

Franca Bosc

“ANDARE A SPASSO PER IL TESTO”¹: TRA TEORIA E PRATICA

1. La lingua per comunicare e la lingua per studiare

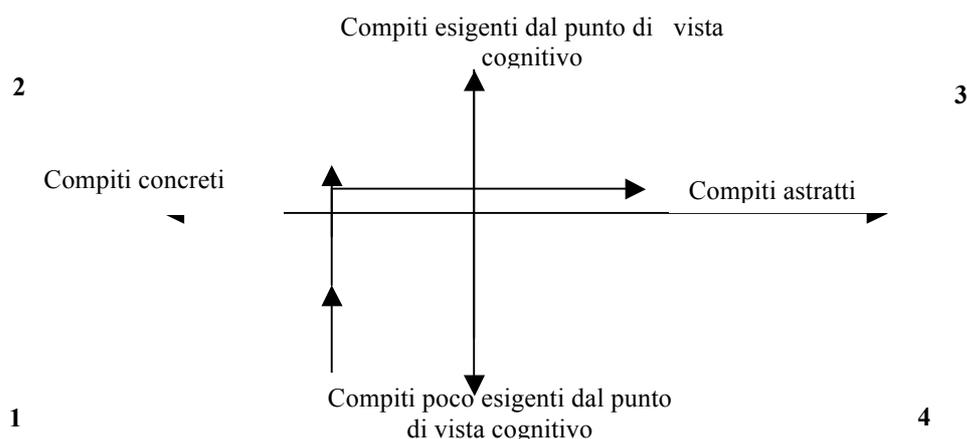
La distinzione introdotta da J. Cummins (1979) tra BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) e CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) risulta importante per valutare i tempi necessari al superamento degli ostacoli che un alunno straniero incontra nell’inserimento scolastico italiano.

Riporto qui brevemente le indicazioni di Cummins ormai note ai docenti di italiano L2.

Le BICS rappresentano la competenza linguistica necessaria per le difficoltà legate alla comunicazione interpersonale, le CALP sono invece l’espressione della competenza linguistica indispensabile per operazioni cognitivamente superiori (confrontare, instaurare relazioni logiche, fare sintesi, argomentare, esprimere relazioni causali e temporali, ecc.). Queste ultime sono trasversali a tutte le discipline e svolgono un ruolo centrale nella riuscita scolastica.

Abbiamo quindi una lingua per comunicare e una lingua per studiare che necessitano di tempi di apprendimento diversi.

Per rappresentare i due grandi ostacoli linguistici ed il processo che devono compiere gli alunni stranieri, Cummins (1984) utilizza l’immagine di uno scenario suddiviso in quattro quadranti.



¹ Devo il titolo a Roberta Montafia, o meglio ai suoi alunni della scuola Elementare “A. Gabelli” di Torino.

In questo scenario Cummins evidenzia l'importanza del legame al contesto in quanto fattore che permette una maggiore comprensione del messaggio. Sottolinea inoltre il percorso che il ragazzo alloglotto deve compiere, muovendosi dal quadrante 1 (compiti cognitivamente poco esigenti e concreti) verso il 2 (compiti cognitivamente esigenti e concreti) e successivamente verso il 3 e il 4 (compiti cognitivamente esigenti e astratti).

Favaro (1999:177) utilizza questo quadrante per proporre la programmazione didattica delle prime attività in L2.

Proposte più complesse legate al contesto:

descrivere un oggetto;
fare confronti tra due oggetti;
riordinare sequenze relative ad azioni compiute nel quotidiano

Proposte semplici e legate al contesto:

eseguire comandi riferiti alla vita di classe;
denominare oggetti presenti;
chiedere un oggetto

Proposte complesse e decontestualizzate:

comprendere termini che indicano astrazioni e concetti;
comprendere termini metalinguistici;
eseguire esercizi grammaticali e di riflessione sulle strutture

Proposte semplici e astratte:

ricopiare liste di parole;
ripetere senza capire il significato



Spesso un ragazzo straniero, con la lingua madre tipologicamente non lontana dall'italiano, raggiunge in tempi relativamente brevi un buon livello di comunicazione e viene considerato dagli insegnanti alla stregua degli italofoni.

Si può pensare che possa a questo punto stare al passo coi compagni e seguire i contenuti delle diverse aree disciplinari, senza che siano più necessarie particolari attenzioni didattiche e modalità di facilitazione.

E' invece questa la fase più delicata in cui risulta necessario un lavoro di avvicinamento alla lingua dello studio perché l'apprendimento di tale lingua rappresenta un compito ben più impegnativo rispetto a quello richiesto per la comunicazione quotidiana.

Nell'affrontare lo studio di una disciplina, infatti, si chiede all'alunno di saper leggere per acquisire nuove informazioni, di fare confronti, di sintetizzare, di fare collegamenti e di saper esporre oralmente quanto appreso, magari con un livello di interlingua non sufficientemente sviluppato (Andorno, infra ...).

Ricopre un ruolo importante in questa fase l'altro principio formulato da Cummins², ossia l'interdipendenza linguistica. Se un bambino ha sufficientemente sviluppato le abilità cognitive in una delle due lingue (L1 o L2), scatta il meccanismo della trasferibilità: una volta apprese esse fanno parte del motore centrale e possono passare da una lingua all'altra. Questo risulta particolarmente utile per il docente che deve gestire una classe multietnica in cui gli allievi si presentano con una scolarizzazione variegata; si va da bambini che hanno iniziato il percorso scolastico in Italia a bambini che, pur avendo 9 – 10 anni non hanno mai frequentato la scuola nel paese d'origine.

