



Insegnare la comprensione del testo agli studenti con DSA

Strategie inclusive per la scuola
secondaria di primo grado

Associazione Italiana Dislessia

A cura di

Cristina Gaggioli e Annapaola Capuano

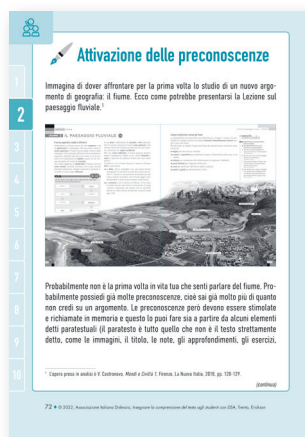
**MATERIALI
DIDATTICA**

INSEGNARE LA COMPrensIONE DEL TESTO AGLI STUDENTI CON DSA

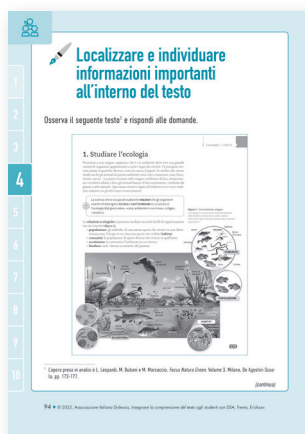
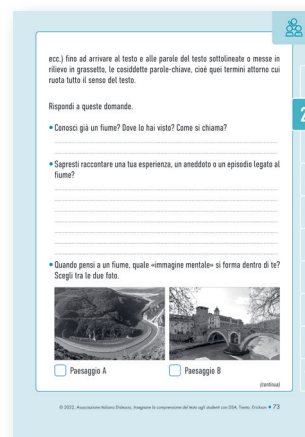
La competenza di lettura consente l'interpretazione e la valutazione critica di un testo scritto, in quanto leggere significa cogliere il significato che esso trasmette. Saper comprendere un testo, quindi, è una competenza fondamentale per ampliare le proprie conoscenze. Alcune difficoltà di comprensione del testo sono comuni a tutti gli studenti, altre invece riguardano in particolare gli alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA). Il testo fornisce indicazioni per capire le difficoltà generali di accesso a un testo, promuovendo modalità di insegnamento flessibile e accessibile a tutti gli studenti.

La comprensione del testo serve non solo a capire i contenuti delle varie discipline, ma anche a strutturare un metodo di studio efficace.

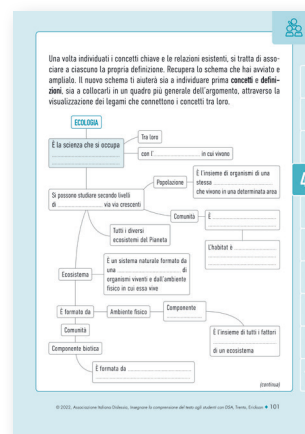
Il volume si articola in due parti: nella prima parte si approfondiscono la competenza di lettura come competenza trasversale utile a tutti gli apprendimenti scolastici e i problemi che la lettura e la comprensione del testo possono presentare agli alunni con DSA; nella seconda parte si propongono invece dieci strategie che spaziano da strumenti di uso quotidiano a pratiche di lettura fino all'utilizzo di software specifici. Ogni strategia ha una presentazione e spiegazione teorica e dei materiali operativi da utilizzare in classe.



Attivazione delle preconcoscenze



Localizzare e individuare informazioni importanti all'interno del testo



LE CURATRICI



CRISTINA GAGGIOLI

Ricercatrice in Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università per Stranieri di Perugia e formatrice AID, svolge attività di ricerca nell'ambito delle TIC con particolare interesse verso i BES. È membro del comitato tecnico-scientifico del Laboratorio di Tecnologie dell'Educazione dell'Università di Firenze e managing editor per la rivista scientifica «Media Education. Studi, ricerche, buone pratiche».



ANNA PAOLA CAPUANO

Formatrice AID, docente di materie letterarie nella scuola secondaria di secondo grado, pedagoga clinico, è autrice di testi e articoli su tematiche riguardanti la didattica inclusiva ed efficace, i BES e i DSA, le nuove tecnologie in ambito educativo, gli strumenti digitali per l'apprendimento.

AID ASSOCIAZIONE ITALIANA DISLESSIA

È un'associazione di promozione sociale a livello nazionale che si occupa di Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA). Ad oggi conta 18.000 soci e 95 sezioni attive su tutto il territorio italiano, gestite da volontari. La sua missione è sensibilizzare professionisti e opinione pubblica sui problemi legati ai DSA, promuovere ricerca e formazione a scuola e nei diversi ambiti d'intervento, offrire un servizio qualificato di consulenza e assistenza.



€ 20,00



www.erickson.it

INDICE

7 Presentazione

9 Introduzione

Parte 1 – Cosa sapere: Cornice teorico-metodologica

13 Cap. 1 La comprensione del testo come competenza trasversale

19 Cap. 2 Il testo e i suoi elementi

27 Cap. 3 La comprensione del testo in studenti e studentesse
con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA)

35 Cap. 4 Per una didattica della comprensione del testo inclusiva
ed efficace

Parte 2 – Cosa fare: Strategie attive

51 Introduzione alle strategie

55 1. Lettura alternativa: audiolibri e sintesi vocale

67 2. Attivazione delle preconoscenze

79 3. Il lessico: costruire un glossario

89 4. Localizzare e individuare informazioni importanti all'interno del testo

105 5. Adattamento dei contenuti disciplinari

115 6. Impliciti nel testo: le inferenze

131 7. Alla ricerca di un referente. Individuazione delle catene anaforiche

145 8. Individuazione, classificazione e riflessione sui connettivi

157 9. Dal testo al riassunto

171 10. Ricostruzione del significato del testo

179 Bibliografia

La comprensione del testo come competenza trasversale

Lettura e comprensione

La lettura è un'abilità complessa che coinvolge vari aspetti (Lumbelli, 2009). Leggere non significa soltanto decifrare le parole scritte in un libro, ma soprattutto riuscire a cogliere il significato che esse trasmettono. Per questo la comprensione del testo svolge un ruolo rilevante nell'apprendimento scolastico, perché il possesso ben strutturato di una lingua garantisce la capacità di servirsene per vari scopi, in particolare, la *competenza di lettura*, intesa come *comprensione*, consente l'*interpretazione* e la *valutazione* critica di un testo scritto.

L'apprendimento della lettura, e quindi anche la *comprensione del testo*, fanno parte di quelle competenze linguistiche che le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione definiscono *indispensabili* «per la crescita della persona e per l'esercizio pieno della cittadinanza, per l'accesso critico a tutti gli ambiti culturali e per il raggiungimento del successo scolastico in ogni settore di studio» (MIUR, 2012).

Saper comprendere un testo è una competenza fondamentale per ampliare le proprie conoscenze. Per questo motivo l'interesse rivolto alla comprensione dei testi non solo narrativi, ma anche espositivi e argomentativi, diviene un esercizio di fondamentale importanza, delineando finalità estese e trasversali che diventano inevitabilmente oggetto di specifiche attenzioni da parte di tutti i docenti.

Il carattere sequenziale della lettura ci costringe a percepire e decodificare una frase alla volta. È qui che inizia il processo di *comprensione*, cioè dall'elaborazione del significato di ogni singola frase che, successivamente, grazie alla memoria di lavoro, si integra con la rappresentazione complessiva del testo letto fino a quel momento (Lumbelli, 2009). L'elemento decisivo nel processo di comprensione risulta essere l'*attivazione della mente del lettore* che, per giungere alla costruzione della rappresentazione del significato, attinge alle *conoscenze pregresse* (Gaggioli, 2015).

Il modello situazionale descritto da Lumbelli si riferisce al modo in cui le conoscenze pregresse penetrano nel processo di comprensione interagendo con i significati del testo via via elaborati. È proprio questa costante interazione tra conoscenze pregresse e nuove informazioni che, restituendo «significato» ai concetti, favorisce l'*apprendimento significativo* (Ausubel, 2004).

La comprensione come processo interattivo tra testo e lettore

La lettura necessita di una pratica costante esercitata su un'ampia gamma di testi di varia tipologia e forme testuali, individuando scopi diversi e differenti strategie funzionali al compito, sia come pratica personale che di ascolto. La lettura di testi realizzata dall'insegnante abitualmente e senza alcuna finalizzazione, alimenta il piacere di leggere e allo stesso tempo allena la comprensione, oltre che altre abilità necessarie per trarre profitto dal percorso scolastico (Batini, 2022).

La complessità dello sviluppo linguistico richiede che l'apprendimento della lingua sia oggetto di specifiche attenzioni da parte di tutti i docenti. È dunque compito di ciascun insegnante, di tutte le discipline, favorire con apposite attività il superamento di eventuali ostacoli alla comprensione dei testi che possono presentarsi a livello lessicale, sintattico o a livello della strutturazione logico-concettuale. Il raggiungimento di queste finalità estese e trasversali si intreccia strettamente con lo sviluppo cognitivo degli studenti e delle studentesse e richiede tempi lunghi e distesi (MIUR, 2012).

