

## Leggere insieme per comprendere un testo: descrivere e valutare i processi comunicativi

### Shared reading for comprehending texts: describing and assessing communicative processes

CHIARA BERTOLINI – ROBERTA CARDARELLO\*

L'articolo intende descrivere e valutare i processi comunicativi realizzati da piccoli gruppi di bambini impegnati in un compito di comprensione di testi con il supporto di un adulto. La ricerca qui presentata costituisce un approfondimento analitico di una sperimentazione condotta con bambini di scuola dell'infanzia per promuoverne la capacità di comprensione attraverso ripetute esperienze di lettura di figure e materiali visivi. Il focus è sul comportamento verbale dell'adulto, teso a sostenere l'interazione tra pari nel compito di lettura, e sulle modalità di partecipazione e di interazione dei 6 bambini esaminati. Il primo risultato dello studio è la costruzione di una griglia per la categorizzazione dei comportamenti dell'adulto e dei bambini impegnati in un compito di lettura/comprendimento.

Le comunicazioni dei bambini sono state categorizzate per documentare il loro impegno nel compito di lettura, quelle dell'adulto sulla base dello schema di intervento sperimentale progettato. Vengono illustrati lo strumento di analisi e i risultati della sua applicazione a 18 conversazioni. Sono discusse e ipotizzate ulteriori linee di ricerca.

*The article intends to describe and assess the communicative processes carried out in small groups of children involved in a text comprehension task with adult support. The research presented here constitutes an in depth analysis of an experiment carried out with preschool children to encourage their ability to understand through repeated activities of reading pictures and visual material. The focus is on the verbal behavior of the adult, intended to sustain the interaction between peers in the reading task, and in the ways of participation and interaction between the 6 children examined. The study's first outcome is the construction of a table for categorizing the behavior of the adult and children involved in a reading/comprehension exercise. The children's communications were categorized in order to document their effort in the reading task and those of the adult on the basis of the planned experimental intervention outline. The tools of analysis and the results of their application on 18 conversations are illustrated. Ulterior lines of research are discussed and suggested.*

**Parole chiave:** interosservazione, interazione tra pari, stimolazione della comprensione, testo visivo, età prescolare, analisi conversazionale

**Key words:** inter observation, interaction between peers, stimulation of understanding, visual text, preschool age, conversation analysis

\* La ricerca è stata condotta e sviluppata congiuntamente da entrambe le autrici. Nella redazione del testo Roberta Cardarello ha scritto i paragrafi 1 e 2, e Chiara Bertolini i paragrafi da 3 a 7.

## Premessa

La valutazione dei risultati delle azioni educative è senza dubbio un tema di indiscussa rilevanza sia politico-culturale che scientifica. Tuttavia, la prospettiva di valutare i processi educativi che si associano agli *output* del sistema educativo appare almeno altrettanto urgente e al tempo stesso poco praticata. La stessa descrizione dei processi didattici, infatti, è spesso sbrigata con il ricorso a poche variabili, grossolane e macrodidattiche, tanto da renderla poco utilizzabile quando si voglia adottare qualche innovazione. Anzi, forse la misura dell'irrelevanza pedagogico-didattica delle poche variabili di processo 'scolastico' che vengono studiate appare evidente qualora se ne debbano trarre indicazioni operative di condotta didattica: il fatto che la riproduzione di un processo didattico *virtuoso*, o la sua replica da parte di altri, sia di fatto impossibile rappresenta la testimonianza più evidente della pochezza della conoscenza di cui disponiamo circa i processi didattici. Talvolta perfino la ricerca sperimentale, che pure è impegnata nella documentazione dei processi didattici, confeziona dei resoconti prodighi di dati quantitativi sugli esiti e i risultati, ma estremamente poveri sul piano delle procedure e della didattica, soprattutto a livello di aula, che invece potrebbero utilmente essere tematizzati dalla ricerca empirica. In linea con tale aspirazione, il lavoro qui presentato intende render conto di elementi processuali della didattica di *aula*, realizzata durante un intervento sperimentale, e in particolare della comunicazione tra adulti e bambini che discutono in piccolo gruppo.

Il contesto della ricerca è costituito da un progetto PRIN (Nardi, 2007) che ha inteso verificare l'efficacia di curricoli centrati su testi visivi nella promozione della capacità di comprensione nella lettura. Le ipotesi sono state articolate in riferimento a diverse fasce di scolarità e con l'adozione di molteplici e differenziati "testi visivi".

## 1. Il contesto della ricerca

L'Unità locale a cui chi scrive afferisce ha ideato e sperimentato un training di sollecitazione dell'abilità inferenziale per bambini di età prescolare. L'ipotesi da verificare era che tale training, imperniato sulla lettura di materiali visivi, incrementasse la comprensione di testi *verbali*, e segnatamente la capacità *inferenziale* dei bambini. L'intervento è stato articolato in nove incontri nel corso dei quali i bambini sono stati invitati a leggere cartoni animati, sequenze di immagini ed immagine statiche. Durante ciascun incontro, il compito dell'adulto è stato quello di sollecitare e sostenere i bambini nell'esplorazione dei testi e nell'attività inferenziale secondo uno schema d'intervento (che d'ora in poi chiameremo *copione*) che prevedeva l'impiego della tecnica del rispecchiamento verbale (Lumbelli, 1982) e di alcune tipologie di stimoli e domande ricavate dallo studio della letteratura (Crowell, 1981; Hansen, Pearson, 1983; Bassa Poropat, De Vecchi, 1985; Shapiro, Hudson, 1991; Lumbelli, 2003; Kunen, Duncan, 2005; Cardarello, 2009). Per l'argomentazione teorica, si rinvia a Bertolini (2009) e Bertolini (in corso di stampa).

