

# Sviluppare le abilità di comprensione e narrazione

Prevenzione e recupero delle  
difficoltà di linguaggio

Maria Cristina Tigoli e Elena Freccero

MATERIALI  
LINGUAGGIO



Erickson

## IL LIBRO

# SVILUPPARE LE ABILITÀ DI COMPRENSIONE E NARRAZIONE

Lo sviluppo di un'adeguata capacità narrativa rappresenta una tappa evolutiva importante per l'organizzazione del pensiero logico e del ragionamento verbale.

La comprensione del testo è però un processo complesso e implica l'esercizio di un insieme di abilità che, se sono in genere automatiche nell'adulto, nel bambino piccolo vanno allenate e richiedono l'apprendimento delle regole e della pragmatica della lingua.

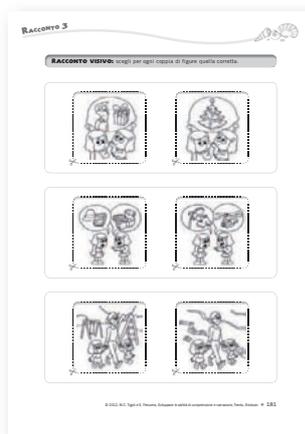
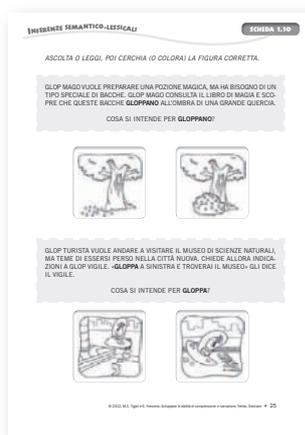
Uno strumento abilitativo per stimolare la comprensione e la produzione di testi narrativi in bambini a partire dai 5 anni di età.

*Sviluppare le abilità di comprensione e narrazione* propone numerose schede operative a genitori, insegnanti e logopedisti per promuovere efficacemente le capacità di:

- inibire le informazioni non rilevanti di un testo
- cogliere, oltre alle informazioni testuali, quelle inferenziali e integrarle con le conoscenze pregresse
- riconoscere la struttura di una storia e rievocarla in una struttura narrativa soddisfacente.

Il volume presenta differenti attività riguardanti:

- le inferenze: attraverso brevi racconti di lunghezza e difficoltà crescente i bambini, come piccoli investigatori, impareranno a mettere in atto determinati processi inferenziali
- storie per immagini da completare con o senza supporto visivo
- racconti più complessi per esercitare sia la comprensione sia la produzione del testo, in forma orale o scritta. Una check list dei contenuti rievocati permette all'operatore di individuare le carenze e progettare interventi mirati.



Inferenze semantico-lessicali.  
Un simpatico racconto visivo.

Inferenze di stato interno.  
Partiamo dalla tua esperienza...

## LE AUTRICI

### MARIA CRISTINA TIGOLI

Laureata in logopedia, lavora presso il Dipartimento Cure Primarie - Assistenza Consultoriale ASL 3 «Genovese». Si occupa di prevenzione, abilitazione e riabilitazione del linguaggio in età evolutiva e di prevenzione e recupero dei disturbi specifici di apprendimento della lettura e della scrittura. Collabora a programmi di consulenza e formazione per scuole dell'infanzia e primarie.

### ELENA FRECCERO

Laureata in logopedia, attualmente opera presso l'ASL 3 «Genovese» e si occupa di prevenzione, abilitazione e riabilitazione del linguaggio in età evolutiva e di prevenzione e recupero dei disturbi specifici di apprendimento della letto-scrittura.

