

Apprendimento e insegnamento della lettura profonda

Lucia Stelli

From international tests on reading skills, critical issues emerge as the age of students increases: therefore the most important work is done at school to overcome them. Research in cognitive neuroscience indicates the most suitable time from 5 to 10 years to begin learning deep reading and to counteract the deconcentration from this task produced by digital means of communication.

Keywords: *Reading Literacy, Progress in International Reading Literacy Study, Deep comprehension.*

Come Lucrezia Pedrali ha evidenziato nell'articolo che precede questo mio intervento, le prove INVALSI hanno contribuito a fare emergere la comprensione del testo come problema che investe tutti i livelli scolastici e tutti i docenti. Da ex insegnante, consapevole di questa criticità e delle sue ricadute sociali, ho cercato di indagare il problema per trovare risposte sia a livello di ricerca che di sperimentazione didattica.

Per cominciare ho appurato che esiste una tradizione di indagini internazionali dedicate specificatamente alla *Reading Literacy*, basti pensare che il 2021 segna i 20 anni di PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*)¹, un'indagine internazionale periodica (ripetuta ogni cinque anni), che ha come principale obiettivo la valutazione comparativa dell'abilità di lettura degli studenti al quarto anno di scolarità (ovvero, di età compresa tra i nove e i dieci anni). È infatti a questa età che i bambini e le bambine dovrebbero aver già imparato a leggere e dovrebbero quindi essere in grado di utilizzare la lettura come strumento per apprendere.

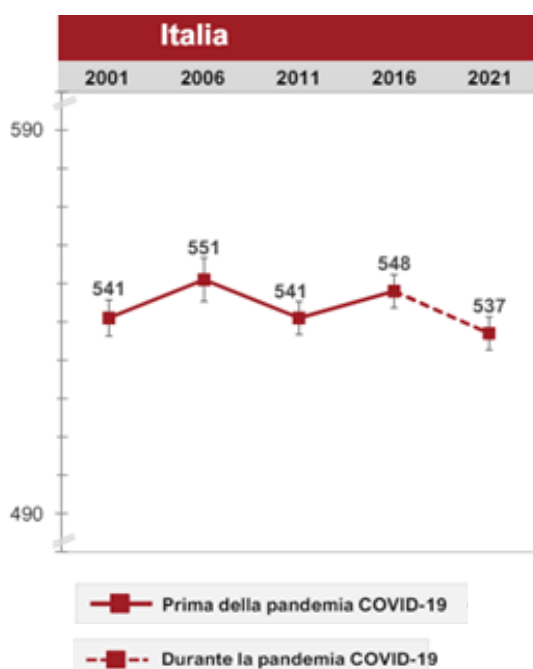
Ma cosa s'intende per *Reading Literacy*? Nel 1991 la reading literacy venne definita come la capacità di comprendere e usare quelle forme di lingua scritta richieste dalla società e/o ritenute importanti dagli individui. Nel tempo però questa definizione è stata ampliata e modificata fino a pervenire-



re alla seguente: “La *literacy* in lettura è l’abilità di comprendere e utilizzare le forme di linguaggio scritto richieste dalla società e/o apprezzate dall’individuo. I lettori sono in grado di costruire significato dai testi in una varietà di forme. Leggono per imparare, per partecipare a comunità di lettori a scuola e nella vita quotidiana e per piacere personale”¹.

La lettura è quindi vista come un processo costruttivo e interattivo. I “buoni” lettori sono in grado di costruire attivamente il significato, di ragionare con il testo, di padroneggiare efficaci strategie di lettura e di riflessione sulla lettura.

Il rapporto PIRLS 2021², nonostante confermi alcune criticità riguardanti differenze territoriali e di genere a cui si aggiungono quelle relative al



contesto familiare e sociale di provenienza degli studenti, fornisce esiti al di sopra della media internazionale con un punteggio medio di 537 punti, superiore al punteggio medio di 527 punti dei Paesi europei partecipanti.

Si osserva però che in Italia, così come nella maggior parte degli altri paesi, i risultati medi ottenuti nel 2021 sono significativamente inferiori rispetto a quelli del 2016; solo Singapore mostra un miglioramento costante in ciascuna delle cinque rilevazioni PIRLS.