Mantenendo costanti i materiali ed il copione dell'adulto, l'intervento è stato modulato in due forme, che coincidono con due gruppi sperimentali equivalenti. Per le modalità procedurali si rinvia nuovamente a Bertolini (2009) e Bertolini (in corso di stampa).

Nel gruppo sperimentale (n=18), che chiameremo *GSI*, sono stati condotti incontri individualizzati in cui l'adulto ha cercato di sollecitare l'attività inferenziale attraverso la "tecnica del rispecchiamento" centrata sul pensiero del singolo bambino (Lumbelli, 1993; Lumbelli, Ricossa, 2005; Cardarello, 2009). Nel secondo gruppo sperimentale (N=18), che

chiameremo GSG, gruppi di 3 bambini sono stati impegnati nella lettura congiunta dei medesimi materiali, e dunque nella soluzione dei medesimi problemi di natura inferenziale. L'adulto aveva la preoccupazione prevalente di stimolare le letture individuali e di sostenere il confronto tra pari (Palincsar, Brown 1984; Pontecorvo et al. 2004; Bassa Poropat, De Vecchi 1995; McGee, Johnson 2003).

L'analisi dei risultati alle prove di comprensione iniziali e finali di un gruppo di controllo e di quello sperimentale inteso nella sua globalità (*GSI + GSG*) ha dimostrato l'efficacia dell'intervento sperimentale. Il confronto degli esiti ottenuti dai due gruppi sperimentali (*GSI* vs *GSG*) segnala, tuttavia, alcune differenze. L'intervento condotto in piccolo gruppo (*GSG*) sembra aver determinato i progressi più rilevanti tra i bambini che prima del training avevano maggiori difficoltà di comprensione. L'intervento individualizzato (*GSI*) sembra, invece, aver determinato gli incrementi più consistenti tra bambini con capacità di comprensione iniziale medie<sup>1</sup>. Gli interventi individualizzati sostenuti dal rispecchiamento verbale vantano ormai una lunga serie di successi (Lumbelli, 2009) per l'attenzione e la stimolazione 'su misura' che garantiscono al bambino che riesce a concentrarsi e ad esprimersi, ed è pienamente coinvolto nel compito. Le attività in piccolo gruppo, se pure abitualmente praticate in molte scuole dell'infanzia, non assicurano, almeno in via teorica, ai bambini un'esperienza della stessa intensità e la medesima attiva partecipazione. L'efficacia della stimolazione in gruppo poi è risultata particolarmente interessante perché sembra giovare soprattutto ai bambini più deboli sul piano della comprensione. Ci siamo proposte perciò di analizzare lo svolgimento delle interazioni in piccolo gruppo e di rendere conto della comunicazione, tra i bambini, e con l'adulto, che vi si era svolta, con l'intento di monitorare le forme di supporto realizzate dall'adulto, e di rilevare la partecipazione e il coinvolgimento cognitivo dei bambini.

## 2. Obiettivi della ricerca esplorativa

Il nostro obiettivo generale è, dunque, quello di riconoscere come ha funzionato l'intervento di stimolazione condotto in piccolo gruppo (*GSG*). In particolare, ci si è interrogati su alcune questioni:

- a. se e come l'adulto ha implementato il comportamento di supporto previsto dal copione;
- b. l'intensità della partecipazione realizzata dai bambini;
- c. l'esistenza di una correlazione tra il comportamento verbale dell'adulto e la partecipazione dei bambini;
- d. il ruolo dei diversi materiali (cartoni animati, sequenze di immagini e immagini singole) rispetto al comportamento verbale dell'adulto ed al coinvolgimento dei bambini;
- e. l'esistenza di una correlazione tra la partecipazione di ciascun bambino ed il suo progresso nella comprensione del testo.

Per descrivere l'interazione in piccolo gruppo, e dunque per rispondere agli interrogativi precedenti, è stato necessario tradurre i concetti implicati in manifestazioni riconoscibili e pertinenti; per questa ragione obiettivo non secondario della ricerca è stato quello di costruire uno strumento capace di sintetizzare i fenomeni interattivi e in particolare i comportamenti comunicativi strettamente connessi al compito di comprensione dei testi visivi.

<sup>1</sup> A partire dalla distribuzione dei punteggi iniziali della prova di comprensione del testo orale (TOR), sono stati costruiti tre livelli di prestazione: *basso*, *medio* e *alto*. Per maggiori dettagli si vedano Bertolini (2009) e Bertolini (in corso di stampa).

Dal momento che il presente contributo rappresenta una prima esplorazione condotta su una piccola parte degli incontri realizzati, i risultati ottenuti dall'utilizzo dello strumento sono da intendere non solo come primi indizi rispetto al funzionamento dell'intervento sperimentale condotto in piccolo gruppo (GSG), ma anche, e soprattutto, come indicatori dell'efficacia della griglia di analisi della conversazione.

