare lettori motivati, abituali e competenti, capaci di introdurre la lettura nel loro tempo libero.

La totale disponibilità della tutor mentore e degli enti territoriali, nonché delle famiglie, ha permesso di lavorare ad una promozione della lettura capace di far provare il piacere, in parte sconosciuto ai giovani lettori e di entrare nella storia attraverso la sola parola scritta. Questo da parte mia ha richiesto una selettività narrativa nella scelta dei libri da leggere e far leggere, ricercando testi che valorizzassero le competenze narrative, nei quali potersi identificare empaticamente con i personaggi, condividendone gioie e dolori e che fossero portatori di un fascino diverso rispetto a ciò a cui erano abituati gli alunni.

Durante il progetto ho cercato di creare con gli alunni anse di lentezza, durante le quali hanno avuto modo di esprimersi, pensare, riflettere e godere della bellezza derivante dall’attività di leggere; poiché come afferma Silvia Blezza Picherle “per diventare lettori è indispensabile concedersi tempi quieti e lunghi, al fine di godere appieno del testo e di scoprire in esso molteplici e appaganti sentieri interpretativi”. (Formare lettori, promuovere la lettura, 2013).



## **1. Analisi dell'ambito d'intervento: osservazione del contesto scolastico ed extrascolastico**

### **1.1. L'istituto scolastico, il plesso e le risorse del territorio**

L'Istituto Comprensivo di Vigodarzere, situato nella zona periferica di Padova, si compone di cinque plessi, di cui quattro scuole primarie e una scuola secondaria di primo grado e per tale composizione, gode di una buona continuità e rete di collaborazioni tra di esse. Negli ultimi dieci anni, l'I.C di Vigodarzere si è visto arricchito da un numero consistente di famiglie di nuova residenzialità, anche non italofone e per queste sono stati attivati numerosi progetti di integrazione e sostegno. Nello specifico, si è cercato di considerare la differenza dei contesti di provenienza degli alunni, come un'opportunità di crescita e di ricchezza, che ha indotto i docenti a progettare percorsi didattici finalizzati alla valorizzazione delle potenzialità e dei talenti di ognuno. Secondo quanto si può evincere dal Piano annuale di inclusione dell'Istituto Comprensivo, le azioni pensate e progettate nell'arco dell'intero anno scolastico mirano a favorire i processi di inclusione nelle classi e tra le classi; a tal proposito negli ultimi anni la scuola si è fatta promotrice di azioni concrete, finalizzate a creare sinergie positive, sia attraverso la creazione di una rete di volontari convenzionati con l'Istituto Comprensivo, per supportare l'azione dei docenti, nell'inclusione degli alunni stranieri e degli alunni in difficoltà, sia attraverso l'adesione al progetto europeo "Una lingua per crescere" per l'integrazione di cittadini di Paesi Terzi. La scuola collabora spesso con l'Amministrazione Comunale del territorio, l'Ulss territoriale, le parrocchie e le associazioni sportive, ed è molto attenta nella promozione di progetti che possano arricchire l'offerta formativa e educativa. A tal proposito, è attivo da anni il servizio "Piedibus": tre "linee" che si snodano lungo le vie del paese, per accompagnare i bambini ogni mattina da casa a scuola. Un progetto legato alla sostenibilità e alla conduzione di una vita sana, grazie al movimento e di attenzione anche nello sviluppo del senso di responsabilità. Il servizio è inserito nel PTOF dell'Istituto Comprensivo e si avvale della preziosa collaborazione dei genitori, che hanno dato vita a questa "iniziativa green", portandola avanti negli anni, con passione. Nell'istituto Comprensivo sono inoltre attivi: il

Comitato dei genitori e la Commissione "Star bene", composta da referenti del Collegio Docenti, del Consiglio di Istituto e da membri delle associazioni che collaborano con la scuola, finalizzata alla prevenzione del disagio e alla creazione dell'agio per gli alunni dell'Istituto e il loro contesto familiare. Come presentato nel documento di Rendicontazione sociale dell'Istituto, il mancato versamento del contributo volontario da parte delle famiglie, all'atto d'iscrizione, ha richiesto all'I.C di Vigodarzere di avviare un processo di ricerca fondi che ha avuto esito positivo, grazie al finanziamento comunale, con l'assegnazione di fondi finalizzati sia alle spese di funzionamento, che all'attuazione dei progetti di plesso e d'Istituto e alle iniziative del Comitato genitori.

## **1.2. Il contesto classe: ambiente di apprendimento e insegnamento in ottica inclusiva**

Il contesto, nel quale si è inserito il mio progetto, è una classe quinta della scuola primaria "Don Bosco", facente parte dell'Istituto Comprensivo di Vigodarzere (PD). La classe frequenta un tempo pieno di 40 ore settimanali, distribuite dal lunedì al venerdì, dalle 8.00 alle 16.00. Siffatto tempo scuola ha permesso lo sviluppo del mio progetto senza condizionamenti e limiti, poiché l'insegnante mentore mi ha fornito totale disponibilità e flessibilità oraria. Elemento questo molto significativo che mi ha permesso di predisporre una progettazione ampia e continuativa, tale da aver favorito la partecipazione degli alunni. La classe in esame è composta da 21 alunni, 11 maschi e 10 femmine; di questi, sei sono stranieri di seconda generazione, ben inseriti nel gruppo fin dalla classe prima.

Uno degli alunni inoltre presenta una certificazione scolastica con diagnosi di: disturbo dell'attività e dell'attenzione (disturbo reattivo dell'attaccamento e disturbo della regolazione), disabilità cognitiva lieve e disabilità sociale moderata; in ragione del quadro complessivo, il bambino è affiancato da un'insegnante di sostegno per sedici ore settimanali e da un'insegnante con delle ore di potenziamento per altre cinque ore. Dalle osservazioni dirette e da quanto riferito dalle insegnanti, risulta che l'alunno è ben inserito nel contesto classe, soprattutto con i maschi che frequenta in altri contesti extrascolastici.

All'interno della classe, inoltre, cinque alunni presentano problematiche legate alla dislessia, difficoltà di apprendimento, problemi comportamentali e difficoltà di linguaggio, per i quali le insegnanti, all'inizio dell'anno scolastico, hanno predisposto un Piano Didattico Personalizzato (PDP).

Il corpo docenti di questa classe si compone di quattro insegnanti: una per le materie umanistiche, una per quelle scientifiche, una per il sostegno alla classe e abilitata all'insegnamento della lingua inglese e una per l'insegnamento della religione cattolica.

Il team insegnanti ha seguito gli alunni fin dalla classe prima permettendo l'instaurarsi di un forte legame reciproco e una continuità "storica" fondamentale per la definizione di progetti di classe mirati al consolidamento dei rapporti e delle conoscenze dei singoli alunni.

Nell'organizzazione dell'orario settimanale sono previste delle ore di contemporaneità, organizzate in due giornate, durante le quali le insegnanti suddividono gli alunni in due gruppi, al fine di alleggerire il lavoro e potenziare eventuali difficoltà, riscontrate nell'arco della settimana. Le metodologie laboratoriali che connotano l'approccio didattico dell'istituto vengono utilizzate nella classe in particolare per lo sviluppo delle discipline umanistiche e scientifiche. Proponendo una didattica attiva, l'alunno sperimenta il fare per imparare e il lavoro di gruppo. La presenza in aula di grandi tavoloni da lavoro rende l'ambiente policentrico, flessibile e partecipativo e favorisce le attività in piccoli gruppi.

### **1.3. Scelta e utilizzo di strumenti e modalità di osservazione e analisi**

Quest'anno, in relazione anche al focus di annualità, ho voluto conoscere più da vicino e indagare nello specifico il contesto territoriale in cui la scuola è inserita.

L'osservazione è stata uno degli strumenti privilegiati della mia ricerca, poiché mi ha permesso di conoscere ciò che accadeva in classe e di acquisire una maggiore consapevolezza dell'agire educativo delle insegnanti, in relazione al gruppo classe e di comprendere come le loro scelte metodologiche e didattiche fossero legate tra loro da una stretta interazione. Ho agito prevalentemente "sul campo", attraverso un approccio di tipo etnografico, cogliendo gli

elementi di complessità, il flusso naturale dei processi e degli atteggiamenti caratterizzanti le situazioni osservate. Ho cercato di analizzare il contesto, sospendendo il giudizio e mantenendo in un quadro generale gli elementi osservati, valorizzandoli in quanto elementi che potevano fornire punti di vista differenti da quelli che avevo in partenza, permettendomi così di arricchire il quadro iniziale e di validarne l'interpretazione attraverso la correlazione dei diversi dati raccolti. L'ottica dell'analisi è stata sostenuta da modalità e strumenti quali diari, griglie e scambi comunicativi con l'insegnante mentore e l'insegnante di sostegno alla classe, con il fine di favorire le operazioni di osservazione, rilevazione e documentazione. Per facilitare la lettura del contesto in cui mi andavo ad inserire, ho utilizzato spesso volte appunti carta-matita che successivamente, al termine di ogni incontro, rielaboravo in diari di bordo. Lo stile narrativo ha rappresentato per me un mezzo efficace, sia per un'analisi professionale, ma specialmente nell'agire educativo, che è costitutivamente aperto all'imprevisto, avendo la possibilità di trasformare tutto ciò che era narrato in oggetto di riflessione. Questo dispositivo, come sostiene Emma Gasperi (2012), ricercatrice in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento FISPPA dell'Università degli Studi di Padova, "rende possibile un allenamento costante alla pensosità, che assume valore propedeutico per potenziare la razionalità riflessiva, requisito irrinunciabile per ogni buon professionista dell'educazione".

Oltre all'osservazione e alla stesura narrativa di ciò che avevo osservato in classe, mi è stato utile attivare un'analisi più profonda dei dati raccolti mediante i questionari conoscitivi sia di ordine quantitativo che qualitativo che mi hanno permesso di riflettere in modo più specifico sulle caratteristiche degli alunni e il loro grado di interesse nei confronti della lettura.

Spesse volte ho accompagnato la mia documentazione narrativa anche con l'ausilio di foto, poiché la fotografia è anch'essa un esercizio di osservazione e assume un fortissimo valore comunicativo e rappresentativo, in quanto è in grado di evocare e di parlare da sé. Fotografare ci stimola a guardarci intorno e a interrogarci, è sostanzialmente fare ricerca e allo stesso tempo rendere la ricerca visibile. Barthes (2003), saggista e critico letterario, sostiene che "la fotografia sia un messaggio senza codice, aperto a molte letture e che queste abbiano lo stesso potenziale soggettivo ed interpretativo delle parole". In tutte le fasi che hanno

caratterizzato il mio percorso di tirocinio mi sono servita di questo strumento, che accompagna con consuetudine anche la mia vita personale. Sono dell'idea che le foto raccontino sempre qualcosa in più di quello che è stato realmente osservato e aiutino a ricordare.

#### **1.4. L'idea progettuale alla luce dell'analisi del contesto**

Grazie all'analisi dei documenti scolastici quali il PTOF, il RAV e il documento di Rendicontazione Sociale dell'Istituto Comprensivo ho potuto avere una prima panoramica delle diverse azioni in ambito sociale, civile, culturale ed economico che legano la scuola al territorio in cui essa opera e le relazioni sinergiche che da esse ne derivano. L'osservazione della classe poi e il confronto con la tutor mentore mi hanno permesso di individuare alcuni bisogni formativi degli alunni e mediante una progettazione ragionata, ho potuto delineare un progetto sulla lettura che mirasse ad offrire opportunità di apprendimento significativo e potesse sviluppare interesse e motivazione nel singolo alunno.

Dalle ricerche in ambito psico-sociale è emerso che negli anni sono mutate le forme della socialità spontanea, dello stare insieme e crescere tra coetanei e che alla scuola, in quanto ente educativo, spetta il compito, seppur faticoso, di ricercare e costruire un'interazione con le famiglie in cui, ciascuno con il proprio ruolo, deve esplicitare, condividere e cooperare, per realizzare comuni intenti educativi. Per questo motivo il progetto sulla lettura nasce con l'ambizione di far mettere in gioco scuola, enti territoriali e famiglie.

Nel nostro Paese ormai la lettura è strutturalmente debole da molto tempo poiché non è mai diventata una pratica radicata, una consuetudine, un habitus mentale. (Solimine, 2010)

Secondo i dati ISTAT, pubblicati nel 2022, ma relativi al 2020, gli italiani nel tempo libero non leggono o leggono occasionalmente libri; il quadro generale risulta essere ancora più desolante se ci si rifà alla definizione di "lettore" come "colui che legge almeno un libro all'anno". Secondo tali dati il 41,4% della popolazione di 6 anni e più (23.593 persone) ha letto almeno un libro nell'ultimo anno, dato in lieve aumento rispetto al 2019 (+3%), ma ancora

molto lontano rispetto ai dati di più di dieci anni fa quando era quasi il 50% della popolazione a dichiarare di averne letto almeno uno all'anno.

Secondo un'indagine internazionale, condotta da OCSE-PISA, è emerso che ai bambini in età prescolare e della scolarità primaria piace sentir leggere, anche se è bene sottolinearlo, nel nostro Paese siamo ancora lontani dagli standard europei, ma facendo appello a questo loro piacere innato e attraverso le osservazioni sul campo che ho potuto eseguire, ho voluto proporre come progetto sistemico un'attività promozionale di tipo motivazionale, che potesse avvicinare gli alunni al desiderio di conoscenza e scoperta, mediante la lettura e una libertà interpretativa, condivisa, del testo. Come sostiene Silvia Blezza Picherle (2013) "fra le competenze che non vengono consolidate a sufficienza a scuola, compromettendo così il futuro dei lettori, vi è il non essere abituati a comprendere e interpretare l'intera opera, ovvero un romanzo completo, sia esso breve o più corposo"; tale tipologia di lettura infatti, richiede che vengano impiegati processi cognitivi sofisticati e complessi, durante i quali si collegano le conoscenze, si creano relazioni e si effettuano inferenze all'interno del tessuto testuale. Con alle spalle questa riflessione, nei primi mesi di progettazione mi sono messa alla prova, cercando possibili collaborazioni con gli enti esterni e nella formulazione di proposte didattiche che fornissero la possibilità agli alunni di sperimentare esperienze di apprendimento dinamiche e motivanti, volendo proporre attività collaborative ed esperienziali, finalizzate al raggiungimento di quegli obiettivi di apprendimento e di quei traguardi di sviluppo delle competenze, prefissati nella fase iniziale.

