



ISTITUTO PROVINCIALE PER LA RICERCA, L'AGGIORNAMENTO E LA SPERIMENTAZIONE EDUCATIVI



Centro interculturale Millevoci

italiano come lingua seconda **Metodi 2**

Apprendere e insegnare la lingua per studiare

Maria Arici
Serena Cristofori
Paola Maniotti



PROVINCIA AUTONOMA
DI TRENTO

Italiano come lingua seconda

Apprendere e insegnare la lingua per studiare

Maria Arici
Serena Cristofori
Paola Maniotti

© Editore Provincia Autonoma di Trento - IPRASE del Trentino
Tutti i diritti riservati

Prima pubblicazione novembre 2006

Stampa: Tipografia Alcione, Trento

Apprendere e insegnare la lingua per studiare
Maria Arici, Serena Cristofori, Paola Maniotti

p. 48; cm 29,7

Introduzione

Le pagine che seguono rappresentano la raccolta ragionata delle molteplici riflessioni, osservazioni e sollecitazioni scaturite dai corsi di formazione sull'insegnamento dell'italiano come lingua seconda, promossi dal Centro Interculturale Millevoci di Trento.

I destinatari di tali corsi sono stati numerosi docenti di scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado e diversi facilitatori di italiano L2 della Provincia Autonoma di Trento.

A tutti loro, e a chiunque si occupi del processo di insegnamento/apprendimento dell'italiano da parte degli allievi stranieri, abbiamo voluto offrire questo materiale, arricchito da vari approfondimenti e indicazioni bibliografiche, nella convinzione che possa costituire un utile contributo al cammino formativo di ognuno.

Maria Arici
Serena Cristofori
Paola Maniotti

Premessa¹

Di seguito analizzeremo il problema delle difficoltà degli allievi stranieri di fronte alla lingua dello studio. Prenderemo in esame le radici di queste difficoltà e le modalità di possibile approccio a esse, secondo queste diverse ottiche:

- quali sono le **caratteristiche del testo disciplinare** che lo rendono ostico al parlante straniero;
- quali **strumenti** si possono utilizzare **per veicolare i contenuti disciplinari**, pur in presenza di una limitata competenza in italiano;
- quali interventi didattici si possono prevedere per **facilitare la comprensione dei testi disciplinari** e, in sostanza, favorire il successo scolastico degli allievi stranieri.



¹ Parte di quanto riportato nelle pagine seguenti è stato elaborato per la tesi di Master in didattica e promozione della lingua e cultura italiana a stranieri (ITALS) dell'Università Ca' Foscari, Venezia, di Paola Maniotti; tutor di tesi: Roberta Grassi.

1. L'allievo straniero e l'apprendimento scolastico

L'allievo straniero neo-arrivato deve, prima di tutto, acquisire la lingua della comunicazione. L'apprendimento dell'italiano necessario per assolvere i suoi bisogni primari rappresenta quindi una prima difficoltà da affrontare. Quando poi questo scoglio viene superato, l'insegnante che ha in classe un allievo straniero si trova spesso davanti ad un iceberg difficile da sciogliere: frequentemente infatti l'allievo straniero evidenzia dei problemi nello studio delle discipline scolastiche.

Il rischio per l'insegnante è quello di percepire solo la parte emergente dell'iceberg, interpretando la fatica scolastica come cattiva volontà da parte degli allievi, mancanza di motivazione, atteggiamento negativo verso la scuola; tale lettura viene del resto supportata anche dalla constatazione che, siccome questi allievi padroneggiano in genere abbastanza disinvolatamente la lingua della comunicazione, appare incomprensibile il loro scarso rendimento negli ambiti disciplinari.

Che si tratti di un'interpretazione inadeguata lo si può desumere dal fatto che nelle scuole italiane si rileva la presenza di un gran numero di "ragazzi che acquisiscono tratti superficiali della competenza nativa come fluidità e pronuncia, [ma] in realtà spesso capiscono poco o hanno serie difficoltà a seguire l'insegnamento di molte materie".²

Non è quindi un fenomeno contenuto³ e non si può certo pensare che la percentuale degli 'svogliati' o 'demotivati' sia più alta fra gli allievi stranieri rispetto agli italiani.

² A. Tosi, *Dalla madrelingua all'italiano*, La Nuova Italia, Firenze, 1995, p. 128.

³ Leggiamo, dal documento della ricerca: "Appartenenza etnica, processi di socializzazione e modelli formativi", promossa dalla Fondazione Agnelli: "Il percorso scolastico degli stranieri risulta assai più discontinuo degli italiani (il 30% ha cambiato corso di studi anche per ragioni dovute all'esperienza migratoria), e nel 60% dei casi si registra un ritardo nel curriculum, contro il 7,8% degli italiani. Il 57% dei ragazzi stranieri si colloca inoltre su livelli di rendimento bassi o mediobassi, con forti differenze, comunque, a seconda della provenienza".

In presenza poi di una presupposta distribuzione normale delle loro capacità, cioè di competenze cognitive analoghe a quelle dei compagni italofofoni, si può concludere che non si devono cercare le cause di questo maggior rischio di fallimento scolastico in ragioni di tipo cognitivo o motivazionale, ma soprattutto in fattori di natura **linguistica e culturale**.

Come vedremo più nel dettaglio nel prossimo capitolo, sul versante linguistico la lingua dello studio ha infatti caratteristiche molto diverse da quella della comunicazione. Per quel che riguarda gli elementi culturali, invece, facciamo qui riferimento sia alla cultura scolastica, che comporta una diversità nei contenuti disciplinari posseduti dagli allievi, sia alla cultura in senso antropologico che è spesso richiesta come sapere implicito nei testi.⁴



⁴ Cfr. p. 18.

2. Difficoltà della lingua disciplinare

Vediamo nel dettaglio cosa rende la lingua dello studio un ostacolo così difficile da superare.

I testi a carattere disciplinare costruiti per la scuola presentano dei tratti distintivi, che in parte li avvicinano ai testi di tipo scientifico, in parte sono loro propri.

Per l'allievo straniero con una competenza linguistica in costruzione, tali testi sono portatori, proprio per queste loro peculiarità, di specifici ostacoli, che rischiano di diventare “dei veri e propri ‘muri’ linguistici”,⁵ se non affrontati con strumenti didattici idonei.

Le facce del problema si possono ricondurre a tre: una **cognitiva**, una **linguistica** e una terza **contenutistica**. Infatti, ciò che crea problema non è “la complessità cognitiva in sé, non la difficoltà linguistica da sola; ma l'intrecciarsi di entrambi questi fattori, con l'aggiunta di contenuti spesso completamente nuovi alle conoscenze ed esperienze dell'alunno, a loro volta accompagnati da prerequisiti contenutistici e cognitivi spesso, per lo più, culturalmente specifici”.⁶

La necessità di capire un testo disciplinare orale o scritto coinvolge quindi in maniera ‘intersecata’ la comprensione superficiale (capire le parole) con la comprensione profonda, quella dei concetti sottostanti alle parole e veicolati da esse.

⁵ G. Pallotti, *Favorire la comprensione dei testi scritti*, in P.E. Balboni (a cura di), *ALIAS: Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*, Theorema Libri, Torino, 2000, p. 159.

⁶ R. Grassi, *Compiti dell'insegnante disciplinare in classi plurilingue: la facilitazione dei testi scritti*, in M.C. Luise (a cura di), *Italiano lingua seconda: fondamenti e metodi. Coordinate*, Guerra edizioni, Perugia, 2003, p. 123.

2.1. ASPETTI COGNITIVI

Non ci soffermeremo sull'aspetto cognitivo, che riguarda sia gli allievi stranieri che quelli italofofoni, se non per sottolineare che spesso si richiede ai neo-arrivati di passare da una lingua di comunicazione poco impegnativa cognitivamente e ben contestualizzata, ad una lingua astratta, decontestualizzata e cognitivamente impegnativa,⁷ senza accompagnarli in questo passaggio. I progetti di insegnamento della L2 nelle scuole sono infatti spesso centrati sull'offerta di corsi di italiano per la comunicazione, ma poco sull'accompagnamento nella lingua dello studio; numerosi sono i laboratori di italiano di base, rari quelli di italiano per lo studio.

2.2 ASPETTI LINGUISTICI: LA SUPERFICIE DEL TESTO

Un primo elemento di difficoltà di natura linguistica è rappresentato dalla forma con cui è scritto o formulato oralmente il testo, ciò che in termini linguistici viene definito "grado di leggibilità" di un testo. Si tratta di un aspetto che non è specifico dei testi disciplinari, ma riguarda qualsiasi testo.

Soffermandoci in particolare sul testo scritto, possiamo infatti constatare che, indipendentemente dal suo contenuto, si caratterizza per la scelta, da parte dell'autore, di una fra le molteplici possibili forme linguistiche che egli avrebbe potuto dare alle sue idee.

Si tratta di una scelta che riguarda il lessico utilizzato, la sintassi, il ricorso eventuale a figure retoriche, l'organizzazione delle frasi, con elementi che consentono al lettore di attivare delle inferenze ad altre parti del testo o alla propria enciclopedia,...

⁷ Per un approfondimento della differenza a livello cognitivo fra lingua dello studio e lingua della comunicazione, si veda il modello di Cummins, che distingue fra BICS (Basic Interpersonal Communications Skills) e CALP (Cognitive Academic Language Proficiency), articolando ulteriormente questa suddivisione in comunicazione legata al contesto e comunicazione decontestualizzata.

A parità di contenuto, l'analisi della forma linguistica può consentirci di dire se un testo è più o meno difficile.

