

# LECO: UNA PROPOSTA PER IL RECUPERO E IL POTENZIAMENTO DELLE ABILITÀ DI LETTURA E COMPrensIONE DEL TESTO

Miriam Voghera, Alessio Bottone, Alfonsina Buoniconto, Giovanni Genna<sup>1</sup>, Riccardo Orrico<sup>2</sup>, Debora Vena<sup>3</sup>

## 1. SI PUÒ INSEGNARE A COMPRENDERE

La comprensione sia del parlato sia dello scritto richiede la decodifica delle lettere o delle caratteristiche acustiche del discorso per creare rappresentazioni mentali di significati, eventi e situazioni. Nonostante l'apparente facilità con cui si realizza, la comprensione del linguaggio è un processo complesso che richiede la sincronizzazione di una varietà di componenti cognitive: il riconoscimento dei significanti e dei significati linguistici per accedere e integrare i significati delle parole per rappresentare idee, e utilizzare la conoscenza pregressa per sviluppare una rappresentazione di situazioni implicite. La comprensione del linguaggio è quindi un processo multidimensionale profondamente legato a meccanismi cognitivi di base, come si vedrà meglio nel § 2.

La comprensione non è un'abilità esclusivamente linguistica, anche se è coinvolta in qualsiasi processo comunicativo sia parlato sia scritto. Di fatto, qualsiasi sia la situazione, dalla più privata alla più pubblica, la buona riuscita della comunicazione presuppone la comprensione di tutti i partecipanti: persino quando si parla tra sé e sé si fa affidamento sulla comprensione dei propri pensieri verbalizzati. In altre parole, la comprensione non riguarda solo il destinatario esterno di un messaggio, ma anche chi lo produce o chi lo riceve senza esserne il destinatario diretto (Sammarco, Voghera, 2021). La comprensione, detto in altre parole, è al centro di ciò che oggi si chiama, usando una parola inglese, *literacy*.

La nozione di *literacy* è più ampia di quella di alfabetizzazione perché non corrisponde solo all'uso scritto, ma corrisponde all'uso funzionale della lingua sia in produzione sia in ricezione in modo adeguato ai vari contesti (Fiorentino, 2021)<sup>4</sup>. Usando una terminologia più familiare alla scuola, possiamo dire che un alto livello di *literacy* corrisponde all'uso attivo e consapevole di tutte e quattro le abilità linguistiche in tutti contesti necessari agli utenti di cui si sta valutando la competenza. La *literacy* implica un *continuum* di apprendimento che permette agli individui di raggiungere i loro obiettivi, di sviluppare le loro conoscenze e potenzialità e di partecipare pienamente alla loro comunità e alla società

<sup>1</sup> Università degli Studi di Salerno.

<sup>2</sup> Università di Napoli Federico II.

<sup>3</sup> Università degli Studi di Salerno.

L'articolo è frutto del lavoro congiunto di tutti le autrici e gli autori in tutte le fasi di progettazione e realizzazione. La stesura delle singole parti è così ripartita: i paragrafi 1 e 5 sono stati scritti da M. Voghera; i paragrafi 2, 3 e 3.2 da D. Vena, i paragrafi 2.1, 2.2.1, 3.1, 3.4, 4, 4.1, 4.2, la prima parte di 2.3 e di 4.3 da A. Buoniconto; i paragrafi 2.2 e 3.3 da R. Orrico; i paragrafi 2.2.2, 2.2.2.1, 2.2.2.2 da A. Bottone e G. Genna, così come le parte di 2.3 relativa al testo letterario; la parte del paragrafo 4.3 relativa al testo letterario da A. Bottone.

<sup>4</sup> Non esiste un termine italiano corrente per *literacy*; nel libro a cura di Vittoria Gallina, *Letteralismo e abilità per la vita*, 2006, l'uso di *letteralismo* non pare felice perché con questo termine si indicano posizioni filosofiche e/o religiose basate sull'aderenza al significato preciso delle parole di un testo.

in generale (UNESCO, 2004). I vari livelli di *literacy* vanno quindi considerati in rapporto all'età dei parlanti, al livello di scolarità e ad una serie di altri parametri socioculturali.

Negli ultimi decenni i livelli di *literacy* sono stati oggetto di indagine e di studio in varie nazioni non solo da parte degli esperti dei sistemi di istruzione o didattica, ma anche da parte di sociologi ed economisti. Esiste, infatti, una correlazione tra i livelli di *literacy* e i livelli socioeconomici di una comunità, che già aveva evidenziato De Mauro in *Storia linguistica dell'Italia unita* (1963), e che oggi sono stati confermati su ampia scala geografica e temporale da varie indagini dell'OCSE (Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico [www.osce.org/it/](http://www.osce.org/it/)). I due programmi di ricerca principali che si occupano di *literacy* sono il PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*), che ha come oggetto la competenza degli adulti dai 16 ai 65 anni nella comprensione e gestione di testi scritti a stampa e digitali e il PISA (*Programme for International Student Assessment*) che ha come oggetto le competenze di lettura, matematica e scienza nei ragazzi di 15 anni. Queste indagini, com'è noto, hanno evidenziato dei deficit di comprensione sia tra gli adulti sia tra i giovani che in Italia sono, particolarmente in alcune regioni, molto gravi (si veda l'introduzione di Voghera a questa monografia).

Ciò ha giustamente destato preoccupazione e promosso l'avvio di programmi specificamente dedicati al recupero di questi *deficit* dei ragazzi in contesto scolastico. Grazie a questi programmi, abbiamo potuto sviluppare i due progetti che presentiamo in questo articolo, finanziati in Campania dal "Fondo Europeo di Sviluppo Regionale", dal "Fondo Sociale Europeo" e dal "Fondo europeo per lo sviluppo". I due progetti, L.A.M.P (Leggere per Accedere a Mondi Possibili) e la sua naturale continuazione LeCo (Leggere e Comprendere)<sup>5</sup>, sono entrambi focalizzati sul recupero e il potenziamento della comprensione di testi scritti delle ragazze e ragazzi del biennio della secondaria superiore e si sono svolti in un arco di tempo che, con diverse interruzioni, va dal 2015 al 2021. Nei paragrafi 3-5 verranno descritti in dettaglio le varie fasi del lavoro e i risultati; in questa introduzione vogliamo brevemente enunciare quali sono stati i principi che ci hanno guidato e gli obiettivi didattici generali.

Tutti i processi di apprendimento sono naturalmente complessi e continui, ma un'azione didattica deve necessariamente prevederne una discretizzazione in fasi e attività che siano compatibili con i tempi dell'organizzazione scolastica e con i tempi della comunità classe. Nel costruire la nostra proposta didattica ci è stato chiaro fin dall'inizio che dovevamo conciliare due esigenze fondamentali: a) scomporre insieme agli insegnanti un ideale processo di comprensione in componenti e sottocomponenti; b) individuare la loro progressione di apprendimento. Il risultato è stato la creazione di un syllabo molto analitico, descritto nel § 4.1.

Il syllabo costituisce il quadro didattico teorico sul quale si è basata la seconda fase che doveva fornire agli insegnanti reali strumenti di attività didattica. Due sono le esigenze

<sup>5</sup> Entrambi i progetti sono stati sviluppati da docenti del Dipartimento degli Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Salerno e hanno avuto come responsabile scientifica Miriam Voghera. I membri del progetto L.A.M.P sono Grazia Basile, Fania Ajello, Irene Chirico, Domenica Falardo, Rosa Giulio, Anna Rosa Guerriero, Antonia Lezza, Sergio Lubello, Fabiana Rosi. Francesco Colace e Renata Savy, hanno coordinato la progettazione informatica; Iolanda Alfano, Sandra Celentano, Francesca Rocciola, Chiara Rosato, Carmela Sammarco hanno coordinato le attività didattiche in classe; Debora Vena ha svolto il coordinamento organizzativo.

I membri del progetto LeCo sono Grazia Basile, Domenica Falardo, Rosa Giulio, Carolina Stromboli, Alfonsina Buoniconto, Alessio Bottone, Giovanni Genna, Riccardo Orrico e Debora Vena, hanno coordinato il lavoro di co-progettazione con gli insegnanti e l'attuazione del lavoro nelle classi; Emanuele Di Cesare della Sokan Communication lo sviluppo informatico della piattaforma. Il progetto LeCo era inserito in un più ampio progetto Alpha-Mente, che comprendeva anche una parte dedicata allo sviluppo delle abilità di *numeracy*.

che ci hanno guidato: a) i ragazzi, anche di una stessa classe, hanno tempi di apprendimento diversi; b) indipendentemente dai tempi e dai livelli, i ragazzi possono aver bisogno di lavorare su aspetti diversi del processo di comprensione. Gli insegnanti devono quindi poter disporre di strumenti flessibili che permettano percorsi di fruizione a seconda dei diversi bisogni formativi. —Date queste premesse, sono nati i progetti LAMP e LeCo, che hanno prodotto una piattaforma che raccoglie esercizi basati sul sillabo di comprensione, ma che permette di creare diversi percorsi di apprendimento, ed è ospitata all'interno del sito <https://studiumdipsum.it/> del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Salerno. L'insieme di materiali è concepito per essere aperto e sempre incrementabile e arricchibile con nuovi tipi di testo e tipi di esercizi.

La piattaforma permette agli insegnanti di decidere in totale libertà quale livello e tipo di esercizio far svolgere ai propri allievi, permettendo anche una differenziazione interna alla classe. Di comune accordo con gli insegnanti si è deciso di rendere gli apprendenti responsabili attivi, al centro del processo di apprendimento e, quindi, di rendere possibile lo svolgimento di compiti anche in modalità di autoapprendimento. Gli studenti hanno accesso alla piattaforma dopo essersi registrati e possono seguire vari percorsi suggeriti dall'insegnante o in autonomia. Ciò permette, tra l'altro, anche un uso in gruppi di studenti di classe diverse, ma con le stesse esigenze. Come si leggerà nel § 3.3, gli esercizi sono corretti automaticamente e sia gli studenti sia i professori possono seguire i risultati ottenuti e avere la curva dell'andamento settimanale o mensile per le variabili scelte. Si tratta insomma di ciò che oggi si chiama *ambiente personale di apprendimento guidato da un'istituzione* e che permette di conciliare i tempi del singolo con i tempi della classe.

Negli ultimi mesi del nostro lavoro abbiamo cercato di migliorare anche l'accessibilità per gli studenti che hanno difficoltà di lettura, accompagnando al testo scritto una lettura ad alta voce. La strada per ampliare l'accesso ad un più alto numero di ragazze e ragazzi è ancora in fase di svolgimento e di difficile costruzione, come si può leggere nell'articolo di Vena in questo volume, ma speriamo di poterla percorrere in progetti già avviati.

In conclusione, nelle pagine seguenti vi proponiamo una possibile risposta positiva alla domanda posta nel titolo di questo paragrafo, consapevoli che la didattica della comprensione, come la comprensione stessa, è un processo di continui tentativi, aggiustamenti e rifiniture che non ha un'unica soluzione.

## 2. I FATTORI RILEVANTI PER IL PROCESSO DI COMPrensIONE

La comprensione di qualsiasi enunciato è un caso di *problem-solving* che richiede l'intervento attivo e la cooperazione del ricevente, il quale partendo dalla forma linguistica tenta di ricostruire i percorsi seguiti dal produttore nel progettare e realizzare il suo enunciato. La forma linguistica è solo l'elemento di partenza del processo di comprensione che, per compiersi, richiede la cooperazione di capacità intellettive e linguistiche complesse perché tutto dipende dalla capacità dell'ascoltatore o lettore, da un lato, di cogliere i nessi tra ciò che ascolta o legge, le condizioni di produzione del testo e il contesto situazionale e, dall'altro, di ricostruire l'insieme delle conoscenze esplicite e implicite presupposte dal produttore per la comprensione complessiva del testo.

Al fine di rendere più evidente la complessità della comprensione e il complesso di attività che essa richiede al ricevente, si è affermato il modello circolare o a intreccio (cfr. lo schema proposto da De Mauro, 1985: 28), per cui ogni enunciato può essere prodotto e capito solo in relazione agli altri enunciati possibili, alle altre possibili espressioni aventi lo stesso senso, agli altri utenti e alle altre situazioni d'utenza, agli altri sensi attribuibili all'espressione che abbiamo dinanzi.

La comprensione rappresenta una competenza trasversale che interessa tutti i docenti e non solo quelli di italiano. Essa è un processo attivo e costruttivo finalizzato a cogliere il significato del testo per creare una rappresentazione mentale coerente del contenuto del brano. La costruzione della rappresentazione mentale deriva dall'integrazione delle informazioni linguistiche e concettuali contenute nel testo con le conoscenze preesistenti del lettore, innescando quel meccanismo utile non solo a scindere le informazioni rilevanti da quelle irrilevanti, ma anche ad attivare delle reti di sensi e significati tali che, combinate tra loro, possano essere attivamente ed efficacemente utilizzate per creare ulteriore conoscenza. Il processo di comprensione, pertanto, richiede capacità di uso e riflessione sull'informazione per una varietà di scopi differenti, tenendo conto della pluralità di situazioni in cui il testo è calato (cfr. anche OCSE, 2007: 56).

La comprensione del testo, dunque, si configura come «un'attività complessa, problematica, multicomponentiale, in quanto scomponibile in una serie di sottocomponenti» (Lorenzi, 2019: 96). Tali sottocomponenti rappresentano i sub-processi attivati dalle abilità coinvolte nel macro-processo di comprensione e dipendono principalmente da tre tipi di fattori:

- 1) fattori linguistico-cognitivi;
- 2) fattori testuali;
- 3) fattori extralinguistici ed enciclopedici.

Nel paragrafo che segue, affrontiamo in dettaglio il ruolo di ciascuno di questi tre fattori.

### 2.1. *Fattori linguistici e cognitivi*

Tra i fattori che contribuiscono al processo di comprensione, fondamentale importanza è rivestita da quelli che prevedono la riflessione sul codice linguistico e sui processi cognitivi che consentono di estrapolare, integrare e confrontare informazioni.

Dal punto di vista squisitamente linguistico, il processo di comprensione è strettamente legato al riconoscimento e alla decodifica degli elementi linguistici portatori di significato, quali parole e strutture di dipendenza e macrostrutture testuali (Rayner, 1990). Tuttavia, sebbene numerosi studi<sup>6</sup> abbiano messo in evidenza come il riconoscimento e la decodifica delle singole parole, così come un'avanzata competenza sintattica e lessicale, rappresentino già da soli dei fattori critici per la comprensione (Verhoeven, Van Leeuwe, 2008), altrettanto critiche risultano le procedure cognitive che, attivandosi «su contenuti linguistici» (Lorenzi, 2019: 96), consentono il passaggio da sequenze di segni grafici a reti di conoscenze e significati<sup>7</sup>. Tali procedure prevedono l'attivazione intrecciata di processi sia *bottom-up*, in cui chi legge ricostruisce il significato del testo a partire dal suo livello lessico-sintattico, che *top-down*, in cui chi legge costruisce il significato del testo a partire dalle sue conoscenze pregresse e dal contesto situazionale (Zhang, 2018: 49-50).

<sup>6</sup> Per una lista completa di studi e riferimenti in merito, si veda Zhang (2018: 40).

<sup>7</sup> Oltre alle procedure cognitive più complesse che descriveremo qui di seguito, un ruolo rilevante nel processo di comprensione è rivestito da alcuni processi cognitivi di base che per motivi di brevità ci limitiamo soltanto a menzionare in questa nota. Il primo è la memoria; chi legge, infatti, necessita costantemente di attingere a un serbatoio di conoscenze pregresse immagazzinate nella memoria a lungo termine, al contempo manipolandole attraverso la memoria di lavoro, al fine di costruire una rappresentazione coerente del testo da comprendere (van den Broek, 1994). Il secondo è l'attenzione; è stato infatti dimostrato come uno scarso livello di attenzione nella fase di lettura di un testo si traduca spesso in una scarsa comprensione del testo letto (cfr. Verhoeven *et al.*, 2011: 388).

Data la doppia natura (linguistica e cognitiva) delle procedure coinvolte nel processo di comprensione, un'efficace didattica della comprensione non può non prevedere interventi articolati su entrambi i livelli, cioè che puntino simultaneamente allo sviluppo e al consolidamento di abilità prettamente linguistiche, ma anche al potenziamento, al riconoscimento e al controllo delle operazioni cognitive coinvolte (Marchese, 2019: 75). Rispetto a quest'ultimo punto, è stato ormai provato<sup>8</sup> come la conoscenza esplicita dei processi cognitivi che entrano in gioco nella comprensione (detta anche "metacognizione"), abbia un effetto catalizzante sulla comprensione del testo, poiché capace di innescare una serie strategie di recupero e riparo efficaci nel portare a termine la comprensione.

L'identificazione delle operazioni cognitive da compiere sui testi rappresenta quindi uno dei passi preliminari nella delineazione di qualsiasi intervento dedicato alla comprensione. Secondo Corno (1991), il processo di comprensione avviene per la convergenza di tre operazioni principali: i) *focalizzazione*, ii) *inferenziazione* e iii) *interpretazione*. La focalizzazione consiste in un processo di decodificazione selettiva che consente di riconoscere e filtrare le informazioni rilevanti di un testo che possano fungere da indici per la definizione del percorso interpretativo. L'inferenziazione, invece, è un processo di collegamento in base al quale le informazioni vengono coerentemente combinate allo scopo di costruire un unico complesso informativo. Infine, l'interpretazione è il processo di confronto selettivo in base al quale le informazioni inferenziate vengono messe in relazione con quelle già presenti nel proprio bagaglio di conoscenze ed eventualmente integrate.

Un'efficace comprensione non può prescindere da una continua attivazione di tutte e tre le operazioni descritte, che lungi dal rappresentare stadi isolati e autosufficienti del processo di comprensione, funzionano proprio perché, essendo costantemente intrecciate, permettono a chi legge di utilizzare funzionalmente informazioni ottenute dal testo e informazioni già possedute, spostandosi continuamente tra esse. Ciò richiede un ampio margine di movimento cognitivo, cioè «un movimento di andata e ritorno continuo dalla propria enciclopedia al testo, dal testo all'enciclopedia, dalla parola al contesto e viceversa, dalla domanda al contesto, dalla formulazione di un'ipotesi alla verifica sui dati, da sé agli altri e ritorno» (Ferrerri, Lucisano, 1996: 82). Proprio il movimento cognitivo rappresenta un punto cruciale nell'analisi delle difficoltà di comprensione finalizzata all'intervento didattico. Ferrerri e Lucisano (1996) hanno infatti notato come un cospicuo numero di alunni della scuola dell'obbligo presenti difficoltà a spostarsi funzionalmente tra le informazioni del proprio sistema di saperi e le informazioni del testo, manifestando quindi uno scarto tra i processi linguistico-cognitivi richiesti dal compito di comprensione e quelli realmente messi in atto nel suo svolgimento. Un errato movimento cognitivo determina in chi legge la creazione di aspettative che risultano inadeguate rispetto al contenuto e agli scopi del testo letto.

Alla base del formarsi di determinate aspettative comunicative e testuali vi è la creazione e l'attivazione dei cosiddetti schemi o *frame* (Minsky, 1975). In effetti, prima di arrivare alla memoria a lungo termine, la rappresentazione delle entità o delle situazioni percepite passa per un processo classificatorio che le organizza in gruppi definiti sulla base di alcune proprietà comuni ai membri dei gruppi stessi. Ogni volta che le nostre esperienze sensibili passano per il filtro della nostra percezione, esse vengono rielaborate dalla nostra mente e vengono poi trasferite nella memoria a lungo termine sotto forma di schemi, definibili come «complessi organizzati di informazioni che rappresentano la conoscenza intorno a fatti o concetti specifici» (Corno, 1991: 50). Essi funzionano in maniera

<sup>8</sup> Rimandiamo ancora una volta a Zhang (2018: 53) per una completa nota bibliografica.

dinamica, attivandosi e adattandosi secondo necessità e operando come innescatori di aspettative e bussole per l'interpretazione. Secondo Corno (1991: 50):

Quando ci si trova di fronte a testi che richiamano schemi di cui si è già a conoscenza (come una notizia giornalistica, un racconto d'avventura, una descrizione, e così via) [...], una persona richiama una serie di schemi ai vari livelli e agisce di conseguenza nel senso che costruisce sintesi corrette di quello che ha davanti. In tal caso, gli schemi vengono confermati e la persona va alla ricerca nel testo di quelle informazioni nuove che «riempiono» i diversi livelli previsti dello schema. Il risultato pratico è che la persona consolida la propria competenza testuale e viene premiata dal piacere di vedere confermate le proprie ipotesi.

