

Favorire la comprensione dei testi scritti

Gabriele Pallotti¹

1. Comprensione, apprendimento linguistico e inserimento scolastico

Molti insegnanti dichiarano, parlando dell'inserimento degli alunni di minoranze etnico-linguistiche, che la maggiore preoccupazione è quella che provano di fronte al bambino che "non conosce una parola di italiano". Indubbiamente la fase di accoglienza è delicata e richiede strumenti specifici e una certa pratica. Tuttavia, chi ha un po' di esperienza sa che questa fase viene superata da tutti, bambini e adolescenti, nel giro di qualche mese; la vera difficoltà viene dopo, e sta nel consentire a chi sta acquisendo una seconda lingua di partecipare alle attività scolastiche con profitto. È qui che si gioca la sfida dell'inserimento e del successo scolastico: non tanto nel riuscire a superare la crisi iniziale, quanto nel riuscire a prendere parte a pieno titolo a tutte le attività che offre la scuola e che permettono il proseguimento degli studi.

Numerose ricerche, condotte in Canada e negli Stati Uniti (Collier 1989, Cummins 1989), hanno mostrato che il periodo di tempo necessario perché un ragazzo inserito in un paese straniero impari a interagire nella seconda lingua con gli adulti e con i compagni è circa due anni. Dopo questo periodo, le abilità linguistiche e comunicative necessarie per condurre una vita sociale normale sono già state acquisite: è possibile richiedere, rifiutare, dare il proprio parere, negoziare, discutere su qualcosa di concreto e legato al contesto dell'interazione. Molti più anni, da cinque a sette, sono invece necessari per acquisire appieno le abilità linguistiche che servono per la scuola: ragionare di questioni astratte, parlare di fatti lontani nel tempo e nello spazio, analizzare argomenti non legati all'esperienza diretta quotidiana.

Cosa succede in tutti questi anni? Molti insegnanti riportano che gli alunni stranieri rimangono per lungo tempo incapaci di seguire le lezioni, sia orali che presentate attraverso i libri di testo. Accade allora che questi ragazzi siano avviati in classi speciali, di recupero, oppure rimangano in disparte durante le ore scolastiche, annoiandosi o manifestando comportamenti indisciplinati. In effetti la maggior parte dei testi scritti per gli studenti della loro età è già assai difficile per i madrelingua: per uno straniero che conosce poche centinaia di parole questi testi rappresentano dei veri e propri 'muri' linguistici. Lo stesso può dirsi delle lezioni orali, specie se di tipo frontale tradizionale: il monologo dell'insegnante contiene talmente tante parole sconosciute o costruzioni sintattiche complesse che dopo un po' l'allievo si stanca di tendere l'orecchio alla disperata ricerca di unità linguistiche familiari, e ricade nell'apatia. Rispetto a questi testi, lo studente si trova in quello che Lucisano e Piemontese (1988) chiamano il "livello di frustrazione": per quanto si possa essere motivati ad apprendere e a comprendere, certi testi sono troppo al di là delle possibilità del ricevente, che vede frustrati i propri sforzi di estrarre significato dalle parole.

Benchè sia importante lavorare anche sulla comprensibilità dei testi scolastici orali, nelle pagine seguenti ci occuperemo esclusivamente della comprensibilità dei testi scritti: da un lato perché è un settore su cui sono state svolte più ricerche e sperimentazioni didattiche, dall'altro perché è più facile analizzare un testo scritto che uno orale. Tuttavia, sarebbe utile iniziare al più presto un lavoro sistematico sulle strategie che consentono di produrre testi orali altamente comprensibili da parte di chi sta a scuola con una madrelingua diversa dall'italiano.

La mancata o scarsa comprensione dei testi scritti causa diversi problemi per i ragazzi inseriti a scuola:

¹ Questo articolo riprende alcune parti di un saggio apparso in P. E. Balboni (a cura di), *ALIAS. Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*. Torino: Petrini, pp. 159-171.