Studi condotti sui libri in adozione nelle nostre scuole dell'obbligo italiane hanno messo in risalto il fatto che “Rispetto agli altri paesi di cultura europea e d'oltreoceano, l'Italia si caratterizza generalmente per la sua cronica disattenzione per la fruibilità dei testi”.⁸

I libri di testo risultano quindi essere scritti in una forma che è già difficile per un madrelingua. Non è stato ancora acquisito infatti, da parte di autori ed editori, l'assunto che “a cominciare almeno dai libri di informazione, di storia e critica, di scienza, non si tollerino più i libri che non rispettano lo standard europeo di costruzione di periodi, di scelte di vocabolario. I libri che non siano puliti, chiari”.⁹

Considerato pertanto che tali manuali non si connotano per linearità e chiarezza rispetto al destinatario medio, se ne ricava che, per un lettore estremamente inesperto come l'allievo straniero, i testi in uso nella scuola di base hanno un grado di leggibilità molto basso.

Uno strumento utile per verificare in maniera oggettiva se il testo è difficile, è la valutazione dell'**indice di leggibilità**. Esso è ottenibile attraverso una formula matematica e permette di avere un'idea della complessità del testo rispetto a due elementi: il **lessico** e la **sintassi**.

Tale analisi non entra nel merito della difficoltà dei contenuti espressi, così come non prende in esame l'organizzazione degli stessi dal punto di vista della coerenza e della coesione. Può sostanzialmente dirci solo se, statisticamente, il testo risulta difficile per un lettore medio.

In Italia l'indice più usato per valutare la leggibilità di un testo è il Gulpease, in quanto tarato su lettori di diverse età. Consente quindi di dire se un testo è difficile per un lettore con licenza elementare, con licenza media o con diploma.

⁸ L. Cavaliere e E.M. Piemontese, *Leggibilità e comprensibilità di sussidiari per le scuole elementari*, in R. Calò e S. Ferreri (a cura di), *Il testo fa scuola*, La Nuova Italia, Firenze, 1997, p. 221.

⁹ T. De Mauro, *Capire le parole*, Laterza, Bari, 1999, p. 140.

La formula per ottenere tale indice si basa sulla lunghezza delle frasi e sulla lunghezza delle parole di un testo, secondo l'assunto statistico che più una frase è lunga, più è difficile, mentre, più una parola è corta, più esiste la probabilità che appartenga al lessico di base. La formula richiede di contare quante lettere e quante frasi sono contenute in 100 parole successive di un testo.

Essa risulta così composta:

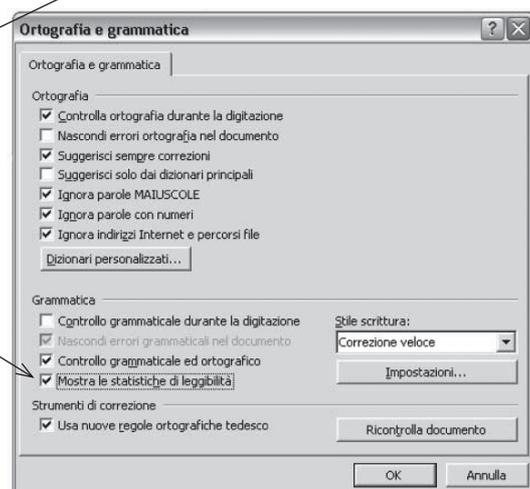
$$\text{GULPEASE} = 89 - \text{LP}/10 + 3\text{FR}$$

Dove: LP = numero di lettere su 100 parole

FR = numero di frasi su 100 parole

Non è ovviamente necessario fare un calcolo manuale. L'indice può essere infatti calcolato automaticamente in diversi modi, per esempio utilizzando il normale correttore word:

- scrivere il testo in word;
- fare il controllo ortografico e grammaticale;
- scegliere dal menu Strumenti Controllo ortografia e grammatica;
- selezionare il tasto Opzioni;
- si aprirà una nuova finestra di dialogo. In questa finestra selezionare l'opzione Mostra le statistiche di leggibilità;



- alla fine del controllo ortografico comparirà una tabella come questa:

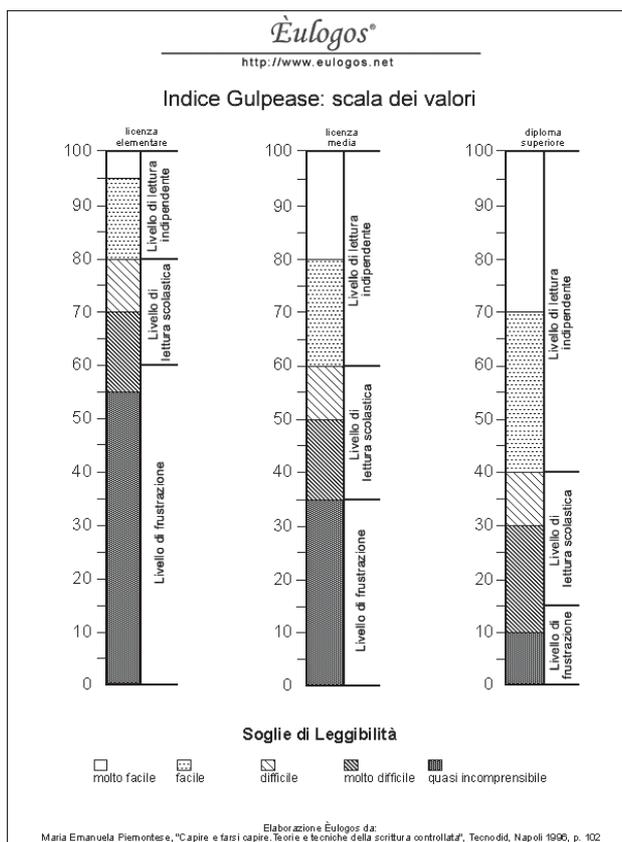
Statistiche di leggibilità	
Conteggi	
Caratteri	2330
Parole	457
Frase	47
Paragrafi	36
Medie	
Caratteri / parola	5.1
Parole / frase	9.7
Frase / paragrafo	1.2
Leggibilità	
Indice Gunning's Fog	6
Indice Gulpease	69
Parole comuni	71.5%
Parole meno diffuse	28.5%

Si può anche calcolare l'indice Gulpease in maniera gratuita, tramite il sito www.eulogos.it/censor:

- scrivere il testo in word e salvarlo come file di solo testo, con estensione .txt. **Attenzione!** Il file non deve superare i 32 Kbyte;
- inviare il testo a server@eulogos.net

In tempi rapidi si riceve un file che riporta l'indice di leggibilità frase per frase ed evidenzia anche le parole che appartengono al lessico di base e quelle che non vi appartengono.

Sia che si utilizzi il controllo con word o con Eulogos, si possono interpretare i dati grazie alle tabelle presenti nel sito www.eulogos.it/censor e che qui riportiamo:



2.3. ASPETTI LINGUISTICI:

LA SPECIFICITÀ DEL TESTO DISCIPLINARE

Quanto sopra si applica a qualsiasi tipo di testo, indipendentemente dal suo contenuto. I testi in uso nella scuola, però, rappresentano una tipologia testuale specifica, che è quella del testo scientifico divulgativo, ad uso didattico e rivolto ad un pubblico non adulto. Il minor grado di difficoltà dei manuali scolastici rispetto ai testi specialistici veri e propri fa riferimento non solo agli elementi contenutistici e cognitivi, ma anche a caratteristiche linguistiche che, visto l'uso didattico dei testi, sono tese a ridurre la distanza fra la lingua di comunicazione e la microlingua propria della scienza. Ci riferiamo ad aspetti come la chiarificazione dei termini tecnici attraverso glosse esplicative, relative appositive o box di vocabolario posti a fianco del testo, all'uso di metafore, alla ridondanza,...

Anche con queste caratteristiche di maggior semplicità, si tratta comunque di testi che sono distanti, nella formulazione e nelle parole, dal linguaggio della comunicazione quotidiana e sono pertanto espressione, per l'allievo straniero, di una lingua molto diversa da quella che incontra nell'ambiente in cui vive.

Essi hanno infatti delle peculiarità proprie, di natura **lessicale, morfosintattica, testuale**.

2.3.1. Il lessico

Una delle componenti che rendono complessa all'allievo straniero la comprensione del testo disciplinare è quella lessicale.

Fra le principali difficoltà di natura lessicale ricordiamo:

- La forte presenza di **termini astratti**, che rimandano a concetti nuovi e complessi. Tali termini non appartengono al lessico di base¹⁰ e non costituiscono quindi ancora parte del patrimonio linguistico dell'allievo, neanche a livello ricettivo:

¹⁰ Il lessico di base è un corpus di 7000 parole circa, che rappresentano il nucleo fondamentale di una

la civiltà - l'organizzazione sociale - la struttura - l'economia - ...

- La **polisemia** tipica di molte parole della lingua italiana che, presenti nel linguaggio comune, assumono un'accezione diversa all'interno di un testo disciplinare e a volte ricorrono con significati diversi in più discipline. A titolo di esempio:

- 'carattere' in scienze (caratteri ereditari) - in psicologia - in informatica (carattere di testo)
- 'catena' nel linguaggio comune - in geografia (catena montuosa) - in scienze (catena alimentare)
- 'colonia' nel linguaggio comune - in storia - in scienze
- 'stato' in geografia - in scienze - in storia
- ...

Se l'allievo trasferisce il significato dal linguaggio comune a quello specialistico, preclude la comprensione dell'intero testo. La natura di questa difficoltà non va vista solo come rischio di una mancata comprensione di un passaggio specifico del testo, ma anche come possibilità che questo eventuale trasferimento di significato dal linguaggio comune a quello specialistico deformi la comprensione dell'intero testo. Va infatti ricordato che "Una sola singola parola o espressione opaca che maculi un enunciato può essere il punto di partenza di costruzioni interpretative che, col buon fine del ben intendere (si noti), forzano altri punti del testo fino a non intenderlo più".¹¹ Il testo viene quindi mal capito, ma, soprattutto, l'allievo percepisce come noti

lingua. È costituito dall'insieme di lessico fondamentale, lessico di alta frequenza e lessico strategico. Per verificare l'appartenenza di un termine a questo corpus, cfr. anche: T. De Mauro e G.G. Moroni, *DIB - Dizionario italiano di base della lingua italiana*, Paravia, Torino, 1998. Cfr. M. Arici e S. Cristofori, *Tracce per la programmazione di moduli per l'insegnamento dell'italiano L2 ad alunni stranieri nella scuola primaria*, IPRASE del Trentino, Istituto interculturale Millevoci, Trento, 2006, p. 55.