I traguardi per la scuola secondaria costituiscono un'evoluzione di quelli della primaria e gli obiettivi di ciascun livello rappresentano un accrescimento di quelli del livello precedente. I traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado, relativi alla comprensione del testo (MIUR, 2012), descrivono uno studente in grado di:

- ascoltare e comprendere testi di vario tipo «diretti» e «trasmessi» dai media, riconoscendone la fonte, il tema, le informazioni e la loro gerarchia, l'intenzione dell'emittente;
- usare manuali delle discipline o testi divulgativi (continui, non continui e misti) nelle attività di studio personali e collaborative, per ricercare, raccogliere e rielaborare dati, informazioni e concetti;
- costruire, sulla base di quanto letto, testi o presentazioni con l'utilizzo di strumenti tradizionali e informatici;
- leggere testi letterari di vario tipo (narrativi, poetici, teatrali) e costruirne un'interpretazione, collaborando con compagni e insegnanti;
- comprendere e usare in modo appropriato le parole del vocabolario di base (fondamentale; alto uso; alta disponibilità);
- riconoscere e usare termini specialistici in base ai campi di discorso.

Come accennato precedentemente, la comprensione di un testo è frutto di un processo interattivo tra il dato testuale da un lato e le conoscenze pregresse e le aspettative del lettore dall'altro. Per comprendere un testo il lettore deve essere in grado di:

► Si veda la strategia 4
«Localizzare e individuare informazioni importanti all'interno del testo»

- individuare le informazioni principali;
- cogliere il senso globale e il significato di singole parti;
- riconoscere lo scopo e il genere del testo.

► Si veda la strategia 2
«Attivazione delle preconoscenze»

Tutte queste fasi permettono di cogliere l'*intenzione comunicativa dell'autore*, in linea con gli obiettivi didattici, indicati nelle Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (MIUR, 2012) di cui si riporta di seguito una selezione.

Lettura

► Si veda la strategia 1
«Lettura alternativa: audiolibri e sintesi vocale»

- Leggere in modalità silenziosa testi di varia natura e provenienza applicando tecniche di supporto alla comprensione (sottolineature, note a margine, appunti) e mettendo in atto strategie differenziate (lettura selettiva, orientativa, analitica).

► Si veda la strategia 2
«Attivazione delle
preconoscenze»

- Utilizzare testi funzionali di vario tipo per affrontare situazioni della vita quotidiana.
- Ricavare informazioni esplicite e implicite da testi espositivi, per documentarsi su un argomento specifico o per realizzare scopi pratici.
- Ricavare informazioni sfruttando le varie parti di un manuale di studio: indice, capitoli, titoli, sommari, testi, riquadri, immagini, didascalie, apparati grafici.
- Confrontare, su uno stesso argomento, informazioni ricavabili da più fonti, selezionando quelle ritenute più significative ed affidabili. Riformulare in modo sintetico le informazioni selezionate e riorganizzarle in modo personale (liste di argomenti, riassunti schematici, mappe, tabelle).
- Comprendere testi descrittivi, individuando gli elementi della descrizione, la loro collocazione nello spazio e il punto di vista dell'osservatore.
- Leggere semplici testi argomentativi e individuare tesi centrale e argomenti a sostegno, valutandone la pertinenza e la validità.
- Leggere testi letterari di vario tipo e forma (racconti, novelle, romanzi, poesie, commedie) individuando: tema principale e intenzioni comunicative dell'autore; personaggi, loro caratteristiche, ruoli, relazioni e motivazione delle loro azioni; ambientazione spaziale e temporale; genere di appartenenza. Formulare in collaborazione con i compagni ipotesi interpretative fondate sul testo.

► Si veda la strategia 10
«Ricostruzione del
significato del testo»

► Si veda la strategia 3
«Il lessico: costruire
un glossario»

Acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo

- Ampliare, sulla base delle esperienze scolastiche ed extrascolastiche, delle letture e di attività specifiche, il proprio patrimonio lessicale, così da comprendere e usare le parole dell'intero vocabolario di base, anche in accezioni diverse.
- Comprendere e usare parole in senso figurato.
- Comprendere e usare in modo appropriato i termini specialistici di base afferenti alle diverse discipline e anche ad ambiti di interesse personale.
- Utilizzare la propria conoscenza delle relazioni di significato fra le parole e dei meccanismi di formazione delle parole per comprendere parole non note all'interno di un testo.
- Utilizzare dizionari di vario tipo; rintracciare all'interno di una voce di dizionario le informazioni utili per risolvere problemi o dubbi linguistici.

Elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua

- Riconoscere ed esemplificare casi di variabilità della lingua.
- Stabilire relazioni tra situazioni di comunicazione, interlocutori e registri linguistici; tra campi di discorso, forme di testo, lessico specialistico.
- Riconoscere le caratteristiche e le strutture dei principali tipi testuali (narrativi, descrittivi, regolativi, espositivi, argomentativi).
- Riconoscere le principali relazioni fra significati delle parole (sinonimia, opposizione, inclusione); conoscere l'organizzazione del lessico in campi semantici e famiglie lessicali.
- Conoscere i principali meccanismi di formazione delle parole: derivazione, composizione.
- Riconoscere l'organizzazione logico-sintattica della frase semplice.
- Riconoscere la struttura e la gerarchia logico-sintattica della frase complessa almeno a un primo grado di subordinazione.
- Riconoscere in un testo le parti del discorso, o categorie lessicali, e i loro tratti grammaticali.

► Si veda la strategia 8
«Individuazione,
classificazione
e riflessione sui
connettivi»

- Riconoscere i connettivi sintattici e testuali, i segni interpuntivi e la loro funzione specifica.

Le dimensioni della comprensione del testo

La lettura intesa, dunque, non come mera decodifica del testo scritto, ma come processo interattivo e consapevole, è sotteso anche alle indagini nazionali e internazionali promosse dall'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico), dall'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) e dall'INVALSI (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e di formazione).

La prova INVALSI di Italiano (INVALSI, 2018) si struttura, infatti, proprio su queste tre dimensioni costitutive della competenza complessiva di lettura: *pragmatico-testuale, lessicale, grammaticale*.

Dimensione pragmatico-testuale

La *dimensione pragmatico-testuale* relativa alla lettura consiste nella capacità di ricostruire, a partire dal testo, l'insieme di significati che esso veicola (il suo senso) e il modo in cui essi sono veicolati.

La dimensione pragmatico-testuale sottesa alla lettura si articola nella capacità di:

► Si veda la strategia 7
«Alla ricerca di
un referente.
Individuazione delle
catene anaforiche»

► Si veda la strategia 2
«Attivazione delle
preconoscenze»

► Si veda la strategia 6
«Impliciti nel testo: le
inferenze»

- cogliere i fenomeni di *coesione testuale*, cioè dei segnali linguistici che indicano la struttura e i legami del testo, in particolare catene anaforiche, connettivi e segni di interpunzione;
- cogliere gli aspetti legati all'*organizzazione generale del testo* (titolazione, scansione in paragrafi e capoversi, rilievi grafici, componenti specifici dei testi non continui ecc.) e dei fenomeni locali che contribuiscono alla coerenza testuale: in particolare la modalità di successione e la gerarchia delle informazioni e i legami logico-semantiche tra frasi e tra capoversi (ad esempio legami di conseguenza, opposizione, similarità, generalizzazione, esemplificazione, ecc.);
- operare *inferenze* ricavando informazioni lasciate implicite nel testo, pertinenti alla sua comprensione;
- riconoscere il *tipo* e il *genere testuale* e fare motivate ipotesi sui destinatari del testo;
- riconoscere il *registro linguistico* e lo *stile*, determinati dalle scelte morfosintattiche, lessicali e retoriche dominanti;
- valutare il testo sia dal punto di vista della validità e *attendibilità delle informazioni* (anche provenienti da diversi testi a confronto) sia dal punto di vista dell'*efficacia comunicativa*, in rapporto al destinatario e al contesto.

Dimensione lessicale

Per *dimensione lessicale* relativa alla lettura si intende specificamente la conoscenza o la capacità di *ricostruire il significato di un vocabolo in un determinato contesto* e di riconoscere le *relazioni di significato tra vocaboli*.

La dimensione lessicale connessa in modo specifico con la comprensione della lettura si articola nella capacità di:

► Si veda la strategia 3
«Il lessico: costruire
un glossario»

- ricavare dal contesto il *significato* di parole che non si conoscono;
- comprendere il significato di parole afferenti a *lessici specialistici* (per esempio scientifico, economico, artistico ecc.);
- cogliere le *implicazioni* e le *sfumature* di significato delle parole in rapporto alla tipologia dei testi, allo scopo comunicativo, al contesto storico-culturale;
- comprendere l'uso *figurato* di parole ed espressioni;
- riconoscere l'appartenenza di parole a determinati *registri*;
- riconoscere i *rapporti di significato fra le parole*, quali sinonimia (anche sinonimia testuale), antinomia, iperonimia/iponimia;
- riconoscere la particolare *accezione* che un termine polisemico può assumere in un testo.

