

# Insegnare a vedere per insegnare a capire


un po' di didattica della comprensione

4° incontro Simona Sacchini






# Comprensione



*Comprendere un testo significa costruirsi una rappresentazione mentale coerente, semantica, globale del testo che ne contiene le informazioni essenziali organizzate secondo criteri sia temporali che causali*



# Comprensione di immagini e comprensione di un testo scritto



## Domanda 1

*I processi di osservazione e costruzione di significato, di integrazione e di inferenza implicati nella lettura di immagini sono i medesimi processi di pensiero implicati per la comprensione di un testo scritto?*



Possibili ragioni per una risposta negativa:

- il testo verbale scritto implica il riconoscimento di segni radicalmente diversi dai semi iconici
- le parole non hanno alcuna somiglianza con gli oggetti cui si riferiscono, quindi l'accesso al significato transita attraverso il processo di decifrazione del sistema verbale il quale presenta proprie specificità e proprio problemi



## DOMANDA 2

La decifrazione delle parole da un lato e il piano della comprensione dell'altro sono un unico processo?

Cioè

*La capacità di decifrazione delle parole implica allo stesso tempo l'attivazione dei processi di comprensione?*



## Risposta dei ricercatori sulla decodifica e comprensione

Da una serie di ricerche correlazionali sulla lettura è risultato che la comprensione del **testo scritto** si avvale di due componenti: la **decodifica** e le **abilità di comprensione linguistica** sia del testo scritto che del testo orale, e che le due componenti sono sottese da meccanismi differenti

Ciò significa che se l'abilità di decodifica viene isolata, l'abilità di comprensione viene riconosciuta come un'abilità che gode di autonomia rispetto a quella decifratrice



# Decodifica e comprensione

Se l'abilità di comprensione è un'attività autonoma, ciò significa che essa può essere sollecitata **prima** che intervenga il processo di decifrazione dello scritto e dunque **prima** che i bambini sappiano leggere direttamente

Questo implica **la possibilità di operare a favore della comprensione e della formazione del lettore** ancora prima che lui impari a leggere

Questo è piuttosto affascinante perché le immagini, i cartoni animati, i libri figurati o silenziosi sono veramente **funzionali e propedeutici alla comprensione anche del testo scritto**

E questo dato risulta di particolare interesse se noi pensiamo di **agire a favore della comprensione già con bambini di 4 o 5 anni**

Risultati di recenti studi hanno accertato che

già a quattro anni, nei bambini, **decodifica e comprensione** sono riconoscibili come **due** competenze **separate ma operanti insieme sinergicamente** nei compiti di comprensione

Per la valutazione della comprensione i ricercatori hanno fatto ricorso a: *immagini multi-azione, immagini mono-azione, immagini in sequenza, cartoni animati e testi televisivi*



## ESEMPIO DI UN'IMMAGINE MULTI-AZIONE (immagine singola)



È un'immagine singola scelta per la sua autonomia rappresentativa, in quanto non richiede di conoscere le illustrazioni che precedono seguono. Raffigura una molteplicità di personaggi impegnati in azioni o micro-eventi indipendenti l'uno dall'altro.

Questo significa che ciascuna azione può e deve essere riconosciuta di per sé.

**Quale processo cognitivo può essere attivato dall'osservazione di questa immagine?**

Questo tipo di illustrazione è adatta a stimolare l'attività inferenziale e una lettura integrata del testo, in quanto richiede al bambino il riconoscimento di una pluralità di azioni in svolgimento, riferite a un solo personaggio o a personaggi in relazione.



## ESEMPIO DI UN'IMMAGINE MONO-AZIONE (immagine singola)

I personaggi sono impegnati in attività **interdipendenti**.

*A quale scopo è stata scelta questa immagine?*

*Quale processo intendeva verificare?*

L'insegnante-ricercatore ha sollecitato l'**abilità inferenziale chiedendo:** (che cosa avreste chiesto?)

*«Perché la bambina ha la mano davanti la bocca?»*

*Perché è stata fatta questa domanda?*

Il riconoscimento delle azioni svolte da ciascun personaggio richiede di **considerare l'azione nel contesto in cui è collocata**.



Immagine tratta dal gioco da tavolo «*Aiutiamoci a vicenda*», Ravensburg



Figure 1. Example of the sequence used in the experiment, taken from Lastrego, C., Testa, F. (1986). *Tommasone resta in città*. Trieste: E. L.