¹¹ T. De Mauro, *Capire le parole*, Laterza, Bari, 1999, p. 171.

gli elementi lessicali presenti nel testo, in quanto facenti parte del suo lessico quotidiano; non coglie pertanto la loro problematicità e non viene messo a fuoco, né da lui né dall'insegnante, il fattore che gli impedisce una corretta comprensione.

- La presenza di **sinonimie**, che un lettore in possesso di un vocabolario ristretto fatica a dominare: la presenza dello stesso concetto espresso con termini diversi nello stesso testo comporta, se l'allievo straniero non riconosce la loro equivalenza semantica, l'impossibilità di dare continuità logica ai concetti e di ricostruire il significato globale del testo.

“In Egitto lo Stato sorge con l'assoggettamento dei villaggi della valle del Nilo ad un unico sovrano, il faraone, che si proclama un dio egli stesso. Anche qui i primi segni della suprema autorità del capo sono monumenti giganteschi e città difese da mura.

(...) Anche in Egitto, come presso i Sumeri, il re si rivolge a degli uomini per avere consigli e affida loro incarichi importanti.”

(La storia e i suoi problemi, Loescher)

“Nessun organismo vive isolato: ogni essere vivente è influenzato da quelli che gli stanno accanto e dall'ambiente in cui si trova. L'ecologia è la scienza che studia i legami fra le diverse forme di vita e l'ambiente”

(Pensare, fare, capire, PiemmeScuola)



2.3.2. La morfo-sintassi

Il lessico rappresenta l'elemento più immediatamente percepibile della peculiarità del testo scolastico disciplinare, rispetto ad altri testi. Ciò è imputabile al fatto che la terminologia propria delle varie scienze non è solo un tratto linguistico, ma anche e soprattutto rinvia ad un elemento contenutistico della disciplina stessa. L'insegnante ha quindi un'attenzione didattica a esplicitarne i significati.

Esiste però un aspetto, purtroppo meno rilevabile e rilevato, carico di elementi di difficoltà per l'allievo straniero: quello morfo-sintattico. Fra le principali difficoltà a livello morfosintattico ricordiamo:

- L'uso di stratagemmi linguistici funzionali alla spersonalizzazione del discorso, quali il passivo, il 'si' passivante, le forme impersonali:

“Gli odori sono provocati da molecole odorose...”

“Dopo il terzo mese, l'embrione viene chiamato feto”

(*Studiare è facile*, PiemmeScuola)

“In alcune regioni di confine si parla la lingua dello Stato vicino”

(*Ioio-sussidiario*, DeAgostini Scuola)

- Con riferimento all'uso dei tempi verbali, un problema specifico dei testi storici è l'utilizzo diffuso del **passato remoto**, tempo estraneo all'uso comunicativo per quel che riguarda il nord d'Italia. È pertanto “poco presente nell'input che gli apprendenti non-nativi (ma anche nativi) ricevono”¹² e può costituire un elemento d'inciampo nella comprensione, non tanto o non solo nella sua valenza temporale, quanto piuttosto nell'individuazione del suo valore semantico. Tale sottolineatura vale soprattutto con riferimento ai

¹² R. Bozzone Costa, *Come lavorare sulle caratteristiche linguistiche dei testi disciplinari*, in R. Grassi, A. Valentini e R. Bozzone Costa (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue*, Guerra edizioni, Perugia, 2003, p. 119.

numerosi verbi irregolari della seconda coniugazione che, nel passato remoto, hanno una radice molto distante da quella dell'infinito e pertanto difficilmente riconducibile, per un allievo straniero, a quest'ultima. Si pensi anche a verbi del vocabolario di base:

essere-fui; avere-ebbi; vivere-vissi; fare-feci, ...

- Creano problema anche il **gerundio** e il **participio passato**, usato talora con funzione temporale o relativa:

Sconfitti i Cartaginesi, i Romani iniziarono a.... (= dopo aver sconfitto i Cartaginesi...)

I Cartaginesi, sconfitti dai Romani (=I Cartaginesi, che erano stati sconfitti dai Romani)

I Cartaginesi, chiamati anche Punici (= che erano chiamati anche...)



2.3.3. La testualità

Passando poi agli elementi linguistici che strutturano la coesione di un testo disciplinare, va ricordato che un discorso specialistico si costruisce attraverso l'uso di una **sequenza di connettori** che legano le singole frasi:

“anzitutto, in secondo luogo, inoltre, infine, costituiscono una classica stringa di carattere temporale, mentre se...allora, quindi/dunque, ne consegue che... sono metacomunicatori logici”¹³

Spesso quelli usati nel testo disciplinare (o semplicemente nel testo scritto) sono di rango più alto di quelli del parlato: si preferisce ‘pertanto’ a ‘quindi’, ‘sebbene’ a ‘anche se’,...

La non padronanza del significato di questi connettori, impedisce al lettore inesperto, quale è l'allievo straniero, di ricostruire, al di là del senso delle singole frasi, il significato globale del testo, del quale “resta impenetrabile la *Bedeutung*”.¹⁴

La possibilità di rintracciare la coesione testuale è data anche dalla capacità del lettore di riconoscere in elementi linguistici diversi (ripetizioni, sinonimi, pronomi personali, dimostrativi e relativi e marche di accordo), presenti in frasi collocate in successione, lo stesso referente.

Dei sinonimi abbiamo già parlato.¹⁵ Rispetto ai pronomi si configura un duplice fattore critico per il lettore non italofono: da una parte la difficoltà logica e sintattica di legare proforma ed antecedente, dall'altra la difficoltà linguistica di riconoscere un pronome espresso in una forma ormai assente nel parlato. Ci riferiamo in particolare ai pronomi soggetto di terza persona singolare e plurale (quelli fra l'altro prevalenti

¹³ P.E. Balboni, *Le microlingue scientifico-professionali. Natura e insegnamento*, UTET, Torino, 2000, p. 39.

¹⁴ T. De Mauro, *Se una notte d'inverno un editore...*, in R. Calò e S. Ferreri (a cura di), *Il testo fa scuola*, La Nuova Italia, Firenze, 1997, p. 27.

¹⁵ Cfr. p. 14.

nei testi disciplinari) che, nel parlato, sono stati sostituiti dai pronomi complemento tonici (lui - lei - loro).

In conclusione possiamo affermare che l'allievo straniero può trovare notevoli difficoltà ad orientarsi negli elementi e nei rimandi testuali, in quanto espressi attraverso forme a lui poco familiari, essendo estranei alla lingua quotidiana e inoltre difficili sul piano cognitivo anche per i coetanei italofofoni.

2.4. Il richiamo all'enciclopedia del lettore

Il testo infine non dice tutto, in quanto l'autore presuppone come note al lettore/ascoltatore una serie di conoscenze, che non vengono esplicitate; tuttavia, rispetto ad esse, il testo presenta degli indizi che consentono di operare delle inferenze.

È evidente che la mancata attivazione di queste inferenze impedisce di fatto la possibilità di capire il significato del testo.

Una parte di tali conoscenze pregresse costituisce quelli che in didattica vengono indicati come *prerequisiti disciplinari*; questi possono essere presenti in parti antecedenti del testo, oppure dati per acquisiti in cicli scolastici precedenti.

Questa prima serie di inferenze può risultare impossibile all'allievo straniero che, provenendo da altri universi scolastici, ha avuto accesso ad altre conoscenze, diverse da quelle previste dalle Indicazioni italiane.

Una seconda parte di inferenze richieste al lettore riguarda quella che viene indicata come "enciclopedia personale" o "conoscenza del mondo".

Possiamo indicare queste conoscenze come la cultura del lettore, intendendo il termine nel suo significato antropologico. Ne consegue che, più i riferimenti culturali dell'allievo sono distanti da quelli della società di arrivo, più alto è il numero delle inferenze mancate.

Ecco un esempio di testo che richiede molte inferenze di tipo contenutistico:

“Gli italiani attuali sono il risultato della mescolanza di popoli diversi che si sono stanziati nel nostro Paese nel corso degli ultimi 10.000 anni. Se gli abitanti delle coste furono i più esposti alle mescolanze genetiche, anche i popoli più isolati dell’interno non furono esenti da contatti con i gruppi umani che periodicamente giungevano in Italia”

(*Il pianeta in gioco 2000*, La Scuola)

Fra le conoscenze richieste per comprendere questo testo, ma non esplicitate, troviamo:

- l’Italia è una penisola con molte coste e insenature, quindi facilmente accessibile via mare;
- le invasioni via mare sono state più frequenti di quelle via terra;
- l’Italia ha dei confini naturali (montagne) che rendono più difficile l’accesso via terra;
- all’interno dell’Italia ci sono territori con catene montuose e valli un tempo difficili da raggiungere;
- l’assenza di vie di comunicazione e di mezzi di trasporto veloci provocava, in un passato lontano, l’isolamento degli abitanti delle zone montuose.