### 3. I partecipanti

Questa prima nostra esplorazione ha coinvolto 6 dei 18 bambini che hanno partecipato agli incontri di gruppo (GSG). L'analisi ha interessato due piccoli gruppi, ciascuno dei quali composto da una bambina e due bambini di simili prestazioni iniziali al test di comprensione del testo orale (TOR). 5 bambini appartengono al livello di prestazione iniziale *medio*, uno a quello *alto*<sup>2</sup>. Il piccolo gruppo A ha un punteggio medio iniziale pari a 10,67 (ds= 0,58). Il piccolo gruppo B presenta un punteggio medio iniziale di 8,67 (ds= 0,58). I 18 incontri che hanno visto la partecipazione dei due gruppi sono stati interamente audio registrati e successivamente trascritti. L'analisi delle conversazioni è avvenuta a partire dalle trascrizioni.

### 4. Metodologia

L'analisi delle interazioni che si sono realizzate durante gli incontri condotti in piccolo gruppo (GSG) ha richiesto una stima quantitativa degli scambi verbali e la costruzione di un sistema di categorie utile per interpretare il comportamento verbale dell'adulto e dei bambini.

Per ogni incontro è stato conteggiato il numero totale di **turni** di parola dell'adulto e di ciascun bambino. Un **turno** coincide con la semplice presa di parola, perciò sono stati considerati tali sia interventi brevi, di una o due parole, sia interventi lunghi costituiti da più righe di trascrizione (Laeng, 1992; Fele, 2007).

Il contenuto comunicativo di ciascun turno è stato "categorizzato sulla base della funzione comunicativa individuata come rilevante" (come sarà indicato di seguito). All'interno di ciascun turno, specialmente quando lungo, sono state spesso riconosciute più funzioni e, dunque, più categorie.

L'esame del comportamento verbale dell'adulto ha impiegato categorie desunte dal copione di intervento progettato allo scopo di prescriverne il ruolo ed i compiti. Sono, dunque, state rilevate le seguenti categorie:

- le **domande programmate** di natura inferenziale formulate durante ciascun incontro. Si tratta di quesiti programmati, costruiti prima della conduzione dell'intervento a partire da un'attenta analisi a tavolino di ciascun materiale (Crowell, 1981; Hansen, Pearson 1983);
- i **rispecchiamenti verbali** nelle varie forme che possono assumere, intesi come riprese fedeli in forma dubitativa delle parole dei bambini (Lumbelli, 1982) (es. "*Hai detto che... ho capito bene?*");
- gli **interventi di sollecitazione** impiegati per invitare in modo esplicito ma aperto i bambini, soprattutto quelli più restii a parlare, ad esprimere un'opinione rispetto alla lettura del materiale in esame (Bassa Poropat, De Vecchi 1985) (es. "*Cosa ne pensi?*", "*Vuoi aggiungere delle cose?*", "*Ti sembra di essere d'accordo?*");
- le **domande metacognitive** che avevano lo scopo di invitare i bambini a riflettere sul proprio processo di pensiero (Cardarello, 2002) (es. "*Cosa hai visto che ti fa pensare che ...*");

- gli **interventi di modeling**, vale a dire le verbalizzazioni da parte dell'adulto dei ragionamenti utili ad elaborare la risposta corretta a ciascun quesito inferenziale affrontato (Cardarello, 2009; Lumbelli, 2003).

Oltre a queste categorie previste dal copione d'intervento, che traducono i criteri teorici che hanno ispirato la sperimentazione, ne sono state individuate altre due:

- gli **interventi gestionali** impiegati per mantenere l'ordine nel gruppo (es. "*Vedo che stai guardando fuori dalla finestra. Noi stiamo discutendo a proposito di...*", "*Potrai andare in bagno tra qualche minuto. Ora stiamo cercando di capire cosa fa...*",...). Si tratta di interventi di gestione inevitabili nella situazione collettiva, ma non specificamente connessi al compito di interosservazione, dunque considerati come periferici, o non pertinenti al compito, nelle attività di lettura congiunta (Panofsky, 1989; Dickinson, 2001).
- la categoria **altro** che ha raccolto interventi che non avevano per oggetto il compito di lettura dei testi (es. "*Sul pavimento ci sono tante formiche che vengono dal cortile*", "*Oggi è il tuo compleanno. Auguri!*",...).

Più impegnativa è stata l'individuazione di categorie per l'analisi del comportamento verbale dei bambini che fossero funzionali ed efficaci per gli obiettivi di ricerca. La definizione delle categorie ha subito svariate revisioni e modifiche per rispondere sia alle caratteristiche dei materiali conversazionali ottenuti, sia all'esigenza di riconoscere comportamenti comunicativi rilevanti. Inizialmente, sono state esaminate le analisi e gli strumenti che vari autori hanno progettato per la valutazione della comunicazione tra bambini a scuola (Compagnoni et al., 1989; Panofsky, 1989; Bassa Poropat, De Vecchi, 1995; Compagnoni, 1996; Sharan, Sharan, 1998; Caronia, 1999; Pontecorvo et al., 2004; Gariboldi, 2007; Pappas, Brown, 1987). Da tale letteratura provengono ben note categorie quali, per esempio, la *convergenza*, l'*opposizione*, la *disputa* e la *negoziiazione*. Tuttavia, l'applicazione di tale sistema categoriale alle conversazioni raccolte è risultata impraticabile. Durante gli incontri, infatti, molto stretta è stata la collaborazione tra i bambini nel costruire una comune interpretazione del testo. Essi comunicavano tra loro in modo sinergico, influenzandosi reciprocamente e continuando il pensiero dell'altro come se fosse il proprio: perlopiù riprendevano le parole dei compagni per ampliarle in certe parti e per modificarle in altre. Considerando la complessiva interazione come una costruzione congiunta del pensiero e delle idee dei partecipanti, si è deciso, allora, di isolare i comportamenti particolarmente produttivi e quelli chiaramente divergenti rispetto al compito.

