

Il testo semplificato per la verifica dell'apprendimento in italiano L2

1. Premessa

La ricerca che qui presentiamo ha avuto lo scopo di verificare l'ambito e le condizioni di validità del testo semplificato. In particolare ci siamo chieste:

- in che modo il testo semplificato può essere un supporto per lo studio;
- in che forma deve essere proposto all'allievo;
- (e soprattutto) a quali condizioni esso è uno strumento valido a fini del buon esito della verifica orale, per cui si presuppone che in una data fase dello studio, l'apprendente debba poter gestire in modo autonomo i contenuti concettuali veicolati dalla lingua dello studio.

Il linguaggio dei libri di testo, infatti, su cui si basano per lo più le verifiche orali, tradizionalmente intessuto con un lessico colto e tecnico, unito a una sintassi complessa e a una organizzazione testuale spesso poco trasparente, si pone a un livello di difficoltà che va ben al di là delle possibilità di comprensione di ragazzi con deficit linguistico.

Si consideri ad esempio il testo riportato in *handout* al punto (1), che è uno di quelli usati nella nostra sperimentazione:

DALLE CAVERNE ALLE CAPANNE MOBILI

Il problema della casa si pose all'uomo primitivo probabilmente quando dovette rinunciare ai ripari naturali che originariamente gli servivano come abitazione, cioè cespugli, alberi cavi, buche nel suolo e principalmente le caverne, o più semplicemente dei massi sporgenti che opponevano un ostacolo, anche parziale, al vento e alla pioggia. Dovendosi continuamente spostare per inseguire la selvaggina, per cercare regioni più ospitali o, più tardi, pascoli più ricchi per il suo bestiame, l'uomo preistorico si trovò nella necessità di procurarsi un riparo che non dipendesse totalmente dalle imprevedibili condizioni climatiche e ambientali dei vari luoghi e offrisse protezione dal vento e dalla pioggia a quel bene prezioso che era il fuoco. Questo riparo doveva potersi costruire semplicemente, con gli strumenti rudimentali e i materiali di cui disponeva; e poiché la maggior parte dei popoli primitivi era nomade, il riparo esigeva di essere fatto in modo da potersi smontare e trasportare facilmente. È proprio da questa esigenza legata alla vita nomade che sembra essere nata l'invenzione di uno dei principi più fecondi per la storia successiva delle costruzioni: la distinzione fra un'ossatura destinata a sopportare i pesi e a dare a un edificio la sua forma, e una copertura, che può essere di materiale meno resistente. Questo principio elementare si attua nella capanna preistorica, la quale rimase la forma tipica dell'abitazione per molte migliaia di anni.

Come è facile osservare, il testo si presenta di non facile lettura sia per la complessità dell'architettura testuale, in cui ricorrono periodi lunghi e ricchi di subordinate, talvolta di tipo implicito, sia soprattutto per il numero elevato di parole estranee al vocabolario di base che veicolano concetti chiave o ne descrivono le caratteristiche. È noto, infatti, che un ostacolo all'attivazione di schemi cognitivi appropriati per la comprensione nasce in prima istanza dalla difficoltà di rintracciare le parole chiave su cui creare la propria mappa concettuale e soltanto in un secondo momento dalla complessità delle strutture sintattiche.

Ciò è quanto emerso anche dall'aver sottoposto questo testo ad alcuni ragazzi tunisini di una scuola media di Mazara del Vallo, a cui è stato chiesto, singolarmente, di provare a leggere il testo e di tentare di ricostruirne il significato.

Dopo una prima lettura, nessuno è stato capace di riassumere in poche parole il contenuto e di indicare quale fosse l'argomento del testo. Anche la lettura della prima frase con una verifica della comprensione delle singole parole ha messo in luce come venisse ignorato circa il 60% delle tredici parole piene che compongono la frase. Come si può osservare dalla tabella riportata al punto 3 dell'*handout* su ventisette parole presenti nell'intero periodo solo sei erano conosciute da tutti i ragazzi mentre nove quelle sconosciute:

Risultati del confronto dei ragazzi con il I periodo del testo originale

Parole	Numero di ragazzi che ne conosceva il significato
problema, casa, uomo, alberi, vento, pioggia	5
servivano, semplicemente	4
primitivo, buche, abitazione	3
dovette, rinunciare, principalmente, caverne, ostacolo	2
probabilmente, originariamente	1
si pose, ripari naturali, cespugli, cavi, suolo, massi, sporgenti, opponevano, parziale	0

La non conoscenza dei significati di molte parole presenti nel testo non permetteva ai ragazzi di attivare meccanismi di memoria a breve termine per il recupero di significati a loro noti. Tutto ciò impediva qualsiasi riflessione metacognitiva e li poneva in un atteggiamento tendenzialmente passivo nei confronti del testo.

Infatti, dietro la richiesta di spiegare il significato di una parola, i ragazzi non erano spinti a ricostruirlo sulla base del contesto linguistico, che non offriva loro alcun indizio, ma cercavano di associare le parole sconosciute ad altre conosciute, magari simili per assonanza. Ad esempio *rinunciare* è stato interpretato come *denunciare*, *suolo* come *solo*, *riparare* come *preparare*, ecc.

