

4. LA DIDATTICA DEL CONFRONTO IN II ELEMENTARE

tratto (con adattamenti) da:

"La didattica del confronto", di Giuseppina Caviglia-Circolo Didattico di Voltri

(tale documento verrà riportato integralmente nel volume VI di questo Rapporto Tecnico)

La didattica del confronto si è inserita nel Progetto "Bambini, maestri, realtà" in continuità con l'attenzione nei confronti del linguaggio; infatti nel progetto, fin dalla prima alfabetizzazione, viene curata la strutturazione del linguaggio orale e la mediazione dell'insegnante guida il passaggio dal testo orale al testo scritto.

Dal 1986 ad oggi la didattica del confronto si è progressivamente articolata in una serie di modalità correlate, ma con caratteristiche distinte.

Inizialmente ci sono stati evidenti risultati nel miglioramento della produzione di testi, in seguito, via via che le classi in cui si sperimentava la didattica del confronto arrivavano alla conclusione del ciclo della scuola elementare, ci si è resi conto di una notevole influenza sullo sviluppo della comprensione.

Caratteristica comune a tutte le modalità di confronto è l'attenzione al passaggio da significativo a significato e all'utilizzazione della rappresentazione linguistica nel processo di pensiero.

Le modalità di confronto che considereremo sono essenzialmente tre: confronto con la realtà, confronto di testi (che a sua volta può essere di vario tipo), confronto anticipativo.

Nel presente documento si considereranno solo confronti di testi verbali riguardanti esperienze della vita quotidiana dei bambini e attività in campo tecnologico e scientifico; ma il confronto di testi si è sviluppato anche in ambito matematico (confronto di strategie risolutive, confronto attivo di strategie, confronto anticipativo di strategie risolutive).

Gli esempi riguarderanno la seconda classe della scuola elementare; esempi simili sono disponibili per testi di tipo scientifico e tecnologico nelle altre classi e nella scuola media.

4.1. IL CONFRONTO CON LA REALTÀ

In base alle esperienze finora condotte, il confronto con la realtà ha ricadute positive sia sulla produzione che sulla comprensione dei testi.

SULLA PRODUZIONE DEI TESTI:

...nel confronto con la realtà la produzione linguistica del bambino viene "attuata", si tenta cioè di passare dalle parole scritte o dette dal bambino, per spiegare un procedimento, per descrivere una situazione, all'effettiva realizzazione od esistenza della stessa.

Nel tentativo di esecuzione del procedimento o nell'esame della situazione trattata nel testo, vengono facilmente alla luce imprecisioni, lacune, errori logici o di successione; inoltre, scontrandosi con la realtà il bambino si appropria, nel momento in cui riesce finalmente ad esprimersi in un modo linguisticamente adeguato, se necessario con la mediazione dell'insegnante, di concetti, forme di ragionamento e forme espressive che potrà utilizzare in successivi approcci alla realtà.

Nell'esempio che segue al punto 1.1, si può vedere come Alessio, nel momento in cui aggiunge i centimetri, si appropria, naturalmente ancora a livello solo operativo, dell'additività della misura. In tale esempio si vede come l'intervento dell'insegnante che attua il confronto con la realtà è essenziale per arrivare alla precisione e completezza nella verbalizzazione.

Rapporto Tecnico "Bambini Maestri Realtà" – classe II –
linee metodologiche: scelte di fondo e aspetti di metodo riguardanti il rapporto tra pensiero e linguaggio, il confronto di testi, le ipotesi

Non sempre tuttavia i bambini riescono, nel caso di consegne particolarmente complesse, a riprogrammare la propria procedura in conseguenza di uno scontro con la realtà.

Ricordo un bambino di seconda che, messo di fronte all'"attuazione" passo passo delle proprie indicazioni verbali per fare il caffè con la Moka, arrivato alla caffettiera chiusa e con tanto di caffè dentro, non trova più il modo di metterci dentro l'acqua e alla domanda "e l'acqua?" conclude impotente "non ce la metto".