Dimensione grammaticale

La *dimensione grammaticale* è relativa alla comprensione del testo e investe la *capacità di ricorrere alla cosiddetta «grammatica implicita»* (a cui tutti i parlanti di una lingua materna fanno riferimento) ed eventualmente anche alla *«grammatica esplicita»* (acquisita gradualmente dallo studente nei diversi anni di scuola) per capire il testo e per risolvere dubbi di comprensione.

La dimensione grammaticale sottesa alla comprensione del testo si articola soprattutto nelle capacità di:

► Si vedano la strategia 8 «Individuazione, classificazione e riflessione sui connettivi» e la strategia 7 «Alla ricerca di un referente. Individuazione delle catene anaforiche»

- cogliere gli elementi linguistici di *coesione* (ad esempio connettivi, catene anaforiche) e il loro apporto alla costruzione dei significati del testo;
- comprendere il significato dell'*ordine* abituale (soggetto, verbo, complementi) delle parole nella frase;
- riconoscere i *valori* prosodico-intonazionali, sintattici, espressivi dell'interpunzione;
- identificare *tempi, aspetti e modi verbali* nelle loro specifiche funzioni pragmatiche e testuali (modalità, concordanza, messa in rilievo ecc.);
- riconoscere l'*organizzazione gerarchica* delle frasi complesse (ad esempio periodi costituiti da più frasi subordinate e coordinate).

In conclusione

È chiara, quindi, l'*interazione costante esistente tra le competenze del lettore e le caratteristiche del testo*, e il modo in cui essa influenzi ogni attività di comprensione del testo.

Per comprendere il testo, il lettore mette in atto *processi cognitivi generali* (come la produzione di inferenze, la capacità di tematizzare ecc.) e *competenze linguistiche, testuali e strategiche* necessarie per orientarsi nel testo e individuare informazioni sia a livello globale che più analitico. Per fare ciò il lettore utilizza dati relativi a conoscenze generali, attingendo a *frame* e *script* in grado di richiamare non solo determinate situazioni ed eventi, ma anche dati relativi a «schemi testuali» propri di differenti tipologie testuali. Tutto ciò porta il lettore alla costruzione di una *rappresentazione mentale del significato del testo*, guidato da una serie di segnali linguistici che indicano come connettere le sue diverse parti; questi segnali costituiscono a un primo livello la *sintassi*, a un altro livello la *coesione del testo* (Martinelli, 2016). Ciò dà conto delle molteplici operazioni a diversi livelli di complessità e difficoltà implicate nella comprensione di un testo.

La letteratura sulla comprensione della lettura e i quadri di riferimento delle indagini Internazionali (INVALSI, 2018), in primis il *Programme for International Student Assessment* (PISA), individuano *tre fondamentali macro-aspetti* ai quali è possibile ricondurre i processi cognitivo-linguistici attivati dal lettore nell'atto di comprendere un testo:

- *localizzare e individuare informazioni all'interno del testo*, cioè rintracciare all'interno del testo informazioni date in maniera esplicita;
- *ricostruire il significato del testo*, a livello locale o globale, cioè coinvolgere tutti i processi con cui il lettore costruisce una rappresentazione del significato letterale del testo (nel suo insieme o in sue singole parti);
- *riflettere sul contenuto o sulla forma del testo*, a livello locale o globale, e *valutarli*. Tale processo comporta una presa di distanza dal testo e a guardare il testo dal di fuori per comprenderne il contenuto al di là del suo significato letterale, o per apprezzarne le caratteristiche stilistiche e formali.

È a partire dallo studio di questi aspetti che gli insegnanti potranno strutturare proposte didattiche in grado di tenere conto, già in fase progettuale, delle strategie volte a potenziare le competenze legate alla comprensione dei testi.



Facciamo il punto

- Leggere non significa soltanto decifrare le parole scritte in un libro, ma soprattutto riuscire a cogliere il significato che esse trasmettono.
- Saper comprendere un testo è una competenza fondamentale per ampliare le proprie conoscenze.
- La lettura necessita di una pratica costante esercitata su un'ampia gamma di testi e compiti di varia tipologia.
- Per comprendere un testo il lettore deve essere in grado di individuare le informazioni principali, cogliere il senso globale e il significato di singole parti, riconoscere lo scopo e il genere del testo, nonché afferrare l'intenzione comunicativa dell'autore.
- Per comprendere il testo, il lettore mette in atto processi cognitivi generali (come la produzione di inferenze, la capacità di tematizzare, ecc.); competenze linguistiche, testuali e strategiche necessarie per orientarsi nel testo e individuare informazioni sia a livello globale che più analitico.



1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

Lettura alternativa: audiolibri e sintesi vocale

Premessa

L'ascolto di un testo può diventare un elemento di facilitazione per la sua comprensione da parte di soggetti con DSA. Ci sono tuttavia varie possibilità per poter approcciare la lettura in una modalità «da ascolto».

La prima è senza dubbio la lettura ad alta voce. La ricerca sul campo ha infatti dimostrato che ascoltare un testo letto in presenza da un'altra persona produce una serie di benefici interni ed esterni rispetto al percorso educativo e scolastico (Batini, 2022): l'ascolto della lettura ad alta voce favorisce lo sviluppo delle funzioni cognitive fondamentali, facilita lo sviluppo delle capacità di riconoscere le emozioni proprie e degli altri, facilita lo sviluppo di abilità relazionali, incrementa notevolmente il numero di parole conosciute, aiuta nella costruzione della propria identità, favorisce lo sviluppo del pensiero critico, favorisce l'autonomia di pensiero, stimolando un rendimento scolastico positivo, nonché lo sviluppo di competenze per la vita.

La lettura ad alta voce può, infatti, avvicinare, anche i soggetti con DSA, al piacere della lettura che, soprattutto in questi casi, rischia molto spesso di essere una pratica abbandonata, proprio per lo sforzo che richiede loro.

Tuttavia, avere accanto a sé una persona che legge ogni qualvolta se ne senta la necessità, oltre che non essere possibile, non consentirebbe di favorire un approccio autonomo del ragazzo con DSA verso questa pratica.

Possono essere dunque pensati momenti in cui l'insegnante legge a tutto il gruppo classe o consente agli allievi stessi di poterlo fare grazie ad azioni di tutoraggio tra pari, anche a coppie, o in piccoli gruppi.

Audiolibro

Un'altra possibilità è quella offerta dall'*audiolibro*, che consente invece di promuovere processi di autonomia e autoregolazione, conservando la piacevolezza dell'ascolto. L'audiolibro è, infatti, una storia, narrata in un libro, che viene letta da un attore e che può essere fruita da chi intende ascoltarla tramite file audio e podcast. L'ascolto solleva infatti le persone con dislessia dalla fatica della lettura strumentale, garantendo un accesso più diretto al significato contenuto nel testo.

Ci sono differenti tipologie di audiolibri:

- audiolibri prodotti amatorialmente per la didattica. L'impiego dei podcast nella didattica (Pian, 2009) può anche prevedere la registrazione della voce dell'in-



1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

segnante che se ne avvale per mettere a disposizione della classe spiegazioni e approfondimenti per analisi o il recupero di alcune tematiche trattate; l'audiolibro può essere prodotto anche dagli allievi come elaborazione e presentazione di lavori creati a partire dalla partecipazione diretta alla lezione oppure come frutto di un lavoro di ricerca condotto in classe o a casa;

- audiolibri realizzati da lettori volontari. Esistono molte associazioni, spesso legate al mondo della disabilità visiva, che attraverso lettori volontari creano e mettono a disposizione, moltissimi audiolibri. Ne è un esempio l'organizzazione di volontariato Liber Liber¹ che attraverso il progetto Manuzio ha creato una biblioteca digitale accessibile gratuitamente che ha come obiettivo la promozione di ogni espressione artistica e intellettuale. In particolare, Liber Liber si propone di favorire l'utilizzazione consapevole delle tecnologie informatiche in campo umanistico e di avvicinare la cultura umanistica e quella scientifica;
- audiolibri registrati da attori professionisti, per fini commerciali, oltre che culturali. Rientrano in questa categoria le migliaia di audiolibri messi a disposizione da diversi siti che possono essere fruiti anche offline.

Sintesi vocale

Ultima alternativa alla lettura tradizionalmente intesa, è la *sintesi vocale*.

La sintesi vocale è un *software per la riproduzione artificiale della voce umana*. Un programma di conversione da testo a voce con una buona resa può avere un ruolo importante nell'accessibilità. La qualità di un sistema di sintesi vocale dipende in modo significativo dalla qualità non solo della tecnica usata per la produzione, ma anche dagli strumenti e dal contesto di riproduzione. Oggi i principali sistemi operativi dispongono di programmi di sintesi vocali integrati che consentono l'ascolto del testo digitale visualizzato sul dispositivo.