€ 21,50



9 788859 001287

www.ericsson.it

# Indice

<b>7</b>	<b>Introduzione</b>
<b>15</b>	<b>CAP. 1 Inferenze semantico-lessicali</b>
<b>31</b>	<b>CAP. 2 Inferenze con omonimi</b>
<b>43</b>	<b>CAP. 3 Inferenze spaziali</b>
<b>55</b>	<b>CAP. 4 Inferenze causali</b>
<b>71</b>	<b>CAP. 5 Inferenze di stato interno</b>
<b>105</b>	<b>CAP. 6 Inferenze a ponte</b>
<b>121</b>	<b>CAP. 7 Inferenze da integrazione</b>
<b>131</b>	<b>CAP. 8 Completa la storia (prima parte)</b>
<b>143</b>	<b>CAP. 9 Completa la storia (seconda parte)</b>
<b>155</b>	<b>CAP. 10 I racconti</b>

# Introduzione

Sin dai primi anni di vita il bambino si trova immerso in un mondo di storie: le favole lette o raccontate dagli adulti, i cartoni animati, i film, i fumetti, gli avvenimenti di vita quotidiana ricordati e rielaborati attraverso il linguaggio verbale.

Le storie rappresentano degli strumenti insostituibili per promuovere «lo sviluppo linguistico e per la conoscenza del mondo» (Levorato, 1988).

Lo psicologo Bruner sottolinea l'importanza della narrazione anche ai fini di scambio sociale di conoscenze culturali ed emozioni (Bruner, 1992, p. 56).

Lo sviluppo di un'adeguata capacità narrativa rappresenta una tappa evolutiva importante ai fini dell'organizzazione del pensiero logico e del ragionamento verbale. La competenza narrativa è una funzione che si affina nel corso degli anni per emergere in maniera più delineata a partire dai 5-6 anni di età. In realtà, la comprensione e riproduzione di un rudimentale schema delle storie compare già ai 4 anni, ma solo negli anni successivi il consolidamento delle competenze cognitive e linguistiche consente una reale comprensione delle relazioni che legano gli eventi della storia e la loro esplicitazione linguistica.

Le abilità narrative in età evolutiva, inoltre, «rappresentano l'anello di congiunzione tra le competenze orali e quelle scritte» (Pinto e Bigozzi, 2002, p. 33). Esse non incidono sulle fasi iniziali di apprendimento della lingua scritta (codifica e decodifica), ma successivamente sostengono in maniera significativa le competenze necessarie allo svolgimento di compiti di comprensione e produzione di testi scritti.

## La comprensione del testo

La comprensione di un testo implica l'utilizzo di diverse funzioni, non solo quelle linguistiche. Essa, infatti, non consiste nella semplice sommatoria della comprensione lessicale (le parole contenute nel testo) e della comprensione delle singole strutture morfosintattiche (il tipo di frasi contenute nel testo).

Comprendere un testo narrativo è un processo più complesso che implica l'esercizio di un insieme di funzioni in gran parte afferente alle *funzioni esecutive-frontali* del nostro sistema cognitivo, quali:

- la capacità di inibire le informazioni non rilevanti mantenendo in memoria solo quelle importanti;

- la capacità di cogliere non solo le informazioni testuali (ovvero esplicitamente dichiarate nel testo), ma anche e soprattutto quelle inferenziali (implicite, dedotte dal contesto);
- la capacità di integrare le informazioni del testo con le conoscenze pregresse sull'argomento ricavate direttamente dalle proprie esperienze;
- la capacità di integrare tutte le informazioni (pregresse, testuali e inferenziali) in una rappresentazione mentale coerente.

Il ruolo della memoria non si esaurirebbe, quindi, nel ritenere le informazioni, ma nel mantenerle attive per il tempo necessario a elaborarle. Le *conoscenze pregresse* avrebbero un ruolo di «attivatore» del sistema cognitivo favorendo l'elaborazione delle informazioni che seguono. È esperienza comune a tutti che la comprensione di un testo sia migliore quanto più si possiedono conoscenze relative all'argomento trattato: anche sperimentalmente è stato provato che, quanto più il bambino ha familiarità con i contenuti del testo, tanto più la comprensione migliora.