Da un punto di vista metacognitivo, dunque, riconoscere l'adeguatezza di un dato schema rispetto a un dato testo rappresenta un'importante strategia di potenziamento della comprensione e i suoi effetti agiscono in maniera circolare: più poveri sono gli schemi a disposizione di chi legge, più difficoltà si avranno a capire i testi e, viceversa, meno testi si comprendono meno schemi entreranno nell'inventario cognitivo-funzionale di chi legge.

Le procedure cognitive e gli schemi che si attivano sui contenuti linguistici, consentendo la comprensione, investono anche la sfera delle competenze testuali e metatestuali del lettore. È stato infatti dimostrato come il grado di conoscenza delle strategie di organizzazione di un testo rivesta un ruolo importante nella produzione ma anche nella (ri)costruzione del suo significato, influenzandone così la comprensione (Van Dijk, Kintsch, 1983). Come suggerisce Corno (1991:46), la nozione di testo, inteso come processo, «non solo è centrale nella didattica, ma è decisiva per impostare programmi che favoriscano il successo dell'apprendimento» e, aggiungiamo noi, del potenziamento delle abilità di lettura e comprensione. Per questo motivo, la prossima sezione sarà interamente dedicata alla nozione di testo e al ruolo che questo ricopre nell'attivazione dei meccanismi cognitivi alla base del processo di comprensione.

## 2.2. *Fattori testuali*

La nozione di testo è, almeno superficialmente, estremamente intuitiva. Ognuno di noi, in quanto utente di una specifica lingua, è in grado di discriminare in maniera naturale un testo da un insieme scollegato di frasi. Allo stesso tempo, però, definire scientificamente cos'è un testo, cosa lega le frasi nella sua formazione e quali siano i processi cognitivi soggiacenti alla sua produzione e comprensione è un'attività che presenta non poche complessità: ciò che dona, nell'insieme, identità al testo è la presenza di una struttura complessa che coinvolge e intreccia diversi fattori, di natura linguistica e non linguistica.

Una prima condizione di base che una produzione linguistica deve avere per poter essere definita testo è la possibilità di individuare al suo interno un emittente che programma e produce un messaggio, da un lato, e un destinatario al quale il messaggio è destinato dall'altro (Serianni, 2003). Alla base del testo c'è quindi un'intenzione comunicativa e, da questo punto di vista, possono essere considerati testi sia un romanzo, sia un cartello con su scritto «Vietato fumare»: in entrambi i casi siamo infatti in grado di stabilire, in maniera più o meno esplicita, un emittente, un destinatario e un messaggio da veicolare dal primo al secondo.

Un testo non è definito tale sulla base della sua lunghezza, della forma, o della posizione che occupa sull'asse diamesico, ma è tale se identificabile come un'unità semanticamente strutturata, cioè definita sulla base del significato prima che sulla base della forma (Halliday, Hasan, 1976). Le caratteristiche fondamentali che deve avere un testo affinché possa essere considerato tale sono la coesione e la coerenza. La coesione permette agli elementi superficiali di un testo di essere reciprocamente connessi (De Beaugrande, Dressler, 1981): ciò è evidente se consideriamo che non possiamo, ad esempio, riorganizzare l'ordine degli elementi della sequenza testuale senza apportare modifiche sostanziali al testo stesso e/o provocarne l'incomprensibilità. In altre parole, come introdotto da Halliday e Hasan, (1976), la coesione è la caratteristica del testo che permette l'interpretazione di un elemento a partire da un altro elemento interno al testo stesso, facendo in modo da creare una sequenza semanticamente e tematicamente omogenea. C'è coesione quindi, da un lato, quando c'è il rispetto di relazioni grammaticali e di connessione sintattica, instaurate attraverso la concordanza, l'ordine delle parole, ecc., mentre, dall'altro, nella creazione di relazioni logiche e formali tra le diverse frasi di un testo, realizzate attraverso l'uso di pronomi, di ellissi, di congiunzioni e di riformulazioni (Serianni, 2003; Andorno, 2003).

La seconda proprietà fondamentale del testo è, come anticipato, la coerenza, la quale riguarda la proprietà di una sequenza di enunciati di rappresentare, globalmente, un'unità priva di contraddizioni. Un testo, in altre parole, è coerente se è possibile instaurare al suo interno delle relazioni semantiche soggiacenti agli elementi superficiali del testo stesso affinché le informazioni contenute nei singoli enunciati che lo compongono siano reciprocamente accessibili e rilevanti, formando nell'insieme un'unità di senso (De Beaugrande, Dressler, 1981). A differenza della coesione che prevede che le relazioni tra gli elementi del testo siano in qualche modo esplicitamente segnalate all'interno del testo stesso, la coerenza è rivolta maggiormente alla possibilità fornita al destinatario del testo di collegare le informazioni in esso contenute, interpretandole come coerenti – spesso facendo anche riferimento alla conoscenza che ha del mondo e non soltanto alla conoscenza che scaturisce dalle informazioni direttamente riportate nel testo. Prendendo in prestito un esempio riportato in Andorno (2003: 20), un destinatario può trovare coerenza in una sequenza come *Carla suona il pianoforte. Gigi fa gli straordinari oggi*, integrando le informazioni contenute nel testo e l'informazione extra-testuale relativa al fatto che Carla può, per qualche motivo, suonare il pianoforte solo se Gigi è fuori casa.

Oltre ai due principi della coerenza e della coesione, De Beaugrande e Dressler (1981) individuano altri principi costitutivi che il testo deve rispettare affinché possa essere considerato tale. Il primo di questi è l'intenzionalità, marginalmente già affrontato all'inizio di questa sezione, e riguarda l'obiettivo comunicativo del mittente, in funzione del quale il testo viene prodotto. Il mittente, in altre parole, costruisce un testo se riesce a creare una sequenza coesa e coerente di enunciati capace di raggiungere l'obiettivo comunicativo che l'ha originata. Da qui scaturisce un'altra importante proprietà del testo, inversa all'intenzionalità in quanto rivolta principalmente al destinatario, cioè l'accettabilità di un testo ricevuto come unità coesa e coerente. Infine, sono principi costitutivi del testo: l'informatività, la proprietà di comunicare informazioni a un destinatario, la situazionalità, cioè l'adeguatezza di un testo in una specifica situazione e l'intertestualità, cioè la proprietà del testo di dover essere interpretato sulla base di testi precedentemente prodotti o ricevuti.

Le caratteristiche costitutive del testo qui presentate riportano, come accennato, una definizione di testo molto ampia e applicabile a produzioni molto diverse tra di loro. Ciò che ne risulta è una nozione di testo intesa, largamente, come un'unità comunicativa dotata di una complessa architettura. Nel tentativo di dominare questa classe di elementi

estremamente eterogenei tra di loro, la ricerca linguistica ha da sempre cercato di individuare dei criteri di classificazione dei testi in tipi diversi, sulla base di caratteristiche formali o funzionali dell'oggetto di studio in questione.

Una prima classificazione dei testi cui spesso si fa riferimento è di natura funzionale-cognitiva e si basa sulle funzioni comunicative del testo e sui processi cognitivi alla base della loro elaborazione (Werlich, 1978; Lavinio, 2000). A partire da questi criteri, è possibile fare una prima classificazione in testi descrittivi, collegati alla funzione del descrivere una porzione di realtà all'interno di un contesto spaziale; testi narrativi, aventi la funzione di narrare eventi e azioni in uno specifico contesto temporale; testi argomentativi, usati per portare avanti la validità di una tesi allo scopo di convincere l'interlocutore. A questi, alcune classificazioni più dettagliate aggiungono i testi espositivi, mirati alla trasmissione di conoscenze e i testi prescrittivi (o regolativi), i quali hanno la funzione di guidare il comportamento del destinatario (Lavinio, 2000; Lala, 2011; rimandiamo al § 2.2.1 per una descrizione più dettagliata di questi tipi funzionali).

Un'altra classificazione dei testi prevede l'adozione, almeno in prima battuta, di criteri relativi al formato con cui un testo si può presentare, il quale condiziona il modo con il quale un testo deve essere approcciato affinché possa essere letto e compreso. Criteri di questo tipo, ad esempio, sono alla base della classificazione preliminare dei tipi testuali adottata dal programma OCSE-PISA per la rilevazione di dati relativi alle capacità di lettura e comprensione di giovani ragazzi in età scolare. Nello specifico, il programma differenzia tra testi continui e non continui, i primi identificabili come quei testi organizzati in frasi che compongono dei paragrafi, i quali, a loro volta, sono parte di domini più ampi (capitoli, libri, ecc.); i secondi, invece, hanno un formato diverso e possono comprendere una serie di elementi che si accompagnano al testo scritto, come grafici, tabelle, figure, ecc. (cfr. OCSE, 2007: 57-58).

La classificazione dei testi continui e non continui nei diversi sottotipi è, almeno nell'ambito di OCSE-PISA, affidata poi a criteri diversi per i due tipi di testi. I testi continui sono classificati sulla base della funzione del testo, dell'argomento e delle intenzioni dell'autore, arrivando alla definizione di tipi testuali che, almeno in parte, si sovrappongono alla classificazione funzionale-cognitiva presentata sopra: si distinguono infatti, tra i testi continui, i testi narrativi, descrittivi, argomentativi, informativi (assimilabili agli espositivi) e di istruzione (regolativi). A questi si aggiungono il tipo testuale dell'ipertesto, in cui vari segmenti di testo sono collegati tra di loro in modo da poter essere fruiti separatamente, e i documenti, la cui finalità è quella di conservare e standardizzare l'informazione.

I testi non continui, invece, data la loro diversa organizzazione e presentazione delle informazioni al loro interno, sono classificati sulla base del formato. Sulla base di questo criterio, nell'ambito OCSE-PISA i testi non continui vengono classificati e definiti in: grafici, spesso utilizzati per presentare dati a sostegno di un'argomentazione in formato iconico; tabelle, come orari, fogli di calcolo, o indici; figure che tipicamente illustrano procedure o processi, spesso di accompagnamento a descrizioni o istruzioni; mappe, che indicano le relazioni geografiche (carte stradali, carte tematiche, ecc.); moduli, formattati in modo da chiedere al ricevente di fornire informazioni; fogli informativi, al contrario dei moduli, forniscono informazioni, spesso anche attraverso elenchi, tabelle, figure; annunci e pubblicità, i quali invitano il lettore a fare qualcosa; ricevute e buoni, servono a certificare la possibilità di usufruire di un servizio; e infine certificati, che attestano la validità di un accordo o di un contratto<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> Alcune classificazioni includono anche la variabile diamesica come possibile fonte di classificazione tra tipi di testo (cfr. Lala, 2001), portando alla definizione delle due macro-classi di testi scritti e testi orali. Un criterio di classificazione tra questi due tipi di testi riguarda la natura degli elementi che ne costituiscono la

Nella nostra proposta ci occuperemo principalmente della comprensione di testi scritti (continui e non continui), tenendo conto delle differenti caratteristiche che questi assumono sulla base del loro tipo funzionale-cognitivo e del genere testuale nel quale essi si inquadrano. Ulteriori dettagli su questi aspetti teorici saranno forniti nel § 2.2.1, mentre in 2.2.2 tratteremo isolatamente il testo letterario, approfondendone la specificità.

### 2.2.1. *I testi funzionali*

Come accennato in precedenza, la classificazione funzionale-cognitiva si basa sulle funzioni comunicative attribuite al testo nella sua formulazione e sui tipi di processi cognitivi attivati in fase di produzione e comprensione. In questa sezione ci occuperemo di descrivere meglio tali processi, anche alla luce della distinzione tra tipi e generi ormai affermatasi in letteratura. Questo ci consentirà di avere un univoco quadro terminologico di riferimento nella descrizione della proposta didattico-laboratoriale oggetto di questo studio, così come dei risultati sperimentali ottenuti.

Le funzioni e i processi pertinenti alla classificazione funzionale-cognitiva possono essere intesi come corrispondenti a tre macro-atti linguistici fondamentali (narrazione, descrizione, argomentazione) che appartengono a una tradizione interlinguisticamente e interculturalmente condivisa (cfr. Lavinio, 1990; 2000). Da questi tre macro-atti, altri tipi testuali possono essere derivati (scenico e regolativo dalla narrazione e/o descrizione, espositivo dalla descrizione e/o argomentazione). Seguendo la tipologia prospettata da Werlich, (1978) e integrata da Lavino (1990, 2000, 2021), distinguiamo sei tipi di testo in base alla loro funzione comunicativa: narrativo, descrittivo, argomentativo, regolativo, espositivo, scenico.

Il tipo narrativo ha come funzione primaria la codifica di azioni o eventi ancorati al contesto temporale in cui essi si collocano. Dal punto di vista cognitivo, il testo di tipo narrativo è associato alla capacità di rappresentare gli eventi disponendoli in una sequenza strutturata e dunque si associa alla capacità di percepire il tempo e «di cogliere le differenze e le interrelazioni di percezioni relative a eventi e azioni situati in un contesto temporale» (Lavinio, 2000: 126; cfr. anche Lavinio 1995a; Lo Duca, 2003: 197; Werlich, 1978: 39).

Il tipo descrittivo ha come funzione comunicativa quella di riprodurre linguisticamente un referente extralinguistico (persone, oggetti, ambienti, relazioni). Dal punto di vista cognitivo esso si associa alla capacità «di cogliere le differenze e interrelazioni di percezioni relative a fenomeni, oggetti, stati di cose o situazioni visti nel contesto spaziale» (Lavinio, 2000: 126; cfr. anche Lavinio 1990; Lo Duca, 2003: 197; Werlich, 1978: 93).

I testi di tipo argomentativo assolvono la funzione di provare la validità di una tesi attraverso la formulazione e la giustapposizione di specifici argomenti o contro-argomenti. Dal punto di vista cognitivo, questo tipo testuale si associa alla capacità complessa «di selezionare/giudicare i concetti (gli argomenti) più pertinenti rispetto allo

realizzazione del significante, grafico-visiva nel caso di testi scritti e fonico-acustica nel caso di quelli orali. La differenza tra il parlato e lo scritto, chiaramente, non si esaurisce nelle differenze presenti sul piano dell'espressione: dire infatti che un testo scritto non è semplicemente la trascrizione di un testo orale o, viceversa, che un testo orale non è semplicemente un testo scritto letto ad alta voce è un'affermazione che appare addirittura banale. La differenza sostanziale tra testi scritti e orali si fonda principalmente sulle caratteristiche strutturali che differenziano la modalità scritta da quella parlata, le cui differenze, collocate a diversi piani dell'analisi linguistica, portano alla formazione di testi strutturalmente diversi tra di loro. Le specificità testuali delle produzioni nelle due modalità sono un argomento ampio e complesso e una caratterizzazione completa è al di fuori degli obiettivi di questo lavoro. Rimandiamo pertanto a Lavinio (1995b) e Voghera (2017).

scopo, istituendo relazioni tra tali concetti e accostandoli gli uni agli altri per similarità o per contrasti» (Lavinio, 2000: 126; cfr. anche Lavinio, 1998; Werlich, 1978: 40).

Il tipo espositivo ricopre la funzione di veicolare alcune informazioni rispetto a un dato argomento allo scopo generico di trasmettere di un sapere. Dal punto di vista cognitivo esso si associa alla capacità di comprendere concetti generali attraverso «la scomposizione (nell'analisi) o [...] la composizione (nella sintesi) degli elementi costitutivi di concetti» (Lavinio, 2000: 126; cfr. anche Lavinio, 1998; Werlich, 1978: 39).

Il tipo regolativo svolge la funzione di orientare il comportamento del destinatario attraverso la codifica esplicita di istruzioni, consigli, obblighi, divieti. Dal punto di vista cognitivo si associa alla capacità di «la pianificazione del comportamento» attraverso la pianificazione e la previsione di una serie di azioni consecutive (Lavinio, 2000: 126; cfr. anche Werlich, 1978: 40).

Infine, il tipo testuale scenico (definito «rappresentativo» in Lavinio, 1990) ha la funzione di riprodurre atti linguistici realizzati o realizzabili in contesti differenti da quello del testo in questione, facendo in modo che il destinatario percepisca l'evento riprodotto come simultaneo all'atto linguistico di tipo scenico. Dal punto di vista cognitivo, esso si associa alla capacità «(di tipo metalinguistico) di trattare la parola come un oggetto che si può riprodurre mediante la parola stessa e di rappresentare la durata di eventi comunicativi, discorsi ecc. in un tempo equivalente a quello da loro occupato, verosimilmente, per svolgersi realmente» (Lavinio, s.d.: 32; cfr. anche Lavinio, 1990).

I tipi testuali sopra menzionati rappresentano dei modelli astratti in base ai quali poter catalogare qualsiasi testo prodotto concretamente come atto di *parole*. Tuttavia, come evidenziato ancora una volta da Lavinio (2000: 126), ognuno di questi tipi può essere articolato in ulteriori sotto-tipi (i cosiddetti “generi”), i quali, oltre alla funzione comunicativa identificata dal tipo di appartenenza, presentano scopi comunicativi ben più specifici. Esempi di generi testuali sono: i testi letterario-narrativi come novelle e romanzi e gli articoli di cronaca per il tipo narrativo; perizie tecniche per il testo descrittivo; saggi scientifici e arringhe per il testo argomentativo; articoli scientifici, manuali didattici, voci enciclopediche per il testo espositivo; istruzioni, ricette, normative per i testi regolativi; pièce teatrali e dialoghi per il testo scenico. A differenza dei tipi, i generi assumono come tratti definitori alcune caratteristiche linguistiche e culturali specifiche. Ciò determina una differenza cruciale tra la nozione di tipo e quella di genere, che una qualsiasi azione didattica mirata al potenziamento delle abilità di comprensione del testo non può ignorare. In effetti, i tipi testuali, essendo parte di una tradizione interlinguisticamente e interculturalmente condivisa, presentano una discreta omogeneità strutturale e funzionale. Al contrario, i generi possono variare non solo da cultura a cultura, ma anche da un'epoca storica all'altra. Nell'introdurre la nozione di tipi e generi testuali, dunque, l'insegnante non può non evidenziare il grado di variazione che esiste tra un genere e l'altro, mettendone in evidenza le caratteristiche specifiche all'interno della lingua e della cultura di riferimento rispetto a parametri formali, diafasici e diamesici.

Altro nodo cruciale nell'affrontare la classificazione di testi in tipi e generi è il grado di omogeneità e di aderenza dei testi prodotti concretamente ai modelli astratti (cioè tipi e generi) sin qui identificati. In effetti, accade spesso che i testi presentino una struttura mista in cui si alternano sequenze ascrivibili a tipi testuali diversi ed è soltanto la maggiore predominanza di un tipo rispetto agli altri a permetterne di stabilire il tipo o il genere del testo in questione (sulla nozione di “testi misti”, si veda anche Dardano, 1994). Un esempio di ciò è costituito dal caso dei testi narrativi in cui spesso si alternano in sequenze non solo di tipo narrativo, ma anche descrittivo e/o scenico (Lavinio, 2000: 126).

Il tipo dominante a cui ogni testo concreto è ascrivibile è in grado di attivare precisi processi interpretativi in base agli schemi (cfr. § 2.1) a cui esso si associa. Secondo Lavinio

(2000: 131) tali schemi rappresentano delle vere e proprie «superstrutture» dell'architettura dei testi e modellizzano a livello cognitivo (nonché del codice linguistico) le caratteristiche formali e retoriche che caratterizzano i testi concreti, fungendo da modelli per la loro produzione e la comprensione.