Nel quadro di riferimento della lettura, sono contemplati quattro livelli di prestazione: avanzato (con soglia di 625 punti sulla scala di lettura), alto (550 punti), intermedio (475 punti) e livello base (400 punti). C'è da aggiungere che le descrizioni dei livelli sono state sviluppate separatamente per i due scopi della lettura: letterario e informativo. I testi di tipo letterario sono racconti o storie brevi, contemporanee o tradizionali, accompagnate da illustrazioni colorate; presentano una trama compiuta, con uno o due personaggi principali, uno o due eventi centrali e un tema o un messaggio complessivo.

I testi informativi includono testi continui e non continui, caratterizzati da elementi informativi quali diagrammi, mappe, illustrazioni, fotografie e tabelle. Dal punto di vista dei contenuti, i testi comprendono informazioni scientifiche, biografiche e storiche, strutturate in diversi modi, secondo un ordine cronologico, logico-sequenziale o per tema e spesso includono elementi organizzativi del testo quali paragrafi o riquadri di testo. All'interno di ciascuno dei due scopi della lettura vengono valutati quattro processi di comprensione: riconoscere e recuperare informazioni esplicite; fare inferenze dirette; interpretare e integrare idee e informazioni; valutare e criticare il contenuto e gli elementi testuali.

Se il rapporto PIRLS evidenzia un quadro generale della nostra scuola primaria come un sistema nel complesso solido e resiliente, quello dell'indagine OCSE PISA³ (l'ultima rilevazione risale al 2022) fa intravedere qualche criticità. Questa rilevazione ha coinvolto circa 700.000 studen-

1. https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pirls2021/documenti/RappNazPIRLS2021_Presentazione_L_Palmerio.pdf

2. https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pirls2021/documenti/RappNazPIRLSPIRLS2021_RapportoNazionale.pdf

3. <https://www.invalsiopen.it/cosa-e-come-funziona-indagine-ocse-pisa/>

ti quindicenni di 81 diversi Paesi e ha misurato oltre alla competenza in Lettura, anche quelle in Matematica e Scienze. In questo caso la competenza in Lettura non si esaurisce nella comprensione di un singolo testo, ma richiede di impegnarsi attivamente nel processo di costruzione di significati e conoscenze, saper scegliere tra diverse fonti, orientarsi nell'ambiguità, distinguere tra fatti e opinioni. A fronte di questa complessità, il quadro di riferimento PISA articola le abilità di lettura in base a due dimensioni fondamentali: una dimensione classifica i contenuti della lettura e le caratteristiche dei testi (singoli/multipli in base alla fonte; statici/dinamici in base alla loro struttura organizzativa e di navigazione; continui/non-continui/misti rispetto al formato; diversi tipi di testo in base allo scopo per il quale il testo è scritto), l'altra dimensione descrive operativamente i processi cognitivi che gli studenti mettono in atto quando leggono (localizzare informazioni; comprendere; valutare e riflettere, oltre al processo di base che riguarda la fluidità di lettura che costituisce la precondizione funzionale agli altri tre processi).

I risultati della rilevazione ci dicono che gli studenti italiani hanno ottenuto un punteggio medio di 482 punti, superiore alla media OCSE che si attesta a 476 punti. Il paese che ha ottenuto in