Alcuni studi (Gaggioli, 2018) confermano che l'utilizzo di programmi di sintesi vocale possono produrre benefici nel riconoscimento e nella comprensione delle parole proprio perché, rispetto l'audiolibro o alla lettura ad alta voce, offre la possibilità di seguire con gli occhi il testo che si sta ascoltando. Questi lavori mettono in evidenza come la tecnologia può essere un utile supporto per le persone con disturbi dell'apprendimento. Tuttavia, non è sufficiente mettere a disposizione degli strumenti informatici specifici, è necessario che venga adottato un *atteggiamento educativo* che tenga conto delle difficoltà di questi ragazzi e dei loro punti di forza (primo fra tutti, l'intelligenza), unitamente a un atteggiamento degli educatori che sia rispettoso dei ragazzi e delle loro potenzialità e quindi motivante e stimolante (Meloni et al., 2006); tenendo conto della pluralità dei tempi e dei ritmi di apprendimento, nonché della varietà dei modi di imparare. Per saper rispondere alla molteplicità e alla complessità dello sviluppo di ciascuno occorre creare le condizioni dell'accompagnamento, un accompagnamento che miri il più possibile all'autocontrollo e al fare da sé (Goussot, 2007).

Il ricorso a sistemi che consentano di processare la lingua scritta attraverso il canale uditivo sembra l'unica via percorribile quando il disturbo di apprendimento ha una certa rilevanza. Quando il disturbo è lieve e la comprensione non è compromessa (anche se raggiunta con fatica), spesso le numerose procedure necessarie per l'utilizzo delle sintesi vocali computerizzate (attivazione del software, scaricamento del testo cui applicare la sintesi, regolazione della velocità della sintesi, ecc.) scoraggiano gli

¹ Liber Liber: www.liberliber.it/online/



1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

studenti dislessici. La lettura del testo attraverso la sintesi vocale consente una riduzione importante delle operazioni di controllo lessicale, altrimenti necessarie in una lettura tradizionale, che porta l'allievo a una migliore conoscenza del contenuto concettuale e linguistico. Ciò diventa molto utile quando i brani scritti sono di una certa lunghezza.

È bene ricordare sempre che il processamento della lingua scritta attraverso l'orecchio rende a chiunque più difficile la comprensione e la memorizzazione. L'utilizzo di sintesi vocali deve essere quindi sempre supportato dall'impiego di strategie di comprensione. Come ricordano Cornoldi e colleghi (2010), il primo strumento compensativo per l'alunno con dislessia è un *metodo di studio* che tenga conto della scarsa efficienza di lettura. Senza questo, qualsiasi altro strumento compensativo, anche quello tecnologicamente più avanzato, non sarà sufficiente a compensare il disturbo di lettura e a consentire quindi la possibilità di apprendere. Accanto allo strumento, che compensa la lettura strumentale, come nel caso della sintesi vocale, è sì indispensabile presentare le strategie di comprensione da attivare prima, durante e dopo l'ascolto e la lettura silente guidata dall'effetto karaoke di cui molti software di sintesi vocale dispongono, ma sarebbe ancora più stimolante ed inclusivo che i testi da leggere siano realmente *accessibili*.

L'accessibilità dei testi è infatti la *condicio sine qua non* un utente può accedere ai contenuti proposti. Non esiste la possibilità di accedere a un testo, anche in PDF, se il formato con cui è stato salvato è *chiuso*, ovvero *non selezionabile con il mouse*. Tutto questo mostra con chiarezza come il considerare un software di sintesi vocale la soluzione rapida e risolutiva ai problemi di lettura sia restrittivo, ma ci aiuta ad allargare l'orizzonte delle nostre riflessioni fino a rimarcare l'importanza che l'azione didattica possiede in questo ambito di intervento.

L'Associazione Italiana Dislessia, attraverso il servizio LibroAID, eroga gratuitamente agli studenti con diagnosi DSA o certificazione 104/1992, i libri scolastici in formato digitale (file PDF aperti), grazie al protocollo siglato con l'Associazione Italiana Editori (AIE) e alla collaborazione degli editori aderenti al servizio. Se si tratta di testi per un alunno minorenne gli ordini possono essere effettuati dal genitore o tutore, se, invece, lo studente è maggiorenne dovrà effettuare l'ordine in autonomia.

In pratica

L'educazione all'ascolto può passare attraverso varie fasi di lavoro, coinvolgendo anche differenti modalità di fruizione di un testo scritto (testo digitale, audiolibro, sintesi vocale), per consentire agli studenti un passaggio graduale alla modalità di lettura da ascolto.

Fase 1 – preparazione

La prima fase richiama le strategie di prelettura (si veda strategia 2) che restano invariate indipendentemente dalla modalità di lettura che si intende attivare (ad alta voce, silente, da ascolto). Anche se il testo consultato è un testo in formato digitale consente, esattamente come nel caso del testo cartaceo, di osservare gli elementi di paratesto (presenza di immagini, fotografie, grafici, ecc.).

Dal momento che ci si prepara ad ascoltare un testo attraverso un dispositivo digitale, vanno senza dubbio considerati alcuni aspetti di carattere ambientale e contestuale, innanzitutto, il tipo di *strumentazione necessaria*, che può variare dal dispositivo fisso (un computer dotato di casse audio o cuffie) o un dispositivo mobile (tablet o smartphone).



1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

A livello di organizzazione fisica degli ambienti, sarà necessario trovare uno *spazio* adatto che consenta al ragazzo di poter fruire del testo senza troppe distrazioni. Sarebbe per esempio opportuno evitare di sedersi accanto a porte e finestre, per evitare distrazioni, e provvedere o al caricamento del dispositivo in precedenza oppure accomodarsi accanto a una presa di corrente.

Se si utilizza uno smartphone è forse opportuno disattivare le notifiche che possono arrivare durante l'ascolto disturbando e distraendo il nostro lettore.

Indipendentemente dal formato del testo (cartaceo o digitale), è opportuno porsi delle *domande anticipatorie* sul testo e definire l'*obiettivo dell'ascolto*.

Fase 2 – ascolto

Nella fase di ascolto è fondamentale che il ragazzo mantenga un *buon livello di attenzione*. A questo scopo è consigliabile iniziare dall'ascolto di *audiolibri*, più gradevoli e motivanti, con testi di breve durata, che progressivamente diventano sempre più lunghi. In questo momento il lettore deve avere ben chiari gli *elementi da individuare* (già definiti con l'obiettivo di ascolto nella fase preliminare alla lettura).

Durante l'ascolto, la lettura può essere fermata, per riascoltare parti che non si sono ben comprese o cercare nel dizionario eventuali parole sconosciute o per prendere degli appunti.

Si consiglia un primo ascolto con l'audiolibro, per entrare, anche emotivamente, nella storia, libero da compiti.

Il secondo ascolto può essere, invece, supportato da un esercizio di cloze che invita chi ascolta a prestare attenzione ad ogni parola che viene pronunciata. Questo esercizio aiuta a rafforzare le capacità attentive e di ascolto.

La velocità di ascolto dell'audiolibro (così come quella della sintesi vocale) può essere regolata in base alle esigenze del singolo ascoltatore. L'invito è quindi quello di regolare la velocità di lettura in modo da consentire allo studente di avere tempi adeguati allo svolgimento di questo esercizio, tenendo anche presente la possibilità di mettere in pausa la lettura.

L'*analisi* e il *lavoro attivo sul testo*, che hanno la finalità di rafforzare la comprensione, possono essere avviati durante ascolti successivi, che possono essere fatti anche con l'ausilio di altri strumenti come la *sintesi vocale*, che consente di agire direttamente sul testo.

Fase 3 – dopo l'ascolto

Terminato l'ascolto lo studente avrà lavorato direttamente sul testo, producendo così degli appunti che potrà usare per:

- rivedere il lavoro svolto
- riflettere sulle informazioni ricevute
- fare collegamenti
- verificare la comprensione.

L'operazione di revisione e sistematizzazione degli appunti accompagna metacognitivamente lo studente verso l'organizzazione mentale delle nuove informazioni acquisite.

All'interno delle sintesi vocali esistono alcune funzioni, ad esempio «riassunto», che possono aiutare a selezionare le informazioni importanti e depurare il testo dalle parti che non sono essenziali, producendo così una sintesi funzionale al recupero veloce delle informazioni.



Lettura alternativa: audiolibri e sintesi vocale

Strategia 1



Obiettivo

Leggere un brano con l'aiuto di un audiolibro e di una sintesi vocale e rielaborare le informazioni così ottenute producendo un riassunto con l'obiettivo di comprendere il contenuto del testo.



Metodologia

Trova un luogo adatto alla lettura e poniti delle domande anticipatorie sul testo. Poniti poi l'obiettivo di comprendere che cosa accade nel testo e chi sono i protagonisti. Per fare ciò, svolgi prima una lettura con un audiolibro e svolgi poi un semplice esercizio.

Passa poi alla lettura con una sintesi vocale (ad esempio LeggiXme) individuando le informazioni principali nel testo e integrando le informazioni mancanti necessarie a comprendere il testo in profondità. Infine, rielabora gli appunti personale e crea un riassunto con gli strumenti del software.