L'interazione con Mohamed, uno dei ragazzi tunisini di Mazara con cui è stato svolto l'esperimento, riportata al punto 4 dell'*handout*, mostra come vi sia stato da parte sua uno sforzo reale di comprensione del testo anche se alla fine il ragazzo rinuncia:

4. Mohamed si confronta con il testo originale

R: allora "il problema della casa si pose all'uomo," che significa SIPOSE? per esempio 'a me mi si pone un problema.' che significa? M: perché io ho un problema. R: ho un problema. bravo! in questo caso, cosa significa SIPOSE?	per esempio. tu vuoi uscire stasera ma non lo puoi fare perché devi fare i compiti. allora dici «rinuncio. ci rinuncio a uscire.» M: ah! R: allora. l'uomo dovette rinunciare a che cosa? ai ripari naturali. RIPARI
--	--

<p>M: che c'è un problema. R: giusto. chi è che ha questo problema? M: l'uomo. R: l'uomo...? <indicandogli il punto sul testo> M: l'uomo primitivo. R: allora. l'uomo primitivo ha il problema...? M: naturali. R: no. quale problema ha? M: ah! di cavi. R: perché sei passato al terzo rigo se sei al primo? M: ah! al primo sono!? R: PROBABILMENTE significa che è una cosa che noi immaginiamo. che non la sappiamo sicuro. come quando io dico «probabilmente stasera vado al cinema.» non è sicuro che ci vado. però è più sì che no. M: ah:::! probabilmente oggi esco. R: esatto. bravo. allora. “probabilmente dovette rinunciare,” rinunciare significa</p>	<p>possiamo dire CASE. però non erano case che lui costruiva. erano case che lui trovava nella campagna. in natura. questo significa naturali. che le trovava già così. “che originariamente” ORIGINARIAMENTE significa ALL'INIZIO. “all'inizio gli servivano come...?” M: abitazione R: abitazione. ora che ti ho spiegato tutte le parole, riesci a dirmi che cosa c'è scritto qua? // dai! // con parole tue. M: il problema della casa, sì::: R: l'uomo lo ha avuto...? M: l'uomo lo ha avuto. R: quando? M: in campagna. R: quando...? cosa succede a un certo punto? che lui...? M: /// probabilmente R: allora Mohamed facciamo così. continuiamo a leggere M: sì::! ancora leggere?!</p>
---	--

È interessante osservare come per Mohamed non rappresenti un problema tanto la frase del primo rigo di cui interpreta correttamente il significato, sebbene questa struttura racchiuda in sé molti elementi potenziali di difficoltà, quanto piuttosto il suo smarrimento nasca dal non riuscire a gestire le singole parole o micro porzioni del testo in modo da legarle insieme coerentemente. Le parole, di cui via via decodifica opportunamente il significato fornendo anche esempi e riformulazioni, rimangono comunque monadi che non entrano in una rete di relazioni semantiche e logiche. La sola comprensione lessicale dei singoli items non basta.

Dunque, ciò che si evince con chiarezza è che il testo iniziale è troppo difficile per Mohamed, così come per i suoi compagni. Ma ciò che risulta ancora più scoraggiante è che il testo si pone al di là anche delle possibilità di spiegazione di qualsiasi docente o formatore. Il brano, infatti, per la notevole densità di parole non-note, per la complessità sintattica e per la cattiva strutturazione concettuale rende vani anche gli sforzi di mediazione orale da parte del docente.

Testi simili, anche se mediati dall'insegnante, non possono essere gestiti dai ragazzi con una competenza incompleta dell'italiano e non lasciano a questi ultimi altra possibilità che quella dello studio mnemonico.

Di conseguenza, in particolare nel momento della verifica emergono le enormi difficoltà di comprensione del testo da parte di alcuni allievi e il loro tentativo di affrontare comunque la prova facendo uso di strategie non idonee. Come viene notato da Roberta Grassi (2002) i tipi di testi che questi alunni producono durante l'interrogazione sono quindi «agrammaticali e poco coesi, quando

non incongruenti, ma di registro alto [...] brandelli di lingua scritta che l'insegnante, dal canto suo, bada a riformulare correttamente»

In questa prospettiva, dunque, ci siamo proposte di confrontare verifiche orali condotte sulla base del testo originario con quelle effettuate in seguito allo studio di un testo che ne costituisce la riscrittura semplificata.

L'ipotesi è che in questo secondo caso la resa verbale degli alunni stranieri perda in altezza di registro per guadagnare in coesione e coerenza, mentre l'uso di regole grammaticali sarà comunque proporzionato al livello di competenza linguistica del soggetto. Altrimenti detto che l'alunno produca testi in cui è evidente una rielaborazione autonoma dei contenuti.

