

La lettura ad alta voce

L'importanza della lettura ad alta voce

Il modo migliore per iniziare un laboratorio di lettura con alunni e alunne che hanno già esperienza o che non ne hanno nessuna è quello di leggere loro ad alta voce: è l'azione più antica del mondo, raccontare storie, e anche leggerle. **Si impara a leggere da un altro lettore, ma si impara ad amare la lettura da un lettore appassionato.** La funzione dell'insegnante qui travalica il suo ruolo ed entrano in gioco la sua personalità, le sue passioni: i docenti sanno che, quando sono loro a parlare di un libro letto e apprezzato, scatenano la curiosità dei loro alunni, che arrivano a contenderselo per leggerlo per primi. Perché **parlare di libri è entusiasmante quanto leggerli.**

Affinché questo entusiasmo si diffonda, è necessario che il **contatto con i libri in classe sia costante**, non un episodio isolato o saltuario, vittima di altre incombenze più urgenti e incalzanti.

Fin dall'inizio è importante che l'insegnante mostri alla sua classe di giovani lettori che esiste un modo speciale per entrare dentro la storia e abitarla. Gli insegnanti sanno che, prima di qualsiasi lezione, è necessaria una preparazione e nella lettura ad alta voce è quanto mai vero: il docente, infatti, **deve aver ben chiaro dove soffermarsi per far notare alcune scelte stilistiche particolari**, su quali frasi o parole porre l'accento per evidenziare **soluzioni lessicali notevoli** o anche per **rendere più comprensibile un passaggio difficile**; deve sapere dove è necessario **inserire un silenzio** che stimoli la suspense o che incoraggi una riflessione dell'uditore, in modo da rendere il momento stesso della lettura un primo passo per l'interpretazione e la comprensione.

Inclusività

La **lettura ad alta voce** di un libro o di un qualsiasi altro testo, per lavorare sulla comprensione e sull'interpretazione, è **prerogativa dell'insegnante**. Ci vuole un **lettore esperto** che metta in atto tutte quelle strategie necessarie a veicolare innanzitutto i contenuti e facilitare poi la comprensione e l'interpretazione.

La classe è composta da individui con sviluppi cognitivi differenti, e quindi è possibile che vi siano alcuni studenti che procedono più lentamente di altri anche nella lettura individuale e che addirittura qualcuno non possa, per i motivi più diversi, ambire neanche a letture di bassa complessità. Ecco che **il momento della lettura ad alta voce diventa per questi lettori in difficoltà l'occasione per ricevere dall'insegnante tutte quelle indicazioni e spiegazioni che permettono loro di restare ancorati al gruppo classe e godere della lettura.**

La lettura ad alta voce mediata dal docente rende subito accessibile anche un testo che per alcuni studenti potrebbe essere irraggiungibile, ma spesso accade che si inizi il laboratorio leggendo un libro illustrato per favorire l'inclusività e prospettare l'esperienza della lettura come una meta raggiungibile per tutti.

Che cosa leggere

Fin dalla prima volta che si legge ad alta voce in classe, è necessario **scegliere un testo accattivante** che fughi subito i dubbi sul fatto che la lettura sia una faccenda noiosa.

Questo non significa però che il testo che si intende leggere debba essere banale: è **bene non incorrere nella tentazione di blandire studenti e studentesse con un testo che, per quanto divertente, risulti però poco sfidante.** È la profondità della lettura che deve catturare la loro attenzione, la possibilità di mettersi in gioco.

Il testo che si sceglie deve avere bisogno di una decodificazione, deve essere polisemico, avere vari possibili significati e di conseguenza interpretazioni, e deve riuscire a suscitare

interrogativi in chi legge. Per questo motivo, in genere sono da evitare i libri con una forte impronta tematica o didascalica che, nella loro evidenza, chiudono alla discussione delle diverse interpretazioni.

Per esempio il racconto *Il signor Poe* di Pierdomenico Baccalario (→ *L'avventura più grande* 1, pp. 154-159) offre **diverse opportunità di interpretazione**, nessuna delle quali è "migliore" dell'altra. Alcuni possono cogliere l'**aspetto avventuroso dell'esperienza** narrata dallo scrittore, la prima notte in tenda da soli alla soglia dell'adolescenza; altri magari interpreteranno l'esperienza narrata come il racconto del modo in cui uno scrittore da ragazzo **può incontrare la grande letteratura** e lasciarsi trasportare da essa; altri ancora potrebbero riflettere sulla **relazione genitori-figli**: il padre dello scrittore nel racconto risulta estraneo rispetto all'avventura vissuta dal figlio, marcando una profonda distanza tra generazioni.

La lettura ad alta voce è anche l'occasione, per l'insegnante, di **proporre testi più complessi** rispetto a quelli che di solito sono scelti dagli alunni e dalle alunne nella biblioteca di classe.

Quando il laboratorio di lettura ad alta voce è già ben avviato e gli studenti hanno acquisito una buona capacità di ascolto e concentrazione, è arrivato il momento di alzare la posta in gioco e introdurre qualcosa di più "difficile".

