

## **Risvegliare l'Attenzione dello Studente: Nuove Tecniche di Comprensione di un Testo in Lingua Straniera**

*Paolo Torresan*

Università Ca' Foscari, Venezia.

esh@unive.it

### **Abstract**

Con questo articolo dal carattere metodologico intendiamo catalogare alcune tecniche di comprensione ancora poco note agli insegnanti. Molte tra le attività esposte rappresentano la spinta in avanti operata a livello metodologico nei testi di italiano a stranieri degli ultimi vent'anni; altre provengono dalla sperimentazione glottodidattica inglese e in ambito ispanofono (particolarmente dai lavori di Maite Alvarado, 1989, 2000, e Mario Rinvolucris, 1984, 2007); altre ancora traducono riflessioni operate in seno al Cooperative Learning; alcune, infine, sono frutto delle intuizioni dell'autore e di colleghi. Le tecniche sono suddivise sulla base di caratteristiche salienti; per molte di esse, in un'appendice finale, sono riportati degli esempi.

**Parole chiave:** Italiano lingua straniera, tecniche di comprensione, cooperative learning.

## **Réveiller l'Attention de l'Étudiant: Nouvelles Techniques de Compréhension d'un Texte en Langue Étrangère**

### **Résumé**

Par cet article au caractère méthodologique, nous voudrions cataloguer certaines techniques de compréhension encore méconnues par les enseignants. Plusieurs parmi les activités exposées représentent le développement réalisé au niveau méthodologique dans les textes d'italien pour étrangers au cours des vingt dernières années; d'autres techniques dérivent de l'expérimentation glottodidactique anglaise et hispano-

phone (en particulier les travaux de Maite Alvarado, 1989, 2000, et de Mario Rinvoluceri, 1984, 2007). D'autres techniques encore témoignent des réflexions mises en oeuvre au sein du "Cooperative Learning". D'autres techniques, enfin, sont le fruit des intentions de l'auteur, ainsi que de quelques uns de ses collègues. Les techniques sont divisées sur la base de caractéristiques saillantes; pour beaucoup d'entre elles, des exemples sont indiqués en annexe, à la fin.

**Mot-clés:** Italien langue étrangère, techniques de compréhension, apprentissage coopératif.

## Awakening Students' Attention: New Techniques for Foreign Language Text Comprehension

### Abstract

This methodological article aims at making an updated catalogue of comprehension techniques still not well-known among teachers. Many of the described activities represent the methodological advancement by the handbooks of Italian as a FL published in the last two decades; additional techniques were collected from linguistic experimentations in English and Spanish as a FL classes (particularly described in Maite Alvarado's works, 1989, 2000, and Mario Rinvoluceri's works, 1984, 2007); other activities reflect the cooperative learning philosophy, while others have been implemented by the author and his colleagues. The techniques presented are divided according to their main features; we present some examples in the final appendix.

**Key words:** Italian as foreign language, comprehension techniques, cooperative learning.

### 1. Allargare il repertorio delle tecniche

Insegnare una lingua comporta la gestione di una grande varietà di tecniche, al fine di tener desti l'interesse e la partecipazione della classe: è cosa ben nota a pedagogisti e neuroscienziati (cf. Schumann, 1999; Jensen, 2005). Scrive Balboni (2008<sup>2</sup>: 37-38):

"Il mondo è bello perché è vario", e vari devono essere il corso, il materiale, il modo di guidare la comprensione, il modo di chiedere produzione linguistica: fare ogni giorno gli stessi esercizi, le stesse attività, toglie il piacere e dà noia, stacca la spina della motivazione.

*Implicito, nel concetto di varietà, c'è anche il piacere della novità, dell'imprevisto, dell'insolito.*

L'intuizione fa fatica però a tradursi in pratica, a far breccia tra quanti confezionano testi didattici. Che sia mancanza di creatività o difficoltà ad esplorare nuove attività, non ci è dato di sapere.

Nel caso specifico delle tecniche per lo sviluppo delle abilità ricettive, in molti manuali di lingua le opzioni si riducono ad una rosa assai ristretta: quesito a scelta multipla, domanda aperta, vero/falso, griglia. Benché siano economici da somministrare, siano facili da confezionare ed estremamente flessibili (dal momento che permettono l'attivazione di strategie di comprensione a più livelli: di tipo analitico, *scanning*, o di tipo globale, *skimming*), questi strumenti a lungo andare si logorano: non attivano strategie partecipative (non implicano di per sé la condivisione delle informazioni con un compagno) né presentano i caratteri di compiti autentici: il quesito a scelta multipla, all'infuori di un contesto valutativo, non ha ragione d'essere (il parlante di una LS, durante l'ascolto di una conversazione reale, non ragiona nei termini di una discriminazione di *item* diversi) e così la domanda aperta che l'insegnante rivolge è il più delle volte retorica: chi interroga, sa già la risposta. Insomma, nonostante le tecniche di comprensione tradizionali risultino rassicuranti ai livelli elementari –allo studente può essere chiesto di individuare delle informazioni facili da reperire– man mano che la competenza dell'allievo cresce, può sorgere il bisogno di nuovi *format*, che avvicinino al testo e lo rendano oggetto di una sfida, liberando la comprensione da quell'aspetto meccanico che attività desuete possono assumere, come abbiamo dimostrato altrove (Torresan, 2009). Si tratta, insomma, di promuovere *compiti* in luogo di *esercizi*.

Allargare l'orizzonte delle tecniche contribuisce, tra l'altro, all'autonomia dello studente, dal momento che attiva il modellamento e l'adozione inconscia di nuove strategie di interrogazione del testo da parte del lettore/ascoltatore.

Queste riflessioni ci hanno spinto a raccogliere tecniche di comprensione che definiamo *originali*, viste la singolarità, da un lato, e le sottili riflessioni pedagogiche che ne stanno alla base, dall'altro. Abbiamo raggruppato tali tecniche nei seguenti insiemi:

- giustapposte (2.1.1)
- partecipate (2.1.2)
- di ripetizione (2.1.3)
- personalizzate (2.1.4)
- graduate (2.1.5)
- di raffronto (2.1.6)
- polirappresentazionali (2.1.7)
- su testi manipolati (2.1.8)
- multiclasse (o differenziate) (2.1.9)

Puntualizziamo le caratteristiche di ciascun insieme:

- Una tecnica è *giustapposta* se coinvolge più abilità linguistiche, in modo tale che l'esercizio di una abilità sia funzionale allo sviluppo dell'altra (per esempio: scrittura e lettura, oppure produzione orale e ascolto)<sup>1</sup>.
- Una tecnica è *partecipata* quando implica un grado di socializzazione, che può variare dalla collaborazione con un compagno al lavoro di squadra (sottolineiamo il verbo *implica*: il confronto con un altro o con altri è fisiologico per lo svolgimento dell'attività, non è accidentale).
- Una tecnica *di ripetizione* prevede letture o ascolti ripetuti.
- Definiamo *personalizzate* le tecniche che promuovono la comprensione sulla base di un confronto tra il testo e l'esperienza personale del lettore/ascoltatore.
- Le tecniche *graduate* comportano un approccio progressivo al testo.
- Le tecniche *di raffronto* potenziano la comprensione mediante la discriminazione del testo da altri testi o il paragone del testo con altri testi.
- Un'attività di comprensione è *polirappresentazionale* (o *multirappresentazionale*) qualora implichi il ricorso a codici extralinguistici.
- La comprensione scritta può essere sollecitata da *un testo la cui grafica è stata scombinata*; così come quella orale può avere per oggetto *un testo audio/video intenzionalmente manipolato*.
- Una tecnica *multiclasse* prevede l'assegnazione di compiti differenziati a seconda dei livelli di competenza degli allievi.