Il confronto con la realtà era stato attuato con quel bambino per fargli cogliere i propri errori progettuali, le lacune nella sua concatenazione e per migliorare la precisione della sua produzione verbale; in questo caso, però, il bambino non riesce a riprogettare il proprio intervento sulla realtà, non riesce a rispondere alla maestra che gli chiede come avrebbe potuto fare a mettere l'acqua dicendo "la dovevo mettere prima", avviando un processo di rilettura e riprogettazione del proprio lavoro, cosa che altri bambini erano riusciti a fare.

In un caso simile, quando il bambino dimostra di non riuscire ad organizzare una propria (ri)progettazione verbale che controlli l'attuazione del processo in oggetto neanche messo di fronte al confronto con la realtà, l'insegnante può ragionevolmente ritenere che egli si trovi al di qua della "soglia di sviluppo prossimale" che consente operazioni di recupero e riprogettazione, ed allora può semplicemente decidere di chiedergli progetti più semplici od accontentarsi di pezzi più brevi. Se invece l'insegnante ha ragione di supporre che vi siano possibilità di sbloccare il bambino può tentare di renderlo partecipe del confronto con la realtà attuato da un altro bambino: vi potrebbe essere la possibilità di acquisire dal compagno la capacità di riprogettare che il bambino in questione non riesce ad acquisire in modo autonomo.

SULLA COMPrensIONE DEI TESTI:

... per quanto riguarda il processo di comprensione, il "confronto con la realtà" di un testo prodotto da un compagno costringe il bambino che partecipa al confronto a penetrare il significato del testo letto ed a immaginare cosa esso descrive, al fine di cogliere gli eventuali elementi di inadeguatezza nei confronti della realtà descritta.

Il bambino è quindi sollecitato a superare la pura "decifrazione" e a realizzare la costruzione di immagini mentali connesse al contenuto del testo.

IN SINTESI:

...nel confronto con la realtà si sollecitano, a livello ancora operativo, abilità inerenti la produzione verbale (corretta articolazione logica, completezza e precisione) e la comprensione dei testi (rappresentazione mentale del significato delle parole e delle espressioni verbali) su cui si interviene anche con altre modalità di confronto (confronto anticipativo, confronto di testi) .

Il confronto con la realtà viene proposto soprattutto nelle prime classi, proprio in considerazione della possibilità dell'esistenza di periodi critici (Berstein) nello sviluppo del linguaggio e delle comprensione, ma in seguito (fino alla classe V) esso deve continuare ad essere usato in tutti i casi in cui non vi è altro modo efficace di recuperare il significato delle espressioni linguistiche per utilizzarle in una rappresentazione verbale funzionale all'intervento sulla realtà.

Il confronto con la realtà è un'attività difficilmente documentabile nel lavoro in classe, perché svolta in gran parte a livello orale; come criterio generale, mi sembra si possa suggerire che occorre scegliere esperienze adatte per non rendere troppo banale l'attività stessa, ma nemmeno troppo complesse o artificiose.

4.1.1 Esempio relativo alla classe seconda

Il seguente testo è stato scritto da Alessio, bambino di seconda (Voltri-Fabbriche '93); la consegna era spiegare come fare per disegnare una piantina alta 23 cm sul proprio quadernone utilizzando un righello più corto della piantina stessa.

Testo

Si prende il righello, poi si mette sopra il quadernone, poi si arriva fino alla fine del righello, poi si va fino a metà del righello.

Per ottenere un testo più adeguato l'insegnante opera i seguenti interventi scritti, riportati in grassetto, scritti sul quaderno del bambino

cosa vuol dire che arrivi alla fine del righello?

vuol dire che si arriva a 16 o 17 (il bambino si riferisce a due righelli che ha: uno da 16 e uno da 17 cm)

cosa vuol dire arrivare sino a metà?

vuol dire che quando si arriva alla fine del righello si aggiunge la metà

A questo punto l'insegnante interagisce a voce con il bambino:

come devi mettere il righello?