Il docente-lettore esperto qui mette in campo la sua esperienza e **propone un livello di lettura che va a stimolare la zona di sviluppo prossimale dello studente**, supportandolo nei momenti più complessi, attraverso strumenti e strategie di cui l'alunno ancora non dispone. Questo supporto è alla base della costruzione dell'autonomia di alunni e alunne, che avviene per ascolto, osservazione e imitazione dell'esperto.

Il primo approccio al metodo WRW: iniziare dalla lettura

Il primo approccio di studenti e studentesse al metodo WRW avviene proprio con il laboratorio di lettura. Dalla lettura si conoscono gli scrittori, si scopre che ciascuno di essi ha una propria voce, si capisce anche che il linguaggio scritto è un mezzo di comunicazione potente, si sperimenta che leggere è divertente e stuzzicante. E così il laboratorio di lettura si espande nella sfera della scrittura: il docente-lettore, infatti, può soffermarsi per far notare alcune soluzioni linguistiche, strategie magistrali che devono essere interiorizzate dagli studenti e "rubate" nel loro ruolo di studenti-scrittori. Oltre a essere un momento formativo funzionale alla scrittura, è anche l'occasione per far riflettere su cosa significhi davvero fare parte di una comunità di lettori e scrittori. Lo scambio, l'adesione a un modello, l'appropriarsi di procedimenti che si sentono affini sono esperienze di valore che grazie alla sistematicità possono essere spesi per un reale accrescimento delle competenze di scrittura.

È scontato ricordare che il docente è libero di scegliere che cosa leggere ai suoi alunni: ma è sempre importante sottolineare che **ogni classe è diversa**. Quel racconto che è risultato inaccessibile per un certo gruppo classe magari non lo è per un altro, così come un libro dai grandi orizzonti può non parlare a una nuova classe. **Per questo motivo è necessario ricordare che il processo di apprendimento non avviene su individui neutri, ma su personalità che hanno una storia e un presente assai diverso**. Conoscere la classe in cui si progetta un laboratorio è **fondamentale**, e non solamente per evitare di toccare sensibilità particolari che non vanno sottovalutate. Nel momento dell'apprendimento, ciascuno porta con sé il suo vissuto: l'ambiente stesso dove l'apprendimento avviene influisce sul risultato. Pertanto, l'osservazione sistematica

e la raccolta di informazioni sulla composizione della classe diventa esso stesso strumento per la progettazione del laboratorio di lettura, ma anche per quello di scrittura.

Il *Thinking Talking*: pensare ad alta voce

Le sessioni di laboratorio in cui l'insegnante legge ad alta voce sono momenti molto particolari: la relazione che si crea con la classe e fra gli studenti è molto forte e cresce di intensità a mano a mano che la comunità di lettori si confronta e impara a interagire. All'interno di questa comunità, però, l'insegnante **non è un corpo estraneo**, ma ne fa parte, e la sua **lettura non è percepita come un'azione neutra, dall'alto**, ma come **parte integrante delle attività del gruppo**. Tuttavia è vero che, mentre le alunne e gli alunni acquisiscono esperienza nella comprensione e nell'interpretazione, la **figura dell'insegnante passa in secondo piano**, ma ciò significa solo che il laboratorio sta procedendo nel migliore dei modi. Il suo ruolo però resta fondamentale nel sostenere, reindirizzare, monitorare l'apprendimento.

Mentre il docente legge, ogni tanto si ferma e si mette a ragionare a voce alta su un punto che ritiene meritevole di considerazione (*Thinking Talking*). Durante questa interruzione della lettura, si pone **quesiti a cui tenta di rispondere**, si meraviglia di come sta procedendo la storia e di come lo scrittore stia usando tecniche di scrittura raffinate per mantenere alta l'attenzione del lettore. Il docente-lettore inizia a **fare previsioni sull'andamento della vicenda**, basandosi su elementi concreti all'interno della trama, inizia a mostrare con le sue riflessioni che cosa significa fare inferenze, comprendere il linguaggio implicito di un testo. Così facendo, mostra a studenti e studentesse in ascolto **che cosa fa un lettore esperto**, si pone come modello per poi pian piano rivolgere a loro le domande e gli stimoli alla comprensione.

È importante che in questa prima fase il docente inizi subito a ripetere le stesse domande su testi differenti, in modo da rendere consueto e ripetitivo questo approccio: le strategie di lettura ripetute molte e molte volte diventano vere e proprie routine che, come si vedrà in seguito, sono fondamentali per strutturare il pensiero e creare esperienze significative sulle quali innescare processi sempre più complessi.

Di seguito proponiamo **qualche idea su come si può iniziare a fare *Thinking Talking*** a partire dal testo di Lucia Vaccarino, *La scintilla della curiosità* (→ *L'avventura più grande* 1, pp. 570-573).