- Non comprendendo i testi, non è possibile l'acquisizione di certe conoscenze e abilità che tutti i coetanei stanno imparando; si crea quindi un divario di competenze, che rischia di aumentare con il passare del tempo, causando quindi ritardi scolastici difficilmente colmabili.
- Questa non comprensione e la conseguente esclusione dalla maggior parte delle attività di classe comporta perdita di motivazione e di autostima, senso di frustrazione e isolamento; lo studente straniero si sente tagliato fuori dalla maggior parte delle attività, capisce che difficilmente riuscirà a recuperare il suo svantaggio e può assumere di conseguenza atteggiamenti di rifiuto, chiusura, aggressività.
- La mancata o scarsa comprensione pregiudica l'acquisizione della seconda lingua: un fattore determinante perché si abbiano progressi nell'acquisizione delle lingue è la presenza di quantità significative di input comprensibile. Se l'input linguistico non è comprensibile, l'apprendente non potrà compiere su di esso le operazioni di analisi, confronto, memorizzazione, formazione di ipotesi che servono per la ristrutturazione dell'interlingua e favoriscono il progresso verso le strutture della lingua d'arrivo. In altri termini, non si possono imparare strutture linguistiche nuove se non se ne comprende il significato e la funzione.

L'ultimo punto, il legame tra comprensione e apprendimento linguistico, è particolarmente importante. Uno studente che non comprende non potrà fare grandi progressi nella sua interlingua; di conseguenza, farà sempre fatica a comprendere, innescando un circolo vizioso di insuccessi linguistici e comunicativi. Al contrario, uno studente che comprende sarà in grado di ristrutturare la propria interlingua in modo da poter comprendere testi sempre più difficili; questi, a loro volta, saranno occasione per ulteriori sviluppi dell'interlingua, e così via in un circolo virtuoso di comprensione e apprendimento.

2. Scrivere testi comprensibili

Per facilitare la comprensione delle materie scolastiche si possono scrivere i testi in modo che risultino di più semplice lettura. Molti parlano, a questo proposito, di testi semplificati, ma è un'espressione un po' fuorviante. Un testo semplificato presuppone che esista un testo 'normale', standard, di cui esso sarebbe la semplificazione. Il problema è che non esistono testi standard: ogni testo è, o dovrebbe essere, pensato per certi destinatari ed essere quindi adatto a loro. Non si dice che un sussidiario per la scuola elementare è un testo semplificato (ad esempio la semplificazione di un manuale di storia per l'università): è più corretto invece parlare di un testo semplice, più semplice di un manuale universitario, ma che ha la sua identità ed è più o meno rispondente al pubblico a cui si propone di rivolgersi. Allo stesso modo, un testo scritto avendo in mente un destinatario non madrelingua non sarà la 'semplificazione' di un testo scritto per un coetaneo madrelingua, ma un testo che cerca di assolvere a certi scopi per un certo destinatario.

Parleremo quindi di testi ad alta comprensibilità. Un altro modo di designare questi testi è parlare di "scrittura controllata" (Piemontese 1996): chi scrive ponendosi seriamente il problema della comprensione da parte del destinatario deve esercitare un controllo sulla propria scrittura, un controllo che sarà tanto maggiore quanto maggiore è la distanza - linguistica, culturale, sociale - tra emittente e ricevente. Scrivere in modo da risultare comprensibili a chi è molto diverso da noi è un'impresa difficile: richiede esperienza, tecnica e, soprattutto, buon senso e la capacità di decentrarsi.

Presentiamo ora un testo tratto da un sussidiario per la quarta classe elementare, che parla dei laghi italiani. Il testo è stato poi riscritto in modo da risultare il più possibile accessibile ad alunni con limitate capacità di comprensione dell'italiano. Non ha molto senso chiedersi se è adatto a uno studente in Italia da due, sei o ventiquattro mesi: lo sviluppo linguistico varia enormemente da individuo a individuo, a seconda della L1, dell'età, della scolarizzazione e molti altri fattori. Diciamo che il testo cerca di raggiungere la massima comprensibilità, pur trasmettendo gli stessi contenuti del brano originale.

I laghi

(Testo originale) Da M Amulfi, *Nuovo binario realtà*. Sussidiario per la classe IV. Il Capitello.