Il bambino non dice niente; non riuscendo a sbloccare la situazione l'insegnante dà al bambino una consegna che lo induce a confrontarsi con la realizzazione delle parole che ha scritto.

Fai finta di fare quello che hai scritto, di mettere il righello per disegnare davvero la piantina.

Il bambino adesso ha il righello in mano e lo posa sul quadernone, immaginando di tracciare la linea che rappresenta la piantina e di rimetterlo per allungarla; e così finalmente risponde all'ultima domanda:

Dallo zero.

Nel rispondere mette il righello "dallo 0", ma in modo che ritorni in giù verso la linea immaginaria che avrebbe dovuto tracciare per disegnare la piantina. Il bambino in questo momento sta seguendo le proprie parole: "...*si arriva fino alla fine del righello, poi si va fino a metà del righello*".

In esse non aveva specificato come va messo il righello, verso l'alto o verso il basso, e in questo momento, nel corso di una interazione sofferta, egli ha perso di vista lo scopo del testo stesso: dare indicazioni per disegnare una piantina lunga 23 centimetri con il proprio righello che è più corto.

Evidentemente l'intuizione di dover aggiungere circa metà righello era ancora vaga, il bambino non aveva specificato verbalmente l'azione di aggiungere; il "*poi si va fino a metà del righello*" si rivela nel confronto con la realtà, che in questo caso è lo stesso bambino ad attuare, come inadeguato.

A questo punto l'insegnante deve ricordare lo scopo del testo, l'azione che le parole dovrebbero adeguatamente guidare:

Ma se vai giù allunghi la riga?

senza rispondere Alessio mette bene il righello, e completa:

Metto lo zero dove arriva il 17 e conto 18,19,20,21,22,23.

La conta in avanti dei centimetri successivi al 17 risolve il nodo lasciato scoperto dal "poi si va a metà righello".

L'aver preso il righello in mano e l'aver provato ad utilizzare la propria spiegazione per allungare la riga ha fatto sì che Alessio interiorizzasse lo schema d'azione necessario fino a mediarlo attraverso il linguaggio e nel momento stesso in cui è finalmente riuscito ad esprimersi in un modo adeguato il linguaggio si è fatto strumento del pensiero ed il bambino è in grado di padroneggiare veramente la proprietà additiva della misura.

4.1.2. Esempi di consegne di confronto con la realtà in II

Le stesse situazioni sono proponibili anche come situazioni di "confronto anticipativo", in tal caso il confronto con la realtà si può utilizzare dopo il confronto anticipativo nei casi di difficoltà dei bambini nell'entrare nel testo altrui ("rappresentandolo" mentalmente).

- confronto con la realtà del progetto di montaggio della girandola (può seguire la consegna: "Come hai fatto per controllare se il testo andava bene?") (cfr. *documentazione*)

- confronto con la realtà del progetto di montaggio di una biro a scatto trasparente (in entrambi questi progetti il bambino vede l'oggetto montato e i pezzi da montare)

- confronto con la realtà della descrizione fatta del percorso (cfr. *documentazione*)

- confronto con la realtà del progetto per disegnare o misurare una piantina che misura più del proprio righello (cfr. *esempio precedente 4.1.1. e documentazione*)

- confronto con la realtà del progetto su come il maestro può fare per misurare l'altezza del bambino (cfr. *documentazione*)

4.2. IL CONFRONTO DI TESTI

Rispetto al confronto con la realtà, nel confronto di testi la rappresentazione mentale del significato avviene ad un livello diverso: essa non si costituisce nel rapportarsi alla realtà, ma nel riferire parole diverse ad uno stesso contenuto, costruendo una sorta di "testo personale intermedio" (E. Ferrero) di riferimento per rappresentare verbalmente quello che via via si coglie di analogo (o di diverso) tra i due testi esaminati.