Attività

Dopo aver svolto le attività di ascolto e comprensione del testo, osserva come si può proseguire nell'analisi e nel riassunto del testo attraverso un software di lettura vocale.

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10



1

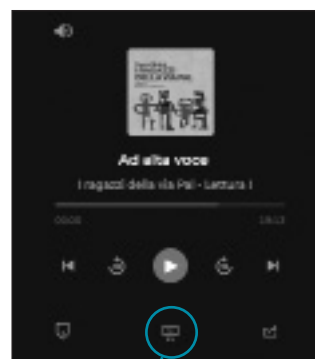


Lettura alternativa: audiolibri e sintesi vocale

Prima di iniziare l'attività che ti guiderà nella lettura-ascolto dei *Ragazzi di Via Pál*, preparati a lavorare in modo corretto:

- trova un angolo tranquillo: assicurati che non ci siano rumori o distrazioni (evitare di mettersi con gli occhi rivolti verso la finestra o verso porte da cui possono entrare e uscire persone);
- *predisponi gli strumenti necessari all'ascolto*: libro cartaceo o in PDF, audiolibro o software di sintesi vocale (ad esempio *Leggixme*),¹ dispositivi e periferiche per la riproduzione del file (computer, tablet, casse o cuffie) e assicurati che siano carichi o che si possano mettere agevolmente in carica; non preoccuparti se non hai un lettore per la sintesi vocale o il PDF del libro, in questa attività l'ultima parte sarà guidata;
- *poniti alcune domande anticipatorie*: conosci già il romanzo? Di cosa parlerà secondo te questo testo?;
- *definisci l'obiettivo di ascolto*: individuare i protagonisti (chi) e le loro azioni (che cosa).

Svolgi il primo ascolto solo con l'audiolibro. Puoi ascoltare il libro sulla piattaforma di audiolibri che preferisci, una versione gratuita è disponibile su raiplaysound.it cercando *I ragazzi della via Pál*. Ricordati che nella pagina è presente un pulsante per regolare la velocità di lettura.



Tasto per regolare
la velocità di lettura

¹ Leggixme è scaricabile gratuitamente all'indirizzo sites.google.com/leggixme/home.

(continua)



Ascolta nuovamente il brano e scrivi le parole mancanti.

Il pomeriggio del giorno dopo, al termine della lezione di stenografia, il piano di guerra era pronto. La lezione finiva alle _____ e a quell'ora furono accese le luci nella strada.

Uscendo dalla scuola, Boka disse agli altri: «Prima di attaccarli dovremo far vedere loro quanto siamo _____. Due fra i più audaci di voi verranno all' _____ insieme a me. Raggiungeremo l'isola più conosciuta e appenderemo questo foglio a un albero».

Tolse dalla tasca un foglio rosso, su cui aveva scritto ben grande:
I RAGAZZI DELLA VIA PÁL SONO STATI QUI.

Il foglio suscitò l'ammirazione di tutti. Csónakos non frequentava il corso di _____ ma era venuto ugualmente, spinto dal desiderio di avere notizie.

Osservò: «Bisognerebbe metterci dentro qualcosa di davvero grosso!». Boka scrollò il capo per intendere che non era d'accordo: «Non credo. Noi non ci comporteremo come ha fatto Feri Áts quando ci ha rubato la _____. Vogliamo solo dimostrare che non abbiamo paura e, anzi, abbiamo abbastanza ardire da addentrarci nel loro _____, proprio dove di solito tengono le riunioni e custodiscono le armi. Questo foglio rosso è come il nostro biglietto da visita: lo depositeremo per loro».

Csele intervenne: «Ho sentito dire che a quest'ora della sera si radunano sempre sull'isola per giocare a guardie e ladri».

«Non importa! Anche Feri Áts è venuto sapendo che noi ci trovavamo al Grund. Se avete paura, non venite con me.»

(continua)

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10



1

Ma nessuno aveva paura. Anzi, Nemecsek si dimostrò sfrontatamente coraggioso e, per acquistare _____ utili per la promozione, si fece avanti fiero: «Io vengo!».

Quando erano davanti alla scuola non era necessario mettersi sull'attenti e nemmeno fare il saluto militare perché quelle erano regole che valevano solo al _____. Davanti alla scuola erano tutti uguali.

Anche Csónakos avanzò di un passo: «Vengo anch'io!».

«Solo se prometti che non emetterai nemmeno un fischio!»

«Prometto! Ma adesso ne faccio uno solo... l'ultimo!»

«E sia» concesse Boka.

Allora Csónakos _____ tanto bene e in maniera così dolcemente modulata che molti per la strada si voltarono a guardarlo.

Quando ebbe finito esultò: «Per oggi ho fischiato abbastanza!».

Boka si rivolse a Csele: «Tu non vieni?».

Quello gli rispose tristemente: «Che potrei fare? Entro le cinque e mezzo devo essere a casa. Mia madre ricorda benissimo quando finisce la lezione di stenografia e se faccio tardi poi non mi lascia più uscire».

Questa ipotesi lo _____ molto, perché avrebbe comportato la fine di tutto: addio Grund e addio grado di tenente!

Osserva da qui in avanti come puoi svolgere, grazie a una sintesi vocale come LeggiXme, il riassunto e l'approfondimento del brano appena letto.

(continua)



Se durante la lettura della sintesi vocale hai bisogno di mettere in *pausa* clicca sul pulsante Stop; se hai bisogno di capire meglio una parola selezionata e clicca sul pulsante con la W per vedere la spiegazione su Wikipedia.

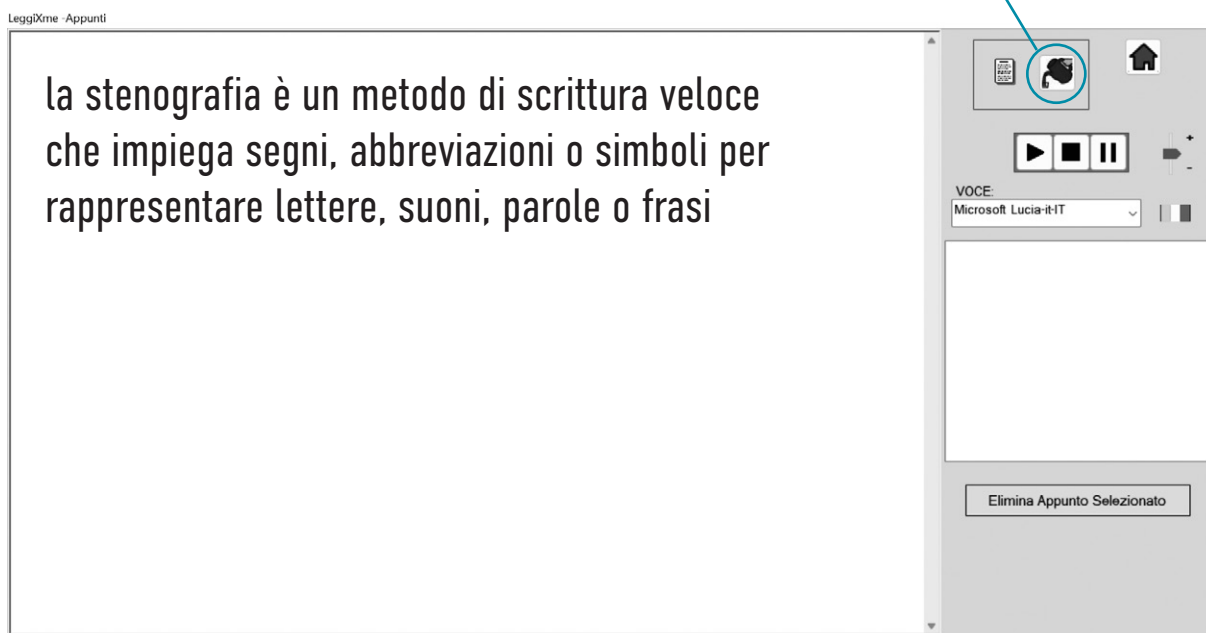
Il quadrato serve per mettere in pausa la lettura

Il tasto W serve per cercare in Wikipedia la parola selezionata



Per tenere traccia delle informazioni che hai trovato in Internet puoi usare la funzione *appunti*.

