

# Libri di lettura per la scuola primaria: strumenti di promozione e valutazione della *reading literacy*

---

di **Francesca Anello**

---

## Abstract

*A scuola, per insegnare a comprendere un testo, di solito, si propongono agli alunni una serie di compiti da svolgere prevalentemente dopo la lettura, utilizzando un apparato didattico di cui i libri scolastici sono dotati. La definizione di quali abilità di lettura promuovono i testi di scuola primaria costituisce il tema della ricerca. Il campione dell'indagine è composto da 70 libri di lettura; usando una griglia di analisi appositamente costruita, sono state accertate le operazioni richieste all'alunno da esercizi e verifiche sul testo, presenti nell'apparato didattico, che dovrebbero sviluppare negli alunni la capacità di comprensione, interpretazione e valutazione della lettura. I dati sono stati confrontati con quelli delle prove standardizzate di misurazione dei livelli di apprendimento della literacy in lettura; i risultati mostrano che i libri di lettura richiamano differenti abilità e modalità di verifica.*

Parole chiave:

**comprensione del testo, abilità di lettura,  
apparato didattico, obiettivi, valutazione**

*At school, when teaching how to understand a text, students to cope with a series of tasks are usually proposed to be performed mainly after reading, using an apparatus contained in educational textbooks. The theme of search is the definition of what reading skills, promoted by texts of primary school. 70 reading books are the champion of the investigation; using an analytical framework on purpose built, the operations requested to the pupil from the present exercises and checks on the text in educational equipment, which should develop the understanding, interpretation and evaluation of reading in students, were verified. The data were compared to those of standardized tests to measure levels of achievement in reading literacy; the results showed that reading books refer to different skills and methods of verification.*

Key words:

**text comprehension, reading skills,  
educational equipment, objectives, assessment**

# Libri di lettura per la scuola primaria: strumenti di promozione e valutazione della *reading literacy*

## Introduzione

Nel presente contributo sono analizzati e discussi gli esiti di un'indagine quali-quantitativa effettuata su un campione di libri di lettura per la scuola primaria<sup>1</sup>, con l'obiettivo principale di identificare “quali” abilità essi richiamano e “in che modo” promuovono, sviluppano e verificano le abilità di comprensione del testo.

Nella scuola italiana l'attività di comprensione del testo scritto è spesso accompagnata da esercizi e verifiche contenuti nell'apparato didattico dei libri scolastici, che gli insegnanti usano nell'agire quotidiano per favorire e facilitare negli alunni il conseguimento degli obiettivi previsti, in direzione dell'acquisizione di una *literacy*<sup>2</sup> matura e critica.

Come sappiamo, le abilità di lettura padroneggiate dagli alunni sono oggetto di controlli sistematici standardizzati, volti a rilevare i livelli di apprendimento raggiunti in una specifica classe scolastica e/o fascia d'età. Poiché i risultati di tali rilevazioni, sovente, sono inadeguati, si è ritenuto opportuno comparare le modalità di accertamento delle prove standardizzate con quelle degli apparati didattici dei libri di lettura più usati nella scuola primaria italiana, nell'ipotesi che esse fossero molto discordanti tra di loro. Si sono volute confrontare anche le abilità “pre-supposte” negli alunni dagli autori delle due modalità di accertamento esaminate. Si è voluta verificare l'ipotesi che le prove dell'INVALSI valutano delle abilità che solo in parte sono sviluppate con gli esercizi

1 Sono stati esaminati i libri dell'80% delle case editrici riconosciute dal MIUR per l'adozione di libri di testo per la scuola primaria.

2 L'alfabetizzazione, termine italiano non pienamente corrispondente al significato polisemico del termine inglese *literacy*, si riferisce sia al fatto di possedere una certa familiarità con la lingua scritta (il saper leggere e scrivere come abilità), sia ai modi con cui si perviene a questa familiarità. Pertanto la *literacy* si caratterizza come un processo distribuito in un *continuum di competenza*, che va dalla familiarizzazione iniziale fino all'uso maturo e critico (Cisotto, 2006, p. 33). Alcuni preferiscono tradurre il termine con “competenza” mentre in questo articolo si è preferito non tradurlo.

contenuti nei libri di lettura per la scuola primaria. I risultati bassi ottenuti dagli alunni nelle periodiche rilevazioni standardizzate si spiegherebbero anche con la diversità di abilità e di modalità di accertamento riscontrate tra agenzie di valutazione e scuola.

## 1. Le indagini sulla competenza di lettura

Negli ultimi anni la *literacy* in lettura degli alunni italiani e le difficoltà di comprensione del testo scritto, già a partire dalla scuola primaria, sono state rilevate e discusse nel corso di indagini nazionali e di periodici studi internazionali. Per misurare su ampi campioni i livelli di *reading comprehension* sono state somministrate prove oggettive standardizzate, i cui esiti valutativi spesso insoddisfacenti sono stati oggetto di critiche ed obiezioni, pur costituendo validi stimoli per il ripensamento di pratiche didattiche consolidate.

Le prove nazionali INVALSI di Italiano per la “Rilevazione degli apprendimenti” utilizzate nelle classi II e V della scuola primaria, I e III della scuola secondaria di primo grado e II di quella secondaria di secondo grado, si sono proposte di verificare la “padronanza linguistica” degli alunni circoscrivendo la stessa alla valutazione della competenza di lettura, intesa come comprensione, interpretazione, riflessione e valutazione del testo scritto, e delle conoscenze e competenze grammaticali ([www.invalsi.it](http://www.invalsi.it))<sup>3</sup>.

Sul piano internazionale, la valutazione della competenza di lettura richiama due indagini sistematiche. L'indagine OCSE-PISA (*Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico-Programme for International Student Assessment*) ha accertato, con periodicità triennale a partire dal 2000, conoscenze, capacità e competenze degli studenti quindicenni in lettura, in matematica e scienze (Ocse, 2004, 2007; Siniscalco, 2006; Palmerio, 2009)<sup>4</sup>. Con la ricerca IEA-PIRLS *International Association for the Evaluation of Educational Achievement-Progress in International Reading Literacy Study* è stato condotto ogni cinque anni uno studio comparativo inteso a valutare le competenze di lettura dei bambini al quarto anno di scolarità e di età compresa tra i 9 e i 10 anni<sup>5</sup>.

3 Invalsi - Quadro di riferimento della prova di italiano, p. 3.

4 Nel ciclo di rilevazioni sulle competenze degli studenti quindicenni la *literacy* in lettura ha costituito l'ambito principale di indagine nelle edizioni del 2000 e del 2009.

5 L'indagine IEA PIRLS-ICONA 2006 (studio IEA sulla Comprensione della let-

I risultati delle analisi evidenziano che il problema dell'attribuzione di senso ai testi letti diventa più rilevante con l'aumentare della loro complessità, con il diversificarsi delle strategie metacognitive richieste, con il dispiegarsi di fattori motivazionali (*engagement*). Come già avvertiva Lucisano (1994, pp. 19–20) nel presentare i risultati dell'indagine IEA-SAL<sup>6</sup>, tali studi non si propongono come scopo la semplice comparazione dei livelli medi di competenza né sono finalizzati a criticare le pratiche di insegnamento esistenti, ma sono svolti perché le informazioni che nascono dal confronto possano essere usate per una migliore comprensione della realtà scolastica nonché delle azioni e delle variabili determinanti i livelli di abilità in lettura.