La scintilla della curiosità

1. C'è un grande motore che ha spinto e continua a spingere il progresso umano: la curiosità.
2. La nostra specie si interroga costantemente sul perché delle cose, e questa sua caratteristica ha portato l'uomo a scoperte memorabili, che sono il risultato di secoli di dubbi e riflessioni, di ricerche e progressi, ma anche di tentativi ed errori.
3. Probabilmente le prime domande erano molto semplici: come posso fare a rendere più facile e comoda la mia vita? Cosa mi fa stare male e come faccio a impedirlo?
4. Ma nel corso dei millenni, la curiosità è diventata sempre più grande, e le domande più complesse: com'è fatta la realtà in cui mi trovo? Ci sono forze invisibili che governano il mio destino? Cosa c'è al di là del mare? Cosa sono le stelle e posso arrivare a toccarle? Esiste qualcosa dopo la morte?
5. L'essere umano ha attraversato i millenni facendosi domande su domande, osando, emozionandosi, indagando e scoprendo, inventando e sbagliando, fino ad arrivare al mondo come lo conosciamo oggi.
6. **E tutto è iniziato con una fiamma.**

L'insegnante legge tutta la prima parte e si ferma alla frase: «E tutto è iniziato con una fiamma» (6). Per prima cosa nota che l'*incipit* contiene la stessa parola del titolo "curiosità" e si domanda se tutto l'articolo parlerà di questo, perché, in tal caso, che cosa c'entra il fuoco? A questo punto è possibile chiedere agli alunni che cosa ne pensano, come immaginano che vada avanti l'articolo, in quale direzione sta andando la scrittrice. Le ipotesi vanno tutte accolte, ma può essere utile soffermarsi non tanto su quella che si avvicina al reale contenuto del testo quanto su quella che è stata presentata alla classe con un ragionamento che può facilitare la discussione. L'insegnante comunque non risolve il problema.

7. Una fiamma che ha fatto fare un prodigioso balzo avanti all'*Homo habilis*, il primo dei nostri antenati a essere un bipede glabro che dormiva per terra invece che sugli alberi e cacciava le prede inseguendole a piedi. E accendeva i fuochi, procurandosi calore, protezione, nutrimento e convivialità.
8. La scoperta del fuoco è avvenuta circa un milione e mezzo di anni fa. In realtà, per essere più precisi, si è trattato della scoperta di come controllare il fuoco. Immagina l'*Homo erectus* mentre vede un albero incendiarsi per colpa di un fulmine, o della lava di un vulcano. L'ominide osserva il fuoco, scopre che è caldo, anche troppo caldo se si avvicina eccessivamente, ma può essere utile prenderne un po'. E come si fa a prenderne un po'? Come lo si può usare senza che si spenga? Forse grazie a quei pezzettini di legna friabili e nerastri, che restano quando il fuoco si estingue, brillano di rosso e creano nuove fiamme se ci si appoggia sopra un altro po' di legna...
9. Ecco che l'*Homo erectus*, facendo delle prove, capisce di poter conservare il fuoco.
10. L'impatto di questa scoperta è grandissimo: le tecniche di cottura migliorarono l'alimentazione, permettendo di rendere i cibi più digeribili e più facili da consumare, per non parlare di quanto sia utile il fuoco per scaldarsi nei periodi freddi, e di quanto sia temuto dai predatori, che quindi stanno alla larga dagli insediamenti umani! E poi un bel falò attorno a cui raccogliersi favorisce la socializzazione. Ma come fare ad averlo sempre a disposizione, senza dovere per forza aspettare un fulmine?

L'insegnante legge senza fermarsi fino al paragrafo 11 incluso e poi torna indietro e chiede chi conosce le parole "bipede", "glabro", "convivialità", chi sa la differenza tra *Homo habilis* e *Homo erectus*. Fermarsi a riflettere sul lessico specifico aiuta a iniziare a connotare il testo espositivo che si sta introducendo. Un'altra possibile osservazione riguarda l'uso delle domande all'interno del testo: il docente nota che sono molto frequenti e chiede agli alunni secondo loro per quale motivo la scrittrice le usa così tanto. L'insegnante chiede su che cosa si basano tutte le conoscenze della scrittrice, riferendosi alla frase «Secondo gli scienziati la risposta forse arriva...». A questo punto l'insegnante può far notare come la scrittrice riesca a far visualizzare a chi legge le scene di cui parla anche se sta trattando un argomento scientifico e può rileggere per esempio il passo in cui dice: «Forse grazie a quei pezzettini di legna friabili e nerastri, che restano quando il fuoco si estingue, brillano di

O senza cercare un vulcano o tenere acceso lo stesso fuoco per giorni? Come poter decidere di averlo al momento opportuno? Secondo gli scienziati la risposta forse arriva battendo insieme due pietre per caso, e scoprendo che producono scintille.

11. Si può parlare di un colpo di genio, non trovi? Già, perché magari a immaginare gli antenati preistorici, c'è chi li crede più stupidi di noi, degli scimmioni che non sapevano ancora niente di niente. Eppure, se sono stati capaci di sopravvivere e prosperare in ambienti pericolosi e misteriosi, senza le tecnologie dell'uomo moderno, dovevano essere dotati di caratteristiche diverse da tutti gli altri animali. Ma come è stato possibile che solo gli esseri umani, fra tutti gli animali, abbiano sviluppato delle caratteristiche uniche?

rosso e creano nuove fiamme se ci si appoggia sopra un altro po' di legna...».

L'insegnante richiama la parola "curiosità" sulla quale la classe si era soffermata all'inizio dell'articolo e chiede chi abbia un'idea sul legame fra curiosità e fuoco (stessa domanda di prima).

La domanda in fondo al paragrafo 11 è rivolta alla classe.