In Italia vi sono migliaia di laghi, grandi e piccoli, artificiali e naturali. La zona più ricca è l'Italia settentrionale; oltre ai numerosi *laghetti alpini* alimentati dalle acque dei ghiacciai, sono presenti nella zona prealpina i grandi laghi di *origine glaciale*; il *Lago Maggiore*, il *Lago d'Iseo*, il *Lago di Como*, il *Lago di Garda*, il più esteso di tutti. La presenza dei grandi laghi riesce a modificare il clima circostante; la massa d'acqua rende la temperatura sempre mite e le cittadine che sorgono sulle loro rive sono rinomate località turistiche estive ed invernali. Nell'Italia centromeridionale l'acqua è più scarsa e i laghi sono meno numerosi. Il più vasto è il Trasimeno formatosi da un accumulo di acqua su un terreno impermeabile. Nel Lazio si trovano i laghi di *Bolsena*, *Bracciano*, *Vico*, *Albana*, e *Nemi*: sono di origine vulcanica e occupano i crateri di antichi vulcani spenti. Ci sono poi laghi di acqua salata, come quelli di *Lesina* e *Varano*; si trovano lungo le coste, separati dal mare da una sottile striscia di sabbia che lascia filtrare l'acqua salata. In questi ultimi anni l'uomo ha realizzato molti laghi artificiali ottenuti sbarrando con dighe il corso dei fiumi. La loro acqua serve a muovere le turbine delle centrali idroelettriche e costituisce una preziosa riserva per città e campagne.

(Riscrittura)

L'Italia ha tanti laghi, grandi e piccoli, naturali o artificiali, cioè fatti dall'uomo.

Al Nord ci sono tanti laghi. Ci sono dei piccoli laghi in montagna; l'acqua di questi laghi viene dai ghiacciai, cioè dal ghiaccio e dalla neve che stanno sulle montagne più alte.

In pianura, vicino alle montagne, ci sono laghi molto grandi; si chiamano *lago Maggiore*, *lago d'Iseo*, *lago di Como* e *lago di Garda*. Il lago di Garda è il più grande. Questi laghi si trovano dove tanto tempo fa c'erano dei grandi ghiacciai.

L'acqua dei grandi laghi scalda la terra intorno a loro; per questo tanti turisti vanno in vacanza nelle città vicino ai laghi, in estate e in inverno.

Nel Centro e nel Sud d'Italia i laghi sono pochi perché c'è poca acqua. Il lago più grande è il lago *Trasimeno*. Il lago Trasimeno si è formato perché l'acqua non riusciva ad entrare nel terreno.

Nel Lazio ci sono i laghi di *Bolsena*, *Bracciano*, *Vico* e *Nemi*. Questi laghi sono dentro vecchi vulcani spenti. Vicino al mare ci sono i laghi di *Lesina* e *Varano*. L'acqua dei laghi di *Lesina* e *Varano* è salata perché arriva dal mare passando attraverso una sottile striscia di terra.

Negli ultimi anni le persone hanno costruito dei laghi (= laghi artificiali). Per fare il lago artificiale, bisogna fermare l'acqua del fiume con un muro molto alto. Questo muro si chiama diga. I laghi artificiali servono per fare due cose: 1) per dare l'acqua alle persone che vivono in città; 2) per fare l'energia elettrica, che serve a dare la luce alle case e far muovere le macchine. Come si fa l'energia elettrica? L'acqua del lago artificiale sta in alto; quando l'acqua cade giù, molto velocemente, fa muovere delle ruote (= turbine). Queste ruote danno l'energia elettrica.

Il testo di partenza si presenta come un blocco compatto di 224 parole, senza mai un a capo. Consiste di sole nove frasi (da punto fermo a punto fermo), la cui lunghezza media è di 24,89 parole, con punte di 33, 35 e 49 parole. Un'analisi lessicale mostra che solo il 67 % delle parole appartiene al vocabolario fondamentale della lingua italiana (le 2000 parole di uso più frequente). Si provi a immaginare che reazione possa avere un bambino straniero giunto in Italia non da due settimane, ma anche da sette - otto mesi, o forse uno o due anni, di fronte a frasi come *La presenza dei grandi laghi riesce a modificare il clima circostante; la massa d'acqua rende la temperatura sempre mite e le cittadine che sorgono sulle loro rive sono rinomate località turistiche estive ed invernali*.