## I cartoni animati sono stati scelti per misurare le abilità inferenziali

“In each experimental session, the children were invited (individually<sup>+</sup> or in small groups) to observe/read a visual text .....and describe it verbally, interacting with the adult and the classmates (in small groups only).

the adult introduced the task with an open question: “*What can we see? What is happening?*“. The adult then supported the children's participation and communication using **the reflective listening technique** (Lumbelli, 1982; Rogers, 1951).

The adult focused on the passages of the text requiring the children to process inferences and, when faced with incorrect inferences, invited the children to formulate alternative interpretations, such as: “*Perhaps Tommy fell over because Bobby played a trick on him [thus accepting the child's incorrect answer], could he have fallen over for a different reason?*” (Cardarello, 2009). Finally, the adult stimulated metacognition using questions like “*What did you see that made you think that ...*“. Cartoons and Visual Texts in promoting text comprehension, Chiara Bertolini, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia



## EPISODI TELEVISIVI TRATTI DA CARTONI ANIMATI

Nella ricerca sono stati usati alcuni episodi televisivi tratti da una serie tedesca di cartoni animati.

I suoi protagonisti sono i *Plonsters*: tre amici che spesso litigano facendosi dei dispetti. Si tratta di gocce di plastilina antropomorfe, una arancione, una verde e una blu, capaci di trasformarsi e di trasformare gli oggetti vicini.

Quale abilità cognitiva i ricercatori volevano indagare nei bambini?



## EPISODI TELEVISIVI TRATTI DA CARTONI ANIMATI



Tre fotogrammi di un episodio in cui sono presenti i tre Plonster

*Che cosa deve essere compreso dell'episodio? Quale processo i bambini devono attivare?*

La comprensione dell'episodio ha buon esito se si **riconosce l'identità dei personaggi** anche quando si trasformano, quando assumono sembianze diverse, nonostante i pochi indizi


Il Plonster arancione litiga con gli amici, fa loro un dispetto, si trasforma in pesce-sega e ride divertito






## EPISODI TELEVISIVI TRATTI DA CARTONI ANIMATI

Un'ulteriore attività sperimentale ha richiesto di **compiere inferenze** allo scopo di ricostruire **il contenuto dei dialoghi**: i personaggi comunicano tra loro attraverso gesti ed espressioni vocali ma non verbali.

Dunque il significato di dialoghi deve essere ricostruito a partire dalle **variazioni di tono**, dal **contesto in cui dialoghi sono collocati**, dagli **eventi che li precedono** e da quelli che **seguono**.



Si tratta di un'operazione complessa che richiede di tener conto di una **pluralità di indizi testuali**, quindi la **ricostruzione del contenuto dei discorsi è segnale di una buona lettura integrata del testo**



## Esempio di ricostruzione del contenuto di un dialogo

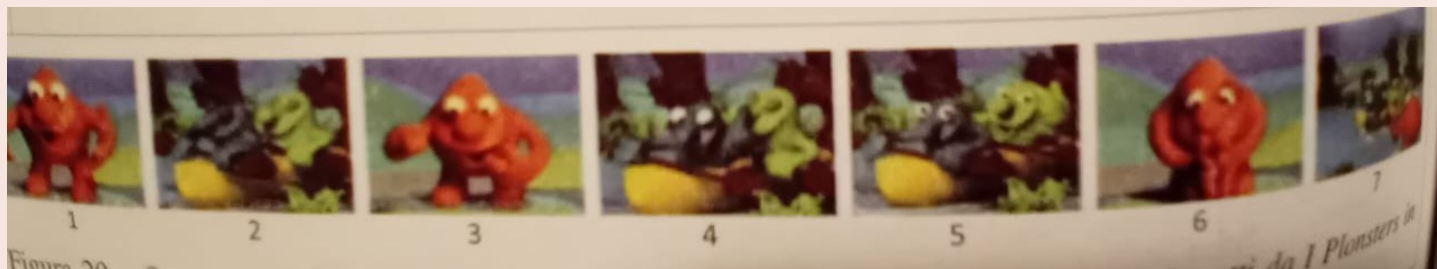
La figura riporta alcuni frammenti di una interazione la cui comprensione è rilevante perché costituisce l'evento iniziale della storia.

Cosa si dicono i Plonsters? Cosa succede?