Per quanto una caratteristica possa risultare saliente, ad alcune tecniche possono corrispondere più tratti.

- In secondo luogo, ci pare utile mettere in luce i fondamenti pedagogici che contraddistinguono ogni insieme:
- *le tecniche giustapposte* si possono ricondurre al concetto di acquisizione di krasheniana memoria: sedimentazione profonda attivata da una concentrazione sui significati piuttosto che sulla forma (Krashen, 1981; 1983; 1985);
- tanto *le tecniche partecipate* quanto quelle *graduate* possono essere comprese come una declinazione del concetto di *zona di sviluppo prossimale* (Vygotsky, 1934), ripreso e sviluppato nel costruttivismo (cf. Delmastro, 2005);
- *le tecniche che insistono sulla ripetizione* recuperano una pratica tipica dello strutturalismo, all'interno tuttavia di una cornice umanistica, conferendole significatività (cf. Morosin, 2008);
- *le tecniche personalizzate, quelle polirappresentazionali e quelle di raffronto* possono richiamarsi alla concezione multipla dell'intelligenza (cf. Gard-

ner, 1987, 1999). In particolare, le prime sono indirizzate alla sfera intrapersonale, le seconde agli ambiti musicale, spaziale e cinestesico, le ultime all'intelligenza naturalistica (intesa, quest'ultima, come abilità di cogliere analogie e differenze, e quindi di procedere secondo una logica di tipo insiemistico);

- *le attività di manipolazione del testo* affondano le radici sugli studi sulla percezione operati in seno alla *Gestalt* e più tardi ripresi dalla psicologia cognitiva (Alvarado, 1989, 2000).
- *I principi di differenziazione relativi alla didattica della multiclasse* rimandano agli studi sulla *pédagogie différentielle* e sulla *mixed ability classroom* (Prodromou, 1992; Hess, 2001; Bowler & Parminter 1997; Luise, 2003; Caon, 2006).

## 2. Le tecniche

### 2.1. Tecniche giustapposte

Le *tecniche giustapposte* prevedono un avvicendamento tra le abilità ricettive e le abilità produttive.

La successione dei sottocompiti può avvenire in due sensi:

- R-P, dal ricettivo al produttivo. Si legge o si ascolta per passare a una produzione scritta/orale libera (volta a trasmettere i significati) o controllata (volta a reimpiegare forme; principalmente: lessico, morfosintassi, pragmatica);
- P-R, dal produttivo al ricettivo. In questo caso, non si tratta di leggere o di ascoltare *per* svolgere un certo compito, ma si svolge un certo compito *per* arrivare a leggere/ascoltare un brano.

In aggiunta, si può prevedere anche una sequenza R-P-R: lo studente legge o ascolta un testo (R), svolge un compito su quel testo (P), quindi è esposto nuovamente al testo o a un brano ad esso collegato (R).

#### 2.1.1. Tecniche giustapposte R-P

In un senso R-P, la lettura o l'ascolto sono finalizzati allo svolgimento di un compito di scrittura (libera o controllata) o a una produzione orale (libera o controllata).

Così avviene nelle seguenti attività:

- la scrittura del testo mancante di una serie
- l'espansione
- la trasformazione
- la riduzione delle parti ridondanti
- l'eliminazione progressiva

Nel primo caso vengono messe alla prova le capacità logiche e interpersonali. Lo studente può essere tenuto, per esempio, a immaginare il contenuto del post di un *blog*, sulla base dei commenti successivi, o a scrivere il testo di una lettera inviata alla rubrica del cuore di una rivista, sulla base del commento dello psicologo di turno (o dei lettori, su edizioni successive alla rivista).

Nelle attività del secondo tipo l'onere del lettore è quello di espandere un testo secondo le indicazioni suggerite dall'insegnante, che possono limitarsi alla parola (del tipo: *aggiungi degli aggettivi*) o richiedere l'inserzione di proposizioni (per esempio: *conferisci un'ambientazione al racconto, riportando le sensazioni che ti vengono in mente; oppure: inserisci nella lettera tutto ciò che possa esprimere i sentimenti provati dall'autore durante la stesura*).

Oggetto di comprensione può essere inoltre un brano in cui lo studente deve operare trasformazioni di tipo morfologico (per esempio: variando il genere e il numero dei protagonisti di un racconto), di genere testuale (dalla lettera alla narrazione, cf. Álvarez, 1995) o lessicale (cf. l'esempio nell'appendice A).

Si possono eseguire riduzioni, procedendo all'espunzione delle parti giudicate ridondanti. Si può agire, inoltre, con una eliminazione progressiva del testo, secondo diverse modalità:

- l'insegnante trascrive alla lavagna il brano da leggere (o lo proietta sulla parete, servendosi della lavagna luminosa o di un videoproiettore). Gli studenti formulano delle domande e l'insegnante cancella le porzioni di testo in cui è contenuta la risposta alle domande (Puchta & Rinvoluti 2005)<sup>2</sup>.
- Gli studenti tolgono dalle due alle tre parole consecutive per volta –senza che il testo perda di logica e di coesione– fino ad arrivare al nucleo più breve possibile o alla cancellazione totale del testo (Rinvoluti, 1984).

#### 2.1.2. Tecniche giustapposte P-R

Nei percorsi di tipo P-R lo studente svolge una attività di produzione scritta/orale libera o controllata propedeutica alla lettura/ascolto di un testo. Rientrano in questo ambito molte attività di precomprensione a carattere predittivo. Un esempio è costituito dal seguente esercizio:

a) Leggi le queste parole:

*Autobus 153*

*Santa Teresa*

*Nemico-amico*

*Gelosia*

*Le chiavi di casa*

*Di notte, al buio*

b) Rispondi alle seguenti domande:

1. *Quale tra queste espressioni potrebbe essere il titolo di una poesia?*
2. *Quale potrebbe essere il titolo di un'operazione di polizia?*
3. *Quale potrebbe essere il nome di un gruppo rock?*
4. *Quale potrebbe essere il titolo di una mostra?*
5. *Quale potrebbe essere il titolo di un film horror?*

c) Le espressioni che hai letto sono in realtà i titoli dei paragrafi di un racconto. Riordina i paragrafi e abbina a ciascuno essi il titolo adeguato.

L'ultima consegna, come evidente, crea nell'allievo un senso di spaesamento e di sorpresa; si alimenta così la curiosità nei confronti del brano di lettura.

Gli *input* per la produzione possono essere anche non linguistici. Si immagina la stesura di un sceneggiatura sulla base di una colonna sonora, alla quale segue l'esposizione alla sequenza cinematografica originale, o la scrittura di un racconto a partire da una serie di immagini, per confrontarsi infine con il testo a cui le immagini sono ispirate. In alternativa, possiamo aver *input* combinati: linguistici e non linguistici. Si veda l'attività B in appendice: a seguito di una elicitazione del lessico mediante un'immagine, lo studente viene esposto a tutte le occorrenze di una data categoria grammaticale presente nel testo, per esempio i sostantivi: con l'aiuto dei compagni o dell'insegnante formula ipotesi sui contenuti del brano<sup>3</sup>.

### 2.1.3 Tecniche giustapposte R-P-R

Le *tecniche* R-P-R (che si possono chiamare *circolari*) sono una variante delle tecniche R-P; lo stimolo iniziale non è un'immagine né un suono o una parola isolata (il titolo, per esempio) ma il testo intero, che lo studente legge o ascolta (R) e su cui interviene, in un secondo momento (P); da ultimo, torna ad essere esposto allo stesso testo o a un brano collegato.

