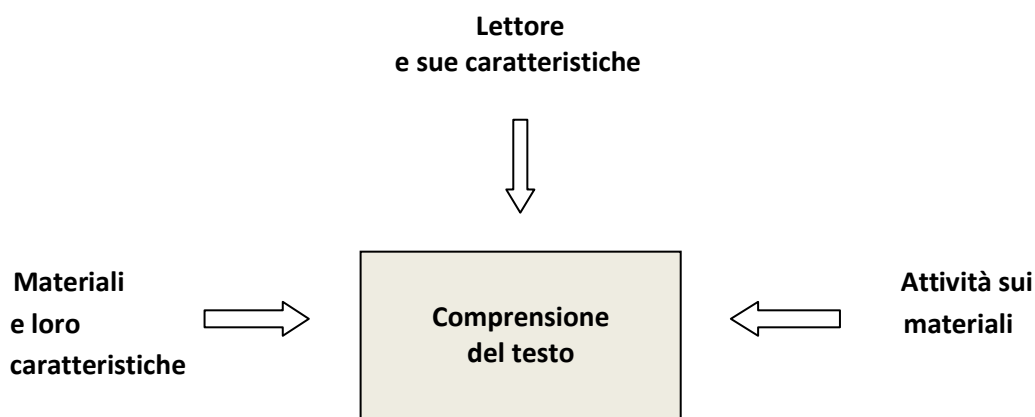


SEMPLIFICARE I TESTI DI STUDIO: QUANDO, COME

Maria Luisa Zambelli¹

La riflessione sull'opportunità di semplificare testi, quando e come farlo, ha come tema di sfondo la relazione lettore-testo e sottolinea il ruolo svolto nel processo di comprensione dai materiali di lettura – i testi – e dalle loro caratteristiche.

Un testo semplificato è un testo diverso rispetto alla stesura originale, in cui sono stati modificati quegli elementi che comportano per il lettore un impegno cognitivo superiore alle sue possibilità. I manuali disciplinari sono esempio evidente di materiale di fruizione non semplice, soprattutto se rapportato all'età e alle competenze dei lettori cui sono destinati



FATTORI DELLA COMPrensIONE

1. LA COMPrensIONE DEL TESTO

La comprensione di un testo è un'attività complessa, risultato dell'interazione fra il testo che contiene i dati in entrata, e il lettore che li elabora. Intervengono:

- processi *bottom up*, che agiscono sui dati in entrata, di superficie;
- processi *top down* guidati dalle conoscenze del lettore per elaborare i dati e riconoscere gli aspetti logico-concettuali del testo.

¹ Gisel Lombardia.

Nel modello di Kintsch e Van Dijk (1978) si ipotizzano due livelli di elaborazione, uno microstrutturale in cui si recuperano i significati delle singole proposizioni del testo, un secondo, macrostrutturale che, attraverso regole di cancellazione e generalizzazione ricostruisce, proposizioni ampie – le macrostrutture – capaci di intercettare il significato complessivo del testo.

Il risultato finale è «una rappresentazione mentale del contenuto del testo, che non ha più rapporti diretti con la manifestazione esplicita e lineare, ma con le sue strutture globali e profonde» (Ambel, 2006: 29).

L'ampiezza delle operazioni necessarie per leggere e capire un testo scritto spiega perché la competenza di comprensione sia apprendimento di lungo periodo, che ha bisogno di più anni di scolarizzazione per consolidarsi.

Nella fase iniziale dell'apprendimento il lettore inesperto utilizza soprattutto strategie di comprensione "locale", in cui le informazioni vengono trattate una per una, cosa che impedisce di riconoscere i legami di significato e la coerenza complessiva del testo. Per raggiungere strategie esperte di comprensione dovrà essere in grado di:

- a) mantenere attivo in memoria il testo nel suo complesso;
- b) verificare la plausibilità della comprensione che viene realizzando confrontandosi con il testo nel suo insieme e non solo con le conoscenze di enciclopedia;
- c) integrare le informazioni in concetti progressivamente più ampi fino a ricostruire l'idea centrale (tema) su cui è costruito il testo.

Per alcuni gruppi di studenti però raggiungere una competenza esperta di lettura e comprensione richiede un percorso ancora più arduo, fonte di fatica e spesso di frustrazione; sono:

- i portatori di DSA, le cui difficoltà sono date essenzialmente dalla difficoltà nel ricostruire la rappresentazione mentale della stringa di lettere delle parole, con conseguenze a cascata sulla comprensione;
- i portatori di disturbo di comprensione, o "lettori fragili" (*poor comprehenders*), le cui difficoltà di comprensione sono date da un alterato funzionamento della memoria di lavoro, che non discrimina – e dunque non cancella – le informazioni poco rilevanti creando un sovraccarico informativo dannoso per la comprensione;
- gli alunni stranieri, presenza ormai stabile nelle classi del nostro paese in una percentuale del 10-12% circa, fra immigrati di prima generazione e di seconda generazione².