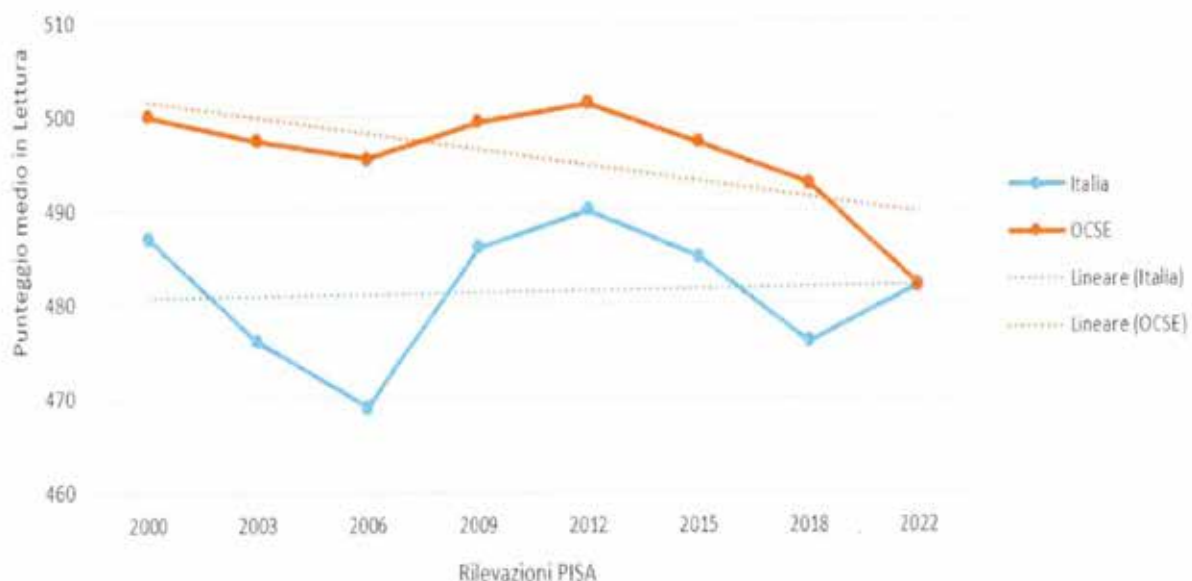
lettura il punteggio più alto, e significativamente superiore a quello di tutti gli altri paesi, è anche in questo caso Singapore (543 punti).

Come si evince dal grafico in cui sono riportati nel tempo i punteggi medi in Lettura (media Italia e media OCSE), ci sono state delle fluttuazioni del rendimento, ma il punteggio medio di PISA 2022 non è risultato significativamente diverso dai cicli precedenti.

Entrando poi nel merito dei livelli di competenza raggiunti, si ricava che in Italia il 79% dei partecipanti raggiunge il livello 2, corrispondente al livello base.

Raggiungere il livello 2 nella Lettura significa che questi studenti sono in grado di identificare l'idea principale in un testo di lunghezza moderata, di trovare informazioni seguendo indicazioni esplicite, a volte anche complesse, e di riflettere sullo scopo e sulla forma dei testi quando sono esplicitamente guidati a farlo.

Il raggiungimento del Livello 2 non è però un risultato molto rassicurante se si considera che sono contemplati 6 livelli di competenza e che per quelli più alti (4, 5 e 6) la percentuale di studenti italiani in grado di svolgere i relativi compiti è inferiore alla percentuale media OCSE. Solo il 5% , a fronte di circa il 7% raggiunge infatti i livelli 5 e 6, livelli per i quali gli studenti sono in



grado di comprendere testi lunghi, di interagire con concetti astratti o controintuitivi e di operare distinzioni tra fatti e opinioni sulla base di indicazioni non esplicite relative al contenuto di un'informazione o alla sua fonte. Se poi rivolgiamo lo sguardo al confronto internazionale vediamo che Singapore si attesta al 20% e altri sei paesi: Taipei-Cina, Corea, Stati Uniti, Giappone, Nuova Zelanda e Canada conseguono percentuali superiori al 10%.

Per quanto riguarda la nostra popolazione, c'è anche da aggiungere che le differenze interne nei risultati in lettura sono molto marcate: 56 punti sulla scala di lettura separano i punteggi medi che rappresentano, rispettivamente, il risultato più alto e più basso per raggruppamento geografico e infine tra le diverse tipologie di istruzione, 105 punti separano i punteggi medi ottenuti dagli studenti dei Licei e quelli degli Istituti Professionali. C'è quindi bisogno di rimboccarsi le maniche per migliorare i risultati attuali.