Un esempio a tal proposito è costituito dal *dictogloss*. L'insegnante legge un breve brano (dalle 50 alle 100 parole) a velocità naturale, per due volte successive. Durante il secondo ascolto gli studenti possono prendere appunti; successivamente sono tenuti a ricostruire, in gruppi ristretti, il brano ascoltato, contando poi su una verifica finale con il docente (Wajnryb, 1986, 1988; Mezzadri, 2007). È evidente la caratteristica della circolarità: alla fine lo studente ritorna all'origine del percorso: riascolta il brano originale.

In realtà, dicevamo, il testo finale può non coincidere con il testo di partenza. Si veda ad esempio l'attività C in appendice: lo studente legge un brano, frutto (a sua insaputa) di un'alterazione (l'insegnante ha posto mano a un testo autentico, modificando alcuni dati). Successivamente, l'allievo è chiamato a ripristinare la versione originale: l'effetto sorpresa è garantito!

## 2.2. Tecniche partecipate

Laddove il contributo degli altri si riveli necessario ai fini della comprensione, la tecnica è per definizione *partecipata*. Lo scambio con gli altri può avvenire in un senso cooperativo o competitivo.

### 2.2.1. Tecniche cooperative

Il *Cooperative Learning* (CL) costituisce un autorevole quadro di riferimento per chi voglia sperimentare tecniche cooperative. Nel CL si opera con gruppi ristretti (3-4 persone). Nel piccolo gruppo si intende instaurare una interdipendenza positiva: ognuno sa chi-fa-che-cosa (principio della trasparenza) e contribuisce all'andamento del lavoro di gruppo (principio della responsabilità).

Tra le tecniche più note vi è il *jigsaw* o *incastro cooperativo*, che può essere realizzato in diversi modi (cf. Comoglio & Cardoso 1996; Comoglio, 1999), per esempio:

- *mediante la costituzione di gruppi di esperti*, che si occupano di approfondire i contenuti di una certa sezione. In un secondo momento, gli esperti che provengono da più gruppi procedono allo scambio delle informazioni e alla ricostruzione complessiva del testo;
- *con una gestione simultanea della ricostruzione*, nel rispetto del ruolo assegnato a ciascuno (per esempio: uno legge, il secondo numera i paragrafi, il terzo controlla il tempo);
- *con un baratto (o ricostruzione-offerta)*, ovvero uno scambio delle sezioni di testi differenti tra i componenti di uno stesso gruppo. Alla fine, ciascuno dispone delle sezioni di uno stesso testo, e le riordina<sup>4</sup>.

### 2.2.3 Tecniche competitive

Benché l'offerta di attività ludiche a carattere competitivo nell'ambito dell'educazione linguistica sia piuttosto ricca (cf. Caon, 2006), poche sono le tecniche indirizzate al potenziamento della comprensione.

Tra queste, spiccano le attività di quiz incrociato: una squadra elabora le domande da sottoporre all'altra.

L'aspetto della competizione può essere mitigato, nei quiz incrociati, mediante la promozione di una cooperazione interna a ciascuna squadra. Così avviene, per esempio, nell'*ascolto quiz* (Humphris, 1984), che si rifà al modello cooperativo *Numbered Heads Together*: a turno ciascuno studente, in veste di ambasciatore del gruppo, risponde alle domande poste dagli avversari (cf. Comoglio e Cardoso, 1996).

Riassumiamo in breve la scansione dei compiti di un *ascolto quiz*. Ad una prima fase di ascolti ripetuti (cf. § 2.3), segue la formulazione individuale di domande di comprensione da rivolgere alla squadra avversaria; le domande sono poi



soggette ad un *editing* all'interno della squadra di appartenenza. Si dà, quindi, avvio al quiz. A turno, ognuno rivolge una domanda a un membro della squadra avversaria. Questi, entro un tempo definito e contando sull'aiuto dei compagni, deve fornire la risposta esatta; può, oltretutto, contestare la domanda, se è formulata in maniera incorretta (Humphris, 1984).

### 2.3. Tecniche di ripetizione

Le *tecniche di ripetizione* partono dal presupposto che la lettura e l'ascolto non costituiscano fenomeni piatti, bidimensionali, tali per cui la comprensione si esaurirebbe in una sola lettura o in un solo ascolto (o al massimo, due). Lettura e ascolto, piuttosto, vengono percepiti come tridimensionali: più uno ritorna sul testo, più si arricchisce e si affina la sua interpretazione.

Le *attività di lettura o ascolto ripetuto* caratterizzano un volume noto nell'editoria di italiano a stranieri: *Volare* (Catizone *et al.*, 1997; 1999). Uno studente ascolta o legge rapidamente un brano, per confrontare la propria interpretazione con quella di un compagno. Inevitabili incongruenze lo invoglieranno a prestare orecchio alla registrazione successiva o a far scorrere l'occhio sul foglio di nuovo, nell'attesa di risolvere i dubbi e di chiarire passaggi poco chiari. Gli autori del manuale raccomandano almeno sei letture/ ascolti, inframmezzati da scambi con diversi compagni (cf. Humphris, 1982a, 1982b, 1982c, 1988).

Pure *l'ascolto bilingue* fa leva sulla ripetizione: l'insegnante racconta una storia più volte; all'inizio la narrazione è costellata di qualche termine in LS qua e là, progressivamente il peso lessicale della LS aumenta, fino ad arrivare ad un racconto completamente in LS (Deller & Rinvoluceri 2002).

Anche la *tecnica cooperativa dell'incastro* può presentare la caratteristica della ripetizione. Immaginiamo di suddividere diversi testi in varie sezioni, che vengono appese alle pareti dell'aula, e di assegnare ad ogni studente la lettura di una sezione in particolare. Lo studente deve trovare colui/coloro che hanno letto sezioni che appartengono allo stesso testo. È evidente che, se le sezioni rimandano a testi molto simili, ciascuno deve rileggere la propria sezione parecchie volte, per cogliere i dettagli che consentono di discriminarla da quella degli altri.

Più in generale, la ripetizione può essere realizzata mediante la *somministrazione successiva di compiti diversi* (per dire: la ricerca delle 5 W ad un primo livello, una transcodificazione a seguito di una seconda lettura, e via di seguito) oppure con lo scorporamento di una attività di comprensione in due o più *tranche* (appendice D).

### 2.4. Tecniche personalizzate

Le *tecniche personalizzate* fanno venire allo scoperto il dialogo inconscio che s'instaura tra il lettore/ascoltatore e il brano. Possono precedere l'esposizione al testo, sottoforma di interrogativi rivolti allo studente circa il tema o il titolo. In

alternativa possono accompagnare la lettura o l'ascolto (si pensi alle annotazioni personali a margine del testo) oppure essere somministrate in un momento successivo (come nel questionario metacognitivo, cf. appendice E; nelle domande aperte di tipo divergente, cf. appendice F; o nella scelta di un certo numero di parole significative da parte del lettore/ascoltatore)<sup>5</sup>.

In tutti i casi, la personalizzazione ha lo scopo di rendere memorabile il testo per via delle associazioni che esso suscita.

### 2.5. Tecniche graduate

Nelle *tecniche graduate* il brano non viene presentato allo studente tutto in una volta ma separato in spezzoni, ciascuno dei quali è soggetto ad una specifica attività di comprensione. In altre parole, lo studente è esposto gradualmente alla totalità del testo. Molte *attività di precomprensione* sono graduate: l'attenzione dell'allievo viene diretta, per esempio, solo sul primo paragrafo, oggetto di giochi sintattici (Guastalla, 2000) o sul paratesto, la cui esplorazione permette di avanzare ipotesi.

Il classico *incastro*, che prevede la formazione di gruppi di esperti (§ 2.2.1) è una tecnica partecipata e graduata al tempo stesso.