Se le prove standardizzate sono ormai una realtà sostanzialmente accettata nelle scuole, è opportuno non concentrare l'attenzione esclusivamente sui risultati spesso carenti e dunque sulle difficoltà incontrate dagli alunni<sup>7</sup>, ma chiedersi il perché di tali esiti in rapporto alle qualità degli interventi didattici (obiettivi, metodi, strumenti di verifica) ai quali rimandano.

Quali sono le competenze testuali valutate dalle prove? Quale concetto di lettura richiamano? Quali fattori, processi di comprensione, scopi e tipi di testo delimitano? Quali operazioni e quali attività dell'alunno presuppongono?

Gli insegnanti sottolineano alcuni aspetti problematici dovuti ad una certa dissonanza tra le azioni compiute dall'alunno per imparare a “capire” il testo scritto e la valutazione di tale apprendimento effettuata con strumenti standardizzati. A scuola la comprensione dei testi, spesso contenuti nei libri di lettura, si collega ad esercitazioni ed attività basate su “compiti” differenti da quelli previsti nelle prove di rilevazione tipizzate, in quanto orientati ad una fruizione creativa e produttiva del testo scritto.

tura dei bambini di Nove Anni) ha rappresentato la componente italiana dello studio internazionale e ha mirato sia a verificare orizzontalmente i livelli di competenza di lettura ponendo a confronto i diversi sistemi scolastici, sia a mettere in evidenza verticalmente tendenze, fattori di debolezza, mutamenti nell'insegnamento della lettura e nei suoi esiti, al fine di attuare possibili interventi (Invalsi, 2008). L'indagine PIRLS 2011 è stata svolta in collegamento con il progetto IEA TIMSS consentendo una valutazione della performance dei bambini al quarto anno di scolarità in tre ambiti fondamentali: lettura, matematica e scienze.

- 6 L'indagine conclusa nel 1992 è stata contrassegnata in Italia con la sigla SAL “Studio Alfabetizzazione Lettura”, espressione che traduce l'inglese “Reading Literacy Study”.
- 7 Nelle indagini Invalsi 2008–2009 e 2009–2010, i bambini delle classi seconda e quinta della scuola primaria rispondono in modo corretto mediamente al 60% dei quesiti tesi a valutare la loro abilità nella comprensione di testi narrativi ed

## 2. La *literacy* in lettura

La comprensione della lettura è essenzialmente interazione tra un testo e quanto il lettore già sa e conosce; l'operazione più usuale ed automatica è sempre quella di combinare e integrare le parole o, meglio, le informazioni fornite da un testo con quanto abbiamo di "pertinente" nella nostra memoria.

Gli studi di psicolinguistica, affiancati da quelli di psicologia cognitiva, hanno riconosciuto da tempo che la comprensione dei testi è problematica e multifattoriale, ha un carattere dinamico e processuale, tanto che approcci univoci e tradizionali mantengono consistenti opacità interpretative. Gli studi di linguistica testuale e di pragmatica hanno altresì evidenziato che la comprensione di un testo deve tener conto del suo co-testo antecedente e seguente, della situazione e degli scopi per i quali esso è stato realizzato. A tal proposito De Mauro (1994) afferma che il testo non è "un binario lungo cui il ricettore corre per arrivare sicuro alla stazione della comprensione", ma un percorso accidentato, simile a un'erta, una parete ricca di appigli su cui arrampicarsi, per vie anche diverse che conoscono esitazioni e ritorni e che, se tutto va bene, spesso conducono a un punto più alto, da cui meglio guardare e capire.

L'accesso al significato instaura nel lettore un dialogo interiore che provoca aree di uno spazio cosciente, le quali non raccolgono direttamente il senso delle parole, bensì facilitano l'accesso a "frammenti semantici sparsi" (Dehaene, 2009)<sup>8</sup>. Per "capire" un testo il soggetto deve compiere un'azione creativa di costruzione del significato, che richiede la produzione di rappresentazioni coerenti e di inferenze a molteplici livelli. Le procedure per insegnare a leggere e a capire testi si sono affinate parallelamente allo sforzo di scomporre l'atto-processo di lettura nelle sue componenti o livelli, che hanno consentito di delineare un quadro intricato di obiettivi di apprendimento, di abilità di lettura, di competenze del lettore. Recenti modelli teorici (Rapp, van de Broek, 2005; Verhoeven, Perfetti, 2008; Verhoeven, van Leeuwe, 2008) hanno rappresentato in modo rigoroso l'insieme di abilità che interagiscono

espositivi; nel 2010-11 la percentuale è salita al 70% mentre i risultati della rilevazione 2011-2012 sono in corso di elaborazione. Dall'analisi dei risultati nazionali emerge che gli alunni incontrano le maggiori difficoltà a: individuare i nessi e le informazioni implicite, formulare inferenze, cogliere il significato globale del testo e l'intenzione comunicativa dell'autore, precisare il significato figurato delle parole.

8 Lo studioso ha formulato una "neurologia del significato" portando le conquiste delle neuroscienze negli studi sulla lettura.

sistemicamente nel processo di comprensione in lettura, che vanno dalla decodifica lessicale e semantica (*word chain reading, word decoding*) all'integrazione delle parole e delle informazioni, esplicite ed implicite, nel significato globale del testo (*word-to-text integration*)<sup>9</sup>. Le abilità che contrassegnano il processo di lettura si possono raggruppare in 4 macroaree (Bertocchi *et alii*, 1986; Calonghi, Coggi, 1993; Cisotto, 2006): comprensione letterale, lessicale e semantica; comprensione inferenziale ed argomentativa; comprensione analitica e critica; comprensione creativa ed estetica.

La comprensione, risultato dell'intersecarsi di processi sia automatici ed inconsapevoli sia controllati dal soggetto, richiede l'attivazione di conoscenze linguistiche e concettuali progressivamente costruite dal lettore, come in un processo di *problem solving*, ma anche la creazione di nuove conoscenze, nuove "immagini", nuove "situazioni" di ciò che è detto nel testo<sup>10</sup>. La modalità di presentazione dell'enunciato è solo una delle molteplici variabili che incide sull'attività di comprensione, che non è esclusivamente linguistica<sup>11</sup>.

Se la costruzione di una rappresentazione mentale del testo dipende dall'integrazione tra le informazioni e la struttura conoscitiva del soggetto ("sceneggiature" o *script*, schemi, competenze linguistiche), la comprensione presuppone sempre l'incontro tra le caratteristiche del testo e quelle del soggetto (il "suo punto di vista"). La comprensione come interazione interpretativa dipende dalle conoscenze concettuali possedute dal lettore, dalla relazione tra le sue conoscenze linguistiche e quelle richieste dai diversi passaggi del testo (lessico, dispositivi semantici, organizzatori testuali)<sup>12</sup>, ma anche dal suo desiderio di capire.