Per quanto riguarda gli alunni stranieri, gli studi di J. Cummins – lo studioso canadese che si è occupato di bilinguismo nella scuola – forniscono le indicazioni di base per interpretare correttamente i problemi del loro inserimento e del loro apprendimento. Secondo Cummins (2000), chi apprende una seconda lingua raggiunge in tempi relativamente brevi – due anni circa – una soglia di competenza linguistica sufficiente a permettergli comunicazioni interpersonali di base, mentre sono necessari tempi più lunghi – cinque, sei anni – per raggiungere competenze linguistiche più alte quali quelle necessarie ad utilizzare la lingua dell'istruzione. È possibile che di fronte ad un alunno

² Gli stranieri di prima generazione sono ragazzi nati all'estero da genitori stranieri; gli stranieri di seconda generazione sono invece i ragazzi nati in Italia da genitori stranieri.

che mostri competenze comunicative di base relativamente soddisfacenti, la scuola, sopravvalutando le sue abilità, gli ponga richieste di comprensione e studio analoghe a quelle degli studenti italo-foni, richieste per le quali invece egli non possiede ancora gli strumenti linguistici necessari.

I Rapporti Tecnici INVALSI, mettendo a confronto i punteggi medi degli alunni italiani con quelli degli alunni stranieri, mostrano nella prova di comprensione del testo differenze molto più consistenti rispetto ai risultati della prova di matematica. Il dato è costante da anni, ed è riconfermato dalla rilevazione dell'anno scolastico 2013-2014.

	liv.2	liv.5	liv.6	liv.8	liv.10
Italiani	202	202	203	202	202
Stran. II gen.	187	191	187	196	189
Stran. I gen.	175	176	169	179	176

(Rapporto INVALSI 2013-2014)

I dati della tabella rendono superflui i commenti; è però interessante osservare che:

- il profondo, ma non inatteso, *gap* fra i punteggi degli alunni italiani e degli stranieri di prima generazione aumenta fino a 34 punti nel primo anno di secondaria di primo grado, quando le richieste linguistiche disciplinari si fanno più esigenti
- anche per i ragazzi stranieri di seconda generazione – che quasi sicuramente possiedono competenze linguistico-comunicative di base sufficienti – l'impatto con la lingua di scolarizzazione e con le discipline crea non poche difficoltà, come indicano i 15 punti di distanza rispetto agli alunni italiani nella seconda classe della scuola primaria e nella prima classe della secondaria di primo grado.

È invece di soli 6 punti la distanza di punteggio fra i due gruppi nella terza classe della secondaria di primo grado, dato che è probabilmente da attribuire al prevedibile miglioramento complessivo delle competenze linguistico-comunicative lungo il curriculum; il nuovo aumento della distanza fra italiani e stranieri di seconda generazione (13 punti) osservabile al secondo anno della secondaria di secondo grado presumibilmente segnala invece una aumentata complessità delle richieste di apprendimento dello specifico del livello di scuola.

2. LEGGIBILITÀ E COMPRESIBILITÀ DEI TESTI

Fra le caratteristiche dei testi la *leggibilità* e la *comprensibilità* sono determinanti nell'agevolare o nell'ostacolare il processo di comprensione.

Leggibilità e comprensibilità non sono sinonimi: la leggibilità si riferisce agli aspetti di superficie del testo, quali aspetti grafici, paratesto, lunghezza, struttura sintattica,

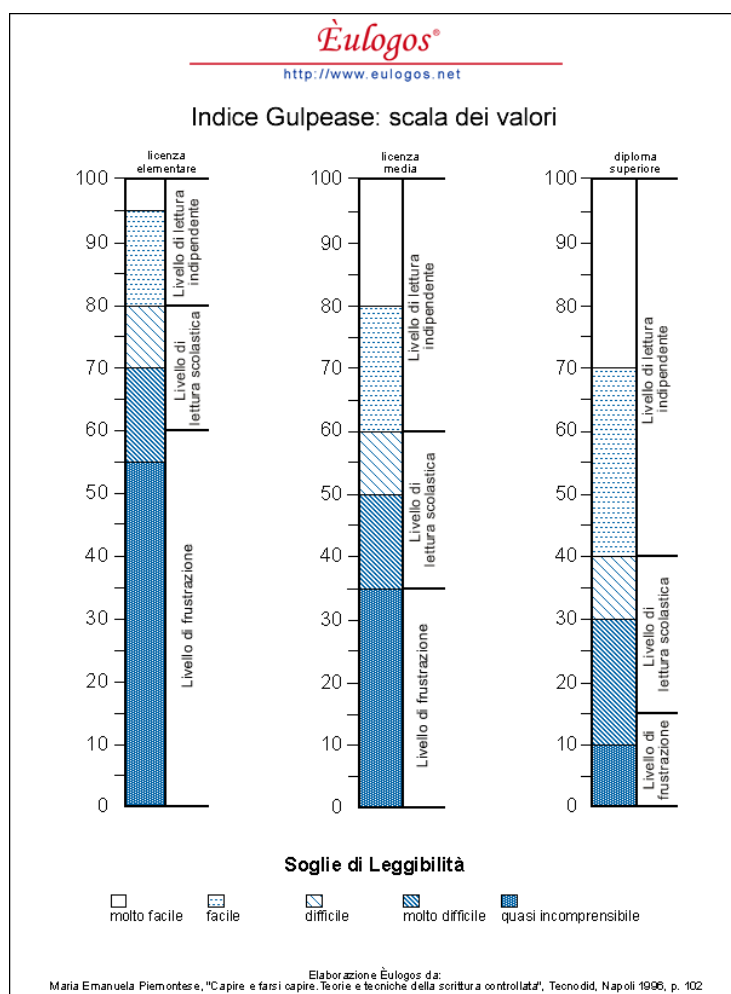
lessico; la comprensibilità si riferisce invece agli aspetti profondi, logico-semantiche del testo quali densità delle informazioni, maggiore o minore esplicitzza delle stesse, vicinanza o meno dei contenuti alle conoscenze del lettore.