12. Alcuni scienziati e studiosi ritengono sia merito della postura eretta. E del cervello grande, per il quale serviva una scatola cranica adatta a contenerlo. Ma camminando su due gambe, quindi con un bacino piuttosto piccolo, il corpo delle madri non aveva sufficiente spazio per far passare quei grossi testoni! E così la selezione naturale ha fatto una delle sue magie: i bambini sarebbero nati prima, non del tutto formati e ancora completamente inermi, ma in grado di sopravvivere al parto insieme alla madre. Certo, non erano come i cuccioli degli altri animali, capaci magari di trottare fin dai primi vagiti, o di raggiungere la maturità nell'arco di un anno. Erano fragili, imperfetti e bisognosi di cure per moltissimo tempo. E, come ancora oggi gli americani dicono del crescere i bambini: "it takes a village", ci voleva un villaggio intero per tirarli su. Questo probabilmente ha portato alla creazione di gruppi più uniti, in cui la cura dei piccoli era importante per la sopravvivenza della comunità.

13. Tuttavia quei piccoli avevano una caratteristica diversa da tutti gli altri cuccioli: il loro cervello si sviluppava ancora, dopo la nascita. Non sapevano già cosa fare grazie all'istinto, ma per crescere e sopravvivere potevano assorbire e rielaborare gli insegnamenti dei loro simili così da potersi muovere sicuri nel mondo. Poi, come tutti i cuccioli, erano curiosi, giocosi e sempre pronti a sperimentare e inventare. Solo per molti più anni! Proprio questo sviluppo lento, che ci permette di continuare a crescere e non finire mai di imparare, è stato uno dei grandi motori del progresso.

14. Studi recenti hanno dimostrato infatti che il cervello umano si modifica lungo tutta la vita di una persona. E si modifica nel rapporto con il mondo, portando a continue scoperte e a un'evoluzione personale e collettiva.

15. Insomma, come ha scritto il grande scienziato Albert Einstein, «non smettiamo mai di osservare come bambini curiosi il grande mistero nel quale siamo nati».

L'insegnante legge fino alla fine dell'articolo.

Per prima cosa nota che ancora non si parla di curiosità, ma della postura dell'essere umano e in particolare dei bambini.

L'insegnante sottolinea anche che per far capire bene come si sviluppano i bambini l'autrice fa un paragone con i cuccioli degli altri animali. Va evidenziato anche l'uso di un modo di dire popolare che rende più vivace la lettura: "it takes a village".

L'insegnante può proporre una connessione con l'esperienza personale degli alunni: chi di voi ha avuto un cucciolo o un fratellino? Come si comportano quando sono piccoli? Come cambiano quando crescono?

L'insegnante fa notare il continuo rimando agli studi scientifici e alle conoscenze che si possono acquisire da un testo di questo tipo.

L'insegnante fa notare l'uso di una citazione come *explicit*, che unisce i concetti di bambino, essere umano e curiosità.

A questo punto si può tornare al titolo, che risulta ora molto più comprensibile, in quanto è stato individuato il rimando al fuoco e all'argomento dell'articolo.

Si può anche riflettere sul perché sia stato usato il termine "scintilla" e non "fuoco" o "fiamma", facendo anche considerazioni sul suono della parola.

È importante evidenziare a questo punto come durante la lettura del pezzo i commenti ad alta voce del docente non si siano limitati al **contenuto del testo**, ma anche al **modo in cui è stato scritto**. Più che spiegare che cosa dice, l'insegnante fa capire **come il testo è stato organizzato** e in questo modo induce a **suddividerlo in parti** in modo da comprenderlo meglio. Le **osservazioni sul lessico o sulle strategie narrative** sono indirizzate invece a stimolare fin dall'inizio la mente dello studente-scrittore.

Sintetizzando, il docente sta facendo quello che può essere definito *modeling*, cioè sta dando l'esempio di che cosa fa un lettore esperto quando legge un testo.

La negoziazione di significati

La lettura ad alta voce coinvolge tutta la classe ed è un'esperienza che arricchisce sia il docente che legge sia gli studenti che ascoltano. Già questo è un aspetto positivo, ma la funzione didattica di questa pratica va molto oltre.

La costruzione di una comunità di lettori, infatti, non significa solamente che si legge qualcosa per tutti, ma che **ciascuno apporta il suo contributo attraverso interventi che conducono alla comprensione e all'interpretazione** di quanto si sta leggendo.

Il primo commentatore è il docente, come si è visto, che ragiona ad alta voce, ma poi **sono gli studenti che intervengono presentando il loro punto di vista**: si tratta di un vero e proprio **processo cognitivo**, in quanto **ogni affermazione deve essere motivata** attraverso riferimenti precisi al testo e deve inserirsi in un flusso. Chi interviene deve aver prima ascoltato, pensato, compreso.

La lettura in gruppo è un'esperienza **altamente significativa** in quanto permette di soffermarsi su vari aspetti delle tecniche di scrittura, dalla scelta di un lessico particolare allo specifico tono che l'autore ha conferito alla storia narrata, passando per le modalità con cui è riuscito a ottenere un certo effetto.