Nei suoi diversi lavori, a cui rimandiamo per ulteriori specifiche, Lavinio (1990; 1995b; 1998; 2000; 2021) ha delineato gli schemi formali dei vari tipi testuali a partire dalla organizzazione delle informazioni presenti nei testi rispetto ai seguenti parametri: scopo, destinatario, *inventio* (selezione delle informazioni pertinenti), *dispositio* (ordine e organizzazione delle informazioni), *elocutio* (codifica linguistica delle informazioni attraverso parole ed enunciati). Riconoscere gli schemi formali soggiacenti al testo, dunque, consente a chi lo legge di ricostruirne il significato attribuendo il giusto valore (i) agli elementi linguistici che lo compongono, (ii) alla disposizione delle informazioni distribuite al suo interno, (iii) al tipo di informazioni date esplicitamente in esso, (iv) agli scopi funzionali e comunicativi che ne hanno motivato la stesura. Data la diversità funzionale, informativa e strutturale che intercorre tra i vari tipi e generi testuali, ognuno di essi corrisponderà a schemi diversi, determinando aspettative diverse in chi legge.

Dal punto di vista della ricezione, sappiamo ormai che il grado di comprensione varia tra i diversi tipi e generi testuali (Diakidoy *et al.*, 2005; Saadatnia *et al.*, 2017). Appare dunque evidente come l'educazione alla comprensione del testo non possa prescindere da una riflessione di tipo metatestuale e metacognitiva che guidi gli studenti e le studentesse al riconoscimento dei fattori tipologico-testuali coinvolti nel processo di significazione e consenta loro di sviluppare un controllo attivo sulle tre fasi della comprensione (focalizzazione, inferenziazione e interpretazione) attraverso il riconoscimento degli schemi e delle informazioni veicolate dal tipo testuale.

### 2.2.2. I testi letterari

La distinzione tra il concetto di *tipo* e quello di *genere*, necessaria per mettere a fuoco il problema della comprensione testuale, lascia intuire come la classificazione d'ordine funzionale-cognitiva abbia bisogno di ulteriori integrazioni. Ciò si rivela essenziale soprattutto per i testi letterari, che peraltro occupano una posizione nevralgica nella didattica del biennio della scuola secondaria superiore, con cui la nostra proposta si confronta. Va colta infatti la loro specificità, ma senza accantonare le intersezioni esistenti (lo stesso testo può avere le caratteristiche del tipo descrittivo, ma oltrepassarle in quanto letterario).

Tornano ancora utili, in tal senso, le parole di Lavinio (s.d.: 34):

Ognuno dei vari tipi testuali può concretizzarsi in generi differenti, utilmente distinguibili in non letterari (non fiction) e letterari (fiction). I primi trattano argomenti, questioni, eventi del mondo reale, non di mondi di 'finzione', cioè non immaginari o inventati, per quanto più o meno verosimili, come invece accade per i generi letterari. C'è una notevole utilità (ma anche relatività) di questa distinzione, dal momento che è utile considerare i generi letterari entro una cornice teorica che suggerisca la continuità (e dunque il possibile approccio a partire da basi comuni) tra usi linguistici, forme e generi più 'quotidiani' e usi linguistici, forme e generi letterari. Usi, forme e generi non letterari e letterari finiscono per illuminarsi a vicenda nelle reciproche specificità proprio se considerati insieme e in parallelo, entro un approccio linguistico-testuale unitario e coerente.

Illustrare il testo letterario come tipo testuale a sé stante implica confrontarsi necessariamente con l'esistenza di una sua distintiva specificità. Le teorie accumulate nel corso del tempo, che si sono messe sulle sue tracce, hanno di volta in volta fatto leva sui meccanismi interni, strutturali e formali (i formalisti russi, Jakobson, lo strutturalismo, il New Criticism), sul ruolo attivo e cooperativo del lettore (estetica della ricezione e decostruzionismo) o sul contesto e sulle relazioni con altre pratiche comunicative (New Historicism e Cultural Studies).

Tuttavia, esistono alcune caratteristiche attraverso cui delimitare i caratteri esclusivi del testo letterario, quali la presenza della parola come “ipersegno” o “segno iconico”, che consiste nel *surplus* di significato proprio della lingua letteraria, e l'appartenenza a un sistema complesso di convenzioni, che si traduce nell'importanza dei generi e delle forme letterarie (e dei “modi”, secondo la teoria di Northrop Frye), ma anche nel peso della tradizione e dell'intertestualità. Non ultimo il prevalere del livello connotativo su quello denotativo, da cui la cifra di ambiguità che si traduce nella moltiplicazione delle letture possibili. A ciò si aggiunge la cosiddetta “letterarietà” sulla quale ebbe a soffermarsi proprio Jakobson, secondo il quale tra le funzioni comunicative del linguaggio (emotiva, fatica, poetica, conativa, referenziale, metalinguistica) nel testo letterario domina quella poetica, legata sostanzialmente al messaggio non in quanto contenuto ma in quanto forma<sup>10</sup>.

Se è vero che da una parte la definizione di letterarietà formulata da Jakobson lascia aperte alcune questioni (per esempio egli sembrava fare riferimento al testo in versi piuttosto che a quello in prosa, come sosteneva Genette), dall'altra invece tale postulato teorico mette in evidenza una delle caratteristiche più evidenti del testo letterario (sia esso in prosa o in versi), vale a dire il problema della sua stessa decifrabilità. In primo luogo, infatti, non è detto che l'esercizio interpretativo del lettore sia sempre sufficiente al disvelamento del significato del testo, poiché questo si fonda spesso su rimandi interni a una tradizione di lingua e storia letteraria, che ad un lettore non esperto potrebbe sfuggire. Inoltre, l'autore del testo letterario può avvalersi di un linguaggio “creativo”, caratterizzato per esempio dalla presenza di figure retoriche, ragion per cui il lettore dovrà per forza di cose confrontarsi con un'interpretazione aperta alla molteplicità dei significati, che per l'appunto potranno essere colti a seconda delle competenze di chi legge.

A tal proposito, come afferma Bologna (1996: 3-4), il lettore può iniziare a trovare ausilio innanzitutto dalla veste grafica del testo che ha di fronte (ma anche dall'autore dell'opera in oggetto), così da riuscire preliminarmente a distinguere una novella da un romanzo o da una poesia:

[...] è evidente che il primo dato capace di condizionare la ricezione del testo è proprio la sua forma grafica, il suo aspetto esteriore. In altri termini, la comprensibilità d'un testo dipende direttamente, in quantità e in qualità, dal grado della corrispondenza tra la forma che l'autore gli impresse e quella in cui lo riceve il lettore; ed è altresì ovvio che tanto meno ampio è lo scarto diacronico, geolinguistico, ambientale, ecc., tra il momento della fissazione e il momento della fruizione, altrettanto più stabile, esatta, coerente, sarà la trasmissione di tutti gli aspetti testuali, primari (la “forma” esteriore, linguistica, del testo) e quindi anche secondari (le connotazioni semantiche legate a quella prima struttura, e che vengono da essa direttamente condizionate).

<sup>10</sup> Per questo quadro introduttivo cfr. Chines, Varotti (2015).

Alla luce di tali considerazioni è infine possibile affermare che ogni testo letterario, in prosa o in versi che sia, è un'entità complessa, una tela – la parola “testo”, dal latino *textus*, significa proprio “intreccio” o “tessuto” – formata da una fitta tessitura di rapporti che consente al lettore di partecipare attivamente alla comprensione, permettendogli inoltre di elaborare una riflessione legata alla propria esperienza individuale o collettiva. Ciò si deve peraltro all'unicità dei testi letterari, i quali, «quanto più riescono a ‘parlare’ e a essere apprezzati da una catena illimitata di generazioni di lettori, al di là della distanza spaziale, temporale e linguistica dal loro contesto originario, tanto più tendono a inserirsi, con i loro caratteri ‘universali’ e di grande potenza semantica, nel novero dei classici»<sup>11</sup> (Lavinio, 2021: 36).

Se ci si chiede invece cosa differenzi il tipo del testo narrativo da quello del testo poetico, occorre osservare che tale domanda presenta altrettante criticità di quella da cui eravamo partiti. Ciononostante è possibile fissare alcune caratteristiche distintive, fondamentali anche ai fini dei processi di lettura e comprensione di cui ci occupiamo.

#### 2.2.2.1. *Il testo letterario poetico*

Dare una definizione di testo letterario poetico (o in versi) implica scontrarsi con le sue numerose ed eterogenee manifestazioni. Chiamiamo poesia i poemi omerici, le liriche leopardiane e le parole in libertà dei futuristi, ma dire cosa abbiano in comune queste e tante altre esperienze non è compito facile. Meno facile ancora se si cerca di farlo su una base tematico-contenutistica; soltanto meno difficile se si preferisce guardare alle qualità di forma e linguaggio.

In tal senso, l'elemento essenziale da chiamare in causa è la produzione di senso del significante<sup>12</sup>: il linguaggio poetico infatti vale di per sé a veicolare significati, prevalendo la funzione estetica (*poetica* per dirla ancora con Jakobson) su quella comunicativa. Ciò si verifica su più livelli, che vanno da quello fonologico a quello morfologico, da quello lessicale a quello sintattico. La scelta delle parole di cui si compone un testo poetico risponde ad esempio alla ricerca di un valore semantico da attribuire a suoni e fonemi (si pensi alle allitterazioni, al fonosimbolismo). Altro veicolo è quindi la struttura metrico-ritmica, che si fonda su un codice di convenzioni proprie della poesia e pure insiste sulla stretta corrispondenza tra forma e contenuto (si pensi al legame tra forme metriche e generi letterari). Anche la sintassi si incarica delle intenzioni autoriali, se – tra le tante possibilità – lo stile paratattico può restituire l'immediatezza del discorso o della riflessione mentre quello ipotattico la sua complessità. Restano poi da considerarsi il livello morfologico (un pronome personale, un deittico o un derivato fanno la differenza) e quello semantico. Quest'ultimo in particolare contraddistingue il linguaggio poetico per la sua plusvalenza (il dominio del connotativo di cui si diceva), che proviene anche dall'impiego degli strumenti della retorica, incidente peraltro sul piano della sintassi e non solo<sup>13</sup>.

Tutti questi livelli possono essere affrontati ed esaminati singolarmente in relazione al testo preso in considerazione, in un'ottica “orizzontale”, studiando ad esempio tutti gli elementi fonologici o tutti quelli lessicali. Ma è ancor più necessario farli dialogare, in un'ottica “verticale”, analizzando ad esempio le correlazioni tra metrica e sintassi, fra

<sup>11</sup> Sulla specificità del classico letterario si rimanda naturalmente a Calvino (1995).

<sup>12</sup> Sarebbe da aggiungere che il significante nel testo letterario va persino liberato dalla subordinazione al significato, dopo il celebre studio di Beccaria (1975).

<sup>13</sup> Anche per questa panoramica cfr. Chines, Varotti (2015). Sul testo poetico si vedano in particolare Ceserani (2005) e Motta (2020).

sintassi e retorica. Anzi, è proprio (ma non unicamente) da tali connessioni che discende la faticosa specificità del testo letterario in versi, così come dalla «combinazione fra il sistema profondo dei significati e il sistema più superficiale delle forme e del linguaggio» (Ceserani, 2005: 13).

Molte delle caratteristiche elencate, dal significato del significante ai rapporti tra sintassi e retorica, non sono peraltro esclusive del testo poetico, ma si ritrovano pure nei testi letterari in prosa, che però hanno altri assi focali.

#### 2.2.2.2. *Il testo letterario narrativo*

Il testo letterario narrativo (o in prosa) è un testo che racconta una storia vera o inventata all'interno di una cornice storico-geografica più o meno determinata nella quale agiscono uno o più personaggi. Proprio la componente immaginativa è segno distintivo della sua specificità, in quanto determina la costruzione di «mondi che ci sono e insieme non ci sono» (Lavinio, 2021: 43), all'interno dei quali domina la logica dell'invenzione affidata appunto all'immaginazione dell'autore, che stipula implicitamente con il lettore una sorta di tacito accordo, un patto in cui vige una "regola":

Quelli costruiti nella finzione letteraria sono mondi che, per poter essere capiti, vanno sempre correlati con le conoscenze del mondo reale possedute entro un dato contesto culturale. Vanno percepiti sullo sfondo di quest'ultimo, presupponendo che in questi mondi costruiti dai testi siano vigenti le medesime leggi (per esempio fisiche e naturali) che governano il mondo reale. Però ciò vale solo fino a quando non ci si accorga che alcune di queste leggi, nel mondo creato dal testo, vengano violate (come accade nelle fiabe o nella narrativa di fantascienza). Il modello del mondo reale funge insomma da unità di misura per identificare gli eventuali scarti che il mondo possibile del testo letterario manifesta rispetto a esso. E anche in ciò sta il profondo valore conoscitivo della letteratura, che ci permette di vedere meglio la realtà proprio a partire dalla individuazione di ciò che se ne discosta e che costruisce [...] un'infinità di mondi possibili. In questi viviamo esperienze ed emozioni che altrimenti la nostra sola e limitata vita reale e individuale non consentirebbe a nessuno di noi di sperimentare tutte (Lavinio, 2021: 44-45).

All'interno di questa cornice, l'autore del testo narrativo può poi servirsi della favola, cioè presentare gli eventi attraverso il susseguirsi logico-cronologico dei fatti, oppure dell'intreccio, ossia dello scompaginamento della naturale consequenzialità degli eventi, il che può avvenire per seguire una precisa strategia comunicativa legata all'esigenza di creare il *pathos* o l'effetto dell'attesa nei confronti del lettore<sup>14</sup>.

In un testo letterario narrativo possiamo distinguere inoltre gli avvenimenti principali (determinanti per comprendere lo svolgimento logico della vicenda) e gli avvenimenti secondari (una serie di eventi che non influenzano lo svolgimento della storia principale, ma che tuttavia la arricchiscono). È altresì evidente che gli avvenimenti principali attorno ai quali si sviluppa la narrazione costituiscono la trama, la quale, a sua volta, si presenta divisa in tre momenti fondamentali: il prologo (luogo in cui prende inizio la vicenda e vengono presentati i personaggi<sup>15</sup> e il contesto all'interno del quale si svolge l'azione), lo

<sup>14</sup> È d'obbligo sottolineare che a partire dalla narrativa modernista l'autore tende ad annullare qualsiasi consequenzialità logico-cronologica del racconto, puntando per esempio su tecniche moderne quali l'analessi o flashback, come accade per esempio nella narrativa sveviana o pirandelliana per rimanere in ambito italiano.

<sup>15</sup> I personaggi, uomini o animali che compiono le azioni, si possono dividere in protagonisti, antagonisti, aiutanti, oppositori, comparse. Nella presentazione dei personaggi principali vengono sempre

svolgimento o sviluppo (la parte del testo in cui si sviluppa un avvenimento che stravolge la situazione iniziale portando i personaggi a compiere o subire azioni) e la conclusione (luogo in cui si approda a un nuovo equilibrio, il quale può avere una connotazione positiva o negativa).

Considerazioni a parte merita infine il narratore, il quale rappresenta a tutti gli effetti un elemento centrale nel testo letterario narrativo, poiché catalizzatore delle azioni: questo infatti può essere interno al testo (omodiegetico, per esempio Mattia ne *Il fu Mattia Pascal* di Pirandello) oppure esterno (eterodiegetico, si pensi al narratore dei *Promessi Sposi*). Nel primo caso, il narratore può essere protagonista o testimone degli avvenimenti e il suo discorso è orientato in prima persona, mentre nel secondo caso il narratore si presenta come colui che riporta gli avvenimenti in terza persona, sempre molto attento a non intervenire nella vicenda mediante interpretazioni o commenti<sup>16</sup>.

### 2.3. Fattori extralinguistici

Oltre alla riflessione metacognitiva e metatestuale, un altro aspetto sul quale è utile riflettere è rappresentato dal grado di influenza che i fattori extralinguistici di natura sociale, emotivi ed enciclopedici possono avere sugli stessi processi linguistico-cognitivi.

Per spiegare meglio il ruolo che la dimensione sociale ricopre nel processo di comprensione del testo, ricorriamo alle parole di Ferreri (2019: 28), la quale ci ricorda che «il comprendere è un processo individuale che si costituisce entro una comunità»: è la dimensione sociale della *langue* a consentire agli atti individuali di *parole* di acquisire sensi e significati e dunque di poter essere interpretati e infine compresi. Di conseguenza, «le operazioni che la mente è chiamata a compiere devono correlarsi con le necessità di produzione/ricezione dei membri di una comunità dialogante e con le forme semiotiche dei testi, anch'esse legate alla società e al tempo» (Ferreri, 2019: 28). Ciò si traduce nella necessità di includere nei piani didattici mirati al potenziamento delle abilità di comprensione testi e generi testuali diversificati (Lorenzi, 2019) che consentano agli allievi e alle allieve una forma di operatività sociale, che sia funzionale non solo al loro percorso scolastico di apprendimento, ma anche al loro «fare linguistico» in cui «l'interazione in coppia, lo scambio di informazioni in gruppo, la diversità di interrogazione di un testo che emerge dalla classe [...] rappresentino momenti sociali di trasformazione da uno stato di conoscenza ad un altro, tappe di un processo di costruzione sociale dei significati del testo» (Ferreri, 2019: 40).

Tutto ciò può avere ripercussioni positive anche su un secondo grande fattore extralinguistico: la motivazione. Un recente studio (Fogarty *et al.*, 2021) ha infatti messo in evidenza come motivare gli apprendenti in fase di sviluppo delle abilità di lettura e comprensione del testo rappresenti un aspetto cruciale dell'apprendimento e della comprensione stessa. Similmente, Corno (1991) evidenzia come apprendere ed essere motivati a farlo siano due processi fortemente connessi. Infatti, se da un lato la motivazione controlla la capacità di riconoscere interesse nel testo letto, dall'altro è lo stesso interesse verso i contenuti del testo a controllare la fluidità del movimento cognitivo (Corno, 1991). Sintetizzando, maggiore è l'interesse verso ciò che si legge, maggiormente approfondita sarà la comprensione e motivato l'apprendimento.

particolareggiate le descrizioni dei pensieri, degli stati d'animo, dei sentimenti, ma anche i dati anagrafici, come nomi, età, aspetto fisico e condizioni sociali, economiche e culturali.

<sup>16</sup> Sul testo narrativo e letterario in prosa si vedano almeno Falardo (2003) e Bernardelli, Ceserani (2005).

Un ultimo aspetto che riteniamo di dover mettere in evidenza è quello relativo al ruolo che le cosiddette conoscenze enciclopediche e curricolari degli apprendenti rivestono nel processo di comprensione. Numerosi studi hanno dimostrato come il grado di successo del processo di comprensione sia fortemente influenzato dalla ampiezza e dalla complessità del sistema epistemologico di cui chi legge dispone (Kendeou *et al.*, 2011). Il livello di conoscenza (*knowledge*; cfr. Hirsch, 2018), sia essa pregressa, contestuale, contenutistica o settoriale (Fogarty *et al.*, 2021), infatti, determina il cosiddetto *Matthew effect* (Hirsch, 2018), per il quale apprendenti con un bagaglio di conoscenze iniziali più ampio diventano lettori migliori, mentre apprendenti con un bagaglio di conoscenze iniziali insufficienti si trasformano in cattivi lettori. Monitorare, integrare e potenziare le conoscenze richieste ad un dato livello di apprendimento, dunque, diventa una necessità didattica impellente, soprattutto per evitare di peggiorare la situazione dei soggetti svantaggiati (Hirsch, 2018).

I fattori extralinguistici ora richiamati risultano di particolare importanza soprattutto ai fini della comprensione dei testi letterari, anche alla luce di quanto si è detto sopra rispetto alla loro specificità.

Serve ricordare appunto che la comprensione del testo letterario non è assimilabile alla risoluzione di un'equazione (Agrusti, 2004: 65), anzi se c'è un'operazione aritmetica che la definisce quella è «due più due uguale cinque» (Battistini, 2006).