Per i bambini, dunque, sono state selezionate, e ritenute cruciali, le seguenti funzioni comunicative:

- gli **enunciati ideativi**, intesi come il primo intervento dei bambini in risposta ad una domanda programmata dell'adulto, il cui contenuto fosse inerente alla sollecitazione ricevuta. Abbiamo ritenuto che tale categoria potesse essere utile per riconoscere la presenza di bambini più ideativi e propositivi di altri, vale a dire che tendevano più spesso dei compagni a rispondere per primi ai quesiti inferenziali (Sharan, Sharan 1998; Pontecorvo et al. 2004; Panofsky, 1989; Pappas, Brown, 1987);
- le **domande** inerenti al compito di lettura che i bambini spontaneamente formulavano ai compagni del gruppo (Bassa Poropat, De Vecchi 1995; Compagnoni et. al. 1989) (es. "*Ha preso la scala. Ma scusa, come ha fatto a non cadere se il bambino era uguale alla scala con il cane?*");
- gli **interventi gestionali** impiegati dai bambini per coordinare l'interazione o per richiedere il turno di parola (es. "*Stava parlando la Sara*"; "*Non ho finito di parlare*");
- la categoria **altro** ha raccolto interventi non pertinenti al compito di lettura (es. "*Perché sul pavimento ci sono delle formiche?*"; "*Lo sai che oggi compio gli anni!*").

Abbiamo considerato le prime due categorie come indicatori di partecipazione cognitiva alle attività, al contrario le ultime due come segnali di un'interazione periferica al compito di interessazione.

Per ogni incontro e per ciascun bambino è stato calcolato il **volume di interazione pertinente** sottraendo dal numero di turni totali dei bambini il totale degli interventi *gestionali* e della categoria *altro*. Tale volume di interazione pertinente può essere infatti considerato un indicatore di partecipazione attiva e di coinvolgimento cognitivo dei bambini nel compito proposto.

La tabella 1 mostra la griglia di codifica costruita ed impiegata per l'analisi delle nove sedute di stimolazione prese in considerazione. Le conversazioni sono state codificate da un soggetto estraneo alla progettazione e alla realizzazione dell'intervento sperimentale<sup>2</sup>.

DURATA			Adulto	B1	B2	B3	TOT
TURNI							
A D U L T O	F U N Z I O N I C O M U N I C A T I V E	RISPECCHIAMENTI					
		INTERVENTI DI SOLLECITAZIONE					
		RICHIESTA METACOGNITIVA					
		DOMANDE PROGRAMMATE					
		MODELING					
		INTERVENTI GESTIONALI					
		ALTRO					
B A M B I N I	F U N Z I O N I C O M U N I C A T I V E	ENUNCIATI IDEATIVI					
		DOMANDE					
		INTERVENTI GESTIONALI					
		ALTRO					
TOTALE INTERAZIONE PERTINENTE BAMBINI							

Tab.1: Griglia di codifica per l'analisi delle interazioni verbali durante gli incontri in piccolo gruppo

2 La codifica è avvenuta ad opera della Dott.ssa Omayra Prampolini nel corso del suo lavoro di tesi di laurea in Scienze della Formazione Primaria.

## 5. Risultati

I risultati ottenuti dall'applicazione dello strumento per l'analisi delle interazioni verbali sono da intendere sia come primi indizi dello svolgimento dell'intervento sperimentale condotto in piccolo gruppo (GSG) che, e soprattutto, come indicatori della funzionalità dello strumento stesso.

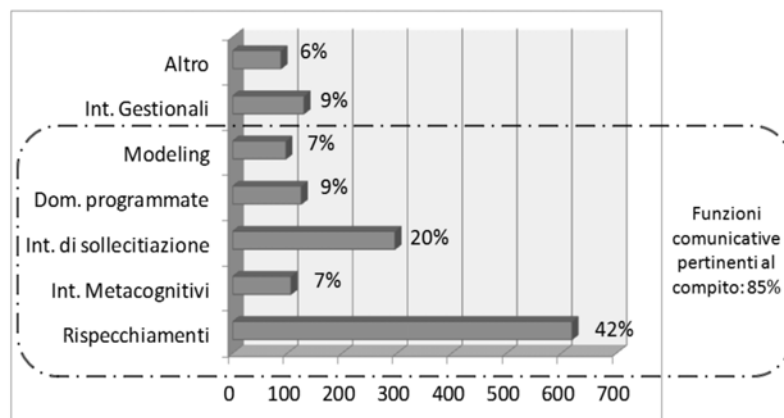
Il conteggio delle diverse manifestazioni comunicative di adulto e bambini è stato sottoposto ad alcune analisi di tipo statistico, per rispondere agli interrogativi iniziali.