9 Nel processo di lettura diversi livelli si unificano: l'analisi di superficie in cui vengono elaborate singole parole e frasi del testo si integra alla costruzione del significato di brevi sequenze frasali (coerenza locale) e alla costruzione della "rappresentazione semantica" (coerenza globale, organizzazione gerarchica, relazioni causali e temporali...).

10 Partendo dal presupposto che i processi di comprensione e di produzione condividono una grande quantità di conoscenze concettuali e lessicali, Nesi *et al.* (2006) hanno dimostrato che la capacità di comprensione di bambini ritenuti più abili e meno abili nella lettura di un testo è collegata alla loro capacità di completare i frammenti idiomatici espressi in senso figurato. I lettori meno abili forniscono completamenti più letterali rispetto ai lettori più abili che, a loro volta, forniscono completamenti più idiomatici, non letterali.

11 L'interesse alla componente semantica del linguaggio e l'attenzione al contesto cognitivo spostano la riflessione dalla comprensione della frase alla comprensione del testo o del discorso, non più considerati come la somma dei processi che portano alla comprensione di singole frasi.

12 Il modello prototipico della lettura come processo interattivo è quello proposto

Come afferma Lumbelli (2009, pp. 30-33), alle categorie di inferenza connettiva va aggiunta la categoria del “ragionamento deduttivo inconsapevole”, perché quantità e qualità delle conoscenze possedute dal lettore sono una variabile molto soggettiva: variano sia le porzioni di dominio di conoscenze presenti in memoria sia la “disponibilità” di quelle conoscenze in un determinato momento, disponibilità che è influenzata dall’attenzione e dalla motivazione del lettore.

La consapevolezza del lettore e il suo atteggiamento positivo di fronte al testo determinano una serie di scelte che influiscono sui processi di comprensione: soffermarsi, rileggere, operare inferenze, rendere espliciti legami; a tal riguardo una particolare attenzione è rivolta agli aspetti di metacomprendimento, alle abilità di autoregolazione, all’utilizzo di strategie adeguate.

### **3. L’operatività nel/del libro di lettura: dal problema agli obiettivi**

L’alunno, durante gli anni della scuola primaria, perviene ad una padronanza dei processi di comprensione della lettura attraverso un esercizio continuo orientato, in molti casi, all’analisi dei testi presenti nel libro di lettura; l’apparato didattico che accompagna i testi propone compiti per lo sviluppo delle abilità di lettura, precludendo e anticipando strumenti di verifica formale.

Come precisa Barzon (1992, pp. 53-54), le modalità di approccio dell’alunno alla lettura e al libro sono distinte e dunque diverse sono le sue funzioni; l’esperienza scolastica del leggere sembra caratterizzarsi secondo due modalità sostanziali: “lettura libera” in cui l’interferenza dell’insegnante è ridotta o inesistente dato che essa si fonda su un tipo di rapporto teso ad esaltare un dialogo personale tra lettore e testo; “lettura guidata” che assume il valore, spesso assolutizzato, di pratica didattica finalizzata alla trasmissione di competenze di lettura acquisibili riducendo il testo, letterario-narrativo e non, ad oggetto di studio, sezionato e smontato, analizzato e valutato come “entità” oggettiva a sé stante. La scelta di quest’ultimo orientamento didattico può dare risultati apprezzabili per un lettore “apprendista”, guidato ad immergersi in un percorso di lettura che gli consente di potenziare capacità di comprensione globale, letterale, analitica, simbolica e testuale più consapevoli e rigorose, a scoprire le “leggi” del discorso narrativo distin-

da Rumelhart nel 1975, così come è stato ripreso da Zanetti e Miazza (2004, pp. 52-53).

guendolo da altre forme comunicative, a crearsi aspettative conformi ad una conoscenza germinale dei generi letterari.

Quello appena enunciato è l'obiettivo che prefigura la struttura, la funzione e l'uso del libro di lettura, nella sua "segmentata" offerta di prodotti testuali da analizzare e valutare in base a norme linguistiche, semantiche, estetiche. Sulla base di queste considerazioni emerge pressante il problema di trovare una congruenza nel relazionare gli obiettivi educativi della lettura con gli strumenti e le modalità didattiche atte a garantirli e a promuoverli. Il richiamo agli obiettivi consente di privilegiare, nel contempo, il "versante del lettore" e di orientare l'analisi al "versante del testo", che guida l'alunno all'elaborazione di adeguate strategie di lettura e favorisce capacità di comprensione, di fruizione e produzione di testi, secondo un percorso stabilito uguale per ciascun soggetto.

Qual è l'area di competenza di lettura tipica dei bambini di scuola primaria? Quali livelli di sviluppo delle abilità di comprensione del testo possono conseguire i bambini dai 6 agli 11 anni? Sia i *Programmi didattici per la scuola elementare* del 1985 (D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104) e sia le *Indicazioni nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria* del 2004 (D.Lgs 19 febbraio 2004, n. 59 - Allegato B) dichiarano che il bambino, negli anni della scuola primaria, dovrebbe imparare: a leggere e a capire il significato di testi scritti a fini diversi, nei loro significati essenziali e nei loro differenti scopi comunicativi, almeno in rapporto alle necessità e alle situazioni più comuni; a seguire la descrizione, il resoconto, il racconto e a saperne cogliere l'essenziale; ad utilizzare forme di lettura diverse con scopi mirati (silenziosa, per ricerca, per studio, per piacere...); a ricercare, estrapolare dati specifici e a raccogliere informazioni da testi scritti, anche in funzione di una sintesi; ad apprezzare l'efficacia linguistica ed espressiva dei vari tipi di scrittura; a leggere facili testi di tipo anche letterario, che attivino processi interpretativi e sviluppino il senso estetico.

Nelle *Indicazioni per il curricolo per il primo ciclo di istruzione* (D.M. 31 luglio 2007) la competenza in lettura è specificata da obiettivi-criteri, che si riferiscono sia alle azioni che l'alunno compie per costruire un significato sia alla possibilità di "riflettere" sui testi scritti e di "utilizzare" i contenuti in vista di scopi funzionali e/o di intrattenimento: a) leggere testi (narrativi, descrittivi, informativi) sia realistici sia fantastici per cogliere l'argomento centrale, le informazioni essenziali, le intenzioni comunicative di chi scrive; riconoscere il senso globale e le caratteristiche essenziali che li contraddistinguono distinguendo l'invenzione letteraria dalla realtà; b) leggere testi per ricercare informazioni di diversa natura e provenienza per scopi pratici e/o conoscitivi, applicando semplici tecniche di supporto alla comprensione (sottolineare, annotare informa-



zioni, costruire mappe e schemi...); per realizzare prodotti, per regolare comportamenti, per svolgere un'attività, per realizzare un procedimento; esprimere semplici pareri personali su di essi, confrontare informazioni provenienti da testi diversi per farsi un'idea di un argomento, per trovare spunti a partire dai quali parlare o scrivere. Nella C.M. n. 10 del 23 gennaio 2009 sulla valutazione di fine quadrimestre, a proposito del Documento di valutazione si dice che gli indicatori di apprendimento sono: comprendere il significato di semplici testi scritti riconoscendone la funzione (descrivere, narrare, regolare...) e individuandone gli elementi essenziali; utilizzare forme di lettura funzionali allo scopo.