Le *informazioni inferenziali* svolgono un ruolo altrettanto cruciale permettendo di cogliere le relazioni tra gli eventi laddove ciò non sia chiaramente esplicitato nel testo: attraverso di esse vengono prodotte le informazioni nuove, che sono necessarie alla corretta comprensione ed elaborazione di ciò che viene letto.

Le inferenze permettono di costruire una rappresentazione del significato del testo coerente sia a livello locale che a livello globale. La coerenza locale mette in relazione un elemento linguistico successivo con elementi presenti nelle frasi precedenti: pertanto è strettamente collegata alle conoscenze grammaticali e sintattiche. Le inferenze necessarie a costruire una coerenza locale, cioè le cosiddette informazioni referenziali, sono in genere automatiche nell'adulto, ma per il bambino piccolo necessitano l'apprendimento delle regole e della pragmatica della lingua. La coerenza globale mette in relazione ogni informazione con l'intero testo e con le informazioni pregresse, pertanto richiede inferenze più complesse che, attraverso l'integrazione linguistica e cognitiva, permettono la costruzione di significati nuovi, non espliciti nel testo.

Esempi di inferenze automatiche sono i seguenti:

- *inferenze semantico-lessicali*: permettono di dedurre il significato di alcuni termini sulla base del contesto proposizionale, anche risolvendo le ambiguità presenti, ad esempio, nelle frasi contenenti omonimi: nella frase *Marta ha fame e prende una pesca dallo zaino*, il contesto frasale chiarisce che per «pesca» si intende il frutto e non l'azione del pescare;
- *inferenze a ponte*: permettono di cogliere la relazione tra un'informazione precedente e una successiva, ad esempio tra un pronome e il suo referente: nella frase *Paolo va in bici in città. Quando arriva a scuola la parcheggia sotto un albero*, l'inferenza a ponte consiste nel capire che il clitico «la» si riferisce alla bicicletta.

Tra le inferenze complesse distinguiamo:

- *inferenze spaziali*: è possibile dedurre dal testo l'ambiente in cui si svolge l'azione;
- *inferenze causali*: permettono di stabilire relazioni di tipo causale tra concetti ed eventi, pur non presenti esplicitamente nel testo, cogliendo la relazione causale

- sottintesa tra due eventi. Molti autori ne sottolineano l'importanza nel processo di costruzione del significato di un testo;
- *inferenze di stato interno*: fanno riferimento alla capacità di comprendere gli stati emotivi dei personaggi in base ai loro comportamenti e alla conoscenza personale sulle azioni umane e favoriscono la comprensione della relazione tra un evento e lo stato d'animo dei personaggi;
  - *inferenze da integrazione* tra le conoscenze pregresse e quelle del testo: ad esempio, la frase *Luca si sveglia la mattina e trova la calza piena di dolci e caramelle* può essere compresa solo se si conosce la consuetudine di far trovare ai bimbi una calza piena di dolci il mattino dell'Epifania. Queste inferenze consentono la comprensione del brano attraverso il richiamo nella mente del lettore della sua esperienza passata o delle conoscenze pregresse: in questo caso l'informazione non è fornita direttamente dal testo.

## La rievocazione del testo

La comprensione del testo rappresenta una condizione necessaria ma non sufficiente ai fini di una corretta rievocazione del racconto.

Bambini che presentano una cattiva comprensione del testo, in genere, presentano una rievocazione povera di contenuti ed espressa prevalentemente attraverso strutture morfosintattiche semplici (soprattutto frasi soggetto-verbo-complemento e frasi fra loro coordinate del tipo *...e poi... e poi...*). In questi bambini, laddove la produzione sia più ampia, essa è spesso non adeguata in termini di contenuti. I bambini che mostrano una comprensione del testo nella fascia medio-bassa della norma spesso presentano una produzione di contenuti più adeguata, ma limitata soprattutto alle informazioni testuali, dimostrando una scarsa abilità inferenziale. Ci sono anche bambini che, a fronte di una buona comprensione del testo, non riescono a rievocarlo in una struttura narrativa soddisfacente (essi andrebbero valutati più approfonditamente nelle loro abilità linguistiche in modo da escludere la presenza di un eventuale disturbo di linguaggio).