Il profilo linguistico e scolastico rappresenta uno strumento indispensabile per predisporre una programmazione adeguata allo sviluppo delle competenze necessarie per apprendere e consolidare la L2 per studiare. Come già sottolineato, si dà molta importanza alla fase di alfabetizzazione linguistica pensando che le competenze di studio seguano a cascata; analogamente si compie lo stesso errore per quanto riguarda la lingua pensando che, esaurita la fase di alfabetizzazione, non si debba più porre attenzione agli aspetti linguistici.

L'obiettivo del corso è stato proprio quello di rimarcare l'importanza delle CALP e di continuare a fare lingua con storia, geografia, scienze. Come sostiene Coonan (2000:5) "Ogni insegnante è anche insegnante di lingua."

Minuz (infra) rafforza questa tesi affermando che " Occorre pensare un intervento orientato a costruire in modo sistematico e graduale una competenza linguistica che tenga conto dall'inizio delle diverse varietà della lingua, attraverso attività di raccordo e rafforzamento reciproco tra lingua dell'uso quotidiano e lingua specialistica".

2. Il percorso didattico

Da quanto esposto nel primo paragrafo risulta chiaro che i due percorsi – apprendere l'italiano per comunicare e apprenderlo per studiare – richiedono tempi e impegno differenti e che particolare attenzione didattica deve essere posta nell'affrontare le lezioni di storia, geografia, scienze. Si tratta quindi di focalizzare sia le difficoltà linguistiche sia i contenuti.

Come gestire dunque il passaggio dalla lingua legata al contesto alla lingua indipendente dal contesto e cognitivamente molto più esigente?

Quest'ultima è una parte della competenza linguistica che va fortemente aiutata e accompagnata, poiché richiede lo sviluppo di abilità complesse, ossia ragionare di questioni astratte, parlare di fatti lontani nel tempo e nello spazio, analizzare argomenti non legati all'esperienza diretta e quotidiana, comprendere testi che sottendono conoscenze pregresse spesso non possedute, comprendere testi che possiedono un lessico specifico e una sintassi complessa.

² Si veda per approfondimenti P. Ellero (1999)

Dal punto di vista didattico l'insegnante deve ideare un percorso che porti l'allievo a individuare e a comprendere tutti gli argomenti presenti nel testo, tutte le informazioni utili alla definizione degli argomenti, tutte le connessioni che legano argomenti e informazioni e i lemmi della disciplina (ridefinizioni, termini specialistici, prestiti).

Di solito la scuola si occupa della competenza tecnica (associazione morfema-grafema), della competenza semantica (dare un significato ai singoli lemmi) e la comprensione di un testo viene data per scontata. Come suggerisce Ferreri (2002:35) "il comprendere, nella sua complessa processualità, resta avvolto nell'ombra e rimane il "vero enigma" della scuola." Questo vale per italofoni e allofoni. E' un problema in modo particolare per questi ultimi, che non hanno un bagaglio di conoscenze molto ampio e non hanno ancora un sufficiente grado di autonomia e controllo dei processi linguistici e inferenziali necessari alla comprensione di un testo disciplinare.

L'input comprensibile in questi casi è ben superiore a $i + 1$, la formula che Krashen (1985) ha definito per valutare il distacco tra il lettore e il testo. Se l'indice è troppo alto succede che i ragazzi, non riuscendo a capire il testo, si demotivano, si frustrano e si estraniavano; si corre così il rischio di aumentare il numero degli insuccessi scolastici.

Il problema di chi insegna è sottoporre agli studenti testi che siano adeguati alla loro competenza linguistica; a tal fine, sono possibili due filoni di lavoro:

a. Redazione di testi ad elevata comprensibilità che per scelte, lessicali, struttura sintattica e organizzazione dei contenuti risultino facilmente comprensibili.

Il gruppo Iprase di Trento, sotto la guida di Pallotti (<http://www.iprase.tn.it/12/introduzione.htm>) ha elaborato testi interessanti tenendo conto delle seguenti indicazioni:

Lessico

- Uso del vocabolario di base
- Evitare le forme figurate, le espressioni idiomatiche
- Evitare le nominalizzazioni: "la conquista della Sicilia" invece di "Garibaldi conquistò la Sicilia"

Sintassi

Frase brevi (massimo 20 - 25 parole)

- Sintassi della frase secondo l'ordine canonico Soggetto-Verbo-Oggetto
- Verbi usati nei modi finiti e nella forma attiva
- Esplicitare sempre i soggetti delle frasi, evitare forme impersonali
- Coordinazione e non subordinazione tra frasi
- Coerenza/Coesione
- Mantenere un tasso elevato di ridondanza (più nomi pieni che pronomi, poche ellissi, ripetere le stesse forme piuttosto che cercare sinonimi)
- Organizzare i contenuti in modo da favorire la loro elaborazione cognitiva
- Esplicitare i passaggi tra argomenti
- Segnalare mediante l'apostrofo il passaggio tra diversi argomenti

Tuttavia, scrivere in questo modo non è l'unico accorgimento per favorire la comprensione. E' molto importante anche stimolare un approccio attivo ai contenuti da parte dei lettori: infatti tutti i testi presentano esercitazioni di pre- e post-lettura. Il lavoro sui testi ad alta comprensibilità ha un ottimo esempio in Due parole (www.dueparole.it) rivista nata per persone con problemi di ritardo mentale e i cui testi rappresentano, come afferma Piemontese (1996:9), “un caso di semplificazione linguistica estrema”. La selezione degli articoli è realizzata con grande accuratezza al fine di presentare argomenti di attualità attinenti alla politica, al mondo della cultura, allo sport e allo spettacolo.

b. Elaborazione di attività esercitative per la comprensione e memorizzazione dei contenuti; il lavoro consiste nella costruzione di percorsi che sviluppino le abilità di lettura, del parlato e le abilità integrate e che continuino a porre attenzione alla lingua.