Katia D'Angelo ci ha suggerito la possibilità di un *incastro graduato* da eseguirsi senza il confronto con altri: lo studente riordina i paragrafi di una prima sezione, quindi i paragrafi di una seconda sezione, e così di seguito: ad ogni nuova sezione gli vengono trasmesse le soluzioni delle ricostruzioni precedenti, in modo che possa monitorare il suo lavoro (comunicazione personale).

Particolarmente adatto ad una classe di bambini può risultare un *incastro graduato polirappresentazionale*:

- la classe viene divisa in gruppi composti da uno stesso numero di studenti;
- l'insegnante suddivide una storia in tante sezioni quanti sono gli studenti in un gruppo;
- consegna ai capogruppo una busta contenente le sezioni in cui è stata divisa una storia;
- i capogruppo distribuiscono le sezioni: una per studente;
- ciascuno studente esegue un disegno relativo alla sezione assegnata;
- gli studenti di uno stesso gruppo condividono i disegni e cercano di ricostruire la storia;
- gli studenti verificano le loro ipotesi, accostando i testi ai disegni.

Alcune attività graduate sono realizzabili mediante *software* appositi. Con *Quandary*, per esempio, si può realizzare un *labirinto*, ovvero un percorso ipertestuale in cui lo studente deve decidere quale opzione adottare di volta in volta, per arrivare, alla fine, all'ultima slide ([www.halfbakedsoftware.com](http://www.halfbakedsoftware.com)). Con *Textoys*,

invece, si può confezionare un *incastro progressivo*: l'insegnante digita un testo diviso in parti, lo studente deve ricostruirlo, scegliendo, di volta in volta, la sola opzione corretta (www.cict.co.uk).

## 2.6. Tecniche di raffronto

Un'attività di *raffronto* si regge su strategie comparative, le quali dipendono, nel linguaggio di Gardner (1999), dall'intelligenza naturalistica: leggere due testi per cogliere differenze e similitudini è simile al lavoro che compie un botanico per distinguere due specie di animali o di piante.

Alcune tecniche valgono come esempio:

- *la lettura differenziata*: due studenti leggono, individualmente, due testi che riguardano uno stesso argomento: lo studente A legge il testo A, lo studente B il testo B. A lettura conclusa, si scambiano le informazioni;
- *la discriminazione di due brani fusi dall'insegnante* (appendice G);
- *la comparazione di versioni distinte di uno stesso evento*: per esempio, l'analisi di come la stessa notizia venga riportata da un quotidiano, dal telegiornale, dal radiogiornale;
- *l'analisi delle trasformazioni di genere*; per esempio, la resa cinematografica di un romanzo.

## 2.7. Tecniche polirappresentazionali

Un'attività *polirappresentazionale* implica il ricorso a codici extralinguistici e si può attuare mediante una *decodificazione* o una *transcodificazione*.

### 2.7.1. Tecniche di decodificazione

Si hanno tecniche di *decodificazione* qualora l'input sia:

- *polirappresentazionale*: il messaggio si compone di parole ed immagini (Codato *et alii*, 2007), oppure, come talvolta succede negli audiolibri, di parole e suoni;
- *completamente non linguistico*, come nei pittogrammi (cf. Alvarado, 2000; Cherubini, 2000)

In entrambi i casi il lettore è introdotto al mondo della parola attraverso altri codici di rappresentazione universali, come le immagini e i suoni.

### 2.7.2. Tecniche di transcodificazione

Nelle tecniche di *transcodificazione* lo studente dimostra di aver compreso un testo, svolgendo *performance* extralinguistiche. Così avviene

- nell'esecuzione di un mimo;
- nella drammatizzazione;

- nel fotoracconto (gli studenti, divisi in gruppi, realizzano foto che illustrano le sequenze di un racconto, cf. Micarelli 1999), nel fotoclip (le foto descrivono il testo di una canzone, Vianello, 2001) e nel videoclip;
- nella rappresentazione delle sequenze attraverso regoli o etichette adesive;
- nella realizzazione di un disegno;
- nell'individuare le parti di testo a cui si riferiscono una o più immagini (appendice H);
- nel confezionare una *timeline* (ovvero una linea –disegnata oppure rappresentata da un filo– lungo la quale si rappresentano i momenti salienti del brano).

Le attività di transcodificazione sono gradite a tutti i livelli (Balboni, 1998). Ai livelli elementari permettono allo studente di rappresentare le proprie idee senza la necessità di ricorrere alle parole; ai livelli più alti possono prevedere forme di partecipazione e integrazione (come nel fotoracconto, nel videoclip, nel fotoclip e nella drammatizzazione).

I gesti, le musiche, i disegni rappresentano forme di individualizzazione dell'apprendimento: gli studenti interiorizzano un testo secondo le strategie che più gli sono consone.

*Performance* extralinguistiche, oltretutto, assolvono una funzione anti-stress, specie ai livelli più bassi: rappresentare una sequenza narrativa attraverso dei regoli, per esempio, sposta il *focus* dell'attenzione sugli oggetti; di conseguenza, l'immagine di sé dell'apprendente ne esce tutelata.

## 2.8. Lettura di testi manipolati

In alcuni manuali recenti vengono praticate manipolazioni grafiche, come per esempio: cancellazioni a mo' di pennellate bianche (cf. Sanderson, 2005) o eliminazioni della metà superiore o inferiore dei caratteri di una riga (Alvarado, 1989). Pure i documenti audio e video sono peraltro manipolabili: si possono cancellare parti della registrazione, inserire rumori di disturbo, realizzare degli audio e video *jigsaw*, ecc. (cf. Torresan & Barbicinti, 2007).

La manipolazione costringe il lettore (o l'ascoltatore) a compiere un lavoro di ricucitura cognitiva; laddove vi è una deficienza dei dati percepiti, la mente compie un lavoro di colmatura, facendo delle previsioni (cf. Oller 1979). Tale processo è esercitato continuamente, in maniera inconsapevole, dal lettore esperto, anche in lingua madre; tuttavia, va modellato in coloro che si interrogano poco sul testo. Si costringe così anche il lettore più pigro a fare un passo indietro e a verificare se le ipotesi prodotte reggono o meno.

Esistono infine manipolazioni grafiche che hanno lo scopo di facilitare i processi percettivi: è il caso della lettura di un testo disposto su colonne strette e brevi, presente in Alvarado (1989). L'obiettivo che si intende raggiungere, in questo

caso, è quello di ridurre il margine entro il quale l'occhio si muove nel suo scorrere lungo i punti di fissazione; è uno stratagemma grafico che facilita la ritenzione delle informazioni nella memoria di lavoro (al contrario, un testo disposto su righe molto lunghe affatica il lettore).

### **2.9. Tecniche multiclasse**

Laddove l'insegnante operi nel contesto di una classe ad abilità miste, con gruppi di studenti distinti per livelli di competenza, può risultare opportuno agire secondo due azioni (cf. Caon, 2006):

- consegnare ai gruppi versioni diverse di uno stesso testo (il testo autentico, per esempio, al gruppo dei più competenti, e una versione di maggiore comprensibilità ai meno competenti) e, quindi, chiedere a tutti di svolgere una stessa attività di comprensione;
- far lavorare i gruppi su uno stesso testo, assegnando compiti diversi a seconda della competenza (per esempio, un'attività di abbinamento immagini- porzioni di testo per i gruppi più in difficoltà, un fotoracconto per i gruppi più abili).