È molto difficile che questo tipo di attività possa svolgersi nella lettura solitaria, anche perché nel gruppo è sempre presente il docente-lettore esperto che **facilita la focalizzazione sugli aspetti più importanti** e, quando necessario, crea anche **connessioni con l'attività di scrittura**.

L'insegnante durante la conversazione ha modo di osservare come i suoi studenti strutturano il pensiero e di intervenire, come figura di riferimento, per evitare che la discussione si allontani dal tema che vuole affrontare in quel momento. La libertà nell'interpretazione, infatti, può generare il **proliferare di ipotesi** che, con l'andare della conversazione, si separano dal testo e finiscono per riguardare tutt'altro.

Il contributo del docente in questa fase è sempre e comunque quello del **moderatore**, quindi è bene che **non faccia emergere la propria posizione** per evitare di condizionare il dibattito: il suo ruolo è quello di **esperto del come si legge**.

Dalle conversazioni in gruppi o a livello di classe emerge un concetto fondamentale che i lettori esperti conoscono bene: **un testo ben scritto non ha una sola chiave di lettura** e l'importante in questa fase è che lo studente riesca a **cogliere i segnali della varietà di significati del testo** e capisca che questi significati **non sono necessariamente validi per tutti**. È necessario a questo punto fare una puntualizzazione: non si sta sostenendo che si possa dire tutto e il contrario di tutto su un testo; la libertà, come è noto, è un processo complesso e faticoso e si misura sulla libertà altrui e nel rispetto del testo, in quella che Ezio Raimondi chiama "etica del lettore"¹. Si sta affermando che i processi mentali complessi possono condurre a **conclusioni molto diffe-**

1 E. Raimondi, *Un'etica del lettore*, Il Mulino, Bologna 2007.

renti. In questo caso l'insegnante monitora la coerenza e la pertinenza degli interventi, senza esprimere il suo punto di vista, che rischia di condizionare il lavoro del gruppo. Parlare per ultimo, per riprendere alcune considerazioni che possono diventare fuorvianti o per aggiungere elementi fondamentali alla comprensione, contribuisce a connotare la figura dell'insegnante come l'esperto che mette, anche lui, in gioco le sue competenze all'interno della comunità.

Le strategie di lettura

Le strategie di lettura sono **sequenze di operazioni mentali** che un buon lettore compie, anche inconsapevolmente, leggendo un libro. Mentre il lettore esperto legge, vuole immaginare e capire i personaggi, riconoscere i fili della trama, determinare il peso che il contesto ha nella storia.

Le **strategie di lettura servono a sollecitare tutte queste operazioni** e, allo stesso tempo, accompagnano il lettore dall'altra parte del libro, permettendogli di indossare l'abito dello scrittore, indagare nelle sue scelte, immaginare quali reazioni desiderasse suscitare nel suo lettore.

Strategie diverse per obiettivi diversi

Una strategia di lettura riflette un processo mentale che porta verso la comprensione e l'interpretazione del testo e pertanto procede per fasi, che possono essere così descritte.

- **Strategie per la ricostruzione del testo.** Il primo passo nell'approccio a un testo è **comprendere che cosa dice**. In questa fase è necessario che gli alunni e le alunne sappiano **decodificare il testo** nella sua morfologia essenziale: significati delle parole e sintassi, in modo da capire di che cosa parla. Le strategie che si usano in questo caso servono quindi a **ricostruire l'intenzione esplicita** dello scrittore. Altre strategie riguardano la **struttura del testo**, ossia comprendere come le parti sono state distribuite (per esempio individuare la climax ascendente e l'acme della storia, se è presente un'introduzione o se la storia inizia *in medias res...*), la sequenza temporale dei fatti e della narrazione (fabula o intreccio), le diverse caratteristiche delle sequenze (descrittive, dialogiche, narrative e riflessive). Le **strategie di ricostruzione del testo** hanno anche lo scopo di facilitare la scrittura del **riassunto** in quanto permettono di individuare i momenti essenziali e la loro consequenzialità.

Rientrano in questa categoria le strategie contrassegnate dall'etichetta **La ricostruzione della trama**, come **Camminando nella storia**, **La matita della trama**, **Il puzzle della trama**, **Lo storyboard** e, andando sempre verso una maggiore complessità, **Il grafico della trama** e **Il racconto in punta di dita**.

- **Strategie per l'interpretazione del testo.** Un secondo livello di strategie di lettura riguarda le **competenze cognitive dell'alunno** e la sua **capacità di leggere il linguaggio implicito**, fare inferenze e collegamenti anche tra parti distanti di uno stesso testo. Il livello interpretativo ha però sempre bisogno di quello ricostruttivo, in quanto l'interpretazione deve basarsi sulla conoscenza dei fatti.

Queste strategie sono fondamentali per la scrittura della **recensione**, in una prima fase, e poi anche del **commento letterario**, in cui si richiede di andare oltre la trama e fare ipotesi circoscritte sul significato.

Fra le strategie che accompagnano l'interpretazione del testo vi sono quelle raggruppate sotto l'etichetta **Le caratteristiche del genere**, che vanno dall'individuazione dei differenti tipi di sequenza ai **ruoli dei personaggi**, ai **motivi ricorrenti** nei diversi generi letterari.