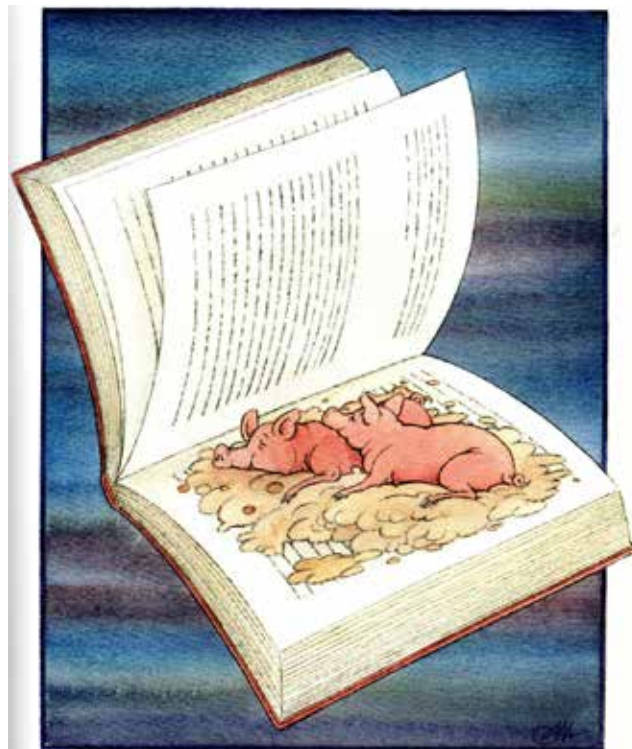
Per cominciare si può prendere visione delle prove rilasciate. Numerosi esempi sono rintracciabili sul sito INVALSI⁴ e possono costituire un'utile risorsa per proporre attività di lettura-comprensione nelle classi non certo al fine di addestrare gli studenti, ma per fare insieme a loro tutta una serie di riflessioni sull'importanza di cogliere gli aspetti essenziali di un testo e i problemi di varia natura che può porre.

Non si tratta di un compito estraneo all'insegnamento dal momento che, come sottolineato nelle Indicazioni nazionali, la scuola ha il dovere di educare alla lettura-comprensione in modo strategico per promuovere i saperi propri di un nuovo umanesimo⁵.

Come si può immaginare si tratta di un processo lungo e come tale deve essere avviato prima possibile già a partire dall'infanzia lavorando sulla comprensione di testi letti ad alta voce dall'adulto. Come scrive Piumini⁶: “ In un libro si sprofonda

come pesce dentro l'onda, come verme dentro il prato, come lingua nel gelato, come testa in un cuscino o cucchiaino nel budino, come naso in fazzoletto o assonnato nel suo letto, come scimmia nel suo mango o maiale dentro il fango.”

Versi così suggestivi evocano immagini più convincenti di qualsiasi raccomandazione! Nella scuola primaria, i bambini possono farsi domande e costruire collegamenti dialogando direttamente con il testo guidati dall'insegnante, che ne promuoverà la comprensione anche attraverso la riflessione sulla lingua. E le domande possibili sono davvero tante: “Che cosa significa quello che ho appena letto per chi l'ha scritto? E cosa significa per me? Cosa mi piace e cosa non mi piace? Come mi fa sentire questo personaggio?”, fino a sfociare nell'analisi critica “Quello che leggo è vero? Che cosa mi ha aiutato a capire?”. Per convincersi ulteriormente della necessità di investire tempo e mezzi nell'interazione con i te-



4. https://invalsiareaprove.cineca.it/docs/2024/Indagini%20internazionali/RAPPORTI/Rapporto_nazionale_PISA2022_.pdf.

5. *Indicazioni nazionali per il curriculum*, Annali della pubblica Istruzione, 60, Firenze, Le Monnier, 2012.

6. Marianello C, Piumini R, *Un libro con te*, De Agostini, 2007.

sti basta leggere il libro *Lettore vieni a casa* di Maryanne Wolf⁷, davvero prezioso per motivare l'insegnante a intraprendere il lungo cammino che conduce a diventare lettori esperti.