Nel secondo caso, in particolare, è bene che l'insegnante pianifichi e concerta il lavoro degli studenti con una perizia notevole. È tenuto cioè a

- *prevedere compiti di riserva da assegnare negli eventuali tempi morti* (nel caso, appunto, che uno o più gruppi finiscano prima degli altri);
- *permettere una certa fluttuazione da un gruppo ad un altro*, qualora uno o più studenti non si riconoscano nel livello del gruppo;
- *sperimentare compiti differenziati ed eligibili* (consentire, cioè, che siano gli studenti ad autoregolarsi e a decidere quale compito svolgere tra quelli proposti, sulla base di un'autopercezione, cf. Rose, 1997);
- *promuovere il confronto tra studenti di livelli diversi*. Si attua così una modalità di insegnamento tra pari, tanto utile per il soggetto debole quanto proficua per l'esperto, dal momento che entrambi fissano i contenuti e maturano un atteggiamento di controllo metacognitivo, di attenzione cioè ai processi attivati.

## **Conclusioni**

Il saggio ci consente di allargare gli orizzonti sulle tecniche di lettura e di ascolto, completando quanto detto in compilazioni precedenti (come per esempio: Balboni, 1998; Mezzadri, 2007).

L'adozione di una tecnica rispetto ad un'altra può essere suggerita dal livello, dagli interessi, dall'età, dai bisogni linguistici e dagli stili di apprendimento degli allievi. Tuttavia, il principio della varietà, di cui abbiamo accennato al § 1, induce a sperimentare quante più tecniche possibili, in modo da esporre gli apprendenti ad una molteplicità di strategie, a forme di interrogazione del testo sempre nuove, mantenendo così alto l'interesse per la lingua e viva la partecipazione alla vita di classe.

Da ultimo, raccogliamo le tecniche finora descritte in un quadro riassuntivo<sup>6</sup>.

Sebbene tutte le attività rappresentino una spinta in avanti a livello metodologico, ci pare che la ricerca e la sperimentazione debbano privilegiare le strategie di insegnamento meno esplorate e meno praticate. Ci riferiamo in particolare alle *tecniche circolari* (P-R-P) e a quelle di *ripetizione*. Le prime consentono di creare nella mente dell'allievo una rete di associazioni assai estesa, una sorta di *Gestalt* superiore; il brano, in una versione ridotta o alterata, è al centro di una pioggia di ipotesi, le quali, in un secondo momento, sono oggetto di conferma o meno. Lo studente è così al centro del processo: non il passivo destinatario di un messaggio, ma un vero e proprio ricercatore di significati, un archeologo del testo. Le seconde fanno riferimento a strategie di esposizione ripetuta all'*input*, abbiamo detto. La ripetizione ha rappresentato per molto tempo, in ambito strutturalista, la via maestra per la fissazione di regole morfosintattiche. Tuttavia, scarsa attenzione è stata data ai benefici che letture e ascolti ripetuti possono comportare.

Studi recentissimi (Morosin, 2008) confermano come la ripetizione contribuisca all'acquisizione, anche nell'ambito della lettura e dell'ascolto. La sfida consiste nel rendere significativo il ritorno sul testo: occorre cioè che ci sia un elemento esterno, escogitato dall'insegnante (per esempio: la consultazione tra pari, la somministrazione di materiale iconico, ecc.) che invogli anche il lettore più pigro a misurarsi di nuovo con la pagina scritta, che stimoli anche l'ascoltatore meno attento a prestare attenzione a dettagli che a tutta prima non aveva colto.

## Note

1. Distinguiamo le *tecniche giustapposte* dalle *tecniche integrate* (cf. Balboni, 1998). Le prime sono finalizzate alla comprensione e si caratterizzano per una successione (*giustapposizione*, appunto) di attività che rimandano ad abilità distinte: scrittura + lettura, per esempio. Le seconde non sono finalizzate necessariamente alla comprensione; ciascuna ha un obiettivo distinto (per esempio: il dialogo è finalizzato allo sviluppo dell'oralità, mentre il dettato allo sviluppo della competenza ortografica) e sorgono dalla *integrazione* di due abilità primarie (Balboni, 1998): ascolto & scrittura (dettato; prendere appunti); lettura & scrittura (riassunto), ascolto & produzione orale (dialogo), lettura & produzione orale (parafrasi).
2. In genere, alle domande di comprensione iniziali subentrano domande sulle forme, data la necessità di eliminare singole parole, una volta espunti sintagmi.

| Tipo                |                 | Tecniche   | Fonti  | Esempi in appendice |
|---------------------|-----------------|--|--|---------------------|
| giustapp.           | R-P             | La scrittura di un testo mancante di una serie<br>Espansione<br>Trasformazione<br>Riduzione<br>Eliminazione progressiva del testo  | Balboni(1998)<br>Rinvolucri(1984)<br>Manes(1997)<br>Balboni(1998)<br>Rinvolucri (1984); Puchta & Rinvolucri(2005)  | A                   |
|                     | P-R             | Formulazione di ipotesi  | Balboni(1988)  | B                   |
|                     | P-R-P           | Dictogloss<br>Intervento su testo trasformato e confronto con l'originale  | Wainryb R.(1986, 1988)<br>-  | C                   |
| partecipate         |                 | Incastro con formazione di gruppi di esperti<br>Incastro cooperativo simultaneo<br>Incastro-offerta<br>Ascolto Quiz  | Comoglio& Cordoso(1996)<br>Comoglio& Cordoso(1996)<br>Comoglio(1999)<br>Humphris(1984)   |                     |
| di ripetizione      |                 | Letture/ascolto ripetuti con scambio di informazioni<br>Ascolto bilingue<br>Somministrazione successiva di compiti diversi<br>Presentazione di un'attività in più fasi   | Catizoneet al. (1997)<br>Delle& Rinvolucri(2002)<br>-<br>Pallotti(2000)  | D                   |
| personalizzate      |                 | Libere associazioni ai margini del testo<br>Questionario metacognitivo<br>Domande eligibili e personalizzate<br>Sottolineature personalizzate  | -<br>Puchtaet al. (2007)<br>Rinvolucri(2007)<br>Rinvolucri(2007)   | E<br>F              |
| graduate            |                 | Attività di precomprensione sull' <i>incipit</i> di un testo<br>Incastro con formazione di gruppi di esperti<br>Incastro graduato<br>Incastro di disegni<br>Incastro progressivo<br>Labirinto                      | Guastalla(2001, 2003)<br>Comoglio& Cordoso(1996)<br>D'Angelo (inedito)<br>-<br>-<br><a href="http://www.cict.co.uk">www.cict.co.uk</a><br><a href="http://www.halfbakedsoftware.com">www.halfbakedsoftware.com</a> |                     |
| di raffronto        |                 | Discriminazione tra testi<br>Lettura differenziata<br>Confronto tra i contenuti di un brano letterario e la trasposizione cinematografica<br>Confronto tra diverse versioni di una stessa notizia                  | Cini(1997)<br>Catizoneet al. (1997)<br>-<br>-  | G                   |
| polirapp.           | decodi.         | Decodificazione di input polirappresentazionali<br>Decodificazione di input non linguistico  | Codatoet al. (2007)<br>Cherubini(2002)   |                     |
|                     | transc.         | Mimo<br>Disegno<br>Fotoracconto<br>Fotoclip<br>Videoclip<br>Drammatizzazione<br>Uso dei regoli, etichette adesive, ecc.<br>Realizzazione di una colonna sonora<br><i>Timeline</i><br>Riferimenti alla/e immagine/i | -<br>-<br>Micarelli(1999)<br>Vianello(2001)<br>-<br>-<br>-<br>-<br>-<br>-  | H                   |
| su testi manipolati | scritti         | Sostituzioni di lettere con simboli<br>Righe semicancellate<br>Cancellature verticali o oblique<br>Lettura a gimcana su colonne brevi  | Alvarado(2000)<br>Alvarado(1989)<br>Sanderson(2005)<br>Alvarado(1989)  |                     |
|                     | audio;<br>video | Audio Jigsaw<br>Video Jigsaw   | Torresan& Barbicinti(2007)<br>Torresan& Barbicinti(2007)   |                     |
| multiclasse         |                 | Integrazione delle tecniche descritte in precedenza  | Luise(2003); Caon(2006)  |                     |