Inizialmente la collaborazione in ottica sistemica ha destato in me alcune preoccupazioni, poiché organizzare e coordinare enti esterni al sistema scuola non appariva un evento facile e lineare, nonostante ciò, si dimostrasse fin dall'idea embrionale un'occasione che potesse essere arricchente sia per gli alunni, ma non solo, anche per me e l'insegnante mentore.

Il primo ente con cui ho voluto prendere contatti è stato il servizio della biblioteca comunale, pensato come luogo di incontro diretto con il libro. Inizialmente la collaborazione non è risultata immediata, poiché nel periodo in cui ho preso contatti si stava verificando internamente un passaggio di ruoli e nuovi incarichi, per cui non ho ottenuto alcuna risposta. Con l'inizio del

nuovo anno invece ho contattato nuovamente l'ente, poiché credevo fortemente nell'opportunità che questo avesse da offrire al progetto. Questa volta non è mancata la disponibilità, al contrario, essendo un ente pubblico è stata coinvolta anche l'amministrazione comunale, che tramite l'assessore alle politiche giovanili, si è resa fin da subito disponibile ad una collaborazione. Un secondo ente con cui mi sono relazionata per il progetto è stata l'associazione culturale Alter Vigo che nel periodo pre-pandemico ha organizzato diversi eventi culturali, attivando così forti alleanze sia con il sistema scuola che con il territorio. Dopo la pandemia, l'attività culturale dell'associazione, si è limitata nella proposta di giornate di promozione della lettura, attraverso mercatini del libro e l'evento "Maratona di lettura": quattro ore in cui chiunque ha la possibilità di leggere parti di un libro che è piaciuto e dividerlo con altri. Questo spirito di promozione e di attenzione alla cultura ha determinato in me un forte senso di affinità con questa associazione, e la mia richiesta di collaborazione ha suscitato fin da subito interesse e curiosità da parte della presidente Meggiorin, la quale si è resa disponibile nel conoscere i bambini della classe e progettare assieme un evento di promozione della lettura.

Questo forte legame che si è andato ad instaurare è stato da subito una grande ricchezza ed ha permesso una immediata volontà di collaborazione rispetto a quelle che sono state le mie richieste, ovvero un raccordo sistemico tra la dimensione extrascolastica e la dimensione didattica, istituzionale e professionale. L'idea del compito autentico, in collaborazione con gli enti territoriali, si è sviluppata proprio con l'ambizione di far esprimere la creatività degli alunni e di renderli partecipi in un'offerta culturale a servizio della comunità in cui vivono. Affinché ogni esperienza proposta in classe risultasse stimolante, ho definito e ricalibrato più volte i traguardi e gli obiettivi, in modo tale che fossero adeguati alle caratteristiche degli alunni e all'oggetto di insegnamento e di dibattito. In fase progettuale ho voluto dare significativa rilevanza all'ambiente educativo in cui sarebbero avvenuti gli apprendimenti, poiché è forte in me la convinzione che la tipologia di ambiente che si va ad offrire, condizioni l'apprendimento ed assuma un'immensa importanza nel processo di sviluppo intellettuale, emotivo e sociale degli alunni, soprattutto se si considera la crescita formativa come un processo attivo e co-

costruttivo. Per questo motivo ho voluto considerare l'ambiente come un "terzo educatore", affidandogli un ruolo decisivo nel determinare la qualità delle esperienze educative proposte, pensandolo come luogo d'incontro, di interazione, di ascolto e di reciprocità. Sempre in fase di progettazione ho voluto prestare significativa attenzione ai materiali che sarei andata a proporre, avendo cura nella selezione dei libri e cercando di offrire una varietà di attività, necessarie per soddisfare gli interessi degli alunni e innescare in loro curiosità, in modo tale da alimentare la scoperta e l'innovazione.



## **2. L'intervento didattico e la collaborazione in ottica sistemica**

### **2.1. Riferimenti normativi, teorici e pedagogico-didattici**

Gli apporti teorici hanno accompagnato e sono stati le fondamenta delle mie scelte didattiche ed organizzative durante la stesura e successiva realizzazione degli interventi.

L'utilizzo delle Indicazioni Nazionali mi ha permesso di delineare con maggiore accuratezza gli obiettivi di apprendimento e i relativi traguardi per lo sviluppo delle competenze dei bambini; andando così a declinare percorsi educativi e didattici che mirassero ad orchestrare i processi di apprendimento degli allievi, le risorse della scuola e quelle del territorio. L'utilizzo del documento ministeriale mi ha permesso di progettare una didattica per competenze, mediante uno stile di insegnamento-apprendimento dove l'alunno è coinvolto attivamente nella costruzione del proprio sapere. Attraverso lo studio di manuali come "Formare lettori, promuovere la lettura", "Leggiamo insieme" o "Psicologia della lettura e della scrittura" per citarne alcuni, ho potuto acquisire maggiori consapevolezza riguardo la lettura e la sua promozione, evitando di ricadere in attività banali e di strumentalizzazione del testo scritto, attraverso un intento istruttivo-didascalico, piuttosto l'unico fine del progetto voleva essere di recuperare o far germogliare il senso del leggere, valorizzando l'autentica funzione della letteratura per ragazzi e la cultura del libro, quale forma d'arte e di piacere. Da un'analisi profonda di questi manuali, infatti, è emerso che i "buoni" libri di narrativa apportano un significativo contributo anche alla conoscenza e alla comprensione degli altri; attraverso l'alternanza dei punti di vista, il lettore riesce ad entrare di volta in volta nei più diversi mondi interiori, scoprendo le complesse e multiformi sfumature della vita. A tale proposito, Edgar Morin, filosofo e sociologo francese, nel suo testo dal titolo *La testa ben fatta*, afferma che "la letteratura per ragazzi sia capace di far immergere nella singolarità dei destini, di rappresentare amori, gioie, infelicità, fortuna, sfortuna, imbrogli, tradimenti, desideri, pregiudizi, chiusure". L'opera può diventare per i giovani luogo di incontro con il mondo che li circonda, dove senza alcuna direttiva o imposizione da parte degli adulti, bensì solo leggendo, si abituano ad ascoltare gli altri, a sentire le loro emozioni e i pensieri a riguardo.

“La propensione al libro, attraverso un atteggiamento consapevole, permette ai ragazzi di comprendere e far propri un ventaglio di valori che vengono vissuti nella narrazione, secondo molteplici modalità esistenziali, in base alle differenti tradizioni e culture di appartenenza. Partendo da questo comune sentire i ragazzi possono pervenire alla conoscenza di altre visioni e vissuti del mondo, di altri modi di interpretare e di vivere gli stessi ideali”. (Blezza Picherle, 2004)

Altro aspetto importante derivante da una “buona proposta” di letteratura per ragazzi, rispecchia l’esigenza di quest’ultimi di “conferire significato agli eventi”, da cui ne deriva la necessità di “capire e individuare le ragioni delle cose, di spiegare e comprendere globalmente la realtà” (Nuttin, 1980). Sta quindi alla capacità dell’educatore favorire un incontro con il testo scritto che crei la possibilità di fornire un ampio ventaglio di valori, anche nascosti tra le pieghe della narrazione, che il lettore può cogliere ed elaborare liberamente, poiché le parole hanno il potere di forgiare le menti, di condizionare, di rendere felici, liberi e critici. Grazie alla lettura dei manuali ho compreso l’importanza e la valenza educativa di promuovere un incontro con “libri speciali” che raccontano di storie dal forte spessore simbolico, che agiscono nel profondo, che nutrono la mente e lo spirito, che parlano all’interiorità, ma senza emanare sentenze e giudizi, capaci di arricchire in maniera significativa i loro fruitori. Dall’analisi profonda derivante dallo studio di questi testi ho compreso le notevoli implicazioni che una buona educazione e promozione alla lettura hanno nell’agire educativo tra i giovani, andando a soddisfare, non solo, la ricerca di senso, ma anche quella capacità di attecchire nel profondo e continuare a germogliare durante tutto il cammino esistenziale, appagando e avvicinando i lettori. Per concludere, il focus pedagogico-didattico che ha accompagnato il mio agire e le scelte formative che ne sono derivate, voglio citare le parole di Daniel Pennac con le quali consolida i concetti di gratuità e libertà, da sempre all’origine del gusto della lettura, “un romanzo racconta prima di tutto una storia, (...) un romanzo deve essere letto come un romanzo: placare prima di tutto la sete di racconto”. Risulta quindi importante proporre ai ragazzi libri interessanti, che abbiano forza e incisività nello stile, solo in questo modo, senza imposizioni, gli alunni percorreranno volentieri la strada della lettura come esigenza personale.

Questo perché secondo Bellelli (2008) “il piacere di leggere si connota come uno stato interiore complesso e articolato, un’esperienza emotivo affettiva che vede il susseguirsi, il coesistere e l’intrecciarsi di una varietà di emozioni e di sentimenti”. Il godimento della lettura rientra nella categoria delle “emozioni positive”, quegli stati d’animo affettivi che si manifestano nelle situazioni in cui l’individuo è al sicuro, esse hanno un effetto importante per l’attività mentale, mettendo in moto una vivace attività cognitiva, rendono l’individuo più motivato e creativo nel comportamento e nelle azioni. Durante la lettura si possono esperire anche emozioni sconosciute, acquisendo la capacità di provare ad affrontare situazioni mai vissute in precedenza. La narrazione diventa così un’autentica “palestra di vita emozionale”, attraverso la quale i giovani lettori possono scoprire il proprio mondo emozionale, in totale libertà.

## **2.2. Narrazione dell’intervento didattico**

In questo ultimo anno di tirocinio ho voluto proporre alla classe un progetto di promozione della lettura, basandomi principalmente sul modello metodologico “per scoperta”, attraverso il quale gli alunni hanno potuto riscoprire o ampliare il piacere per la lettura, avendo la possibilità di avvicinarsi a nuove tipologie di narrazioni rispetto a quelle che sono le loro preferenze. Nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo, infatti, viene evidenziata l’importanza de “l’accostamento della lettura nel curricolo scolastico (la quale) permette di sviluppare negli alunni un desiderio di autopromozione, favorendo un atteggiamento positivo nei confronti dell’apprendimento che non è solo utile ai fini scolastici, ma un piacere, un interesse personale che va ad incrementare il desiderio di continuare ad apprendere.” Questa mia proposta progettuale, condivisa con la tutor mentore, è nata anche dalla speranza che le nuove generazioni, attraverso i libri, possano crescere e superare razzismi e violenze, che ancora oggi sono insite nella nostra società e molte volte si trovano anche tra i banchi di scuola. Per questo motivo è stata mia cura proporre espressioni narrative che dessero voce a tematiche quali il senso di giustizia, il

ripudio di ogni forma di discriminazione, la denuncia di qualsiasi forma di pregiudizio e ad una partecipazione attiva alla vita democratica.

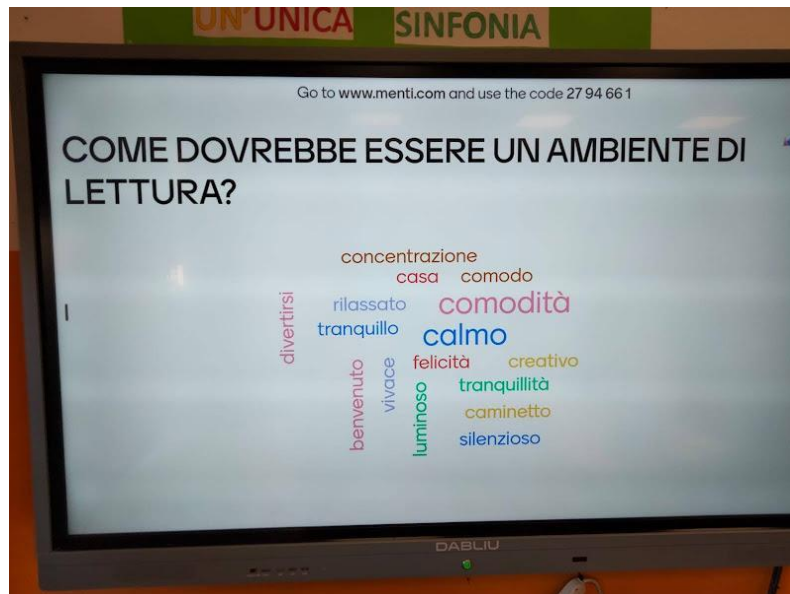
Il progetto ha avuto inizio nel mese di gennaio e per conoscere più da vicino gli usi e le consuetudini degli alunni ho proposto un questionario<sup>1</sup> con item sia di tipo quantitativo che qualitativo, andando ad indagare il rapporto che ogni singolo alunno ha con la lettura, ma non solo, anche la possibilità di fruire di testi narrativi in casa o in biblioteca. Dai dati emersi<sup>2</sup> è risultato che alla maggior parte degli alunni della classe non piace leggere (57,1%) che molti di loro non sono in possesso della tessera della biblioteca (52,4%) e infine che la frequenza con cui leggono nel tempo libero varia tra chi legge dalle due alle tre volte a settimana e chi invece non legge quasi mai. In merito a questa analisi è risultata particolarmente interessante la conversazione clinica in plenaria derivante dai dati emersi, poiché gli alunni spontaneamente si sono accorti delle loro cattive abitudini e hanno posto l'interrogativo su come poter migliorare la situazione. Questo primo momento di riflessione è stato molto importante per lo sviluppo e l'andamento del progetto, poiché ha favorito negli alunni motivazione e interesse alle proposte didattiche. Nel secondo incontro invece, sempre attraverso una discussione interattiva, mediante l'ausilio anche dell'applicazione "Mentimeter", gli alunni hanno avuto modo di confrontarsi sulle caratteristiche che avrebbe dovuto avere il loro ambiente di lettura ideale e grazie ai risultati forniti in itinere dal programma, hanno potuto discutere e realizzare che le caratteristiche ricercate erano comuni o simili tra di loro. Questo ha permesso in un secondo momento di predisporre, divisi in due gruppi, un vero e proprio ambiente favorevole e consono alla lettura. Per evitare che si creasse confusione, andando a disturbare le altre classi del piano, ho scelto di dividere gli alunni nei due gruppi di lavoro abituali, proponendo loro due attività diversificate, ma collegate tra loro. Un gruppo aveva il compito di predisporre attraverso diversi materiali quali coperte e cuscini di varie forme e dimensioni l'ambiente di lettura, mentre il secondo gruppo, attraverso un percorso di ricerca, doveva definire e discutere le "10 regole del lettore". Ogni gruppo ha avuto a disposizione 45

---

<sup>1</sup> Per maggiori dettagli si veda allegato n°3

<sup>2</sup> Per maggiori dettagli si veda allegato n°4

minuti per la propria attività, dopodiché vi è stato un cambio di ruoli, in modo tale che tutti potessero sperimentarle entrambe.