Innanzitutto l'autrice, neuroscienziata cognitivista, studiosa di lettura e in particolare della dislessia, possiede oltre all'autorevolezza maturata in più di trenta anni di ricerca, anche una grande capacità comunicativa. Originale l'articolazione del libro in nove lettere scritte a un ipotetico *Lettore* nominato sempre con l'iniziale maiuscola, cosa che fa capire l'importanza e il rispetto attribuiti a chi decide di leggere il libro. Le lettere, che vanno a sostituire i capitoli, e che contribuiscono a instaurare con il lettore un rapporto confidenziale, evidenziano l'impegno profuso per far capire le basi teoriche sulle quali è impiantato tutto il discorso e motivano il lettore a impegnarsi a sua volta nella comprensione delle idee esposte per condividerle e successivamente mettere in pratica i consigli che ne derivano.

Nella prima lettera viene delineata la storia evolutiva del cervello e precisato che leggere non è un processo naturale e neppure innato, ma che il cervello ha dovuto creare un circuito totalmente nuovo dedicato alla lettura costruendo un numero vertiginoso di connessioni. Successivamente il cervello che legge è visto nella transizione dalla cultura basata su testi stampati a una cultura digitale. Per far capire come la plasticità del cervello permetta di costruire circuiti sempre più raffinati ed estesi, l'autrice dedica la seconda lettera a descrivere *una veduta insolita del cervello che legge* in accordo con le recenti ricerche di neuroscienza. Si comprende così che nella lettura sono coinvolte tutte le aree cerebrali, quelle della Visione, del Linguaggio, della Cognizione, Motoria e dell'Affetto. Poiché a differenza dello sviluppo del linguaggio orale, manca un progetto genetico per circuiti cerebrali deputati alla lettura, si comprende a questo punto che a scuola si gioca



LETTERA I	<i>La lettura, il canarino nella mente</i>	9
LETTERA II	<i>Sotto la grande volta. Veduta insolita del cervello che legge</i>	21
LETTERA III	<i>La lettura profonda. È in pericolo?</i>	39
LETTERA IV	<i>«Che ne sarà dei lettori che eravamo?»</i>	69
LETTERA V	<i>Crescere dei bambini in un'era digitale</i>	101
LETTERA VI	<i>Dal biberon al portatile nei primi cinque anni. Non correte troppo</i>	121
LETTERA VII	<i>Scienza e poesia dell'imparare (e insegnare) a leggere</i>	141
LETTERA VIII	<i>Costruire un cervello bi-alfabetizzato</i>	157
LETTERA IX	<i>Lettore, vieni a casa</i>	175
	Ringraziamenti	191
	Note	197

7. Wolf M, *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*, Vita e Pensiero, 2018.

una partita decisiva per l'apprendimento. Gli insegnanti di oggi devono quindi sapere come introdurre alla lettura tutti i bambini e ciò comporta anche il superamento della diatriba tra l'approccio fonetico e quello globale. Dal momento che il circuito della lettura attiva tutto ciò che il lettore conosce, lo stesso dovrebbero fare gli insegnanti per l'intero periodo che va dai 5 ai 10 anni.

A questo proposito Maryanne Wolf scrive: "Gli insegnanti dei bambini di questa età dedicherebbero così un'attenzione ampia ed esplicita a ogni componente del circuito della lettura: i fonemi e le loro connessioni con le lettere, poi i significati e le funzioni di parole e morfemi (cioè le più piccole unità di significato) nelle frasi, l'immersione nei racconti che richiedono processi di lettura profonda più sofisticati, e infine la sollecitazione quotidiana dei pensieri e dell'immaginazione dei bambini per scrivere e parlare. In tal modo non si trascurerebbe nulla di ciò che riguarda cognizione, percezione, linguaggio, affetto e regioni motorie".



Prendendo poi in considerazione l'influenza che i mezzi di comunicazione digitali possono avere sui processi di lettura profonda, l'autrice condivide con il lettore due interrogativi. Le componenti cognitive del circuito della lettura che si stanno sviluppando saranno alterate dai mezzi digitali, prima, durante e dopo che i bambini abbiano imparato a leggere? Come incideranno sui processi di lettura profonda i livelli elevati di stimolo, le grandi quantità di informazioni, la velocità, l'immediatezza, il multitasking?

La sua risposta assegna alla scuola un ruolo cruciale per salvaguardare la capacità di lettura intensiva visto che i giovani adulti possono riuscire a tenere a bada la grande quantità di stimoli che ricevono, mentre l'attenzione dei bambini è a disposizione di chi la cattura.