2. Metodologia di indagine e gruppi indagati

A tal fine, abbiamo condotto una ricerca su alcuni ragazzi stranieri di cui una parte frequentano una scuola media di Mazara del Vallo e una parte una scuola media di Palermo, dunque abbiamo deciso di confrontare due gruppi che sono inseriti in contesti profondamente differenti dal punto di vista dell'integrazione sia nelle classi che nelle realtà sociali, proprio al fine di verificare quanto la diversità delle condizioni di *background* influisca nei processi di comprensione dei testi. Il primo gruppo, composto da trenta ragazzi tutti tunisini, ha permesso di testare anche su un piano quantitativo lo strumento della semplificazione dei testi mentre il secondo gruppo, composto da otto ragazzi di diversa provenienza e con diversi livelli di conoscenza dell'italiano, ha permesso un'analisi qualitativa e un approfondimento del percorso cognitivo e linguistico che dal testo originale ha portato al testo semplificato quale strumento su cui basare la propria preparazione per la verifica orale. La ricerca effettuata a Palermo è stata dunque una sorta di continuazione di quella svolta a Mazara.

Un'ulteriore differenza tra l'indagine svolta a Mazara e quella a Palermo è che nel primo caso lo strumento del testo semplificato è stato testato al di fuori dell'ambito scolastico, e dunque in maniera astratta, in un centro di aggregazione con un'utenza esclusivamente straniera, mentre a Palermo tale strumento didattico è stato utilizzato durante le ore curriculari ed è diventato parte integrante del percorso didattico dei ragazzi. In questa sede concentreremo in particolare la nostra attenzione sul caso, già in parte presentato, di Mohamed per la realtà mazarese e su quello di Anthony per la realtà palermitana, che mostrano più chiaramente, all'interno dei due gruppi di soggetti esaminati, due tipologie opposte di processi di apprendimento.

Circa il grado di inserimento dei due gruppi, va detto che i ragazzi tunisini che frequentano le scuole di Mazara del Vallo non hanno nessun contatto con i compagni mazaresi al di fuori del contesto scolastico. Ogni pomeriggio si riuniscono nel centro di aggregazione dove trovano

operatori sociali che li aiutano a fare i compiti. Se da una parte questa frequentazione del centro rinsalda i rapporti all'interno della comunità tunisina, dall'altra acuisce la frattura tra i ragazzi tunisini e i loro compagni mazaresi, per cui lo scarso livello di integrazione con i compagni funge da fattore frenante rispetto ad un percorso scolastico e di apprendimento linguistico soddisfacente. Il loro livello di competenza in italiano L2 rimane basso specialmente se si considera che alcuni di questi ragazzi sono nati a Mazara. Sia questi ragazzi che quelli che arrivano invece alla scuola media dopo un percorso scolastico molto frammentato, magari interrotto bruscamente al loro paese per una improvvisa decisione di trasferirsi in Italia, condividono il senso di separazione rispetto ai loro compagni italiani con cui mancano del tutto reali occasioni di incontro.

La situazione dei giovani immigrati a Palermo presenta caratteristiche molto diverse.

Innanzitutto la composizione della popolazione immigrata a Palermo è molto eterogenea dal momento che sono presenti circa cento etnie. Inoltre, differiscono le modalità di inserimento nel tessuto della realtà urbana. Infatti, sebbene il centro storico rimanga una zona di particolare insediamento da parte degli immigrati, la loro distribuzione in città è capillare. Ciò comporta che nelle scuole di alcuni quartieri, tra cui quella in cui abbiamo svolto la nostra indagine, la percentuale di alunni stranieri non sia molto alta e ciò permette una condizione di buona accoglienza: i ragazzi sono bene inseriti nelle classi e gli insegnanti sono molto attenti nei loro riguardi anche se spesso mancano di competenze specifiche per fronteggiare i problemi linguistici. In questa scuola viene spesso praticato il tutoraggio tra i pari per cui un ragazzo straniero viene affiancato da un nativo che lo aiuta a superare le sue difficoltà linguistiche e ciò favorisce la socializzazione all'interno della classe e la nascita di rapporti di amicizia. Inoltre, i ragazzi nativi, responsabilizzati da questo compito assumono consapevolezza del problema linguistico che si trovano ad affrontare i loro compagni stranieri e sono portati ad intervenire autonomamente nel semplificare il linguaggio degli insegnanti che avvertono a volte come troppo complesso. È emblematico in tal senso il caso di Federica che, nello spiegare ad una sua compagna un passaggio della lezione di storia, è portata ad affiancare ai termini più complessi sinonimi, ripetizioni e parafrasi.

Tutto ciò determina naturalmente condizioni ideali per l'inserimento scolastico e per l'apprendimento linguistico dei ragazzi stranieri per cui la situazione della scuola palermitana presa in esame risulta diametralmente opposta a quella osservata a Mazara.

La sperimentazione condotta a Palermo si è basata ancora una volta sulla semplificazione di un testo di storia, su suggerimento degli stessi ragazzi. In particolare, i testi su cui si è lavorato erano quelli studiati in quel periodo e sui quali i ragazzi dovevano sostenere l'interrogazione. Grazie alla collaborazione con l'insegnante curricolare è stato dunque possibile realizzare per intero il percorso

mirante a verificare la portata didattica del testo semplificato confrontando i dati ottenuti a partire dal testo originario.

Si è prima condotta un'osservazione in classe finalizzata a cogliere le dinamiche esistenti all'interno del gruppo, le difficoltà mostrate dagli alunni stranieri, i modi di interazione, il tipo di linguaggio orale usato dagli insegnanti, ecc.