Sul piano della socialità, infatti, esso «abituava lo studente alla complessità e alla democrazia» (Agrusti, 2004: 42) grazie al suo statuto polisemico, che produce sensibilizzazione civica e consapevolezza culturale, coerentemente con il paradigma dell'apprendimento permanente e delle competenze di cittadinanza. Come afferma Gatti (2013: 132), «l'insegnamento della letteratura a scuola non solo deve scommettere sulla capacità di parlare ancora ai ragazzi, ma può essere un'opportunità e una sfida da non lasciarsi sfuggire per promuovere il pensiero critico e incoraggiare l'autonomia di giudizio e la responsabilità civile». Proprio le «plusvalenze conoscitive»<sup>17</sup> di cui è capace la letteratura si rivelano significative in tal senso: si pensi al valore del «pensiero narrativo» (Bruner) o dell'«intelligenza delle emozioni» (Nussbaum), che si declinano nell'esperienza interpersonale del lettore, potenzialmente in possesso di un *passerpartout* verso il mondo.

Anche l'enciclopedia personale del lettore risulta determinante nell'ambito della comprensione del testo letterario. Questa è caratterizzata infatti dalla necessità di operare inferenze che richiedono conoscenze extratestuali, legate a elementi di contestualizzazione storica e culturale. Dall'altra parte, in gioco ci sono le competenze scolastico-curricolari relative all'area metalinguistica, ossia alle tecniche e ai principi della disciplina letteraria (narratologia, figure retoriche ecc.).

Infine, altrettanto caratterizzante è il ruolo della motivazione, se si tiene conto che, in virtù di quello che è stato appena ricordato, capire un testo letterario apre specifici orizzonti, che vanno dalla sfera immaginativa alla sfera identitaria. Leggere e comprendere la letteratura può ricevere stimoli dalla volontà di imparare a scrivere ad esempio, oltre che dal desiderio di costruire universi paralleli a quelli dell'autore (cfr. Agrusti, 2004: 26-27) o di trovare «le parole per dire se stesso nel mondo» (Montesano, 2017: 96)<sup>18</sup>.

<sup>17</sup> Battistini (2006), dove in proposito si chiama in causa anche la celebre analogia di Šklovskij tra la letteratura e la mossa del cavallo nel gioco degli scacchi, cui corrisponde il concetto di *lateral thinking* di Edward De Bono.

<sup>18</sup> Il testo dello scrittore napoletano (un *vademecum* per “lettori selvaggi”) si intitola non a caso *Come diventare vivi*.

### 3. I NOSTRI PROGETTI

I nostri progetti *Leggere per Accedere a Mondi Possibili* (L.A.M.P.) e *Leggere e comprendere* (LeCo) appartengono ad un unico percorso di sperimentazione sulla comprensione del testo per il recupero e il potenziamento delle risorse cognitive, informative e linguistiche degli studenti del biennio della scuola secondaria superiore. L.A.M.P. (2015-2016) e LeCo (2019-2021) sono l'uno il proseguimento dell'altro seppur hanno avuto tempi di realizzazione e progettazioni differenti. Entrambi i progetti, come già detto, nascono in risposta ad un bisogno educativo e formativo della scuola. Una scuola, quella campana, che secondo gli ultimi risultati delle prove INVALSI (2021) mostra ancora carenze molto forti e significative nei diversi livelli di competenza della comprensione della lingua italiana. È proprio da questa consapevolezza che i due progetti si sviluppano e costruiscono le basi della loro storia che porta L.A.M.P. ad essere il progetto pilota e la fonte di ispirazione strutturale e metodologica di LeCo. Infatti, LeCo riparte dai risultati positivi derivanti dalla sperimentazione didattica del progetto L.A.M.P., cercando di superarne le criticità.

I due progetti sono parzialmente diversi, come vedremo nei §§ 3.2 e 3.3, ma hanno avuto in comune l'obiettivo di costruire percorsi didattici innovativi aperti e modulari, che potessero variare in relazione ai bisogni degli studenti e ai tipi di testi che si leggono, ascoltano e vedono. Abbiamo, quindi, scomposto il processo di comprensione in cinque sottoprocessi attraverso dei descrittori di competenza (Basile, 2016), che potessero essere inseriti in modo organico e strutturato nel *curriculum* scolastico (§ 3.3.1).

I due progetti si sono inoltre fondati sulla forte collaborazione, sia in fase progettuale sia in fase attuativa, di tutti gli attori coinvolti. La modularità e flessibilità nei percorsi didattici concepiti, unita alla creazione di una piattaforma *web-based* fruibile da docenti e studenti, hanno permesso, inoltre, l'accessibilità da qualunque dispositivo e di adattarsi a qualsiasi contesto, anche extrascolastico, per passare con estrema facilità da lezioni frontali nel progetto L.A.M.P. alla DAD, in piena pandemia Covid-19, con il progetto LeCo. In questo modo, si sono innalzati maggiormente i livelli di apprendimento delle competenze chiave negli studenti, potenziando le loro competenze di trasferire in situazioni di vita quotidiana conoscenze acquisite in ambito scolastico, operando valutazioni fondate e agendo in modo più consapevole e costruttivo per aumentare la motivazione all'apprendimento e alla capacità di auto-valutarsi e auto-orientarsi.

Il ruolo centrale nei due progetti è però da attribuirsi agli insegnanti che si sono messi in gioco, co-progettando e collaborando con i tutor e i docenti del DIPSUM per costruire insieme percorsi di potenziamento sulla comprensione, molto diversificati tra loro, ma calibrati sul livello della propria classe. D'altronde, il lavoro che si è compiuto ha favorito l'idea di affrontare la comprensione come un processo di *problem solving* e il *l'ambiente cooperativo* ha favorito l'interdisciplinarietà e la transdisciplinarietà.

#### 3.1. I descrittori di competenza

La complessità intrinseca del processo di comprensione e dei fattori che ad essa concorrono ha dirette conseguenze non solo sul piano comunicativo, ma anche su quello didattico e valutativo.

In effetti, se da un lato è ormai noto che l'ottimizzazione del processo di comprensione va di pari passo con lo sviluppo delle abilità a esso sottiacenti (cfr. Perfetti *et al.*, 2005), la sua multifattorialità e reticolarità ne rendono difficile la segmentazione, complicando di fatto l'identificazione delle tappe acquisizionali e metacognitive che portano a un

completo dominio del processo (cfr., tra gli altri, i tre modelli proposti in Meneghetti *et al.*, 2006). È noto, infatti, che il grado di elaborazione, efficienza e competenza di quelli che abbiamo definito sub-processi progredisca lungo tutto il percorso scolastico (e oltre) e che l'educazione alla comprensione avvenga nell'arco dell'intera scolarizzazione senza che questa possa mai dirsi chiusa (cfr. anche OCSE, 2019).

Ai fini didattici diventa dunque necessario individuare degli stadi di progressione delle competenze che permettano sia di valutare i progressi dei/delle discenti che di identificare i casi in cui siano necessarie attività di recupero e/o potenziamento, nonché di delineare dei percorsi didattici alla luce dei quali utilizzare (e/o creare) materiali curriculari da utilizzare in classe, in autoapprendimento o in DAD.

Il programma OCSE-PISA (OCSE, 2019: 33-36) identifica tre fasi nel processo di comprensione di un testo (localizzazione, comprensione e valutazione/riflessione), a cui sottendono le abilità di (i) individuare informazioni, (ii) comprendere il significato letterale e generale del testo, (iii) integrare le informazioni e sviluppare un'interpretazione generando inferenze; (iv) riflettere sul contenuto del testo e valutarlo; (v) riflettere sulla forma del testo e valutarla; (vi) identificare e gestire informazioni conflittuali. Tali abilità non si sviluppano in maniera isolata e sequenziale, ma seguendo un percorso reticolare a cui contribuiscono simultaneamente tutti i fattori linguistici, cognitivi, testuali ed extralinguistici che abbiamo discusso nel § 2. Potenziare le abilità sopra elencate, dunque, richiede di poter intervenire sulla competenza e sul dominio di ognuno di questi fattori.

Alla luce di queste riflessioni, di seguito proponiamo una lista di descrittori delle competenze necessarie per un'efficace comprensione del testo negli studenti del biennio della scuola secondaria di secondo grado così come elaborati in Basile (2016). Tali descrittori costituiscono l'impalcatura teorico-metodologica alla base delle esercitazioni contenute in *LeCo* e ne rappresentano una vera e propria mappa strutturale.

DESCRITTORE A: <i>Saper riconoscere il tipo di testo e il suo significato globale</i>	
<p>Identificare il genere testuale e le condizioni di testualità:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. distinguere tipi di testo differenti (letterari, funzionali, misti, non verbali)</li> <li>2. riconoscere le proprietà testuali che generano significato (ad es. la paragrafazione e la presenza di elementi testuali non verbali: grafici, disegni, immagini ecc.)</li> <li>3. riconoscere la funzione pragmatica di un enunciato, ad es. richiesta, suggerimento, ordine ecc.</li> <li>4. riconoscere le caratteristiche fondamentali della comunicazione orale e scritta</li> </ol>	<p>Ricostruire il significato globale del testo, integrando più informazioni e concetti:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. cogliere il tema o l'argomento principale di un testo a partire dalla 'lettura al buio'</li> <li>2. seguire lo sviluppo del testo e ricostruire i significati globali, le intenzioni e gli scopi dell'autore</li> <li>3. cogliere un'informazione o un concetto sotteso all'intero testo e presupposto per la sua comprensione</li> <li>4. sintetizzare un testo, ad esempio dandogli un titolo o riassumendolo in una frase o individuando la frase che lo riassume meglio</li> <li>5. individuare le sequenze di cui un testo si compone e/o ricostruirne l'ordine</li> <li>6. riconoscere i personaggi principali o il protagonista di una storia</li> <li>7. riconoscere o ricostruire la successione temporale degli eventi</li> </ol>

DESCRITTORE B: <i>Saper cogliere e tener conto dei fenomeni di coerenza e coesione testuale</i>	
<p>Cogliere le relazioni di coesione e di coerenza testuale: identificare il riferimento di una anafora o di catene anaforiche:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. riconoscere il significato e la funzione di connettivi frasali e testuali</li> <li>2. riconoscere il significato e la funzione dei segni d'interpunzione</li> <li>3. riconoscere i rapporti tra frasi o porzioni di testo</li> </ol>	<p>Valutare la coerenza e la validità di un'argomentazione rispetto alla tesi</p>

DESCRITTORE C: <i>Saper individuare informazioni e saper operare inferenze</i>		
<p>Individuare informazioni date esplicitamente nel testo.</p>	<p>Fare un'inferenza diretta ricavando informazioni implicite da una o più informazioni date nel testo e/o tratte dall'enciclopedia personale del lettore:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. inferire il luogo o il tempo in cui si svolge una storia o un evento</li> <li>2. inferire una caratteristica di un personaggio dal suo comportamento</li> <li>3. inferire ed esplicitare la causa di un fatto o la motivazione di un'azione</li> <li>4. anticipare informazioni a partire dal titolo o da una parte del testo</li> </ol>	<p>Ricostruire il significato di una parte più o meno estesa del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. esplicitare relazioni tra fatti ed eventi anche distanti nel testo, integrandole anche con informazioni tratte dall'enciclopedia personale</li> <li>2. esplicitare aspetti relativi ai personaggi, carattere, sentimenti, punti di vista ecc.</li> <li>3. esplicitare la proprietà di un oggetto o di un fenomeno di cui si parla nel testo</li> <li>4. individuare elementi o informazioni del testo che autorizzano un'inferenza</li> </ol>

DESCRITTORE D: <i>Saper comprendere gli aspetti lessico-grammaticali</i>
<p>Comprendere il significato letterale e figurato di parole ed espressioni e riconoscere le relazioni tra parole:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. comprendere il significato di parole ed espressioni, ricostruendolo dal contesto (cioè utilizzando indizi testuali)</li> <li>2. comprendere il significato di parole ed espressioni idiomatiche, oppure usate in senso figurato</li> <li>3. riconoscere rapporti semantici tra parole o espressioni (ad es. di sinonimia, antonimia, iponimia, iperonimia)</li> <li>4. individuare il tipo di lessico utilizzato (parole chiave, tecnicismi ecc.)</li> <li>5. individuare i lessemi che afferiscono a un determinato campo semantico</li> </ol>

DESCRITTORE E: <i>Saper sviluppare interpretazioni e riflessioni sul testo</i>	
<p>Sviluppare un'interpretazione del testo a partire dal suo contenuto o dalla sua forma, andando oltre una comprensione letterale:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. cogliere le intenzioni, il punto di vista dell'autore o lo scopo per cui il testo è stato scritto</li> <li>2. cogliere la morale di una storia o il messaggio che il testo vuole comunicare</li> <li>3. identificare il registro e lo stile di un testo</li> </ol>	<p>Riflettere sul testo e valutarne il contenuto e/o la forma alla luce delle conoscenze ed esperienze personali:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. valutare la verosimiglianza o la plausibilità di quanto si dice nel testo</li> <li>2. argomentare a favore o contro il punto di vista dell'autore o di un personaggio</li> <li>3. confrontare punti di vista differenti espressi nel testo, o in testi diversi, ed esprimere il proprio accordo o disaccordo</li> <li>4. ragionare sul contenuto del testo per trarne conclusioni o applicazioni che vanno al di là del suo contenuto esplicito</li> <li>5. valutare l'efficacia comunicativa del testo</li> <li>6. valutare le scelte stilistiche dell'autore, scelte lessicali e di registro, parole chiave, metafore ecc.</li> <li>7. valutare la chiarezza e l'organizzazione di una mappa, di una tabella, di un grafico</li> <li>8. riflettere su come elementi iconografici o tipografici contribuiscono alla comprensione del testo</li> </ol>

### 3.2. *Da L.A.M.P. a LeCO*

Il progetto L.A.M.P. ha coinvolto 20 classi, tra prime e seconde per un totale di 445 studenti del biennio delle scuole secondarie superiori, provenienti da cinque istituti delle province di Avellino e di Salerno con indirizzi di studio differenti: classico (3 classi), scientifico (5 classi), scienze umane (4 classi), scienze applicate (3 classi) e sportivo (1 classe), istituto tecnico-economico (4 classi)<sup>19</sup>.

Inoltre, è stata creata una piattaforma digitale di e-learning per monitorare gli andamenti e/o miglioramenti degli studenti.

La piattaforma L.A.M.P., a differenza di quella di LeCo (§ 3.3), comprendeva: 120 testi, appartenenti a diversi generi testuali: narrativa 41%, saggio 26%, poesia 13%, teatro 2%, regolativo e altro 8%, multimediale 10%, equamente suddivisi in tre livelli di difficoltà (iniziale, intermedia, avanzata) e per le due classi del biennio. In accordo con una concezione ampia ed aggiornata di testo, nei materiali di L.A.M.P. sono stati inseriti testi multimediali, quali interviste, servizi del telegiornale o pubblicità, così da aumentare la motivazione degli studenti di scuola secondaria superiore e da indagare al meglio le loro competenze di comprensione su testi di uso quotidiano.

<sup>19</sup> Gli istituti superiori coinvolti nel progetto L.A.M.P. sono: Liceo Statale "V. De Caprariis" di Atripalda (AV), Liceo Statale "Publio Virgilio Marone" di Avellino, Liceo Statale "Regina Margherita" di Salerno, Liceo scientifico "Leonardo Da Vinci" di Vallo della Lucania (SA), Istituto d'Istruzione Superiore "Cenni Marconi" di Vallo della Lucania (SA).

I 120 questionari di comprensione del testo, per un totale di 1227 domande, comprendevano domande per ogni descrittore di competenza: 24% A, 9% B, 28% C, 23% D, 16% E, così distribuite a seconda del tipo di descrittore.

Si è dato vita così ad una piattaforma permanente, dedicata alla formazione del personale docente e degli studenti, sui temi dell'educazione linguistica, con la quale si è in grado, non solo di monitorare i progressi degli studenti, ma anche di valutare le eventuali criticità del processo per poter migliorare le attività formative come vedremo più avanti in LeCo. La piattaforma, infatti, consente all'insegnante di seguire l'andamento del singolo studente e dell'intera classe e di avere alla fine del percorso un quadro dettagliato dei miglioramenti degli alunni e della classe per ogni singola attività, e allo stesso tempo, permette agli studenti di controllare lo sviluppo della *literacy* attraverso esercizi di autocorrezione e un diario personale delle proprie attività. Questa piattaforma può essere, inoltre, utilizzata sia in classe sia nelle attività integrative extracurricolari e di autoapprendimento, previa registrazione con *username* e *password*, ma il nostro augurio futuro è quella di renderla *open source* a tutta la comunità scolastica e scientifica.

La piattaforma nasce, dunque, con un duplice obiettivo: i) allenare gli studenti alle abilità di comprensione del testo in una modalità più dinamica e interattiva; ii) monitorare i loro apprendimenti all'inizio, in corso d'opera e alla fine del progetto. Tale potenziale è nascosto nella possibilità della piattaforma di creare *report* grafici, grazie alle *query*. I *report* sono scaricabili e permettono di delineare gli andamenti delle prestazioni compiute dai singoli studenti rispetto alla classe (prima o seconda), dall'intera classe o dall'istituto di appartenenza, sulla base degli macrodescrittori A, B, C, D, E, dei tipi di testo, delle risposte corrette o sbagliate. In tal modo si dà la possibilità al docente-ricercatore di monitorare l'apprendimento dello studente e/o della classe nelle singole abilità di comprensione e di intervenire sull'azione didattica, qualora fosse necessario, individuando più velocemente le abilità di comprensione che risultano ancora non consolidate. Sia gli insegnanti sia gli studenti hanno dunque un ampio accesso al materiale e possono creare una base di dati *report* per il controllo continuo dei progressi degli allievi per potenziare anche la loro programmazione didattica.

I punti chiave del progetto L.A.M.P. hanno riguardato diverse fasi:

- a) l'individuazione dei bisogni formativi degli insegnanti e degli studenti campani, considerati *low performers* nelle prove INVALSI, per tracciare un quadro didattico, sociolinguistico e più completo sugli istituti coinvolti nella ricerca e individuare le eventuali criticità;
- b) la formazione degli insegnanti, risolta con la progettazione di un calendario di seminari formativi e convegni che hanno promosso interventi migliorativi, grazie al dialogo e al confronto di esperienze in piattaforma che successivamente hanno portato a LeCo;
- c) l'organizzazione delle attività didattiche e la co-progettazione degli insegnanti, insieme ai tutor, nella fase di sperimentazione del progetto a scuola: il vero banco di prova dell'efficacia dell'azione didattica ipotizzata;
- d) la disseminazione scientifica del progetto, durante il convegno "L.A.M.P.: leggere per accedere a mondi possibili. Giornate di formazione tra Scuola e Università" (Salerno, 13-14 dicembre 2016).

Il percorso sperimentale didattico di L.A.M.P. è stato svolto in circa due mesi (da metà ottobre a inizio dicembre 2016) e si è articolato in 30 ore curricolari gestite dalle docenti e 20 laboratoriali extracurricolari svolte in collaborazione con le tutor. Il progetto L.A.M.P., a differenza di LeCo, non ha previsto un protocollo sperimentale, né un syllabo specifico da seguire. Si è scelto di lasciar liberi docenti e tutor nella scelta del numero e del genere di testi e questionari da utilizzare nella fase di sperimentazione didattica. I testi

sono stati individuati sulla base degli argomenti affrontati nel curricolo scolastico, calibrati sul livello della classe e sui bisogni formativi degli studenti. L'unico punto fermo per valutare il processo messo in atto dai cinque istituti è stato sottoporre gli studenti ad un test iniziale e finale. I test scelti presentano caratteristiche simili, sono saggi, hanno lo stesso numero di domande e lo stesso numero di descrittori di competenza. –Essi differiscono solo nei livelli di difficoltà (iniziale per il test di ingresso e avanzato per quello finale) e nel tipo di domande che per le classi prime sono focalizzate sul saper comprendere il senso generale del testo (A), mentre per le classi seconde più incentrate sul saper individuare le catene anaforiche (B) e fare inferenze (C).

Il risultato più importante raggiunto da L.A.M.P. è stato il netto miglioramento nelle prestazioni degli studenti degli istituti tecnico-professionali, che in poco tempo sono passati dal 53% al 59% di risposte corrette. La grande soddisfazione condivisa da tutto il gruppo delle insegnanti ha reso evidente la potenzialità di sviluppo non solo degli allievi, ma anche delle attività proposte.