Gli aspetti di superficie veicolano gli aspetti logico-semantiche: nel testo poco leggibile li mascherano e rappresentano un ostacolo in più al loro riconoscimento; d'altro canto un testo del tutto privo di ostacoli di superficie può porre problemi di ricostruzione degli aspetti logico-semantiche.

Mentre la leggibilità è una caratteristica intrinseca del testo ed è misurabile, la comprensibilità è caratteristica relativa, conseguenza della maggiore o minore vicinanza delle conoscenze e competenze del lettore al testo, alla sua struttura, al suo contenuto..

Per la misurazione della leggibilità dei testi l'italiano può contare sulla *formula di Gulpease*, che – come le formule di calcolo della leggibilità anglosassoni – si basa sull'osservazione della lunghezza delle parole e delle frasi nella convinzione che parole più corte siano usate più spesso e risultino quindi più conosciute, e frasi più brevi abbiano una struttura sintattica più semplice e siano quindi di più facile comprensione.

I risultati ottenuti con la formula di Gulpease sono compresi tra 0 e 100: il valore 100 indica la leggibilità più alta e 0 la leggibilità più bassa.



Come si può vedere nella scala di leggibilità di Gulpease i testi con leggibilità

- inferiore a 80 sono difficili da leggere per chi ha la licenza elementare,
- inferiore a 60 sono difficili da leggere per chi ha la licenza media,
- inferiore a 40 sono difficili da leggere per chi ha un diploma di scuola secondaria di secondo grado³.

Il controllo della leggibilità di un testo può anche essere verificato osservando quante parole del testo in esame appartengano al *Vocabolario di Base dell'Italiano*, lo strumento realizzato da Tullio De Mauro e che comprende circa 7.000 parole, quelle che hanno la maggiore frequenza statistica nella nostra lingua. Queste 7000 parole sono ulteriormente distinte in:

- Vocabolario fondamentale (2000 parole),
- Vocabolario di alto uso (2.750)
- Vocabolario di alta disponibilità (2300 parole).

Sono mediamente le parole più brevi dell'italiano, ma vi si trovano anche parole di linguaggi specifici (10% economia, 15,8% diritto, 23,1% biologia, 13,8% medicina); Il 99% delle normali scritture, qualunque sia l'argomento, sono realizzate facendo uso del Vocabolario Fondamentale e del Vocabolario di Alto Uso.

L'indice di leggibilità del testo ottenuto utilizzando le formule è però solo un primo dato, non sufficiente a stabilire se il testo in oggetto sia adatto agli alunni a cui dovrà essere proposto; l'analisi della leggibilità va completata con un'osservazione più articolata degli aspetti lessicali e morfo-sintattici del testo.

Un **testo è leggibile** quando ha:

- lessico appartenente per lo più al vocabolario di base;
- lessico disciplinare specifico riconoscibile e spiegato;
- linguaggio figurato limitato;
- periodi brevi;
- periodi di struttura lineare;
- assenza – o scarsità – di forme a incastro all'interno del periodo;
- subordinazione limitata;
- pronomi e riprese anaforiche in genere dalla referenza riconoscibile;
- poche nominalizzazioni e comunque trasparenti;
- connettivi consueti.

Trattandosi di una caratteristica più qualitativa, la *comprensibilità* non è misurabile con formule di tipo matematico; è però possibile rilevarla con la tecnica della lettura "rallentata", la lettura fatta da un esperto – il docente per esempio – che analizza

³ M. E. Piemontese, 1996.

l'organizzazione logico-concettuale del testo e si chiede se le operazioni cognitive necessarie per la comprensione siano possibili per i lettori cui il testo è destinato.