(Figura 1: Caratteristiche che secondo gli alunni dovrebbe avere un ambiente di lettura, attraverso l'applicazione Mentimeter)



(Figura 2: Predisposizione dell'ambiente di lettura e definizione delle "10 regole del lettore")

Il discutere e riflettere insieme, su quali fossero le abitudini praticate e il rapporto con il testo scritto, ha permesso agli alunni di sentirsi accomunati da uno stesso sentire e questo ha incrementato l'interesse e la curiosità nei confronti delle narrazioni che avrei presentato loro. La scelta dei romanzi da proporre non è stata casuale o limitata a recensioni derivanti dal web o dai consigli bibliografici, ho investito molto tempo sulla ricerca in biblioteca e nelle librerie per ragazzi, leggendo di persona i vari testi, sia per conoscere la narrazione che andavo a proporre, sia per cercare di offrire diversificate tipologie di storie e far conoscere quanti più mondi narrativi possibili, in modo che ogni alunno potesse trovare soddisfatti i propri bisogni

e interessi. I romanzi, quindi, sono stati scelti sia per il loro valore intrinseco, sia per l'opportunità che offrivano, grazie alla chiarezza tematica, stilistica e valoriale; ho voluto offrire alla classe un "ambiente piacevole", con incontri arricchenti e la possibilità di provare il piacere della scoperta e del divertimento, potendo esplorare le narrazioni nella loro completezza e ricchezza polisemica. Ho cercato di proporre tematiche coerenti con l'attuale contesto socio-culturale in cui gli alunni vivono o di cui sentono parlare mediante i mass media e che parlassero del mondo interiore giovanile, attraverso storie nelle quali i giovani protagonisti si fanno portavoce di profondi valori e promotori di vie risolutive e di miglioramento; questo sia attraverso storie "facili", ma anche narrazioni più "complesse" che impegnano e interpellano il profondo di chi le legge. Ogni presentazione è stata differente, a seconda di quali libri si adattavano meglio ad una parziale lettura ad alta voce o ad una presentazione con l'ausilio di power point o video, in base a quella che era la peculiarità testuale e narrativa. Per raggiungere i traguardi prefissati non ho praticato una lettura animata dei testi, bensì una lettura espressivo-letteraria, andando a valorizzare la scrittura, facendo sentire espressioni o passi generali, permettendo agli alunni di percepire atmosfere e le sensazioni dei protagonisti e trasmettendo il ritmo del testo senza snaturarlo.

Per rendere più scorrevole la narrazione degli interventi svolti in classe, riporto nella tabella sottostante i libri scelti per i vari incontri, la tematica trattata e una veloce presentazione delle modalità con cui sono stati proposti, per potermi così concentrare successivamente sulle attività che ho scelto di affiancare alle differenti narrazioni.

| <b>Titolo del libro</b>                        | <b>Tematica</b> | <b>Modalità di presentazione</b>                                                                                                                                                |
|------------------------------------------------|-----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Clorofilla dal cielo blu<br>(Bianca Pitzorno)  | ecologia        | lettura ad alta voce dei primi capitoli del libro in cui vengono presentati i protagonisti, il tutto affiancato da una presentazione PowerPoint con le immagini del libro       |
| L'uomo che piantava gli alberi<br>(Jean Giono) | ecologia        | lettura ad alta voce della prefazione del libro                                                                                                                                 |
| La casa sull'albero<br>(Bianca Pitzorno)       | amicizia        | lettura ad alta voce di un capitolo del libro che ho ritenuto divertente e coinvolgente per gli alunni e video-feedback di una bambina della loro età che aveva letto il libro. |

|                                                              |                    |                                                                                                                                                                                          |
|--------------------------------------------------------------|--------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Klaus e i ragazzacci<br>(David Almond)                       | amicizia           | lettura ad alta voce del primo capitolo del libro in cui si presenta la banda dei ragazzacci                                                                                             |
| Giovanni sulle nuvole<br>(Angela Civera)                     | inclusione         | lettura ad alta voce del capitolo in cui il protagonista presenta i membri della sua famiglia e il loro modo di stare con lui                                                            |
| Le parole giuste<br>(Silvia Vecchini)                        | inclusione         | lettura ad alta voce del capitolo in cui la protagonista scopre di dover partecipare agli incontri di recupero e ascolto della canzone presente nel testo, "Le mie parole" di Bersani S. |
| Yusuf è mio fratello<br>(Pina Varriale)                      | senso di giustizia | lettura ad alta voce del capitolo in cui viene presentata l'idea del giornalino di classe                                                                                                |
| Per questo mi chiamo Giovanni<br>(Luigi Garlando)            | senso di giustizia | lettura ad alta voce della prefazione del libro, scritta dalla sorella di Giovanni Falcone                                                                                               |
| La storia di Malala raccontata ai bambini<br>(Viviana Mazza) | emancipazione      | ascolto tramite audio-libro del primo capitolo del libro                                                                                                                                 |
| 10 per sempre<br>(Francesco D'Adamo)                         | emancipazione      | lettura ad alta voce del primo capitolo in cui vengono presentate le diverse realtà presenti nel quartiere multietnico di Bazar                                                          |

(Figura 3: Tabella riassuntiva con le proposte narrative presentate alla classe)

Grazie alla disponibilità oraria concessa dalla tutor mentore ho avuto la possibilità di predisporre degli interventi mirati ed incisivi, attraverso proposte cadenzali nell'arco delle diverse settimane a disposizione. Oltre ad una presentazione del libro, ho ritenuto opportuno proporre attività attraverso le quali discutere, interpretare e fidelizzare con le proposte narrative che a mano a mano andavo a raccontare. Con i libri che trattavano la tematica dell'ecologia mi sono soffermata inizialmente sul significato di questa parola e attraverso la tecnica dei "sei cappelli" ho avviato una discussione in piccolo gruppo, della durata di 15 minuti circa, nella quale gli alunni hanno potuto avviare un primo processo di riflessione che successivamente è stato condiviso in plenaria; in un secondo momento, invece, ad ogni gruppo è stato chiesto di scrivere in un foglio come si immaginava la narrazione che era stata parzialmente proposta all'inizio dell'incontro e piegando il foglio e passandolo al compagno successivo, si è arrivati alla fine ad avere cinque ipotesi narrative per gruppo. Questa attività

ha permesso agli alunni di innescare una relazione con i libri e curiosità su ciò di cui avrebbero narrato, immedesimandosi nei personaggi e sulle azioni che avrebbero compiuto.

Per quanto riguarda i libri che affrontavano la tematica dell'amicizia, ho affiancato l'attività "Ti presento l'amicizia"<sup>3</sup>, un breve questionario con il quale ho "interrogato" la classe sul valore e l'importanza che attribuiscono all'amicizia, invitandoli poi a scegliere da una lista di 10 "atti di gentilezza", almeno tre buoni propositi da perseguire nella settimana in corso.

I libri riguardanti la tematica dell'inclusione sono stati presentati appositamente durante la "settimana dell'inclusione", in occasione della giornata mondiale dei "calzini spaiati", promossa in tutte le classi del plesso, attraverso incontri e attività specifiche di inclusione per tutta l'intera settimana. Dopo la lettura di parti dei testi scelti e l'ascolto ripetuto della canzone "Le mie parole" di Samuele Bersani, ho proposto un momento di riflessione e di valorizzazione di ogni componente della classe, attraverso un fiore con tanti petali quanti i componenti della classe. Ad ogni alunno è stato chiesto di scrivere il proprio nome nel disco centrale del fiore (capolino) e di passare in senso orario il foglio, prima ai componenti del proprio tavolo di lavoro, successivamente a tutti gli altri tavoli, attraverso una rotazione a tempo, definita da me. Non nego il fatto che questa attività abbia destato alcune difficoltà, inizialmente di tipo organizzativo, poiché gli alunni non erano ben sintonizzati nel lavoro da svolgere, successivamente perché sono emerse difficoltà più profonde riguardanti l'incapacità di descrivere con un aggettivo i compagni. Tanti di loro hanno utilizzato l'espressione "non so cosa dire perché non lo conosco" rispetto ad alcuni componenti della classe, nonostante la maggior parte di loro abbia condiviso la stessa scuola dell'infanzia e tutti i cinque anni della scuola primaria. Oltre a queste notevoli difficoltà, un altro aspetto che si è evidenziato ha riguardato l'incapacità da parte di alcuni di loro di *valorizzare* i compagni, facendo emergere e prediligendo maggiormente caratteristiche negative piuttosto che quelle positive. La difficoltà affiorata ha richiesto da parte mia di mettere in pausa l'attività, volendo far riflettere gli alunni sull'andamento che questa aveva preso. Il feedback restituito dagli alunni è stato significativo

---

<sup>3</sup> Per maggiori dettagli si veda allegato n°5



e ha permesso loro di riflettere sull'atteggiamento avuto che era indice di superficialità, creando oltremodo un altro tipo di riflessione, risaltata solo da alcuni componenti, ovvero che questa primaria capacità di evidenziare gli aspetti negativi, piuttosto che quelli positivi, permea anche l'agire quotidiano e la società in cui viviamo. Dopo questo momento, l'attività ha ripreso il suo corso e la restituzione è stata significativa per gli alunni che hanno avuto modo di dialogare tra loro e mettersi in gioco con altri punti di vista.



(Figura 4: Immagini relative all'attività di valorizzazione, dopo la lettura dei libri riguardanti la tematica dell'inclusione)

La presentazione dei libri che affrontavano la tematica del senso di giustizia è avvenuta in maniera completamente differente rispetto alle altre. All'inizio dell'incontro non ho presentato volutamente alla classe la tematica che saremmo andati ad affrontare, bensì ho lasciato a loro lo spazio per comprendere ciò di cui trattavano le narrazioni. Prima di iniziare la lettura delle parti scelte, ho proposto loro, in maniera libera e senza giudizio di scrivere in autonomia ciò che gli veniva in mente durante l'ascolto, parole chiavi e sentimenti provati da loro o dai protagonisti della storia. Questa attività ha permesso alla classe di empatizzare in maniera significativa con la narrazione e dalla condivisione interattiva sono riusciti ad estrapolare la tematica che accomunava i due libri proposti.



(Figura 5: Parole-chiave emerse durante la lettura dei libri riguardanti la tematica del senso di giustizia)

Trattare il tema dell'emancipazione femminile, invece, è stato possibile grazie all'ausilio di narrazioni in cui le figure femminili, accanto a quelle maschili, sono diventate testimonianze vere dell'importanza del pensare, del darsi una motivazione e interrogarsi, del mettere in discussione la realtà circostante. Dopo l'ascolto dell'audio video, il confronto in plenaria ha creato l'opportunità di soffermarsi sulla bellezza e sulla ricchezza derivante l'unicità, che ha permesso la maturazione di sentimenti quali la fratellanza, la condivisione e la solidarietà.

La definizione dei tempi e la scelta di "attività promozionali" con tempistiche ridotte è stato un fattore molto riflettuto durante la progettazione degli interventi, poiché come afferma Luca Ferrieri nel suo testo "Fare/leggere: i paradossi della promozione della lettura" (1997) non si deve riempire troppo i bambini di attività eterodirette, ma "lasciare ai giovani lettori la possibilità di assaggiare, deliberare, degustare, sprofondarsi, perdersi nelle narrazioni". Il segreto di ogni autentico maestro o mentore, anche nell'ambito della promozione, "consiste nell'essere equilibrati, cosicché i bambini non si sentano soffocati dalle troppe imposizioni promozionali", ecco allora che ho deciso di investire non tanto sul tempo, bensì scegliendo attività di qualità. Oltre alle proposte di lettura ad alta voce e alle conseguenti attività, ho ritenuto opportuno e formativo, visti i risultati emersi nel questionario iniziale (il 52,4% degli alunni non è in possesso della tessera della biblioteca), proporre alla classe un'uscita didattica nella biblioteca comunale, con il fine di conoscere più da vicino il luogo "custode dei libri", le risorse che può offrire alla cittadinanza e la possibilità di aderire al servizio del prestito, mediante l'ausilio della

tessera della biblioteca grazie al consenso delle famiglie. Per facilitare l'uscita dalla scuola e la gestione degli alunni, in accordo con la tutor mentore, sono stati programmati due incontri differenziati con la bibliotecaria, dividendo la classe in due gruppi omogenei. L'uscita in piccolo gruppo ha permesso agli alunni di interagire in modo aperto con la bibliotecaria, che ha saputo dal canto suo interessare e incuriosire gli alunni. Nei giorni antecedenti l'uscita didattica, con gli alunni abbiamo preparato, partendo da quelle che erano le loro curiosità e da ciò che non conoscevano, alcune domande per la bibliotecaria, che si è resa fin da subito disponibile a riceverle con anticipo, in modo tale da poter preparare l'incontro con i bambini. La condivisione, di quelli che erano gli obiettivi pensati per il progetto, durante gli incontri di conoscenza con la bibliotecaria, ha acconsentito ad entrambe di delineare un percorso che fosse arricchente per la classe e allo stesso tempo di attivare una rete che ha permesso all'ambiente bibliotecario di divenire un'estensione dell'ambiente scolastico. La preparazione in anticipo delle domande degli alunni ha permesso alla bibliotecaria di attirare la loro curiosità, i quali fin da subito si sono dimostrati interessati e partecipativi, suscitando in loro la loro voglia di esplorare in libertà le narrazioni presenti nel reparto per ragazzi. La collaborazione che si è formata tra me e la bibliotecaria comunale è stata molto funzionale per il progetto, poiché vi è stato uno scambio di informazioni puntuale e veloce, tale da riuscire ad organizzare senza troppi problemi l'attivazione delle tessere per il prestito da parte di minori, qualche giorno prima dell'arrivo degli alunni; questo si è reso possibile anche grazie alla grande disponibilità dei genitori, che si sono dimostrati fin da subito interessati al progetto e hanno sostenuto con entusiasmo e partecipazione le mie richieste di collaborazione. La buona riuscita degli incontri è stata favorita anche dalla partecipazione attiva dell'amministrazione comunale di Vigodarzere, nelle vesti dell'assessore alle politiche giovanili, venendo incontro ai vincoli organizzativi legati all'orario scolastico della mentore e fornendoci la possibilità di fruire del servizio bibliotecario mediante un'apertura extra, rispetto a quelli che sono gli orari di apertura al pubblico. Questo ha permesso agli alunni di beneficiare appieno della completa disponibilità della bibliotecaria e della struttura.