Possiamo cogliere meglio tale aspetto leggendo un testo del quale ci sono estranei i riferimenti culturali. Dopo aver letto il brano che segue, provate a rispondere a queste domande: *Perché il camaleonte sembra colpevole? Perché il vino è in cima alla palma? Di che colore è il vino? A cosa serve la zucca? Perché nel secondo episodio sembra colpevole la scimmia?*

Un giorno la scimmia disse al camaleonte: “Vieni a fare un giro con me”.
 Il camaleonte accettò e insieme si misero in viaggio. Dopo un po’ la scimmia disse: “Ho sete, voglio bere il vino di Mor il contadino”.
 “No!” protestò il camaleonte, “non devi farlo”.
 Ma la scimmia era già sulla punta della palma. Bevve tutto il vino e ridiscese in fretta.
 Dal lontano Mor il contadino si accorse che qualcuno era sui suoi terreni. Accorse, vide la zucca vuota e si rese subito conto del furto. ►

“Chi è stato?” urlò il contadino.
 “Il camaleonte,” rispose la scimmia, “basta guardarlo!”
 Il camaleonte mosse qualche passo verso il contadino per raccontare la verità ma il contadino, appena lo vide, lo bastonò di santa ragione.
 La scimmia e il camaleonte ripresero il cammino. Verso sera il camaleonte disse: “Ho freddo, accenderò un fuoco!”
 “È pericoloso!” disse la scimmia, “potresti incendiare tutto!”
 Ma il camaleonte non sentì ragioni e in un attimo il campo di miglio di Mor il contadino era in fiamme.
 Mor il contadino arrivò di gran corsa; era però ormai tardi.
 “Chi è stato?” urlò il contadino.
 “La scimmia,” rispose il camaleonte, che era andato a mettersi su una duna, illuminata dalla luna “basta guardarle le mani!”.
 E così la scimmia si prese le bastonate che si meritava.

(Favola tradizionale senegalese)

Le risposte corrette a queste domande non richiedono grandi saperi, ma una conoscenza di realtà che ci sono estranee: che il vino di cui si parla è la linfa fermentata di un tipo di palma, il quale si ricava incidendo la pianta in alto e raccogliendo il liquido biancastro in una zucca; che il camaleonte ha un incedere barcollante, tale da renderlo simile ad un ubriaco; che il palmo delle mani della scimmia è nerastro... Solo queste conoscenze rendono però possibile una comprensione completa della storia. Il trasferimento del discorso ai contenuti che ogni giorno proponiamo nelle nostre scuole è evidente anche se, essendo noi parte di questa cultura, ci risulta difficile identificare i nodi critici richiesti implicitamente dai testi che utilizziamo.

L'attenzione alla comprensione non può quindi centrarsi esclusivamente su questioni di tipo linguistico o cognitivo, ma deve far riferimento anche alla stretta relazione esistente fra lingua e cultura.

3. Facilitazione della comprensione della lingua orale

L'attenzione della ricerca pedagogica rispetto alla lingua dello studio si è concentrata in questi anni prevalentemente sul testo scritto. Va però ricordata la necessità che gli interventi di facilitazione della comprensione prendano il via prima di tutto dal linguaggio orale usato dall'insegnante. È infatti fondamentale che il docente si abitui ad un parlato che, pur rimanendo corretto dal punto di vista linguistico, faciliti la comprensione dei contenuti disciplinari, anche in presenza di una bassa padronanza dell'italiano da parte degli allievi stranieri.

Nella produzione orale, l'insegnante potrebbe:

- far uso di frasi linguisticamente corrette, ma semplici e dirette;
- abbinare alla parola, anche in maniera ridondante, altri input non linguistici (schemi alla lavagna, foto, cartelloni, disegni, video,...);
- prestare particolare attenzione all'introduzione della lezione, proponendo un'enunciazione chiara e sintetica dell'argomento che verrà trattato;
- verificare costantemente la comprensione.

Dall'altra parte è necessario dare agli allievi stranieri degli strumenti che consentano di cogliere i contenuti disciplinari anche se risulta loro difficile capire 'parola per parola'. La possibilità di orientare la comprensione orale dell'allievo è legata ad attività sia di pre-ascolto che di accompagnamento all'ascolto.

Prima dell'ascolto si può:

- premettere un'attività su alcune parole chiave che verranno utilizzate nella lezione;
- fare un brainstorming per far emergere le conoscenze sul tema o le parole-chiave attese;
- richiamare le conoscenze necessarie alla comprensione del nuovo argomento.

Durante l'ascolto è possibile favorire la comprensione dando degli strumenti per un ascolto di tipo mirato o globale:

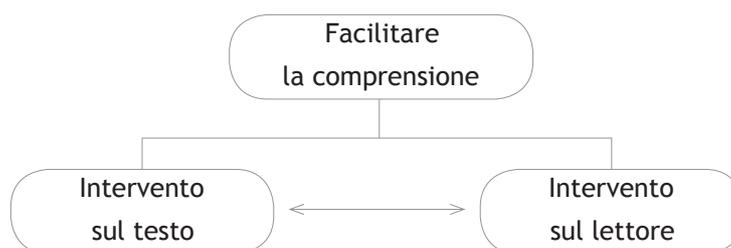
- prendere delle note su uno schema definito (griglia - linea del tempo - tabella);
- richiedere l'individuazione di informazioni su un aspetto specifico del tema;
- dare all'inizio delle domande a cui l'allievo dovrà rispondere alla fine della lezione (domande tipo V/F, scelta multipla, aperte, oppure frasi incomplete da completare).



4. Facilitazione della comprensione della lingua scritta

In Italia il dibattito sulle tecniche per la facilitazione della comprensione dei testi disciplinari da parte degli allievi stranieri, sembra vedere due filoni di pensiero:

- da un lato coloro che ritengono come strada percorribile quella di offrire a tali allievi dei testi scritti seguendo dei criteri che ne garantiscano l'alta comprensibilità;
- dall'altro coloro che puntano su attività di facilitazione della comprensione orientate sul lettore, senza “manipolare” il testo.



Una possibile conciliazione di queste dicotomiche posizioni si può forse trovare nell'analisi delle competenze linguistiche del destinatario del testo. Esiste infatti una soglia, rispetto alla lingua dello studio, “al di sotto della quale occorre prevedere l'uso di testi disciplinari semplificati”,¹⁶ in quanto per questi allievi affrontare i testi scritti per i loro coetanei italofoeni rappresenterebbe solo una fonte di frustrazione.

Per allievi con una maggior padronanza nella lingua italiana è invece preferibile l'uso del manuale in adozione, ma con attività di facilitazione della comprensione.

¹⁶ R. Bozzone Costa, *Come lavorare sulle caratteristiche linguistiche dei testi disciplinari*, in R. Grassi, A. Valentini e R. Bozzone Costa (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Guerra edizioni, Perugia, 2003, p. 115.

L'opposizione "interventi sul testo" vs. "interventi sul lettore" trova poi un ulteriore luogo di sintesi che scaturisce dalla seguente riflessione: nemmeno nei testi scritti per essere massimamente comprensibili può esserci il controllo totale da parte dell'autore degli aspetti profondi della comprensione. Ci sono infatti degli elementi della comprensione che restano affidati a fattori quali "...previe conoscenze e ipotesi semantiche sul senso di un enunciato" o "valutazioni sulla sensatezza dell'enunciato".¹⁷ Ecco allora che anche per i testi 'ad alta comprensibilità' è necessario prevedere dei percorsi didattici all'interno dei quali l'uso di questi brani si accompagna ad attività di facilitazione orientate sul lettore, analoghe a quelle che si possono utilizzare per un testo complesso.

¹⁷ T. De Mauro, *Capire le parole*, Laterza, Bari, 1999, p. 20.

5. Interventi sul testo

5.1. CRITERI DI SEMPLIFICAZIONE

Mentre gli allievi stranieri acquisiscono la lingua della comunicazione, rischiano di perdere i contenuti-chiave disciplinari sviluppati in classe. È quindi necessario, fin dall'inizio, proporre dei testi disciplinari che mantengano la maggior parte delle **informazioni chiave** della disciplina, ma le veicolino in una **forma** il più possibile **semplice dal punto di vista linguistico**.

In sostanza si tratta di testi che mantengono “tutte ma proprio tutte le informazioni che il testo (originale) contiene”,¹⁸ ma le veicolano in una forma che consenta una maggior fruibilità per chi ha una bassa padronanza della lingua italiana. L'obiettivo di questi testi è la salvaguardia del contenuto disciplinare, comunicato però attraverso una lingua semplice.

Non esiste ancora in Italia un termine condiviso per parlare di tali tipi di testi. Si oscilla fra ‘testi semplificati’, ‘testi facilitati’, ‘testi a difficoltà controllata’, ‘testi semplici’, ‘testi di alta leggibilità’, ‘testi ad alta comprensibilità’, ‘testi a scrittura controllata’,...

Gabriele Pallotti evidenzia che la dicitura “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 adatto a loro”.¹⁹ Accettare questa doverosa obiezione esclude i primi due dei termini sopra elencati.

¹⁸ G. De Antoni, *La lettura per lo studio: facilitazione del testo e mediazione dell'insegnante*, in R. Calò e S. Ferreri (a cura di), *Il testo fa scuola*, La Nuova Italia, Firenze, 1997, p. 301.

¹⁹ G. Pallotti, *Favorire la comprensione dei testi scritti*, in P.E. Balboni (a cura di), *ALLAS, Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*, Theorema, Torino, 2000, p. 161.

Anche le formulazioni ‘testi di difficoltà controllata’ e ‘testi semplici’ non sono però scevre da possibili ambiguità, dal momento che non risulta evidente nel termine se il loro carattere di semplicità faccia riferimento all’aspetto linguistico, a quello contenutistico o a quello delle operazioni cognitive necessarie per capirlo.

Preferiamo pertanto utilizzare la formulazione ‘testi di alta leggibilità’, precisando che il riferimento non è tanto ad una conformità di questi testi ad un indice di leggibilità codificato matematicamente, quanto piuttosto ad una “caratteristica intrinseca del testo che spiana la via alla sua comprensibilità”,²⁰ caratteristica fondata su una serie di criteri lessicali, morfo-sintattici, di organizzazione testuale, denominati “criteri di scrittura controllata”. Per questi stessi motivi utilizziamo quindi anche le formulazioni ‘testi ad alta comprensibilità’ e ‘testi a scrittura controllata’.