A partire dagli anni Settanta l'interesse di molti studiosi si è rivolto a identificare un'organizzazione comune alle storie, partendo dal presupposto che esista una struttura mentale implicita denominata «schema delle storie» che è spontaneamente «costruita attraverso ripetute esposizioni alle storie» (Levorato, 2000).

Uno tra i primi modelli di struttura del testo narrativo è stato formulato da Rumelhart nel 1975 (come citato in Levorato, 1988) e poi ripreso e semplificato da Stein e Glenn nel 1979.

Secondo queste autrici in ogni storia si possono individuare determinate categorie che veicolano informazioni specifiche.

In genere, ogni narrazione inizia con la contestualizzazione dello spazio e del tempo in cui accadono gli eventi e con la descrizione dei personaggi. La sequenza stessa degli eventi segue un andamento determinato: accade una situazione problematica che determina un cambiamento di stato d'animo e la necessità del raggiungimento di un obiettivo. Il protagonista mette in atto uno o più tentativi per risolvere il problema le cui conseguenze portano a un esito preferibilmente positivo.

Le categorie possono essere così descritte:

1. *ambiente*: ogni storia si svolge in un certo tempo e in un certo luogo e ha dei protagonisti con determinate caratteristiche;
2. *evento iniziale*: all'inizio della storia si viene a determinare una situazione problematica che richiede una soluzione;
3. *risposta interna*: in risposta alla complicazione iniziale il protagonista cambia il suo stato interno (pensieri, emozioni, desideri). Il protagonista in genere si pone un obiettivo per risolvere il problema;
4. *tentativo*: il protagonista prova a mettere in atto qualcosa per risolvere il problema. Possono esserci più tentativi senza conseguenza;
5. *conseguenza*: è l'evento che segue il tentativo con o senza successo;
6. *risposta emotiva o cognitiva*: è la situazione finale innescata dall'evento iniziale.

Non tutti i racconti rispettano perfettamente questa struttura: alcune categorie possono mancare (ad esempio, la risposta interna), essere indeterminate (ad esempio, l'ambiente), intrecciate oppure invertite (come nei flashback) o ripetute come nel caso di storie costituite da più episodi.

Tuttavia le storie che vengono comprese e ricordate più facilmente sono quelle che rispettano ordinatamente tale struttura includendo almeno le tre categorie dell'evento iniziale, del tentativo e della conseguenza, dalle quali possono essere inferite le categorie mancanti (Gobbo, 1984).

## Descrizione dell'opera

Il presente lavoro si propone come strumento abilitativo volto a stimolare la comprensione e la produzione di testi narrativi in bambini a partire dai 5 anni di età.

Vista la già citata rilevanza delle abilità referenziali nel comprendere un testo, la prima parte operativa del volume presenta piccoli testi di lunghezza e complessità crescente volti a stimolare determinati processi inferenziali. La tipologia di esercizio si ripete uguale a se stessa:

- viene presentato il testo (oralmente dall'operatore o per iscritto a seconda che si voglia esercitare la comprensione orale o quella scritta);
- segue una domanda con risposta a scelta multipla per rispondere alla quale è necessario compiere una determinata inferenza. Le risposte sono rappresentate da immagini, in modo da alleggerire il carico di memoria e consentire anche ai bambini che presentino eventuali difficoltà di linguaggio espressive di fornire comunque una risposta attraverso la semplice indicazione della figura corretta.

Le *Inferenze causali* sono precedute da alcune domande relative a esperienze simili alle situazioni descritte dal testo che segue, per stimolare la capacità del bambino di utilizzare le sue conoscenze pregresse in un compito di comprensione verbale.