Se quelli esposti sono i traguardi educativi del leggere per i bambini di scuola primaria, è opportuno riflettere sulle caratteristiche d'uso dei libri di lettura per precisare la loro *adeguatezza* in considerazione degli obiettivi e dei destinatari.

La domanda circa l'adeguatezza schiude l'attenzione essenzialmente su due possibili orientamenti di analisi: l'orientamento "didattico" si concentra sulle caratteristiche dei testi e delle "richieste" di apprendimento di processi e strategie di comprensione e/o di valutazione dell'apprendimento (Orlando Cian, 1992); il punto di vista "linguistico e concettuale" indirizza ad analizzare la leggibilità e la comprensibilità dei testi per verificare se essi sono adatti ai destinatari (De Mauro, 2003; Lucisano, 1992; Cardarello, 2004).

I testi letti a scuola, contenuti nel libro di lettura, propongono all'alunno esercizi, compiti sul testo e oltre il testo, modalità di produzione soprattutto scritta, più o meno finalizzati e congruenti agli obiettivi di apprendimento di lettura e comprensione. L'operatività sui testi, il far leggere chiedendo di compiere attività e prestazioni sul testo o a partire dal testo, è una particolarità che contrassegna, a diversi livelli di approfondimento e rigore, il libro di lettura per la scuola primaria, finendo per orientare e strutturare l'azione insegnativa.

Uno dei paradossi didatticamente più affascinanti della ricezione dei testi è che, per dimostrare che la lettura ha avuto successo, possiamo solo produrre un altro testo, a voce o per scritto; la comprensione, se c'è, va verbalizzata e l'atto stesso di verbalizzarla la rivela e la arricchisce (Ambel, 2006, pp. 33-34). Il che cosa capisce il lettore-alunno è in rapporto con l'operatività che egli mette in atto per capire il testo: tra le azioni per imparare a capire e quelle per dimostrare di aver capito si crea una inevitabile circolarità. Nelle verifiche scolastiche tra la comprensione del testo e la sua verbalizzazione si inserisce sempre una "consegna", una domanda, un'indicazione di lavoro. Dalle prospettive specifiche dell'operatività sui testi, cioè dall'apparato didattico, discendono spesso le modalità d'uso del libro e i contorni dell'azione educativa.

Sulla base del quadro teorico appena delineato sono stati formulati i seguenti obiettivi principali della ricerca sui libri di lettura usati nella scuola primaria: a) identificare le abilità di lettura promosse dall'apparato didattico che accompagna i testi e le relative modalità di verifica; b) individuare quali abilità rilevano le prove standardizzate INVALSI e in che modo esse vengono accertate; c) confrontare le attività di comprensione del testo scritto e le modalità di verifica proposte dai libri con quelle previste dalle prove oggettive standardizzate di misurazione e valutazione dei livelli di apprendimento usate dall'INVALSI. Secondariamente si è inteso analizzare la leggibilità e la comprensibilità sia di testi campione estratti da libri di lettura sia dei testi delle prove standardizzate usate nelle rilevazioni di cui si è parlato nel primo paragrafo.

#### 4. La scelta degli indicatori di analisi

Per stabilire le analogie – ma anche le differenze – tra domande e prestazioni richieste all'allievo dagli esercizi contenuti nei libri di lettura usati a scuola per promuovere la *literacy* in lettura, e le domande e prestazioni previste dalle prove INVALSI per la rilevazione della *literacy* in lettura nelle classi seconda e quinta della scuola primaria, sono stati individuati parametri generali di descrizione delle attività e delle verifiche sul testo, per precisare quale operatività fosse finalizzata alla comprensione. La riflessione è stata guidata da un quesito fondamentale: “Che cosa e come valutare della competenza linguistica dell'alunno di scuola primaria?”. Il tentativo di risposta al quesito ha generato due interrogativi particolari: a) “quali” obiettivi di comprensione del testo sottintendono le attività e i compiti presenti nell'apparato didattico dei libri di lettura?; b) “come” sono strutturati nel libro di lettura gli esercizi e le proposte operative per l'attivazione, la promozione e la conquista nell'alunno delle abilità di lettura?

In relazione al primo interrogativo è emersa la necessità di disporre di un *frame* di lavoro che, sulla base dei riferimenti teorici prima esplicitati, definisse e descrivesse le abilità implicate in relazione agli obiettivi educativi e alla conseguente identificazione di compiti e richieste per l'apprendimento/verifica più ricorrenti. Per esaminare i testi e l'apparato didattico dei libri di lettura usati nella scuola primaria sono stati enunciati, in primo luogo, 4 traguardi di competenza, ascrivibili al processo di comprensione del testo: a) *ricavare il significato letterale di un testo e/o le informazioni esplicite*; b) *ricavare il senso utilizzando gli indizi testuali*; c) *riflettere ed integrare i significati*; d) *cogliere ed esprimere nuove relazioni*. Quindi sono stati individuati i seguenti nove aspetti della *literacy* in lettura per alunni di scuola primaria, tenendo conto sia dei contributi

teorici esplicitati nel secondo paragrafo sia del quadro di riferimento delle prove Invalsi, IEA-PIRLS, OCSE-PISA degli ultimi anni:

- a) individuare informazioni;
- b) comprendere il significato globale del testo;
- c) comprendere il significato particolare del testo;
- d) intendere il piano dell'espressione linguistica;
- e) sviluppare un'interpretazione;
- f) analizzare il contenuto di un testo e valutarlo;
- g) riflettere sulla forma di un testo e valutarla;
- h) ri-creare i significati del testo;
- i) esprimere interesse.

In relazione al secondo interrogativo si è cercato di precisare l'operatività sui testi: quali sono le attività, nel testo e oltre il testo, finalizzate alla *reader's understanding* e in qual modo esse incoraggiano e facilitano l'approccio dell'alunno alla lettura comprensiva, interpretativa e critica dei testi presentati. A tal proposito Colombo (2002, p. 89) sottolinea che tutte o quasi le attività presentate insieme ai testi da leggere sono innanzitutto esercitazioni miranti a sviluppare la competenza di comprensione ma si prestano ad essere usate come prove di verifica, perché in realtà tra prove di verifica e attività di sviluppo non esiste un confine netto, almeno per quanto riguarda la comprensione della lettura. Anche quando lo strumento è usato come prova di verifica può diventare attività di sviluppo nel momento in cui i risultati vengono commentati e discussi con gli allievi, e gli si chiede di spiegare il perché di determinate risposte.

Una prima esplorazione riflessiva ed esperienziale con l'oggetto di studio ha fatto emergere il ventaglio di indicatori e di componenti potenziali. Una volta definito il quadro problematico, è stata delimitata rigorosamente la rete concettuale e, per ognuna delle categorie da osservare, sono stati presi in considerazione gli indicatori più pertinenti. È stata costruita una griglia di analisi dei libri di lettura nella quale sono confluiti, da una parte, abilità, obiettivi e compiti di sviluppo della lettura; dall'altra parte, le modalità di accertamento (tipo di testo, formato della richiesta, situazione, attività).