I testi proposti dovrebbero avere caratteristiche che si adattano al progressivo aumento di padronanza nella L2:

- per i nuovi arrivati dovrebbero essere costruiti con molte immagini e orientati soprattutto all’acquisizione del lessico e di alcuni concetti chiave;
- per gli allievi con una maggior padronanza dell’italiano di prima comunicazione, potrebbero essere scritti utilizzando i criteri di scrittura controllata,²¹ ma cercando progressivamente di avvicinarsi alla tipologia testuale delle singole discipline.

Tali criteri sono così sintetizzabili:

²⁰ M.E. Piemontese, *Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata*, Tecnodid, Napoli, 1996, p. 109.

²¹ I criteri di scrittura controllata sono stati elaborati da Piemontese in M.E. Piemontese, *Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata*, Tecnodid, Napoli, 1996. Ne diamo qui una sintesi, rinviando al testo della Piemontese per chi volesse utilizzarli per la costruzione di propri testi di alta leggibilità.

1. Nell'organizzazione del testo:
 - la struttura interna del testo deve essere chiara al lettore;
 - bisogna ridurre le inferenze nella memoria a lungo termine rese necessarie dal testo;²²
 - sono da evitare testi lunghi:
 - frasi brevi (per testi di altissima leggibilità, massimo 10-15 parole)
 - testi brevi, eventualmente suddivisi in parti minori (paragrafi, sottoparagrafi,...).
2. Il lessico deve essere caratterizzato da termini 'facili'. Per esempio si tratta di scegliere parole ed espressioni:
 - di uso comune;
 - concrete;
 - brevi (es: a parità di significato, partire anziché allontanarsi);
 - non metaforiche.
3. A livello morfo-sintattico si deve preferire:
 - la coordinazione alla subordinazione;
 - la forma affermativa a quella negativa;
 - i verbi in forma:
 - finita (es. evitare il gerundio)
 - attiva
 - personale
 - ove possibile, i verbi all'indicativo
4. Nella scelta degli elementi che creano la coesione del testo (cioè ne collegano le parti) si deve:
 - evitare l'uso di pronomi;
 - evitare la variatio, cioè l'uso di sinonimi;
 - preferire la ripetizione.
5. A livello grafico va posta attenzione a:
 - usare un corpo di testo abbastanza grande e chiaro;
 - rendere visivamente il passaggio da un paragrafo all'altro;
 - usare immagini che non monopolizzino l'attenzione del lettore, ma che al tempo stesso ne facilitino la comprensione.

²² E questo pur nella consapevolezza che "data (...) l'estraneità complessiva (maggiore o minore a seconda del paese di origine, della scolarità precedente...) rispetto ai 'concetti chiave' in discussione" non è possibile inserire nel testo tutti gli elementi che consentano di evitare delle inferenze all'enciclopedia dell'allievo e ai contenuti disciplinari", in D. Bertocchi, *La comprensione dei testi nella classe plurilingue*, in R. Grassi, A. Valentini e R. Bozzone Costa (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Guerra edizioni, Perugia, 2003, p. 29.

A titolo di esempio, riportiamo qui due testi con diverso livello di leggibilità, destinati ad allievi di scuola primaria:²³

Diecimila anni fa gli uomini impararono a:

- coltivare le piante;
- allevare gli animali;
- tessere la lana degli animali e fabbricare dei tessuti;
- cuocere la terra per fabbricare vasi;
- produrre oggetti con i metalli come il rame, il bronzo e il ferro.

Gli storici chiamano questo periodo neolitico.

(Laboratorio linguistico di italiano L2, allegato al sussidiario Ioìò, DeAgostini Scuola)

Indice di leggibilità 82 (livello di lettura indipendente per un lettore di fine scuola primaria)²⁴

Le scoperte del Neolitico

L'agricoltura

Gli uomini e le donne del Neolitico scoprirono che dai chicchi dei cereali nascevano nuove piante. Iniziarono a piantare questi semi: avevano scoperto l'agricoltura.

L'agricoltura provocò dei grandi cambiamenti nel modo di vivere. Non dovevano spostarsi per trovare cibo. Gli uomini costruirono i villaggi vicino ai campi. In questo modo diventarono sedentari.

L'allevamento

Gli uomini avevano osservato per molto tempo il comportamento degli animali. Avevano così capito che potevano catturarli vivi ed addomesticarli.

Il cane fu il primo animale a essere addomesticato.

Poi addomesticarono ed allevarono altri animali, come le capre, le pecore, i maiali. Da questi animali ricavano carne e latte.

La tessitura

Le donne impararono a fare dei tessuti. Per fare i tessuti le donne usavano la lana degli animali allevati e alcune piante coltivate (lino, cotone).

I metalli

Le persone del Neolitico usavano i forni anche per cuocere i cibi e i vasi di ceramica. Questo fatto li portò a scoprire i metalli. Osservarono infatti che, dalle pietre infuocate, colava una sostanza. Questa sostanza quando si raffreddava diventava dura. Era il rame.

Indice di leggibilità 72 (livello di lettura scolastica per un lettore di fine scuola primaria)²⁵

²³ I testi sono accompagnati da disegni. Per motivi grafici gli stessi non sono stati riportati.

²⁴ Cfr. p. 11.

²⁵ Cfr. p. 11.

5.2. STRUMENTI DI LAVORO

Il lavoro di costruzione di testi di alta leggibilità richiede tempo ed è molto complesso. Al di là dello sforzo individuale o di team che gli insegnanti possono mettere in atto per elaborare materiali di questo genere, tarati in maniera precisa sui bisogni specifici dei loro allievi, sono reperibili su internet alcuni prodotti, scaricabili gratuitamente:

- www.iprase.tn.it/attività/sperimentazione/imparo_giocando/stranieri/testi.asp;
o www.vivoscuola.it/Intercultu/Italiano-L/index.asp
- www.centrocome.it/MaterialiEStrumenti.htm
- www.dueparole.it
- www.2000mila.it/materiali
- www.istruzioneveneto.it/usr1/pubblicazioni/cd/pg2.htm
- www.cde-pc.it/index.php?option=com_content&task=view&id=66&Itemid=64
- www.strarete.it/documenti/matdid.htm
- www.comune.bologna.it/istruzione/cd-lei/mat-italiano.php
- ...

Anche in commercio esistono alcuni materiali per affrontare le discipline con allievi stranieri. Citiamo ad esempio:

Arici M. e Ziglio L., responsabile scientifico Pallotti G. (2002), *Leggo e studio in L2. Dalla carta politica al potere politico*, IPRASE del Trentino, Centro Interculturale Millevoci²⁶

Arici M. e Ziglio L., responsabile scientifico Pallotti G. (2002), *Leggo e studio in L2. La rivoluzione industriale*, IPRASE del Trentino, Centro Interculturale Millevoci

Arici M. e Ziglio L., responsabile scientifico Pallotti G. (2002), *Leggo e studio in L2. La vita in campagna e in città dopo l'anno mille*, IPRASE del Trentino, Centro Interculturale Millevoci

²⁶ Tutti i materiali della collana *Leggo e studio in L2* sono richiedibili gratuitamente al Centro Interculturale Millevoci (via San Pio X 103, 38100 Trento oppure millevoci@provincia.tn.it).

- Arici M. e Ziglio L.**, responsabile scientifico Pallotti G. (2002), *Leggo e studio in L2. Il colonialismo*, IPRASE del Trentino, Centro Interculturale Millevoci
- Arici M. e Ziglio L.**, responsabile scientifico Pallotti G. (2002), *Leggo e studio in L2. Dall'agricoltura di sussistenza all'agricoltura di piantagione*, IPRASE del Trentino, Centro Interculturale Millevoci
- Arici M. e Ziglio L.**, responsabile scientifico Pallotti G. (2002), *Leggo e studio in L2. Il sistema solare*, IPRASE del Trentino, Centro Interculturale Millevoci
- Balboni P.E. e Santipolo M.** (2003), *Profilo di storia italiana per stranieri*, Guerra edizioni, Perugia
- Bettinelli G. e Russmando P.**, coordinatore scientifico Favaro G. (2004), *Insieme - Storia*, La Nuova Italia, Milano
- Debetto G. e Plazzotta A.**, coordinatore scientifico Favaro G. (2004), *Insieme - Antologia*, La Nuova Italia, Milano
- De Matthaeis I. e Porretta M.** (2005), *Testi facilitati - Italiano*, Mursia, Milano
- Fiorio A. e Mastromarco A.**, coordinatore scientifico Favaro G. (2004), *Insieme - Geografia*, La Nuova Italia, Milano
- Forapani D.** (2004), *Italiano per giuristi*, Alma edizioni, Firenze
- Forapani D.** (2004), *Italiano per medici*, Alma edizioni, Firenze
- Frigo M.**, coordinatore scientifico favaro G. (2004), *Insieme - Matematica*, La Nuova Italia, Milano
- Incalcaterra-Mc Loughlin L., Pla-Lang L. e Schiavo-Rotheneder G.** (2004), *Italiano per economisti*, Alma edizioni, Firenze
- Mellerio D.** (2004), *Testi facilitati - Diritto & economia*, Mursia, Milano
- Peccianti M.C.** (1988), *Storie della storia d'Italia*, Marietti Manzuoli, Firenze
- Spiaggiari G.** (2004), *Testi facilitati - Matematica*, Mursia, Milano
- ...

Infine alcune case editrici scolastiche propongono, unitamente al sussidiario o al manuale di scuola media, del materiale di alta leggibilità fuori commercio, scaricabile dal sito o distribuito agli insegnanti che hanno in adozione il libro relativo.

5.3. IL PERCHÉ DEI TESTI DI ALTA LEGGIBILITÀ

Abbiamo detto che questo tipo di testo è utile anche per allievi con ancora basse competenze nella lingua della comunicazione. A questo punto può sorgere però un problema di fondo: perché ricorrere a testi disciplinari semplici per questi allievi con padronanza ancora incompleta nella lingua della prima comunicazione, anziché concentrare gli sforzi di apprendimento su quest'ultima, procrastinando a tempi successivi i problemi dell'apprendimento delle discipline e della lingua ad esse legata?

Le ragioni di questa opzione possono essere di diversa natura.