### a. Il ruolo dell'adulto

Un primo risultato interessante riguarda la distribuzione dei turni di parola. Nei 18 incontri esaminati, l'adulto ha preso la parola 1759 volte mentre i bambini 2288 volte. Dei turni totali, il 43% risulta essere dell'adulto ed il 57% dei bambini. Da notare è la divergenza della distribuzione ottenuta rispetto a dati analoghi raccolti da Pontecorvo esaminando i quotidiani scambi conversazionali tra bambini ed insegnante: l'insegnante parlava per il 70% del tempo con poche e rituali interazioni con i bambini (Pontecorvo et al., 2004). Durante le sedute sperimentali esaminate, pare invece che l'adulto sia stato in grado di lasciar parlare tra loro i bambini limitando il suo intervento.

Dal confronto tra il copione previsto e la sua realizzazione sembra, inoltre, che le parole dell'adulto siano state centrate sul compito di lettura assegnato. Il grafico 1 riporta la distribuzione delle categorie del comportamento verbale nei 18 incontri. Rispetto al totale delle funzioni comunicative codificate, l'85% di queste è congruente con il compito assegnato, a testimonianza della capacità dell'adulto di attenersi alla consegna concordata. Il comportamento più frequentemente adottato è stato quello del *rispecchiamento verbale*, che ha coperto il 42% delle funzioni totali, seguito dalle *sollecitazioni* (20%), che erano inviti espliciti ed aperti ad esprimere opinioni e interpretazioni sul testo iconico. Sembra, dunque, che l'adulto abbia cercato di far emergere e circolare le letture dei bambini, lasciando spazio al loro confronto e ai loro ragionamenti nella interpretazione dei testi. Decisamente meno frequenti risultano le *domande programmate* (9%), gli *interventi metacognitivi* (7%) e gli *interventi di modeling* (7%).

Da sottolineare, infine, lo scarso impiego delle categorie *gestionale* (9%) ed *altro* (6%) a testimonianza della forte centratura della conversazione sul compito di lettura dell'immagine.



Graf.1: Distribuzione delle funzioni comunicative dell'adulto

### **b. La partecipazione ed il coinvolgimento dei bambini**

Dalla distribuzione delle categorie impiegate per l'esame del comportamento verbale dei bambini nei 18 incontri analizzati, emerge una scarsa frequenza delle categorie *gestionali* ed *altro* che coprono rispettivamente il 5,7% ed il 7,4% dei turni totali dei bambini, a testimonianza delle rare occasioni di distrazione del gruppo.

Nell'86,9% dei turni di parola dei bambini, essi hanno interagito tra loro o con l'adulto pertinentemente al compito (*interazione pertinente*). Possiamo, dunque, affermare che l'attività interosservativa ha visto una partecipazione attiva ed un rilevante coinvolgimento cognitivo dei bambini. Ciò conferma, anche dal versante dei partecipanti, la forte centratura delle conversazioni sull'attività di lettura congiunta dei materiali visivi.

### **c. La correlazione tra il comportamento verbale dell'adulto e quello dei bambini**

L'analisi correlazionale condotta tra le funzioni comunicative svolte dall'adulto e quelle svolte dai bambini rileva aspetti d'interesse.

Se da un lato, *l'interazione pertinente* dei bambini non correla né con gli *interventi metacognitivi* ( $p=0,455$ ), né con quelli di *sollecitazione* ( $p=0,085$ ), dall'altro la correlazione risulta statisticamente significativa con i *rispecchiamenti verbali* ( $p=0,027^*$ ). I rispecchiamenti, dunque, oltre a rappresentare la categoria che l'adulto impiega più di frequente, appaiono l'elemento comunicativo più efficace nel promuovere le verbalizzazioni pertinenti dei bambini, anche rispetto agli *interventi di sollecitazione*, che erano inviti espliciti ad intervenire.

### **d. Il ruolo dei diversi materiali**

L'analisi della varianza (ANOVA) ha confrontato la distribuzione, da un lato, delle funzioni comunicative svolte dall'adulto e, dall'altro, del volume di interazione pertinente dei bambini rispetto a due fattori: il materiale (cartone animato, immagine in sequenza ed immagine singola) ed il piccolo gruppo di bambini (A e B). Come si ricorderà, la presente esplorazione ha esaminato le interazioni raccolte in due dei nove piccoli gruppi che hanno partecipato alla sperimentazione. L'effetto del gruppo non è risultato significativo né per ciò che concerne il comportamento verbale dell'adulto<sup>3</sup> né per quello dei bambini ( $p=0,057$ ). Anche l'interazione gruppo-materiale non risulta significativa<sup>4</sup>. È, dunque, possibile considerare come equivalenti i due gruppi coinvolti (A e B).

L'analisi della varianza ha rilevato, invece, un legame tra i materiali e le funzioni comunicative svolte da adulto e bambini.