Nella pagina Appunti puoi inserire il testo copiato da Wikipedia usando questo tasto

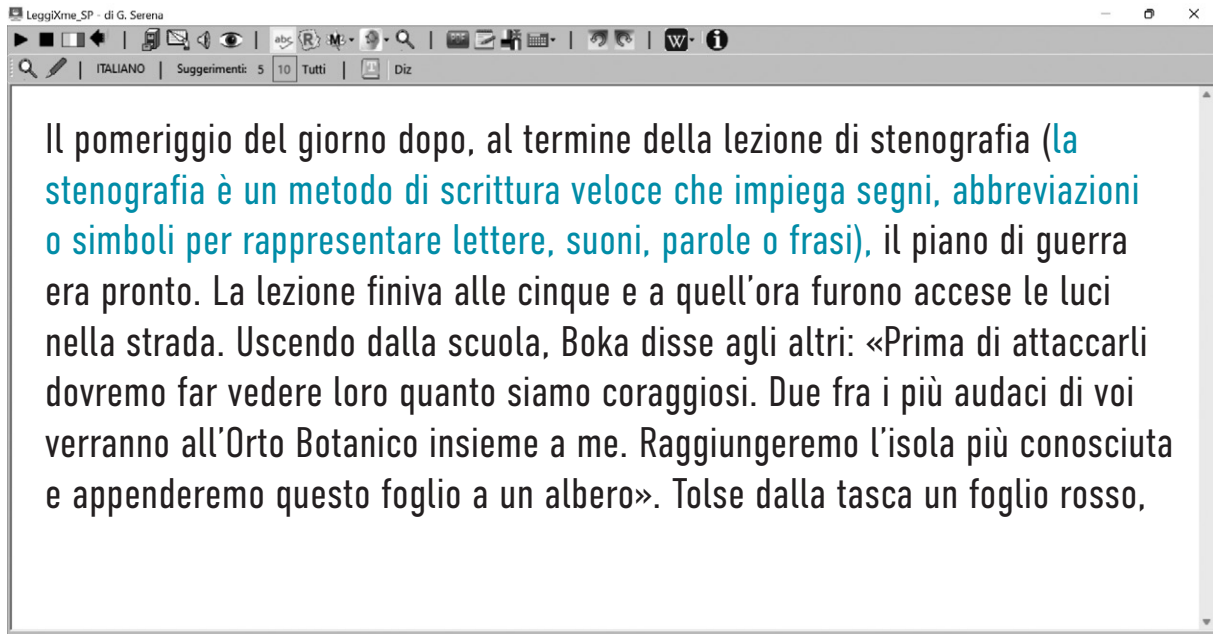


(continua)



1

Gli appunti appariranno poi integrati dentro il testo originale. Sistema gli appunti in modo che siano ben sistematizzati all'interno del testo.



All'interno del software LeggiXme ci sono inoltre alcune funzioni (illustrate a pagina successiva) che possono aiutare a selezionare le informazioni importanti e a ripulire il testo dalle parti che non sono essenziali, producendo una sintesi funzionale al recupero veloce delle informazioni.

(continua)



1

La gomma cancella tutte le parti non sottolineate con la funzione riassunto

Il riassunto ti permette di sottolineare i passaggi importanti

Il pomeriggio del giorno dopo, al termine della lezione di stenografia (la stenografia è un metodo di scrittura veloce che impiega segni, abbreviazioni o simboli per rappresentare lettere, suoni, parole o frasi), il piano di guerra era pronto. La lezione finiva alle cinque e a quell'ora furono accese le luci nella strada. Uscendo dalla scuola, Boka disse agli altri: «Prima di attaccarli dovremo far vedere loro quanto siamo coraggiosi. Due fra i più audaci di voi verranno all'Orto Botanico insieme a me. Raggiungeremo l'isola più conosciuta e appenderemo questo foglio a un albero». Tolse dalla tasca un foglio rosso, su cui aveva scritto ben grande: I RAGAZZI DELLA VIA PÁL SONO STATI QUI.

Il foglio suscitò l'ammirazione di tutti. Csónakos non frequentava il corso di stenografia ma era venuto ugualmente, spinto dal desiderio di avere notizie. Osservò: «Bisognerebbe metterci dentro qualcosa di davvero grosso!» Boka scrollò il capo per intendere che non era d'accordo: «Non credo. Noi non ci comporteremo come ha fatto Feri Áts quando ci ha rubato la bandiera. Vogliamo solo dimostrare che non abbiamo paura e, anzi, abbiamo abbastanza ardire da addentrarci nel loro regno, proprio dove di solito tengono le riunioni e custodiscono le armi. Questo foglio rosso è come il nostro biglietto da visita: lo depositeremo per loro».

Csele intervenne: «Ho sentito dire che a quest'ora della sera si radunano sempre sull'isola per giocare a guardie e ladri».

«Non importa! Anche Feri Áts è venuto sapendo che noi ci trovavamo al Grund. Se avete paura, non venite con me».

(continua)



Ma nessuno aveva paura. Anzi, Nemecsek si dimostrò sfrontatamente coraggioso e, per acquistare meriti utili per la promozione, si fece avanti fiero: «lo vengo!».

Quando erano davanti alla scuola non era necessario mettersi sull'attenti e nemmeno fare il saluto militare perché quelle erano regole che valevano solo al Grund. Davanti alla scuola erano tutti uguali. Anche Csónakos avanzò di un passo: «Vengo anch'io!». «Solo se prometti che non emetterai nemmeno un fischio!». «Prometto! Ma adesso ne faccio uno solo... l'ultimo!».

«E sia» concesse Boka. Allora Csónakos fischiò tanto bene e in maniera così dolcemente modulata che molti per la strada si voltarono a guardarlo. Quando ebbe finito esultò: «Per oggi ho fischiato abbastanza!». Boka si rivolse a Csele: «Tu non vieni?».

Quello gli rispose tristemente: «Che potrei fare? Entro le cinque e mezzo devo essere a casa. Mia madre ricorda benissimo quando finisce la lezione di stenografia e se faccio tardi poi non mi lascia più uscire».

Questa ipotesi lo spaventava molto, perché avrebbe comportato la fine di tutto: addio Grund e addio grado di tenente!

[illegible]



Alla ricerca di un referente. Individuazione delle catene anaforiche

Premessa metodologica

Daniela Notarbartolo chiarisce la relazione che esiste tra *coerenza* e *coesione* di un testo attraverso un esempio, in cui, accanto alla presenza di elementi coesivi, si evidenzia la mancanza di coerenza, cioè di un' *organizzazione logico-argomentativa del discorso*.

I fenomeni di coesione non sono sufficienti a produrre la tenuta del testo. Non è coerente un testo coeso come questo: «Mio fratello è farmacista. Sua moglie ha 39 anni. Un giorno nella farmacia entrò un tizio che aveva la stessa età. Quel giorno io però ero andato all'Università, un grande edificio di mattoni rosso: il mio colore preferito». [...] Pur essendoci diversi elementi coesivi e apparente continuità semantica tra una frase e l'altra, il testo «non tiene», perché non si riesce a rintracciare un nucleo centrale unitario e non vi è progressione di informazioni (Notarbartolo, 2014, p. 21).

La continuità di un testo è garantita anche dal ritorno degli stessi temi di discorso (concetti, eventi, persone, ecc.). Si tratta di *referenti* che vengono ripresi con svariati strumenti lessicali e grammaticali, chiamati *anafore*. Possiamo utilizzare o ritrovare in un testo ripetizione di nomi (identiche oppure variate con l'utilizzo di sinonimi, iponimi, iperonimi), pronomi tonici o atoni, anche clitici, omissione di un nome (ellissi) che è stato da poco nominato.

Incontriamo un'anafora testuale ogni volta che per interpretare un punto del testo dobbiamo necessariamente ritornare mentalmente a un altro punto del testo (antecedente dell'anafora): «un'anafora, quindi, è un'espressione che per essere interpretata, nel senso di trovare un riferimento nel mondo del testo, richiede necessariamente un rinvio a un'espressione o a una porzione di testo precedente» (Colombo, 2015, p. 102).

Ad esempio, incontrando un pronome si deve integrare il suo significato con quello di un sintagma nominale a cui rinvia; oppure, incontrando un'ellissi, si deve integrare con il nome o soggetto sottinteso perché già nominato. L'antecedente può essere costituito non solo da un sintagma nominale ma anche da un'intera frase o un intero episodio narrato in precedenza o addirittura da un sintagma verbale. Accade spesso che in un testo siano presenti vari richiami al medesimo referente

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10



1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

con diverse anafore o espressioni anaforiche (nomi, pronomi, ellissi); si parla in questo caso di *catene anaforiche* che sono assi portanti della continuità testuale. Di solito l'autore di un testo usa diverse espressioni per riferirsi allo stesso oggetto, rendendo lo stile più accattivante e meno ripetitivo; questo fenomeno si verifica normalmente nei testi che leggiamo.

Anche gli *incapsulatori anaforici*, utilizzati soprattutto nei testi espositivi-informativi dei manuali di studio disciplinari, contengono un riferimento molteplice. Si tratta di *espressioni pronominali* o *nominali* (tutto ciò, detto questo, questo problema, ecc.) che riprendono anaforicamente il contenuto o i concetti espressi con più sintagmi nominali o con porzioni ampie di testo.

Un compito importante per comprendere un testo è, quindi, capire quali sono le *parole coreferenti*, cioè *le parole che si riferiscono allo stesso oggetto, alla stessa entità extralinguistica*.

Far entrare gli studenti nella trama del testo, insegnando loro a scoprire i meccanismi di coesione testuale con attività didattiche mirate, significa aiutarli a impossessarsi della *competenza testuale* che è alla base non solo della comprensione del testo letto, ma anche della produzione linguistica sia orale che scritta. Occorre, quindi, *rendere oggetto di didattica esplicita gli aspetti di coesione e di coerenza* al fine di aiutare tutti gli studenti a mettere in atto strategie adeguate. L'obiettivo è quello di introdurre gli allievi a un metodo che sostenga la comprensione globale del testo.