Il testo è comprensibile quando

- è ben tematizzato, quando cioè tema centrale e informazioni di ampliamento e di supporto sono ben collegati;
- non è troppo denso sotto il profilo informativo;
- le inferenze sono adeguate alle conoscenze dei lettori;
- le intenzioni comunicative sono ben segnalate.

3. LA LINGUA DEI MANUALI

Fra le diverse funzioni della lettura, è fondamentale la *lettura per l'apprendimento*. «La *literacy* in lettura è considerata la competenza chiave per eccellenza, fondamentale anche per le altre competenze chiave, in quanto costituisce la base sia per conseguire gli obiettivi di apprendimento di tutte le aree disciplinari sia per acquisire informazioni in modo funzionale alla piena partecipazione dell'individuo alla vita adulta» (PISA, 2009: 9).

Pone però anche qualche problema in più perché in questo caso la *lingua è strumento* di apprendimento delle discipline non linguistiche e la sua padronanza è dunque *un prerequisite*.

Le competenze linguistico-comunicative richieste sono poi di maggior spessore: la lingua dei manuali, anche se con un taglio più informale e divulgativo, riprende infatti il *linguaggio specialistico* delle discipline, sia per gli *aspetti lessicali*, sia per la *morfosintassi*, sia per gli *aspetti testuali*:

- il lessico è meno consueto, con forme astratte ed espressioni figurate, con termini specifici e parole della lingua quotidiana usate con significato più ristretto;
- i tempi verbali utilizzati sono più numerosi in alcune discipline (i passati del testo storico), più ristretti in altre (il presente come tempo fondamentale nelle discipline scientifiche), e più frequente è il ricorso alla forma passiva e impersonale;
- i periodi sono più lunghi e complessi e l'ipotesi più consistente;
- le riprese anaforiche possono essere poco trasparenti;
- i connettivi utilizzati sono talvolta insoliti;
- la densità informativa è spesso elevata;
- le inferenze richieste possono non essere possibili per il lettore.

Ecco un breve esempio di lingua del manuale ripreso da un manuale di scienze del biennio della secondaria superiore:

La sua concentrazione (*del monossido di carbonio*) è controllata dalla fotosintesi, svolta dalla componente vegetale del geosistema, e dalla soluzione nelle acque marine, ma queste due azioni sembrano oggi incapaci di frenare le emissioni crescenti.

(Boschetti M., Fedrizzi E., *Ecosistema Terra*, 2008, Minerva Scuola)

In questo breve segmento di testo si trovano concentrate molti degli elementi di complessità della lingua dei manuali:

- alta densità informativa
- informazioni non esplicitate, da integrare
- nominalizzazioni, 3 in poche righe – *concentrazione, soluzione, emissioni* – la seconda delle quali polisemica e conosciuta soprattutto nel significato di “risolvere” anziché di “sciogliere”
- espressioni astratte (*componente vegetale del geosistema*)
- coreferenze poco trasparenti (*queste due azioni*)
- forme verbali non consuete (verbi passivi: *è controllata, svolta*)

Il testo scientifico contiene poi *atti di discorso specifici*: concettualizzazioni, relazioni causa-effetto, formulazioni di ipotesi, confronti, definizioni, classificazioni, generalizzazioni, argomentazioni, ecc.; riconoscerli è fondamentale per ricostruire efficacemente gli scopi comunicativi del testo. Ad esempio:

definizione:

Quello delle piante è un regno che comprende organismi autotrofi pluricellulari che fanno fotosintesi. Vi appartengono organismi che vanno da dimensioni veramente ridotte, come ad esempio i muschi, fino alle gigantesche sequoie.

classificazione:

È possibile fare una prima grande distinzione tra piante vascolari, provviste di vasi per trasportare le sostanze e i prodotti della fotosintesi e dotate di una struttura abbastanza definita con un apparato radicale e un sistema aereo (fusti, foglie, eventualmente tronchi e rami), e piante non vascolari che non hanno tessuti specializzati (senza radici, veri e propri fusti o foglie).

Infine la comprensione di argomenti di studio richiede che il lettore sia in grado, quando necessario, di richiamare *conoscenze disciplinari pregresse* e integrarle con le nuove informazioni. Queste operazioni di richiamo e integrazione, se non condotte con la guida del docente risultano particolarmente difficili per i lettori giovani, le cui competenze di lettura in fase di costruzione. Nel testo che segue, ad esempio, le parti sottolineate indicano informazioni la cui comprensione è possibile solo richiamando conoscenze (la tettonica a zolle e le sue dinamiche) apprese precedentemente:

Tra tutti i continenti l’Africa è quello che ha subito in misura minore gli effetti dei movimenti delle zolle, perciò il rilievo africano è costituito soprattutto da grandi tavolati, che arrivano fino quasi alle coste. Solo all’estremità meridionale della regione (Monti dei Draghi, 3.482 m.) si sono avuti fenomeni di orogenesi significativi.