Il confronto di testi è un'attività le cui ricadute nelle nostre classi sono stati subito evidenti nel miglioramento della produzione dei testi, soprattutto per quanto riguarda la completezza e la precisione (ciò è documentato ampiamente anche da esperienze straniere che risalgono agli anni '80); successivamente ci si è resi conto delle potenzialità che essa aveva ai fini dello sviluppo della comprensione dei testi. E' su questo aspetto che ci soffermeremo in questo paragrafo in quanto il miglioramento nella produzione è ampiamente documentato e facilmente percepibile dall'insegnante che applica questa didattica fin dai primi confronti proposti ai bambini.

4.2.1. Modalità di approccio al confronto di testi, e sviluppi successivi

Nella maggior parte delle classi l'attività di confronto di due testi inizia così: vengono presentati due testi con la consegna di sottolineare con uno stesso colore i punti in cui si parla della stessa cosa e con colori diversi i punti in cui si parla di cose diverse. Il lavoro viene iniziato in modo collettivo, con due testi scritti su un grande cartellone su cui via via il maestro esegue le sottolineature proposte dai bambini e discusse con loro. In pratica, tenuto conto del fatto che si tratta (all'inizio) di testi brevi (4-6 righe), quello che si può ottenere è,

Rapporto Tecnico "Bambini Maestri Realtà" – classe II –
linee metodologiche: scelte di fondo e aspetti di metodo riguardanti il rapporto tra pensiero
e linguaggio, il confronto di testi, le ipotesi

ad esempio, un paio di sottolineature con lo stesso colore nei due testi (rosso-rosso, verde-verde) e una-due sottolineature con colori diversi (giallo e blu su un testo, nero sull'altro). Si può anche decidere di dedicare il colore "rosso" alle "cose in comune" e il colore "blu" alle "cose diverse" (però con questa modalità di sottolineatura, molto più semplice, se ci sono più "cose in comune" o più "cose diverse" non è possibile distinguerle tra loro sulla base del colore).

Dopo qualche esperienza a livello collettivo, si può passare ad una attività analoga svolta individualmente e poi discussa collettivamente.

La consegna iniziale della **sottolineatura** mira a familiarizzare i bambini in modo operativo (attraverso un atto compiuto sullo spazio del foglio che contiene i testi) con il fatto che gruppi di parole, più o meno diverse, possono veicolare lo stesso significato.

Si tratta di una consegna importante per iniziare l'attività, ma (come è emerso in numerose discussioni sulla pratica del confronto di testi) essa può comportare anche dei rischi e deve essere gradualmente affiancata da altri tipi di consegne (come la consegna di "scrivere gli argomenti comuni ai due testi" - consegna di "**denominazione**"; e la consegna di "scrivere gli argomenti comuni e, per ogni argomento, le informazioni diverse" - consegna di "analisi gerarchica" o, brevemente, di "**gerarchizzazione**").

Per quanto riguarda i rischi, la richiesta di sottolineare può indurre i bambini (nel momento in cui lavorano individualmente) a ricercare parole comuni, mentre la richiesta di specificare "cosa c'è di comune" (denominandolo) indurrebbe a cercare gli argomenti comuni; inoltre con la sottolineatura non è facile delimitare bene l'argomento comune; e infine attraverso la sottolineatura i bambini possono fermarsi ad un livello di intuizione superficiale di argomenti comuni, senza individuarli con precisione e profondità.

Non vanno tuttavia sottovalutate le potenzialità della consegna di sottolineare: proprio le ambiguità su "cosa sottolineare" possono consentire ai bambini (sotto la guida dell'insegnante) di pervenire alla distinzione fra argomento comune e informazioni diverse relative allo stesso argomento, fondamentale per l'avvio a una lettura "gerarchica" del testo.