LeCo è partito dall'esperienza precedente, cercando di raggiungere obiettivi, metodologicamente più strutturati, per i contenuti della piattaforma e la sua fruibilità. Abbiamo dunque svolto:

- 1) una revisione generale e globale del database di testi e dei questionari presenti in L.A.M.P. e creazione del nuovo *corpus* LeCo con l'aggiunta di 35 nuovi testi e questionari, per bilanciare il numero dei tipi testuali;
- 2) un'integrazione, riformulazione e ricollocazione delle domande appartenenti ai descrittori B e E per potenziare le domande che hanno avuto maggiori risposte sbagliate in L.A.M.P. ed eliminare possibili ambiguità nelle domande stesse;
- 3) una fase di co-progettazione con gli insegnanti di un *curriculum* e protocollo sperimentale per la verifica della funzionalità didattica di LeCo, anche in modalità DAD, dato il periodo di pandemia di Covid-19.

Gli insegnanti hanno lavorato, come si leggerà più oltre, in un percorso di didattica-laboratoriale in cui hanno alternato momenti di riflessione linguistica e metalinguistica, adattando l'attività alle esigenze e ai bisogni formativi degli alunni, e ci hanno suggerito di ipotizzare delle strategie compensative soprattutto per gli studenti BES per aumentare l'accessibilità in LeCo.

Alla luce di queste considerazioni esperienziali, il progetto LeCo non si è concluso, ma si è aperto verso un'altra prospettiva, più inclusiva, che si è concretizzata, da un lato, con il calcolo dell'indice di leggibilità GULPEASE sull'intero *corpus* LeCo per segnalare i testi più leggibili e, dall'altro, con l'implementazione dell'audiolettura dei testi individuati più comprensibili dagli studenti BES. LeCo non è quindi più la tappa conclusiva di questo lungo percorso, ma l'inizio di una nuova fase di progettazione che porterà ad una versione multimediale *Ascoltare e Comprendere* in cui saranno inseriti testi orali, multimodali e con nuove attività incentrate sulla comprensione dell'ascolto.

### 3.3. *LeCo: il percorso di formazione e co-progettazione didattica*

Nel progetto LeCo sono state coinvolte diverse scuole tra Licei (12), Istituti tecnici (5), Istituti professionali (6), Istituti tecnici e professionali (3), Istituti tecnici e professionali fusi con Licei (8) sparse su un territorio campano più esteso, rispetto alle scuole di L.A.M.P., e più diversificato dal punto di vista socioeconomico e linguistico come mostra la Figura 1: per la provincia di Salerno, le scuole interessate appartengono della zona Costiera Amalfitana, zona dell'Agro Nocerino-Sarnese, zona della Piana del Sele e Vallo

di Diano, zona Cilento, e per Avellino, zona città e zona provincia<sup>20</sup>. In totale hanno partecipato 66 docenti e 1376 studenti del biennio di seconda superiore.

Figura 1: *Il bacino geografico delle scuole partecipanti al progetto LeCo*



Le attività alla base della sperimentazione sono state divise in tre fasi, tutte e tre svolte in un arco temporale di due anni (da giugno 2019 a dicembre 2021, con una interruzione nei primi tre trimestri del 2020 a causa delle difficoltà generate dall'emergenza Covid19):

1. Formazione: formazione dei/delle 66 docenti coinvolti nel progetto;
2. Co-progettazione: collaborazione tra insegnanti di scuola e i loro tutor per la definizione del programma di attività da svolgere con gli studenti;
3. Attività didattico-laboratoriali: attuazione del programma didattico-laboratoriale da parte dei/delle docenti nelle rispettive classi.

La fase di formazione (1) è stata svolta nel periodo giugno-settembre 2019, per un totale di 15 ore suddivise in 5 incontri. Gli incontri prevedevano delle lezioni frontali interattive svolte nella sede dell'Università di Salerno. Lo scopo di questa fase è stato quello di formare gli insegnanti sul quadro teorico di riferimento comune e delle tecniche alla base del progetto, stimolando non solo la riflessione sui processi cognitivi ritenuti essenziali alla lettura e alla comprensione di testi, ma anche la valutazione di tecniche efficaci per l'insegnamento in aula e l'anticipazione di potenziali problemi di attuazione nel contatto con gli studenti. A questo proposito, gli incontri della fase di formazione hanno riguardato da un lato la presentazione di tali teorie e tecniche e, dall'altro, la produzione di simulazioni guidate di attività didattiche e di esercitazione da destinarsi alle classi.

<sup>20</sup> L'elenco completo degli istituti si può trovare all'indirizzo:  
<https://sites.google.com/unisa.it/convegnoalphamenteunisa/le-scuole>.

La fase di co-progettazione (2) è stata svolta attraverso degli incontri virtuali e attività autonome degli insegnanti, per un totale di 10 ore. Lo scopo generale di questa fase è stato quello di progettare, insieme ai docenti di scuola, una serie di attività da svolgere poi durante la fase didattico-laboratoriale. Nello specifico, i 66 insegnanti coinvolti nel progetto sono stati suddivisi in 5 gruppi, ognuno dei quali è stato affidato a un tutor, lavorando al fine di i) individuare eventuali punti critici sia alla base delle competenze di lettura e comprensione dei loro studenti, sia dal punto di vista dei percorsi scolastici previsti e ii) costruire dei percorsi didattici per affrontare le criticità individuate e relativi metodi di monitoraggio dell'andamento dei singoli studenti e delle classi.

Le singole attività di co-progettazione sono state svolte secondo uno schema rigidamente condiviso dai 5 gruppi di insegnanti, al fine di mantenere una generale stabilità di condizioni tra tutti i partecipanti alla sperimentazione e, quindi, comparabilità dei risultati finali. In particolare, le prime 4 ore di attività (2 incontri a distanza da 2 ore) sono state dedicate alla discussione sulle applicazioni concrete delle teorie e delle tecniche introdotte durante la fase di formazione e alla presentazione ai docenti di materiali potenzialmente utili alla fase di sperimentazione. Per questa fase ci siamo serviti dei materiali presenti nella piattaforma LeCo (vd § 3.3.1 successivo). I testi e le attività di esercitazione già presenti nella piattaforma sono stati sottoposti agli insegnanti allo scopo di stimolare una discussione sulla possibilità non solo di migliorarne i contenuti ma anche di prevedere una serie di attività utili da poter somministrare agli studenti durante la fase didattico-laboratoriale.

Il *feedback* fornito dagli insegnanti sui materiali è stato poi raccolto e utilizzato per la costruzione delle attività concrete, comuni a tutti i gruppi, da svolgersi direttamente con gli studenti. Il punto di vista degli insegnanti, data la loro posizione in contatto diretto con gli studenti coinvolti nel progetto, nonché la loro esperienza nella gestione delle classi, è stato considerato cruciale in questa fase. Riportiamo di seguito alcuni esempi di *feedback* sui materiali riguardanti le proposte di testi da selezionare per la sperimentazione didattica e le attività collaterali al programma vero e proprio.

Questa insegnante di un istituto tecnico, ad esempio, propone di stimolare prima di tutto la curiosità dei ragazzi attraverso la scelta di testi nei quali vengono affrontati temi di interesse per loro. In relazione alla selezione di brani proposta, infatti scrive:

La scelta è ricaduta su questi brani [...] perché ho ritenuto che ognuno di essi, più di altri potesse catturare e stimolare la curiosità, e quindi la motivazione degli alunni [...] di istituti tecnici e professionali, poco inclini alle materie dell'asse linguistico letterario.

E, più avanti, in relazione alla scelta specifica del testo *Città come deserto sovraffollato*, scrive: «non semplice, ma l'ho scelto perché la tematica affrontata poneva una serie di riflessioni importanti per gli alunni quali la mancanza di punti di riferimento». E ancora sul testo *Sars: sintomi e cure*: «l'ho scelto in quanto attuale al momento che stiamo vivendo».

Un'altra insegnante propone invece la scelta del brano *L'esperienza Erasmus a vent'anni dall'inizio del Programma*, definendo il tema trattato come «interessante e importante per il futuro di adolescenti [...] poiché mostra loro proposte formative a livello europeo e dunque un'Europa come entità presente che si interseca nella loro vita», quindi insistendo sulla scelta di attività mirate non solo allo sviluppo delle capacità di comprensione dei ragazzi, ma anche a formare e a informare su altri aspetti importanti per il loro futuro.

Altri insegnanti, invece, invitano a prestare attenzione alle potenziali difficoltà relative ad alcuni testi presenti in piattaforma, scrivendo:

Il Testo 14 “Decameron I.1” contenente alcuni stralci dalla novella di Ser Ciappelletto, presenta una serie di difficoltà lessicali notevoli per un alunno del biennio e quindi lo classificherei di livello certamente “avanzato” piuttosto che “intermedio”; le difficoltà di decodifica e comprensione vengono poi amplificate dal questionario che pone agli alunni due complessi quesiti lessicali, con ‘distrattori’ che non consentono sempre una corretta deduzione del significato dal contesto.

Oppure, a proposito del testo *Conversazioni in Sicilia*:

Il testo, benché corredato di immagine, ausilio sempre prezioso, si offre a riflessioni (libertà/dittatura) ancora lontane dal panorama argomentativo affrontato se non nell’ultima classe della scuola secondaria di I grado. La comprensione del testo non può prescindere dal contesto di riferimento del testo stesso.

Questi giudizi sono stati raccolti e analizzati allo scopo di tenere conto delle opinioni e dell’esperienza degli insegnanti per la definizione di un curriculum da seguire nella fase successiva, cioè nella fase di attuazione del programma didattico nelle classi di studenti. Il syllabo, spiegato nel dettaglio nei paragrafi successivi, è stato poi sottoposto agli insegnanti durante un ultimo incontro (2 ore) della fase di co-progettazione. Quest’ultimo incontro ha quindi avuto l’obiettivo di fornire agli insegnanti delle indicazioni precise sull’attuazione delle attività didattico-laboratoriali.

Queste 4 ore preliminari sono state seguite da altre 4 ore di lavoro autonomo da parte degli insegnanti. In particolare, agli insegnanti è stato chiesto di analizzare attentamente il materiale presente in piattaforma allo scopo di individuare esercizi riguardanti potenziali punti deboli per i loro studenti e fare delle proposte di attività didattiche per la loro formazione e miglioramenti o integrazioni agli esercizi presenti nella piattaforma. Il *feedback* fornito dagli insegnanti sui materiali è stato poi raccolto e utilizzato per la costruzione delle attività concrete, comuni a tutti i gruppi, da svolgersi direttamente con gli studenti. Il punto di vista degli insegnanti, data la loro posizione in contatto diretto con gli studenti coinvolti nel progetto, nonché la loro esperienza nella gestione delle classi, è stato considerato cruciale in questa fase.

Durante le attività didattico-laboratoriali (3), le 66 classi hanno operato in due *tranche* temporalmente distinte (la Fase 1 nel periodo ottobre-dicembre 2020 e la Fase 2 nel periodo aprile-settembre 2021) ma totalmente sovrapponibili rispetto alle modalità di svolgimento e ai contenuti del curriculum seguito. Tutte le classi, composte da un minimo di 4 a un massimo di 24 studenti e studentesse dello stesso istituto di provenienza, sono state costituite *ad hoc* inglobando ragazzi e ragazze del biennio indicati come *low performer* dai/dalle loro docenti di italiano e/o dirigenti scolastici. Ad ogni insegnante dei 5 gruppi formati in fase di co-progettazione sono state affidate una o due classi del proprio istituto di riferimento, con le quali hanno lavorato seguendo un calendario stilato autonomamente. Data la situazione di emergenza pandemica, tutte le attività didattico-laboratoriali sono state svolte a distanza attraverso l’impiego congiunto delle piattaforme scelte dai singoli istituti per la DAD (*Google Meet*, *Google Classroom*, *Microsoft Teams*, ecc.) e la piattaforma LeCo. Come vedremo, tutte le attività sono state organizzate in 5 unità da 4 o 5 ore, ognuna delle quali presentava una fase preliminare di spiegazione degli argomenti teorici da parte degli insegnanti e una fase laboratoriale di esercitazione pratica sui testi selezionati e svolta attraverso la piattaforma LeCo.

Il paragrafo successivo fornirà una descrizione dei contenuti didattici della piattaforma e della sua struttura.

### 3.4. *LeCo: I testi e i livelli di progressione*

La piattaforma LeCo contiene 155 testi di vario tipo e genere (testi narrativi, regolativi, saggi, poesia, multimedia, teatro, cronaca) corredati dai relativi questionari di comprensione.

I 155 testi presenti in piattaforma sono distribuiti in tre livelli di difficoltà (44 iniziale, 67 intermedio, 44 avanzato), in modo da consentire agli utenti di allenare e monitorare le proprie competenze partendo da testi più semplici fino ad arrivare a quelli più complessi.

Oltre che per livello di difficoltà, i testi si differenziano anche per il genere testuale con una rappresentatività del 32,90% per i testi letterario-narrativi; 33,55% per i saggi espositivi o argomentativi continui e non continui, 15,48% per i testi di generi minori (etichettati come «altro») come i testi regolativi (ricette, istruzioni, ecc.), la cronaca, le interviste, guide, voci enciclopediche, ecc.; 10,32% per i testi poetici, 6,45% per i testi audiovisivi (etichettati come «multimedia»), 1,29% per i testi scenico-teatrali. In Tabella 2 sono riportate le percentuali di rappresentatività per ogni tipo di testo identificato in piattaforma rispetto ai tre livelli di difficoltà.

Tabella 1. *Percentuale di testi di livello iniziale, intermedio, avanzato per tipologia in LeCo*

	Narrativa	Saggio	Poesia	Multimedia	Altro	Teatro	N. testi
Iniziale	39,22%	17,31%	31,25%	40,00%	25,00%	0	44
Intermedio	31,37%	51,92%	43,75%	40,00%	50,00%	50,00%	67
Avanzato	29,41%	30,77%	25,00%	20,00%	25,00%	50,00%	44

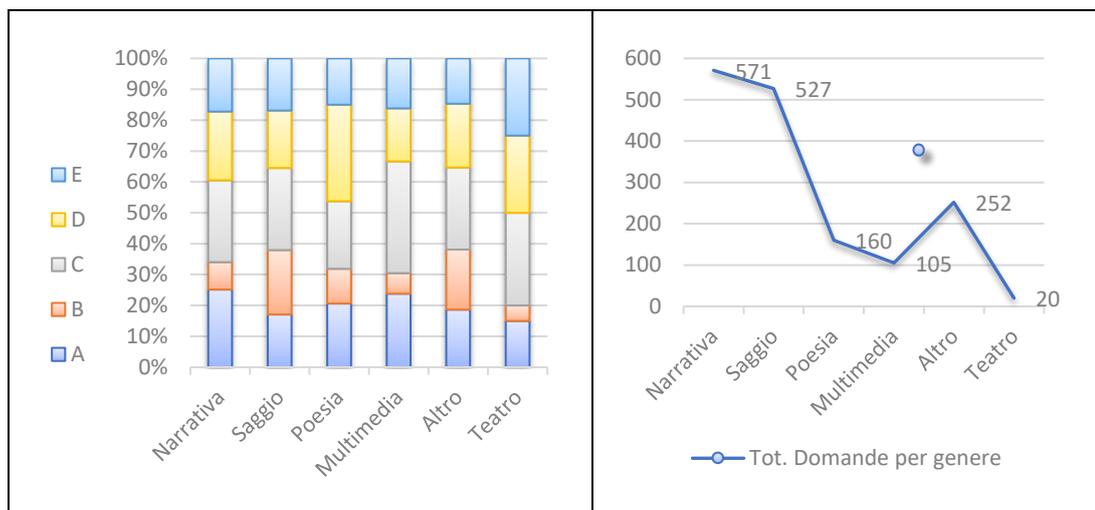
Per quanto concerne i questionari di corredo ai testi, questi si presentano come test a risposta multipla composti da un minimo di 9 a un massimo di 13 domande con 5 opzioni di risposta ciascuna. Tutte le domande sono orientate al potenziamento di una delle abilità previste dai cinque macro-descrittori presentati precedentemente e di conseguenza sono etichettate con le lettere del descrittore di riferimento (A, B, C, D, E). Attualmente la piattaforma conta 1581 domande, di cui il 20,72% di tipo A, il 14,70% di tipo B, il 26,68% di tipo C, il 21,29% di tipo D, il 16,60% di tipo E.

In Tabella 2 sono riportate le percentuali di rappresentatività per ogni tipo di domanda e per ogni genere testuale rispetto al totale delle domande presenti in piattaforma, mentre la Figura 2 mostra la distribuzione delle domande rispetto ai tipi A, B, C, D, E in relazione al totale delle domande di ognuno dei sei gruppi di testi identificati in piattaforma.

Tabella 2. *Percentuale di tipologie di domande per genere testuale sul totale delle domande presenti in LeCo*

Descrittore	Narrativa	Saggio	Poesia	Multimedia	Altro	Teatro	Tot. domande
A	8,22%	5,69%	2,09%	1,58%	2,97%	0,19%	328
B	2,91%	6,96%	1,14%	0,44%	3,10%	0,06%	231
C	8,67%	8,86%	2,21%	2,40%	4,24%	0,38%	423
D	7,27%	6,20%	3,16%	1,14%	3,29%	0,32%	338
E	5,63%	5,63%	1,52%	1,08%	2,34%	0,32%	261

Figura 2: Rappresentatività dei tipi di domanda per ogni genere testuale



#### 4. CURRICOLO E PROTOCOLLO SPERIMENTALE

Come già anticipato, a partire dal lavoro svolto nelle fasi di formazione e co-progettazione, abbiamo creato un curriculum sperimentale per verificare insieme agli insegnanti la funzionalità didattica di LeCo.

Il curriculum è stato progettato distribuendo le 25 ore di lavoro previste dal progetto in 5 unità didattiche che corrispondono ai 5 descrittori precedentemente presentati, a cui si aggiungono un test iniziale (somministrato prima dell'avvio delle attività previste dalle 5 unità al fine di misurare e comparare il livello di competenza iniziale degli studenti e delle studentesse) e un test finale (somministrato dopo il completamento delle attività curriculari previste dalle 5 unità).

Ogni unità didattica corrisponde a 5 ore di lavoro complessive, 3 di didattica e 2 di laboratorio, e presenta una struttura bipartita in cui la fase di didattica è propedeutica alla fase laboratoriale. Nell'affrontare ogni unità didattica, i/le docenti hanno spiegato tutti gli argomenti dell'unità didattica in questione e successivamente hanno autorizzato<sup>21</sup> lo svolgimento dei relativi questionari in piattaforma. Le unità didattiche sono state affrontate nell'ordine dato (da 1 a 5), così come lo sono stati gli argomenti del sillabo e i questionari del corpus.

L'elaborazione del curriculum ha avuto origine dal confronto serrato con i/le docenti ed è stata modellata sulla base dei descrittori di competenze. Il curriculum proposto ai/alle docenti si compone di due parti tra loro complementari e interdipendenti, denominate rispettivamente *sillabo* e *corpus*. Il sillabo comprende l'insieme degli argomenti trattati dai docenti nella fase di didattica nel corso delle lezioni frontali. Il *corpus*, invece, comprende l'insieme dei testi e dei relativi questionari sottoposti agli studenti e alle studentesse come esercitazioni nelle ore di laboratorio. Il sillabo e il *corpus* non rappresentano due parti del curriculum autonome e separate. Al contrario, ad ogni sezione del sillabo è stato associato un gruppo di questionari del *corpus*, completando la fase di introduzione teorica e

<sup>21</sup> Tutti i testi con questionario selezionati per il curriculum sperimentale sono stati oscurati agli studenti e alle studentesse partecipanti alla sperimentazione grazie ad una apposita funzionalità prevista dalla piattaforma *LeCo*. Soltanto al termine delle spiegazioni frontali gli/le insegnanti hanno abilitato i testi con questionario elencati per quella specifica unità, rendendoli così visibili ed eseguibili da parte dei loro allievi e delle loro allieve.

svolgimento degli argomenti complessivi della singola unità con la loro messa in pratica nello svolgimento degli esercizi previsti.