(R. Neri, *Il mestiere del geografo, Paesi extraeuropei. Le regioni del mondo*, La Nuova Italia, RCS Libri, Milano, 2004)

I manuali disciplinari attuali sono consapevoli della necessità di proporre agli alunni, soprattutto ai più giovani della scuola primaria, testi poco complessi, alla portata di lettori dalle competenze in formazione; la loro attenzione però si rivolge più spesso agli aspetti sintattici di superficie, e meno agli aspetti semantico-lessicali e testuali.

SCIENZE – Primaria, 4° anno. Paragrafo di apertura di una unità di lavoro dal titolo “ <i>Calore e cambiamenti di stato</i> ”	
<p>I materiali si presentano solitamente in uno stato: sono solidi, liquidi o gassosi. Possono tuttavia passare da uno stato all’altro quando raggiungono determinate temperature.</p>	<p>Le frasi dell’esempio sono brevi e la subordinazione è limitata ad una subordinata di primo grado nella seconda frase, introdotta da un connettivo – <i>quando</i> – di uso comune.</p> <p>Le difficoltà sono soprattutto lessicali e testuali:</p> <p><i>materiali</i>: parola dal significato molto generale; qui è usata come termine scientifico, senza alcuna precisazione.</p> <p><i>stato</i>: parola polisemica; qui è usata come termine scientifico, senza però che sia segnalato e spiegato come tale.</p> <p><i>gassoso</i>: termine scientifico; viene spiegato due paragrafi più avanti, nella pagina successiva, quando si parla dell’evaporazione.</p> <p><i>tuttavia</i>: congiunzione con valore limitativo; pone restrizioni a quanto detto precedentemente: qui la restrizione si riferisce a “ ... <i>si presentano solitamente in uno stato ...</i>”.</p> <p>Grado di leggibilità: 62, valore che Gulpease colloca al livello della lettura assistita (“scolastica”).</p>
<p>(Gruppo di ricerca coordinato da L. Taffarel “<i>Ora so... di più! sussidiario delle discipline</i>”, Ardea -Tredici Editori. Vol. 4, 2009)</p>	

<p>STORIA Secondaria di secondo grado, 2° anno. <i>“I due diritti”</i></p>	
<p>Il faro del diritto. Rinnovatrice fu, in questo contesto, l’opera di un magister bolognese, Irnerio, attivo verso il 1115. Su invito di Matilde di Canossa prima e dell’imperatore Enrico V poi, egli si mise a “recuperare i libri delle leggi imperiali”, cioè il Codice di diritto civile di Giustiniano, allora quasi del tutto dimenticato per la lacunosità dei manoscritti che lo conservavano. Irnerio riportò dunque alla luce leggi completamente ignorate e, soprattutto, fece riemergere la volontà dell’imperatore come vera fonte del diritto.</p> <p>Questo duplice merito – uno filologico, l’altro sostanziale quanto alla concezione stessa del diritto – valse a Irnerio il soprannome di “faro del diritto”.</p>	<p>L’approccio autonomo al testo è da subito complicato dal tema trattato, il diritto, tema poco presente fra le conoscenze dei quindicenni. La frase centrale è abbastanza lunga (44 parole), le altre meno; la subordinazione si ferma al 2° grado. Le difficoltà stanno, oltre che nel tema, nelle molte informazioni da integrare.</p> <p><i>Il faro del diritto:</i> forma figurata <i>“... per la lacunosità dei manoscritti che lo conservavano.”</i> La comprensione qui richiede l’integrazione con informazioni pregresse circa i manoscritti antichi e la loro conservazione, l’opera dei monaci amanuensi etc.</p> <p><i>Lacunosità:</i> parola esterna al VdB. <i>Fonte del diritto:</i> espressione del linguaggio giuridico. <i>Duplice merito:</i> coreferenza, si riferisce alle righe precedenti <i>“riportò alla luce leggi completamente ignorate”</i> e <i>“fece riemergere la volontà dell’imperatore come vera fonte del diritto.”</i> <i>“... uno filologico, l’altro sostanziale quanto alla concezione stessa del diritto...”</i> espressioni astratte. <i>Filologico :</i> parola esterna al VdB. <i>Sostanziale:</i> parola esterna al VdB.</p> <p>Grado di leggibilità: 50; Gulpease pone a 40 il livello di leggibilità adatto alla V classe della secondaria di secondo grado; gli alunni del 2° anno possono senz’altro avere difficoltà a comprendere il testo in modo autonomo, senza la guida del docente.</p>
<p>(Marco Meschini – Roberto Persico, <i>I giorni della storia 2 – Dal III secolo d. C. al Trecento</i>, Archimede edizioni, Milano, 2008)</p>	

4. SEMPLIFICARE E FACILITARE TESTI

Negli studi di L.S. Vigotskij l'insegnamento sistematico precede lo sviluppo cognitivo e, sollecitando le risorse dell'alunno, lo favorisce; interviene in quell'area che lo studioso definisce *area di sviluppo prossimale*, l'area delle competenze non ancora sviluppate ma in formazione e che permettono comunque all'apprendente di svolgere compiti complessi se sostenuto con attività mirate da adulti di riferimento.