(Figura 6: Immagini relative all'uscita in biblioteca)

Un altro momento formativo e affascinante per gli alunni è stato l'incontro con l'autrice, una loro compaesana che ha scritto un libro di narrativa per bambini intitolato "La guerra di Gemmino" in cui racconta la seconda Guerra Mondiale con le parole del nonno, grazie al diario dal fronte trovato in soffitta. Questo incontro ha permesso alla classe di comprendere come viene scritto un libro, come vengono costruite le illustrazioni, i tempi impiegati e altre curiosità che hanno suscitato il loro interesse.

Per presentare il compito autentico pensato per la classe a conclusione del progetto, si è ritenuta necessaria la presenza della presidentessa dell'associazione culturale "Alter Vigo", associazione che opera nel territorio di Vigodarzere da più di dieci anni. Nel periodo pre-pandemico l'associazione ha organizzato nello specifico la "Mostra del libro" con più di cento case editrici che aderivano all'iniziativa e la "Giostra dei Talenti", attività culturali che comprendevano incontri con autori, spettacoli teatrali, concerti, conferenze, dibattiti, laboratori didattici, aperti sia a giovani che adulti di tutto il territorio. Negli anni post pandemici, invece, si è limitata ad organizzare giornate di promozione della lettura, attraverso mercatini del libro e l'evento intitolato "Maratona di lettura": quattro ore in cui chiunque può avere la possibilità di leggere parte di un libro che è piaciuto e condividerlo con altri.

L'idea del compito autentico, in collaborazione con i diversi enti territoriali, è nata proprio con l'ambizione di far esprimere gli alunni, di fornire loro uno spazio in cui sperimentare e mettersi in gioco, al servizio anche della comunità in cui la scuola è inserita, creando anche un'occasione per arricchire le loro competenze comunicativo-espressive.



(Figura 7: Immagini relative alla presentazione del compito autentico)

Il fatto di sentirsi invitati a partecipare all'evento dalla presidente dell'associazione del paese ha connotato l'esperienza di un maggiore valore simbolico, entusiasmando la classe ad aderire all'evento. Gli alunni sono stati così divisi in gruppi da tre, cercando di accostare coloro i cui interessi fossero simili, favorendoli così nella scelta del libro da approfondire. Affinché i tempi di consegna dei libri da parte della biblioteca non fossero troppo dilatati, ho chiesto alla bibliotecaria di prenotare in anticipo tre copie di ogni libro e il giorno stesso in cui gli alunni hanno scelto quale libro leggere, ho fornito i nominativi alla bibliotecaria in modo tale che potesse registrare il prestito. In questo modo, nel pomeriggio del giorno stesso, a tutti gli alunni è stato consegnato il libro scelto e sono state assegnate loro tre settimane per poterlo leggere. Con questa occasione gli alunni hanno potuto condividere tra loro la lettura del libro scelto, incontrandosi dopo scuola oppure organizzando incontri telematici su "Google Meet" per confrontarsi sulle pagine già lette. Questa occasione di lettura condivisa ha permesso agli alunni di cimentarsi con un "compito di realtà", offrendo loro momenti di scambio e riflessione,

dando loro la possibilità di frequentarsi anche in momenti extrascolastici e di condividere un sano momento di competizione, poiché gli alunni ogni giorno a scuola condividevano con l'insegnante il numero di pagine lette al giorno e quelle mancanti. Nel momento della scelta del libro è stato chiesto agli alunni di appuntare in un foglio le parti del libro che li colpivano per gli eventi narrati o le frasi utilizzate. Al termine del tempo prefissato ho chiesto agli alunni, sulla base delle indicazioni raccolte negli incontri precedenti di creare, sempre con l'aiuto del gruppo, una recensione da fornire alle classi parallele, visto che anche loro avevano giudicato importanti i feedback da parte dei coetanei nella scelta di possibili libri da leggere. Abbiamo stilato insieme gli elementi da inserire nella recensione<sup>4</sup> e con questi gli alunni hanno potuto avviare il loro lavoro. La recensione di gruppo ha creato un clima relazionale autentico e letterariamente significativo, poiché gli alunni hanno potuto riflettere sul testo scritto, entrando nell'opera letteraria e facendosi "lettori interpreti", assegnando in questo modo molteplici significati alla storia. Le conversazioni e discussioni emerse nei gruppi non sono state guidate e pilotate secondo piste prestabilite, bensì ho lasciato ad ogni gruppo la piena libertà di esprimersi e di confrontarsi, ritenendolo un passaggio importante e di grande valore formativo nella promozione della lettura. Leggere è anche questo: confronto, discussioni, ipotesi e riflessioni. In questo modo ogni alunno ha avuto la possibilità di lasciarsi catturare dalla narrazione e di avanzare interpretazioni personali.



(Figura 8: Immagini relative all'attività di recensione di gruppo)

<sup>4</sup>Per maggiori dettagli si veda allegato n°10

Dalle discussioni emerse girando tra i banchi, gli alunni hanno affermato che nel momento in cui sono entrati in contatto con i personaggi e si sono immedesimati in loro, condividendone pensieri e stati d'animo, sono riusciti a capire meglio la storia, scoprendo anche dentro di loro emozioni e sentimenti, pensieri e riflessioni, fragilità e potenzialità di cui prima erano inconsapevoli. Nel momento di condivisione in plenaria delle recensioni stilate, è emerso che una scrittura di tipo originale provoca emozioni inaspettate e permette di gustare di espressioni non convenzionali nel linguaggio parlato. Il momento delle recensioni è stato nettamente diverso dall'analisi formale solitamente di tipo scolastico, bensì si è trasformato in un'occasione per estrinsecare le emozioni provate, condividere con il gruppo dei pari ed esprimere in piena libertà i propri gusti, gradimenti, simpatie e possibili rifiuti verso il testo letto. Gli alunni, in questo modo, sono diventati interpreti e critici dell'opera letteraria e ne hanno fruito in modo consapevole e non passivo, come invece sono abituati a fare.



*(Figura 9: Immagini relative alla presentazione in plenaria della recensione di gruppo)*

Dopo il momento della recensione, la classe ha avuto una settimana di tempo per prepararsi alla "Maratona di lettura"<sup>5</sup>, in cui ciascun componente ha potuto sperimentare la lettura ad alta voce di una parte di testo che lo aveva particolarmente colpito. Nella settimana antecedente l'evento, gli alunni all'interno del gruppo hanno potuto scegliere con quale parte del testo esibirsi. Leggere è diventato così un piacere condiviso e l'esecuzione orale ha costituito un prezioso strumento per trasmettere, comunicare e coinvolgere sia gli alunni che la comunità che li ha ascoltati. Gli alunni si sono fatti interpreti attivi del racconto e promotori di bellezza. La partecipazione all'evento, svolgendosi in orario extra-scolastico, era del tutto facoltativa, ma ha riscontrato un grande successo, sia nella presenza della maggior parte degli alunni della

---

<sup>5</sup> Per maggiori dettagli si veda allegato n°9

classe, sia dei genitori che hanno accolto il mio invito, sia da molti insegnanti dell'Istituto Comprensivo, invitati attraverso la pubblicazione dell'evento nel sito scolastico, ma anche da parte della comunità che si è fermata ad ascoltare i ragazzi con piacere e interesse.



(Figura 10: promozione dell'evento "Maratona di lettura" nel sito dell'I.C di Vigodarzere)



(Figura 11: Immagini relative all'evento "Maratona di lettura")

Il progetto si è concluso la settimana successiva all'evento, attraverso un'attività interattiva partendo dalla lettura dell'albo illustrato "Se io fossi un libro" di José Jorge Letria. Servendomi di questo testo ho voluto trarre le conclusioni del progetto sulla promozione della lettura svolto insieme nei mesi di gennaio, febbraio e marzo, chiedendo in un secondo momento agli alunni di raccontare i processi che hanno caratterizzato le varie fasi del progetto. Dalle riflessioni condivise è emerso che attraverso le letture e le attività che le hanno accompagnate, i bambini hanno compreso un po' di più il valore della lettura e che leggere significa anche saper pensare, saper comprendere, saper cambiare il proprio punto di vista. Dai momenti di condivisione nei vari gruppi di lavoro invece, è emerso come il libro sia diventato occasione di



arricchimento personale, avviando quelle capacità critiche ed etiche che ogni alunno in sé possiede.

Le modalità degli interventi proposti hanno permesso un continuo confronto e scambio di idee tra gli alunni, fino a dover condividere la lettura di un libro per poi poterne discutere assieme, scoprendo che leggere può diventare anche un'ottima forma di intrattenimento.



(Figura 12: Immagini relative all'attività conclusiva del progetto sulla lettura)

### 2.3. L'analisi Swot: punti di forza e di debolezza, obiettivi di miglioramento

In fase di progettazione si è resa necessaria la predisposizione della matrice Swot, al fine di sviluppare una pianificazione efficace, attraverso l'individuazione di ipotetiche variabili implicate nel contesto di realizzazione del progetto. Compiendo un'analisi in chiave sistemica di quelli che potevano essere i vantaggi e gli svantaggi che avrei incontrato, con riferimento ai punti di forza e di debolezza endogeni e alle opportunità e alle minacce di tipo esogeno, ho potuto ricalibrare il tipo di interventi da proporre e mediante le collaborazioni instaurate con gli enti extrascolastici si è cercato di attuare una proposta educativo-formativa che rispondesse ai bisogni formativi degli alunni. Per rendere più immediata l'analisi compiuta, riporto qui di seguito una tabella esplicativa.

| PUNTI DI FORZA (S)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | PUNTI DI CRITICITA' (W)                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- La collaborazione e il pieno appoggio della tutor mentore favorisce una progettazione ricca di occasioni in cui gli alunni potranno entrare in diretto contatto con il mondo dei libri.</li> <li>- Buona relazione con gli studenti del gruppo, classe destinatari del progetto, che ormai conosco da tre anni.</li> <li>- Setting della classe favorevole per lo</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Necessità di alcuni permessi comunali sia per l'uscita didattica in biblioteca, sia per l'occupazione di suolo pubblico per l'evento "Maratona di lettura"</li> <li>- Incompatibilità dell'orario della tutor mentore e delle aperture della biblioteca</li> </ul> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| svolgimento delle attività promozionali.<br>- Proposta di differenti approcci alla lettura del libro<br>- L'associazione Alter Vigo conosce molto bene il territorio in cui opera e negli anni ha costruito solidi legami con esso e la realtà scolastica                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                  |
| <b>OPPORTUNITA' (O)</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <b>RISCHI (T)</b>                                                                                                                                                                                |
| - Patrocinio del Comune al progetto di promozione della lettura e piena disponibilità nel fruire del servizio bibliotecario agli alunni<br>- Condivisione del progetto in sede di collegio docenti e promozione della "Maratona di lettura" nel sito scolastico<br>- Utilizzo di libri della collana "Leggimi" in supporto ad alunni con DSA<br>- Vista l'operatività nel territorio dell'associazione Alter Vigo, sarà più semplice avere la partecipazione dei cittadini all'evento "Maratona di lettura" | - Mancata partecipazione sia degli alunni che delle loro famiglie a causa di impegni sportivi o di altro genere, sia da parte della comunità a causa di altre iniziative presenti nel territorio |

(Figura 13: Tabella relativa all'analisi SWOT del progetto sulla lettura)

L'ottica di miglioramento è stata il fulcro centrale del mio agire, sia in fase di progettazione, sia durante i momenti di restituzione alla tutor mentore, ma soprattutto dopo i feedback degli alunni. I bambini di oggi iper-sviluppano sin da molto piccoli, in modo libero e spontaneo, le nuove capacità richieste dalla visione e interazione con i media, l'uso costante delle tecnologie ha consolidato abitudini, competenze e atteggiamenti statici e selettivi rispetto a quelli richiesti dalla lettura, sviluppando una marginale inclinazione alla lentezza ed immaginazione autonoma richiesta, invece, dalla lettura di un libro. Dalla conversazione iniziale con gli alunni è emerso come fattore principale che quando si accingono ad affrontare un libro di narrativa faticano a seguire la sequenzialità degli eventi, si annoiano e si distraggono facilmente, cogliendo a grandi linee solo la trama. Inoltre, "figli della società dell'immagine", sono sempre alla ricerca delle figure e se non le trovano o non sono di loro gradimento, o la copertina non li attira a sufficienza, non iniziano nemmeno la lettura o la abbandonano quasi subito. Per tale motivo ho trovato necessario che il progetto proponesse "un'educazione mirata" che potesse educare a leggere in modo consapevole e critico, ritenendo opportuno far scoprire agli alunni

il mondo dei libri, attraverso un'uscita didattica in biblioteca, la presentazione di alcuni libri tematici e una partecipazione condivisa della lettura di un libro.