La scelta di integrare didattica e attività laboratoriali all'interno di ogni singola unità, piuttosto che considerarle come due blocchi operativi distinti, si basa su alcune riflessioni condotte nell'ambito della didattica delle lingue, e in particolare della didattica dell'italiano LS/L2 (Vedovelli, 2009; Diadori, 2015; Danesi *et al.*, 2018), dove, adottando un approccio glottodidattico centrato sul testo, gli interventi didattici vengono articolati in «unità di lavoro» (dette anche «unità didattiche»), intese come una sequenza strutturata di interazioni didattico-comunicative tra docente e discenti che costituiscono una tappa in sé conclusa, seppur ulteriormente raccordabile, di un percorso organico di apprendimento guidato.

Coerentemente con il modello di Diadori (2015: 77), le nostre unità di lavoro sono state articolate in tre fasi:

- (i) *introduzione*: esposizione dei/delle discenti a un testo scelto a partire dal materiale integrativo fornito per ogni unità al fine di stimolare la riflessione metatestuale, metalinguistica, enciclopedica richiesta per affrontare gli argomenti dell'unità;
- (ii) *svolgimento*: spiegazione frontale degli argomenti previsti dal syllabo e ulteriori attività di esercitazione scelte dai/dalle docenti tra quelle fornite nel materiale integrativo in base alle esigenze delle classi;
- (iii) *conclusione*: svolgimento in piattaforma dei test del *corpus* sperimentale e successiva correzione e discussione con la classe.

Per quanto concerne il metodo e le tecniche di insegnamento seguiti durante le spiegazioni, i/le docenti hanno potuto optare per ciò che fosse più congeniale alla classe da loro seguita. Per facilitare il loro compito e fornire un quadro teorico comune a cui potessero fare univocamente riferimento, per ogni unità didattica sono state fornite sia delle letture esplicative di ogni argomento sia ulteriori testi ed esercitazioni (tratte sia da *LeCo* che da altre fonti) da usare come spunti induttivi per la didattica o come esercizi preparatori alla somministrazione dei test dell'unità didattica.

#### 4.1. *Il syllabo*

Una volta scelto il modello dell'unità di lavoro e identificato i 5 nuclei didattici intorno ai quali strutturare le 5 unità previste dal curriculum si è proceduto alla selezione degli argomenti da includere nel syllabo didattico. Tale selezione è stata orientata e vincolata dalla concomitanza di diverse necessità: affrontare i nodi didattici rilevati dai/dalle docenti nelle fasi di formazione e coprogettazione relativamente alle proprie classi di riferimento; conciliare la trattabilità degli argomenti selezionati con la scansione e i limiti temporali previsti dal progetto *LeCo*; conciliare interessi e metodi di ricerca diversi ma specifici dei diversi gruppi di lavoro coinvolti.

Il punto di partenza per l'operazione di sintesi e selezione degli argomenti del syllabo è stato quello di stilare una lista dei principali problemi segnalati dai/delle docenti rispetto alle debolezze degli studenti e delle studentesse nelle prove di comprensione del testo. Abbiamo così individuato le seguenti aree di intervento:

- a) capacità di identificare il significato e lo scopo di un testo nella sua interezza;
- b) riconoscimento delle diverse funzioni dei connettivi testuali e dei segni di interpunzione;
- c) tracciamento delle catene anaforiche;

- d) potenziamento della competenza lessicale;
- e) capacità di valutare l'adeguatezza del registro o dello stile in cui il testo è redatto;
- f) capacità di individuazione e collegamento tra informazioni (tratte sia dal testo che dalla enciclopedia personale);
- g) riconoscimento delle caratteristiche fondamentali del testo letterario (aspetti retorici e narratologici);
- h) capacità di produrre interpretazioni e riflessioni sul testo, in particolare letterario.

Trattandosi di temi ampiamente rappresentati nella lista di descrittori elaborata da Basile (2016), si è deciso di affrontarli seguendo lo stesso schema di trattazione. Questo ci ha consentito di articolare il syllabo imitando l'alternarsi di processi *top-down* e *bottom-up* che sono caratteristici del processo di comprensione del testo. In effetti, come si può evincere dalla lista degli argomenti del syllabo definitivo riportata di seguito, nel disporre gli argomenti scelti nelle varie unità, abbiamo cercato di applicare un processo riflessivo a spirale, in base al quale, partendo dalla dimensione linguistico-testuale, si passa dal generale (Unità 1) al particolare testuale, semantico, e lessico-sintattico (Unità 2, 3, 4), per poi ritornare alla riflessione generale spostandosi verso un livello extralinguistico ed extra-testuale (Unità 5).

#### UNITÀ 1 – Descrittore A

- a) Che cos'è un testo e quanti tipi di testo esistono?
- b) In che modo riconoscere il tipo testuale orienta l'interpretazione del testo?
- c) Il testo letterario e i suoi generi.

#### UNITÀ 2 – Descrittore B

- a) Che cos'è la coesione?
- b) Fenomeni di coesione: catene anaforiche e le relazioni di identità.
- c) Fenomeni di coesione: i connettivi frasali e testuali.
- d) La punteggiatura.
- e) Le figure retoriche di costruzione (chiasmo, climax, anafora, anastrofe ecc.)

#### UNITÀ 3 – Descrittore C

- a) Che cos'è la coerenza<sup>22</sup>?
- b) Le inferenze.

#### UNITÀ 4 – Descrittore D

- a) Aspetti lessicali: riflessione sulle parole dell'italiano e sulle relazioni che intercorrono tra esse.
- b) Dal significato letterale al parlar figurato (le figure retoriche di significato: metafora, perifrasi, similitudine, ossimoro ecc.).

#### UNITÀ 5 – Descrittore E

- a) Registro e stile.
- b) La nozione di adeguatezza.

<sup>22</sup> Seppur inserita tra gli elementi del descrittore B, affrontato nell'Unità 2, la coerenza è stata trattata nell'Unità 3 insieme al tema delle inferenze per bilanciare le ore di didattica delle due unità in questione.

Ricordiamo che le unità didattiche sono state affrontate da tutte le classi nell'ordine dato, così come lo sono stati gli argomenti del syllabo sopra riportato.

#### 4.2. *Il corpus*

Per ogni singola unità del syllabo sono stati selezionati sei testi dalla piattaforma LeCo da somministrare agli studenti e alle studentesse per lo svolgimento dei relativi questionari. I criteri utilizzati per la selezione dei testi sono stati:

- 1) rappresentatività dei principali tipi e i generi testuali;
- 2) rappresentatività di tutti i descrittori con predominanza numerica di domande del descrittore dell'unità;
- 3) livello di difficoltà di testo e questionario proporzionale al punto del programma.

Rispetto a 1), per ciascuna unità didattica sono stati proposti 6 testi, che le classi hanno affrontato rigorosamente nell'ordine dato. Le sequenze di tipi testuali sono diverse per ogni unità e sono state randomizzate al fine di ridurre al minimo gli effetti dei fenomeni di interferenza.

Per quanto concerne 2), i testi sono stati selezionati anche considerando il grado di rappresentatività del questionario rispetto agli argomenti dell'unità. I sei questionari, dunque, presentano un numero maggiore di domande rappresentative del descrittore a cui è dedicata l'unità, pur garantendo rappresentatività a domande relative agli altri descrittori. Ciò ci ha permesso di volta in volta di focalizzare l'attenzione sui processi relativi al descrittore dell'unità e contemporaneamente di richiamare implicitamente le problematiche relative a descrittori già trattati (rafforzando quindi le competenze già acquisite) o ancora da trattare (stimolando una riflessione preliminare e il *noticing* dei processi formalizzati nelle unità successive).

Rispetto a 3), i testi sono stati distribuiti nelle 5 unità in modo da aumentare in maniera graduale il livello di difficoltà degli esercizi. Si noti che in ogni unità sono stati anche inseriti uno o due testi di difficoltà superiore o inferiore rispetto alla media dell'unità allo scopo di controllare l'effettiva adeguatezza del livello attribuito all'unità rispetto al percorso prospettato dal curriculum. In appendice si riporta l'elenco completo dei testi con questionario somministrati agli studenti e alle studentesse nelle ore di laboratorio in ognuna delle unità affrontate, corredato da informazioni relative al tipo e al genere testuale, al livello di difficoltà, alla continuità e al mezzo di produzione. Per ciascuno dei questionari dei test iniziali e finali, così come per quelli previsti per ogni unità, gli studenti e le studentesse hanno avuto a disposizione 20 minuti per ultimare la prova (tempo calcolato sulla base delle indicazioni INVALSI). Per maggiori dettagli sulla composizione dei questionari e sulla loro rappresentatività rispetto ai descrittori A, B, C, D, E, rimandiamo ai dati forniti in appendice.

#### 4.3. *Primi dati e valutazione*

In questa sezione presentiamo i risultati generali della sperimentazione relativa alle attività svolte nella Fase 1. Dati più dettagliati sui risultati ottenuti nella comprensione dei saggi espositivi e dei testi letterari sono presentati nei contributi di Buoniconto e di Bottone in questa monografia.

Per testare la validità della nostra proposta educativa, abbiamo confrontato i risultati ottenuti nei test iniziali e nei test finali dagli studenti e dalle studentesse che hanno preso

parte alla sperimentazione in Fase 1. I dati che presentiamo in questo paragrafo fanno riferimento a un campione più ristretto rispetto a quanti hanno inizialmente aderito al percorso sperimentale. Sono stati infatti esclusi dal campione:

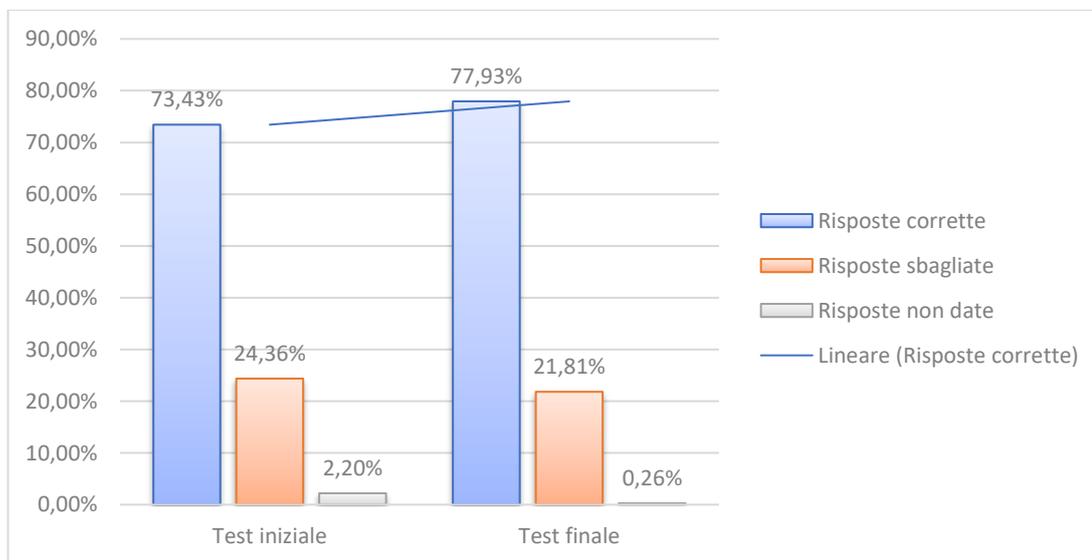
- a) coloro che non hanno partecipato con costanza alle attività didattico-laboratoriali, prendendo parte saltuariamente alle lezioni frontali relative agli argomenti del syllabo o interrompendo la sperimentazione prima della fine delle attività previste dal curriculum;
- b) coloro che hanno un numero di test inferiore o superiore ai 38 previsti dal curriculum sperimentale;
- c) coloro che hanno svolto dei test in piattaforma diversi da quelli indicati nel *corpus* e/o in ordine diverso da quello previsto dal protocollo.

Dei 991 studenti e studentesse inizialmente coinvolti, soltanto 390 hanno portato a termine il programma sperimentale in maniera conforme alle indicazioni (pari al 39,5% del totale), rientrando così nel campione di riferimento della nostra analisi<sup>23</sup>.

Il raffronto tra i risultati ottenuti nel test iniziale e quelli ottenuti nei questionari del testo letterario-narrativo ed espositivo non continuo nel test finale, mostrano un tendenziale miglioramento delle *performance* degli studenti e delle studentesse del campione. Osservando la Figura 3, infatti, notiamo come, rispetto alla totalità delle domande, il numero di risposte esatte date nel test finale sia aumentato del 4,5%, mentre quello delle risposte sbagliate è diminuito mediamente del 2,55%, così come le occorrenze di non risposta, con un calo dell'1.94%.

Il test del t appaiato applicato alle atri riportanti i valori normalizzati relativi alle risposte esatte conferma la significatività statistica dei dati medi qui presentati ( $t = 2.326$  [DIMENSIONI],  $p = 0,01$  e intervallo fiduciale del 98%).

Figura 3. *Confronto dei risultati nel test iniziale e nel test finale*



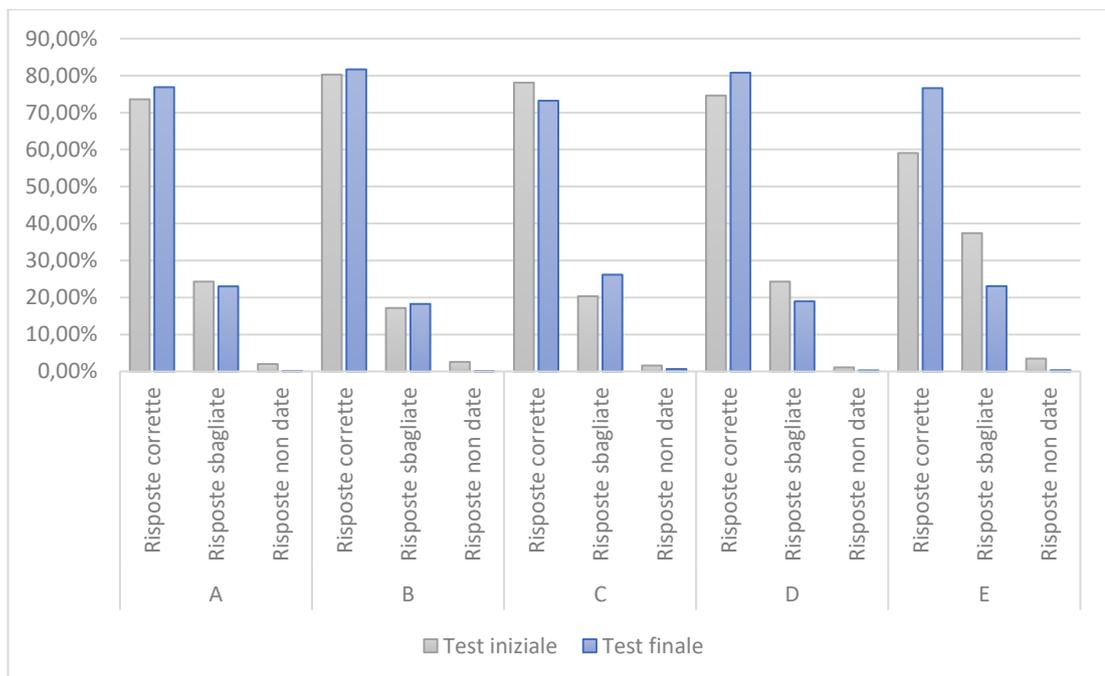
<sup>23</sup> Occorre qui ricordare che la sperimentazione attuata in Fase 1 è stata svolta interamente a distanza nel pieno dell'emergenza pandemica. Ciò ha comportato non pochi problemi rispetto al completamento del percorso curricolare nonché del monitoraggio della correttezza procedurale rispetto alle modalità di erogazione e svolgimento dei test.

Il miglioramento appare ancora più significativo se si considera il diverso livello di difficoltà tra i test d'accesso (livello iniziale) e i test finali (livello avanzato): all'aumentare del coefficiente di difficoltà, infatti, la performance degli studenti e delle studentesse avrebbe restituito un risultato positivo anche con una differenza tra le medie del test iniziale e del test finale uguale a 0. L'andamento tendenzialmente migliorativo viene confermato anche dalla comparazione dei risultati ottenuti nei due test rispetto ai 5 descrittori a cui fanno riferimento le domande del questionario.

I dati della Figura 4 ci mostrano come per ognuno dei 5 descrittori (ad eccezione di C), la percentuale di risposte corrette aumenti nel test d'uscita, così come le percentuali di risposte sbagliate e di risposte non date diminuiscono rispetto al test iniziale. In particolare, rispetto al descrittore A, i test d'uscita presentano il 3,34% in più delle risposte esatte, contro una diminuzione dell'1,30% delle risposte sbagliate e del 2% delle risposte non date. Le domande relative al descrittore B mostrano un lieve incremento della media delle risposte esatte (1,44%) e delle risposte sbagliate (1,08%) a scapito della media di risposte non date (-2,52%).

I descrittori D ed E sono quelli che mostrano i maggiori margini di miglioramento. Nel primo caso la differenza tra le medie delle risposte tra il test d'entrata e il test d'uscita è del +6,17% per le risposte esatte, con un decremento del 5,33% delle risposte sbagliate e dello 0,84% delle risposte non date. Similmente, le domande E mostrano il 17,48% di risposte esatte in più nel test finale, con una diminuzione delle risposte sbagliate uguale al 14,33% e del 3,15% per le risposte non date.

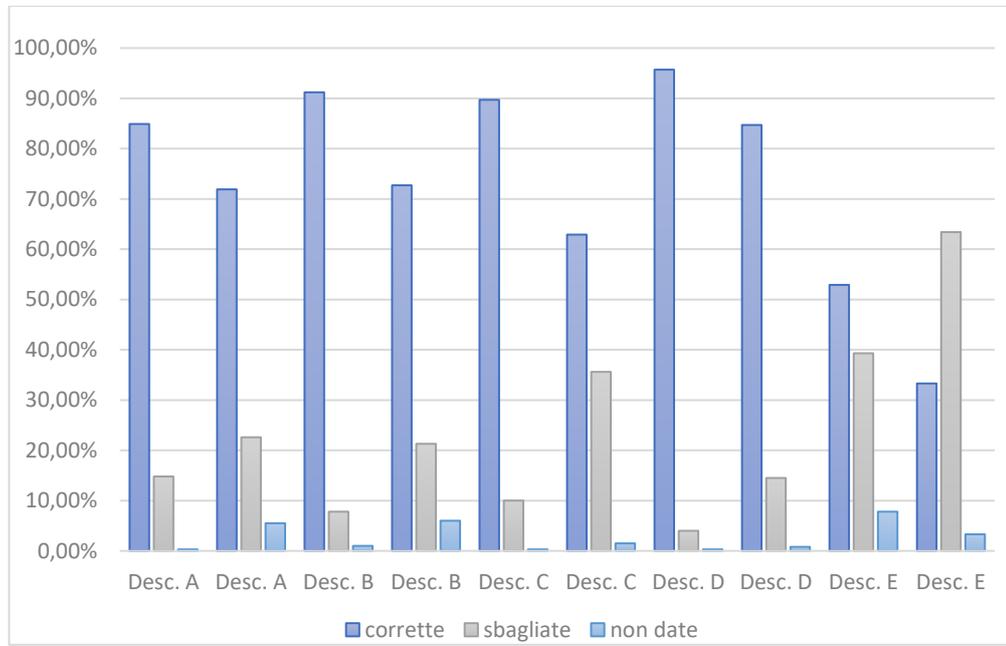
Figura 4. *Confronto dei risultati nel test iniziale e nel test finale rispetto alle abilità identificate dai descrittori A, B, C, D, E.*



Per quanto concerne più in particolare il testo letterario in prosa, prendendo in considerazione le singole domande dei questionari iniziale e finale, si riscontra nelle prestazioni degli studenti il medesimo significativo miglioramento individuato a livello generale. Come si può ben vedere dalla Figura 5, il test iniziale mostra una percentuale di risposte corrette al di sopra del 60% per i quesiti associati ai descrittori A, B, C, D; mentre

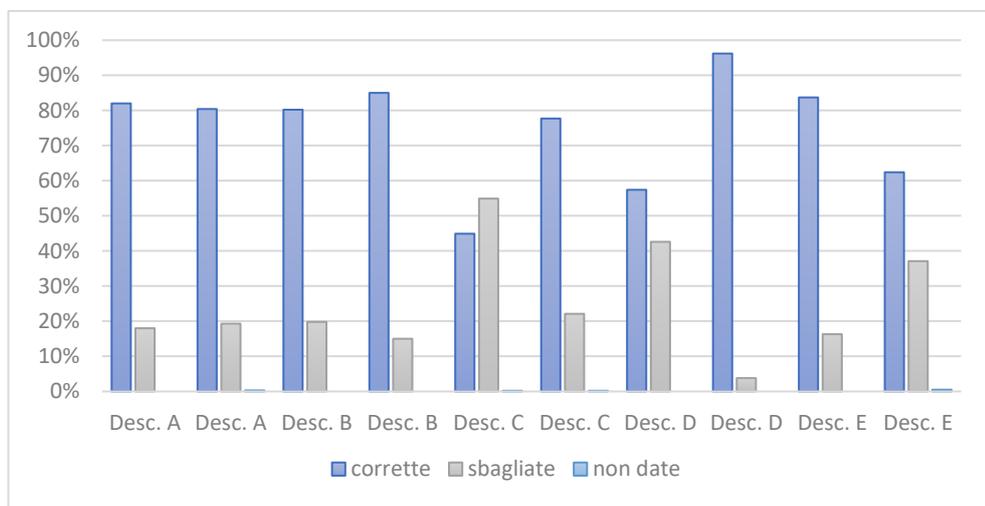
tale percentuale scende al di sotto del 60% per entrambi i quesiti associati al descrittore E (52,9% e 33,3%), evidenziando una sostanziale criticità delle abilità di interpretazione e riflessione.