La riscrittura del brano cerca di superare i principali problemi comunicativi, pur lasciando del tutto identici i contenuti (sull'opportunità di intervenire anche su questi ultimi torneremo tra un momento). Ci si è riproposti di aumentare la *leggibilità* e la *comprensibilità* del brano; questi due concetti, usati talvolta in modo intercambiabile, non significano esattamente la stessa cosa. La leggibilità riguarda alcuni aspetti di 'superficie' del testo, il piano strettamente linguistico; può essere calcolata applicando apposite formule, che forniscono degli indici di leggibilità. Queste formule si basano su principi di statistica linguistica e tengono conto essenzialmente di due parametri: lunghezza media delle parole e lunghezza media delle frasi. In generale, le parole più lunghe tendono a essere anche le meno comuni; le frasi più lunghe, dal canto loro, pongono maggiori problemi di comprensione di quelle brevi. Un testo con molte frasi e parole lunghe risulta meno comprensibile di uno contenente frasi e parole brevi, come è stato dimostrato in diversi studi sperimentali. La leggibilità dei testi può essere calcolata con alcuni semplici programmi informatici e dà alcune indicazioni sulla loro 'difficoltà' relativa.²

Tuttavia la difficoltà non è solo una questione puramente linguistica. Un testo può avere un alto grado di leggibilità, cioè parole e frasi mediamente brevi, ma essere di difficile comprensione, ad esempio perché tratta di concetti complessi oppure perché non vengono spiegate chiaramente le relazioni logiche o ancora perché si presuppongono molte conoscenze di fondo non fornite nel testo stesso. La *comprensibilità* non può essere misurata da un computer che applica formule statistiche, ma deve essere valutata da un essere umano che si ponga il problema di come le informazioni contenute in testo sono collegate tra loro, di cosa significano e di quale sfondo concettuale richiedano per essere comprese.

Come si diceva, gli interventi sul testo proposto interessano sia la sua leggibilità che la comprensibilità. Per quanto riguarda il primo aspetto, la lunghezza media delle parole scende da 4,79 lettere per frase a 4,35; la lunghezza media delle frasi passa da 24,89 parole a 14,76 parole. Ciò fa sì che l'indice di leggibilità Gulpease (Lucisano e Piemontese 1988) sia di 53,15 (su 100) per il primo testo, contro 65,87 per il secondo.

La prima trasformazione che salta agli occhi è dunque l'uso di parole più comuni (*Italia settentrionale* → Nord; *modificare il clima circostante* → scalda la terra intorno a loro) e l'abbreviazione della lunghezza media delle frasi. Sempre a un livello macroscopico, si nota anche che il secondo testo è suddiviso in paragrafi: gli a capo segnalano chiaramente che le informazioni possono essere divise in blocchi coerenti. Oltre che con gli a capo semplici, il testo è diviso anche da due salti di riga, che mostrano ulteriori suddivisioni concettuali (i laghi del Nord, i laghi del Centro-Sud, i bacini artificiali).

Un'ultima caratteristica del testo riscritto è la sua maggiore lunghezza, dovuta non solo agli a capo, ma al numero di parole (310 contro 224). Occorre prevenire un fraintendimento: semplificare non significa accorciare, anzi nella maggior parte dei casi consiste in un'elaborazione. Questa può consistere nella semplice aggiunta di spiegazioni a termini che possono risultare poco noti (ad es. nella prima riga 'artificiali' viene spiegato come 'cioè fatti dall'uomo'). Ma può anche essere una riformulazione più esplicita di concetti troppo densi nel testo di partenza: un sintagma come 'i laghetti alpini alimentati dalle acque dei ghiacciai' viene riformulato con due frasi esplicite, quali 'ci sono dei piccoli laghi in montagna; l'acqua di questi laghi viene dai ghiacciai, cioè dal ghiaccio e dalla neve che stanno sulle montagne più alte'. Qui non solo si spiega cosa sono i ghiacciai, ma si cerca di dividere le informazioni in due blocchi: 1) in montagna ci sono dei laghi piccoli; 2) la loro acqua viene dai ghiacciai. Un'ultima considerazione sui ghiacciai: propriamente parlando, essi non sono solo 'neve e ghiaccio', ma neve e ghiaccio perenni. La riscrittura dà una spiegazione che, da un punto di vista scientifico, è lacunosa; tuttavia, da un punto di vista didattico, è talvolta preferibile dare spiegazioni approssimative ma comprensibili a definizioni impeccabili ma inutilizzabili dai lettori perché troppo complesse.