Una serie di motivazioni, come già accennato precedentemente, è individuabile sul **versante contenutistico**: tralasciare per un lungo lasso di tempo²⁷ i contenuti-chiave disciplinari sviluppati in classe implica, come conseguenza a lungo termine, l'impossibilità per l'allievo straniero di collocare poi le acquisizioni successive in un quadro coerente di significati; al tempo stesso viene meno la possibilità di attivare quelle inferenze disciplinari che consentono di capire realmente i nuovi contenuti proposti.

Con riferimento alle **competenze cognitive**, appare evidente che una mancata esercitazione delle stesse in età evolutiva comporta il rischio di un loro indebolimento; parlando della realtà degli Stati Uniti, Cohen mette infatti in luce che: "poiché gli insegnanti sono così preoccupati dell'acquisizione linguistica, il programma per

²⁷ Il tempo necessario all'acquisizione di un livello di padronanza intermedio dell'italiano della comunicazione (B1-B2), può variare, a seconda delle caratteristiche individuali della persona, della lingua materna, del contatto con la L2, da pochi mesi ad alcuni anni.

gli studenti con limitata padronanza dell'inglese è spesso così ristretto da limitare lo sviluppo cognitivo dell'alunno".²⁸

Un'altra serie di ragioni è invece di **natura più prettamente linguistica**: l'alunno straniero trascorre la maggior parte del suo tempo scuola all'interno della sua classe di appartenenza. Questa "*full immersion*" linguistica è però povera di effetti sull'acquisizione naturale della lingua, se l'allievo si occupa di attività non coerenti con l'ambiente linguistico che lo circonda. Banalizzando: dal punto di vista dell'apprendimento dell'italiano, lo svolgimento di esercitazioni grammaticali in classe da parte dell'allievo straniero, mentre i compagni si occupano di scienze o storia, ha la stessa efficacia di quanta ne avrebbe lo svolgimento delle stesse in un contesto di isolamento. Se invece l'allievo ha la possibilità di lavorare, al suo livello linguistico, sugli stessi contenuti dei compagni, le attività semplificate che svolge gli consentono di orientarsi negli scambi comunicativi che avvengono in classe. Le domande dei compagni, le spiegazioni dell'insegnante, le immagini proposte, ... risultano pertanto contestualizzate rispetto al testo che egli legge e sui cui lavora e, al tempo stesso, diventano strumenti di consolidamento dei suoi apprendimenti.

Sempre in rapporto alle questioni linguistiche, non va tralasciato il fatto che l'acquisizione di lessico specialistico può avvenire, almeno in parte, anche attraverso la fruizione di testi di alta leggibilità ed essa rappresenta la premessa necessaria per affrontare testi costruiti per lettori con buona competenza nella lingua italiana.

5.4. I LIMITI DEI TESTI DI ALTA LEGGIBILITÀ

L'uso diffuso e prolungato nel tempo dei testi di alta leggibilità è carico di molteplici rischi.

²⁸ E.G Cohen, *Organizzare i gruppi cooperativi*, Erickson, Trento, 1999, p. 167.

È infatti fortemente presente il pericolo di una fossilizzazione linguistica a livello basso, che impedisce lo sviluppo di nuove competenze.

Al tempo stesso, essendo questi testi privati in gran parte della tipologia testuale tipica del testo disciplinare, impediscono l'acquisizione di competenze nella decodifica dei testi costruiti secondo i criteri propri della disciplina (uso di passivi, forme impersonali, presenza di connettori specifici,...). A tal proposito Carla Marello indica tra gli svantaggi più gravi "l'innegabile mancanza di stile che questi testi hanno per noi che siamo abituati allo stile espositivo alto dei nostri manuali scolastici. Perdono quasi del tutto per un parlante nativo colto le loro caratteristiche di tipo di testo. Non costituiscono un vero modello di produzione testuale scritta: diventano testi di servizio per capire".²⁹

Non va poi sottovalutato il fatto che i testi di alta leggibilità impongono al lettore un minor sforzo cognitivo, limitando l'esercizio delle sue competenze logiche.

A livello motivazionale, infine, l'uso di materiale diversificato da parte dell'allievo straniero, potrebbe essere da lui vissuto come elemento di svalutazione dell'immagine di sé di fronte al gruppo classe.

²⁹ C. Marello, *Italiano L2 e L1 per studiare*, in "La lingua delle discipline", Quaderno n. 6, Ufficio Scolastico Regionale, Torino, settembre 2003, p. 4.

6. Interventi sul lettore

Visto quanto precisato nel precedente paragrafo circa i limiti dei testi di alta leggibilità, ne va previsto un uso transitorio, con una progressiva introduzione dei testi adottati dalla classe, rispetto ai quali si devono però prevedere delle attività di facilitazione della comprensione, agendo sul lettore.

Alla luce di quelle che sono le difficoltà dei testi disciplinari per l'allievo straniero, possiamo individuare tre piste di facilitazione da percorrere per condurre l'allievo a muoversi con maggior consapevolezza ed efficacia nei testi in adozione:

- l'**attivazione-costruzione delle conoscenze implicite**, necessarie per capire il testo, ciò che precedentemente abbiamo chiamato 'enciclopedia' del lettore;
- la formazione di **strategie di lettura**, funzionali a compensare una competenza linguistica ancora incompleta;
- lo sviluppo delle competenze linguistiche specifiche delle microlingue disciplinari, con riferimento al **lessico** e alla **morfosintassi**.

6.1. ATTIVARE L'ENCICLOPEDIA

Come abbiamo detto, la possibilità che il lettore, straniero o non, ha di capire un testo è in parte legata alla sua capacità di andare "fuori dalla forma: avanti e indietro nel cotesto, oltre il testo, verso il contesto situazionale, dietro e oltre il testo verso i suoi infratesti, i suoi segni e sovrascopi".³⁰

L'allievo straniero può essere stimolato a muoversi nel testo, operando sul *non detto* o sul *detto altrove*, attraverso la proposta da parte dell'insegnante di **attività di pre-let-**

³⁰ T. De Mauro, *Capire le parole*, Laterza, Bari, 1999, p. 22.

tura, il cui principale obiettivo “è quello di evitare che gli studenti affrontino il testo a freddo, provocando in loro l’attivazione di schemi che facilitino il recupero nella memoria a lungo termine delle conoscenze e di fornire le conoscenze mancanti”.³¹

Una prima funzione di tali attività è riferita all’allievo: esse servono ad attivare l’*expectancy grammar*, richiamando alla mente del lettore ciò che sa rispetto al tema.

Una seconda funzione, invece, rivolta all’insegnante, è quella di mettere in luce le conoscenze mancanti o le attivazioni inopportune da parte dell’allievo, che possono compromettere la comprensione; le attività di pre-lettura diventano allora un punto di partenza per “fornire le conoscenze mancanti”.

Senza entrare in questa parte nell’analisi delle molteplici proposte didattiche funzionali a tale scopo, preme solo sottolineare l’importanza che esse lavorino su diversi canali sensoriali: manipolare, vedere immagini, sentire parole e suoni è fondamentale “sia per il gruppo classe in generale, in modo da assecondare i diversi stili di apprendimento, sia per gli allievi stranieri in particolare, così da fornire indizi anticipatori a chi è più debole dal punto di vista della comprensione dell’*input* verbale”.³²



³¹ P. Ellero e G. Malfermoni, *Abilità di lettura*, in M.C. Castellani (a cura di), *Progetto MILIA*, IRRSAE Liguria-Ministero Pubblica Istruzione, Genova, 1997, p. 54.

³² R. Grassi, *Compiti dell’insegnante disciplinare in classi plurilingue: la facilitazione dei testi scritti*, in M.C. Luise (a cura di), *Italiano lingua seconda: fondamenti e metodi. Coordinate*, Guerra edizioni, Perugia, 2003, p. 130.

Fra le attività di prelettura possibili, alcune fanno leva sul contesto³³ della pagina da studiare o sulla possibilità di fornire elementi di tipo non verbale:

- lettura delle immagini presenti nel testo e ipotesi sulle stesse;
- ipotesi sul titolo;
- testo visuale sull'argomento, che può essere rappresentato da un fumetto, da un video, da una sequenza di immagini,...

Altre tipologie di attività riguardano invece le parole-chiave del testo, con lavori volti a:

- verificarne la conoscenza negli allievi, nella giusta accezione con cui sono usate nel testo;
- richiamarne il significato, se conosciute ma di raro uso;
- fornire quelle non conosciute;
- orientare sul contenuto del testo, a partire dal loro significato.

Fra queste ricordiamo:

- lettura delle parole in neretto presenti in un testo e ipotesi sul testo;
- scrittura alla lavagna delle parole chiave e ipotesi sul loro significato;
- richiamo delle parole-chiave incontrate in altri contesti ("Ti ricordi cosa vuol dire 'repubblica'");
- collocazione delle parole chiave in un testo a buchi molto semplice.

Ci sono poi stimoli direttamente rivolti a focalizzare l'attenzione sulle conoscenze attraverso:

³³ Per contesto si intende "ciò che compare nello stesso testo (Cotesto), intorno ad un testo (Paratesto), nella situazione in cui si realizza un evento comunicativo. Il contesto fornisce le informazioni di base su cui opera il processo di anticipazione, che è essenziale per la comprensione" (da *Nozionario di Glottodidattica dell'Università di Venezia*, on line).

- dichiarazione dell'argomento del testo;
- richiamo di prerequisiti ("L'altro giorno abbiamo parlato di...");
- brainstorming sulle preconcoscenze, visualizzato attraverso diagrammi, elenchi,...

Si possono poi individuare delle attività che introducono i concetti presenti nel testo in una forma più accessibile al lettore straniero:

- riordino di frasi introduttive ai concetti del capitolo;
- presentazione di uno schema di sintesi, anche con uso di immagini;
- sintesi in L2 ("In questo capitolo parleremo dei Fenici. I Fenici erano un popolo di navigatori, commercianti e artigiani");
- sintesi in L1, o testi in L1 sull'argomento;
- lettura di un testo di alta leggibilità sull'argomento.