D'altra parte, una consegna di denominazione degli argomenti comuni può tagliare fuori bambini che non sono in grado di andare oltre il livello dell'intuizione di qualcosa di comune, mentre la sottolineatura (che manifesta tale intuizione) può essere per questi bambini un punto di partenza per andare oltre, sotto la guida dell'insegnante e/o seguendo l'esempio dei compagni che "denominano". Inoltre la gestione del confronto stesso può essere più semplice se si adotta la sottolineatura, specie quanto l'insegnante si trova ad operare in classi numerose. E infine è bene rilevare che in base alle nostre esperienze la consegna di "sottolineare" risulta inizialmente la più facile da gestire per gli insegnanti che realizzano per la prima volta attività di confronto di testi.

In pratica, la consegna iniziale di sottolineare costituisce per ora l'unico, documentato e produttivo avvio dell'attività di confronto di testi che sia stato documentato in un numero elevato di classi; da essa possono scaturire le ulteriori consegne che portano verso la "denominazione" e la "gerarchizzazione" dei contenuti; l'insegnante la deve proporre conoscendone i limiti e i vantaggi e non richiedendone l'obbligatoria esecuzione quando ritiene maturo il momento per portare i bambini verso la "denominazione". Occorre quindi che l'insegnante chiarisca al più presto, a livello di "contratto didattico", la possibilità di abbandonare la sottolineatura quando ci si sposta alla denominazione. D'altra parte la sottolineatura può anche essere via via modificata (i bambini possono indicare gli argomenti comuni ai margini o con l'evidenziatore, e sottolineare con colori diversi le informazioni diverse relative a uno stesso argomento).

La distinzione fra il primo approccio al confronto di testi ed il passaggio successivo alla "denominazione" ed alla "gerarchizzazione" è stata qui fatta per agevolare l'esposizione, ma occorre precisare che vi è uno stretto collegamento fra sottolineare e denominare in situazioni concrete di lavoro in classe. In effetti, nel momento in cui si discute in classe (a

Rapporto Tecnico "Bambini Maestri Realtà" – classe II –
linee metodologiche: scelte di fondo e aspetti di metodo riguardanti il rapporto tra pensiero e linguaggio, il confronto di testi, le ipotesi

partire dalle sottolineature proposte dai bambini) su ciò che è comune e ciò che è diverso tra i due testi si arriva inevitabilmente a dare un nome agli elementi comuni e agli elementi diversi Sta all'insegnante decidere quando proporre ai propri alunni il passaggio dall'approccio iniziale (sottolineatura) a consegne di "denominazione".

4.2.2. Tipi di confronto di testi

Attraverso una decina di anni di ricerca sperimentale l'attività di confronto di testi si è articolata secondo vari modalità che (nel loro complesso) permettono di portare i bambini ad affrontare con gradualità le difficoltà insite nel confronto; per la classe II possiamo considerare le seguenti modalità:

- **confronto** (su argomento noto ai bambini) **del testo del bambino con** un testo prodotto nella classe (o in un'altra classe) e selezionato dall'insegnante, avendo cura di non scegliere un testo molto buono

- **confronto tra due testi** prodotti nella classe e selezionati dall'insegnante (sempre su argomento noto ai bambini);

- **confronto di un testo scelto dall'insegnante** (o del testo di ogni bambino) **con una "scaletta" preparata dall'insegnante** (o concordata con i bambini) e riguardante i punti principali da trattare.

(negli anni successivi si passa al confronto "con" testi estranei all'esperienza della classe, e poi al confronto "tra" testi che trattano argomenti in gran parte nuovi per la classe).

Nel corso dell'evolvere delle modalità di confronto si attua un progressivo decentramento dalla produzione e dall'esperienza personale del bambino, inoltre il bambino via via si confronta con testi di sempre maggiore lunghezza e complessità e poi anche relativi ad argomenti poco noti, via via realizzando l'effettivo ed autonomo accesso alle idee altrui attraverso il testo scritto.