Attività come la semplificazione e la facilitazione di un testo complesso come il testo disciplinare possono essere viste come il sostegno offerto dal docente all'alunno perché possa esercitare competenze non ancora del tutto mature, ma comunque in via di formazione per svolgere compiti complessi.

Quale sia la rilevanza delle attività didattiche volte a sostenere gli alunni nell'approccio al testo di studio è indicato anche dalla scala di Gulpease secondo cui la mediazione docente (la "lettura scolastica") produce un abbassamento consistente della soglia di leggibilità dei testi in tutti i gradi di scolarità: per gli alunni della V primaria la soglia di leggibilità si amplia da 80 fino a 60, nella secondaria di primo grado da 60 fino a 35, e da 40 fino a 15 per la secondaria di secondo grado.

Tra i fattori coinvolti nel processo di comprensione la semplificazione riguarda essenzialmente i materiali (i testi) ed è rivolta agli alunni con difficoltà specifiche, la facilitazione si riferisce soprattutto alle attività di approccio al testo ed è lavoro utile per l'intero gruppo-classe.

È possibile semplificare un testo intervenendo direttamente sul testo originale per modificare quegli elementi linguistico-comunicativi che ostacolano la comprensione, oppure si può riscrivere il testo secondo criteri di scrittura controllata, conservando i contenuti originali. L'intervento di semplificazione fatto direttamente sul testo di partenza dà buoni risultati soltanto se le modifiche riguardano singoli elementi lessicali o morfosintattici o comunque parti poco estese del testo. Ad esempio:

Le tre grandi religioni monoteiste sono nate tutte nel Medio Oriente

Le tre grandi religioni monoteiste – cioè che hanno un solo dio – sono nate tutte nel Medio Oriente.

Inizia una fase di disordini al termine della quale la città vede ridimensionato il suo ruolo nel Peloponneso.

Inizia una fase di disordini; quando questi disordini finiscono la città ha perso importanza nel Peloponneso.

Quando le modifiche necessarie si estendono a parti più ampie e richiedono interventi più incisivi e su più livelli del testo va preferita la riscrittura. Procedendo alla riscrittura è necessario tener conto del livello di conoscenza dell'italiano degli alunni stranieri; le procedure per semplificare un testo sono però ormai definite⁴:

1. Le informazioni vengono ordinate in senso logico e cronologico.
2. Le frasi sono brevi (20/25 parole) e i testi in media non superano le 100 parole.

⁴ Cfr. Piemontese, 1996.

3. Si usano quasi esclusivamente frasi coordinate.
4. Si fa molta attenzione all'uso del lessico, utilizzando solo il vocabolario di base e fornendo spiegazione delle parole che non rientrano nel vocabolario di base.
5. Il nome viene ripetuto, evitando i sinonimi e facendo un uso molto limitato dei pronomi (ridondanza).
6. Nella costruzione della frase si rispetta l'ordine SVO (Soggetto, Verbo, Oggetto).
7. I verbi vengono per lo più usati nei modi verbali finiti e nella forma attiva.
8. Si evitano le personificazioni: es. "il Senato ha approvato..." diventa "i senatori hanno approvato..."
9. Si evitano le nominalizzazioni.
10. Il titolo e le immagini sono usate come rinforzo alla comprensione del testo.

Dal punto di vista grafico può essere utile :

- servirsi di caratteri grandi,
- evidenziare i termini specifici e le parole chiave del testo, che non devono essere mai molte, con riquadri,
- inserire un glossario a fine pagina, etc.

Quanto segue è il segmento di un testo di studio della scuola primaria, con l'analisi delle difficoltà e con un'ipotesi di semplificazione.

STESURA ORIGINALE	DIFFICOLTÀ
<p>STORIA, primaria, classe V</p> <p><i>La crisi dell'Impero</i></p> <p>La sicurezza dell'Impero era minacciata dalle invasioni dei popoli confinanti: difendere un impero tanto esteso come quello romano non era facile e gli imperatori dovevano far sorvegliare dall'esercito ogni regione. Ciò comportava spese enormi per il trasporto, l'equipaggiamento, e il mantenimento dei soldati. Per fronteggiare le ingenti spese lo stato impose nuove tasse, sempre più pesanti, che rovinarono artigiani, contadini e commercianti. Le botteghe chiudevano, i campi restavano incolti; diminuiva la disponibilità di beni e prodotti, mentre il loro prezzo cresceva senza sosta. Molti uomini, ridotti in miseria, cominciarono a vivere di furti e aggressioni: le strade divennero insicure e la crisi dello stato si aggravò.</p> <p>(Amulfi, M., a cura di, <i>Urrà!, Sussidiario delle discipline</i>, 5, Torino, Il Capitello, 2008)</p> <p>N. parole 107, livello di leggibilità: 50, che Gulpease colloca al livello di frustrazione.</p>	<p>6 parole non appartenenti al VdB; molte quelle del V. di Alta Disponibilità.</p> <p>Le 5 frasi sono di lunghezza accettabile; nell'ordine: 30, 14, 19, 21, 23 parole; prevale la paratassi; la terza, quarta e quinta frase contengono ciascuna una subordinata di I° grado. Quella della quinta frase è una proposizione a incastro.</p> <p>I verbi sono al passato (p. remoto e imperfetto), due sono passivi.</p> <p>Nominalizzazioni: <i>trasporto,</i> <i>equipaggiamento,</i> <i>mantenimento,</i> <i>disponibilità.</i></p>