Il corso in esame ha privilegiato il filone b), analizzando i testi disciplinari dal punto di vista lessicale, morfosintattico e testuale e predisponendo esercitazioni mirate sia al rafforzamento della lingua sia all'apprendimento dei contenuti.

Il testo semplificato e/o ad alta comprensibilità può essere utilizzato dagli alunni stranieri nelle prime fasi per facilitare lo studio come strumento di supporto al testo autentico; è necessario avvicinare gli alunni al testo originale perché al di fuori del contesto scolastico dovranno confrontarsi con una tipologia testuale variegata e non potranno beneficiare di alcuna semplificazione. Il successo dell'intervento scolastico è anche di portarli al raggiungimento di una autonomia di lettura.

Se il primo problema del testo semplificato è la sua scarsa corrispondenza al testo autentico, un secondo problema è che con il suo utilizzo si tende a “scendere di livello” (Marchese 2002:101), mentre sarebbe meglio puntare verso “competenze alte”.

Molti docenti sostengono che il testo semplificato o ad alta comprensibilità raggiunge i suoi obiettivi perché non frustra gli allievi, permette loro di stare al passo dei compagni e non li emargina. Se questo avviene nei laboratori può sicuramente sortire dei buoni effetti, ma l'obiettivo è inserire lo studente straniero in classe con i coetanei utilizzando gli stessi materiali e valorizzando ciò che sa fare. La domanda cui si è cercato di rispondere è urgente e frequente: come insegnare la materie disciplinari ad allievi e allieve che non hanno una sufficiente competenza linguistica e provengono da un retroterra culturale diverso da quello degli allievi italiani per i quali programmi, manuali e tecniche didattiche sono stati originariamente pensati. E' un problema che risulta trasversale e comprende la linguistica, la glottodidattica e gli aspetti interculturali.

Il corso è stato articolato in due parti strettamente interdipendenti per consentire un passaggio immediato dalla teoria alla didassi.

Le lezioni teoriche hanno trattato i seguenti argomenti:

- Le caratteristiche linguistiche dei manuali
- La leggibilità e la comprensibilità
- Le abilità di lettura
- Gestire un testo: le fasi di lavoro (prelettura, lettura, post-lettura, riflessione linguistica)

- Gestire un testo: gli impliciti, le presupposizioni, la mappatura semantica
- Gestire un testo: dalla comprensione scritta all'esposizione orale
- Strumenti extra-testuali: immagini, siti, video
- Analisi di un testo ad alta comprensibilità

Dopo queste lezioni si sono formati gruppi di lavoro con docenti di scuola elementare, media e superiore e ogni gruppo ha selezionato un capitolo su cui lavorare.

Sono state predisposte le seguenti fasi per la realizzazione dei lavori:

- analisi **pre-didattica** volta a rilevare i possibili ostacoli linguistici e/o cognitivi e a valutare il grado di generalità (se sono cioè propri di quel brano o dell'intero manuale o di molti manuali) e la rilevanza per l'apprendimento della disciplina. In questa fase il ricorso ad Eulogos è di grande aiuto per misurare la leggibilità.

- attività di **pre-lettura** per introdurre l'argomento e il lessico

- attività di **lettura** per applicare le tecniche e strategie delle abilità di lettura
 attività di **post-lettura** per esercitazioni di ampliamento e organizzazione del lessico, di presentazione e riformulazione di strutture morfosintattiche, di scansione e di riorganizzazione del testo.

Il percorso di comprensione deve rivelarsi efficace, considerata la complessità e la diversificazione di un'aula, sia per gli alloglotti sia per gli italofofoni; nel nostro corso alcuni lavori sono stati sperimentati e hanno dato buoni risultati nella classe plurilingue (cf. Conclusioni).

2.1 Fase pre-didattica

In questa fase il docente affronta la complessità testuale e sintattica cercando di calarsi nel ruolo dello studente ed evidenziando i nodi problematici: la struttura delle frasi, il lessico, le catene anaforiche, i connettivi, le conoscenze pregresse necessarie per capire il testo. Il docente diventa osservatore di se stesso "Per controllare l'adeguatezza di un determinato testo alla competenza cognitiva di un lettore di cultura diversa è necessario che l'autore, o il revisore del testo, svolga una specie di autoanalisi del proprio processo di lettura; richiami cioè alla propria consapevolezza i processi di integrazione del testo da lui adoperati con facili automatismi nel corso della lettura; ne faccia oggetto di consapevole riflessione per poter esaminarli analiticamente, in tutti i passaggiSolo dopo aver sottoposto il proprio processo di lettura a questa riflessione, dopo averne fatto di una specie di pensiero ad alta voce, si possono avere elementi per giudicare la comprensibilità del testo" (Lumbelli 1989: 40-41).

Il docente deve quindi passare alla lente e analizzare i testi facendo emergere gli ostacoli che potrebbero bloccare i suoi allievi; sempre Lumbelli sostiene che un testo è comprensibile quando non frappone ostacoli tra sé e il destinatario.

Questa fase dovrebbe essere svolta da tutti i docenti disciplinari e non solo dal docente di italiano, cui di solito viene affidato il compito di fare italiano.

Anche le informazioni culturali e i riferimenti impliciti risultano di difficile comprensione per uno straniero e dovrebbero essere evidenziati in questo primo momento di riflessione.