La sequenza utilizza una tecnica tipica del linguaggio filmico: il **telespettatore deve costruire la natura della conversazione** dell'evento anche se non ci sono indicazioni chiare sia del reciproco rivolgersi dei personaggi l'uno con l'altro sia per la continuità del discorso.

Alcuni indizi riguardano il **contenuto** del dialogo: i Plonster blu e verde sono su una canoa, **scuotono** la testa **mostrano** il numero due con le dita, il Plonster arancione indica con le dita la canoa, **piange**, **fa il gesto del pregare**.

Questi indizi, insieme al **recupero di alcune conoscenze enciclopediche**, consentono di capire che il Plonster arancione chiede agli amici di salire in canoa, ma riceve un rifiuto



## Esempio di ellissi visivo

Frammento di un evento precedente **in cui si lasciano nell'implicito alcune azioni\***. Ha per oggetto il dispetto giocato dal Plonster arancione ai danni degli amici verde blu che pagaiando si accorgono di aver perso le pale.

Quale domanda per attivare il processo cognitivo funzionale alla comprensione?

Domanda: *Per quale motivo rimangono a bocca aperta?*

Per la comprensione ci sono degli indizi: la sega sott'acqua vicino alla pala, sopra all'acqua le pagaie senza pale.

L'intervento ha inteso stimolare anche la capacità di **ricostruire in modo completo gli eventi anche quando implicavano fatti non espliciti**. Infatti tale riconoscimento richiedeva di attivare alcune conoscenze **pregresse** e di utilizzare una molteplicità di indizi/ vincoli raccolti nel testo



\* « *La strada era gelata. Il camion correva veloce. Molte persone rimasero ferite* »  
( da Abbott V., J. Black, 1986), in *Knowledge structures*

## + Esempio di riconoscimento dei nessi causali

Alcune ricerche documentano la scarsa attitudine dei bambini a riconoscere i nessi causali benché questa abilità sia **cruciale** per il buon esito del processo di comprensione.



*Quali capacità ha inteso sollecitare questo intervento sperimentale? Quali riflessioni dovevano compiere i bambini?*

L'intervento sperimentale ha inteso sollecitare, promuovere la capacità di **ricostruire la rete causale degli eventi**, stimolare l'abitudine dei bambini a riflettere sulle **intenzioni dei personaggi**, sulle **cause delle azioni e degli scopi che stanno alla base dell'utilizzo di certi oggetti** ossia della particolare funzione assolta da alcuni oggetti.



## PER CONCLUDERE

L'abilità di comprensione è stata stimata nel processo di integrazione delle informazioni e di costruzione di «rappresentazioni «*connesse*» (integrate) come richiedono i diversi media



## PER CONCLUDERE

una figura è capita non solo perché la integriamo con le nostre conoscenze non rappresentate, ma anche perché, nel decifrarla, **sappiamo ricorrere agli stimoli presenti in quel testo che sono vincoli ma anche indizi per la nostra interpretazione**

Perciò le recenti ricerche ci fanno capire **che azioni di potenziamento della comprensione intraprese precocemente possono agire proficuamente sulla capacità di comprensione *tout court***, realizzando concretamente un'azione di prevenzione delle difficoltà di comprensione.

# Processi cognitivi

- Osservare, dal generale al particolare
- Mettere in relazione
- Confrontare
- Riconoscere somiglianze e differenze
- Riconoscere le informazioni esplicite
- Fare inferenze
- Ricordare, tenere a mente le informazioni ricavate da un'immagine per confrontare quella pagina con la successiva
- Decodificare attraverso tutti i dati percettivi: vista, udito (*voci, suoni, rumori..*), olfatto (*odori*), gusto (*sapori*)
- Riconoscere la forma di un'immagine e confrontarla con i successivi sviluppi
- Passare dall'osservazione spontanea a quella del mettere in sequenza, sequenziare
- Immaginare, creare
- Attivare le pre-conoscenze e quelle della propria enciclopedia personale

## Specificità delle incomprensioni

Per un'azione efficace di potenziamento delle capacità di comprensione è bene conoscere le specificità delle incomprensioni e i processi che sottostanno alla lettura dell'immagine da parte dei bambini

Il più vistoso problema di comprensione è rappresentato dall'integrazione delle **immagini in sequenza**: per essere capita tale sequenza richiede un **“riempimento”** in corrispondenza delle **ellissi temporali** tra un'immagine e la successiva.