	<p>Il pronome “<i>ciò</i>” della seconda frase ha funzione di incapsulatore.</p> <p>Il testo è costituito da atti di discorso del tipo causa-effetto poco espliciti; molte le informazioni che il lettore deve recuperare e integrare.</p>
<p>POSSIBILE RISCrittURA</p> <p>I popoli che vivevano all’Impero Romano minacciavano i suoi confini e l’impero era in pericolo. Era però difficile difendere un impero così grande. Gli imperatori dovettero mandare soldati in tutte le regioni per sorvegliare i confini. Trasportare i soldati in regioni lontane, dare a loro le armi e il necessario per vivere, richiedeva molto denaro. Per avere il denaro sufficiente lo stato impose tasse nuove e molto alte. I contadini, gli artigiani e i commercianti che dovevano pagare allo stato tasse così alte non avevano più denaro per comperare gli attrezzi e i materiali per lavorare. I contadini smisero allora di lavorare i campi, artigiani e commercianti chiusero le botteghe. Senza il lavoro dei contadini e senza le botteghe era difficile trovare cibo e oggetti necessari per vivere. I pochi prodotti che ancora si trovavano costavano moltissimo. La gente era ormai poverissima e per poter sopravvivere alcuni cominciarono a derubare chi viaggiava lungo le strade. La gente cercò allora di non spostarsi più. La crisi dello stato romano divenne molto grave.</p> <p>N. parole: 171, livello di leggibilità: 60, livello di lettura assistita nella scala di Gulpease.</p>	

Semplificare un testo può sollevare delle perplessità. Confrontato con la stesura originale il testo semplificato è spesso stilisticamente poco valido, è di solito più lungo, non garantisce del tutto la fedeltà al contenuto di partenza; la sua preparazione richiede tempo e impegno, oltre che il coinvolgimento di più docenti, sicuramente il docente della disciplina e il docente di italiano.

Ma ha un vantaggio indiscutibile: è strumento essenziale per una didattica inclusiva perché permette ai lettori dalle competenze di lettura ancora incomplete di accedere contemporaneamente al gruppo classe e in modo abbastanza autonomo ai contenuti delle discipline, oltre che di cominciare ad apprendere modalità di lettura analitica ed esercitare strategie di studio sul testo.

Mentre l’uso di testi semplificati costituisce una fase-ponte nell’esperienza dell’alunno straniero, la *facilitazione* è una pratica di lungo periodo, intesa a fornire un insieme di strategie cognitive e metacognitive per imparare ad apprendere dal testo. Riferimento teorico è il concetto di *apprendimento significativo* di D. Ausubel (1998), in cui si sottolinea il valore delle conoscenze pregresse per dare senso e rilevanza alle informazioni nuove, integrarle nell’enciclopedia personale e riutilizzarle in contesti diversi.

Il percorso di lavoro prevede attività specifiche per la fase di a) *pre-lettura*, b) *lettura* e c) *post-lettura* ed è percorso utile all'intero gruppo-classe, non solo agli alunni in difficoltà.

a) La fase di *pre-lettura* ha lo scopo di:

- presentare l'argomento;
- indicare gli obiettivi di apprendimento da raggiungere;
- creare aspettative verso il contenuto del testo;
- richiamare le conoscenze già possedute sull'argomento.

Strumenti di lavoro possono essere: osservazioni e considerazioni sul titolo, sul paratesto, domande e *brainstorming* per il recupero delle conoscenze possedute, ecc. Quanto emerge da questa fase può essere registrato sotto forma di liste spontanee di punti o mappe.

b) Nella fase di *lettura* gli alunni prendono contatto con il testo leggendolo:

- una prima volta in modo veloce per una *comprensione globale*,
- una seconda volta in modo più attento e lento per una *comprensione analitica*.