La griglia di analisi dell'apparato didattico dei libri di lettura è costituita da 8 indicatori, ciascuno dei quali prevede un numero di elementi variabili:

1. abilità (*i nove già elencati in questo paragrafo*);
2. formato del testo (continuo, non continuo<sup>13</sup>);
3. tipo testo/funzione linguistica (narrare, descrivere, informare/-

13 I testi *continui* sono brani di prosa organizzati in proposizioni e paragrafi, quelli *non continui* presentano le informazioni in forma diversa (elenchi, figure, grafici).

esporre, argomentare, regolare, esprimere, rappresentare graficamente);

4. situazione (educativa, personale, pubblica);
5. domande (scelta multipla; scelta binaria, *cloze* classico, *cloze* mirato con toppe, ricomposizione testo scomposto, scaletta da ordinare, questionario semiaperto, schema da completare, vero/falso perché, questionario aperto a maglie strette “di percorso”, questionario aperto a maglie larghe, colloquio/conversazione, riassunto, proposta di scrittura personale o di rappresentazione grafica) (Colombo, 2002);
6. livelli di ri-scrittura (riconoscimento o trascrizione letterale di parti del testo, riconoscimento/scelta fra parafrasi o risposte date, stesura o completamento di risposte sotto forma parafrastica, stesura di sintesi o di rappresentazioni globali o parziali, stesura di parafrasi interpretative o commenti) (Ambel, 2006, pp. 115-116);
7. strategie *fix-up* (porre domande al testo, dare chiarimenti, sottolineare, fissare con brevi appunti i concetti, suddividere per unità, riassumere, parafrasare, fare previsioni, rileggere);
8. riflessioni grammaticali (presenti, assenti).

## 5. Libri e testi: fasi dell'indagine, metodologia, strumenti

44

L'indagine comparativa sulle modalità d'uso dei libri di lettura per la scuola primaria, e sulla loro adeguatezza nell'apprendimento di processi e strategie di comprensione, ha previsto due procedure d'analisi: qualitativa dell'apparato didattico (piano del contenuto, piano della forma); quantitativa o misurazione dell'adeguatezza dei testi attraverso l'indice di leggibilità.

La ricerca si è svolta sostanzialmente in due fasi.

In una prima fase sono stati sottoposti ad esame critico 70 libri di lettura di recente pubblicazione. Per ciascuna delle 5 classi di scuola primaria sono stati scelti 14 libri; si tratta di testi adozionali<sup>14</sup> attualmente in uso nelle scuole primarie italiane e pubblicati tra il 2004 e il 2010 dalle case editrici: CETEM di Milano; De Agostini di Novara; ELMEDI (Pearson, Paravia, B. Mondadori) di Milano; Fabbri RCS di Milano; Giunti Scuola di Firenze; il Capitello di Torino; Juvenilia di Milano; La Scuola di Brescia; Minerva di Milano; Modern School di

14 Per quanto riguarda il quadro normativo e funzionale dei libri di testo e le procedure di scelta e adozione si veda la Circolare del MIUR n. 16 del 10 febbraio 2009. I testi sono stati chiesti a 20 case editrici riconosciute dal MIUR per le adozioni scolastiche, hanno risposto 14 case editrici.

Foligno (PG); Mondadori di Milano; Nicola Milano di Bologna; Editrice PICCOLI di Torino; Gruppo Editoriale Raffaello di Ancona. Da ciascun testo è stata estratta una pagina ogni cinque, alla quale sono stati applicati gli elementi analitici previamente individuati. I 4085 campioni ottenuti dall'analisi qualitativa sono così ripartiti: 375 per i testi di classe I; 625 per i testi di classe II; 850 per i testi di classe III; 1070 per i testi di classe IV; 1165 per i testi di classe V.

I brani contenuti in un campione di libri di lettura sono stati controllati sotto il profilo della loro leggibilità e comprensibilità. Per verificare il livello di leggibilità è stata applicata a porzioni di testo la formula matematica *Gulpease*, validata in precedenti studi (Lucisano, 1992)<sup>15</sup>.

La leggibilità di un testo, cioè il grado di facilità o difficoltà che esso può avere per un lettore, è misurabile tenendo conto della *lunghezza delle frasi* (variabile sintattica) e della *lunghezza delle parole* (variabile lessicale). In media, più le frasi e le parole di un testo sono lunghe più aumenta il rischio che esso sia di difficile lettura e comprensione. I valori della leggibilità non sono dati assoluti, ma esprimono il grado di probabilità che quel testo ha *mediamente* di essere letto senza frapporte ostacoli linguistici che compromettano il processo di comprensione (Piemontese, Cavaliere, 1997, pp. 223-224). La formula *Gulpease* consente di valutare sia la facilità (o la difficoltà) di lettura del testo, sia la reazione del lettore di fronte al testo<sup>16</sup>.

L'analisi dei livelli di leggibilità dei testi è stata effettuata su sei libri di lettura, tre per la classe seconda e tre per la classe quinta, editi tra il

15 Nel 1982 il GULP – *Gruppo universitario linguistico pedagogico*, presso l'Istituto di Filosofia dell'Università degli studi di Roma "La Sapienza" – ha definito una formula di leggibilità tarata direttamente sulla lingua italiana: facilità di lettura =  $89 - LP/10 + FR * 3$  (in cui LP è il numero di lettere su 100 parole e FR è il numero di frasi su 100 parole). La formula è stata determinata verificando con una serie di test la reale comprensibilità di un corpus di testi. La verifica è stata fatta su diversi tipi di lettore e accanto alla determinazione della formula è stata definita una scala d'interpretazione dei valori restituiti dalla formula stessa (in [www.eu-logos.net](http://www.eu-logos.net) è presentato un grafico riassuntivo delle soglie di leggibilità).

16 I punteggi ottenuti con la formula oscillano da un minimo (valore 0) a un massimo (valore 100) e consentono di prevedere sia il livello di leggibilità di un testo (facile-difficile) sia il livello di lettura (rapporto del lettore con il testo). Le soglie di leggibilità per un lettore di scuola primaria sono le seguenti: a) livello di leggibilità di un testo: <55=quasi incomprensibile; 55-69=molto difficile; 70-79=difficile; 80-94=facile; >95=molto facile da comprendere; b) livello di lettura: <60=frustrazione (il lettore non è in grado di capire il testo); 60-79=scolastico (è necessario un aiuto per la comprensione); >80=indipendente (il lettore legge autonomamente).

2008 e il 2009<sup>17</sup>; complessivamente è stato accertato il livello di comprensibilità di 60 brani, scelti casualmente dividendo, in ciascun libro, il numero complessivo di pagine per 10.

Nella seconda fase di indagine, utilizzando la griglia con gli 8 indicatori costruita per i libri di lettura, sono state esaminate le prove di rilevazione degli apprendimenti dell'Invalsi relative alla lettura nella scuola primaria (2008-2012). Al fine di puntualizzare le ragioni degli scarsi risultati ottenuti dagli alunni nelle prove standardizzate, si è ipotizzato che esistano delle differenze tra le competenze valutate dalle prove e quelle promosse e valutate a scuola. Attraverso un'analisi valutativa, i "compiti" di apprendimento/verifica della comprensione in lettura contenuti nei libri sono stati rapportati a quelli presenti nelle prove di verifica standardizzate. In questo modo è stato possibile effettuare un confronto tra abilità e modalità di accertamento implicate negli esercizi proposti dai libri di lettura e quelle delle prove appena citate.