- **Strategie per la comprensione e per provocare una reazione al testo.** Queste strategie guidano il lettore a una comprensione più profonda e hanno come scopo quello di coinvolgerlo in prima persona, **stimolandolo a creare connessioni con il proprio vissuto e con la realtà che lo circonda.**

Le strategie per la comprensione sono raggruppate sotto l'etichetta **Diventare lettori esperti**; per fare alcuni esempi si possono annoverare in questa categoria strategie come **L'evoluzione del personaggio**, **Dall'esperienza al senso del racconto**, **La morale rovesciata**, le strategie sull'interpretazione degli elementi simbolici e sulla costruzione di ipotesi circa i temi di un racconto.

Anche se gli obiettivi possono essere diversi, vi sono alcune componenti delle strategie dalle quali non si può prescindere e che possono essere delineate come segue.

- **Insegnamento esplicito.** La strategia deve essere chiara e si deve capire subito quale aspetto della lettura vuole affrontare. Quindi è necessario che l'insegnamento specifico sia espresso in modo chiaro ed esplicito e che si affronti **un argomento ben definito alla volta.** Quando l'insegnante decide di introdurre una strategia di lettura all'interno del laboratorio, procede **sempre iniziando con la lettura**, individuando nel testo stesso lo **stimolo**, in modo che risulti chiara la necessità di affrontare la questione.
- **Universalità.** Una **strategia di lettura** non è ancorata a un testo specifico ma è **universale** e questo deve essere costantemente esplicitato dall'insegnante. La strategia fornisce indicazioni su come si affronta una questione legata al genere o alla tipologia testuale che si sta leggendo, ma deve essere chiaro che **può essere applicata anche su altri testi.** Molte delle strategie proposte in questa antologia, infatti, **ritornano in diverse occasioni** e possono essere introdotte dal docente qualora ne senta la necessità. La **ricorsività nell'applicazione delle strategie** porta lo studente-lettore a interiorizzarle e quindi a utilizzarle anche nella lettura individuale.
- **Procedure.** Compito della strategia è **rendere visibile il pensiero** mentre affronta un certo stimolo, di conseguenza la strategia stessa deve riflettere i passaggi che il pensiero compie. Da qui deriva anche l'ampio utilizzo della grafica, che rende ancora più visibile la procedura.

L'importanza delle domande guida

Nell'applicazione delle strategie, le alunne e gli alunni sono sostenuti da una serie di **domande guida** (o domande stimolo) che servono prima a ricostruire l'evidenza del testo, poi a interpretarlo.

A scuola le domande sono poste dagli insegnanti quando interrogano e da studenti e studentesse che hanno bisogno di farsi rispiegare quello che non hanno capito. Ma le domande sono il cuore dell'apprendimento e della ricerca della conoscenza: compito del docente è quello di educare gli studenti a **porsi sempre le domande giuste.**

Le domande che portano alla comprensione sono domande che richiedono di **ipotizzare connessioni**, di **individuare il focus di un argomento**, di **ampliare un'idea**; non sono un'azione residuale alla fine di una attività per indagare sempre più in profondità le conoscenze, ma sono lo **strumento per insegnare a pensare.** Come si è visto, il lettore non arriva in blocco alla comprensione del testo, ma per passaggi, pertanto nella discussione in classe è bene porre domande e fare sintesi intermedie in modo che tutti possano appropriarsi dello svolgersi del ragionamento.

Si parte dalle domande più semplici e generali per poi arrivare a indagare fra le righe, ma anche le domande più semplici devono stimolare un intervento attivo dello studente.

Domande per accertare le conoscenze	Domande per comprendere
<ul style="list-style-type: none"> • Accertano la comprensione di elementi espliciti. • Servono a memorizzare e riassumere il testo. • Servono a verificare che la lettura sia stata accurata, e la risposta va cercata (e magari sottolineata) nel testo. • Fanno emergere azioni e comportamenti espliciti dei personaggi. • Creano semplici connessioni con la vita personale del lettore. 	<ul style="list-style-type: none"> • Accertano la comprensione di elementi impliciti. • Servono a individuare i punti focali del testo e metterli in sequenza cronologica e logica. • Servono a indagare aspetti che non si trovano nel testo e richiedono inferenze. • Fanno emergere i tratti più nascosti del personaggio o dell'argomento esposto e il loro sviluppo all'interno del testo. • Mirano a definire scopo e tema del testo. • Stimolano connessioni con il sé, con altri testi e con la realtà circostante.

Quando una strategia diventa una routine

Domande stimolo e organizzatori grafici sono strumenti molto potenti che accompagnano le strategie di lettura e che indicano una via da seguire, una procedura fatta di fasi successive, connesse le une alle altre, secondo un ordine che riflette il processo mentale che si intende strutturare.

Perché l'applicazione delle strategie abbia un effettivo impatto sul processo cognitivo dei ragazzi, deve essere **ripetuta molte e molte volte su diversi testi**. La ripetitività delle strategie innesca vere e proprie **routine di pensiero**: è sbagliato ritenere che il compiere sempre gli stessi passaggi possa ingenerare noia o essere un limite alla motivazione, al contrario la ripetitività **facilita l'apprendimento**, innesca, appunto, routine di pensiero che permettono a chi impara di concentrarsi solo sui contenuti.