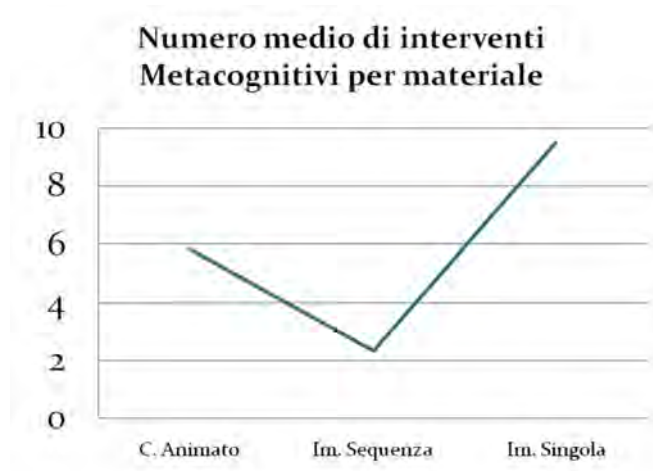
Per ciò che concerne l'adulto, non emergono differenze significative tra i materiali per quanto riguarda i *rispecchiamenti verbali* ( $p=0,259$ ) e gli *interventi di sollecitazione* ( $p=0,304$ ). Ciò significa che in tutti gli incontri l'adulto ha rispecchiato e sollecitato i bambini un numero simile di volte. L'effetto del materiale risulta, invece, significativo ( $p=0,000^{**}$ ) per ciò che concerne gli *interventi metacognitivi*, la cui frequenza d'impiego è minima durante la lettura dell'immagine in sequenza, mentre è massima quando l'incontro ha per tema le immagini singole (Grafico 2). Un'indagine esplorativa ancora in corso sembra indicare una

3 Per ciò che riguarda il comportamento verbale dell'adulto, l'effetto del gruppo non è significativo né in relazione ai rispecchiamenti ( $p=0,127$ ), né agli interventi di sollecitazione ( $p=0,266$ ) né agli interventi metacognitivi ( $p=0,255$ ).

4 Per ciò che concerne il comportamento verbale dell'adulto, l'interazione gruppo-materiale non è significativa in relazione ai rispecchiamenti ( $p=0,069$ ), né agli interventi di sollecitazione ( $p=0,243$ ) né agli interventi metacognitivi ( $p=0,149$ ). L'interazione gruppo-materiale non risulta significativa neppure per ciò che riguarda il totale di interazione pertinente dei bambini ( $p=0,064$ ).

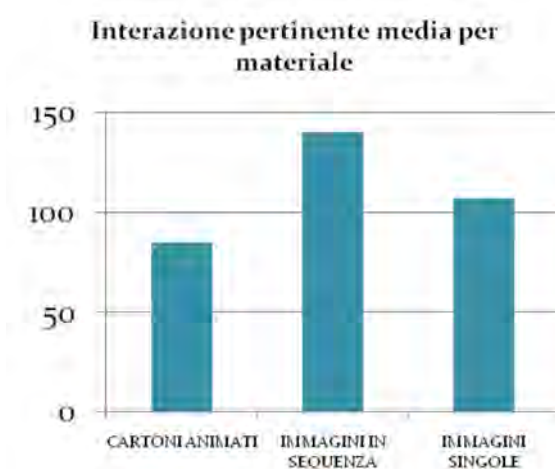


maggior concentrazione di errori di lettura quando i bambini lavorano con le immagini singole. Potrebbe essere questo uno dei motivi del più frequente impiego degli *interventi metacognitivi*, che potrebbero essere stati utilizzati per sostenere i bambini a ricercare nel testo indizi utili a riconoscere, da un lato, l'erroneità della lettura fornita, dall'altro, a ristrutturare tale lettura verso significati più coerenti e compatibili.



**Graf. 2: Distribuzione degli interventi metacognitivi svolti dall'adulto in funzione del materiale impiegato**

L'effetto del materiale risulta statisticamente significativo anche per ciò che concerne il volume di *interazione pertinente* dei bambini ( $p=0,004^*$ ), che è massimo negli incontri che vedono l'impiego dell'immagine in sequenza (Grafico 3). Questo dato insieme al precedente – il minor impiego di *interventi metacognitivi* – pare indicare l'immagine in sequenza come il materiale che più efficacemente ha promosso il coinvolgimento dei bambini. Durante la lettura delle immagini in sequenza i bambini si sono confrontati in modo serrato. L'adulto non ha avuto bisogno di sollecitare la discussione, né di sostenere il flusso dei pensieri fino alla realizzazione delle inferenze corrette.



**Graf. 3: Distribuzione del volume totale di interazione pertinente dei bambini in funzione del materiale impiegato**

### e. I progressi nella comprensione del testo

Sebbene nelle prove finali tutti i bambini coinvolti nella presente esplorazione mostrino un incremento nella capacità di compiere inferenze a proposito del testo verbale (TOR), l'analisi correlazionale non rileva alcun legame tra il volume di *interazione pertinente* di ciascun bambino e i suoi progressi, né nella prova di comprensione del testo orale (TOR) ( $p=0,511$ ), né nel sub-test inferenziale ( $p=0,178$ ). Questi risultati parrebbero suggerire l'inopportunità di considerare il tasso di partecipazione verbale dei bambini come unico indicatore del loro coinvolgimento cognitivo nell'attività di stimolazione. La lettura delle conversazioni raccolte sembrerebbe mostrare, infatti, che i bambini pensano ed elaborano le proprie letture contaminandole con quelle dei compagni anche quando non parlano. La loro partecipazione è da intendere attiva anche quando ascoltano gli altri ed in silenzio raffinano e modificano i propri percorsi cognitivi. Tuttavia, questi primi dati dovranno essere verificati alla luce dell'analisi di un numero maggiore di sedute sperimentali.