A ciascuna delle due fasi sono assegnati compiti diversi: per la fase di comprensione globale: trovare un titolo diverso, una frase sintetica, un'immagine del paratesto che rappresenti il contenuto nel suo complesso; per la fase di comprensione analitica: riconoscere parole-chiave, individuare elementi e parti importanti del testo, segmentare il testo in paragrafi, attribuire un titolo nel caso i paragrafi siano già segnalati nel testo.

c) Nella fase di *post-lettura* si controlla che gli obiettivi di apprendimento siano stati raggiunti: si sistematizzano le osservazioni fatte e le attività svolte passando dalla lista spontanea dei punti o dalla mappa iniziale ad uno schema gerarchizzato, una tabella, un grafico, un elenco ordinato di informazioni, una breve relazione.

Durante tutte le fasi di lavoro il ruolo del docente svolge il ruolo di *tutor* organizzando e guidando le attività: richiama l'attenzione su aspetti significativi e conoscenze pregresse, esplicita informazioni non date, scioglie nodi di comprensione determinati dal lessico specifico e particolarità sintattico-testuali.

Facilitare per esempio l'approccio a questo testo di storia del secondo anno della secondaria di primo grado richiede in concreto questi tipi di attività:

<p><i>Sezione di un capitolo dedicato alle Signorie e agli stati regionali italiani.</i></p> <p>L'alleanza tra gli Aragona e i Visconti allarmò immediatamente la Repubblica di Venezia che iniziò un periodo di guerre contro Milano, al termine delle quali i territori del Ducato vennero fortemente ridotti.</p> <p>Grazie a questo, invece, la città lagunare, che fino a quel momento si era preoccupata unicamente di conquistare basi nel Mediterraneo orientale, ebbe anche un vasto</p>	<p>Pre-lettura</p> <ul style="list-style-type: none">• Presentare l'argomento (lo sviluppo di Venezia).• Indicare gli obiettivi (conoscere il perché della guerra di Venezia contro Milano, conoscerne l'esito, indicare i vantaggi che Venezia ne ricava).
--	---

<p>territorio sulla terraferma che si estendeva dalla Dalmazia al Lago di Garda.</p> <p>Divenne così anch'essa uno Stato regionale, con grandi vantaggi per Venezia stessa. Ora, infatti, diventava possibile controllare a monte i fiumi che trascinavano detriti nella Laguna, più facile ottenere legname per l'Arsenale, di cui erano ricche le foreste alpine, e rifornirsi di generi alimentari grazie alle fattorie della Pianura padana.</p> <p>(V. Calvani, <i>Scambi tra civiltà</i>, Mondadori, Milano, 2007)</p>	<ul style="list-style-type: none">• Creare aspettative (osservare la paragrafazione e concludere che il tema del testo si articola in tre sottotemi).• Richiamare le conoscenze già possedute sull'argomento osservare su una cartina storica la posizione e l'ampiezza dello Stato di Milano e di quello di Venezia e delle sue basi nel Mediterraneo; <i>brainstorming</i> per richiamare le conoscenze circa le caratteristiche e le necessità di un territorio lagunare come quello di Venezia.• Preparare una lista di punti o di una mappa per registrare quanto emerso. <p>Lettura</p> <p>Per gli studenti stranieri e/o con difficoltà di lettura e comprensione il testo del manuale va sostituito con il corrispondente testo semplificato.</p> <ul style="list-style-type: none">• Prima lettura a voce alta, preferibilmente fatta dall'insegnante. Individuazione di un titolo per ciascuno dei tra paragrafi e/o collegare ad eventuali elementi del paratesto.• Chiarificazione da parte del docente di alcune difficoltà specifiche del testo:<ul style="list-style-type: none">- coreferenze: <i>Ducato, città lagunare, questo</i> in "grazie a questo"- connettivi: valore di "anche" in "anch'essa", di "infatti";- lessico: "controllare a monte".• Seconda lettura, individuale e silenziosa con sottolineatura delle informazioni principali di ciascun paragrafo. <p>Post-lettura</p> <ul style="list-style-type: none">• Verifica circa il riconoscimento delle conoscenze individuate come obiettivi.
--	---

	<ul style="list-style-type: none">• Trasformazione della lista di punti o della mappa iniziale in schema gerarchizzato utilizzando il titolo del testo e dei paragrafi, le informazioni sottolineate, le informazioni pregresse dove necessario.
--	--

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Ambel M. (2006), *Quel che ho capito*, Carocci, Roma.

Ausubel D.P. (1998), *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Franco Angeli, Milano.

Cummins J. (2000) *Language, Power and Pedagogy*, Multilingual Matters, Clevedon.

Kintsch e Van Dijk (1978), "Towards a Model of Text Comprehension and Production", in *Psychological Review*, 85, 5, pp. 363-394.

<http://www.discourses.org/OldArticles/Towards%20a%20model.pdf>

INVALSI (2013), *Rapporto Tecnico SNV PN*:

<http://www.invalsi.it/invalsi/istituto.php?page=rapporti>

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

PISA (2009): http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2009.php?page=pisa2009_it_09