3. La sola presenza dei sostantivi può valere, peraltro, come efficace attività di prelettura per soggetti dislessici. Nella lettura a testo integro i sostantivi sono la sola categoria grammaticale che risulta significativa per l'occhio del lettore dislessico; altre categorie (gli avverbi, gli aggettivi, i verbi, ecc.) tendono ad avere, invece, una funzione di distrattori (cf. Davis & Braun, 1994).
4. Per garantire la cooperazione nel *baratto* sono imposte due regole: a) le sezioni possono essere offerte e non richieste; b) non si può rifiutare un'offerta (cf. Camoglio, 1999).
5. *Nell'esempio di Rinvolucri (2002)*: sottolinea tre parole che ti piacciono, tre parole che non ti piacciono, tre parole che ti paiono rappresentative della LS. In alternativa, potrebbe darsi una consegna del tipo: sottolinea tre aggettivi, tre verbi e tre nomi che possono rappresentare il contenuto del brano.
6. Nella colonna *fonti* evitiamo di citare alcun riferimento, laddove la paternità non è accertata o la nostra tecnica non risulta ancora pubblicata.

## Riferimenti

- Alvarado, M. (1989). *El Lectorón. Gimnasia para despabilar lectores*. Buenos Aires: Coquena Grupo Editor.
- Alvarado, M. (2000). *El Lectorón dosmil. Actividades de lectura*. Buenos Aires: Cantaro.
- Álvarez, T. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Balboni, P. (1988). *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*. Torino: Utet.
- Balboni, P. (2008<sup>2</sup>). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: Utet.
- Baricco, A. (1993). *Oceano mare*. Milano: Rizzoli.
- Bowler, B. & Parminter, S. (1997). Mixed-Level Teaching: Tiered Tasks & Bias Tasks. *English Teaching Professional*, 5 (1), 9-15.
- Caon, F. (2006) (cur.). *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*. Perugia: Guerra.
- Catizone, P., Humphris, C. & Micarelli, L. (1997). *Volare 1. Guida per l'insegnante*. Roma: Dilit.
- Catizone, P. & Humphris, C. (1999). *Volare 3. Guida per l'insegnante*. Roma: Dilit.
- Cherubini, N. (2002). *Diapason!* Perugia: Guerra.
- Cini, S. (1997). *Strategie di scrittura*. Roma: Bonacci.
- Codato, C. et alii (2007). *Ambarabà 1*. Firenze: Alma.
- Comoglio, M. (1999). *Educare insegnando. Apprendere e applicare il Cooperative Learning*. Roma: LAS.
- Comoglio, M. & Cardoso, M.A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*. Roma: LAS.
- Davis, R.D. & Braun, E.M. (1994). *The Gift of Dyslexia*. London: Souvenir Press.
- De Beni, R. & Pazzaglia, F. (1991). *Lettura e metacognizione. Attività didattiche per la comprensione del testo*. Trento: Erickson.



- Deller, S. & Rinvoluceri, M. (2002). *Using the Mother Tongue. Making the Most of the Learner's Language*, Addlestone: Delta.
- Delmastro, A.L. (2005). *Constructivismo y Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Tesis doctoral. Programa de Doctorado de Ciencias Humanas. División de Estudios para Graduados de la Facultad de Humanidades y Educación, LUZ, Maracaibo.
- Gardner, H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*. Milano: Feltrinelli [originale: 1983, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books].
- Gardner, H. (1999). *Intelligences Reframed: Multiple Intelligences in the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Gruppo Meta (1992). *Uno. Corso di italiano per stranieri*. Roma: Bonacci.
- Guastalla, C. (2001). *Giocare con la letteratura*. Firenze: Alma.
- Guastalla, C. (2003). *Giocare con la scrittura*. Firenze: Alma.
- Hess N. (2001). *Teaching Large Multilevel Classes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Humphris, C. (1982a). La lettura. *Bollettino Dilit*, 2. Disponibile all'URL: [www.dilit.it](http://www.dilit.it) . Data di recupero: 01, 11, 2008.
- Humphris, C. (1982b). La colmatatura in funzione, *Bollettino Dilit*, 2. Disponibile all'URL: [www.dilit.it](http://www.dilit.it) . Data di recupero: 01, 11, 2008.
- Humphris, C. (1982c). Una lezione di lettura: un esempio, *Bollettino Dilit*, 2. Disponibile all'URL: [www.dilit.it](http://www.dilit.it) . Data di recupero: 01, 11, 2008.
- Humphris, C. (1984). Il Quiz, *Bollettino Dilit*, 1. Disponibile all'URL: [www.dilit.it](http://www.dilit.it) . Data di recupero: 01, 11, 2008.
- Humphris, C. (1988). La lettura e la sicurezza di sé, *Bollettino Dilit*, 3. Disponibile all'URL: [www.dilit.it](http://www.dilit.it) . Data di recupero: 01, 11, 2008.
- Jensen, E. (2005). *Teaching with the Brain in Mind*. Alexandria, VA: ASCD.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1983). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis*. New York: Longman.
- Luisse, M. C. (2003). Insegnare l'italiano in classi ad abilità miste, in *Argomenti e didattiche a confronto*. Pola: Società di studi e ricerche Pietas Iulia, 137-143.
- Mezzadri, M. (2007). *Insegnare a comprendere*. Perugia: Guerra.
- Manes, S. (1997) (cur.). *83 giochi psicologici per la conduzione dei gruppi*. Milano: Franco Angeli.
- Micarelli, L. (1999). Dalla letteratura al fotoracconto, in Humphris, C. (cur.), *Usi dei testi letterari e cinematografici*. Roma: Dilit, 95-108.
- Morgan, J. & Rinvoluceri, M. (2004). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.

- Morosin, M.S. (2008). *Repetition in Language, Learning and Teaching*, Tesi di dottorato. Venezia: Università Ca' Foscari.
- Oller, G.W. (1979). *Language Tests in School*. London: Longman.
- Pallotti, G. (2000). Favorire la comprensione dei testi scritti, in Balboni, P. *Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*. Torino: Petrini, 159-171.
- Prodromou, L. (1992). *Mixed Ability Classes*. London: Macmillan.
- Puchta, H. & Rinvolucri, M. (2005). *Multiple Intelligences for ESL*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Puchta, H.; Rinvolucri, M. & Arnold, J. (2007). *Imagine That!* Cambridge: Cambridge University Press.
- Rinvolucri, M. (1984). *Grammar Games*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rinvolucri, M. (2007). *Humanising Your Course Book*. Addlestone: Delta.
- Rose, P. (1997). Mixed Ability: An 'Inclusive' Classroom. *English Teaching Professional*, 3 (2), 12-19.
- Sanderson, P. (2005). *Using Newspapers in the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schumann, J.H. (1997). *The Neurobiology of Affect in Language Learning*. Malden: Blackwell Publishers.
- Torresan, P. & Barbicinti, S. (2007). Quando l'insegnante è anche regista: produzione e montaggio di sequenze video e audio, in Cardona M. (cur.). *Vedere per capire e parlare*. Torino: Utet, 137-158.
- Torresan, P. (2009). Grado di accettazione e percezione di utilità di tecniche di comprensione da parte di insegnanti carioca: valutazione qualitativa e analisi delle corrispondenze. *Itals. Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri*, 19 (4), 25-41.
- Vianello, A. (2001). *Il fotoracconto e il fotoclip*, Tesi di Master. Venezia: Università Ca' Foscari.
- Vygotskij, L.S. (1934). *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bari: Laterza, 1990.
- Wallace, C. (1992). *Reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Wainryb, R. (1986). *Grammar Workout: The Dictogloss Approach*. Sidney: Melting Pot Press.
- Wainryb, R. (1988). *Grammar Workout 2: The Dictogloss Approach*. Sidney: Melting Pot Press.