Si veda l'esempio orale tratto da una lezione in un'aula di formazione professionale (Bosc 2001:28).

*P.: diciamo l'argomento tratta: e:h (.) il discorso della
... solidificazione come abbiamo visto no? avevamo visto: lo
...schema della formazione dei cristalli per dendritismo
...cioè la famosa struttura arborescente .h come:
...diciamo ramificata come come una foglia di pino (.) una
foglia di abete quella sopra (.) in cui: diciamo da (.)
un ramo: (.) primario si dipartono rami secondari e
rami terziari insomma cioè proprio come- (.) come viene:
(.) un po' co(me) una struttura: a mo' di
foglia di: (.) di abete insomma proprio: eh .hh e:
(.) da questo tipo di struttura (..)*

Il docente, nell'atto della spiegazione, introduce il concetto di dendritismo, lo riformula e lo espande con l'aiuto di una metafora. Sia nella riformulazione sia nella metafora uno studente straniero non trova sufficienti elementi per capire il concetto: *struttura arborescente, foglia di pino, foglia di abete.*

Le attività più importanti della fase pre-didattica sono:

- rilevare il lessico della disciplina e porre attenzione alle rideterminazioni
- esaminare la struttura delle frasi, sottolineando in modo particolare le subordinate implicite
- contare il numero delle informazioni
- riorganizzarle in modo da far emergere quelle più importanti
- evidenziare gli impliciti culturali
- tenere presente le metafore che talvolta risultano incomprensibili per uno straniero

Risulta utile elaborare una mappa ³ che potrà esser in seguito completata dagli studenti alla fine del percorso; tale mappa, in alcuni nostri lavori, è stata utilizzata per guidare l'esposizione orale. Si può far costruire la mappa dagli studenti dando loro un input (Cf. fase post-lettura).

Una scheda riepilogativa del testo è di aiuto per evidenziare le caratteristiche del testo.

Caratteristiche dello studente

³ Per le mappe consultare il sito www.pavonerisorse.it

Leggibilità del testo

Caratteristiche linguistiche

- lessico
- morfosintassi
- aspetti testuali

Contenuto

- conoscenze enciclopediche necessarie
- numero di informazioni

2.1.1 Misurare la leggibilità e la comprensibilità

Nella fase che precede la lezione il docente deve fissare l'attenzione sui nodi problematici relativi alla leggibilità e comprensibilità di un testo.

In relazione a questi due concetti di leggibilità e di comprensibilità, occorre anzitutto specificare che si parla di *leggibilità* quando si fa riferimento agli aspetti prettamente linguistici del testo (sintassi e lessico), di *comprensibilità* in relazione all'organizzazione logica e concettuale del testo stesso, ossia al suo grado di pianificazione ed al criterio di ordinamento seguito nella presentazione delle informazioni.

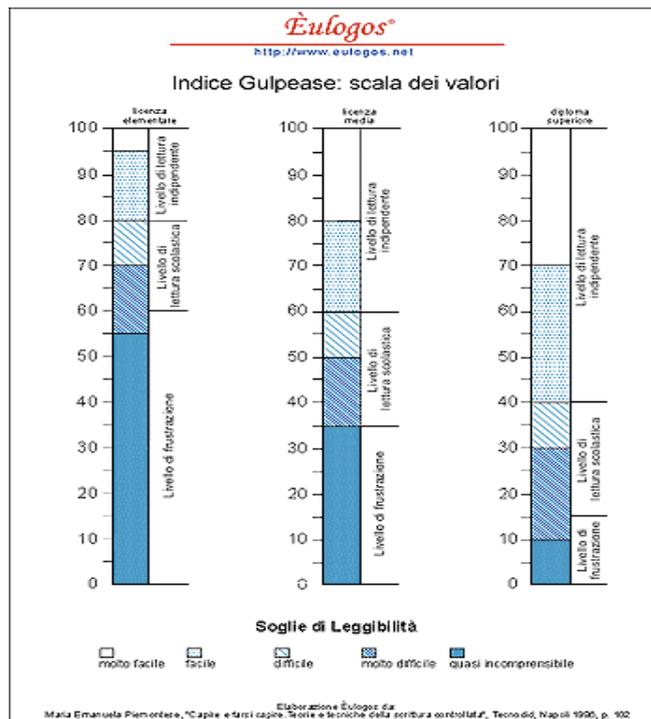
Gli ostacoli sono quindi legati alla decifrazione materiale del testo e alla sua comprensione profonda; nel primo caso Piemontese (1996) parla di *ostacoli superficiali*, nel secondo di *ostacoli profondi*.

Per misurare la leggibilità - cioè per valutare le difficoltà che sono state definite superficiali - esistono criteri di tipo quantitativo, che calcolano in modo oggettivo la facilità o la difficoltà di un testo attraverso l'applicazione di formule matematiche.

Per la lingua italiana esiste - tra le altre - la formula *Gulpease* elaborata alla fine degli anni Ottanta dal Gruppo universitario linguistico e pedagogico (GULP).

L'indice *Gulpease* permette di valutare la leggibilità di un testo rispetto al livello di scolarizzazione del lettore (licenza elementare, licenza media, diploma di scuola superiore).

Di seguito è riportata la scala dei valori, elaborata secondo l'indice *Gulpease*, utilizzata da Èulogos CENSOR nella valutazione della leggibilità dei testi:



Fai clic sull'immagine per ingrandire

In base alle ricerche di quanti hanno elaborato l'indice Gulpease⁴ un testo risulta di facile lettura se l'indice di leggibilità è pari o superiore a 80, per un lettore con la licenza elementare; 60, per un lettore con la licenza media; 40, per un lettore con diploma di scuola superiore.