4.2.3. Aspetti cognitivi e strategie nel confronto di testi

Scopo dell'attività di confronto di testi è realizzare una decifrazione completa e poi superarla fino ad appropriarsi del significato connesso alle parole e alle espressioni decifrate.

L'immagine mentale si costruisce e diventa più precisa proprio nel ricercare in espressioni diverse il riferimento allo stesso significato, allo stesso "contenuto".

In pratica, nel confronto di testi si arriva ad una prima, seppur approssimativa, individuazione e dislocazione di contenuti, per poter poi rintracciare i punti in cui si pensa che si parli della stessa cosa e ritornare in seguito sui particolari che eventualmente differenziano nei due testi l'argomento comune individuato. Così si costituisce una rappresentazione univoca dei significati dei due testi e si può passare al giudizio, esplicitando quali sono i punti nei due testi che si riferiscono allo stesso argomento e quali sono le eventuali "varianti" con cui esso si manifesta nei due testi.

Tutto ciò in pratica si può realizzare con strategie diverse che possono dipendere dai testi da confrontare (lunghezza e complessità) e dalle caratteristiche del soggetto (memoria, stile di lavoro, ...). Con esperienze compiute a livello di insegnanti si è visto che ci sono persone che preferiscono sempre individuare, uno dopo l'altro, i contenuti del primo testo e, uno per uno, ricercarli sistematicamente nel secondo testo. Altre persone invece preferiscono farsi un'idea del contenuto dei due testi per poi procedere a una messa a fuoco progressivamente più

Rapporto Tecnico "Bambini Maestri Realtà" – classe II –
linee metodologiche: scelte di fondo e aspetti di metodo riguardanti il rapporto tra pensiero
e linguaggio, il confronto di testi, le ipotesi

precisa dei contenuti comuni. Altre persone ancora preferiscono adattare la propria strategia alle circostanze (tempo a disposizione, lunghezza e complessità dei testi, ecc.).

All'inizio dell'attività di confronto anche i bambini devono costruire (o adottare) una strategia efficace per il confronto di testi; a tal fine si possono socializzare strategie che hanno successo, ma i bambini "a rischio" devono essere seguiti, con interventi di mediazione che li aiutino nella applicazione delle strategie efficaci e che ne consentano l'effettiva assimilazione.

L'intervento a posteriori, sulle sottolineature o sulle denominazioni parziali o errate, ha invece un effetto momentaneo e non fa acquisire la capacità di operare in confronti successivi. In effetti i bambini che sottolineano solo parole o parti di frasi o righe (oppure che confrontano la prima riga o la prima frase con la prima riga o la prima frase...) fanno così perché seguono una strategia di confronto poco efficace; discutere con loro sul perché hanno sottolineato nel modo sbagliato equivale ad occuparsi solo del sintomo senza superare l'approccio poco produttivo che essi hanno all'attività di confronto (naturalmente ci si riferisce a bambini che iniziano l'attività di confronto di testi all'inizio della seconda). La nostra esperienza ci dice che, nonostante interventi correttivi a posteriori, i bambini che sottolineano singole parole o confrontano riga con riga continueranno a farlo anche nel confronto successivo perché in realtà non sanno come confrontare efficacemente i due testi. Vale la pena di richiamare qui l'esperienza che ci ha chiarito le idee su questo punto: discutendo con i bambini le strategie utilizzate per attuare il confronto, in una classe seconda in cui, all'inizio dell'attività di confronto, molti bambini usavano strategie inefficaci, abbiamo constatato che molti bambini di livello medio-alto che usavano strategie inadeguate (come confrontare riga per riga) si sono resi conto della maggiore funzionalità delle strategie vincenti adottate da altri compagni e le hanno adottate subito durante il confronto successivo. Invece diversi bambini di livello basso non sono riusciti ad assimilare, ad utilizzare, le strategie vincenti socializzate: in quei pochi casi è risultata necessaria la mediazione individuale durante l'attività di confronto per rendere tali bambini capaci di utilizzare in seguito da soli le strategie proposte.