6.2. LA FORMAZIONE DEGLI STILI DI LETTURA

Un lettore efficace è tale se utilizza stili diversi di lettura, a seconda degli scopi che si prefigge rispetto al testo.³⁴

Non si tratta in questo caso di un aspetto specifico della formazione dell'allievo straniero, ma di un procedere didattico che deve riguardare tutta la classe. Va tuttavia notato che la capacità di muoversi nel testo, utilizzando stili di lettura diversi, consente al lettore straniero di compensare le sue carenze rispetto alla padronanza della L2. A titolo di esempio: una prima ricognizione del significato del testo mediante una lettura globale consente di attivare le preconcoscenze, orientando una successiva lettura analitica. Ancora: la lettura mirata (*scanning*) guidata dalle domande di verifica (spesso presenti nei sussidiari di scuola primaria) consente di focalizzare

³⁴ Ci riferiamo qui ai tre principali stili di lettura: lettura globale (*skimming*), lettura mirata (*scannig*) e lettura analitica.

l'attenzione sui temi principali, anche in presenza di lacune lessicali o di difficoltà di lettura analitica.

La proposta di letture secondo stili diversi rappresenta quindi uno strumento per orientare la comprensione del lettore e, al tempo stesso, fornirgli delle strategie per capire altri testi.

In sintesi, scopo ultimo di queste attività è lo sviluppo negli allievi stranieri “delle abilità di lettura sofisticate, che facciano uso di strategie cognitive utili per ricavare il massimo delle informazioni da un testo, anche se non lo si riesce a comprendere integralmente”.³⁵

Le proposte didattiche funzionali a tale scopo possono essere rappresentate da attività da realizzare **durante la lettura**.

In particolare, fra gli esercizi funzionali allo sviluppo delle capacità di **lettura globale**, ricordiamo:

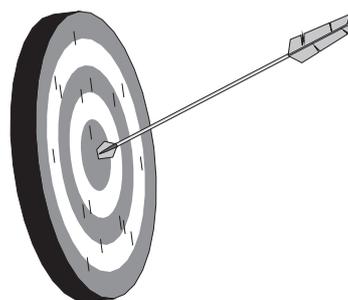
- Lavoro su testo/immagine:
 - riordino di immagini;
 - abbinamento di immagini a parti di testo.

- Lavoro solo sul testo:
 - individuazione nel testo della frase principale o dell'idea principale;
 - riordino di frasi di sintesi del testo.

Per quel che riguarda una **lettura mirata**, si può ricorrere ad una vasta gamma di tipologie di esercizi, quali:

³⁵ G. Pallotti, *Favorire la comprensione dei testi scritti*, in P.E. Balboni (a cura di), *ALLIAS: Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*, Theorema Libri, Torino, 2000, p. 166.

- transcodifica (dal testo scritto al disegno: es. ‘leggi il testo e disegna l’abbigliamento dei Germani’);
- completamento di frasi, usando le informazioni chiave contenute nel testo;
- correzione di errori presenti in una sintesi, in un disegno o in un gioco;
- domande V/F, a scelta multipla o aperte, riferite al testo e fornite prima della lettura;
- ricerca di parole frequenti, date, dati, nomi di persone o luoghi, parole nuove, informazioni nel testo e utilizzazione degli stessi per completare grafici, linee del tempo, tabelle, didascalie, disegni,...
- cloze con parole contenute nel brano da leggere.



6.3. LA COSTRUZIONE DELLA COMPETENZA LINGUISTICA

Mentre l’allievo si accosta ai contenuti disciplinari attraverso testi di alta leggibilità e si orienta nei contenuti dei testi complessi attraverso attività mirate, è necessaria la progettazione di percorsi linguistici che gli consentano l’acquisizione della competenza linguistica con riferimento al testo disciplinare. L’uso di testi sintatticamente e lessicalmente sempre più complessi deve perciò andare di pari passo con l’arricchimento linguistico in questi settori.

Si tratta di un compito affidato in primo luogo agli insegnanti disciplinari, che “devono manipolare coscientemente la lingua”,³⁶ anche se di fatto si caratterizzano per “una generale mancanza di consapevolezza linguistica, metalinguistica e glot-

³⁶ Conseil de l’Europe, *Les enseignants des autres disciplines doivent manier consciemment la langue* in *L’éducation interculturelle. Concept contexte et programme*, Strasbourg, 1989, p. 83, traduzione nostra.

todidattica (...) rispetto alla lingua specifica delle discipline che essi stessi insegnano”.³⁷

All'interno dei laboratori linguistici, poi, l'attenzione degli insegnanti di L2 dovrebbe essere maggiormente orientata a questa “lingua della scuola”. Secondo le indicazioni del Consiglio d'Europa, emerse da seminari e ricerche sul tema, tali insegnanti “dovrebbero anche loro centrare i loro sforzi sull'essenziale, che non è la lingua quotidiana, perché, in linea generale, gli allievi la padroneggiano sufficientemente e, inoltre, possono apprenderla al di fuori della scuola. Ciò che è importante, in realtà, è (...) la lingua scolastica, quella utilizzata dai manuali e dagli insegnanti”.³⁸

Per quel che riguarda il lessico, questi sforzi possono essere attuati sia contestualmente alla lettura, sia in esercitazioni mirate, che favoriscano il raggiungimento della padronanza lessicale, a livello ricettivo ma anche produttivo.

In una fase di pre-lettura è possibile per esempio fornire le parole-chiave per capire il testo, mentre durante la lettura si possono proporre attività volte a dedurre il significato dal contesto o a individuare nel testo i sinonimi di parole date o le parole che rispondono ad una determinata definizione.

Accanto a questo lavoro è opportuno proporre attività che consentano di lavorare sull'etimologia dei termini, sui contrari, sui sinonimi, in modo tale da fornire lessico nuovo, ma anche da dare strumenti per analisi di tipo etimologico di fronte ad un termine nuovo (prefissi - suffissi - radici).

A livello morfo-sintattico, l'apprendimento degli aspetti specifici dei testi disciplinari (uso del passato remoto nei testi di storia, uso del passivo, le sequenze di con-

³⁷ R. Grassi, *Compiti dell'insegnante disciplinare in classi plurilingue: la facilitazione dei testi scritti*, in M.C. Luise a cura di), *Italiano lingua seconda: fondamenti e metodi. Coordinate*, Guerra edizioni, Perugia, 2003, p. 138.

³⁸ “devraient eux aussi axer leurs efforts sur l'essentiel, qui n'est pas la langue courante, car, en règle générale, les élèves le maîtrisent suffisamment et, de plus, ils peuvent l'apprendre en dehors de l'école. Ce qui emporte, en réalité c'est (...) la langue scolaire, celle qui est utilisée dans les manuels et par les enseignants» in Conseil de l'Europe *L'éducation interculturelle. Concept contexte et programme*, Strasbourg, 1989, p. 84, traduzione nostra.

nettori tipiche dei testi dello studio,...), dovrebbe essere realizzato attraverso unità di apprendimento linguistico condotte secondo lo stesso modello dell'insegnamento della L2.³⁹ Va ricordato infatti che: "L'analisi microlinguistica non si differenzia per la sua natura da quella linguistica che si compie nell'insegnamento linguistico generale: si tratta di portare lo studente a:

- individuare le caratteristiche retoriche specifiche di quel tipo di testo e del genere cui esso appartiene;
- scoprire alcune caratteristiche dello stile microlinguistico, (...) prendendo spunto dalla loro occorrenza nel testo analizzato".⁴⁰

In questo modo si forniscono agli allievi stranieri "grimaldelli per la comprensione (e guide per la produzione)",⁴¹ che consentono loro di muoversi poi autonomamente nella decodifica (ma anche nella produzione) dei testi disciplinari.

6.3.1. Lessico

Gli esercizi mirati allo sviluppo della padronanza lessicale possono riguardare:

- l'apprendimento a **livello ricettivo** (comprensione) di termini specifici. Si tratta di attività relative all'etimologia, alle definizioni, all'uso dei sinonimi,...
- il **riutilizzo** corretto dei termini compresi. La possibilità di esprimere correttamente i contenuti disciplinari acquisiti passa infatti attraverso la capacità dell'allievo di usare in maniera produttiva e non solo ricettiva i termini specialistici. Avremmo allora attività di cloze, di riscrittura di testi, di costruzione di testi,...

³⁹ Prendendo spunto da P.E. Balboni, *Le sfide di Babele*, UTET, Torino, 2002, pp. 195-205, essendo gli allievi stranieri inseriti in classi di italofofoni, si può pensare a dei momenti laboratoriali sul modello CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), orientato sull'italiano.

⁴⁰ P.E. Balboni, *Le microlingue scientifico-professionali*, UTET, Torino, 2000, p. 92.

⁴¹ P.E. Balboni, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, UTET, Torino, 1998, p. 34.

Riportiamo qui di seguito alcune tipologie di questi esercizi per lavorare sul lessico ricettivo.

Sono possibili attività relative alle **definizioni** dei termini. L'abbinamento significato-significante può essere ottenuto attraverso:

- collegamento immagine-testo o immagine definizione;
- scelta multipla fra un elenco di possibili definizioni;
- anagrammi o altri giochi linguistici a partire da una definizione.

Il lavoro metalinguistico sul lessico, che consente di capire l'**origine** di molte parole, fornisce all'allievo strumenti per operare ipotesi di fronte ad una parola sconosciuta. Ecco alcune possibili tipologie di esercizi in questa direzione:

- capire il significato di termini nuovi, a partire dall'analisi dei prefissi e suffissi di parole note;
- lavorare sull'etimologia per capire parole composte o per generarne di nuove.