Èulogos CENSOR è un servizio che - avvalendosi di un server automatico di calcolo - analizza la leggibilità del testo secondo l'indice *Gulpease* e confronta le parole del testo con il Vocabolario di base di Tullio De Mauro, grazie alla lemmatizzazione automatica.

Funziona per posta elettronica: per ottenere l'elaborazione è sufficiente inviare il testo in formato .txt (non accetta documenti in Word) all'indirizzo cursor.server@eulogos.net; il server restituisce, in tempi brevi, il risultato

4 Si veda Lucisano, Piemontese (1988)

dell'analisi in un documento che contiene i dati di leggibilità, dati statistici e una riproduzione del testo nella quale ogni occorrenza è presentata con colore diverso secondo il livello di Vocabolario di base.

I risultati sono stati interessanti in quanto nessun testo, sia di scuola primaria sia di secondaria di primo grado, ha superato il punteggio 58; ciò significa che la maggior parte dei manuali sono rivolti a destinatari con ottima autonomia di lettura e con la licenza di scuola superiore.

Si riporta qui di seguito una valutazione di Eulogos.

L'acqua

L'acqua ricopre gran parte della superficie della Terra: è contenuta negli oceani, nei mari, nei fiumi, nei laghi, nei ghiacciai...

Lo sapevi che anche il tuo corpo è composto principalmente di acqua? Anche tu, come tutti gli animali e vegetali, sei fatto in gran parte di acqua.

Gli stati dell'acqua

L'acqua, sulla Terra, di solito si trova allo **stato liquido**; ma può trovarsi anche allo stato **solido**, quando diventa ghiaccio o neve, o allo stato **gassoso**, quando si trasforma in vapore acqueo.

Lo stato dell'acqua dipende dalla sua temperatura; l'acqua infatti si trasforma quando cambia temperatura.

L'acqua si trasforma in ghiaccio quando si raffredda; il ghiaccio si scioglie e torna a essere acqua quando si riscalda.

L'acqua si trasforma in vapore quando viene riscaldata ed evapora; il vapore acqueo torna a essere acqua quando si raffredda.⁵

Èulogos CENSOR

**Confronto con il «Vocabolario di Base della lingua italiana»
e calcolo dell'indice «GULPEASE»**

<http://www.eulogos.it/CENSOR/>

Esame del testo
«L'acqua.txt»

⁵ AA.VV. Libro aperto, Giunti Scuola

Elaborato il giorno 09/12/2003 alle ore 20.29.49

Sommario

- **In questa pagina:**
 1. [Dati di sintesi](#)
 2. [Confronto del testo con il VdB e indice GULPEASE delle frasi](#)
 3. [Lista delle parole non riconducibili al VdB](#)

- **Risorse utili:**
 - Dal sito Èulogos SpA:
 - [La pagina di CENSOR](#)
 - [Leggibilità e indice GULPEASE](#)
 - [Il Vocabolario di base](#)

 - [Biblioteca Italiana IntraText](#): testi e raccolte come ipertesto lessicale (www.intratext.com/ITA/)
 - [BABELOT](#): il catalogo multilingue dei testi online (www.babelot.com)
 - [dueparole mensile di facile lettura](#). (www.dueparole.it)
Redatto utilizzando in modo consapevole e sistematico criteri di scrittura controllata

1. Dati di sintesi

- Totale parole: **145**
- Parole diverse: **75**
- Rapporto Totale parole/Parole diverse: **1,93**
- Totale frasi: **7**

- Indice Gulpease: **56,10** (vedi la [scala dei valori dell'indice](#))
 - Lunghezza media delle frasi: **20,71** parole
 - Lunghezza media delle parole: **4,79** lettere

- Parole non riconducibili al *Vocabolario di base*: **3** (02,07% delle parole del testo)
- Parole riconducibili al *Vocabolario di base*:

Livello del VdB	Parole	% parole	% parole tra le parole VdB
Fondamentale	130	89,66	91,55

Alto uso	10	6,90	7,04
Alta disponibilità	2	1,38	1,41
Totale parole VdB	142	97,93	100

2. Confronto del testo con il VdB e indice GULPEASE delle frasi

Legenda

- **Grassetto: vocabolario fondamentale**
- Tondo: vocabolario di alto uso
- *Corsivo: vocabolario di alta disponibilità*
- **Corpo maggiore con carattere diverso: non appartenente al VdB**

L'acqua

L'acqua ricopre gran parte della superficie della Terra: è contenuta negli oceani, nei mari, nei fiumi, nei laghi, nei ghiacciai... 54,6%

Lo sapevi che anche il tuo corpo è composto principalmente di acqua? 67,3%

Anche tu, come tutti gli animali e *vegetali*, sei fatto in gran parte di acqua. 68,3%

Gli stati dell'acqua

L'acqua, sulla Terra, di solito si trova allo stato liquido; ma può trovarsi anche allo stato solido, quando diventa ghiaccio o neve, o allo stato gassoso, quando si trasforma in vapore **acqueo**. 50,8%

Lo stato dell'acqua dipende dalla sua temperatura; l'acqua infatti si trasforma quando cambia temperatura. 52,1%

L'acqua si trasforma in ghiaccio quando si raffredda; il ghiaccio si scioglie e torna a essere acqua quando si riscalda. 56,6%

L'acqua si trasforma in vapore quando viene riscaldata ed *evapora*; il vapore **acqueo** torna a essere acqua quando si raffredda

3. Elenco delle parole non VdB

In ordine alfabetico	In ordine di frequenza
Freq	Parola
2	acqueo
1	gassoso

Freq	Parola
2	acqueo
1	gassoso

CENSOR versione 2.3. Èulogos® SLI - Sistema Lessicale Integrato
 © Copyright Èulogos SpA 1996-2003

Eulogos fa riferimento al vocabolario di base (VdB) di De Mauro (controllare ultima versione), altro strumento utile per valutare la complessità lessicale di un testo.