Nel caso delle *Inferenze di stato interno* le domande seguono il testo in modo da sollecitare il bambino a rievocare esperienze analoghe e a ricordare lo stato d'animo che avevano provocato in lui.

I processi inferenziali vengono utilizzati anche nel capitolo *Completa la storia* attraverso due diverse tipologie di esercizio. Nella prima, viene presentata per

immagini una sequenza di eventi in cui manca l'antecedente, il fatto centrale o la conseguenza e si richiede al bambino di scegliere fra due figure quella corrispondente all'informazione mancante. Nella seconda, l'evento mancante deve essere immaginato e raccontato dal bambino senza alcun supporto visivo.

Segue il capitolo *I racconti*, relativo alla vera e propria comprensione del testo, che riproduce la struttura utilizzata da un famoso test di comprensione del testo orale (Levorato e Roch, 2007, *TOR: Test di comprensione del testo orale 3-8 anni*, Firenze, Giunti).

Il testo degli otto racconti è preceduto da alcune domande finalizzate ad attivare le conoscenze pregresse sull'argomento. Il racconto può essere letto dall'operatore qualora si voglia allenare la comprensione di un testo orale oppure, per i bambini della primaria, può essere letto dai bambini stessi se si vuole esercitare la comprensione di un testo scritto. Il testo, come nel TOR, viene suddiviso in tre parti in modo da alleggerire il carico della memoria di lavoro. Ad ogni parte fanno seguito due o tre domande volte a rilevare se il bambino ha compreso gli eventi principali della storia. Le domande si dividono tra testuali e inferenziali a seconda delle informazioni che evocano: esplicitate chiaramente nel testo nel caso delle testuali, o implicite, deducibili dal contesto e dalle conoscenze pregresse, nel caso di quelle inferenziali.

Alle domande segue la richiesta di scegliere fra tre proposte il titolo più idoneo alla storia: la capacità di riconoscere il titolo evidenzia l'abilità del bambino di cogliere l'evento principale, la rappresentazione mentale congruente con il testo.

Successivamente il bambino viene invitato a riordinare la storia operando una scelta tra due alternative figurate, in modo da operare una ulteriore riflessione sugli eventi principali della storia. Questa attività fa da ponte tra la comprensione e la successiva rievocazione del racconto: al bambino viene richiesto di raccontare la storia avendo dinanzi le immagini prescelte oppure, una volta tolto il supporto visivo, può essere sollecitato a raccontarla con l'utilizzo di domande facilitanti. Le pagine successive sono riservate all'operatore e potranno essere utilizzate per individuare tutte le unità informative presenti nel testo di rievocazione del bambino, classificate sulla base della grammatica della storia (ambiente, evento iniziale, risposta interna, tentativo, conseguenza, risposta emotiva o cognitiva).

L'operatore potrà, quindi, individuare quale parte dello schema della storia è più carente nella rievocazione del bambino e progettare un intervento mirato su di essa.

## Bibliografia

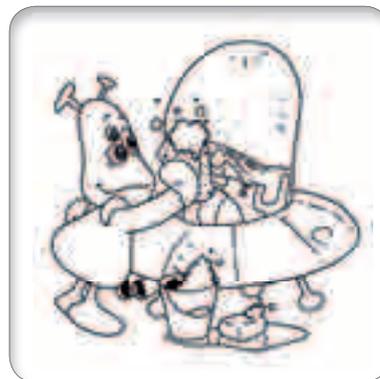
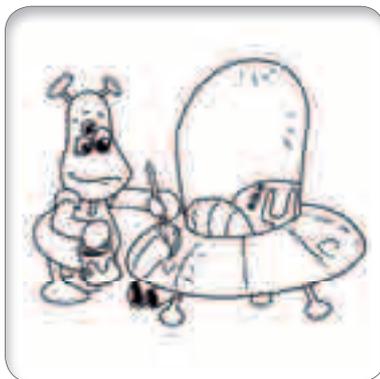
- Bruner J. (1992), *La ricerca del significato: Per una psicologia culturale*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Gobbo C. (1984), *I bambini e le storie: Comprensione e ricordo*, «Età Evolutiva», vol. 18, pp. 111-120.
- Levorato M.C. (1988), *Racconti, storie, narrazioni*, Bologna, Il Mulino.
- Levorato M.C. (2000), *Le emozioni della lettura*, Bologna, Il Mulino.
- Levorato M.C. e Nesi B. (2001), *Imparare a comprendere e produrre testi*. In L. Camaioni (a cura di), *Psicologia dello Sviluppo del Linguaggio*, Bologna, Il Mulino.