Inoltre, rappresentare graficamente e visivamente la catena anaforica attraverso il colore rende in molti casi più efficace la comprensione e l'attivazione di strategie adeguate perché dà la possibilità di poggiare su elementi o indizi visivi e spaziali. Si tratta di una delle modalità di funzionamento della nostra mente ed è una strategia efficace per tutti gli alunni ma in particolar modo per quelli con DSA.

A conferma dell'efficacia di questa metodologia didattica, nelle indicazioni per i licei si legge: «nel primo biennio, lo studente colma eventuali lacune e consolida e approfondisce le capacità linguistiche orali e scritte, mediante attività che promuovano un uso linguistico efficace e corretto, affiancate da una riflessione sulla lingua orientata ai dinamismi di coesione morfosintattica e coerenza logico-argomentativa del discorso, senza indulgere in minuziose tassonomie e riducendo gli aspetti nomenclatori» (MIUR, 2010, p. 12).

Come anticipato nel capitolo 2, possiamo considerare validi suggerimenti da trasporre nella didattica del quotidiano per sviluppare la comprensione del testo quelli presenti nel Quadro di riferimento INVALSI: «cogliere le relazioni di coesione e di coerenza testuale (organizzazione logica entro e oltre la frase) [...] In particolare, i quesiti relativi alla coesione chiedono di individuare il riferimento di anafore e catafore, di comprendere il significato dei connettivi, dei segni di interpunzione e in generale dei legami grammaticali e testuali fra elementi o parti del testo, mentre le domande sulla coerenza chiedono di saper cogliere i rapporti logico-semantici fra parti del testo. [...] Esempi di possibili compiti:

- Identificare il riferimento di una anafora o di catene anaforiche (sinonimi, pronomi, aggettivi e pronomi possessivi, deittici, ecc.)» (INVALSI, 2013, pp. 12 e 25).

Inoltre, «controllare l'effettiva comprensione delle catene anaforiche e abituare i ragazzi al loro riconoscimento li rende lettori più autonomi di ogni tipo di testo» (Lo Duca, 2003, p. 185).



L'attività di comprensione del testo che si propone di seguito si avvale sia di momenti in cui l'insegnante guida gli studenti e mostra attraverso il modellamento la sequenza di azioni da compiere, sia di momenti di lavoro cooperativo fra gli studenti. Un ruolo importante assumono i processi di *modeling*, integrati con esperienze dirette degli alunni.

In pratica

Fase 1 – le parole coreferenti

Le parole coreferenti (pronomi, sinonimi, iperonimi, ecc.), che introducono un'anafora, sono quelle che si riferiscono allo stesso soggetto, alla stessa entità extra linguistica.

È opportuno fornire agli alunni una tabella (come quella riportata alla fine della fase), affinché abbiano un quadro sinottico dell'argomento e se ne possano servire come supporto mnemonico nel lavoro personale a casa e a scuola. Nel caso lo si reputi necessario è sempre possibile crearne una nuova o integrare quella proposta.

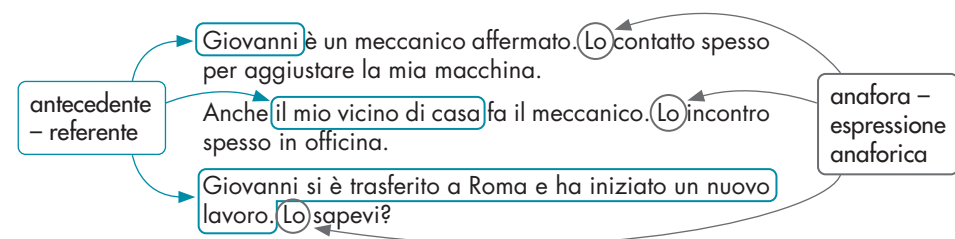
I pronomi

Al fine di facilitare l'individuazione, si possono riportare alla lavagna o alla LIM le frasi in esempio e indicare con colori o con frecce l'antecedente-referente (capocatena) e l'anafora o espressione anaforica.

I pronomi costituiscono una classe di parole particolarmente adatta a richiamare *referenti già introdotti nel testo*. Di seguito è bene guidare la classe con una riflessione strutturata sulla funzione dei pronomi. Essi, infatti:

- non hanno un significato proprio e sono quindi adatti a richiamare una varietà di informazioni;
- sono elementi semanticamente vuoti;
- sono parole brevi ma efficaci che si riempiono di significato in base all'informazione che richiamano.

Ad esempio:



Negli esempi riportati, il pronome «lo» richiama:

- nel primo caso un nome «Giovanni»;
- nel secondo caso un sintagma complesso «il mio vicino di casa»;
- nel terzo caso il contenuto di un'intera frase «Giovanni si è trasferito a Roma e ha trovato un nuovo lavoro».

I pronomi sono, quindi, un mezzo particolarmente appropriato per richiamare un *antecedente*, cioè la prima menzione di un referente all'interno di un testo. Il docente può indicarlo esplicitamente alla classe o può suscitare l'individuazione



1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

ne attraverso una semplice domanda: «Qual è la persona, l'animale, l'oggetto o l'argomento di cui si parla nel testo?».

Quando il referente (antecedente) viene introdotto all'inizio del testo e più tardi viene richiamato dal pronome si chiama *anafora* e l'interpretazione delle espressioni anaforiche dipende dall'antecedente. Quindi, l'anafora è un'espressione che per essere interpretata, richiede il rinvio a un'altra espressione («lo» rinvia a «Giovanni»). Dunque, il termine anafora non indica la figura retorica che consiste nel ripetere una o più parole all'inizio di frasi o di versi successivi, per sottolineare un'immagine o un concetto.

Famoso l'esempio del canto III della Divina Commedia:

Per me si va nella città dolente,
per me si va nell'eterno dolore,
per me si va tra la perduta gente.

Invece, nella frase «Non la vedi ancora ma la Luna presto sorgerà», il pronome «la» si riferisce a qualcosa che verrà menzionata successivamente nel testo, cioè anticipa il referente «la Luna». In questo caso si parla di *catafora*.

Individuare correttamente un referente risulta maggiormente facile se il referente è saliente, è l'argomento principale del testo o è posto a breve distanza dal pronome. Inoltre, riempire di significato un pronome è più facile se esso sostituisce qualcosa di concreto come un oggetto o una persona. Risulta difficile se sostituisce un'intera frase o un concetto astratto.

I pronomi non sono gli unici mezzi linguistici che possono richiamare un antecedente. La stessa funzione può essere svolta anche da altri tipi di parole o espressioni che elenchiamo di seguito.

I sinonimi

I sinonimi sono le parole o espressioni che hanno lo stesso significato fondamentale, come casa e abitazione, scappare e fuggire. Ad esempio:

Il calciatore ci faceva gioire con le sue mirabolanti azioni al centrocampo. Al giocatore tutti gli spettatori gridavano: «Sei bravissimo!».

In questo caso «giocatore» è sinonimo e anafora di «calciatore» (che è referente).

Iperonimi o sovraordinati

Il termine iperonimo o sovraordinato indica una parola dal significato più ampio di quello di uno o più termini dal significato specifico; ad esempio, «fiore» è iperonimo, ossia sovraordinato, rispetto a «rosa», «viola», «garofano», ecc.; allo stesso modo «animale» è iperonimo di «gatto» e di «cane». Ad esempio:

La rosa che cresce nel giardino della nonna è profumatissima. Questo fiore ha moltissimi colori, essi variano dal bianco al rosso al giallo al rosa pallido.

In questo caso «fiore» è iperonimo e anafora di «rosa» (che è referente).

Perifrasi

La perifrasi è un procedimento espressivo che consiste nell'usare un insieme di parole che definiscono o suggeriscono un termine unico. Sono utilizzate soprattutto nel lessico giornalistico che risulta spesso di difficile decifrazione soprattutto quando l'enciclopedia del lettore non è molto ampia. Ad esempio:



Barcellona è una città spagnola situata sul mar Mediterraneo, ricca di storia e di monumenti.
La città natale di Joan Mirò ospita numerosi musei.

L'anafora è di difficile decifrazione perché dà per scontato che il lettore sappia che Mirò è nato a Barcellona. In questo caso, quindi «la città natale di Mirò» è una perifrasi e anafora di «Barcellona» (che è referente).

Ellissi del soggetto

Una ripresa anaforica non è necessariamente rappresentata da un elemento linguistico autonomo. Per richiamare un referente gli autori dei testi fanno spesso uso dell'ellissi, cioè sottintendono il riferimento e non lo esprimono. L'ellissi si indica con il simbolo Ø. Ad esempio:

Giacomo Leopardi è uno fra i più importanti poeti del 1800. Ø Nacque a Recanati nel 1798 e Ø morì a Napoli nel 1837. Ø Era figlio del conte Monaldo, un uomo colto ma fortemente conservatore nei confronti delle innovazioni del mondo, e di Adelaide Antici, una donna poco affettuosa che si occupava del riordinamento dell'economia familiare.