Anche i testi delle prove standardizzate sono stati esaminati sotto il profilo della loro leggibilità. Gli esiti dell'analisi dei livelli di leggibilità dei testi delle prove INVALSI sono stati raffrontati a quelli del campione di sei libri di lettura.

## 6. Promozione e verifica della *reading literacy*: i risultati

Saranno presentati, illustrati e discussi gli esiti dell'indagine sulle attività/prove di comprensione del testo scritto presenti nell'apparato didattico dei libri di lettura scelti; l'esame critico ha inteso accertare essenzialmente quale concetto di lettura essi rappresentino e quali abilità di comprensione promuovano. I risultati sui libri di lettura saranno poi accostati a quelli ricavati dalle prove Invalsi.

L'analisi quanti-qualitativa delle caratteristiche degli apparati didattici, come prima è stato chiarito, si è basata sulla preventiva codifica e individuazione di categorie concettuali ricavate sulla base delle classi di attività ricorrenti nei diversi libri. Per istituire comparazioni e parallelismi tra le richieste delle prove che accompagnano la lettura dei brani contenuti nei libri scolastici e le rilevazioni standardizzate, sono stati precisati "quali" fossero le abilità verificabili e "come" potessero

17 Per la classe II: *Magicamente*, Modern School 2008; *Amici a colori*, Mondadori 2009; *Nuovo arcobaleno in classe*, Fabbri RCS 2009. Per la classe V: *Il circo delle storie*, Giunti Scuola 2008; *Come un delfino*, Editrice PICCOLI 2009; *Dieci e lode*, il Capitello 2009.

essere accertate e promosse: tipo di testo, formato della domanda/ri-chiesta, situazione, attività dell'alunno.

I libri di lettura, strumenti di promozione e verifica della *reading literacy*, sono stati "osservati" attraverso gli esercizi e i compiti di apprendimento contemplati nel loro apparato didattico (n=numero di "esercizi" presenti nelle pagine estratte casualmente ai quali sono stati applicati gli indicatori di analisi scelti).

Nel campione di libri esaminato, l'apparato didattico propone sostanzialmente due gruppi di attività: analisi del testo; riflessione, ricerca e produzione.

	<i>classe I</i> n= 375	<i>classe II</i> n= 625	<i>classe III</i> n= 850	<i>classe IV</i> n= 1070	<i>classe V</i> n= 1165	<b>Complessivo</b> n= 4085
a. Individuare informazioni	29,06	21,92	12,00	8,40	9,61	<b>13,46</b>
b. Comprendere il significato globale del testo	13,87	14,08	13,06	10,84	11,85	12,36
c. Comprendere il significato particolare del testo	9,87	16,32	19,41	17,20	13,30	15,74
d. Intendere il piano dell'espressione linguistica	5,07	8,80	6,94	12,06	11,50	9,69
e. Sviluppare un'interpretazione	4,80	10,72	18,82	22,06	21,80	<b>18,00</b>
f. Analizzare il contenuto di un testo e valutarlo	0,80	1,92	3,88	3,46	3,78	3,16
g. Riflettere sulla forma di un testo e valutarla	1,06	0,80	2,24	4,20	4,81	3,16
h. Ri-creare i significati del testo	19,20	17,12	18,47	15,05	18,28	<b>17,38</b>
i. Esprimere interesse	16,27	8,32	5,18	6,73	5,07	7,05
Tot.	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

**Tab. 1: Risultati (%) apparato didattico dei libri (abilità)**

Come si ricava dai dati presentati (cfr. Tab.1), le domande e gli esercizi degli apparati didattici si distribuiscono nei diversi processi ipotizzati, con frequenze diverse circa le capacità di: individuare informazioni la cui frequenza è elevata nei libri di I e II per poi diminuire progressivamente; costruire un'interpretazione del testo coerente e dettagliata (22,06% e 21,80%, rispettivamente nei libri di IV e V); rielaborare i significati del testo e cogliere insolite relazioni tra le idee, le cui percentuali sono elevate per tutte le classi.

Gli apparati didattici dei libri assegnano maggiore importanza al contenuto rispetto alla forma, tendono a portare il bambino ad una

comprensione più approfondita della lettura attraverso domande sulla ricerca delle cause, si propongono di guidarlo in modo che egli colga anche elementi non esplicitamente presenti nel testo; si tratta di un tipo di lettura che può consentire molte “occasioni interpretative” durante le quali l’alunno può cogliere il messaggio e l’intenzionalità dell’autore ed entrare meglio nella polisemia dei testi. Inoltre molti esercizi stimolano la riflessione, richiedono all’allievo di dare un giudizio sulle caratteristiche espressive o sul contenuto di uno scritto, di esprimere opinioni personali sul comportamento dei personaggi, su eventi o su problemi e argomenti trattati nel testo, di effettuare un confronto con i propri pensieri e le personali e soggettive esperienze. In tutti i libri esaminati, infine, una ricca serie di proposte e suggerimenti “sul testo e oltre il testo” invita l’alunno alla produzione scritta.

In un’esercitazione o in una prova di comprensione non è importante considerare solo *quali abilità* vengono promosse/rilevate, ma anche *come* vengono accertate, pertanto diventa decisivo che cosa si chiede di fare all’allievo che “deve” dimostrare di aver capito. È necessario prestare attenzione alle modalità di accertamento, alle differenti tipologie di testi e di domande, ai diversi livelli di ri-scrittura che possono essere richiesti all’allievo in un’attività di comprensione.

Nei libri di lettura sono utilizzati soprattutto testi continui (93%) e una piccola parte di testi non continui (fotografie, dipinti, fumetti, grafici...). Inoltre i libri presi in esame attestano alcuni elementi caratterizzanti in relazione alla tipologia testuale e alla situazione d’uso (cfr. Tab. 2); i testi si concentrano sulle funzioni del *narrare*, *descrivere* ed *esprimere* rispetto a quelle dell’informare/espone e dell’argomentare. Per quanto riguarda la situazione di lettura, quasi sempre gli esercizi si riferiscono a testi ad uso specificamente “educativo”, finalizzati formalmente all’apprendimento, con la presenza di testi ed esercizi che richiamano componenti personali (22,67% nei libri di classe I).

Le “domande” sono in maggioranza di tipo *aperto* o *parzialmente aperto*; sono state pensate per l’approfondimento critico di contenuti e tematiche, per operazioni di smontaggio del testo, per la produzione orale e scritta (cfr. Tab. 3).

Inoltre i risultati dell’analisi evidenziano i seguenti livelli complessivi di ri-scrittura: il 17,70% degli esercizi riguarda il riconoscimento, la sottolineatura o la trascrizione letterale di parti del testo; il 28,13% è relativo al riconoscere o scegliere fra parafrasi o risposte date; la stesura o completamento di risposte sotto forma di parafrasi presenta la percentuale più alta (29,01%).