#### Appendice A

##### Riscrittura di un testo sulla base di alcune variabili lessicali

Fonte: R. Leotta (in Manes, 1997: 110-111):

##### Svolgimento

Il conduttore distribuisce ad ognuno dei partecipanti due fogli e le penne. Su un foglio avrà preparato un testo (piccolo racconto, fiaba, ecc.) in cui ometterà vocaboli e verbi. Quindi consegnerà il secondo foglio contenente una lista di parole da lui elaborata in precedenza. Inviterà poi i partecipanti a scegliere dalla lista le parole che riterranno più opportune per riempire i vuoti del testo e dargli un senso. Il conduttore potrà permettere che ognuno, in caso di necessità, apporti piccole modifiche al testo già predisposto in relazione alle parole che desidera aggiungere (15 minuti)

Esempio (tratto da Baricco, A. (1993). *Oceano mare*. Milano: Rizzoli)

“Così... Io non è che volevo essere **felice**, questo no. Volevo... **salvarmi**, ecco: **salvarmi**. Ma ho capito tardi da che parte bisognava andare: dalla parte **dei desideri**. Uno si aspetta che siano altre cose a salvare la gente: **il dovere, l'onestà, essere buoni, essere giusti**. No. Sono **i desideri** che salvano. Sono l'unica cosa vera”.

##### Elenco

|             |              |           |           |              |
|-------------|--------------|-----------|-----------|--------------|
| soddisfatto | incoraggiato | amato     | felice    | coerente     |
| sicuro      | apprezzato   | sostenuto | dovere    | bontà        |
| ipocrisia   | giustizia    | dolore    | ansia     | gioia        |
| morte       | volontà      | forza     | desiderio | comprensione |

##### Suggerimenti per il conduttore

Il conduttore potrà preparare la lista delle parole da aggiungere in relazione all'età dei partecipanti e all'empatia del gruppo, oppure lasciare la libera scelta. In caso di difficoltà di alcuni partecipanti a ricomporre il testo, il conduttore inviterà ognuno di loro comunque a scegliere dalla lista di parole preferite. Successivamente chiamerà il gruppo a collaborare con il compagno.

**Appendice B****Formulazione di ipotesi**

A. Scrivi il nome di almeno cinque cose che compaiono nell'immagine.



B. Leggi le parole e immagina il contenuto dell'articolo a cui si riferiscono.  
L'articolo è stato scaricato da <http://noievoi.iobloggo.com/archive.php?eid=350&cid=57470>.  
Data di recupero: 01, 11, 2008.

Montserrat Caballè **soprano**

spettacolo

Sofia

*anello platino diamanti*

*ammiratrice*

Ina *anni*

palco

soprano

fiori

anello argento

artista

:

anello

C. Ora puoi leggere l'articolo a cui la immagine e le parole si riferiscono

#### STRANO SCAMBIO DI ANELLI

Montserrat Caballè, nota soprano bulgara dopo uno spettacolo a Sofia ha regalato un anello di platino e diamanti a una sua piccola ammiratrice. Lo ha fatto per Ina, di 11 anni, che, raggiunta sul palco la soprano e non avendo fiori, si è levata il suo unico piccolo anello di argento e glielo ha regalato. L'artista, visibilmente colpita dal gesto, ha fatto lo stesso: si è levata il suo prezioso anello e glielo ha donato.

Appendice C

Intervento su testo trasformato e confronto con la versione originale

A Leggi il seguente articolo

MODELLO SI FA ALLUNGARE LE GAMBE  
TRE CENTIMETRI

Tre centimetri possono fare la felicità. Almeno per un modello. Emanuele Rossi, 24 anni, svizzero, ha deciso di sottoporsi a un intervento di chirurgia per allungare le sue gambe. Il metro e 72 di partenza proprio non gli andava bene.

Attualmente in fase di recupero, l'indossatore ha fatto sapere che l'operazione non è stata fatta al solo scopo estetico. "Fin da piccolo ho praticato lo sport con grande intensità" - ha

dichiarato al quotidiano svizzero "Le matin bleu" - e questo gli ha danneggiato le ossa delle mie cosce.

Ora in fase di riabilitazione dopo un'operazione definita dai medici "molto dolorosa", Emanuele si sta sottoponendo a sedute di fisioterapia. Lo vedremo presto in passerella? E' ancora prematuro stabilire una data, la cosa più importante per il momento è che riesca a recuperare in fretta la capacità di camminare.

(28 marzo 2006)

B. Il testo originale ha per protagonista una modella: Janina Martig.

Esegui le modifiche opportune e quindi verifica le tue ipotesi su questa pagina di *Repubblicaonline* <http://www.repubblica.it/2006/c/sezioni/persona/modallung/VData> di recupero: 01, 11, 2008.



C. Ti riportiamo qui di seguito l'articolo tratto da *Repubblica*. Verifica le tue ipotesi.

MODELLA SI FA ALLUNGARE LE GAMBE  
TRE CENTIMETRI

Tre centimetri possono fare la felicità. Almeno per un modello. Janina Martig, 24 anni svizzera, ha deciso di sottoporsi a un intervento di chirurgia per allungare le sue gambe. Il metro e 72 di partenza proprio non le andava bene. Attualmente in fase di recupero, l'indossatrice ha fatto sapere che l'operazione non è stata fatta al solo scopo estetico. "Fin da piccola ho praticato lo sport con grande intensità" - ha

dichiarato al quotidiano svizzero "Le matin bleu" - e questo le ha danneggiato le ossa. Ora in fase di riabilitazione dopo un'operazione definita dai medici "molto dolorosa", Janina si sta sottoponendo a sedute di fisioterapia. La vedremo presto in passerella? E' ancora prematuro stabilire una data, la cosa più importante per il momento è che riesca a recuperare in fretta la capacità di camminare.

(28 marzo 2006).



## Appendice E

### Questionario metacognitivo

Fonte: Puchtaet al. 2007 (adattato)

L'insegnante narra una storia, quindi somministra agli studenti un questionario volto a indagare i processi immaginativi incorsi durante l'ascolto.

#### Racconto

Gli abitanti di un villaggio vivono felici e sereni. Un giorno decidono di erigere una cinta muraria, attorno al villaggio. Eseguita l'opera, si para dinanzi al portone un gigante che emette un grido assordante, provocando un fuggi fuggi generale. Lo spiacevole fatto si ripete per mesi e mesi, fino a quando il re non decide di intervenire. Indossati elmo e armatura, il sovrano si dirige verso la porta della città, deciso ad affrontare il gigante. Capita però una cosa inaspettata: l'essere mostruoso emette il solito grido assordante ma il re non si scompone: rimane impassibile. Il gigante, dal canto suo, prova e riprova più volte a recuperare la voce, ma esce un rantolo sempre più sottile e, quel che è peggio, il corpo si rimpicciolisce. Quando il gigante ha raggiunto le dimensioni di un sassolino, il re lo raccoglie da terra e gli chiede il suo nome. Con una voce sottile, il gigante sussurra: "paura" e scappa via.