3. Insegnare in modi che favoriscano la comprensione

Abbiamo appena visto cosa può rappresentare scrivere dei testi comprensibili, o almeno più comprensibili di quelli che sono attualmente in commercio per i bambini della quarta elementare. È però

² Per una discussione approfondita degli indici di leggibilità e la loro applicazione alla didattica si può consultare Piemontese (1996), che contiene anche il programma Autogulp per calcolare l'indice di leggibilità Gulpease (disponibile in versione demo anche al sito www.eulogos.it). Un programma per calcolare il numero di parole di un testo appartenenti al vocabolario fondamentale e di base della lingua italiana è allegato alle edizioni più recenti di De Mauro (1980).

legittimo porsi una domanda: fornire un testo comprensibile è davvero tutto ciò che serve per favorire la comprensione e l'apprendimento delle materie scolastiche? La risposta è certamente no. I testi comprensibili sono *uno* strumento nelle mani dell'insegnante, ma non esauriscono il lavoro didattico.

Il brano che abbiamo analizzato nel paragrafo precedente, e la sua fedele riscrittura, sono a loro volta *un* modo in cui si può utilizzare la scrittura per trasmettere dei contenuti e farli acquisire agli studenti. È il modo tradizionale, in cui il libro di testo dice tutto quello che c'è da dire e l'insegnante, nelle sue 'spiegazioni' dice più o meno le stesse cose, ma oralmente. Indubbiamente gli alunni devono essere abituati anche ad acquisire conoscenze in questo modo, che è tipico della comunicazione accademica avanzata, ad esempio nella scuola superiore o all'università. Tuttavia, specie per i più giovani, si possono immaginare anche altri modi di far riflettere sulle materie. Vediamo ora un esempio di unità di lavoro scritta da tre insegnanti di scuola media di Sassuolo (MO): Laura Bulgarelli, Maria Cristina Medici, Lidia Edda Montermini. Il testo riportato fa parte di un'unità didattica più ampia, avente come tema la geografia fisica italiana. Il lavoro è interamente impostato in modo interattivo, così da consentire e richiedere a chi legge di lavorare sul testo, invece di limitarsi a leggerlo (e, eventualmente, ripeterlo).

La geografia fisica viene introdotta innanzitutto a partire dalla lettura della carta geografica dell'Italia. Dopo avere parlato dell'Italia nel suo complesso, delle sue montagne e pianure, l'unità affronta i fiumi e i laghi. Presentiamo solo questa parte del testo, senza riprodurre le carte geografiche e le figure, che costituiscono comunque parte integrante del materiale didattico (per questa sezione, si tratta di una carta geografica fisica, che indica chiaramente lo spartiacque appenninico e i nomi dei fiumi e dei laghi).

Guarda la carta dei fiumi italiani

I fiumi più importanti sono il Po, l'Arno e il Tevere.

Sulla cartina segna con il pennarello blu il Po, l'Arno e il Tevere.

In quale pianura scorre il Po?

.....

Il Po è il fiume più lungo d'Italia. In quale mare finisce?

- “ mar Adriatico
- “ mar Tirreno
- “ mar Ionio
- “ mar Ligure

Guarda sulla carta i fiumi che scendono dalle Alpi, da Ovest a Est.

Quali finiscono nel mare?

.....
.....

Quali finiscono nel Po?

.....
.....

Guarda sulla carta i fiumi che scendono dagli Appennini da Ovest a Est.

Quali finiscono nel mare?

.....

Quali finiscono nel Po?

.....
.....
Guarda ancora la carta geografica e trova i laghi.

Dove si trovano i laghi più grandi d'Italia?

- “ a Nord sotto le Alpi
- “ nel centro
- “ nel Sud

Scrivi i nomi dei laghi più grandi

.....
.....
.....

Di quale forma sono i laghi sotto le Alpi?

- “ lunga e stretta
- “ tonda e grande

Di quale forma sono i laghi del centro d'Italia?

.....