Secondo l'autrice la scuola potrà farcela se riuscirà a sviluppare quella che chiama "pazienza cognitiva", l'abilità cioè di elaborare con calma le informazioni, di dare significato alle cose dopo averci pensato su. Indica in particolare il periodo della scuola primaria quale lasso di tempo in cui gli insegnanti devono preoccuparsi di costruirla. Fa quindi una proposta centrata sull'introduzione di diverse forme di lettura e apprendimento basate su testi a stampa e testi digitali, procedendo come nell'insegnamento ad alunni bilingui. Nella convinzione che i bambini imparerebbero che ciascun mezzo, la stampa e il digitale, ha le proprie regole e il proprio passo, ipotizza livelli paralleli di fluidità immaginando che lo sviluppo iniziale dell'apprendimento attraverso i vari strumenti avvenga in modo separato e distinto finché le caratteristiche specifiche degli strumenti non siano ben sviluppate e interiorizzate. Nello stesso periodo in cui i bambini imparano a leggere e a pensare attraverso il mezzo della carta stampata, apprendono anche a pensare in modo diverso, grazie a schermi su cui scorrono imma-

gini in rapida successione. Nel progetto descritto, i dispositivi digitali vengono introdotti come strumenti per imparare a programmare, come una sorta di “parco giochi” per imparare ad esempio a produrre arte grafica e programmare robottini. In questo modo nessuno dei due mezzi occuperebbe una posizione privilegiata in classe. “Imparando a programmare, i bambini sviluppano le abilità deduttive, induttive e analogiche necessarie all’apprendimento delle scienze, della tecnologia, della matematica e dell’ingegneria, che al tempo stesso costituiscono il nucleo dei processi del ‘metodo scientifico’ nel circuito della lettura. Iniziano a comprendere, ad esempio, l’importanza della sequenza...”

Del resto anche il Consiglio dell’Unione Europea nella Raccomandazione del 22 maggio 2018⁸, relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente, indica per lo sviluppo delle competenze chiave la necessità di “innalzare il livello di padronanza delle competenze di base (alfabetiche, matematiche e digitali) e sostenere lo sviluppo della capacità di imparare a imparare quale presupposto costantemente migliore per apprendere e partecipare alla società in una prospettiva di apprendimento permanente”.

Ma per imparare a imparare è necessario coinvolgere totalmente le giovani menti catturando e tenendo viva l’attenzione su tutta una serie di sfide di apprendimento.

Sarà proprio l’integrazione tra cultura analogica e innovazione digitale la sfida più difficile da vincere. Da insegnante che ha iniziato a raccoglierla dalla fine degli anni ’80 quando attuavo un laboratorio LOGO con il Commodore64⁹ e avevo ore di compresenza con italiano, tecnologia, arte, non posso che essere pessimista visti i ridotti spazi attuali per la condivisione esistenti nelle scuole.

Le ore di compresenza sono state nel mio caso l’opportunità di formazione più preziosa proprio

perché, come per il circuito della lettura descritto dalla Wolf, mi hanno permesso di intravedere e costruire inaspettate connessioni tra le discipline, di portarle alla luce e condividerle con i colleghi. Ancora oggi penso che questa capacità di attraversare le discipline, conoscendone i linguaggi specifici, sia indispensabile per chi decide di insegnare, e vedo nell’imparare a lavorare su testi diversi e con strumenti diversi la premessa per raggiungere qualsiasi traguardo di competenza.

Gli inviti ministeriali non mancano, basta pensare a ciò che sta scritto nel documento DM742-2017¹⁰ sulla finalità della certificazione delle competenze alla fine del primo Ciclo d’istruzione: “Gli insegnanti sono invitati a superare barriere disciplinari o settoriali e ad aprirsi con curiosità e fiducia alle suggestioni e agli stimoli della cultura contemporanea, imparando – essi per primi – a lavorare insieme, costituendo una comunità professionale unita dalla finalità educativa della scuola”.