Il VdB comprende oltre 7000 parole, suddivise in Vocabolario fondamentale (2000 voci), Vocabolario di alto uso (2750 ca.), Vocabolario di alta disponibilità (2300 ca.).

Se si utilizzano le parole del VdB, che sono le più comuni e le più semplici della lingua italiana, De Mauro afferma che si hanno “buone probabilità di essere capiti da chi ha fatto almeno la terza media”. In un qualunque testo, scritto o parlato, infatti, più alto è il numero delle parole che non fanno parte del VdB e più basso è il numero di persone in grado di comprenderlo.

Provare a scoprire, analizzare, confrontare i gradi di accessibilità dei libri di testo significa cogliere difficoltà intrinseche ai contenuti disciplinari e, al contempo, difficoltà connesse all’uso del linguaggio.

E’ possibile valutare la leggibilità di un testo, sempre con l’indice Gulpease, con *Microsoft Word* seguendo questo percorso: STRUMENTI > OPZIONI > ORTOGRAFIA E GRAMMATICA. In quest’ultima finestra si attiva l’opzione MOSTRA LE STATISTICHE DI LEGGIBILITÀ, dopodiché, alla fine di ogni controllo ortografico e grammaticale del testo selezionato (STRUMENTI > CONTROLLO ORTOGRAFIA E GRAMMATICA), si aprirà una finestra con le statistiche richieste.

2.2 Fase di pre-lettura

In questa fase vengono tenute in considerazione le tecniche e le strategie adottate per la lettura in lingua straniera; il docente di Italiano LS conosce e ha sperimentato diversi approcci metodologici, è consapevole che il suo campo d’intervento spazia dall’educazione linguistica alla comunicazione. Quando il docente si appresta a preparare un’attività sorgono inevitabilmente alcune riflessioni legate alle precedenti esperienze della classe, alla scelta e alla presentazione dei testi, alla verifica, agli eventuali problemi e al modo di risolverli. In questa situazione poco strutturata il docente è abituato a selezionare ciò che è linguisticamente prioritario in quanto funzionale e utilizzabile in rapporto ai bisogni di comunicazione, a privilegiare alcune tecniche e strategie didattiche, a utilizzare materiale autentico e a preparare schede didattiche, senza avere timore di profanare il libro di testo, che sicuramente

non risponde pienamente alle esigenze dei suoi studenti e che tende a diventare obsoleto per i materiali di attualità.

Il docente pertanto cerca di focalizzare i suoi interventi sui processi cognitivi e sulle potenzialità e capacità di riflessione in funzione dell'età degli studenti, pone l'accento sui collegamenti fra i diversi elementi che entrano nella comunicazione (varietà di lingue, registri, linguaggi verbali e non verbali, realizzazioni differenti di uno stesso atto linguistico) e che vanno oltre il sistema formale (morfosintassi e lessico).

Il testo rappresenta un punto di partenza e di arrivo attraverso il quale organizzare l'attenzione didattica, prevedendo una progressione basata sul livello di padronanza linguistica, finalizzata a un più ampio uso nella comunicazione.

Si applicano tecniche e strategie per le abilità di lettura e ascolto che ben si adattano anche per la L1: queste abilità implicano un atteggiamento attivo da parte dell'ascoltatore/lettore e questo può essere rinforzato con opportune tecniche, come ad esempio il *brainstorming* per la formulazione di ipotesi nella fase di prelettura o la tecnica di *cloze* per il lavoro sul testo e la verifica dell'avvenuta comprensione.

Questa fase, considerata il momento di presentazione del testo, permette di rimuovere i possibili ostacoli per la comprensione nonché di risvegliare l'attenzione per il testo. Essa ha gli obiettivi di:

- introdurre il lessico della disciplina
- elicitarle le conoscenze enciclopediche che i ragazzi hanno sul tema
- invitare l'alunno a formulare ipotesi sul titolo, sulle immagini
- creare la *expectancy grammar* (Balboni 1998) che poi troverà conferma nel testo

Come sostiene Agati (1999), questa fase preparatoria è ancora poco curata anche nei manuali di italiano LS nonostante consenta di facilitare notevolmente il compito degli studenti a tutti i livelli linguistici e permetta di utilizzare didatticamente meglio il materiale scelto. A maggior ragione si dovrebbe dare spazio a questo momento quando si affronta un testo disciplinare dove la comunicazione è asimmetrica; rispetto alle lingue speciali, nel cui contesto i partecipanti interagiscono allo stesso livello di lingua e di contenuti, in aula il docente e il testo hanno un ruolo predominante rispetto all'allievo.

Gli esercizi proposti dai docenti sono stati numerosi:

- attivare un *brainstorming*
- proporre un associogramma per elicitarle il lessico
- preparare le definizioni per un glossario
- abbinare il lemma alla definizione
- abbinare immagini e lemmi
- proporre altri testi (anche multimediali)

2.3 Fase di lettura

In questa fase la lettura può essere silenziosa o a voce alta; di solito i docenti di scuola elementare preferiscono leggere a voce alta per porre l'accento sulle parole chiave e guidare gli alunni alla comprensione.

Chiaramente con allievi di lingue madri tipologicamente lontane dall'italiano far esercitare la competenza tecnica, una delle tante delle abilità di lettura, può risultare un'attività efficace.