	<i>classe I</i> n= 375	<i>classe II</i> n= 625	<i>classe III</i> n= 850	<i>classe IV</i> n= 1070	<i>classe V</i> n= 1165	<b>Complessivo</b> n= 4085
<b>Tipo testo/funzione</b>						
Narrare	57,34	64,48	54,59	49,52	47,21	<b>52,93</b>
Descrivere	19,20	10,08	14,71	16,92	15,36	15,18
Informare/espone	2,40	2,88	6,71	<b>8,88</b>	<b>7,90</b>	<b>6,63</b>
Argomentare	0,00	0,00	0,35	1,87	8,07	2,86
Regolare	0,00	1,76	4,70	4,49	2,40	3,11
Esprimere	14,93	12,48	12,35	11,78	12,79	<b>12,58</b>
Rappresentare graficamente	6,13	8,32	6,59	6,54	6,27	6,71
<b>Situazione</b>						
Educativa	77,33	82,72	86,94	89,16	88,41	<b>86,41</b>
Personale	22,67	16,96	12,71	10,75	10,22	13,05
Pubblica	0,00	0,32	0,35	0,09	1,37	0,54

Tab. 2: Risultati (%) apparato didattico dei libri (tipo testo e situazione)

Le strategie *fix-up* di supporto alla comprensione, di rado, sono stimolate nei libri di lettura; sottolineare (7,78%), dare chiarimenti (6,61%) e rileggere (5,92%) sono quelle più rappresentate e incoraggiate nei libri di lettura. Giustamente poco frequenti sono infine gli esercizi di analisi grammaticale e/o sintattica (12,50%), i quali non dovrebbero neanche avere sede in un libro di lettura perché lo riducono ad uno strumento sul quale esercitarsi per consolidare apprendimenti grammaticali o linguistici.

	<i>classe I</i> n= 375	<i>classe II</i> n= 625	<i>classe III</i> n= 850	<i>classe IV</i> n= 1070	<i>classe V</i> n= 1165	<b>Complessivo</b> n= 4085
Scelta multipla	12,80	15,36	16,24	18,04	16,22	16,25
Scelta binaria	14,40	12,16	11,41	11,12	10,04	11,33
Cloze classico	2,40	3,52	1,65	1,40	1,55	1,91
Cloze mirato con toppe	1,07	1,76	0,71	0,47	0,34	0,73
Ricomposizione testo scomp.	0,27	0,96	0,35	0,00	0,09	0,27
Scaletta da ordinare	4,52	3,52	2,35	1,96	1,37	2,35
Questionario semiaperto	13,07	16,00	19,76	22,52	21,72	<b>19,85</b>
Schema da completare	1,60	2,72	4,94	3,55	3,43	3,50
Vero/falso perché	1,07	1,60	0,82	1,21	1,20	1,18
Quest. aperto a maglie strette	14,67	13,60	15,29	15,33	18,28	<b>15,84</b>
Quest. aperto a maglie larghe	8,80	4,80	3,65	6,45	2,92	4,82
Colloquio/conversazione	12,53	11,84	9,88	7,67	9,79	9,82
Riassunto	0,00	0,64	1,65	1,21	1,55	1,20
Proposta scrittura personale	12,80	11,52	11,30	9,07	11,50	<b>10,95</b>
Tot.	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Tab. 3: Risultati (%) apparato didattico dei libri (domande)

Dall'analisi delle prove standardizzate Invalsi ([www.invalsi.it](http://www.invalsi.it)) (cfr. Tab. 4), emerge che le attività per la comprensione richiamate dai quesiti sono in maggioranza: di analisi di superficie (“ricavare informazioni esplicite dal testo”) e di tipo lessicale e linguistico (spiegare il significato letterale o figurato di vocaboli ed espressioni per inferenza dal contesto).

	INVALSI classe II n. quesiti = 68	INVALSI classe V n. quesiti = 123
<b>a. Individuare informazioni</b>	<b>32,35</b>	<b>30,89</b>
<b>b. Comprendere il significato globale del testo</b>	8,82	9,76
<b>c. Comprendere il significato particolare del testo</b>	19,12	17,89
<b>d. Intendere il piano dell'espressione linguistica</b>	16,18	<b>23,58</b>
<b>e. Sviluppare un'interpretazione</b>	23,53	14,63
<b>f. Analizzare il contenuto di un testo e valutarlo</b>	0,00	3,25
<b>g. Riflettere sulla forma di un testo e valutarla</b>	0,00	0,00
<b>h. Ri-creare i significati del testo</b>	0,00	0,00
<b>i. Esprimere interesse</b>	0,00	0,00
<b>Tot.</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>

Tab. 4: Risultati (%) prove INVALSI 2008-2012 (abilità)

Dalle prove standardizzate di lettura Invalsi, in relazione alle caratteristiche e alle modalità di accertamento, si ricavano alcuni elementi significativi. In esse sono utilizzati soltanto testi continui che riguardano le funzioni linguistiche del *narrare* e dell'*informare/espone*; la situazione è sempre di tipo “educativo”. I quesiti sono esclusivamente di tipo chiuso (fatta eccezione per la prova di quinta del 2012 che presenta un quesito a risposta semiaperta), infatti le domande a scelta multipla<sup>18</sup> (95,60% classe II; 94,30% classe V) o a scelta binaria. Inoltre, i risultati delle analisi evidenziano i seguenti livelli di ri-scrittura: il 98,50% degli esercizi di II e il 99,50% di quelli di V delle prove riguardano il riconoscimento o la scelta tra parafrasi o risposte date. La

18 Esiste una certa perplessità verso le prove di verifica chiuse, a scelta binaria (vero/falso, sì/no) e a scelta multipla: spesso non è chiaro che cosa impari l'allievo nello svolgerle perché il suo interesse riguarda principalmente il sapere qual è la risposta esatta e il perché altre risposte sono sbagliate.

strategia *fix-up* di supporto alla comprensione maggiormente rappresentata nelle prove è il “rileggere”. Scarsamente frequenti o inesistenti sono, infine, gli esercizi di analisi grammaticale e/o sintattica direttamente collegati alla comprensione del testo.

I testi usati nelle prove Invalsi per la valutazione della comprensione dal 2008 al 2102 e 60 testi presenti nei libri di lettura scelti (cfr. nota 17) sono stati oggetto, altresì, di un controllo quantitativo delle loro caratteristiche di leggibilità-comprensibilità. I brani dei libri di lettura per la classe seconda presentano mediamente un indice di leggibilità pari a 90, cioè sono “facili” e consentono al bambino una lettura indipendente che non necessita di aiuto per la comprensione; anche i testi dei libri di quinta risultano, in maggioranza, accessibili ai bambini per una lettura autonoma dato che il livello medio di leggibilità ricavato dalla loro analisi è pari ad 81. Molti testi delle prove standardizzate risultano difficili e richiedono un sostegno per la comprensione (indice <80)<sup>19</sup>; il bambino non è in grado di leggere da solo, capendoli, sia alcuni testi narrativi delle prove di verifica per le classi seconda e quinta, sia tutti i testi espositivi delle prove per la classe quinta, che risultano avere mediamente un indice pari a 66.