In una seconda fase i ragazzi stranieri a coppie sono stati condotti fuori dalla classe e si è realizzato con loro un lavoro separato e parallelo all'interno del quale la ricercatrice ha assunto le sembianze di un'insegnante facilitatrice:

- si è chiesto prima ai ragazzi di studiare e provare a ripetere il testo così come era scritto sul libro;
- è stato redatto il testo semplificato di un intero argomento;
- tale testo è stato sottoposto ai ragazzi stranieri, spiegato e commentato ampiamente con la loro partecipazione attiva;
- infine si è potuto assistere alle interrogazioni dei ragazzi con l'insegnante curriculare.

Tutto il percorso dall'interrogazione iniziale (sulla base del testo originario) a quella finale (successiva al lavoro sul testo semplificato) è stato registrato.

Il confronto tra la realtà dei giovani tunisini mazaresi e degli immigrati a Palermo ci ha consentito di valutare l'importanza didattica dei testi semplificati in rapporto a situazioni individuali e contesti di inserimento profondamente differenti.

3. A Mazara

Dopo aver chiesto ai ragazzi di confrontarsi con la versione originale del brano sulle capanne mobili riportato al par. 1, è stata proposta loro una riscrittura semplificata dello stesso testo che si può leggere di seguito:

LE CASE DEGLI UOMINI PRIMITIVI

Prima l'uomo si proteggeva dal vento e dalla pioggia usando dei ripari naturali come le piante, gli alberi scavati, le rocce e le caverne. In un secondo tempo, però, questi ripari non andarono più bene e gli uomini cominciarono a pensare a un modo per costruirsi da soli i propri ripari.

Siccome avevano pochi mezzi per costruire case e non conoscevano le tecniche che furono scoperte dopo, questi ripari furono molto semplici: nascono così le prime capanne.

Ma gli uomini erano nomadi, cioè si spostavano continuamente per cercare cibo (per esempio animali selvaggi) o pascoli per i propri animali così avevano bisogno di portare con loro le case, un po' come le lumache. Queste case allora dovevano essere smontabili e trasportabili. Fu così che gli uomini primitivi costruirono delle case in cui c'erano due parti: internamente l'ossatura, cioè la parte più robusta e che dava la forma alla capanna e che era quella che veniva trasportata, e esternamente la copertura fatta di materiale meno robusto come foglie e che poteva essere ricostruita facilmente nel nuovo posto in cui andavano.

Il testo è apparso immediatamente molto più accessibile e i ragazzi si sono sottoposti di buon grado alla sfida. Le parole sconosciute erano in numero ridotto e si inserivano in un contesto di

parole familiari legate da una sintassi trasparente. I ragazzi riuscivano a riusare subito le parole spiegate dalla ricercatrice e, in alcuni casi, anche a inferirne da soli il significato. Hanno quindi preso a partecipare attivamente al processo di ricostruzione del testo individuando autonomamente le parole sconosciute, segnalando le difficoltà di comprensione, sovrapponendosi e alternandosi a me nell'operazione di decodifica. Illustrerò i vari momenti del percorso e le diverse strategie discorsive e interpretative messe in atto dai ragazzi ripercorrendo le parti più interessanti dell'esperimento condotto con Mohamed.

1. *Prima l'uomo si proteggeva dal vento e dalla pioggia usando dei ripari naturali come le piante, gli alberi scavati, le rocce e le caverne¹.*

R: allora, prima l'uomo si proteggeva dal vento e dalla pioggia come?

I: **“usando dei ripari naturali come le piante.”² / usando le piante!**

La riformulazione effettuata da Mohamed nell'estratto 1. è meno banale di quanto possa sembrare a prima vista in quanto implica l'analisi della struttura della frase stessa e l'individuazione della parte superflua alla comprensione. Mohamed, infatti, elimina l'iperonimo sconosciuto (i ripari naturali) e collega direttamente al verbo il caso specifico (le piante).

2. *In un secondo tempo, però, questi ripari non andarono più bene e gli uomini cominciarono a pensare a un modo per costruirsi da soli i propri ripari.*

R: bravo, allora. “però questi ripari, non andarono più bene, [e gli uomini]”

I: “[e gli uomini] cominciarono a pensare a un modo per costruirsi da soli i” **case** “i propri ripari.”

R: che significa?

I: **prima, l no prima. dopo. dopo l'uomo, costruiva lui le case.**

In 2 è presente un indizio molto importante del fatto che Mohamed stia gestendo ormai autonomamente il proprio processo di interpretazione del testo. Nella copia del testo che sta leggendo il rigo termina con “costruirsi da soli i” per continuare a capo con “propri ripari”. Mohamed prova a completare la frase prima di leggerne la continuazione e inserisce, in modo del tutto plausibile, il sinonimo a lui noto di “ripari” (“case”) anche a costo di mancare l'accordo grammaticale fra l'articolo e il sostantivo. In altre parole Mohamed capisce mentre legge e riesce ad anticipare pezzi di testo.