In primo luogo, il cervello, sperimentando più volte la stessa strategia, la acquisisce come **processo spontaneo** ed è **in grado di replicarla**, in modo autonomo, anche nella lettura e nello studio individuale. L'acquisizione di una routine permette, inoltre, un risparmio di energia nel percorso della comprensione o interpretazione, in quanto le strategie acquisite si stratificano nel cervello e **fungono da supporto per azioni più complesse**, formando un sostrato di processi logici che viene arricchito costantemente, senza che ogni volta debba essere nuovamente ripercorso il processo stesso.

Infine, la routine **genera sicurezza nel processo cognitivo** e ciò è particolarmente importante per quegli alunni che presentano bisogni educativi speciali o che sono portatori di disabilità.

Perché questo processo sia efficace occorre che il **docente per primo mostri alla classe come è organizzata la strategia** che intende applicare in quel momento: deve essere chiaro per tutti che ciò che si richiede non è lo svolgimento di un esercizio, ma il processo che porta alla comprensione.

È evidente che nelle prime applicazioni l'insegnante debba agire da modello e mostrare come seguire i passaggi della strategia e come la strategia effettivamente permetta un approccio di qualità al testo.

A mano a mano che la strategia viene sperimentata su diversi testi e discussa da tutta la classe, ne emergono le potenzialità tanto che anche gli alunni che hanno mostrato difficoltà nel

comprenderne lo scopo iniziano ad apprezzarne i vantaggi. L'autonomia nell'applicazione delle routine avviene, però, solo dopo che essa è stata sperimentata sempre nello stesso modo più e più volte: per questo motivo **molte delle strategie proposte nell'antologia** hanno un aspetto diverso, ma una **struttura simile** (per esempio **Il puzzle della trama** e **La matita della trama**).



Gli organizzatori grafici

Le strategie di lettura sono sostenute e integrate dall'ampio utilizzo degli organizzatori grafici, ottimi strumenti di lavoro. Un organizzatore grafico è **formato da immagini e testi** collocati nello spazio di una pagina in maniera tale che vi si possa operare seguendo un percorso che ricalca il processo mentale. L'efficacia di questo strumento sta nell'**attivazione di due canali**:

- la **parola**, che afferisce allo spazio della memoria;
- l'**immagine**, che, oltre a richiamare anch'essa immagini mentali, agisce sulla sfera sensoriale.

Un organizzatore grafico deve essere **coerente** al suo interno, cioè ciascuna delle sue parti deve mettersi in relazione in un sistema ordinato con le altre in modo da accompagnare lo studente al raggiungimento dell'obiettivo. I testi devono essere espliciti e le immagini devono anch'esse stimolare la riflessione.

Le immagini e l'impaginazione devono essere curati dal punto di vista estetico: una buona dose di **creatività** è necessaria affinché la proposta didattica sia accattivante e l'alunno si avvicini con curiosità.

La **continuità nell'uso degli organizzatori grafici** è la condizione perché il loro potere di strutturare il pensiero sia efficace. Come si è avuto già modo di evidenziare per le strategie, l'in-

troduzione di una routine permette ad alunni e alunne di dedicarsi totalmente alla costruzione del significato, senza che la loro attenzione sia convogliata per molto tempo sulla comprensione del modello che si trovano davanti.



<p><i>La matita, come il puzzle, permette di interiorizzare lo schema base di un testo (inizio, sviluppo, conclusione) e di ricostruire la trama secondo l'ordine del testo originale. Questi schemi vanno ripetuti fino a che il processo non diventa automatico.</i></p>	<p>Una volta interiorizzato il processo di ricostruzione di base del testo, può essere utile trasformare la sequenza dei fatti in nuclei che rispondono a domande riguardanti la struttura della narrazione. Ciò è estremamente importante per alcuni generi come la fiaba e il fantasy, in cui i meccanismi che muovono i personaggi riflettono un preciso modello che dà significato alla storia.</p>	<p>Quando l'alunno manifesta di aver ben chiare le relazioni fra le diverse parti e che il motore di avanzamento della storia risiede proprio nell'incastro tra cause e conseguenze, è possibile compiere un ulteriore passaggio in cui è richiesto di inferire il significato delle azioni per comprendere le emozioni e i pensieri del personaggio.</p>
--	---	---

Il taccuino: non una strategia, ma uno strumento

“ Il taccuino è come una buca, uno spazio vuoto che scavi nella tua vita molto impegnata, uno spazio che sarà presto riempito da ogni sorta di piccole e affascinanti creature. Se lo scavi, tutto queste cose arriveranno. E tu sarai stupito da ciò che hai catturato. ”²

Il taccuino è uno degli strumenti che caratterizzano il lavoro di molti docenti che insegnano con il metodo WRW, tanto da essere diventato quasi un elemento identificativo di questa didattica.

In questa antologia sono suggeriti alcuni spunti per stimolare le annotazioni sul taccuino da parte degli alunni e delle alunne nelle sezioni contrassegnate con l'etichetta **Mano al taccuino**. Si tratta di veri e propri stimoli per far interiorizzare ai ragazzi lo scopo del taccuino. Nella metodologia americana del Writing and Reading Workshop sono identificati con l'espressione *Quickwrite*, "scrittura rapida", non tanto perché debbano essere scritti per forza velocemente, quanto perché sono pensati come reazione a qualcosa di appena letto o discusso in classe. **L'immediatezza di queste annotazioni** favorisce in modo significativo la fluidità e l'autenticità della scrittura.