#### Questionario

|  |  |
|--|--|
| Le scene che hai immaginato ti sono apparse come a colori o in bianco e nero?  |  |
| Le immagini sono nitide o sfocate?   |  |
| Hai visualizzato delle persone nella città? Com'erano? Qual è il tuo punto di vista: esterno alla scena oppure eri uno dei personaggi? Oppure un po' questo e un po' quello?                   |  |
| Hai per caso immaginato in che stagione si svolgeva la scena e che temperatura c'era? Ti sei immaginato gli odori che c'erano nella città? La città ti è apparsa simile a una che già conosci? |  |
| Ti sei chiesto, mentre ascoltavi, perché le persone hanno costruito un muro attorno alla città, pur vivendo tranquillamente?   |  |
| Hai visualizzato il gigante? Com'era? Assomiglia a qualcuno che conosci? Oppure le fisionomie non ti parevano distinte?  |  |
| Hai provato una emozione quando hai sentito, durante il racconto, l'urlo del gigante?  |  |
| Ti sei immaginato il re? Assomiglia a qualcuno che conosci? Oppure le fisionomie non ti parevano distinte?   |  |
| Hai visualizzato l'armatura e l'elmo?  |  |
| Hai visualizzato la corte?   |  |
| Hai provato simpatia per qualcuno dei personaggi?  |  |
| Quale titolo daresti a questa storia?  |  |
| Come ti sei sentito alla fine della storia?  |  |
| Ti saresti aspettato un finale diverso?  |  |



## **Appendice F**

### **Domande eligibili e personalizzate**

Fonte: la tecnica è presentata in Rinvoluti 2002, qui adattata a un testo tratto da Uno (Gruppo Meta, 1992).

#### A. Leggi questo testo

Domenica mattina sono andata da Guido, a Castelgandolfo. L'ho trovato in terrazza, mentre leggeva il giornale. Quando mi ha vista non ha sorriso e non si è alzato, ma ha detto: "Che sorpresa", e si è guardato intorno preoccupato. Non sembrava contento di vedermi. Mi sono seduta e mi ha offerto del vino. Si stava benissimo in terrazza, e gli occhi di mio cugino erano azzurri come l'acqua del lago che si vedeva dietro gli alberi del giardino. Ogni tanto si sentiva suonare la campana della chiesa vicina. Dopo qualche bicchiere di vino mi sentivo allegra, ma non dimenticavo il motivo della mia visita, anche perché Guido sembrava nervoso, distratto. Ad un certo punto ho tirato fuori dalla borsa la foto e la lettera e senza parlare le ho messe sul tavolino, davanti a lui. Guido è rimasto in silenzio qualche minuto. Poi si è acceso una sigaretta e ho visto che gli tremavano le mani. Ha detto a voce bassissima: "Chi è Theo? Non lo conosco". Gli ho indicato un ragazzo al centro del gruppo nella foto. Ha ripetuto: "Chi è? Non l'ho mai visto".

#### B. Cancella tra le seguenti domande le dieci che non ti piacciono

- a) A che ora la donna è andata da Guido?
- b) Che giornale stava leggendo Guido?
- c) Perché Guido non si è alzato quando la donna lo è andato a trovare?
- d) Che tipo di vino hanno bevuto?
- e) In che senso la donna stava benissimo in terrazza?
- f) Che rapporto di parentela c'è tra la donna e Guido?
- g) Quanti anni avrà avuto la donna?
- h) Perché la donna si sentiva allegra?
- i) Da che cosa la donna percepiva che Guido era distratto?
- j) Perché la donna ha mostrato a Guido una foto e una lettera?
- k) Perché la donna non ha detto nulla quando ha mostrato la foto e la lettera?
- l) Chi immagini sia Theo?
- m) Di quale nazionalità immagini sia Theo?
- n) Perché Guido parla con un tono di voce molto basso?
- o) Perché, secondo te, la donna ha deciso di mostrare a Guido la foto?
- p) Quale gruppo immagini sia ritratto nella foto?
- q) Ti è mai capitato di vivere una situazione simile?
- r) Hai mai ricevuto una lettera che ti ha messo in imbarazzo?

#### C. Scambia il foglio con il compagno: gli rivolgerai le domande che lui ha evitato di cancellare e lui farà altrettanto con te.

**Appendice G****Discriminazione tra testi**

Fonte: Cini 1989.

Di seguito trovi mescolati i segmenti di due testi diversi: uno descrive una città, mentre l'altro parla di un territorio importante da un punto di vista naturalistico. Ricostruiscili, separando l'incastro (puoi usare due colori).

Brescia è una città di circa 200.000 abitanti. È un centro economico di importanza regionale (il secondo della Lombardia) e nazionale. Alcuni studi sono in corso e altri restano ancora da fare: ma ciò che già si sa sulla Val di Farma è più che sufficiente ad indicarla come un luogo del tutto particolare, da conservare e da proteggere ai fini didattico-educativi e di ricerca scientifica. I vecchi quartieri, le piazzette, i portali e le fontane nascoste conservano il fascino della città e incrementano l'afflusso turistico. Limitata nella sua parte superiore dalla strada Siena - Roccastrada e, poco prima della confluenza con il Merse, dalla superstrada Siena - Grosseto, la Val di Farma è uno dei luoghi meglio conservati della Toscana meridionale. La felice posizione geografica (montagne, colline e laghi a distanza di pochi chilometri), le caratteristiche dell'ambiente, la rete di comunicazioni e l'efficienza dei servizi la rendono ospitale. Il torrente Farma è un affluente di destra del fiume Merse il quale, a sua volta, si getta nell'Ombrone. Dalle sorgenti nei pressi di Roccatederighi (fra Massa Marittima e Roccastrada) esso scorre per una trentina di chilometri in direzione sud, segnando il confine tra le province di Siena e una trentina di chilometri in direzione sud, segnando il confine tra le province di Siena e Grosseto. I musei, le chiese e il Capitolium custodiscono dei beni artistici che attirano anche il turismo. Motivi diversi, legati alla presenza dell'uomo, e alla particolare situazione topografica della valle hanno permesso la sopravvivenza di specie biologiche di notevole interesse scientifico.

(testi adattati da Brescia a c. di Apt Brescia 1998, e da *Salviamo la Val di Farma* a c. del WWF Siena).

Appendice H

Riferimenti alle immagini

Cerca nel testo le parole o le espressioni che corrispondono alle immagini



GIUHA LO SCIOCCO E GIUHA IL FURBO

Fiaba marocchina

Si dice che un tempo c'erano due Giuha: un Giuha di campagna e un Giuha di città.

Giuha di campagna era sciocco e Giuha di città era furbo. Una mattina presto Giuha di campagna decise di andare a trovare Giuha di città.

Arrivato in città, incontrò un uomo che era appoggiato a un muro. "Ben arrivato, straniero!", disse l'uomo a Giuha di campagna.

"Che cosa ti ha portato tra noi?"

"Sono venuto qui per conoscere un uomo che si chiama Giuha di città. Voglio vedere se è proprio furbo come la gente dice. Sai dove abita?"

"Sì, è amico mio. Vado a chiamarlo. Però tu dovresti farmi il favore di sostenere il muro, altrimenti cade".

Giuha di campagna fu contento di avere trovato un amico di Giuha di città: accettò e rimase là a sostenere il muro.

Arrivò l'ora di pranzo, ma l'uomo non era ancora tornato.

Alle tre del pomeriggio, l'uomo non era ancora tornato.

Arrivò la sera e Giuha era ancora lì che sosteneva il muro.

A un certo punto, un vecchio, che gli era passato davanti più di una volta, si fermò e disse: "Eda questa mattina che stai fermo contro il muro, straniero. Puoi spiegarmi perché?"

"Sto aspettando Giuha di città", rispose Giuha di campagna.

"Un uomo mi ha detto di sostenere il muro, mentre lui andava a chiamarlo".

"E com'era quell'uomo?" - chiese il vecchio sempre più curioso.

"Era fatto così e così" - e Giuha di campagna glielo descrisse.

"Povero sciocco, quello era proprio Giuha di città", disse il vecchio, e se ne andò ridendo.

Giuha di campagna tornò allora a casa: aveva capito che Giuha di città era veramente furbo.