- Levorato M.C. e Roch M. (2007), *TOR: Test di comprensione del testo orale 3-8 anni*, Firenze, Giunti.
- Pinto G. e Bigozzi L. (a cura di) (2002), *Laboratorio di lettura e scrittura*, Trento, Erickson.
- Stein N.L. e Glenn C.G. (1979), *An analysis of story comprehension in elementary school children*. In R. Freedle (a cura di), *New directions in discourse processing*, Norwood, NJ, Ablex, vol. 2, pp. 53-120.

ASCOLTA O LEGGI, POI CERCHIA (O COLORA) LA FIGURA CORRETTA.

«OGGI **GLOPPO** LA NAVICELLA» ANNUNCIA PAPÀ GLOP A COLAZIONE. PRENDE LA SPUGNA, IL DETERSIVO, UN SECCHIO D'ACQUA E SI AVVIA VERSO IL GARAGE.

COSA SI INTENDE PER **GLOPPO**?



NEL NEGOZIO DI ZIA GLOP CI SONO CAMELLE DI TUTTE LE FORME E DI TUTTI I COLORI. «MI **GLOPPI** UN PACCHETTO DI MENTINE?» CHIEDE GLOPPINA ALLA SUA MAMMA.

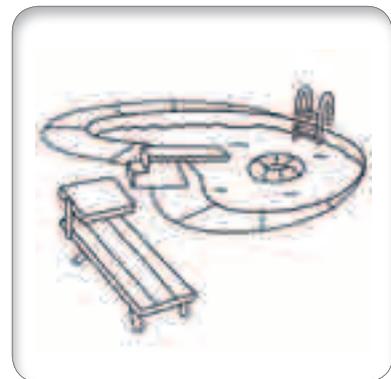
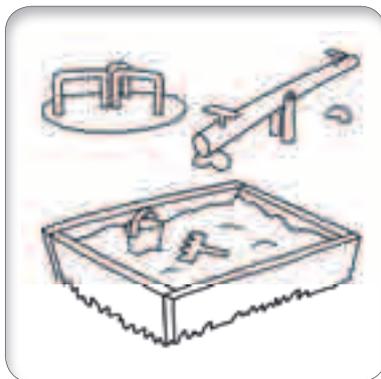
COSA SI INTENDE PER **GLOPPI**?



ASCOLTA O LEGGI, POI CERCHIA (O COLORA) LA FIGURA CORRETTA.

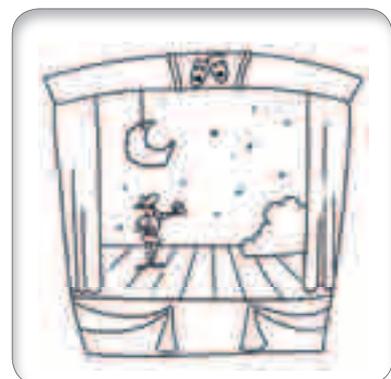
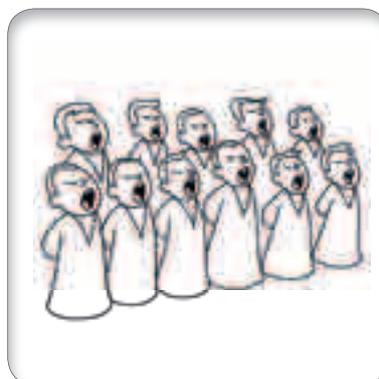
ANNA STA GIOCANDO TRANQUILLA CON IL SUO SECCHIELLO E LA SUA PALETTA NUOVI. RIEMPIE IL SECCHIELLO DI SABBIA E DI PICCOLE CONCHIGLIE. LA MAMMA INTANTO PRENDE IL SOLE E CHIACCHIERA CON UN'AMICA.