Figura 5. Risposte degli studenti a ognuna delle dieci domande del questionario iniziale con relativo descrittore del testo letterario in prosa



I risultati del test finale (Figura 6) indicano notevoli progressi proprio nella sfera del descrittore E, tanto più se si considera che esso ha un livello avanzato di difficoltà (la percentuale di risposte corrette si attesta infatti al 62,4% e all'83,7%). Medesimo discorso per i restanti descrittori che, tranne in due casi (riguardanti le capacità inferenziali e lessicali), recano percentuali di risposte corrette al di sopra del 75%.

Figura 6. Risposte degli studenti a ognuna delle dieci domande del questionario finale con relativo descrittore del testo letterario in prosa



## 5. UN PRIMO BILANCIO

I progetti che abbiamo presentato hanno coinvolto complessivamente 1800 studenti, anche se non tutti hanno potuto lavorare con la stessa assiduità per le varie condizioni didattiche e per difficoltà anche di tipo tecnico. Tuttavia, i molti dati raccolti e l'esperienza accumulata nel continuo scambio con gli insegnanti oggi ci consentono un bilancio equilibrato da cui emergono molti elementi positivi e molti stimoli per nuovi sviluppi.

LeCo ha dato dei buoni risultati, nonostante sia stato sperimentato nel pieno della pandemia e sostanzialmente in DAD. Le studentesse e gli studenti sono complessivamente migliorati in tutto e ci auguriamo, quindi, che il suo uso possa dare ancora migliori risultati, se integrato in una didattica in presenza. Del resto, non abbiamo mai pensato a LeCo come a un programma che potesse esaurire le attività didattiche sulla comprensione, ma come a uno strumento prima di tutto diagnostico per individuare i diversi livelli della classe e dei singoli e i diversi punti deboli nel processo di comprensione, e solo successivamente di recupero e potenziamento.

Da questo punto di vista i grafici presentati nel paragrafo precedente ci dicono che LeCo ha funzionato bene, perché oltre all'andamento globale, che è per tutti migliore, ci permettono però di isolare un punto che continua a rimanere debole: *saper individuare informazioni e saper operare inferenze* (descrittore C). È ben noto che l'inferenza è un'operazione cognitiva complessa che presuppone oltre ad una certa competenza linguistica un bagaglio di conoscenze esperienziali ed enciclopediche, che vanno al di là di ciò che si legge nel testo. Si può inferire un'informazione se si riesce a connettere ciò che leggiamo con altre conoscenze possedute, che vengono richiamate alla mente non in modo esplicito, ma attraverso numerose strategie linguistiche. La mancata individuazione delle inferenze può derivare sia dalla mancanza della conoscenza presupposta sia dal mancato riconoscimento del meccanismo linguistico che rimanda a questa conoscenza. Entra in gioco, dunque, una molteplicità di fattori, non ultimo dei quali la quantità di esperienze e conoscenze che i ragazzi hanno potuto acquisire, quindi, il loro livello socio-culturale ed economico. È chiaro che qui si deve lavorare su un doppio binario: la lingua e l'arricchimento dell'enciclopedia, compito che deve necessariamente coinvolgere tutti gli insegnanti della classe.

La difficoltà di fare inferenze ci rimanda per l'ennesima volta alla necessità di lavorare sull'integrazione di molteplici processi e competenze e, per ciò che riguarda gli aspetti più strettamente linguistici, anche su specifiche riflessioni metalinguistiche. Del resto, gli stessi descrittori che abbiamo usato suggeriscono la possibilità di collegare in modo organico il loro contenuto con porzioni della riflessione grammaticale: il lessico, l'uso dei tempi e dei modi del verbo, dei connettivi, gli atti linguistici ecc. Un buon insegnamento grammaticale non può mai essere slegato dalla sua funzionalità comunicativa: la comprensione del testo è uno di quei casi in cui è più facile far capire che certe distinzioni apparentemente inutili possono determinare fraintendimenti più o meno gravi o anche comici. È il caso, parlando di lessico, di un grande cartello ben in vista su una vetrina di un negozio a Pula in Sardegna che recitava "PREZZI FOLLI". I proprietari cinesi, fidandosi della sinonimia tra *folle* e *parazzo*, evidentemente non sapevano che in quello specifico contesto *parazzo* e *folle* non solo non sono sinonimi, ma diventano addirittura enantiosemici. Ma nelle lingue, De Mauro (1980) ci ha insegnato, la sinonimia non è calcolabile, non è cioè predicibile se sarà valida in tutti i contesti, e quindi i testi, possibili. Sono quindi i testi e i contesti in cui vengono usati a determinare la funzionalità delle parole e il loro significato, e ciò vale anche per i significati grammaticali. Pensiamo ai diversi usi del futuro o dell'imperfetto. Insomma, una buona didattica della comprensione non può essere disgiunta anche da una buona riflessione metalinguistica.

Per ciò che riguarda i testi, le ragazze e i ragazzi devono poter lavorare prima di tutto sul materiale che usano tutti i giorni. In LeCo sono stati inseriti molti testi differenziati, ma un limite che abbiamo rilevato a posteriori, anche se facilmente superabile, è la scarsità di brani tratti da libri di testo. Certamente non si tratta di materiali che invogliano i ragazzi e le ragazze a leggere, ma che sono necessari per almeno due motivi. Il primo è che al libro di testo si dà rilievo tutt'al più in classe, ma a casa le allieve e gli allievi sono lasciati soli con le loro incomprensioni. È necessario invece dedicare ai testi adottati la stessa energia che si dedica ai testi presentati in altri contesti. Il secondo motivo è che la presenza di brani di libri di testo di storia, geografia, matematica ecc. renderebbe appetibile anche agli insegnanti di altre materie l'uso di LeCo e quindi la possibilità di un percorso comune a tutti gli insegnanti della classe.

Come abbiamo detto, sono stati inseriti testi multimodali, ma col tempo è risultato chiaro che ad essi si dovesse dedicare un altro tipo di attenzione e altri tipi di verifica. Per questo motivo si è aperto oggi un altro capitolo con il progetto *Ascoltare e Comprendere*, che è in fase di avvio. Non solo l'ascolto e il parlato sono parte integrante dell'educazione linguistica, ma è ormai assodato da numerose ricerche sperimentali che una buona padronanza dell'ascolto e del parlato sono condizione necessaria per una padronanza della lettura e della scrittura. In particolare, è stato notato che i problemi relativi a scrittura e lettura sono fortemente influenzati da limitazioni nell'uso orale della lingua (Hulme, Snowling, 2014).

Una questione importante, che è emersa strada facendo, è quella relativa alla formulazione delle domande degli esercizi. Data la struttura di LeCo, le domande dovevano essere congruenti sia con il livello di difficoltà a cui era assegnato il testo sia con il tipo di competenze inserite nel descrittore. Detto in altre parole, le domande di verifica dovevano avere lo stesso livello di leggibilità del testo indipendentemente dalle competenze da verificare. Ad una prima verifica ci siamo accorti che le domande a cui avevamo pensato non erano allineate alla complessità del testo, ma mediamente più complesse. Ciò pone in rilievo la cura che si deve dare alle formulazioni e più in generale alla costruzione delle verifiche. Come ben sappiamo, la verifica è parte integrante del processo didattico sia per gli allievi sia per gli insegnanti e, in quanto tale, deve essere accurata non solo nei contenuti, ma in tutte le sue componenti.

La riflessione sugli strumenti di verifica ha portato ad un'ulteriore riflessione. Come si è detto, su esplicita richiesta degli insegnanti, stiamo via via aggiungendo l'audio-lettura per ogni testo e per le relative domande di comprensione. Un passo in più da compiere potrebbe essere quello di poter permettere agli studenti che lo vogliono di registrare anche risposte orali oltre che scritte. Questo ci permetterebbe di isolare i problemi di comprensione da quelli relativi alla letto-scrittura che vengono spesso confusi sia nel caso dei dislessici sia nel caso di studenti non madrelingua.

E qui veniamo ad un altro punto su cui è necessario ulteriormente lavorare. Abbiamo concepito LeCo come uno strumento anche di auto-apprendimento, che in quanto tale prevede la correzione automatica delle risposte. Questo ha limitato molto le possibili attività da svolgere sulla comprensione di un testo, che si sono limitate a domande a risposta chiusa. Siamo ben consapevoli che molto altro si potrebbe e dovrebbe fare (vd. Calaresu in questa monografia): attività di gruppo, riscritture minime e massime, rielaborazioni orali e scritte, e così via. Tutto ciò non è compatibile con una correzione automatica e quindi non era nei nostri obiettivi, ma non sarebbe impossibile in un proseguimento del progetto immaginare anche altre proposte di lavoro sui testi.

In conclusione, con LeCo abbiamo cercato di conciliare una proposta ragionata e rigorosa di scomposizione del processo di comprensione con il massimo di flessibilità d'uso. Benché il programma sia tarato sulle due classi del biennio della secondaria

superiore, non è legato ad una progressione scolastica determinata. È l'insegnante a stabilire qual è il livello adatto ai suoi allievi e quale sottocomponente esercitare. Lo si può usare in classe e a casa, in auto-apprendimento, proponendo gli stessi esercizi a tutta la classe, differenziando gli allievi e le allieve per livelli di competenza, individuando percorsi anche per singoli allievi o allieve. Come si è detto, infatti, LeCo permette di monitorare l'andamento di ciascuno studente in ciascuno dei descrittori. Si può inoltre usare dal pc, dal *tablet* e dal telefonino. Per rendere l'insegnante libero di scegliere sulla base dei propri bisogni, si è costruita una metadattazione del materiale proposto, che consente di avere informazioni di base sui testi. Normalmente, per esempio nelle antologie, ci si limita all'autore e al titolo o si dà al massimo un'indicazione sul tipo testuale. Noi abbiamo allargato i dati offerti con l'indice di leggibilità e proseguiamo con quello di comprensibilità<sup>24</sup>.

La squadra di insegnanti e ricercatori ha insomma costruito un prodotto il cui scopo è primariamente quello di essere un ausilio alla didattica della comprensione. Molto altro si può e si deve fare e, avendo concepito la nostra piattaforma come un sistema aperto, confidiamo di poter migliorare il lavoro fatto e di estenderlo anche ad altre fasce scolari e agli adulti. Anche in questo caso c'è la speranza di un nuovo progetto dedicato a chi è fuori dal mondo della scuola. Ma si sa, progettare e sperare non costa nulla, realizzare è altra cosa.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Agrusti G. (2004), *Capire il testo letterario. Modelli di lettura e procedure valutative*, FrancoAngeli, Milano.
- Andorno C. M. (2003), *Linguistica testuale. Un'introduzione*, Carocci, Roma.
- Basile G. (2016), *Descrittori di competenze (A-E). Selezione di attività per lo sviluppo di determinate abilità*, Manoscritto, Università degli Studi di Salerno.
- Battistini A. (2006), "Due più due uguale cinque. Le plusvalenze conoscitive della letteratura", in *Seicento e Settecento*, 1, 1, pp. 13-21.
- Beccaria G. L. (1975), *L'autonomia del significante. Figure del ritmo e della sintassi. Dante, Pascoli, D'Annunzio*, Einaudi, Torino.
- Bernardelli A., Ceserani R. (2005), *Il testo narrativo*, il Mulino, Bologna.
- Bologna C. (1996), "Costituire", in Lavagetto M. (a cura di), *Il testo letterario. Istruzioni per l'uso*, Laterza, Bari, pp. 3-29.
- Calvino I. (1995), "Perché leggere i classici", in Id., *Perché leggere i classici*, Mondadori, Milano, pp. 5-13.
- Ceserani R. (2005), *Il testo poetico*, il Mulino, Bologna.
- Chines L., Varotti C. (2015), *Che cos'è un testo letterario*, Carocci, Roma.
- Corno D. (1991), "Il ragionar testuale: il testo come risultato di un processo di comprensione", in Desideri P. (a cura di), *La centralità del testo nelle pratiche didattiche*, Quaderni del Giscel, -La Nuova Italia, Firenze, pp. 45-67.
- Danesi M., Diadori P., Semplici S. (2018), *Tecniche didattiche per la seconda lingua. Strategie e strumenti, anche in contesti CLIL*, Carocci, Roma.
- Dardano M. (1994), "Testi misti", in De Mauro T. (a cura di), *Come parlano gli italiani*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 175-181.

<sup>24</sup> Vd. il contributo di Vena in questa monografia.

- De Beaugrande R. A., Dressler W. U. (1981), *Introduction to text linguistics* (Vol. 1), Longman, London.
- De Mauro T. (1963), *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Roma-Bari.
- De Mauro T. (1980), *Minisemantica*, Laterza, Roma-Bari.
- De Mauro T. (1985), “Appunti e spunti in tema di (in)comprensione”, in *Linguaggi*, 2, 3, pp. 22-32.
- Diadori P. (2015), “Tecniche per l’insegnamento della L2”, in Diadori P. (a cura di) *Insegnare italiano a stranieri*, Mondadori, Milano, pp. 61-77.
- Diakidoy I. N., Stylianou P., Karefillidou C., Papageorgiou P. (2005), “The relationship between listening and reading comprehension of different types of text at increasing grade levels”, in *Reading Psychology*, 26, pp. 55-80.
- Falardo D. (2003), “Il testo letterario in prosa”, in *Strumenti per lo studio della letteratura italiana*, Edisud, Salerno, pp. 104-124.
- Ferreri S. (2019), “Breve storia di un curriculum di lettura”, in Ferreri S. (a cura di), *Non uno di meno. Strategie didattiche per leggere e comprendere*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 9-90.
- Ferreri S., Lucisano P. (1996), “Indagine IEA sull’alfabetizzazione e svantaggio linguistico”, in Colombo A., Romani W. (a cura di), *È la lingua che ci fa uguali. Svantaggio linguistico problemi di definizioni e di intervento*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 55-83.
- Fiorentino G. (2021), “Alfabetizzazione e literacy: un’introduzione”, in *Lingue e Linguaggi*, 41, pp. 7-27.
- Fogarty R. J., Kerns G. M., Pete B. M. (2021), *Literacy. How a focus on decoding, vocabulary, and background knowledge improves reading comprehension*, Solution Tree Press, Bloomington.
- Gatti L. (2013), “Competenze disciplinari e bisogni formativi: ‘un ponte tra testo e mondo’”, in Tonelli N. (a cura di), *Per una letteratura delle competenze*, I Quaderni della Ricerca 06, Loescher, Torino, pp. 131-138.
- Halliday M. A. K., Hasan R. (1976), *Cohesion in English*, Rutledge, London.
- Hirsch E. D. (2018), *Why knowledge matters: Rescuing our children from failed educational theories*, Harvard Education Press, Cambridge.
- Hulme C., Snowling M.-J. (2014), “The interface between spoken and written language: developmental disorders”, in *Philosophical Transactions Royal Society*: <http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2012.0395>.
- INVALSI (2021), *Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2020-2021*: [https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2021/Rilevazioni\\_Nazionali/Rapporto/14\\_07\\_2021/Sintesi\\_Primi\\_Risultati\\_Prove\\_INVALSI\\_2021.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2021/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/14_07_2021/Sintesi_Primi_Risultati_Prove_INVALSI_2021.pdf).
- Kendeou P., Muis K. R., Fulton McGill S. (2011), “Reader and text factors in reading comprehension processes”, in *Journal of Research in Reading*, 34, 4, pp. 365-38.
- Lala L. (2011), “Tipi di testo”, in Simone R. (dir.), *Enciclopedia dell’italiano*, Treccani, Roma, pp. 1490-1496: [https://www.treccani.it/enciclopedia/tipi-di-testo\\_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/tipi-di-testo_(Enciclopedia-dell'Italiano)/).
- Lavinio C. (1990), *Teoria e didattica dei testi*, La Nuova Italia, Firenze.
- Lavinio C. (1995a), “Scrivere testi narrativi”, in Calzetti M. T., Panzeri Donaggio L. (a cura di), *Educare alla scrittura*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 137-156.
- Lavinio C. (1995b), “Testi scritti e testi orali: differenze, interazioni, intersezioni”, in Calzetti M. T., Panzeri Donaggio L. (a cura di), *Educare alla scrittura. Processi cognitivi e didattica*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 19-43.

- Lavinio C. (1998), “Lingue speciali e tipi di testo, tra argomentazione, esposizione e descrizione”, in Pavesi M., Bernini G. (a cura di), *Le lingue speciali all'Università*. Atti del convegno di Pavia. 28-29 ottobre 1996, Bulzoni, Roma, pp. 143-171.
- Lavinio C. (2000), “Tipi testuali e processi cognitivi. Didattica ed educazione linguistica”, in Camponovo F., Moretti A. (a cura di), *Didattica ed educazione linguistica*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 125-144.
- Lavinio C. (2021), *Testi a scuola. Tra lingua e letteratura*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Lavinio C. (s.d.), Modulo 3. *Lineamenti di linguistica del testo. Testo e testi*, Università degli Studi di Cagliari.
- Lo Duca M.G. (2003), *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci, Roma.
- Lorenzi A. (2019), “La varietà delle operazioni di comprensione”, in Ferreri S. (a cura di), *Non uno di meno. Strategie didattiche per leggere e comprendere*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 131-151.
- Marchese M. A. (2019), “Linee-guida per un curriculum”, in Ferreri S. (a cura di), *Non uno di meno. Strategie didattiche per leggere e comprendere*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 72-81.
- Meneghetti C., Carretti B., De Beni R. (2006), “Components of reading comprehension and scholastic achievement”, in *Learning and Individual Differences*, 16, pp. 291-301.
- Minsky M. (1975), “A framework for representing knowledge”, in Winston P. H. (ed.), *The Psychology of Computer Vision*, Mac Graw Hill, New York.
- Montesano G. (2017), *Come diventare vivi. Un vademecum per lettori selvaggi*, Bompiani, Milano.
- Motta U. (2020), «*Lingua mortal non dice*». *Guida alla lettura del testo poetico*, Carocci, Roma.
- OCSE (2007), *Valutare le competenze in scienze, lettura e matematica. Quadro di riferimento di PISA2006*, Armando Editore, Roma.
- OCSE [OECD] (2019), *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, OECD Publishing, Paris.
- Perfetti C. A., Landi N., Oakhill J. (2005), “The acquisition of reading comprehension skill”, in Snowling M. J., Hulme C. (eds.), *The science of reading: A handbook*, Basil Blackwell, Oxford, pp. 227-247.
- Reyner K. (1990), “Comprehension processes: Introduction”, in Balota D. A., D'Arcais G. B. F., Rayner K. (eds.), *Comprehension processes in reading*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, pp. 1-6.
- Sammarco C., Voghera M. (2021), *Ascoltare e parlare. Idee per la didattica*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Saadatnia M., Ketabi S., Tavakoli M. (2017), “Levels of reading comprehension across text types: A comparison of literal and inferential comprehension of expository and narrative texts in Iranian EFL Learners”, in *Journal of Psycholinguistic Research*, 46, pp. 1087-1099.
- Serianni L. (2003), *Italiani scritti* (Vol. 5), il Mulino, Bologna.
- UNESCO (2004), *The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes, Position Paper*, UNESCO, Paris.
- Van den Broek P. (1994), “Comprehension and memory for narrative texts: Inferences and coherence”, in Gernsbacher M. A. (ed.), *Handbook of psycholinguistics*, Academic Press, San Diego CA, pp. 539-588.
- Van Dijk T. A., Kintsch W. (1983), *Strategies of discourse comprehension*, Academic, New York.
- Vedovelli M. (2009), *Guida all'italiano per stranieri*, Carocci, Roma.
- Verhoeven L., Reitsma P., Siegel L. S. (2011), “Cognitive and linguistic factors in reading acquisition”, in *Reading and writing*, 24, 4, pp. 387-394.