il **mancato riconoscimento di un oggetto in corrispondenza di una configurazione segnica**: *un orsetto con una paletta e un berretto da vigile urbano* significa “vigile urbano” : ciò implica il mancato riconoscimento di **categorizzazione** dei segni (causa possibile: non aver mai visto un vigile urbano) e **mancata integrazione dello stimolo con segni contestuali** nell'immagine (es. il fatto che l'orsetto si trovi in mezzo alla strada)

identica operazione di integrazione e connessione è richiesta per riconoscere **l'azione o attività** a cui quella configurazione iconica allude: incomprensione per mancanza di conoscenza enciclopediche ma **più spesso la mancata elaborazione congiunta di tutto il contesto figurale**

letture **apparentemente creative** ma che di fatto non sono adeguate alle immagini **perché sono state attivate delle conoscenze più familiari più conosciute anche quando non sono pertinenti a ciò che viene visto.**





## Processi cognitivi distorti

Proprio l'analisi degli errori che si riscontrano permette di risalire a una descrizione del tipo di processi che bambini mettono in campo riconoscibili solo quando danno luogo a una lettura del tutto bizzarra, non pertinente

**Il primo di questi processi** è sicuramente costituito da una **lettura sintetica dell'immagine** di cui il bambino dà un'interpretazione sbagliata sulla base di **uno o due dettagli che sono capiti come più importanti**, ma senza un esame completo del testo.

Un secondo processo sta agli antipodi di quello precedente è dato dalla **mancata elaborazione della figura nel suo complesso**, a favore della **enumerazione dei singoli elementi riconosciuti**

Un terzo processo è sicuramente rappresentato da un procedimento di lettura **scotomizzata** cioè di una operazione mentale in cui le immagini rimandano a ricordi sgradevoli, immagini, personaggi legate a eventi familiari, e si ignora tutto il contesto. Questo dimostrerà che i bambini **enfaticizzano la sola azione delle conoscenze enciclopediche (rinvio a fatti familiari) trascurando quelle testuali.**



## Testo scritto – testo visivo

Quindi **dal punto di vista del processo**, le **incomprensioni sembrano alludere** chiaramente, **alla mancata competenza nella costruzione del significato**, sia sulla base delle conoscenze pregresse sia per la mancata integrazione dei significati riconosciuti

Il rinvio quindi alla lettura di un testo scritto è chiarissimo: i problemi di comprensione riscontrati in età successive segnalano proprio che **fare molte inferenze non equivale necessariamente a capire, anzi**, l'incomprensione si deve spesso al **richiamo di conoscenze pregresse non pertinenti e all'esecuzione di inferenze erranee**.

Somministrare ai bambini immagini **“ambigue”** rappresenta una risorsa per insegnare a ragionare su un testo. Infatti un testo figurato **abbastanza «ambiguo»** rappresenta per i piccoli una sfida per la lettura integrata di elementi contestuali e quindi un esercizio particolarmente funzionale alla promozione di processi di integrazione per capire il testo.

## Immagine «ambigua»

Un'immagine deve essere trattata sempre come un testo cioè come un insieme di segni che danno luogo ad una «**rappresentazione**» per riconoscere la quale il lettore deve **costruire singoli significati e integrarli con i significati compresenti**.

La differenza più vistosa con il processo di elaborazione del testo verbale è connessa al fatto che:

- **nel testo verbale** questo **processo è sequenziale** (una frase dopo l'altra) e quindi **segue un ordine vincolato**
- **nel testo visivo**, al contrario, **la compresenza degli stimoli e l'assenza di un vincolo nell'ordine di lettura** rendono l'operazione più **soggettiva e quindi anche più complicata**.

**da questa possibilità di elaborazione soggettiva deriva l'ambiguità di un testo visivo:** un'immagine è quasi sempre ambigua quando può essere interpretata come l'immagine di diverse realtà: quindi palestra per il processo di selezione e integrazione dei significati (**categorizzazione**), tra cui la principale, **l'inferenza**, così come accade nella lettura di un testo verbale.