L'autocorrezione che compare nell'ultimo turno fa emergere il processo di comprensione che avviene al livello globale in quanto il ragazzo dimostra di aver compreso la struttura concettuale del testo che vede la successione temporale di due fasi. Nel correggere l'avverbio “prima” con “dopo” compie al contempo un'opportuna sostituzione della perifrasi avverbiale “in un secondo tempo” per lui poco trasparente. Infine riformula l'intera frase eliminando la complessa successione di elementi “cominciare a pensare a un modo per...” e centrando direttamente l'informazione principale: “dopo

¹ La parte in corsivo che precede l'interazione è il segmento del brano scritto a cui l'interazione stessa si riferisce.

² Gli enunciati tra virgolette sono quelli che Mohamed legge dal testo.

l'uomo, costruiva lui le case". Inoltre, la procedura di focalizzazione usata spontaneamente dal ragazzo, che riprende cataforicamente il soggetto con un pronome, risulta quanto mai pertinente perché funzionale a sottolineare l'opposizione fra ripari trovati e ripari costruiti.

3. *Ma gli uomini erano nomadi, cioè si spostavano continuamente per cercare cibo (per esempio animali selvaggi) o pascoli per i propri animali così avevano bisogno di portare con loro le case, un po' come le lumache.*

R: sì. ma non è questo. "si spostavano continuamente." che significa **si spostavano**?

I: **camminavano.**

[...]

R: con i legni. quindi erano case semplici che si potevano...?

I: **camminare** | **eh:: spostare.**

I due stralci riportati in 3, nella loro relazione, rendono evidente come il processo di comprensione sia diventato anche occasione di riflessione lessicale e di apprendimento. Nella prima citazione il ragazzo traduce "spostarsi" con un suo sinonimo molto comune "camminare" e così facendo dimostra di averne capito il significato. In un secondo momento tenta ancora di applicare lo stesso principio di corrispondenza, ma quando inserisce il verbo "camminare" si rende subito conto che questa volta non si adatta al contesto e lo sostituisce con la forma transitiva del verbo spostare. Mohamed ha imparato che "spostarsi" può essere sostituito con "camminare" ma che non vale lo stesso per "spostare".

Nel corso dell'interazione più volte Mohamed individua parole non note e ne chiede il significato di propria iniziativa. Se nella maggior parte dei casi si tratta di un problema legato al significante, nell'esempio 4 la sua richiesta di chiarimento palesa un problema di tipo referenziale.

4. *Fu così che gli uomini primitivi costruirono delle case in cui c'erano due parti...*

R: allora. la casa, era formata da due parti.

I: che significa due parti? due parti piano uno piano due?

Il ragazzo vuole sapere a cosa ci si riferisca in questo caso specifico con "due parti" e per chiarire il senso della sua domanda propone un esempio di come si potrebbe intendere ("piano uno piano due?"). Quest'ultimo passo dà forse la misura piena del grado di competenza meta-cognitiva che Mohamed ha acquisito: egli capisce di non capire, capisce cosa non capisce e aiuta il suo interlocutore a spiegargli esattamente quello che gli serve.

A differenza del testo originale, dunque, il testo semplificato è gestibile. La presenza di parole conosciute permette ai ragazzi di attivare la capacità inferenziale nei confronti di quelle non note. Inoltre, la suddivisione delle unità informative in periodi brevi li rende in grado di individuare le singole informazioni e di escludere temporaneamente quelle non comprensibili al fine di acquisire una visione globale del testo. In definitiva, la riscrittura semplificata fa uscire i ragazzi dalla

condizione in cui si limitavano a subire passivamente il testo e rende possibile una cooperazione produttiva fra insegnante e apprendente.

4. A Palermo

I risultati ottenuti a Mazara del Vallo sono stati messi a frutto in un'indagine successiva condotta, come già si diceva, in una scuola di Palermo. Qui, lo strumento del testo semplificato è stato calato nel contesto scolastico ed è diventato parte integrante di una esperienza didattica che ha condotto i ragazzi a sostenere l'importante prova della verifica orale.

Durante il primo incontro si è svolta una simulazione di verifica orale in quanto i ragazzi sono stati invitati a ripetere i contenuti della lezione di storia precedentemente studiata sul libro di testo, vale a dire uno degli argomenti relativi alla prima rivoluzione industriale.

I testi realizzati all'interno di questa prova non contengono indicazioni univoche dal momento che sono presenti sia tracce di un apprendimento mnemonico che tentativi di rielaborazione personale dei contenuti. Nel punto 5 è riportato il momento in cui Anthony ripete i contenuti del paragrafo intitolato "Dall'artigianato, alla manifattura, all'industria" e, a fronte, la trascrizione del testo su cui ha studiato.

5.