L'anafora per ripetizione

Si tratta del meccanismo più semplice perché consiste nella ripetizione dello stesso referente. Ad esempio:

Le molecole sono l'unione di atomi. Sono possibili due tipi di molecole: in un tipo tutti gli atomi.
 Delle molecole sono esattamente identici; nel secondo tipo le molecole contengono due o più atomi.

In conclusione, è bene sottolineare alla classe che non esiste un solo modo di usare l'anafora e che non c'è un modo giusto o un modo sbagliato, si tratta il più delle volte di scelte stilistiche, ma che è bene conoscerle tutte per poterle riconoscere. È possibile mostrare questo esempio tratto da Lo Duca e Solarino (2004, p. 321) in cui, partendo da un testo, si possono scegliere diversi modi di usare l'anafora, dal più trasparente (cioè la ripetizione della stessa parola, all'uso di un sinonimo o di un sovraordinato) e via via, al più opaco (un nome generale, un pronome o un'ellissi, cioè l'eliminazione del riferimento che viene lasciato implicito).

Il fallimento dell'impresa ridusse sul lastrico l'intera famiglia. Ovviamente _____ coinvolse anche tutti gli operai che lavoravano nell'azienda.

Opzioni più trasparenti	Opzione media	Opzione più opaca
Ripetizione: il fallimento	Iperonimo: il disastro	Pronome: ciò
Sinonimo: il dissesto	Nome generale: la cosa	Ellissi: Ø

In conclusione, ricostruire il filo del discorso che lega i vari referenti al loro antecedente è un'operazione non banale, complicata dal fatto che in un discorso complesso si intrecciano più fili.

Fase 2 – esplorazione del testo

Dopo aver introdotto la classe all'argomento, si deve fornire loro un metodo di lavoro. Per guidare nel riconoscimento corretto delle parole coreferenti è bene leggere e far leggere il testo due o tre volte e introdurre delle domande



TABELLA 1
Tabella riepilogativa delle parole coreferenti

Tipologia	Definizione	Esempi
<i>Pronomi</i>	Parole brevi ma efficaci, che si riempiono di significato in base all'informazione che richiamano (lo, la, le, gli, ci, vi, ne, ciò, che, ecc.)	Il cane insegue il gatto e lo rincorre (rincorrendo lo) in giardino
<i>Sinonimi</i>	Parole o espressioni che hanno significato uguale	Casa – abitazione
<i>Iperonimi</i>	Una parola dal significato più ampio di uno o più termini dal significato specifico	Animale è iperonimo di gatto e di cane.
<i>Perifrasi</i>	Un insieme di parole che definiscono o suggeriscono un termine unico	Il mio amico a quattro zampe = il cane/gatto
<i>Ellissi del soggetto</i>	Mancanza del soggetto. Si rappresenta con il simbolo seguente: Ø.	Il gatto mangia e Ø corre in giardino
<i>Ripetizione</i>	Ripetizione della stessa parola	Il cane del mio vicino di casa si chiama fido. Quel cane è un gran giocherellone.

che stimolino l'esplorazione del testo (Chi è il protagonista della storia?; Come viene menzionato all'inizio del testo?; Una volta riconosciuto, in quale modo il capocatena viene richiamato nel corso della storia?). In questa fase è consigliabile servirsi del supporto della LIM.

Per fare un'attività guidata è possibile, infatti, ribattere su un documento di scrittura un testo e svolgere, un passo alla volta, una riflessione collettiva per ricercare nel testo tutte le parole che ricollegano all'argomento centrale del testo. Con il procedere della lettura, si visualizza con il colore la catena anaforica. Un brano di riferimento, semplice e monotematico, potrebbe essere il seguente, tratto da Notarbartolo (2010, p. 366).

Il nostro **cane** ha abbaiato tutta la notte. Dopo aver sprangato le porte e aver ficcato la testa sotto le coperte maledicendo **Arcibaldo** e tutta la **razza canina**, **esasperati**, volevamo sopprimerlo, ma ci siamo limitati a prendere la **sua** cuccia, e a spostarla in garage. Al **cane** la cosa non è piaciuta e invece di smettere ha cominciato a guaire disperatamente. La mattina dopo abbiamo trovato tutto sottosopra nel pollaio: per **lui** era tutto chiaro, c'era un animale predatore, ed Ø era offeso perché un **lupo da guardia** come **lui** era stato messo in condizione di non poter fare il **suo** mestiere!!! Ci siamo scusati con **lui** a suon di polpettine di merluzzo, le **sue** preferite.

Ø elissi (il cane)



Fase 3 – classificare le parole coreferenti

Dopo aver condotto il lavoro di riconoscimento, è bene chiedere alla classe di classificare le parole coreferenti rintracciate nel testo. In questa fase ci può essere utile la Tabella riepilogativa delle parole coreferenti (si veda la tabella 1).

In questa storiella la coesione è garantita attraverso l'uso di:

- ripetizione di parole (il cane; al cane);
- riferimenti pronominali che evitano di ripetere la parola «cane» (sopprimerlo; per lui; con lui);
- utilizzo del possessivo (la sua cuccia);
- sostituzione lessicale con gli iperonimi e iponimi (la razza canina; un lupo da guardia);
- ellissi (omissione della parola «cane» in quanto recuperabile dal contesto) (Capuano, Storace e Ventriglia, 2014).

Tramite la riflessione di classe è possibile far emergere l'utilità del meccanismo anaforico per rendere un testo più coeso senza inutili ridondanze. Queste osservazioni sono utili alla classe perché facilitano lo studio, aiutano a organizzare le idee e a ricostruire relazioni corrette tra elementi anche distanti tra loro. Sono utili all'insegnante perché permettono di valutare la leggibilità dei testi e prevedere una fonte possibile di errori o incomprensioni.

Fase 4 – ripetere l'attività su testi via via più complessi

Un esempio di testo più complesso perché contiene due referenti (due capocateni) è *Il corvo e la volpe* di Fedro. In questo caso si possono invitare gli alunni a utilizzare due colori; uno per evidenziare le parole coreferenti che si riferiscono al corvo, un altro per individuare quelle riferite alla volpe. È sempre bene, dopo la lettura, fornire alcune domande per l'individuazione del capocateni e delle parole coreferenti (come nell'esempio precedente).

Il corvo e la volpe

Un **corvo** aveva rubato un pezzo di carne ed **era** andato a **posarsi** su di un albero. **Lo** vide la volpe e le venne voglia di quella carne. **Si** fermò **ai** suoi piedi e **cominciò** a far grandi lodi **del** suo corpo perfetto e **della** sua bellezza dicendo che **nessuno** era più adatto **di** lui ad essere **il** re degli uccelli e che lo sarebbe diventato senz'altro, se avesse avuto la voce. **Il** corvo, allora, volendo mostrare che neanche la voce **gli** mancava, si mise a gracchiare **con** tutte le sue forze e **lasciò** cadere la carne. La volpe si precipitò ad afferrarla, soggiungendo: «Se poi, caro **il** mio corvo, **tu** avessi anche il cervello, non **ti** mancherebbe proprio altro, per diventare re». Ecco una favola adatta per un uomo stolto.



1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

In questa favola la coesione è garantita dall'uso di:

- ripetizione di parole (un corvo; il corvo; la volpe);
- riferimenti pronominali che evitano di ripetere la parola «corvo» (si; lo; nessuno; di lui; gli; tu; ti);
- riferimenti pronominali che evitano di ripetere la parola «volpe» (le);
- sostituzione lessicale con perifrasi (il re degli uccelli);
- ellissi (omissione della parola «volpe» e «corvo» in quanto recuperabili dal contesto);
- uso degli aggettivi possessivi (ai suoi piedi; del suo corpo perfetto; della sua bellezza; con tutte le sue forze; il mio corvo).

Qualora ci siano delle incertezze nell'interpretazione, è possibile ricorrere alla drammatizzazione del testo per sciogliere eventuali dubbi.

La riflessione sul testo per individuare le catene anaforiche aiuta ad attribuire correttamente azioni e caratteristiche a ciascun personaggio. Possiamo anche notare che le catene anaforiche si sviluppano in maniera non equilibrata, intersecandosi fino alla fine, conferendo maggior peso alla figura del corvo. Su questi ultimi aspetti si può proporre anche un questionario di comprensione.

Fase 5 – ripetere l'attività in gruppi.

Terminata la fase di modeling in cui si è mostrato alla classe come si lavora nell'individuazione, comprensione e catalogazione delle parole coreferenti, la classe, organizzata in gruppi eterogenei di massimo quattro alunni, servendosi della tabella riassuntiva, può esplorare un nuovo testo, seguendo i passaggi illustrati in precedenza:

- leggere due o tre volte il testo;
- individuare il capocatena o i capocatena (referenti);
- visualizzare le catene anforiche in modo da far emergere visivamente la struttura dei rimandi interni al testo.