## **2.4 L'ottica inclusiva attivata nei processi di insegnamento e apprendimento**

Con il fine di attuare una didattica inclusiva, ho fatto riferimento all'Universal Design for Learning, il quale promuove un approccio di insegnamento finalizzato ad offrire pari opportunità di successo a tutti gli studenti. Il principio sul quale si fonda è relativo all'utilizzo di una varietà di metodi di insegnamento con il fine di rimuovere qualsiasi ostacolo all'apprendimento, per fare in modo che tutti gli studenti imparino nelle modalità con cui si trovano più a loro agio. Ogni studente ha infatti specifiche modalità di coinvolgimento, specifici metodi di acquisizione delle informazioni e diversi mezzi di espressione con cui dimostrare il proprio apprendimento. Scopo dell'Universal Design for Learning è dunque quello di migliorare l'esperienza educativa di tutti, introducendo metodi più flessibili di insegnamento e di valutazione. Diversi studi hanno inoltre confermato la stretta connessione tra processi cognitivi e sistemi motivazionali: uno studente motivato riconosce la rilevanza dei processi di apprendimento che lo stanno caratterizzando. Anche nelle Indicazioni Nazionali (2012) troviamo esplicitato che "la definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità (che caratterizzano) le varie fasi di sviluppo e di formazione". Per questo motivo, durante il mio intervento didattico, ho cercato di proporre sempre contenuti con diverse modalità e strumenti, quali libri, video, file audio, consentendo alla classe di scegliere i materiali che più si adattavano alle loro esigenze, favorendo in questo modo il successo didattico di ognuno. Dare agli studenti la possibilità di fare delle scelte, in un clima di accettazione e supporto, ha favorito inoltre la collaborazione e la partecipazione attiva del singolo. Questo approccio è risultato utile non solo per lo studente con disabilità e per gli studenti con PDP che hanno potuto contribuire ai lavori di

gruppo mettendo in campo le proprie capacità, che in una didattica di tipo tradizionale avrebbero faticato ad emergere, ma anche per tutti i componenti della classe che hanno vissuto l'esperienza con maggiore sicurezza e consapevolezza.

## **2.5. Valutazione dei processi di apprendimento: strumenti di verifica, raccolta e interpretazione dei dati**

La normativa italiana ed europea prevede una progettazione curricolare per competenze, mediante l'individuazione di "Traguardi di sviluppo" i quali sono riferimenti ineludibili per l'azione didattica, rappresentando i criteri su cui basarsi per la valutazione. Le scuole hanno la libertà e la responsabilità di organizzarsi e di scegliere l'itinerario più opportuno per consentire agli studenti il miglior conseguimento dei risultati. La didattica per competenze prevede uno stile di insegnamento non più limitato alla trasmissione di nozioni e dati da imparare a memoria, bensì si prefigge di sviluppare modalità di apprendimento di tipo significativo, autonomo, e attivo. L'obiettivo vuole essere quello di mettere al centro dell'attenzione lo studente, nell'essere curioso, capace di formulare ipotesi e di collaborare con gli altri. Questo approccio ha richiesto un ripensamento dei metodi di insegnamento, di apprendimento e di valutazione. La letteratura internazionale sottolinea lo stretto legame esistente fra valutazione e apprendimento e la conseguente necessità di adottare pratiche valutative da attuare durante lo svolgimento della didattica, come attività di supporto all'apprendimento (Assessment for Learning) e di costruzione di capacità valutative negli studenti. In tale prospettiva, la valutazione non è più solo di competenza del docente, bensì, come chiarisce l'articolo 1 del DPR. 122/2009, "concorre, con la sua finalità anche formativa e attraverso l'individuazione delle potenzialità e delle carenze di ciascun alunno, ai processi di autovalutazione degli alunni medesimi" (art. 1 comma 3, DPR. 122/2009). L'allievo è quindi coinvolto attivamente nel processo valutativo, così che questo diventi maggiormente significativo per lo studente e quindi anche più efficace. Per questo motivo, lungo tutto il corso

dell'intervento didattico ho somministrato alla classe schede valutative <sup>6</sup>di autovalutazione nelle quali chiedevo loro di valutare il lavoro svolto attribuendosi un punteggio sulla base di determinati indicatori.

Un dispositivo vantaggioso al fine di progettare e valutare le competenze è risultato essere la rubrica valutativa, "utile poiché supporta il processo per disgregare compiti complessi in componenti più semplici e identificabili" (Grion, Acquario, Restiglian, 2019).

Nel progettare l'intervento didattico, dunque, ho elaborato una rubrica valutativa<sup>7</sup> definendo tre dimensioni per me nodali al fine della buona riuscita del progetto: la *motivazione* nel voler identificare la lettura come uno strumento per riflettere su di sé e consolidare le relazioni interpersonali, il *lavoro in gruppo* nel saper ascoltare, comprendere e partecipare a scambi comunicativi di diversa natura, attraverso un atteggiamento propositivo e interessato e l'*applicazione di strumenti* che possano interrogare il testo scritto, quale la recensione.

Ho inoltre coinvolto la dimensione intersoggettiva dell'azione valutativa proponendo occasioni di co-valutazione tra i partecipanti. Per fare ciò, ho somministrato agli studenti una scheda in cui veniva chiesto loro di esprimere un personale giudizio riguardo alle attività fino ad allora svolte. Per valutare l'interesse e la partecipazione, mi sono basata sulle osservazioni da me compiute durante tutto il percorso e sui risultati delle schede di autovalutazione compilate dagli alunni stessi. A seguito della raccolta dei dati<sup>8</sup> ricavati da tali strumenti ho sintetizzato i risultati raggiunti mediante la compilazione degli "appunti di viaggio", strumento che le insegnanti compilano abitualmente al termine di ogni macro-argomento affrontato in classe.

Attraverso le domande poste nella scheda di valutazione finale<sup>9</sup> ho voluto indagare le impressioni degli studenti riguardo al loro gradimento nell'essersi potuti avvicinare con maggiore consapevolezza al testo scritto, mediante il progetto svolto assieme. Gli esiti sono stati più che soddisfacenti, per quanto riguarda la motivazione, la maggior parte dei bambini

---

<sup>6</sup> Per maggiori dettagli si vedano allegati n° 6 e 7

<sup>7</sup> Per maggiori dettagli si veda allegato n°2

<sup>8</sup> Per maggiori dettagli si veda allegato n° 4

<sup>9</sup> Per maggiori dettagli si veda allegato n°11

ha affermato di sentirsi più interessato al mondo dei libri e di aver cominciato a frequentare la biblioteca comunale con maggiore frequenza sia con i compagni che con la famiglia.

Una riflessione che hanno condiviso in gruppo ha riguardato il gusto provato durante la lettura che si è trasformato in un senso di “piacevolezza” e appagamento che si prolunga nel tempo.

Per quanto concerne, invece, il metodo di lavoro in gruppo, la maggior parte degli alunni ha espresso apprezzamento per tale modalità, affermando che la conduzione del lavoro con i pari è stato gratificante e motivante, anche se in alcuni momenti impegnativo da gestire. Con questo progetto ho voluto dar spazio ad una “mentalità cooperativa” più attenta alla condivisione e alla collaborazione, affinché gli alunni potessero essere più inclini a sperimentare stati d’animo positivi quali accettazione, piacere, gioia, e nel manifestare disponibilità, apertura e atteggiamenti supportivi nei confronti dei compagni.

Ho voluto attribuire valore al processo di apprendimento di ogni singolo alunno, al fine di sviluppare quelle competenze che risultano essere "lifelong-learning", quali la voglia di mettersi in gioco, sperimentare e avere apertura al dialogo.

Molto importante è stato anche il feedback ricevuto dalla compilazione del questionario<sup>10</sup> apposito per le famiglie, inviato al termine del progetto, per conoscere il loro punto di vista e avere così una visione più ampia dell’andamento del progetto. Le risposte ottenute hanno confermato l’interesse e l’appoggio manifestati nel corso di tutto il progetto e in sede dell’evento conclusivo, dai dati emersi, i genitori hanno trovato molto interessante e arricchente il progetto proposto alla classe e l’opportunità di far fare la tessera della biblioteca ai ragazzi è risultato essere il “goal vincente” per avvicinare i giovani alla lettura.

Riporto qui di seguito alcuni feedback lasciati dai genitori.

---

<sup>10</sup> Per maggiori dettagli si veda allegato n° 13

Per noi ottima iniziativa!!! Grazie

Sicuramente questa esperienza ha avuto un ruolo incisivo nel percorso di avvicinamento di mia figlia alla lettura intesa come piacere. Ho notato in lei con grande soddisfazione la volontà di leggere e di frequentare la biblioteca, grazie a questo percorso con Rachele. Ringrazio quindi per aver gettato un seme che sta dando e mi auguro continui a dare frutto!!

Grazie... prima si comincia e meglio è :-)

Mia figlia ha iniziato a leggere più frequentemente durante questo progetto e sta continuando a leggere volentieri.... La porterò presto in biblioteca e usufruirò anche io di questa possibilità.

Secondo noi è stata una bellissima idea aver fatto questo progetto perché adesso Gioia quando gli chiediamo cosa sta leggendo lei ci sa raccontare anche i dettagli e quando legge, legge con più autonomia e lo fa anche di suo piacere non solo se li chiediamo noi.(anche prima ma ora di più).📖😊

(Figura 14: Feedback dei genitori relativi al progetto sulla lettura)

### 3. Riflessione in ottica professionalizzante

#### 3.1. Riflessione sulle pratiche didattiche e professionali condotte in ottica sistemica

In questo anno di tirocinio ho avuto modo di sperimentare diverse metodologie e tecnologie, mettendo alla prova sia le mie risorse personali che quelle professionali, scegliendo strategie didattiche che potessero accompagnare gli alunni in percorsi di apprendimento dinamici e innovativi e che consentissero loro uno scambio attraverso il gruppo dei pari. L'utilizzo delle differenti strategie e metodologie è stato sempre accomunato dal desiderio di sviluppare negli alunni processi di apprendimento di tipo esperienziale, basato sull'indagine e sulla riflessione, comprendendo attività di tipo collaborativo, discussioni di gruppo, attività pratiche e in seguito la realizzazione di un compito autentico.

Il momento della conduzione degli interventi ha sempre richiesto da parte mia una notevole concentrazione, presenza fisica ed energia. Ho sempre ricercato nel mio agire di avere attenzione nel soppesare le parole da utilizzare, di essere chiara ed equilibrata, coinvolgente, modalità che ho ritenuto fin da subito importanti al fine di favorire la comprensione e la motivazione degli alunni. Le scelte didattiche che ho operato hanno richiesto anch'esse una

partecipazione attiva da parte degli studenti, i quali sono stati resi fin da subito partecipi nel loro agire formativo. In questi cinque anni di università sono cresciuta e maturata, ho sviluppato una maggiore confidenza con il sistema scuola e ho acquisito sicurezze che mi hanno permesso di avere un approccio differente rispetto a quello che avevo quando ho iniziato il mio percorso. In questi anni di formazione ho imparato ad osservare le cose, le persone, gli ambienti con occhi diversi, a saper cogliere le innumerevoli sfaccettature presenti in una classe e a comprendere con più sicurezza e autonomia i bisogni dei singoli alunni. Ciò che è stato significativo nel mio viaggio formativo è stata la continua revisione e integrazione di nuovi elementi, nozioni, tecniche e strumenti che hanno arricchito sempre più il mio bagaglio, permettendomi di accogliere le sfide professionali che si presentavano con curiosità e determinazione.

### **3.2. Consapevolezza del proprio profilo professionale emergente**

Il filo rosso che ha caratterizzato il mio percorso è stato il concetto di “scoperta” che per me ha significato considerare il processo formativo secondo una logica di sviluppo progressivo che valorizzasse le competenze acquisite, riconoscendo però la specificità di ciascuno alunno. Attraverso questa tipologia di agire, i miei interventi hanno mirato alla promozione e al consolidamento di abilità quali il saper fare connessioni e costruire significati, a trovare senso e relazioni di coerenza nelle cose e a saper comunicare attraverso scambi di esperienze e idee. Quello che più nello specifico, le Competenze Chiave Europee definiscono “competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare”, ovvero “la capacità di organizzare le informazioni e il tempo, di gestire il proprio percorso di formazione”. In questi anni ho acquisito una padronanza di metodi, strategie e forme di intervento, che si diramano tra discussioni, simulazioni, cooperazione, lavoro in gruppo, in grado di promuovere l’apprendimento e la maturazione sociale e affettiva degli alunni. Con il tempo ho affinato anche la mia capacità di scelta e l’utilizzo dei vari metodi, in base all’adeguatezza delle caratteristiche degli alunni e quello che era l’oggetto di insegnamento, volendo creare un clima di classe che fosse il più



accogliente e inclusivo, favorevole all'integrazione degli alunni con disabilità e difficoltà di apprendimento. Le finalità del mio agire, in ottica professionalizzante, hanno sempre mirato a creare una relazione educativa autentica, improntata sul rispetto e sulla promozione culturale e umana di tutti gli alunni. Tale approccio è stato mediato anche grazie alla disponibilità d'azione del contesto in cui ero inserita. Non solo la tutor mentore ha creduto in me e mi ha dato modo di sperimentare e approfondire le conoscenze acquisite negli insegnamenti universitari, ma anche l'intero team di plesso ha accolto la mia figura, coinvolgendomi nelle discussioni informali durante i momenti di pausa, interessandosi al mio agire come tirocinante e futura insegnante e rendendomi partecipe delle iniziative formative che la scuola offriva. Questo clima professionale di collaborazione e rispetto è stato molto significativo per me, poiché mi ha permesso di sentirmi parte di un grande sistema che funziona mediante i legami che si costituiscono tra tutti gli attori che ne sono parte. L'università, quale luogo di ricerca oltre che di studio, mi ha permesso di acquisire molte conoscenze teoriche, ma soprattutto ha sviluppato in me un atteggiamento di tipo trasversale nel modo di avvicinarmi al mondo con curiosità e continua ricerca di innovazione e miglioramento

Il processo che mi ha portato a diventare una "professionista" in formazione è stato lungo e articolato e si è composto di diverse sfide e opportunità. Fare esperienza in prima persona della conduzione di interventi didattici tramite il tirocinio diretto è stato sicuramente un valore aggiunto a questo percorso di formazione che oramai sta giungendo al termine, ma anche le occasioni di supplenze sia nella scuola primaria che in quella dell'infanzia sono risultate essere arricchenti, permettendomi di mettermi alla prova e comprendere quelle che fossero le mie predisposizioni professionali.

Insegnare per me è anche educare, infatti il primo modo con cui un docente comunica è il proprio essere, ancora prima delle parole, citando don Milani *"bisogna essere, per poter fare scuola"* (1967). Essere insegnanti significa creare conoscenza, lasciare un segno, questo implica impegno, pazienza, ricerca e sperimentazione continua. Il presupposto essenziale affinché tutto ciò avvenga è l'autenticità nell'essere insegnante e quindi educatore e mediatore del processo di costruzione dell'apprendimento e di formazione delle competenze, uno

stratega dell'attività educativa in classe, i cui effetti permangono lungo tutta la vita dell'allievo. Un bravo insegnante è per i propri alunni come una luce che il tempo non spegne.