Testo originale	Interrogazione simulata di Anthony
<p><i>Con la parola industria si definisce, nel suo insieme, quel tipo di attività economica che, partendo dalle materie prime ricavate dalla terra (come i prodotti agricoli) oppure disponibili in natura (per esempio i minerali o il legname delle foreste), le trasforma in prodotti destinati alla vendita.</i></p> <p><i>Questa attività di trasformazione era conosciuta fin dai tempi più antichi. Veniva tradizionalmente affidata agli artigiani, cioè a individui che realizzavano i loro prodotti liberamente e direttamente con le proprie mani e con pochi e semplici strumenti di lavoro. Spesso venivano aiutati da qualche familiare o da giovani apprendisti.</i></p> <p><i>Nell'antica Roma e poi in tutta Europa nel corso del Medioevo, all'artigianato si era aggiunta la cosiddetta manifattura. Essa consentiva di produrre le merci in quantitativi maggiori grazie all'impiego di più persone.</i></p>	<p>A: con la parola industria si definisce che:: ehm:: le materie ricavate da le materie prime, materie:: naturali che è legname, si ricavano:: / si trasformano e si formano:: <i>si trasformano a l'industria e si vendono³.</i></p> <p>e questo coso:: questo:: anche dall'antico lo sapevano. venivano affidati a artigiani. <i>artigiani usavano con le loro mani lavoravano, e anche /// anche usavano alcuni strumenti.</i> spesso venivano aiutati da familiari o dai: dai ragal dai giovani. ///</p> <p>Nella Roma antica e poi in tutta l'Europa nel Medioevo <i>si è sviluppata si è fatta anche</i> la manifattura. che consisteva <al posto di consentiva> di:: produrre più merci.</p>

³ In neretto le parti in cui è evidente un tentativo di riprodurre parti del libro; in grigio, invece, gli elementi che indicano una rielaborazione autonoma.

Soprattutto nella prima parte il ragazzo, nel tentativo di riprodurre le parole del libro, realizza un enunciato poco coeso e poco coerente. Ciò nonostante, la riformulazione dell'ultimo segmento «si trasformano a l'industria e si vendono» costituisce un segnale chiaro del fatto che Anthony ha compreso almeno in parte il contenuto del difficile e lungo periodo.

Della restante parte, in cui si registra la stessa alternanza di elementi di segno opposto, si segnala: a. lo scambio fra “costituire” e “consistere” a testimonianza della difficoltà generata dall'alta concentrazione di termini del linguaggio colto; b. l'autocorrezione del ragazzo da “svilupata” a “fatta” che indica una volontà di tradurre il linguaggio accademico in termini più familiari al fine di appropriarsi dei contenuti studiati.

Come è emerso da questa analisi, e a differenza degli studenti incontrati a Mazara, in questo caso si trattava di ragazzi dotati di una base scolastica solida, che avevano già sviluppato le categorie cognitive più importanti all'interno di un corso di studi ben condotto nelle scuole della loro terra d'origine e che quindi tendevano a utilizzare al massimo le proprie capacità logiche. In altre parole nel loro caso il problema si riduceva a quello della trasposizione in lingua italiana di concetti in alcuni casi già posseduti, in altri nuovi ma pronti ad essere connessi ad una rete di conoscenze già formata.

Nell'estratto 6, ad esempio, si vede come Anthony, non avendo compreso il significato della parola “artigianato”, cerca di inferirlo a partire dal fatto che tale concetto compare in alternativa a quello di “industria” e lo fa coincidere con il referente di “agricoltura”. In altre parole il ragazzo sta usando il suo sistema di conoscenze pregresse dove “industria” si trova in opposizione ad “agricoltura”.

6.

C: qual è la differenza fondamentale fra l'industria e l'artigianato? anche per quello che sai tu. non solo per quello che c'è scritto qua.

A: **artigianato si lavora nelle:: nelle terreni, invece industrie si producono:: prendono le materie si producono materie, nuovi prodotti.**

C: tu hai detto una cosa giustissima. però attenzione. quello che tu hai detto artigianato, tu volevi dire agricoltura! è vero quello che hai detto. nell'agricoltura si lavora il terreno, -e l'hai detto pure molto bene.- invece nell'industria si lavorano le materie prime e si fanno i prodotti. benissimo. invece l'artigianato è un'altra cosa ancora! vediamo se rileggendo, lo capiamo insieme.

Negli incontri successivi a quello dell'interrogazione simulata è stato condotto un lavoro puntuale di interpretazione e spiegazione dell'intero capitolo durante il quale venivano forniti ai ragazzi dei testi riscritti in forma semplificata come strumenti di supporto per lo studio a casa. Nel corso di questo lavoro i ragazzi hanno sviluppato un grado sempre più alto di consapevolezza dei propri percorsi di apprendimento e di capacità meta cognitiva. A tal proposito alcuni elementi interessanti sono presenti nell'interazione riportata al punto 7 relativa alla decodifica dell'espressione “il poter disporre di molto denaro/molta energia”. In essa, alla difficoltà data dal verbo “disporre”, poco

trasparente anche per la contrazione del morfema finale, si aggiunge l'insolita collocazione del verbo come testa di un sintagma nominale.

7. *Alla base della rivoluzione che ebbe luogo in Inghilterra, prima che in ogni altro paese, si trovano due motivi fondamentali: il poter disporre di molto denaro; il poter disporre di molta energia.*

B: questo <=la frase introduttiva> non l'ho capito. ma lo so che significa questo <=i due motivi>. che uno, vogliono risparmiare denaro, non vogliono pagare molto, no?

C: no.

A: vogliono guadagnare di più?

C: no. sapete perché non l'avete capito? [perché]

A: **[perché non sappiamo] che significa 'disporre'**.

C: disporre. esatto. allora. disporre significa "avere a disposizione".

B: ah::!

C: sapete che significa avere a disposizione?

B: significa che avevano molto denaro e molta energia.