## Principi di didattica della comprensione

Si possono rintracciare **criteri di analisi delle illustrazioni** e le **condizioni che ne facilitano la comprensione**



- **il primo di tali criteri** è quello di **evitare la visione frettolosa dell'immagine** e di **rallentare e aumentare il tempo di esplorazione**: la lettura frettolosa è all'origine di tutte le distorsioni e i rischi di superficialità (per gli adulti, per insegnanti e quindi per i bambini)

- i modi in cui promuovere questo rallentamento e questo approfondimento possono essere molteplici ma una **condizione irrinunciabile è che il testo iconico sia esso stesso abbastanza ricco e ambiguo da giustificarne un'esplorazione («ambiguità», v. slide 23)**

- le attività che realizzano questa condizione sono senz'altro quella della **visione condivisa fra più bambini e del confronto tra le rispettive letture**

- **il secondo criterio** è quello di mettere i bambini in condizioni di verbalizzare tutto ciò che vedono quando guardano una figura, **verbalizzare cioè la loro esplorazione visiva: visione rallentata, verbalizzazione che obbliga a produrre parole e a cercarne (*interazione dialogica*)**

- **la terza indicazione** è l'adozione della **tecnica del rispecchiamento verbale**: essa fornisce al lettore un feedback che consiste nella ripresa fedele delle sue parole e funziona come indiretto invito a continuare a esplorare e ad approfondire o specificare quanto detto.





## ancora un po' di metodologia

Tipica difficoltà che incontra il bambino è quella di **non tener conto dei vincoli del contesto** e di leggere nell'immagine la prima cosa che gli sembra di vedere:

- **indicazione opportuna**: segnalargli la possibilità che un medesimo oggetto *sembra*, cioè alluda a cose diverse e quindi lo si **invita a confrontare «*ciò che sembra*» e «*ciò che potrebbe essere*»** («*Sembra questo, Sembra quello*») bellissimo libro che gioca proprio sul doppio sembiante di un oggetto - attività di questo tipo non richiedono affatto l'adozione di libri ad hoc, basta che sia un atteggiamento dell'insegnante **per incoraggiare il bambino a esplorare accuratamente l'intero testo e a formulare plurime ipotesi interpretative** riguardo all'espressione cosa sembra

Questo tipo di attività aiutano i bambini ad una **progressiva presa di coscienza dei meccanismi di funzionamento del proprio pensiero e della propria mente** e dunque **attivano le prime forme di esperienza metacognitiva e di controllo del proprio pensiero**.






## Riassumendo

esistono alcuni principi metodologici che si sono mostrati efficaci nel promuovere la comprensione:

- a) rallentare l'esplorazione o comunque garantire un tempo adeguato alla visione
- b) preferire testi iconici ricchi, ambigui che giustificano l'esplorazione
- c) favorire la visione condivisa tra più bambini (piccolo gruppo)
- d) far verbalizzare tutto ciò che si vede
- e) usare da parte dell'insegnante il **rispecchiamento verbale** nelle sue diverse articolazioni
- f) confrontare “*cosa sembra*” e “*cosa potrebbe essere*”



Questi principi metodologici sono risultati efficaci sia per bambini in età prescolare sia per studenti di età superiore.



# bibliografia

Devescovi A., Buriani C. (1987), «L'uso delle domande nella comprensione della lettura», in I. Poggi, *Le parole nella testa*, Il Mulino, Bologna, pp.207-225

Calvani A. (a cura di), (2011), *Principi di comunicazione visiva e multimediale. Fare didattica con le immagini*, Carocci, Roma

Lumbelli L., (2003) «Per un controllo consapevole della comprensione di testi: un approccio alla diagnosi ed alla stimolazione», in O. Albanese, P.A. Doudin, Martin D., *Metacognizione ed educazione*, Franco Angeli, Milano, pp. 159-171

Lumbelli L.(2009), *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*, Laterza, Bari

Levorato M.C., Cacciari C. (1977), “Lo sviluppo della competenza linguistica figurata: dalla letteralità al metalinguaggio”, in *Giornale Italiano Di Psicologia* , vol. 34, n. 2, pp.399-421

Cardarello R., *Leggere prima di leggere*, La Nuova Italia, Firenze (1989)

Levorato M.C., *Racconti, storie e narrazioni. I processi di comprensione dei testi*. Il Mulino, Milano 1988

QdR, *Didattica e letteratura, Meraviglia da sfogliare. Quando l'albo illustrato incontra il laboratorio di lettura e scrittura*, Elisa Gollinelli, Sabina Minuto, Loescher ed. 2023

Campagnaro M., Dallari M., *Incanto e racconto nel labirinto delle figure*, Erikson, 2020