Un bell’esempio di dialogo tra le discipline umanistiche e quelle scientifiche è dato da “Italmatica”¹¹, un progetto del “Centro competenze didattiche della matematica (DDM) del Dipartimento formazione e apprendimento / Alta scuola pedagogica della SUPSI di Locarno”. Il progetto, attraverso la produzione e la diffusione di materiali che uniscono l’apprendimento della matematica e dell’italiano, e tramite l’organizzazione di una serie di iniziative, mira a incentivare il dialogo e mostrare le connessioni tra questi due ambiti disciplinari. Le esperienze documentate, condotte da un gruppo di docenti di scuola dell’infanzia, primaria e secondaria di primo grado, riguardano prevalentemente la lettura, la comprensione e la formulazione di problemi¹².

Un altro esempio di connubio tra lingua e matematica è il progetto “Problemi al centro”, già citato in un mio precedente articolo su questa rivista¹³, dal quale si evince che la comprensione

8. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

9. <https://ready64.org/articoli/leggi/idart/20/il-logo-per-commodore-64>

10. <https://www.miur.gov.it/-/linee-guida-certificazione-delle-competenze>

11. <https://www.matematicando.supsi.ch/iniziative/>

12. Campolucci L, & Maori, D. (2021). Un percorso integrato di matematica e italiano in continuità dalla scuola dell’infanzia alla scuola secondaria di primo grado. *Didattica Della Matematica. Dalla Ricerca*

Alle Pratiche d’aula, (9), 73 - 102. <https://doi.org/10.33683/ddm.21.9.4>

del testo è un prerequisito fondamentale per la risoluzione dei problemi di matematica.

Purtroppo gli inviti a fare interagire le diverse discipline e i buoni esempi cadranno nel vuoto se gli insegnanti non saranno formati alla condivisione, all'apprezzamento della trasversalità dei saperi, al sapersi mettere in discussione. Se però la loro formazione è prioritaria, lo è ancora di più la valorizzazione del ruolo che rivestono in una società che guarda al futuro. A questo proposito mi viene alla mente ciò che afferma l'autore del racconto lungo "La conferenza degli animali"¹⁴, un classico della letteratura per ragazzi in cui gli animali, stufi delle malefatte degli uomini, organizzano una conferenza per prendere in mano la situazione. Degno di nota, anche per concludere questa mia lunga riflessione, è l'ultimo punto posto dagli animali nel patto finale stabilito con gli uomini. E cioè che "In futuro, i dipendenti dello stato meglio pagati saranno gli insegnanti. Educare i bambini e farne dei veri uomini è il compito più alto e più difficile che ci sia". ●



13. Stelli L, *Le domande dei problemi e... sui problemi*, Naturalmente scienza (1), 85-90, 2022.

14. Erich Kästner, *La confe-*

Lisa Signorile

L'orologiaio miope.

Tutto quello che avreste sempre voluto sapere sugli animali... che nessuno conosce

Codice Edizioni 2012



Con stile ironico e rigore scientifico, Lisa Signorile, biologa e divulgatrice scientifica, descrive in questo libro animali bizzarri e sconosciuti. Come ci spiega lei stessa: "Ho voluto un po' sdrammatizzare l'immagine di Richard Dawkins: l'evoluzione che non vede che cosa fa e dove va, molto più che l'indovino Tiresia mi ricorda Mister Magoo, un vecchio personaggio dei cartoni animati che perde di continuo gli occhiali".

Spesso consideriamo inquietanti gli animali che vivono in ambienti estremi, perché non riusciamo a compararli con l'unico strumento di paragone che conosciamo: noi stessi. A volte è l'aspetto a sconvolgerci, altre volte le abitudini, altre ancora la dieta; ma rimane l'idea che più qualcosa è diverso dai nostri standard più ne rimaniamo colpiti, quasi mai in senso positivo. E così restiamo a bocca aperta, straniti che qualcosa di tanto anomalo condivida lo stesso pianeta con noi, senza che nemmeno lo sospettassimo. È un po' come scoprire che gli elfi vivono in soggiorno... Ma non c'è bisogno di tanta fantasia: queste creature "inimmaginabili" – che sembrano disegnate non tanto dal famoso orologiaio cieco di Richard Dawkins quanto da uno miope e un po' distratto – esistono davvero.