### **3.3. Aspettative per il futuro professionale e prospettive di miglioramento**

In questi cinque anni il mio agire e l'acquisizione del sapere sono stati caratterizzati dalla prospettiva del "Long Life Learning", attraverso una promozione continua della mia crescita personale e professionale che si sono basate sull'innovazione e una continua ricerca educativa. Questa visione al futuro è stata una finalità costante che mi ha sempre accompagnato, ed ora che sono giunta al termine di questo percorso, si è sedimentata in me la convinzione e la consapevolezza della necessità di una formazione che duri per tutta la vita, e che fornisca così le risorse necessarie per sviluppare potenzialità e radicando nel sapere la realizzazione personale. Nelle Indicazioni Nazionali per il curriculum, viene esplicitato come la professionalità docente si arricchisca attraverso il lavoro collaborativo, la formazione continua in servizio, la riflessione sulla pratica didattica, il rapporto adulto con i saperi e la cultura (MIUR, 2012). Gli insegnanti sono "progettisti" riflettono sul contesto nel quale devono lavorare, sugli obiettivi che vogliono raggiungere, scelgono quali strumenti didattici e metodologici è opportuno utilizzare, adottando quella modalità di lavoro tipica del modello della "ricerca-azione". L'insegnante, infatti, ricopre un ruolo attivo nel processo di scoperta e di ricerca, poiché, mediante un atteggiamento di tipo riflessivo: osserva, analizza, interpreta il proprio "agire". Quando individua una situazione-problema deve compiere un'indagine esplorativa, raccogliendo dati, riflettendo e interpretando. In questo modo il lavoro dell'insegnante smette di essere mestiere e diventa professione. Il mio essere insegnante "ricercatrice" fonda le sue radici nella volontà di instaurare relazioni improntate al riconoscimento dell'allievo, quale persona unica cui spetta il diritto di raggiungere un'autorealizzazione personale. Il mio compito è voler fornire agli alunni processi di conoscenza al fine di raggiungere in autonomia soluzioni a possibili problemi, mediante

l'attivazione di un pensiero critico-riflessivo ed efficace della realtà. In questi anni di formazione ho sempre messo al centro del mio agire l'esigenza di voler migliorare costantemente l'attività di insegnamento, proponendo ambienti di riflessione e di elaborazione: privilegiando la ricerca e la capacità di creare strumenti utili all'arricchimento formativo e culturale di ogni alunno, elaborando progetti formativi che assumessero la forma di un'orchestrazione di esperienze e di una sistematica stimolazione alla riflessione su di esse. Il fine del mio operato ha sempre mirato a creare opportunità affinché ogni alunno potesse raggiungere una progressiva consapevolezza critica del proprio agire. Grazie al confronto continuo e costante con la tutor mentore, ho inoltre avuto modo di condividere riflessioni sulla professionalità dell'insegnante, sviluppando negli anni competenze riflessive sempre più consapevoli e critiche.

Come futura insegnante mi auspico di saper riconoscere il valore presente negli alunni che mi saranno affidati, valore che invita al rischio, all'impegno, alla continua ricerca. Riprendendo le parole di Alessandro D'Avenia "l'educazione è questione di come guardi e solo dopo di cosa dici. È anche nei nostri occhi, prima che dai libri, che i nostri alunni imparano che la loro vita è una premessa e una promessa" (2018). L'educazione non si deve limitare a un mero adattamento o addestramento alla realtà, significa piuttosto incoraggiare, con il fine di mettere in moto la libera esplorazione del reale, aprendo lo spazio del desiderio e del coraggio, oltre che del valore del sé.

## **Bibliografia**

- Altet, Chartier, Paquay e Perrenoud, Formare gli insegnanti professionisti, Armando Editore Roma,(trad. it. 2006)
- Aquario, D. Sguardi valutativi: verso una valutazione per l'apprendimento e l'inclusione, in Aquario D. (2015). Valutare senza escludere. Parma: Edizioni Junior Spaggiari, 2015.
- Barthes. R, R. Guidieri (Traduttore) La camera chiara. Nota sulla fotografia. Einaudi 2003
- Baldini, M. Il fascino indiscreto delle parole. Armando, Roma, 1985
- Bellelli, G. Le ragioni del cuore. Psicologia delle emozioni. Il Mulino, Bologna, 2008
- Benetton, M. La competenza etico-pedagogica dell'insegnante tra formazione personale e costruzione della comunità di pratiche. Lecce, PensaMultimedia, 2022
- Bleza Picherle,S. Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola. FrancoAngeli, 2013
- Bleza Picherle,S Libri, bambini, ragazzi. Incontri tra educazione e letteratura. Vita e pensiero,2004
- Castoldi, M. Progettare per competenze. Percorsi e strumenti. Roma: Carocci. 2011.
- Cisotto, L. Le buone pratiche della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova, in Moro, F., Cisotto, L. La formazione iniziale degli insegnanti in Europa. Lecce: Pensa MultiMedia, 2007
- D'Avenia, A. Trentacinque minuti per crescere. Letti da rifare, In Corriere della Sera, 29/1/2018
- De Rossi M. Teaching Methodologies for Educational Design. From classroom to community. MacGrown-Hill, N.Y.-Milano, 2019
- Ghedin E., Aquario D., Di Masi D., Co-teaching in action: Una proposta per promuovere l'educazione inclusiva, 2013.
- Ghedin E., Conclusioni ICF e scuola. Sfide e opportunità per promuovere l'educazione inclusiva. Trento: Erickson, 2014. in Gomez Paloma (a cura di).
- Grion V., Restiglian E., La valutazione fra pari nella scuola. Trento: Erickson. 2019

Grion V., Restigian E., Aquario D. Valutare nella scuola e nei contesti educativi. Padova: Cleup, 2019

Damiano, E. (2016). L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale. Assisi: Cittadella Editrice.

Felisatti, E., Clerici.R La formazione dell'insegnante alla ricerca nell'integrazione metodologica, Cleup 2009,

Felisatti, E., Mazzucco, C. Insegnanti in ricerca. Competenze, modelli e strumenti. Lecce: Pensa MultiMedia, 2013

Ferrieri, L. Fare/leggere: i paradossi della promozione della lettura, in Belotti, M. (a cura di) La lettura come progetto. Bibliografica, Milano, 1997

Milani, L. Lettera a una Professoressa, Scuola di Barbiana, Firenze, L.E.F. 1967

Morin, E. La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero. Raffaello Cortina, Milano, 2000

Mortari,L. Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione. Carocci, Roma, 2003

Nota, L., Ginevra, M.C., Soresi, S. Tutti diversamente a scuola. L'inclusione scolastica nel XXI secolo. Padova: Cleup, 2015

Nuttin, J. Teoria della motivazione umana. Dal bisogno alla progettazione. Armando, Roma, 1980

Pennac, D. Come un romanzo. Feltrinelli, Milano, 1993

Selleri, P. La comunicazione in classe. Roma: Carocci. 2016.

Semeraro, R. La progettazione didattica. Padova: Domeneghini, 2009

Solimine, G. L'italia che legge, Laterza, Roma, 2010

Wiggins, & McTighe. Fare progettazione. Roma: Libreria Ateneo Salesiano, 2004

## Riferimenti normativi

L. 5 febbraio 1992, n. 104, Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate

L. 28 marzo 2003, n. 53, Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale

D. Lgs. 16 aprile 1994, n. 297, Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione.

D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275, Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59.

DPR. 22 giugno 2009, n. 122 Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 (2006/962/CE)

MIUR. (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. Annali della Pubblica Istruzione, lxxxviii, Numero speciale.

D.M. 742 del 3/10/2017. (<http://www.miur.gov.it/-/d-m-742-del-3-10-2017-finalita-dellacertificazione-delle-competenze->)

Nota prot. n. 312 del 9/01/2018, Modelli di certificazione delle competenze per il primo ciclo – D.M. 742/2017. Trasmissione “Linee guida” e indicazioni operative. <http://www.miur.gov.it/-/linee-guida-certificazione-delle-competenze>

MIUR Indicazioni nazionali e nuovi scenari. Documento a cura del Comitato Scientifico

Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. 2018.

Raccomandazione del Consiglio europeo relativa alle Competenze chiave per l'apprendimento permanente e Allegato Quadro di riferimento europeo, Bruxelles, del 22 maggio 2018

MIUR. (2010). Nuove norme in materia di Disturbi Specifici di Apprendimento in ambito scolastico

MIUR. (2011). Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento

Convenzione ONU sui Diritti del Fanciullo del 1989

IV Piano Nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva 2022-2023

### **Sitografia**

[www.istat.it](http://www.istat.it), ultima consultazione 3 maggio 2023

<https://ilbolive.unipd.it/it/news/competenza-non-tutto-cosa-rivela-rapporto-ocsepisa>

Rapporto Ocse Pisa, ultima consultazione 10 maggio 2023

### **Documentazione scolastica**

PAI Istituto Comprensivo di Vigodarzere

PTOF 2019/2022 Istituto Comprensivo di Vigodarzere

RAV Istituto Comprensivo di Vigodarzere

Rendicontazione Sociale Istituto Comprensivo di Vigodarzere

## Allegati

ALLEGATO n°1 Tabella di macro-progettazione dell'intervento didattico

| Tempi                        | Ambienti di apprendimento | Contenuti                                                                                                                                | Metodologie                                               | Tecnologie e strumenti                                                             | Attività                                                                                                                                                                                                                                          |
|------------------------------|---------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Giorno 1</b><br>2 1/2 ore | Aula scolastica           | Presentazione del progetto "La lettura: una passione da condividere per crescere insieme"<br>Somministrazione e analisi del questionario | Metodo interrogativo e attivo                             | Lavagna in ardesia, questionari, penne                                             | Si richiede alla classe di compilare il questionario e attraverso un lavoro di gruppo si andranno ad analizzare le risposte, attivando così una riflessione sulle finalità del progetto.                                                          |
| <b>Giorno 2</b><br>1 1/2 ora | Aula scolastica           | Progettazione e costruzione di un ambiente educativo e stimolante                                                                        | Metodo interrogativo e attivo<br>Strategia: brainstorming | Post-it e penne, materiale per la creazione di un ambiente favorevole alla lettura | Attraverso un brainstorming si chiederà alla classe di ipotizzare come dovrebbe essere un ambiente stimolante per la lettura e dopo un'analisi condivisa, lo si andrà a creare attraverso materiali presenti a scuola e portati dalla tirocinante |
| <b>Giorno 3</b><br>1 ora     | Aula scolastica           | Presentazione di alcuni libri                                                                                                            | Metodo attivo                                             | PowerPoint, audio letture, spezzoni di video                                       | Presentazione di alcuni libri riguardanti la tematica dell'ecologia (Clorofilla dal cielo blu, di Bianca Pitzorno - L'uomo che piantava gli alberi di Jean Giono)                                                                                 |
| <b>Giorno 4</b><br>1 1/2 ore | Aula scolastica           | Preparazione incontro con la bibliotecaria                                                                                               | Metodo interrogativo e attivo.                            | Lavagna in ardesia, fogli di carta e penne                                         | Divisi in piccoli gruppi, gli alunni progettano una possibile scaletta di intervista alla bibliotecaria, successivamente e ci sarà una                                                                                                            |



|                            |                     |                                           |                     |                                              |                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------|---------------------|-------------------------------------------|---------------------|----------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                            |                     |                                           |                     |                                              | condivisione degli elaborati, con discussione e definizione dell'intervista definitiva                                                                                                 |
| <b>Giorno 5</b><br>1 ora   | Aula scolastica     | Incontro con l'autore                     | Metodo attivo       | Lim                                          | Incontro con Chiara Grigolon, autrice del Libro "La Guerra di Gemmino" e collegamento con l'illustratrice del libro, Chiara Mocellini                                                  |
| <b>Giorno 6</b><br>2 ore   | Biblioteca comunale | Uscita didattica alla biblioteca comunale | Metodo per scoperta | Bloc Notes, matite, penne.                   | Visita alla biblioteca comunale e intervista alla bibliotecaria, con conseguente iscrizione al servizio e possibilità di attivazione dei prestiti                                      |
| <b>Giorno 7</b><br>1 ½ ora | Aula scolastica     | Presentazione di alcuni libri             | Metodo attivo       | Powerpoint, audio letture, spezzoni di video | Presentazione di alcuni libri riguardanti la tematica dell'amicizia (La casa sull'albero di Bianca Pitzorno- Klaus e i ragazzacci di David Almond) e attività sugli atti di gentilezza |
| <b>Giorno 8</b><br>2 ore   | Biblioteca comunale | Uscita didattica alla biblioteca comunale | Metodo per scoperta | Bloc Notes, matite, penne.                   | Visita alla biblioteca comunale e intervista alla bibliotecaria, con conseguente iscrizione al servizio e possibilità di attivazione dei prestiti                                      |
| <b>Giorno 9</b><br>2 ½ ore | Aula scolastica     | Presentazione di alcuni libri             | Metodo attivo       | letture,                                     | Presentazione di alcuni libri riguardanti la                                                                                                                                           |

|                               |                 |                                                                                                                                         |                      |                                                               |                                                                                                                                                                                         |
|-------------------------------|-----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|---------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                               |                 |                                                                                                                                         |                      |                                                               | tematica dell'inclusione (Giovanni sulle nuvole di Angela Civera - Le parole giuste di Silvia Vecchini) e attività di valorizzazione                                                    |
| <b>Giorno 10</b><br>1 ½ ora - | Aula scolastica | Presentazione di alcuni libri                                                                                                           | Metodo attivo        | PowerPoint, audio letture, spezzoni di video                  | Presentazione di alcuni libri riguardanti la tematica dell'emancipazione femminile (La storia di Malala raccontata ai bambini, di Viviana Mazzali- 10 per sempre, di Francesco D'Adamo) |
| <b>Giorno 11</b><br>1 ½ ora   | Aula scolastica | Presentazione di alcuni libri                                                                                                           | Metodo attivo        | Lecture                                                       | Presentazione di alcuni libri riguardanti la tematica del senso di giustizia (Per questo mi chiamo Giovanni di Garlando Luigi. -Yusuf è mio fratello, di Pina Varriale                  |
| <b>Giorno 12</b><br>2 ½ ore   | Aula scolastica | Presentazione dell'ass. culturale "Alter Vigo" e presentazione del compito autentico con preparazione della scaletta per la recensione. | Metodo interrogativo | LIM, fogli di carta, penne e matita                           | presentazione dell'ass. culturale "Alter Vigo", successivamente e attraverso un brainstorming collettivo si costruisce la struttura e la scaletta della recensione                      |
| <b>Giorno 13</b><br>2 ore     | Aula scolastica | Scrittura del consiglio di lettura, con recensione e impressioni                                                                        | Metodo attivo        | Scaletta della recensione, libro letto, matita, penne, colori | Gli alunni divisi in gruppi da 3 redigeranno il proprio consiglio di lettura che verrà proposto alle classi 4 <sup>a</sup> e 5 <sup>a</sup> del plesso                                  |

|                               |                 |                                                              |                   |                                  |                                                                                                                             |
|-------------------------------|-----------------|--------------------------------------------------------------|-------------------|----------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Giorno 14</b><br>1 ora     | Aula scolastica | Conclusione della recensione                                 | //                | //                               | //                                                                                                                          |
| <b>Giorno 15</b><br>2 ore     | Aula scolastica | Scelta delle parti da leggere e prove di lettura             | Metodo attivo     | libro letto                      | Gli alunni si accordano su quale parte del testo leggere e inizieranno a turno a fare le prove di lettura ad alta voce      |
| <b>Giorno 16</b><br>2 1/2 ore | Piazza comunale | Evento "Maratona di lettura"                                 | Metodo espositivo | libro                            | Gli alunni si alternano nella lettura di una parte selezionata del libro letto                                              |
| <b>Giorno 17</b><br>1 1/2 ora | Aula scolastica | Somministrazione del questionario e conclusione del progetto | Metodo attivo     | questionari e appunti di viaggio | Il progetto termina con la somministrazione di un questionario per conoscere il gradimento degli alunni e il loro giudizio. |