Partendo da alcune osservazioni generali, innanzitutto occorre definire la **differenza fra un taccuino e un quaderno operativo**: il taccuino, per essere uno strumento efficace, deve esistere a prescindere dalle consegne scolastiche. Annotare sul taccuino deve essere una **pratica spon-**

2 R. Fletcher, *A Writer's Notebook. Unlocking the Writer Within You*, Harper Collins, New York 1996, p. 2.

tanea, così come andare a rileggere quanto si è scritto per riflettere su se stessi, per recuperare ragionamenti a proposito di una lettura che torna alla mente, per trovare spunti e idee per un nuovo pezzo di scrittura. Il taccuino deve essere un compagno di vita per il lettore e/o scrittore. Solo così esso diventa la “**trappola**” di meraviglie descritta da Ralph Fletcher.

Per ottenere **questo risultato è indispensabile però che l’insegnante ne faccia uso**. Sarebbe infatti abbastanza ambiguo proporre agli studenti un compagno che non si vorrebbe al nostro fianco. Non è escluso che l’insegnante stesso si lasci rapire dal fascino del taccuino per trasmettere questa passione ai suoi alunni, ma è bene che lo faccia per un po’ di tempo prima di dividerla.

Nel taccuino il lettore-scrittore **annota le sue impressioni**: ciò significa che **deve essere uno spazio di libertà**, in cui non si è giudicati. Il docente che legge il taccuino dei suoi alunni e delle sue alunne deve compiere l’estremo sforzo di non aggiungere l’accento mancante o correggere l’“h” fuori posto, piuttosto può attaccare un foglietto con qualche considerazione personale su quanto ha letto. L’importante è che sia chiara la funzione del taccuino: spesso viene scambiato per un diario, ma non è questo e, qualora lo diventi, spetta al docente ricordarne il vero scopo.

Spesso alunni e alunne riempiono il taccuino di ricordi, magari quei ricordi che poi vengono inseriti in attivatori di idee come **Quattro spioncini sulla mia vita** (→ *L’avventura più grande 1*, p. 203) o **La mappa del cuore** (→ *L’avventura più grande 1*, p. 513). I taccuini diventano, come è giusto che sia, il **luogo dove raccogliere anche gli episodi della propria vita, le proprie passioni**, che possono essere usati come spunto per un racconto autobiografico o per un testo espositivo; questi quaderni nel corso del tempo vengono colorati, arricchiti con disegni e vi sono incollati biglietti ferroviari o del cinema, vecchie foto e anche piccoli oggetti.

Indubbiamente l’idea di predisporre un bel taccuino è molto accattivante, sia per gli studenti sia per i docenti, ma non è uno strumento facile da usare: è bene quindi introdurlo **quando ci si sente molto sicuri di sé come insegnanti** e anche quando la **classe è abbastanza solida** da far pensare al docente che ben presto riesca a essere autonoma. Nei primi tempi, infatti, per creare

Il taccuino del lettore

Nel taccuino del lettore lo studente scrive le sue considerazioni su **una lettura, un libro, una poesia**: ferma sulla carta **pensieri, riflessioni, parole, citazioni**, anche disegni o immagini a cui la lettura ha dato vita nella sua mente. Può anche annotare specifiche attività svolte in classe che hanno molto valore per lui e che immagina possano continuare a essere interessanti anche nel futuro. Solo per fare qualche esempio, ecco che cosa potrebbe essere annotato:

- **liste dei titoli** dei libri letti e di quelli che si vorrebbe leggere;
- **citazioni** che non si vuole dimenticare;
- **connessioni** tra la lettura e se stessi, con altri libri, con la realtà circostante;
- **immagini** che si sono proiettate nella mente al momento della lettura;

- **descrizioni di personaggi** che hanno colpito per la loro amabilità o per il ribrezzo che hanno provocato;
- **annotazioni da scrittore**: idee che vengono leggendo un libro e che possono essere utilizzate al momento dell’ideazione di un nuovo testo; parole stupefacenti da riutilizzare; per i più sottili, anche strutture sintattiche individuate nella lettura e utili da “rubare” e utilizzare al momento della revisione.

NB È importante ricordare che **introdurre il taccuino nel laboratorio è una scelta**, non è il laboratorio. Molti insegnanti non ne fanno uso senza nulla togliere ai principi pedagogici e didattici di questo approccio.

l'abitudine all'uso di questo strumento, è possibile guidare le annotazioni attraverso **stimoli ben precisi**, legati sia con le letture in corso sia con la scrittura, lasciando lentamente sempre più liberi gli interventi.

I tempi del laboratorio

Le attività da svolgere durante una sessione di lettura possono essere così sintetizzate: un insegnamento esplicito (minilezione o strategia di lettura), la lettura e la comprensione e, infine, una breve condivisione. Volendo suddividere i tempi di lavoro, la sessione si potrebbe articolare così:



- 10-15 minuti minilezione
- 40 minuti lettura
- 5-10 minuti condivisione