Innanzitutto è degno di nota il tentativo di Barbara e Anthony di ricostruire il significato della frase a partire dalle parole note e in coerenza con il resto del testo: "vogliono risparmiare denaro? vogliono guadagnare di più?" Alla conferma negativa dell'educatrice i ragazzi individuano immediatamente nella parola "disporre" l'elemento che ostacola la comprensione. Infine, la semplice proposta della perifrasi "avere a disposizione" è sufficiente a chiarire il significato del verbo che viene subito ricollocato nella frase e collegato opportunamente con le altre informazioni del testo. Barbara, infatti, saltando il passaggio della definizione richiesta, fornisce direttamente la riformulazione semplificata del segmento oscuro da cui si era partiti: «significa che avevano molto denaro e molta energia», dove il difficile costrutto *verbo sostantivato + complemento di specificazione* è stato sostituito dal più comune sintagma verbale.

Si vede quindi come i ragazzi ripropongono i concetti appresi in una forma linguistica adeguata al proprio livello di competenza rendendo palese una loro rielaborazione autonoma dei contenuti. Un altro esempio di riformulazione proposta dagli stessi ragazzi è riportata al punto 8: l'immagine astratta di fabbriche che sorgono viene sostituita opportunamente con quella realistica di fabbriche che vengono costruite.

8. *Le prime fabbriche sorsero in riva al fiume per sfruttare la forza dell'acqua.*

A: le fabbriche si sono costruite vicino ai fiumi per produrre energia.

Infine, il buon esito del percorso appena descritto è stato messo a frutto nella verifica orale che i ragazzi hanno sostenuto con l'insegnante curriculare e di cui si riporta un brano relativo a quella di Anthony (punto 9). Anche se il maggiore coinvolgimento emotivo dato dalla situazione rende lo studente in generale più insicuro, egli riesce a produrre dei testi lunghi, coesi e coerenti, in cui è evidente una rielaborazione personale dei contenuti. Dal confronto con il testo scritto sul quale il

ragazzo ha condotto il suo studio (il testo semplificato fornitogli dalla ricercatrice), è possibile valutarne i singoli momenti. Ci sono casi in cui il ragazzo riformula e sintetizza il testo (in neretto), altri in cui lo integra (in grigio) e altri, infine, in cui salta segmenti del testo di partenza in maniera opportuna, senza cioè creare problemi di coerenza alla sua produzione. Le informazioni omesse costituiscono, infatti, espansioni dei concetti principali.

In definitiva, l'uso di testi semplificati in combinazione con la spiegazione dell'insegnante ha permesso ai soggetti indagati di acquisire più padronanza nella rielaborazione e nell'esposizione dei contenuti studiati.

9.

Testo semplificato usato per lo studio	Interrogazione di Anthony
<p><i>Nel Settecento l'Inghilterra era il paese più ricco e più sviluppato d'Europa:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>aveva colonie in tutto il mondo e da queste venivano materie prime e prodotti che l'Inghilterra non pagava o pagava pochissimo</i> - <i>aveva anche la flotta più potente ed era molto forte nel commercio e nei trasporti internazionali</i> - <i>gestiva anche il commercio degli schiavi: uomini e donne africani venivano catturati nei loro paesi e portati in America dove venivano venduti con guadagni molto alti.</i> <p><i>Anche l'agricoltura dava molta ricchezza all'Inghilterra. Lo sviluppo dell'agricoltura era cominciato nel Seicento grazie alla politica delle recinzioni. Molti proprietari terrieri, infatti, recintarono le loro terre e cominciarono a coltivarle in modo più intenso per avere più prodotti.</i></p>	<p>A: nel Settecento l'Inghilterra era un paese molto ricco, sviluppato in tutto Europa, aveva tante colonie sparse in tutto il mondo,</p> <p>aveva le flotte che commerciavano fortemente</p> <p>e poi aveva catturava i schiavi africani, e vendeva in America.</p> <p>poi anche l'agricoltura era sviluppata perché i proprietari terreni facevano recinzioni, che sarebbe, chiudevano il loro terreno con muro o una cosa, così potevano evitare di entrare animali, e fare entrare altre persone.</p> <p>con recinzioni i proprietari, e con le nuove tecnologie, svilupparono ancora più prodotti.</p> <p>I: e anche la qualità. la quantità e la qualità. bravo. bravissimo.</p> <p>A: e poi venne la rivoluzione industriale che cambiò totalmente modo di lavorare.</p>

Conclusioni generali

L'insieme dei dati emersi dalle due situazioni osservate ci permette di giungere ad alcune conclusioni generali.

I testi scolastici così come sono scritti non sono adatti a supportare l'attività di studio di ragazzi che presentano deficit linguistico e anche la loro mediazione orale da parte dell'insegnante si rivela per lo più fallimentare. Soprattutto in quei discenti che non possiedono ancora un sistema cognitivo ben formato e un bagaglio di conoscenze nutrito, il processo di decodifica del testo attivato dalla spiegazione orale è destinato a fermarsi a una comprensione atomistica, per singoli punti e non giunge alla ricostruzione della struttura concettuale globale.