Verhoeven L., Van Leeuwe J. (2008), “Prediction of the development of reading comprehension: a longitudinal study”, in *Applied Cognitive Psychology*, 33, 3, pp. 407-423.

Voghera M. (2017), *Dal parlato alla grammatica*, Carocci, Roma.

Werlich E. (1978), *A Text Grammar of English*, Quelle & Meyer, Heidelberg.

Zhang L. (2018), *Metacognitive and cognitive strategy use in reading comprehension. A structural equation modelling approach*, Springer Nature Singapore, Singapore.

## APPENDICE

### 1. Caratteristiche dei testi del corpus sperimentale selezionati per le unità di lavoro

#### TEST INIZIALE

Titolo	N° parole	Tipo	Genere	Livello	Altro
<i>Il visconte dimezzato</i>	1150	Narrativo	Romanzo	Iniziale	
<i>L'esperienza Erasmus a vent'anni dall'inizio del programma</i>	400	Espositivo	Saggio	Iniziale	Non continuo

#### UNITÀ 1

Titolo	N° parole	Tipo	Genere	Livello	Altro
<i>Baseball</i>	n.d.	Regolativo	Regolamento	Intermedio	Audiovisivo
<i>L'attività del Vesuvio</i>	231	Espositivo	Saggio	Iniziale	
<i>L'uomo forte</i>	278	Narrativo	Racconto	Iniziale	
<i>Insalata di pollo e zucchine</i>	153	Regolativo	Ricetta	Iniziale	Non continuo
<i>Dopo la tristezza</i>	110	Descrittivo	Poesia lirica	Iniziale	
<i>Cronaca Calcistica</i>	397	Narrativo	Cronaca sportiva	Intermedio	

#### UNITÀ 2

Titolo	N° parole	Tipo	Genere	Livello	Altro
<i>L'uomo puntuale</i>	728	Narrativo	Racconto	Iniziale	
<i>8 regole per studiare in modo efficace</i>	339	Regolativo	Rubrica Consigli	Iniziale	
<i>Titanio</i>	843	Narrativo	Racconto	Iniziale	
<i>Anche il clima influenza la diffusione del Covid</i>	249	Espositivo	Saggio	Iniziale	
<i>La gioia e la legge</i>	1505	Narrativo	Racconto	Avanzato	
<i>Che differenza c'è tra lingua e dialetto?</i>	995	Espositivo	Saggio	Intermedio	Non continuo

### UNITÀ 3

<b>Titolo</b>	<b>N° parole</b>	<b>Tipo</b>	<b>Genere</b>	<b>Livello</b>	<b>Altro</b>
<i>Salerno porte aperte</i>	631	Espositivo	Programma	Iniziale	
<i>Il corridoio del grande albergo</i>	1036	Narrativo	Racconto	Iniziale	
<i>Città come deserto sovraffollato</i>	361	Espositivo	Saggio	Intermedio	
<i>Trieste</i>	126	Narrativo- Descrittivo	Poesia lirica	Iniziale	
<i>Laureati troppi o troppo pochi?</i>	476	Espositivo	Saggio	Avanzato	Non continuo
<i>L'indovina</i>	167	Narrativo- Scenico	Racconto	Intermedio	

### UNITÀ 4

<b>Titolo</b>	<b>N. parole</b>	<b>Tipo</b>	<b>Genere</b>	<b>Livello</b>	<b>Altro</b>
<i>Evoluzione</i>	835	Espositivo	Voce enciclopedia	Intermedio	
<i>Il quartiere</i>	1007	Descrittivo	Romanzo	Iniziale	
<i>La coscienza di Zeno</i>	1276	Narrativo	Romanzo	Intermedio	
<i>Dati Anica 2008: un anno pieno di luci, ma le ombre minacciano il 2009</i>	247	Espositivo	Report	Intermedio	Non continuo
<i>La madre</i>	1482	Narrativo	Racconto	Avanzato	
<i>Copioni, canovacci, disegni</i>	1036	Argomentativo	Intervista	Intermedio	

### UNITÀ 5

<b>Titolo</b>	<b>N. parole</b>	<b>Tipo</b>	<b>Genere</b>	<b>Livello</b>	<b>Altro</b>
<i>Il burraco</i>	782	Regolativo	Regolamento	Intermedio	
<i>La terribile Lucietta</i>	967	Narrativo	Racconto	Intermedio	
<i>Uomini e donne, come li descriviamo nei libri?</i>	614	Espositivo	Saggio	Intermedio	Non continuo
<i>E tu come vedi i Rom?</i>	179	Espositivo	Report	Intermedio	Non continuo
<i>Incontro con Milano</i>	457	Descrittivo	Reportage	Avanzato	
<i>La differenza</i>	89	Descrittivo- Scenico	Poesia lirica	Intermedio	

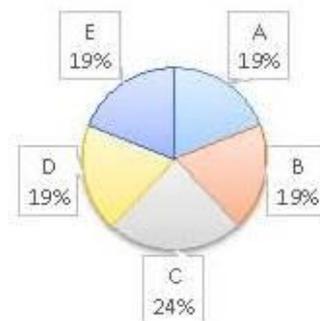
## TEST FINALE

Titolo	N. parole	Tipo	Genere	Livello	Altro
<i>Le Olimpiadi</i>	n.d.	Espositivo	Articolo divulgativo	Intermedio	Audiovisivo
<i>Perché gli italiani sono fra le persone con meno tempo libero a disposizione?</i>	713	Espositivo	Saggio	Avanzato	Non continuo
<i>Le seppie coi piselli</i>	676	Narrativo-Descrittivo	Racconto	Avanzato	
<i>Procedura di programmazione del telecomando</i>	277	Regolativo	Istruzioni	Iniziale	Non continuo
<i>Tornando a casa</i>	109	Descrittivo	Poesia lirica	Avanzato	
<i>Il film "Quo vado"</i>	863	Espositivo	Recensione	Avanzato	

## 2. Struttura dei questionari relativi ai testi del corpus sperimentale

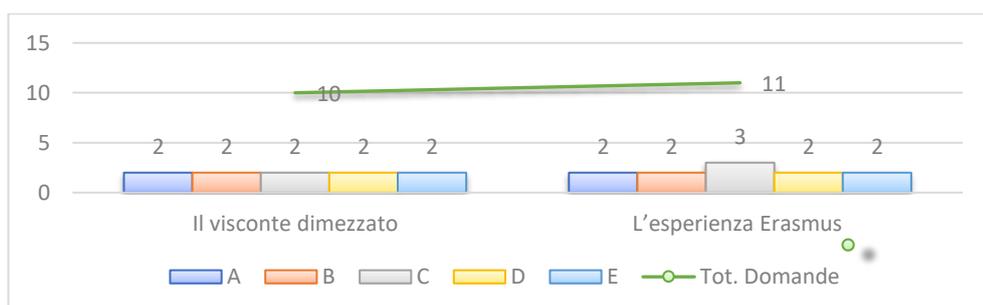
### TEST INIZIALE

Rappresentatività complessiva dei tipi di domande A, B, C, D, E nel test iniziale



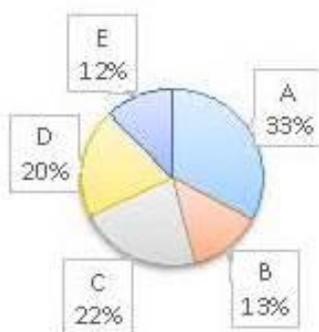
La leggera predominanza del descrittore C nel test iniziale è motivata dalla presenza di una domanda in più nel saggio espositivo (11) rispetto al testo di prosa letteraria (10). La presenza di un numero maggiore di domande in alcuni test delle varie unità è stata introdotta come elemento di controllo per testare se il numero di domande dei questionari sia in grado di condizionare la performance degli studenti nello svolgimento dei test.

Composizione dei questionari di ogni testo del test iniziale

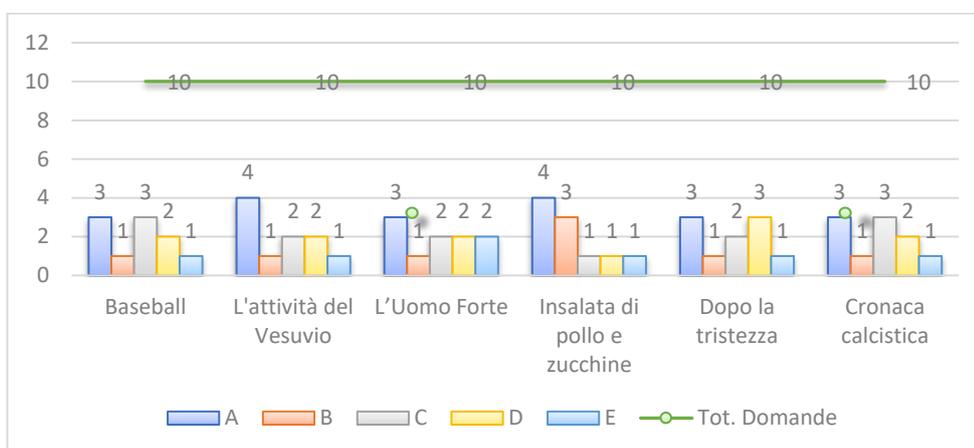


## UNITÀ 1

Rappresentatività complessiva dei tipi di domande A, B, C, D, E nell'unità 1

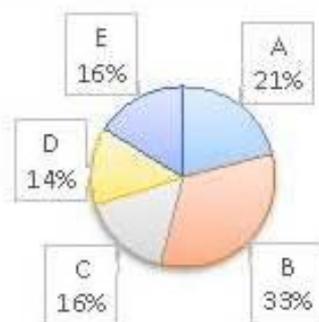


Composizione dei questionari di ogni testo dell'unità 1

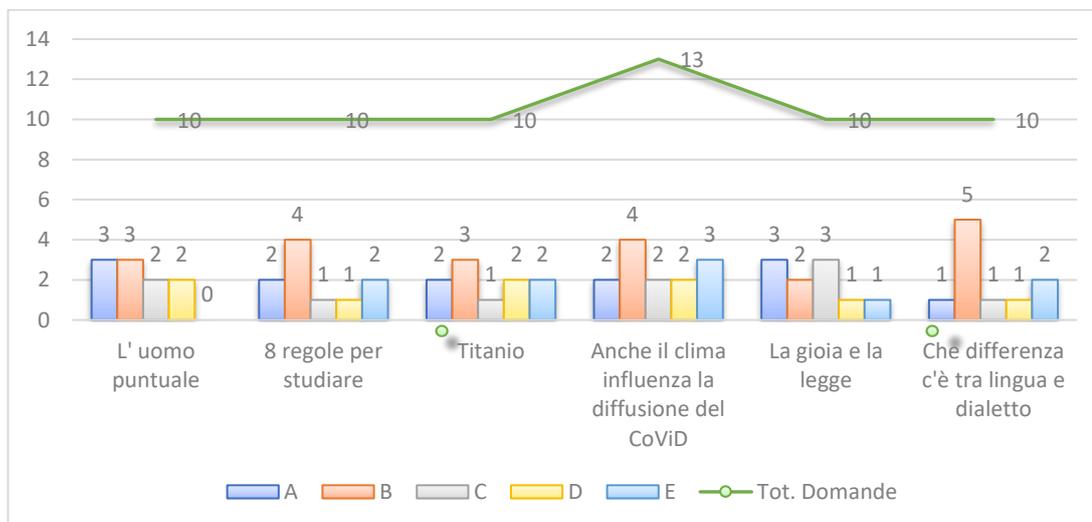


## UNITÀ 2

Rappresentatività complessiva dei tipi di domande A, B, C, D, E nell'unità 2

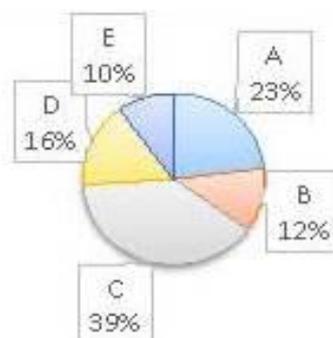


Composizione dei questionari di ogni testo dell'unità 2

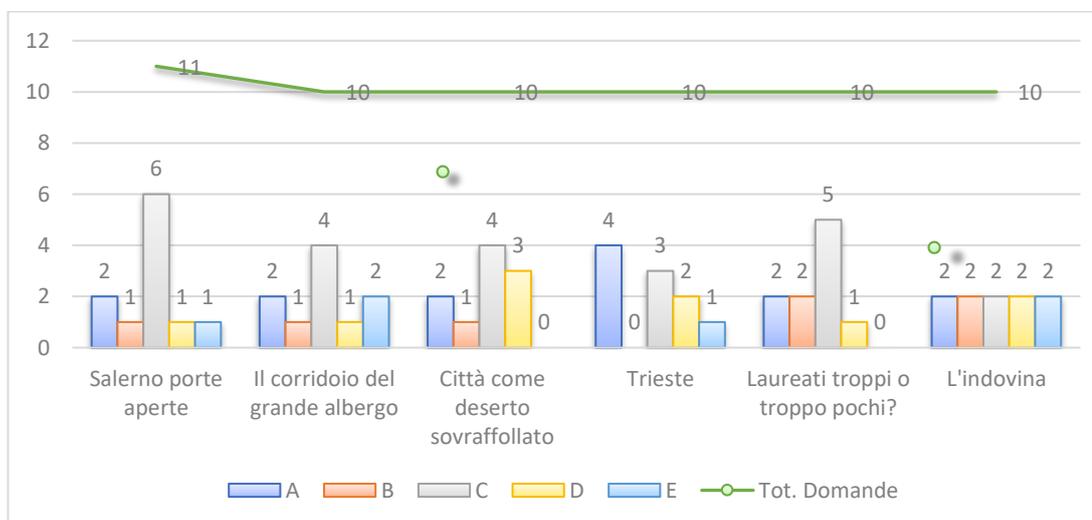


### UNITÀ 3

Rappresentatività complessiva dei tipi di domande A, B, C, D, E nell'unità 3

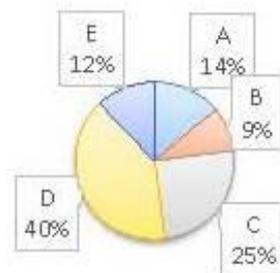


Composizione dei questionari di ogni testo dell'unità 3

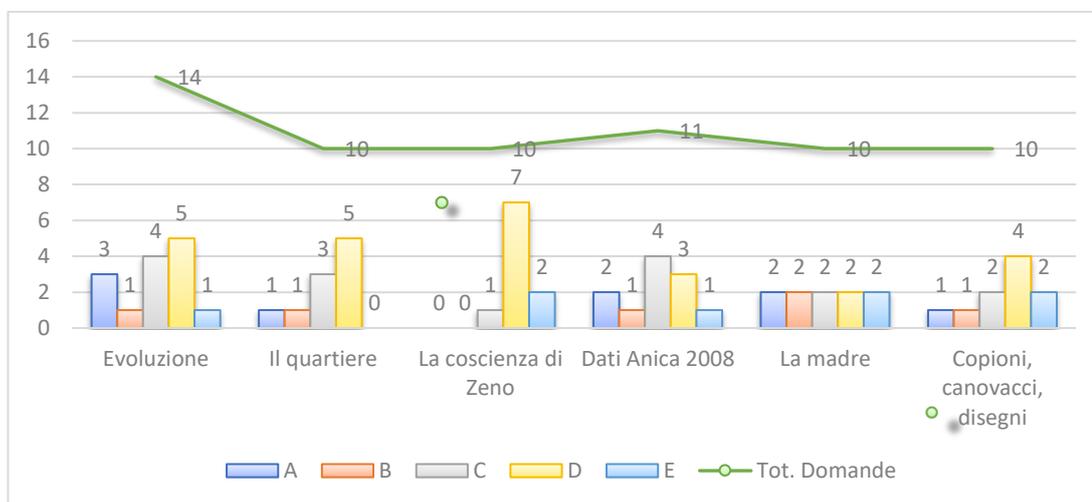


## UNITÀ 4

Rappresentatività complessiva dei tipi di domande A, B, C, D, E nell'unità 4

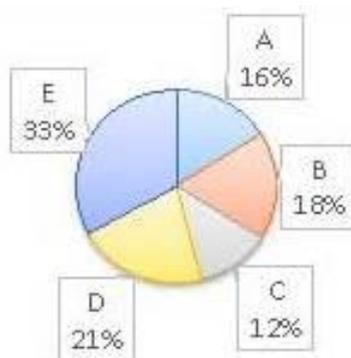


Composizione dei questionari di ogni testo dell'unità 4

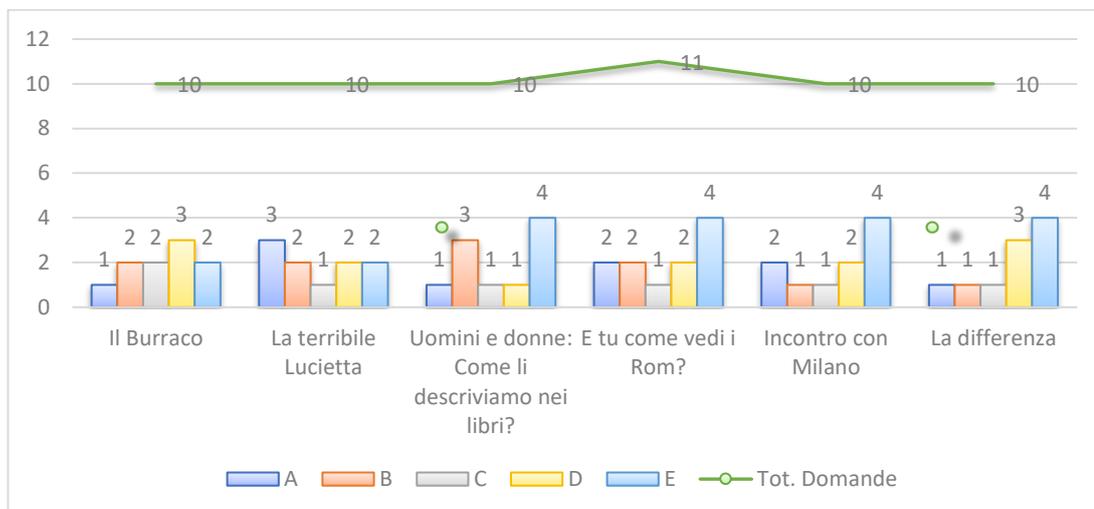


## UNITÀ 5

Rappresentatività complessiva dei tipi di domande A, B, C, D, E nell'unità 5

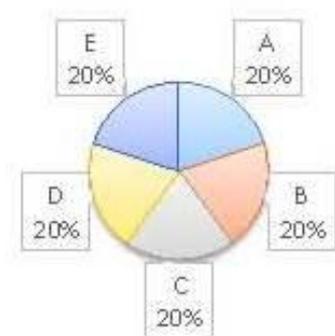


Composizione dei questionari di ogni testo dell'unità 5



## TEST FINALE

Rappresentatività complessiva dei tipi di domande A, B, C, D, E nel test finale



Composizione dei questionari di ogni testo del test finale