Anche le frasi di questo testo sono brevi e contengono unicamente parole di uso comune: la leggibilità è dunque alta. Per quanto riguarda la comprensibilità, il testo cerca di far leva sulle capacità cognitive dell'alunno, al quale è richiesto di interagire con esso e con la carta geografica. Non è certo una scoperta nuova il principio "se leggo, dimentico; se faccio, capisco (e imparo)". Porsi il problema della comprensione quindi porta a riflettere non solo sulla redazione dei testi, ma sull'intera organizzazione delle attività scolastiche. La presenza di alunni stranieri è allora uno stimolo per l'insegnante a ripensare tutto il programma e il metodo di insegnamento: come posso favorire la comprensione? come posso stimolare un atteggiamento motivato e attivo negli allievi? come posso permettere a tutti di scoprire le cose più importanti con le proprie risorse e la propria intelligenza? come posso favorire la memorizzazione e l'integrazione dei contenuti nuovi con le conoscenze precedenti? Una riflessione su questi temi fondamentali può partire da una considerazione dei bisogni di chi sta apprendendo l'italiano come seconda lingua, ma finisce con l'investire tutta la concezione del fare scuola.

Conclusioni

Abbiamo visto diversi modi di facilitare la comprensione dei testi scolastici da parte degli alunni con limitate competenze in italiano. Non si tratta di procedimenti che si escludono, ma che al contrario possono essere integrati nelle attività scolastiche. Gli studenti che vengono da lontano hanno bisogno di più attenzione dei loro compagni italo-foni: l'ideologia 'per me sono tutti uguali, li tratto tutti allo stesso modo' è solo falsamente democratica, come già sottolineava don Milani. Proporre dei percorsi didattici su misura, che tengano conto delle difficoltà che si incontrano a studiare contenuti nuovi e complessi in una lingua di cui si conoscono poche centinaia di parole, non è una pratica discriminatoria, ma piuttosto un tentativo di far raggiungere a tutti il più presto possibile gli stessi livelli e le stesse potenzialità. È chiaro che la produzione di materiali ad alta comprensibilità non deve essere vista come un surrogato per il lavoro dell'insegnante, che può lasciare lo studente a sé stesso con i suoi testi semplificati e le sue domande di auto-verifica della comprensione: le idee che abbiamo proposto in queste pagine sono degli strumenti che devono servire a rendere più efficace un intervento didattico del docente, non sostituirsi ad esso.

Un'obiezione che viene mossa talvolta a questi materiali è che sono 'troppo facili' e che non permettono quindi agli studenti di fare progressi. In realtà nessun testo è troppo facile o troppo difficile *in sé*,

ma va sempre rapportato a un destinatario concreto e a una particolare situazione d'uso. Lo scopo dei testi relativamente semplici proposti in queste pagine è di mettere in grado gli studenti di minoranze etnico-linguistiche di affrontare le discipline scolastiche il più presto possibile e con il maggiore profitto: nessuno pensa di tenerli legati a questo tipo di testi per tutta la vita, ma lo scopo è di far percorrere loro più rapidamente il cammino che li porterà a leggere testi più complicati, fino ai manuali universitari. Nella lettura, come in ogni intervento pedagogico, è importante rispettare una progressione graduale: esiste una fase, di durata non indifferente, in cui i testi semplici sono l'unica possibilità di accesso alla L2 e di suo uso realistico nel contesto in cui gli alunni sono inseriti, che è la scuola e lo studio delle discipline scolastiche. Questi testi potranno essere usati in seguito a fianco di altri più complessi, ad esempio in attività di pre-lettura, o per la lettura autonoma, o per il recupero. Quello che si vuole evitare, proponendo materiali di questo tipo, è che lo studente venga gettato subito contro il muro dei testi difficili e non riesca più a riprendersi.

Riferimenti bibliografici

- Collier, V. (1989). How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language. *TESOL Quarterly*, 23, pp. 509-531.
- Cummins, J. (1989). *Empowering minority students*. Sacramento, CA: California Association for Bilingual Education.
- De Mauro, T. (1980). *Guida all'uso delle parole*. Roma: Editori Riuniti.
- Lucisano, P. e Piemontese, M.E. (1988). Gulpease: una formula per la predizione della difficoltà dei testi in lingua italiana. *Scuola e città*, 39, 3, pp. 110-124.
- Piemontese, M.E. (1996). *Capire e farsi capire*. Napoli: Tecnodid.