Nel testo disciplinare risultano complementari le due funzioni di dare priorità alla forma linguistica, considerando il testo di lettura un semplice strumento, e di privilegiare la comprensione del contenuto e dare importanza alle strutture linguistiche, via d'accesso indispensabile al contenuto.

In questa fase si applicano le diverse tecniche e strategie per le abilità di lettura; la scelta dipende dal testo proposto e si possono fare esercitazioni di lettura esplorativa, intensiva e estensiva.

Nel nostro corso gli esercizi proposti dai docenti sono stati i seguenti:

- far numerare le righe per facilitare il reperimento delle informazioni
- far sottolineare le parole non comprese
- fare ipotesi sulle parole non comprese, preparare le definizioni e poi fare un confronto con il vocabolario
- utilizzare le conoscenze della disciplina nella lingua d'origine per creare un lessico di base
- far elaborare i titoli dei vari paragrafi (esercizio molto complesso perché prevede della capacità di sintesi notevoli e un'ottima comprensione)
- riconoscere le catene anaforiche
- spiegare il significato dei connettivi

Alcune di queste attività, ad esempio il lavoro sui titoli, possono esser riprese nella fase di post-lettura.

2.4 Fase di post-lettura

E' la fase di verifica e di controllo della comprensione; i manuali più recenti prevedono attività che vanno da esercitazioni di V/F, di scelta multipla al *cloze*.

E' didatticamente molto efficace ritornare sul testo più volte con attività diverse; inoltre graduare gli esercizi in base al livello di lingua è stato un suggerimento più volte ripetuto in aula: la diversificazione degli esercizi, in base al livello, e il mantenimento dello stesso testo è una buona formula da applicare in una classe plurilingue.

Gli esercizi proposti dai docenti sono stati i seguenti:

- cloze con brano riscritto dal docente
- testo riscritto dal docente con errori di contenuto
- complementamento di mappe semantiche
- uso dei connettivi
- organizzazione delle informazioni per l'esposizione orale
- far fare domande
- preparazione di tracce per l'esposizione orale
- riflessione su alcuni aspetti linguistici rilevanti nel testo (es. forma impersonale, uso del passato remoto)
- esercitazioni per fare inferenze, ossia ricavare dal testo ciò che non è stato esplicitato in superficie

Bisognerebbe sviluppare, come sottolinea Weinrich (1989), una sottocompetenza interrogativa come componente importante della competenza comunicativa e linguistica; tale competenza è fornita di un ampio valore cognitivo dal momento che se le risposte soddisfano curiosità e bisogni reali, esse veicolano informazioni che vengono facilmente memorizzate e apprese. Le domande dovrebbero quindi partire dallo studente per renderlo parte attiva del processo educativo. Spesso gli insegnanti sottolineano o recriminano che gli studenti non pongono più domande: saper porre una domanda significa anche saper trovare la risposta all'interno del testo.

In questa fase sono state proposti anche alcuni esercizi di riflessione metalinguistica; ad esempio per il paragrafo di scienze, in cui la forma impersonale era prevalente, sono state elaborate alcune attività per favorire la comprensione di questa forma. La mancanza di un agente, la spersonalizzazione del discorso, l'uso della forma passiva senza l'esplicitazione del complemento d'agente sono tutti elementi che rappresentano un ostacolo per chi possiede una scarsa competenza linguistica.

Per il lessico sono stati elaborati esercizi per quanto riguarda i suffissi più frequenti (-zione, -mento, -tore, ...).

In questa parte è interessante utilizzare la mappa elaborata nella fase pre-didattica che può essere completata dallo studente e utilizzata come traccia per l'esposizione orale.

Si può anche far elaborare la mappa facendo lavorare gli studenti a coppie o in piccoli gruppi; è consigliabile in tal caso prestare attenzione alla scelta delle parole chiave, aiutare gli allievi a selezionare tra le informazioni principali e quelle secondarie e guidare gli studenti nell'uso dei connettivi.

Anche le attività per lo sviluppo dell'abilità del parlato, per la quale è necessario individuare le norme dell'interazione, organizzare le informazioni, fare attenzione alla coesione e alla coerenza del discorso, all'uso dell'intonazione e delle componenti non verbali dovrebbero trovare spazio in questa fase. Pensiamo a quanti ragazzi sono in grado di prendere la parola in classe, di esplicitare coerentemente e correttamente la loro opinione, di dire la lezione...(Bosc, Marellò 2001).

3. Conclusioni

L'obiettivo dell'intervento formativo, come già detto in § 2, era di elaborare attività che potessero esser svolte in una classe plurilingue; alcune proposte di lavoro sono state sperimentate sia in laboratorio che in classe.

Nei loro lavori i docenti hanno dimostrato di avere superato la convinzione, peraltro abbastanza radicata nelle nostre scuole, che nella prima fase di inserimento degli alunni stranieri occorre soprattutto insegnare la lingua base, per poi passare alle normali lezioni in lingua italiana nelle varie materie, senza particolari attenzioni o facilitazioni che accompagnino questo passaggio.

Resta ancora una certa ritrosia a far fare esercizi prettamente linguistici quando si fa storia, geografia e scienze; il confine tra lingua e discipline è ancora ben delimitato.