La possibilità di memorizzare dei termini è legata anche al loro inserimento in **campi semantici**. Al tempo stesso questa operazione consente di esercitare le competenze cognitive del lettore. Alcuni esempi:

- individuazione dell'intruso all'interno di un elenco di parole appartenenti allo stesso campo semantico (re-ensi-faraone-plebeo-imperatore,...);
- classificazione di termini raggruppandoli secondo criteri dati (ricerca di iperonimi).

Il lavoro sui **contrari** arricchisce il lessico e, al tempo stesso, aumenta la capacità da parte dell'allievo straniero di realizzare parafrasi nel momento in cui gli manca

la parola' per esprimere le sue conoscenze. Questo tipo di lavoro va però intrapreso quando uno dei due termini è già consolidato, per evitare la confusione di significato. A titolo di esempio:

- correzione di testi scritti 'al contrario', cioè con parole opposte a quelle esatte;
- ricerca dei contrari, anche sotto forma di gara.

Abbiamo detto che in ambiti disciplinari diversi oppure passando dal linguaggio comune a quello disciplinare, la stessa parola assume significati diversi. Ecco alcuni esempi di esercizi utili ad attivare la comprensione del possibile carattere **polisemico** dei termini:

- abbinamento della parola al suo significato, con la parola inserita in frasi significative:

- fra cittadini di uno stato
- persone che non erano dei soldati
- bene, in modo educato

In quella guerra sono morti molti CIVILI
(=_____).

Bisogna comportarsi in maniera CIVILE
(=_____).

È scoppiata una guerra CIVILE
(=_____).

- esercizi per scoprire la 'parola misteriosa' (cioè tolta dal testo) usata con significati diversi in contesti diversi.

I **sinonimi** possono creare problemi all'allievo straniero, in quanto il loro uso nello stesso testo può ostacolare le inferenze testuali, in quanto non viene individuata l'identità del soggetto. Si possono proporre:

- esercizi di sostituzione fornendo o meno i termini da sostituire.

A livello di **lessico produttivo**, invece, è importante che l'allievo prenda coscienza della differenza fra termini di rango diverso:

- può essere utile, in una prima fase, attuare esercizi di semplificazione guidata del testo;
- l'operazione inversa consiste in un utilizzo di parole più precise, in quanto specifiche della disciplina, al posto di parole della lingua di uso corrente: lo si può fare lavorando su frasi o su testi più complessi.

Possedere pienamente un termine significa saperlo riutilizzare in maniera appropriata per esprimere il proprio pensiero o le proprie conoscenze:

- utilizzo dei termini esatti, scegliendoli fra un elenco disponibile (scelta multipla, vero/falso, testo cloze...);
- costruzione di un testo disciplinare, avendo come vincolo l'uso di tutti i termini nuovi affrontati.

6.3.2. L'apprendimento della morfo-sintassi

Come già precedentemente sottolineato, l'apprendimento degli aspetti morfo-sintattici specifici dei testi disciplinari e scarsamente presenti nel linguaggio della comunicazione, dovrebbe essere realizzato attraverso unità di apprendimento linguistico condotte secondo lo stesso modello proposto per l'insegnamento linguistico generale, seguendo quindi un'impostazione coerente con ciò che i linguisti, allo stato attuale delle ricerche, ritengono più rispondente ai meccanismi cognitivi preposti all'apprendimento linguistico:

Approccio Globale → Analisi → Sintesi⁴²

⁴² Cfr. M. Arici, S. Cristofori e P. Maniotti, *Apprendere e insegnare la lingua per comunicare*, IPRASE del Trentino, Istituto interculturale Millevoci, Trento, 2006, p. 42.

A titolo di esempio, riportiamo un'unità di apprendimento sul passato remoto:

Destinatari: alunni stranieri di scuola primaria (classe terza) - Livello B2

Durata: 2 ore

Contesto: laboratorio di lingua italiana per lo sviluppo delle competenze nella lingua dello studio

Obiettivi:

- riconoscere la forma infinita di alcuni verbi al passato remoto, ricorrenti nei testi storici;
- padroneggiare, sia a livello ricettivo che produttivo, la terza persona singolare e plurale del passato remoto dei verbi regolari;
- acquisire conoscenze circa una componente della rivoluzione del Neolitico (l'agricoltura).

Attività:

FASE GLOBALE

• **Prelettura:**

- ripresa del significato di Paleolitico e Neolitico, con l'ausilio della linea del tempo;
- attività di analisi delle pitture rupestri contenute nella pagina del sussidiario, con ipotesi sul loro contenuto.

• **Lettura scanning**, con verifica delle ipotesi sulle immagini, attraverso letture delle parole evidenziate in rosso nel testo.

• Controllo, da parte dell'insegnante, della capacità degli allievi di **collocazione nel tempo degli eventi** presenti nel testo (presente, passato o futuro?).

• Lettura del testo da parte dell'insegnante.

FASE DI ANALISI

• Ricerca collettiva di tutti i verbi contenuti nel testo e riconoscimento di quelli presenti in un modo e tempo già affrontati (infiniti - presente indicativo - imperfetto).

• Riflessione sul loro 'aspetto' (radice e suffisso).

• Lavoro a coppie per raggruppare quelli con caratteristiche simili e individuare l'infinito degli stessi.

• Individuazione della regola per la formazione della terza persona singolare e della terza plurale dei verbi regolari della prima e terza coniugazione.

FASE DI SINTESI

• Trasformazione del testo con sostituzione del passato prossimo al posto del passato remoto.

• Inserimento dei verbi nella forma verbale esatta, in un testo sul Neolitico.

7. Considerazioni conclusive

Come già precedentemente riportato, una non recente pubblicazione del Consiglio d'Europa sottolinea che gli insegnanti “dovrebbero (...) centrare i loro sforzi sull'essenziale, che non è la lingua quotidiana, perché, in linea generale, gli allievi la padroneggiano sufficientemente e, inoltre, possono apprenderla al di fuori della scuola. Ciò che è importante, in realtà, è (...) la lingua scolastica, quella utilizzata nei manuali e dagli insegnanti”.⁴³

Questa consapevolezza sta diventando più presente e chiara anche tra gli insegnanti. La diffusione di una cultura dell'attenzione alle difficoltà legate alla lingua dello studio può sicuramente diventare un veicolo vincente per aiutare gli allievi ad affrontare con successo il percorso scolastico. È però necessario che tale consapevolezza teorica si traduca in uno sforzo organizzativo e didattico, volto a creare gli spazi e gli strumenti per intervenire concretamente su queste difficoltà.

⁴³ “devraient (...) axer leurs efforts sur l'essentiel, qui n'est pas la langue courant, car, en règle générale, les élèves le maîtrisent suffisamment et, de plus, ils peuvent l'apprendre en dehors de l'école. Ce qui emporte, en réalité c'est (...) la langue scolaire, celle qui est utilisée dans les manuels et par les enseignants» in Conseil de l'Europe *L'éducation interculturelle. Concept contexte et programme*, Strasbourg, 1989, p. 84, traduzione nostra.

BIBLIOGRAFIA

- AAVV** (settembre 2003), “La lingua delle discipline”, Quaderno n. 6, Ufficio Scolastico Regionale, Torino
- Agati A.** (1999), *Abilità di lettura*, Paravia, Torino
- Balboni P. E.** (a cura di) (2000), *ALLAS: Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*, Theorema Libri, Torino
- Balboni P. E.** (2000), *Le microlingue scientifico-professionali*, UTET, Torino
- Balboni P. E.** (2000), *Le sfide di Babele*, UTET, Torino
- Balboni P. E.** (1998), *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, UTET, Torino
- Beretta N. e Gatti F.** (1999), *Abilità d'ascolto*, Paravia, Torino
- Cohen E.G.** (1999), *Organizzare gruppi cooperativi*, Erickson, Trento
- Grassi R., Valentini A. e Bozzone Costa R.** (a cura di) (2003), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Guerra Edizioni, Perugia
- Calò R. e Ferreri S.** (a cura di) (1997), *Il testo fa scuola*, La Nuova Italia, Firenze
- De Mauro T.** (1999), *Capire le parole*, Laterza, Bari
- De Mauro T. e Moroni G.G.** (1998), *DIB - Dizionario italiano di base della lingua italiana*, Paravia, Torino
- Ellero P. e Malfermoni G.** (1997), *Abilità di lettura*, volume della collana: Castellani M.C. (a cura di), *Progetto MILLA*, IRRSAE Liguria-Ministero Pubblica Istruzione, Genova
- Grassi R., Bozzone Costa R. e Valentini A.** (a cura di) (2003), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Guerra Edizioni, Perugia
- Luise M.C.** (2003), *Italiano lingua seconda: fondamenti e metodi. Coordinate*, Guerra Edizioni, Perugia
- Piemontese M.E.** (1996), *Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata*, Tecnodid, Napoli
- Tosi A.** (1995), *Dalla madrelingua all'italiano*, La Nuova Italia, Firenze

Indice

Introduzione	3
Premessa	4
1. L'allievo straniero e l'apprendimento scolastico	5
2. Difficoltà della lingua disciplinare	7
2.1 Aspetti cognitivi	8
2.2 Aspetti linguistici: la superficie del testo	8
2.3 Aspetti linguistici: la specificità del testo disciplinare	12
2.3.1 Il lessico	12
2.3.2 La morfo-sintassi	15
2.3.3 La testualità	17
2.4 Il richiamo all'enciclopedia del lettore	18
3. Facilitazione della comprensione della lingua orale	21
4. Facilitazione della comprensione della lingua scritta	23
5. Interventi sul testo	25
5.1 Criteri di semplificazione	25
5.2 Strumenti di lavoro	29
5.3 Il perché dei testi di alta leggibilità	31
5.4 I limiti dei testi di alta leggibilità	32
6. Interventi sul lettore	34
6.1 Attivare l'enciclopedia	34
6.2 La formazione degli stili di lettura	37
6.3 La costruzione della competenza linguistica	39
6.3.1 Lessico	41
6.3.2 L'apprendimento della morfo-sintassi	44
7. Considerazioni conclusive	46
Bibliografia	47