Se questa esperienza di non-comprensione di singoli testi viene reiterata fino a diventare costitutiva del modo di apprendere a scuola, essa può produrre conseguenze negative di tipo

generale: demotivazione allo studio, perdita dell'autostima, abitudine a un rapporto passivo con i testi e con le attività scolastiche in genere.

In maniera del tutto speculare, l'uso di riscritture semplificate serve non solo alla comprensione di singoli testi ma soprattutto abitua i ragazzi a una gestione attiva del proprio processo di apprendimento.

Naturalmente il miglioramento indotto dall'uso di tale strumento è proporzionato alle caratteristiche di partenza dei soggetti (stato di avanzamento dello sviluppo cognitivo, qualità delle esperienze scolastiche pregresse) e dipende, al contempo, da tratti contestuali quali il livello di integrazione nella classe e il grado di sensibilità al problema da parte dell'istituzione scolastica. Nella situazione osservata a Palermo, infatti, la presenza di condizioni di partenza ottimali ha moltiplicato gli effetti positivi dell'uso del testo semplificato con risultati visibili anche sulle capacità di resa linguistica delle nozioni apprese e di gestione di un momento difficile quale quello della verifica orale.

Convenzioni di trascrizione usate nei parlati

R: raccoglitore; M o A o B: iniziale del nome del ragazzo intervistato; /, //, /// = pause più o meno lunghe; a., a::, a::: = allungamenti di diversa durata; abcd | efg = autocorrezione; abcd || efg = cambio di progetto; abcde+ = parola interrotta; abcd. = intonazione conclusiva; abcd, = int. divisiva; [abcde] = enunciati sovrapposti; abc... = discorso lasciato cadere; <abcd> = commenti del trascrittore; abcd: enfasi; [...] = espunzione; x, xx, = elementi incomprensibili, "abcd" discorso letto

La parte in *corsivo* che a volte precede la citazione è la porzione di testo scritto a cui si riferisce l'interazione. Le parti in **grassetto** o in **grigio** sono quelle significative per l'analisi.

*Aggiungere in nota:
informazioni sui ragazzi
riferimento alla tesi di dottorato*

Riferimenti bibliografici

- Amidon, E. & Hunter, E. (1975) *L'interazione verbale nella scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Amoruso C., I tunisini e le lingue di Mazara del Vallo. Percorsi stranieri nel repertorio locale, Tesi di dottorato non pubblicata.
- Amoruso C., 2007, *Tunisians in Sicily and Migration Dynamics. Urban Settings in Comparison*, in T. Krefeld (a cura di), *Sprachen und Sprechen im städtischen Raum*, Peter Lang, Frankfurt am Main.
- Berruto, G., Finelli, T. & Miletto, A. M. (1983) "Aspetti dell'interazione verbale in classe". In *Comunicare nella vita quotidiana* (F. Orletti, a cura di), pp. 175-204. Bologna: Il Mulino.
- Boulima, J. (1999) *Negotiated Interaction in Target Language Classroom Discourse*. Amsterdam-Philadelphia: Benjamins.
- Chaudron, C. (1983) "Foreigner Talk in the Classroom – An aid to learning?". In *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition* (H. W. Seliger & M. H. Long, eds.), pp. 127-145. Rowley (MA): Newbury House.
- De Mauro, T. (1994), *Capire le parole*, Roma-Bari, Laterza.
- Ferreri, S. (a cura di), (2002), *Non uno di meno. Strategie didattiche per leggere e comprendere*, Firenze, La Nuova Italia.
- Ghezzi, C. & Grassi, R. (2002) "Interazione e plurilinguismo in classe". In *Comunicare nella torre di Babele* (S. Dal Negro & P. Molinelli, a cura di), pp. 95-122. Roma: Carocci.

- Grassi, R., (2002), "Educazione linguistica nella scuola plurilingue: la microlingua della storia nei libri di testo per la scuola media". *Linguistica e Filologia*, 14: 195 - 212.
- Grassi R, A. Valentini & R. Bozzone Costa (2003) *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*. Atti del Convegno-Seminario "Alunni stranieri nella scuola: l'italiano per lo studio" (Bergamo, 17-19 giugno 2002). Perugia: Guerra Edizioni.
- Long, M. H. (1983a) "Native Speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input", *Applied Linguistics*, 4, 126-141.
- Long, M. H. (1983b) "Native Speaker/non-native speaker conversation in the Second Language Classroom". In *On TESOL '82: Pacific Perspectives on Language Learning and Teaching* (M. A. Clarke & J. Handscombe, eds.), pp. 207-225. Washington, D.C.: TESOL.
- Lumbelli, L. (1989). *Fenomenologia dello scrivere chiaro*. Roma. Editori Riuniti.
- Orletti, F. (2000) *La conversazione diseguale*. Roma: Carocci.
- Pallotti, G. 1999, *Scrivere per comunicare*, Bompiani, Milano
- Piazza, R. (1995) "L'interazione verbale nella classe di lingua: uno sguardo alle riparazioni prodotte da insegnanti e studenti". In *Dietro il parlato. Conversazione e interazione verbale nella classe di lingua* (R. Piazza, a cura di), pp. 137-183. Firenze: La Nuova Italia.
- Piemontese M.E. (1996), *Capire e farsi capire*, Tecnodid, Napoli.