## 6. Alcune riflessioni conclusive

L'indagine esplorativa, oggetto del presente contributo, ha preso le mosse dall'esigenza di descrivere i processi comunicativi e interattivi realizzati in un *setting* di piccolo gruppo, in cui bambini di scuola dell'infanzia si sono impegnati in un compito di lettura/comprendimento, con il supporto di un adulto. L'intento della ricerca è stato di mettere a punto uno strumento per l'analisi dell'interazione, in tale contesto, in grado di rappresentarne anche sul piano quantitativo la qualità e l'intensità, e di testarlo su un corpus provvisorio di 18 conversazioni.

Le parole di bambini ed adulti sono state distinte e categorizzate alla luce delle funzioni comunicative salienti e rilevanti. Le categorie relative al comportamento dell'adulto sono state prevalentemente desunte dal copione di intervento e sollecitazione previsto. La comunicazione dei bambini è stata schematizzata in modo da rendere conto del contributo sia individuale che 'di gruppo' al 'compito', e del volume di partecipazione (*interazione pertinente*).

Dall'applicazione della griglia di analisi alle 18 interazioni finora esaminate risulta che le funzioni comunicative maggiormente impiegate dall'adulto sono state quelle relative al *rispecchiamento verbale* ed alle *sollecitazioni* che paiono anche essere equamente distribuite tra i materiali impiegati, ad indicare la regolare implementazione del copione di stimolazione. Solo l'utilizzo degli interventi *metacognitivi* sembra risentire del tipo di materiale impiegato: infatti l'adulto ne ha impiegato un numero maggiore durante la lettura delle immagini singole, forse nel tentativo di sostenere il gruppo a superare le più frequenti difficoltà di lettura.

I bambini risultano aver partecipato attivamente alle sedute di lettura congiunta. Essi hanno parlato più spesso dell'adulto e quasi sempre sono intervenuti riportando contenuti pertinenti al compito di lettura del materiale. Il loro coinvolgimento pare essere stato promosso dal *rispecchiamento* condotto dall'adulto piuttosto che dai suoi inviti espliciti ad esprimere un'opinione (*interventi di sollecitazione*). La lettura della sequenza di immagini pare essere stata l'attività che ha dato luogo ai confronti più serrati ed intrinsecamente motivati tra i bambini. È, infatti, a proposito di tale materiale che si è assistito ad una diminuzione degli interventi dell'adulto ed a un aumento dell'interazione pertinente dei bambini.

Per quanto riguarda lo strumento di analisi, sembra che le categorie individuate riescano a tradurre operativamente gli assunti teorici che hanno ispirato l'intervento sperimentale,

in particolare per quanto riguarda l'azione dell'adulto. Si tratta inoltre di un sistema d'analisi che con un numero ridotto di categorie riesce ad essere sufficientemente esaustivo del comportamento verbale dell'adulto. Ciò ne rende agevole e sostenibile l'impiego anche a proposito di corpora di dati più ampi.

Per ciò che concerne, poi, la possibilità di descrivere il processo di partecipazione dei bambini, la griglia d'analisi si rivela in grado di coglierne sinteticamente ed efficacemente la partecipazione complessiva, ovvero il disinteresse (interazione pertinente). Ma ne va rilevato tuttavia almeno un elemento di criticità. Come si ricorderà, non è emersa alcuna correlazione tra il volume di interazione pertinente di ciascun bambino e il suo incremento alle prove di comprensione del testo orale: questo probabilmente sta ad indicare la necessità di operationalizzare in modo più sottile i concetti di partecipazione attiva e di coinvolgimento cognitivo anche attraverso altri indicatori, che rendano conto più puntualmente dell'elaborazione e del contributo dei singoli bambini. Del resto una verifica di questi primi risultati implica l'estensione dell'indagine agli altri 'piccoli' gruppi coinvolti nella sperimentazione.

La mancata correlazione ci induce per ora a ritenere che i bambini osservati siano stati stimolati a elaborare e raffinare il loro pensiero, contaminandolo con le letture dei compagni, durante tutto l'incontro, anche quando sembrava che *semplicemente* ascoltassero.