#### ALLEGATO n°2 Rubrica valutativa

| <b>Dimensioni</b>                                                                                                                  | <b>Criteri</b>                                                     | <b>Indicatori</b>                                                                                          | <b>Avanzato</b>                                                                                                                                                                                                    | <b>Intermedio</b>                                                                                                                                                                                          | <b>Base</b>                                                                                                                                                                                                                  | <b>In via di prima acquisizione</b>                                                                                                                                                                                               |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Motivazione nel voler identificare la lettura come uno strumento per riflettere su di sé e consolidare le relazioni interpersonali | Interesse<br><br>Atteggiamento partecipativo<br><br>Collaborazione | Partecipazione attiva in classe e interesse agli argomenti proposti, collaborazione e nel lavoro di gruppo | L'alunno partecipa attivamente all'attività didattica, dimostra interesse rispetto agli argomenti proposti facendo interventi appropriati e ha un atteggiamento di collaborazione e con tutti nei lavori di gruppo | L'alunno partecipa all'attività didattica, dimostra interesse rispetto agli argomenti facendo alcuni interventi e ha un atteggiamento di collaborazione e con quasi tutti i compagni nei lavori di gruppo. | L'alunno, se sollecitato, partecipa all'attività didattica, dimostra interesse rispetto ad alcuni degli argomenti proposti e ha un atteggiamento di collaborazione e nei lavori di gruppo con i compagni che conosce di più. | L'alunno partecipa in modo passivo all'attività didattica, saltuariamente dimostra interesse rispetto agli argomenti proposti e ha un atteggiamento di collaborazione e nei lavori di gruppo solo con le opportune facilitazioni. |
| Lavoro in gruppo                                                                                                                   | Interazione                                                        | Rispetta e accetta i                                                                                       | L'alunno/a è partecipe e                                                                                                                                                                                           | L'alunno/a è partecipe nel                                                                                                                                                                                 | L'alunno/a partecipa,                                                                                                                                                                                                        | L'alunno/a partecipa                                                                                                                                                                                                              |

|                                                                                        |                                                                                                                    |                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|----------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                        | Discussione<br>Condivisione                                                                                        | ruoli, lavora<br>in gruppo<br>rispettando i<br>compagni e<br>le loro idee. | attivo nel<br>lavoro di<br>gruppo,<br>rispetta i ruoli<br>prefissati e<br>interagisce in<br>modo<br>pertinente<br>con i<br>compagni,<br>all'occorrenza<br>a attiva<br>strategie di<br>problem<br>solving per<br>raggiungere<br>il fine<br>comune.<br><br>Rispetta e<br>accoglie le<br>idee altrui | gruppo, si<br>espone<br>all'occorrenza,<br>interagisce<br>positivamente<br>e con i<br>compagni,<br>rispettando<br>le idee. A<br>volte mette in<br>atto strategie<br>di problem<br>solving per<br>raggiungere<br>il fine<br>comune. | ma con poca<br>frequenza,<br>necessita di<br>essere<br>sollecitato<br>dai compagni<br>o<br>dall'insegnante.<br>Ha<br>difficoltà nel<br>trovare<br>strategie di<br>problem<br>solving.<br>L'interazione<br>con il gruppo<br>non è<br>sempre<br>positiva. | solo su<br>richiesta, ha<br>difficoltà di<br>mettersi in<br>gioco.<br>Risulta<br>passivo<br>nell'interazione<br>con il<br>gruppo.<br>Attiva con<br>molta<br>incertezza<br>strategie di<br>problem<br>solving e<br>solo se<br>sollecitato da<br>compagni e<br>insegnante. |
| Applicazione<br>di strumenti<br>che possano<br>interrogare il<br>testo<br>(Recensione) | Utilizzo<br>consapevole<br>di strategie<br>di<br>apprendimento<br>efficaci<br>ed adeguate<br>all'obiettivo<br>dato | L'alunno<br>utilizza le<br>strategie di<br>apprendimento<br>acquisite.     | L'alunno<br>applica nella<br>pratica<br>quotidiana in<br>modo<br>autonomo le<br>strategie di<br>apprendimento<br>acquisite<br>più adatte a<br>lui e<br>all'obiettivo<br>dato.                                                                                                                     | L'alunno<br>applica<br>quando<br>necessario le<br>strategie di<br>apprendimento<br>acquisite<br>più adatte a<br>lui e<br>all'obiettivo<br>dato.                                                                                    | L'alunno<br>quando<br>esplicitamente<br>è richiesto<br>applica le<br>strategie di<br>apprendimento<br>acquisite<br>più adatte a<br>lui e<br>all'obiettivo<br>dato.                                                                                      | L'alunno<br>applica le<br>strategie di<br>apprendimento<br>acquisite<br>più adatte a<br>lui e<br>all'obiettivo<br>dato solo se<br>sostenuto<br>dall'insegnante.                                                                                                          |

# INDAGHIAMO LA LETTURA .....

QUANDO ERO PICCOLO/A LEGGEVO CON...

ASCOLTARE STORIE ERA COME...

IL POSTO DOVE AMO LEGGERE E'...

HAI LA TESSERA DELLA BIBLIOTECA?  
SÌ NO

TI PIACE ANDARE IN BIBLIOTECA?

QUANTI LIBRI CI SONO NELLA TUA CASA?  
ESCLUSI QUELLI DI SCUOLA

MI PIACE LEGGERE?  
SÌ NO

QUANTO SPESSO LEGGO UN LIBRO?  
 TUTTI I GIORNI  
 NEL FINE SETTIMANA  
 2/3 VOLTE A SETTIMANA  
 1 VOLTA A SETTIMANA  
 QUASI MAI, NON HO TEMPO  
 MAI, NON MI PIACE

IL PRIMO LIBRO CHE HO LETTO E'...

COME SCEGLI QUALE LIBRO LEGGERE?  
 A CASO  
 IN BASE ALLA COPERTINA  
 SU CONSIGLIO DI PARENTI O AMICI  
 SULLA BASE DI RECENSIONI

IL MIO LIBRO PREFERITO E'...

A ME PIACE LEGGERE  
 FUMETTI  
 ROMANZI ROSA  
 LIBRI DI FANTASCIENZA  
 RACCONTI FANTASTICI  
 ROMANZI D'AVVENTURA  
 GIALLI

COME TI SENTI DOPO CHE HAI FINITO DI LEGGERE UN LIBRO?

SEI CONTENTO/A QUANDO TI REGALANO UN LIBRO?

POCHI, CIRCA 10

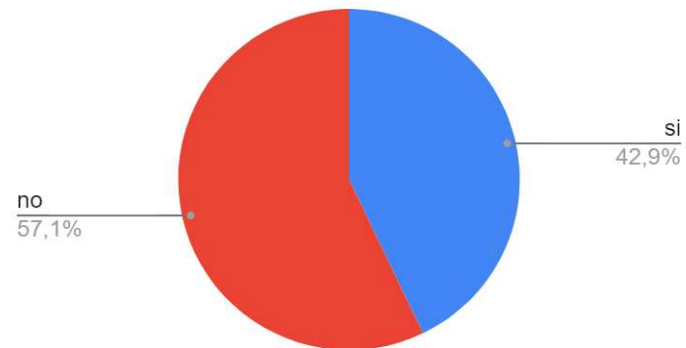
ABBASTANZA DA RIEMPIRE UNA MENSOLA (30-40 LIBRI)

ABBASTANZA DA RIEMPIRE DUE/TRE MENSOLE (50-100 LIBRI)

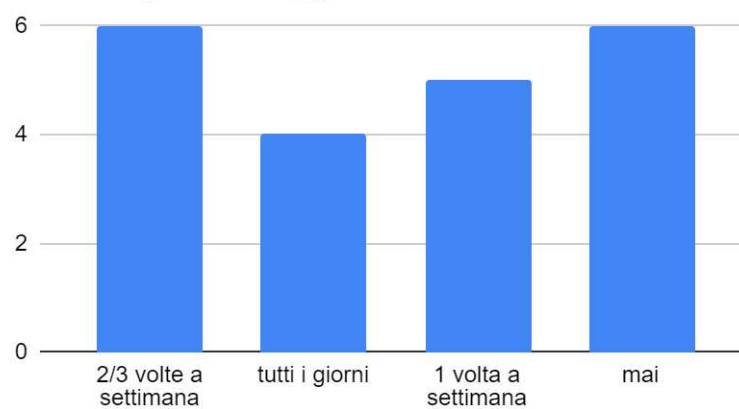
ABBASTANZA DA RIEMPIRE UNA LIBRERIA (PIU' DI 100 LIBRI)

ALLEGATO n°4 Grafici di elaborazione dei risultati rilevati attraverso i questionari e gli indici di gradimento delle attività proposte

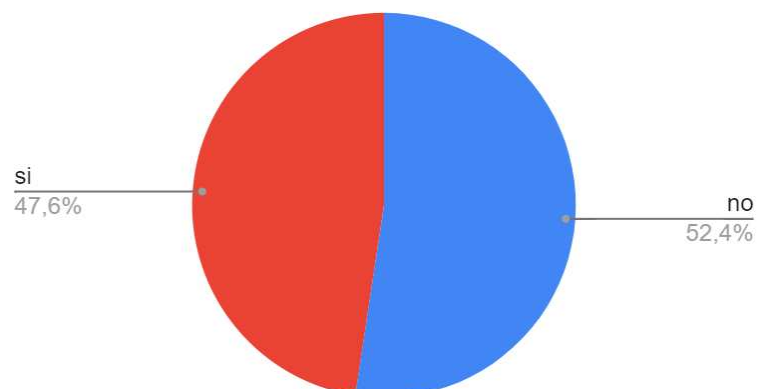
Mi piace leggere ?



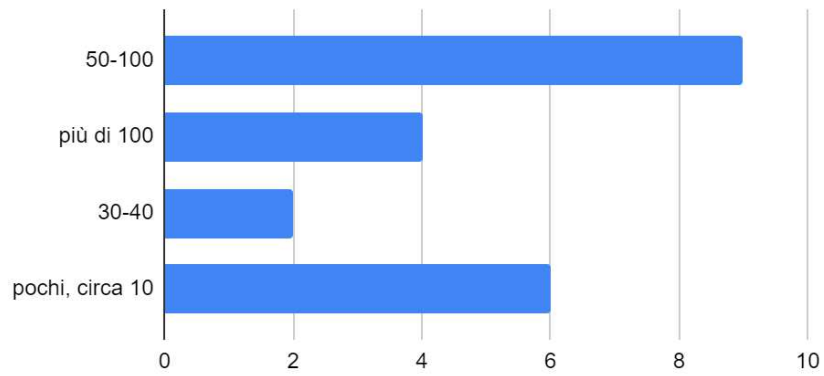
Quanto spesso leggo?



Hai la tessera della biblioteca?

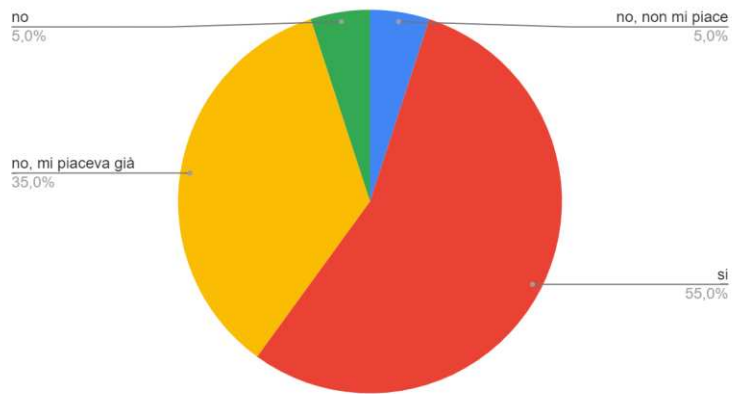


### Quanti libri ci sono in casa?

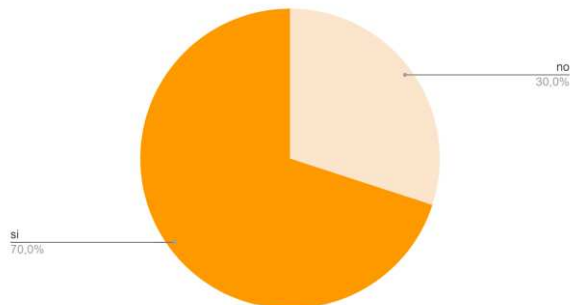


Conteggio di Quanti libri ci sono a casa

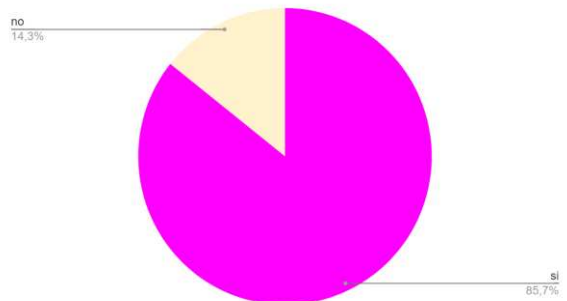
### E' cambiata la tua idea rispetto alla lettura?