DOVE SI TROVA ANNA?



ROBERTO È TORNATO A CASA SENZA VOCE, MA FELICE. LA SUA SQUADRA HA VINTO! MENTRE RIPONE LA BANDIERA, RIPENSA AI CANTI E ALLE URLA DI INCITAMENTO CHE HANNO ACCOMPAGNATO LE MIGLIORI AZIONI DEI GIOCATORI.

DOVE SI TROVAVA ROBERTO?



**PARTIAMO DALLA TUA ESPERIENZA...**

TI È MAI CAPITATO DI AVERE MAL DI PANCIA?

Sì

No

QUANDO? \_\_\_\_\_

DOVE? \_\_\_\_\_

PERCHÉ?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

COSA HAI FATTO DOPO?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*ORA ASCOLTA O LEGGI:*

FRANCESCO È FELICE. OGGI DOPO LA SCUOLA ANDRÀ A TROVARE I NONNI. LA NONNA GLI HA PREPARATO LA TORTA AL CIOCCOLATO, LA SUA PREFERITA! FRANCESCO NON RIESCE A TRATTENERSI E FA UNA BELLA SCORPACCIATA. QUANDO ARRIVA A CASA VA A LETTO SENZA MANGIARE: STASERA HA PROPRIO MAL DI PANCIA!

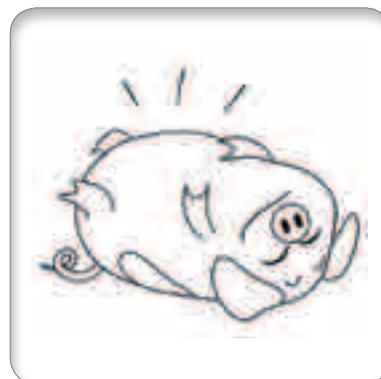
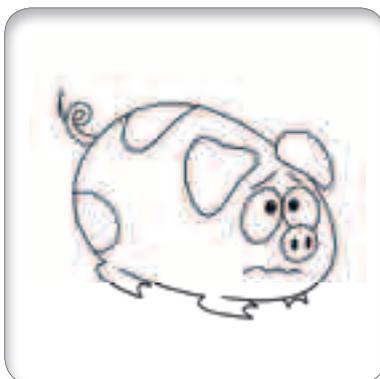
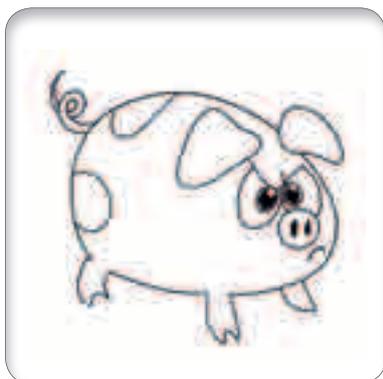
*PERCHÉ FRANCESCO HA MALE ALLA PANCIA? CERCHIA O COLORA LA FIGURA CORRETTA.*



ASCOLTA O LEGGI:

IL PICCOLO MAIALINO RICCIOLO CORRE AFFAMATO ALLA MANGIATOIA: LA MOGLIE DEL FATTORE È ARRIVATA CON UN SECCHIO PIENO DI MANGIME SUC-  
CULENTO, MA I FRATELLI DI RICCIOLO HANNO GIÀ DIVORATO TUTTO IL CIBO...

COME SI SENTE RICCIOLO? CERCHIA O COLORA LA FIGURA CORRETTA.