## Riferimenti bibliografici

- Bassa Poropat M. T., De Vecchi E. (1995). *Guardare assieme e discutere. L'interosservazione come metodologia d'intervento*. Milano: Franco Angeli.
- Bertolini C. (2009). *Promuovere la comprensione del testo attraverso le immagini: un intervento sperimentale nella scuola dell'infanzia* (Tesi di Dottorato, Università di Modena e Reggio Emilia, 2009).
- Bertolini C. (2009). L'abilità inferenziale nel processo di comprensione di testi verbali e di testi visivi. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 2/3, 9-17.
- Bertolini C. (in corso di stampa). *Senza parole. Le immagini nella promozione della comprensione del testo nella scuola dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Cardarello R. (2002). La lettura delle figure: qualità dell'immagine e comprensione. In N. Paparella (Ed.), *La ricerca didattica per la qualità della formazione. Atti del III Congresso Scientifico SIRD* (pp. 89-116). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cardarello R. (2009). Vedere e pensare: una sperimentazione nella scuola materna. In G. Domenici, R. Semeraro (Eds.). *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture. Atti del VI Congresso Scientifico SIRD* (pp. 91-111). Roma: Monolite.
- Caronia L. (1999). Conversare e discutere intorno alla TV. Interazione sociale e costruzione del significato del testo televisivo tra i bambini. *Ikon*, 39, 61-98.
- Compagnoni E., Zirilli M. (1989). *Relazione e comunicazione nel linguaggio infantile*. Milano: Mursia.
- Compagnoni E. (1996). *L'osservazione nei contesti educativi*. Novara: Istituto Geografico De Agostini.
- Crowell D. C. (1981). Educational technology research. Should we teach children how to learn from television? *Educational Technology*, 21, 12, 18-22.
- Dickinson D. K., McCabe A., Essex, M. J. (2006). A window of opportunity we must open to all: the case for preschool with high-quality support for language and literacy. In D. K. Dickinson, S. B. Neuman (Eds.). *Handbook of early literacy research* (Vol. 2, pp. 11-28). New York: Guilford.
- Dickinson D. K., Tabors P. O. (Eds.) (2001). *Beginning literacy with language*. Baltimore: Brookes.
- Fele G. (2007). *L'analisi della conversazione*. Bologna: Il Mulino.
- Gariboldi A. (2007). *Valutare il curricolo implicito nella scuola dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Hansen J., Pearson P. D. (1983). An instructional study. Improving the inferential comprehension of good and poor fourth-grade readers. *Journal of Educational Psychology*, 75, 6, 821-829.
- Invalsi (2007). *Studio IEA PIRLS 2006. Sintesi dei risultati*. Estratto da [http://www.invalsi.it/download/Pirls\\_Fascicolo1.pdf](http://www.invalsi.it/download/Pirls_Fascicolo1.pdf).

- Kendeou P., Lynch J. S., Van den Broek P., Espin, C. S., White, M. J., Kremer, K. E. (2005). Developing successful readers. Building early comprehension skills through television viewing and listening. *Early Childhood Education Journal*, 33, 2, 91-98.
- Kintsch W. (1998). *Comprehension. A paradigm from cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kunen S., Duncan E. M. (1983). Do verbal descriptions facilitate visual inferences? *Journal of Educational Research*, 76, 6, 370-373.
- Laeng M. (1992). *Pedagogia sperimentale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Levorato M. C., Roch M. (2007). *TOR. Test di Comprensione del Testo Orale 3-8 anni*. Firenze: Giunti O. S..
- Lumbelli L. (1982). *Psicologia della comunicazione. 1: La comunicazione*. Bologna: il Mulino.
- Lumbelli, L. (1993). Per una stimolazione intensiva della meta comprensione. In C. Pontecorvo (Ed.), *La condivisione della conoscenza* (pp. 329-351). Firenze: La Nuova Italia.
- Lumbelli L. (1999). Televisione e lettura. Un confronto sperimentale. *Ikon*, 39, 13-60.
- Lumbelli L. (2003). Per un controllo consapevole della comprensione di testi: un approccio alla diagnosi ed alla stimolazione. In O. Albanese, P.A. Doudin, D. Martin (Eds.) *Metacognizione ed educazione* (pp. 159-171). Milano: Franco Angeli.
- Lumbelli L. (2006). Imparare a leggere guardando la televisione. In M. Maggio, I. Tempesta (Eds.), *Linguaggio, mente, parole. Dall'infanzia all'adolescenza* (pp. 38-47). Milano: Franco Angeli.
- Lumbelli L., Ricossa F. (2005). *From picture to text. Early fostering of reading comprehension*. Relazione presentata all'XI Conferenza Earli, Cipro.
- Lumbelli L. (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitive*. Bari: Laterza.
- McGee A., Johnson H. (2003). The effect of inference training on skilled and less skilled comprehenders. *Educational Psychology*, 23, 1, 49-59.
- Oakhill J., Cain K. (2007). Issues of causality in children's reading comprehension. In D. S. McNamara (Ed.), *Reading Comprehension Strategies* (pp. 47-71). New York: Lawrence Erlbaum.
- Palincsar A. S., Brown A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 2, 117-175.
- Panofsky C. P. (1989). The functions of language in parent-child book reading events. *Theory into Practice*, 28, 2, 120-125.
- Pappas C. C., Brown E. (1987). Learning to read by reading. Learning how to extend the functional potential of language. *Research in the Teaching of English*, 21, 2, 160-177.
- Paris A. H., Paris S. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, 38, 1, 36-76.
- Pezdek K., Lehrer A., Simon S. (1984). The relationship between reading and cognitive processing of television and radio. *Child Development*, 55, 2072-2082.
- Pontecorvo C., Ajello A. M., Zuccheromaglio C. (2004). *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola* [Prima ed. 1991]. Roma: Carocci.
- Shapiro L. R., Hudson J.A. (1991). Tell me a make-believe story. Coherence and cohesion in young children's picture-elicited narratives. *Developmental Psychology*, 27, 6, 960-974.
- Sharan Y., Sharan S. (1998). *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi*. Trento: Erickson.
- Van Dijk T., Kintsch W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- van den Broek P. (2001). *The role of television viewing in the development of reading comprehension*. Estratto da <http://www.ciera.org/library/archive/2001-02/200102pv.pdf>.
- van den Broek P., Kremer K. E., Lynch J. S., Butler J., White M. J., Lorch E. P. (2005). Assessment of comprehension abilities in young children. In S. Paris, S. Stahl (Eds.), *New directions in assessment of reading comprehension* (pp. 107-130). Mahawah: Erlbaum.