## Conclusioni

L’istanza di coerenza tra obiettivi e valutazione è stringente quando si riflette sul ruolo cruciale del libro di lettura nell’insegnamento-apprendimento di abilità di lettura e comprensione. L’esame critico dell’apparato didattico può essere utile per guidare gli insegnanti a scegliere i libri di lettura in un’offerta sempre più vasta e varia di proposte sia identificando gli aspetti formali, quantitativi e qualitativi, sia definendo i contorni di un’azione didattica che, per essere coerente con gli strumenti di verifica, deve precisare i traguardi dell’apprendimento.

La divergenza tra il tipo di verifica delle abilità di lettura e com-

19 I brani delle prove Invalsi 2008-2012 per la classe II (“Gli elefanti”; “La forza del moscerino”; “Il leone che voleva amare”; “La gara di barche”) hanno mediamente un indice di leggibilità pari a 79 (livello di leggibilità: difficile; livello di lettura: scolastico); l’indice di leggibilità dei testi delle prove per la classe V (“Il cavallo selvaggio”; “Il panda gigante”; “L’Useliera”; “Nella casa di cera”; “I quattro veli di Kulala”; “Australia, le tartarughe salvate dai bambini”; “Le magie della bidella”; “Il popolo dei ghiacci”) è in media 75 (livello di leggibilità: difficile; livello di lettura: scolastico).

preensione utilizzata nelle indagini standardizzate e le attività di promozione-verifica che si possono trovare nei testi scolastici è un elemento significativo di molte difficoltà incontrate dagli alunni. Dal confronto dei risultati delle analisi emergono differenze tra gli esercizi nei libri di lettura e le prove standardizzate di verifica, sia per quanto riguarda le abilità accertate e/o promosse sia per le modalità di accertamento. Questa constatazione verifica l'ipotesi iniziale esplicativa degli esiti spesso negativi degli alunni italiani nelle prove standardizzate, che fanno appello a qualcosa di diverso rispetto a quello che imparano e a come imparano a leggere e a capire i bambini negli anni della scuola primaria.

Per impostare azioni formative finalizzate all'acquisizione stabile di buone competenze di lettura, occorre porsi il problema dei dispositivi didattici presenti nei testi e dell'analisi della loro comprensibilità. Il crescente richiamo ad una maggiore attenzione alle modalità di fruizione dei testi contenuti nei libri di lettura apre stimolanti analisi della pratica didattica e dell'azione insegnativa, perché capaci di investire l'idea della comprensione intesa come esito di tipo probabilistico, problematico, piuttosto che come "prodotto".

### Riferimenti bibliografici

- Ambel M. (2006). *Quel che ho capito. Comprensione dei testi, prove di verifica, valutazione*. Roma: Carocci Faber.
- Barzon B. (1992). Il libro di narrativa è un libro di testo? In D. Orlando Cian (a cura di), *I libri di testo per la scuola media. Linee di analisi pedagogica* (pp. 51-73). Padova: Gregoriana.
- Bertocchi D., Brasca L., Lugarini E., Ravizza G. (1986). *L'italiano a scuola*. Firenze: La Nuova Italia.
- Calonghi L., Coggi C. (1993). *Didattica e sviluppo dell'intelligenza*. Torino: Tirrenia Stampatori.
- Cardarello R. (2004). *Storie facili e storie difficili. Valutare i libri per bambini*. Bergamo: Junior.
- Cisotto L. (2006). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Roma: Carocci.
- Colombo A. (2002). *Leggere, capire e non capire*. Bologna: Zanichelli.
- De Mauro T. (2003<sup>12</sup>). *Guida all'uso delle parole. Come parlare e scrivere semplice e preciso. Uno stile italiano per capire e farsi capire*. Roma: Editori Riuniti. (Edizione originale pubblicata 1980).
- De Mauro T. (1994). *Capire le parole*. Bari: Laterza.
- Dehaene S. (2009). *I neuroni della lettura*. Milano: Raffaello Cortina (Edizione originale pubblicata 2007).
- Invalsi (2008). *Ricerca internazionale IEA-PIRLS 2006. La lettura nella scuola primaria*. Roma: Armando.

- Lucisano P. (1992). *Misurare le parole*. Roma: Kepos.
- Lucisano P. (a cura di) (1994). *Alfabetizzazione e lettura in Italia e nel mondo. I risultati dell'indagine internazionale IEA-SAL*. Napoli: Tecnodid.
- Lumbelli L. (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*. Bari: Laterza.
- Nesi B., Levorato M.C., Roch M., Cacciari C. (2006). To break the embarrassment. Text comprehension skills and figurative competence in skilled and less-skilled text comprehenders. *European Psychologist*, 2, pp. 128-136.
- Ocse (2004). *PISA 2003 - Valutazione dei quindicenni. Quadro di riferimento: conoscenze e abilità in matematica, lettura, scienze e problem solving*. Roma: Armando.
- Ocse (2007). *Valutare le competenze in scienze, lettura e matematica. Quadro di riferimento di PISA 2006*. Roma: Armando.
- Orlando Cian D. (a cura di) (1992). *I libri di testo per la scuola media. Linee di analisi pedagogica*. Padova: Gregoriana.
- Palmerio L. (a cura di) (2009). *Le competenze in lettura, matematica e scienze degli studenti quindicenni italiani. Rapporto Nazionale PISA 2009*. Firenze: Invalsi.
- Perfetti C., Yang C., Schmalhofer F. (2008). Comprehension Skills and Word-to-Text Integration Processes. *Applied Cognitive Psychology*, 22, pp. 303-318.
- Piemontese M.E., Cavaliere L. (1997). Leggibilità e comprensibilità di sussidiari per le scuole elementari. In R. Calò, S. Ferreri (a cura di), *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica* (pp. 221-240). Firenze: La Nuova Italia.
- Rapp D.N., Van den Broek P. (2005). Dynamic text comprehension. An integrative view of reading. *Current Directions in Psychological Science*, 5, pp. 276-279.
- Siniscalco M.T. (a cura di) (2006). *Rapporto nazionale OCSE-PISA 2003. Il livello dei quindicenni italiani in matematica, lettura, scienze e problem solving*. Roma: Armando.
- Van Dijk T.A. (1977). *Text and context. Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. London: Longman.
- Verhoeven L., Perfetti C. (2008). Advances in Text Comprehension: Model, Process and Development. *Applied Cognitive Psychology*, 22, pp. 293-301.
- Verhoeven L., van Leeuwe J. (2008). Prediction of the Development of Reading Comprehension: A Longitudinal Study. *Applied Cognitive Psychology*, 22, pp. 407-423.
- Zanetti M.A., Miazza D. (2004). *La comprensione del testo. Modelli e ricerche in psicologia*. Roma: Carocci.

### **Riferimenti normativi**

**D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104** - Programmi didattici per la scuola elementare del 1985.

**D.Lgs 19 febbraio 2004, n. 59 - Allegato B** - Indicazioni nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria.

**D.M. 31 luglio 2007** - Indicazioni per il curricolo per il primo ciclo di istruzione.

**C.M. n. 10 del 23 gennaio 2009** - Valutazione degli apprendimenti e del comportamento.