### Sei tornato in biblioteca?



### Vorresti continuare il progetto di lettura?



## TI PRESENTO L'AMICIZIA

SCEGLI TRE PAROLE PER DESCRIVERE L'AMICIZIA

.....

SECONDO TE PERCHE' E' IMPORTANTE AVERE  
DEGLI AMICI? .....

.....

COSA TI PIACE FARE CON I TUOI AMICI?

.....

.....

SCEGLI TRA QUESTA LISTA DI "ATTI DI GENTILEZZA"  
ALMENO 5 BUONI PROPOSITI DA FARE NELLA SETTIMANA

- 1 PREPARA UN DONO E REGALALO AD UN COMPAGNO
- 2 AIUTA QUALCUNO
- 3 USA PAROLE GENTILI E LIMITA GLI INSULTI
- 4 PROVA A CONOSCERE MEGLIO UN TUO COMPAGNO CHE FREQUENTI
- 5 RINGRAZIA PIU' SPESSO
- 6 AIUTA L'INSEGNANTE QUANDO RICHIEDE ATTENZIONE
- 7 CHIEDI SCUSA QUANDO SBAGLI
- 8 AUGURA "BUONGIORNO" ALLE PERSONE CHE INCONTRI
- 9 MANTIENI PULITO IL TUO AMBIENTE DI LAVORO
- 10 DURANTE LA RICREAZIONE INVENTA NUOVI GIOCHI DA CONDIVIDERE CON I COMPAGNI
- 11 SII PIU' GENEROSO/A



ALLEGATO n°6 Valutazione delle attività svolte, da parte degli alunni

**Metti una X sull'indicatore che preferisci a seconda di quanto ti piace l'attività descritta.**

|                                                                            | <b>MOLTO</b> | <b>ABBASTANZA</b> | <b>PER NIENTE</b> |
|----------------------------------------------------------------------------|--------------|-------------------|-------------------|
| Lavorare in gruppo con più persone                                         |              |                   |                   |
| Leggere un libro nel tempo libero                                          |              |                   |                   |
| Andare in biblioteca                                                       |              |                   |                   |
| Leggere un testo e comprendere gli eventi narrati                          |              |                   |                   |
| Spiegare e discutere con un compagno/una compagna su ciò di cui si è letto |              |                   |                   |
| Scrivere un consiglio di lettura                                           |              |                   |                   |
| Leggere in pubblico                                                        |              |                   |                   |

ALLEGATO n°7 Autovalutazione intermedia

**Prova a darti un voto da 1 a 5 nelle attività descritte (dove 1= per niente, 5= molto)**

|                                                                                                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| Svolgo l'attività con impegno anche se inizialmente non la trovo di mio interesse                           |   |   |   |   |   |
| Mentre svolgo un'attività mi impegno finché non l'ho terminata                                              |   |   |   |   |   |
| Nei lavori di gruppo riesco a mettermi d'accordo con le altre persone anche se hanno idee diverse dalle mie |   |   |   |   |   |
| Partecipo con entusiasmo ai lavori di gruppo                                                                |   |   |   |   |   |
| Dedico tempo alla lettura di un libro (nel tempo libero)                                                    |   |   |   |   |   |
| Vado spesso in biblioteca                                                                                   |   |   |   |   |   |
| Mi accordo con un compagno/una compagna per condividere la lettura di uno stesso libro                      |   |   |   |   |   |
| Scambio consigli di letture con i miei compagni/amici                                                       |   |   |   |   |   |
| Scelgo di leggere differenti generi letterari                                                               |   |   |   |   |   |

## ALLEGATO n°8 Invito per i genitori all'evento "Maratona di lettura"

Gentili genitori della classe 5^A,

il progetto di lettura è giunto ormai a metà del suo percorso, abbiamo avuto modo di far visita alla Biblioteca Comunale e di conoscere i suoi servizi, di immaginare e realizzare un ambiente di lettura, condividendo le preferenze di ognuno di noi e scambiandoci idee, inoltre, in queste settimane abbiamo avuto modo di avvicinarci a diverse tipologie di libri di narrazione, sia per le tematiche affrontate che per lo stile degli autori.

Sono state occasioni di ascolto attivo e di confronto che ci hanno permesso di conoscerci un po' di più e di riflettere su tematiche globalmente attuali, come la tutela dell'ambiente, il senso di giustizia e l'emancipazione femminile, la diversità e il rispetto dell'altro.

Ora entriamo nel vivo del nostro laboratorio, la classe è stata divisa in gruppi da tre e ogni gruppo ha scelto un libro da leggere, la SCADENZA che ho assegnato è per martedì 28 FEBBRAIO, i libri verranno consegnati in questi giorni ai ragazzi, poiché ho richiesto alla bibliotecaria di procurarne più copie.

Vi chiedo di aiutare i vostri figli in questa sfida ed occasione molto importante per loro e a tal proposito vi invito a partecipare alla MARATONA DI LETTURA che sarà in programma SABATO 11 MARZO, alle ore 10.30, presso Piazza Bachelet a Vigodarzere.

Sarà un'opportunità per i bambini di mettersi in gioco e di offrire la loro voce e fantasia alla comunità che potrà ascoltarli.

Vi lascio la locandina dell'evento, con l'augurio che possa essere un momento di incontro.

Ringraziandovi per la vostra disponibilità

Cordiali saluti

Rachele

con la partecipazione di

La **classe V<sup>A</sup>** della scuola  
Don Bosco  
è lieta di invitarvi alla

**MARATONA  
DI  
LETTURA**

SABATO  
11 MARZO  
ore 10.30

Piazza Bachelet,  
Vigodarzere



# RECENSIONE DEL LIBRO

TITOLO

AUTORE:

LETTO DA:

TEMATICA AFFRONTATA:

TRAMA:

LO CONSIGLIAMO  
PERCHÈ...

VALUTIAMO QUESTO LIBRO



QUESTO LIBRO HA SUSCITATO  
IN NOI:



NOI AVREMMO DISEGNATO LA COPERTINA IN QUESTO MODO

QUESTO LIBRO È ADATTO PER UNA  
PERSONA CHE...

FRASE CHE CI HA COLPITO:

Nome.....

## QUESTIONARIO DI FINE PROGETTO

COSA NE PENSI DEL PROGETTO DI LETTURA SVOLTO IN QUESTI MESI?

.....  
.....

HAI TROVATO INTERESSANTE LE MODALITA' CON CUI LA TIROCINANTE HA PRESENTATO I LIBRI?

.....  
.....

LE TEMATICHE PRESENTATE TI HANNO INCURIOSITO/A?

.....  
.....

HAI CAMBIATO IDEA SULLA LETTURA?

.....  
.....

TI PIACEREBBE CONTINUARE IL PROGETTO SULLA LETTURA?

.....  
.....

SEI TORNATO/A IN BIBLIOTECA? HAI PRESO ALTRI LIBRI?

.....  
.....

TI E' PIACIUTO LEGGERE UN LIBRO INSIEME AI TUOI COMPAGNI? COME AVETE LAVORATO PER PRODURRE LA RECENSIONE?

.....  
.....

DEI LIBRI PRESENTATI DAI COMPAGNI, CE N'E' QUALCUNO CHE TI INCURIOSISCE E TI PIACEREBBE LEGGERE? SE SÌ, QUALE?

.....  
.....

TI E' PIACIUTA L'ESPERIENZA DELLA" MARATONA DI LETTURA"? COME TI SEI SENTITO/A A LEGGERE IN PUBBLICO?

.....  
.....

ALLEGATO n°12 Alcuni feedback degli alunni, dal questionario di fine progetto

Nome MATTEO L.

### QUESTIONARIO DI FINE PROGETTO

COSA NE PENSI DEL PROGETTO DI LETTURA SVOLTO IN QUESTI MESI?

MI È PIACIUTO PERCHÉ ABBIAMO LAVORATO INSIEME.

Nome SALU

### QUESTIONARIO DI FINE PROGETTO

COSA NE PENSI DEL PROGETTO DI LETTURA SVOLTO IN QUESTI MESI?

È STATO MOLTO BELLO ANCHE PERCHÉ LA MAESTRA CI HA MESSO MOLTO IMpegno E SI È VISTO AD ESAMPIO ANDAVA A PRENDERE I LIBRI DALLA BIBLIOTECA E TORNAVA E HA POI ORGANIZZATO MOLTI EVENTI

Nome Francesca

### QUESTIONARIO DI FINE PROGETTO

COSA NE PENSI DEL PROGETTO DI LETTURA SVOLTO IN QUESTI MESI?

Penso che con questo ~~mezzo~~ progetto mi abbia fatto piacere di più leggere, infatti ~~prima~~ ultimamente leggo molto di più di prima.

Nome Giulia

### QUESTIONARIO DI FINE PROGETTO

COSA NE PENSI DEL PROGETTO DI LETTURA SVOLTO IN QUESTI MESI?

Penso che questa attività di lettura sia stata molto utile perché ora che ho compreso la vera bellezza di leggere, leggere è molto più bello e divertente di come lo era prima di aver compreso queste cose.

Nome GIULIO

### QUESTIONARIO DI FINE PROGETTO

COSA NE PENSI DEL PROGETTO DI LETTURA SVOLTO IN QUESTI MESI?

MI È PIACIUTO MI HA NEUROSITO E HO SAPUTO COSASI FA, COSA SI PUÒ PRENDERE IN BIBLIOTECA E DELLE STORIE. MA LE SAPEVA MAGGIORIE HA RACCONTO HO SAPUTO QUESTE STORIE.

Nome Sveva

### QUESTIONARIO DI FINE PROGETTO

COSA NE PENSI DEL PROGETTO DI LETTURA SVOLTO IN QUESTI MESI?

È stato divertente perché ogni volta che veniva qua la maestra Rachel che ci presentava libri diversi mi sono piaciuti tutti, infatti quando ci ha chiesto di scegliere un libro per poi leggerlo non sapevo quale scegliere.

Nome... Eva .....

## QUESTIONARIO DI FINE PROGETTO

COSA NE PENSI DEL PROGETTO DI LETTURA SVOLTO IN QUESTI MESI?

*Penso che è stato divertente perché a me piace leggere e cose così ma anche perché abbiamo anche fatto dei lavori molto interessanti.*

Nome... KRISTIAN .....

## QUESTIONARIO DI FINE PROGETTO

COSA NE PENSI DEL PROGETTO DI LETTURA SVOLTO IN QUESTI MESI?

*MI HA AIUTATO A LEGGERE DI PIÙ*

ALLEGATO n°13 Com'è andato il progetto-Ringraziamenti finali

### IL PROGETTO

Ho voluto progettare un intervento che mirasse ad avvicinare, in maniera più consapevole e partecipata, i bambini alla lettura, in particolare ora che sono in classe quinta, a quella letteratura per ragazzi che apre a nuovi mondi, raccontando grandi storie.

La scelta è stata quella di proporre libri molto differenti tra loro che abbracciano più sottogeneri e maturità letterarie diverse, dando vita così ad una "libreria ideale" di libri, in cui trovare letture adatte a tutti e capaci di incuriosire anche i ragazzi che non amano leggere.

### NEI MESI DI GENNAIO E MARZO



### SI È SVOLTO IL PROGETTO

## LA LETTURA: UNA PASSIONE DA CONDIVIDERE PER CRESCERE INSIEME

Il libro come forma di piacere e strumento di apprendimento globale



## E' STATO UN PROGETTO DI PROMOZIONE DELLA LETTURA



Abbiamo capito che leggere non è per tutti la stessa cosa, non deve essere vissuta né come un obbligo da imporsi, né come un'attività che solo pochi e concentrati lettori hanno la capacità di portare avanti, ma come un piacere da sperimentare.



L'accostamento della lettura nel curriculum scolastico permette di sviluppare negli alunni un desiderio di autopromozione, favorendo un atteggiamento positivo nei confronti dell'apprendimento, che non è solo utile ai fini scolastici, ma un piacere, un interesse personale che va ad incrementare il desiderio di continuare ad apprendere



E' stata mia cura proporre anche espressioni narrative che abbiano dato voce al senso di giustizia, al ripudio di ogni forma di discriminazione, alla denuncia di qualsiasi forma di pregiudizio, alla partecipazione e allo sviluppo di una coscienza democratica.

Ho cercato di proporre storie nelle quali i giovani protagonisti si facevano portavoce di profondi valori, promotori di vie risolutive e di miglioramento. Abbiamo trattato il tema dell'emancipazione femminile, con narrazioni in cui le figure femminili, accanto a quelle maschili, sono diventate testimonianze vere dell'importanza del pensare, del darsi una motivazione e interrogarsi, del mettersi in discussione, della bellezza della diversità, che permette il confronto, dei sentimenti di fratellanza, condivisione e solidarietà.

**Leggere rinforza e aumenta le connessioni sinaptiche e un'esposizione alla lettura, durante quelli che sono i periodi critici dello sviluppo, stimola il cervello con nuove informazioni e ciò provoca un rafforzamento nelle connessioni sinaptiche e un aumento delle stesse.**

- Lucangeli D. -

Ringrazio ogni alunno della classe V^A per aver accolto la sfida di mettersi in gioco nel conoscere un po' più da vicino la lettura e il mondo che si cela dietro di essa

Ringrazio voi genitori per la collaborazione e la partecipazione che avete dimostrato per questo progetto

Ringrazio la maestra Pina per essere stata in questi anni una guida presente e partecipe nel mio percorso di formazione per aver accolto le mie proposte, affiancandomi e supportandomi e per essere stata una collega su cui poter sempre contare.

Vi chiedo di compilare questo veloce questionario, per me molto importante, per avere un feedback del progetto svolto con i vostri figli e le vostre figlie. <https://forms.gle/QRxXDTMO>

Rachele Galuppi  
studentessa del corso di laurea in  
Scienze della Formazione Primaria,  
Università di Padova