Come sostiene Bozzone Costa (2003:124) "Perché vivisezionare un testo nato per altri scopi, quando possiamo fare del lavoro linguistico su altri testi? La risposta è pragmatica: perché in questo modo aiutiamo gli allievi stranieri (e nativi) a fare breccia nei testi disciplinari, che costituiscono i testi che costellano il loro curriculum scolastico, mirando all'obiettivo dell'autonomia nell'approccio al testo di studio"

Hanno un atteggiamento diverso i docenti di laboratorio che si rendono conto che i due filoni sono paralleli e che si può insegnare l'aspetto del verbo anche studiando la storia romana. Soprattutto chi deve seguire bambini con lingue madri lontane dall'italiano è particolarmente attento a questo lavoro linguistico sui testi di studio: viene considerato un rinforzo sia per la lingua che per i contenuti.

La mia esperienza con alcuni docenti di Prato⁶, città in cui la presenza dei sinofoni è molto alta, ha dato risultati interessanti: è prevalsa, in quasi tutti gli elaborati, la necessità di dare spazio alla grammatica per fissare gli argomenti prevalenti nei testi presentati.

Durante la fase di aula alcuni docenti si sono poi resi conto che la parte metalinguistica prevaleva su quella di comprensione e hanno rivisto, in parte, le esercitazioni.

Questa esigenza era già stata evidenziata negli incontri in aula, ma soltanto la fase pilota è riuscita a convincerli che era necessario equilibrare le attività di comprensione e di riflessione sulla lingua, che continua sempre a costituire un nucleo forte anche in lezione di lingua seconda.

La sperimentazione torinese ha evidenziato molti aspetti positivi dei lavori sia per gli alloglotti sia per gli italofofoni; le frasi riportate "Maestra, finalmente abbiamo capito", "Ho fatto una scorta di connettivi", "Andiamo a spasso per il testo" sono indicative di come gli studenti abbiano giudicato positivamente le esercitazioni proposte.

Si sono poi rilevati anche aspetti meno positivi: la suddivisione del testo in righe è talvolta risultata noiosa per gli studenti italofofoni, la ripetitività dei contenuti, anche se attraverso esercitazioni diversificate, è parsa ridondante e si è colta in alcuni insegnanti la preoccupazione di penalizzare gli allievi migliori proponendo un percorso così capillare.

⁶ Progetto "Migranti oltre la scuola dell'obbligo" della Provincia di Prato

Certamente non si possono affrontare tutti gli argomenti disciplinari in dettaglio proponendo dei percorsi di avvicinamento; è necessario operare delle scelte a livello di programma.

Resta però fuori discussione l'importanza di sviluppare le abilità di lettura attraverso tecniche e strategie anche per gli studenti di L1⁷.

BIBLIOGRAFIA

Agati A. 1999, *Abilità di lettura*, Torino, Paravia Scriptorium

Bosc F. 2001, *Atti linguistico – comunicativi in una lezione - LIFOP – Lingua Italiana per la Formazione Professionale*, Quaderni di Percorsi, 1, Torino, Formazione 80

Bosc F., Marellò C. 2001, *Italiano L1→ LS/L2: andata e ritorno*, in “COMUNICARE letterature lingue”, Bologna, Il Mulino

Bozzone Costa R. 2003, *Workshop: Come lavorare in classe sulle caratteristiche linguistiche dei testi disciplinari in L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione* (cura di R. Grassi, A. Valentini e R. Bozzone Costa), Perugia, Guerra

Coonan C. 2000, *La lingua straniera come veicolo di apprendimento*, in “SELM”, 1, pp. 2-15

Colombo A. 1997, *Testi e pretesti: gli apparati didattici delle antologie e dei libri di lettura* in R.

Calò, S. Ferreri (a cura di) 1997, *Il testo fa scuola*, Quaderni del Giscel, 18, Firenze, Nuova Italia

Cummins J. 1979, *Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters.*, Working Papers on Bilingualism

Cummins J. 1984, *Bilingualism and Special Education Issues in Assessment and Pedagogy*, Avon, Multilingual Matters

Dardano M. 1987, *Linguaggi settoriali e processi di riformulazione* in Dressler et alii Parallela 3. *Linguistica contrastiva /Linguaggi settoriali/Sintassi generativa*. Atti del IV incontro italo-austriaco dei linguisti (Vienna, 15 – 18 settembre 1986), Tübingen, Narr

⁷ Ferreri (2002:95) sostiene che la scuola non riesce ad attivare compiutamente il processo di alfabetizzazione e di chiarire nei dettagli le modalità di intervento in grado di ridurre la portata del fenomeno di alfabetismo in lettura; la quota di alunni della fascia dell'obbligo che ha problemi di lettura oscilla tra il 14,6% e il 18,1%.

Favaro G. (a cura di) 1999, *Imparare l'italiano, imparare in italiano*, Milano, Guerrini

Ferreri S. 2002, *Breve storia di un Curricolo di Lettura in Non uno di meno* (a cura di S. Ferreri), Firenze, La Nuova Italia

GISCEL Sardegna, *Materie scientifiche, libri di testo e linguaggio: il punto di vista di insegnanti e studenti* in A.R. Guerriero (a cura di), *L'educazione linguistica e i linguaggi della scienza*

Krashen S. 1985, *The input hypothesis*, London, Longman

Lucisano P., Piemontese M.E. 1988, *Gulpease. Una formula per la predizione della difficoltà dei testi in lingua italiana*, in "Scuola e città", 39

Lumbelli L. 1989, *Fenomenologia dello scrivere chiaro*, Roma, Editori Riuniti

Marchese M.A. 2002, *Linee guida per un curricolo*, in *Non uno di meno* (a cura di S. Ferreri), Firenze, la Nuova Italia

Piemontese M. E. 1996, *Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata*, Napoli, Tecnodid

Weinrich H. 1989, *Verso una competenza interrogativa*, in "Le vie della cultura linguistica", Bologna, Il Mulino