RIFLETTI...

HAI FRATELLI O SORELLE?

Sì  No

TI È MAI CAPITATO DI ARRABBIARTI CON LORO?

Sì  No

PERCHÉ?

---



---



---



---

ASCOLTA O LEGGI, POI CERCHIA (O COLORA) LA FIGURA CORRETTA.

LISA STAVA IMMOBILE, SEDUTA SULLA SEDIA. MATTIA, CON IL PENNELLO IN MANO, LA GUARDAVA ATTENTAMENTE E CERCAVA DI RIPRODURRE FEDELMENTE SULLA TELA LE CARATTERISTICHE DEL SUO VOLTO.

QUALE LAVORO FA MATTIA?

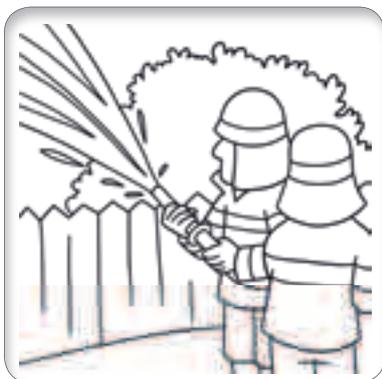
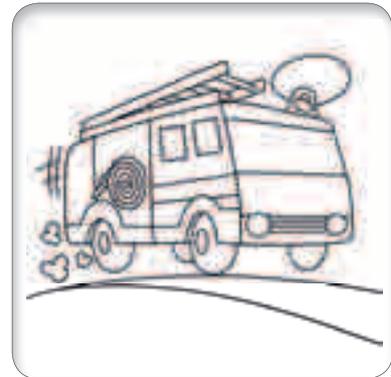


TUTTO È PRONTO PER LA GRANDE FESTA IN CITTÀ. LE STRADE SONO ILLUMINATE DALLE LUMINARIE E LE VETRINE DEI NEGOZI ADDOBBATE CON GHIRLANDE E PALLINE COLORATE. LA GENTE SI APPRESTA PER GLI ULTIMI ACQUISTI DELLA VIGILIA.

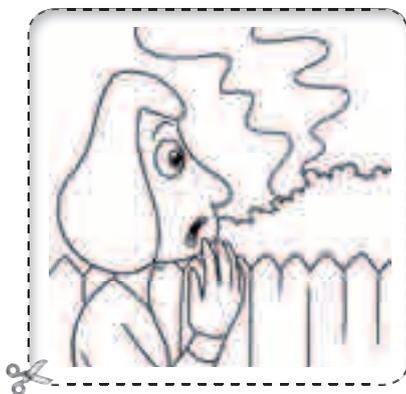
È LA VIGILIA DI QUALE FESTA?



LE FIGURE RACCONTANO UNA STORIA... MA NE MANCA UNA!



RITAGLIA E INCOLLA LA FIGURA CHE MANCA PER COMPLETARE LA STORIA.





## PARTIAMO DALLA TUA ESPERIENZA...

CHE LAVORO FA IL TUO PAPÀ?

---

DOVE? \_\_\_\_\_

CHI TI VIENE A PRENDERE DI SOLITO ALL'USCITA DA SCUOLA?

---

COME SI SVOLGE L'USCITA DA SCUOLA?

---

---

---

*ORA ASCOLTA O LEGGI QUESTO RACCONTO.*

ANDREA È UN PAPÀ GENTILE E PREMUROSO, MA È SEMPRE MOLTO INDAFFARATO A CAUSA DEL SUO LAVORO IN UNA IMPORTANTE AZIENDA DELLA SUA CITTÀ. NONOSTANTE I MOLTI IMPEGNI, PERÒ, TROVA SEMPRE IL TEMPO DI ANDARE A PRENDERE SUA FIGLIA MARINA ALL'USCITA DA SCUOLA.

1. PERCHÉ IL PAPÀ DI MARINA È SEMPRE MOLTO INDAFFARATO?