L'intervento di mediazione ha due scopi: il primo è recuperare integralmente il significato, andando oltre la decifrazione e le immagini mentali limitate a parole/simbolo che possono facilitare una prima individuazione dei punti da analizzare nei due testi, ma che intralciano la determinazione specifica e completa del significato (in quanto essa richiede di considerare tutti gli elementi che concorrono alla formazione del significato).

Il secondo scopo è rendere cosciente il bambino della strategia che sta utilizzando ed, eventualmente, delle sue lacune, portandolo così ad un ripensamento della stessa ed all'elaborazione di una strategia più efficace.

La consapevolezza del modo in cui sta operando fornisce una guida al bambino, un sostegno al suo operare durante il confronto di testi: se il bambino assimila una strategia efficace e la usa consapevolmente, potrà controllare il proprio modo di procedere.

Più in generale, ben al di là dell'attività di confronto di testi, possiamo rilevare che riuscire a rendere il bambino consapevole di ciò che sta facendo significa fornirgli un metodo per compiere una serie di operazioni mentali complesse, dandogli il modo di esercitare su di esse interventi di controllo.

Gli effetti di questo intervento a livello metacognitivo (prendere coscienza delle strategie e controllarle) sono ancora da chiarire, anche se i riscontri sono positivi e se in altri ambiti l'importanza della coscienza che il soggetto ha dei suoi prodotti intellettuali e del modo di produrli ha già avuto conferme (Feuerstein).

Tornando alle strategie di confronto dei bambini, si è notato che la costruzione di una mappa mentale dei due testi agevola il confronto e ci si è posti il problema di aiutare i bambini che usano strategie inadeguate denotanti poca memoria. Ci sembra che occorra aiutarli a visualizzare i punti fissati nel procedere del confronto in una visione globale dei due testi da

Rapporto Tecnico "Bambini Maestri Realtà" – classe II –
linee metodologiche: scelte di fondo e aspetti di metodo riguardanti il rapporto tra pensiero e linguaggio, il confronto di testi, le ipotesi

confrontare, in modo da potere chiarire via via tali punti con letture successive arrivando ad una rappresentazione univoca del significato che conduce ad un giudizio consapevole.

Per facilitare ciò è necessario astrarre il significato colto in un gruppo di parole denominandolo, anche se in un primo momento approssimativamente (in seguito vi saranno livelli successivi di analisi e precisazione): occorre una rielaborazione per far sì che il bambino possa ritenere un argomento comune, il "qualcosa" di cui si parla in entrambi due testi.

Denominare il "qualcosa" di cui si parla in vari punti dei due testi consentirà ai bambini di rintracciare più facilmente i gruppi di parole che si riferiscono ad argomenti comuni: in tal modo il confronto sarà più semplice e veloce.

Un'osservazione finale riguarda una domanda che ci è stata posta più volte durante attività di aggiornamento sul confronto di testi e sulla comprensione: "*ma questo lavoro sulle strategie si potrebbe fare anche con la comprensione di un singolo testo....*". In realtà ciò non è vero: di fronte al singolo testo, l'insegnante che interagisce con il bambino per dialogare con lui deve via via suggerire il significato di quello che il bambino legge, e inoltre il bambino ha molta difficoltà a dire "come fa a capire" (con un singolo testo, il processo di comprensione è assai difficilmente esplicitabile). In presenza di due testi da confrontare è invece possibile chiedere al bambino una maggiore collaborazione attiva (nel dichiarare ciò che ha capito in un pezzo del primo testo, nel cercarlo nel secondo testo) ed è molto più facile rendere esplicita, e discutere, la modalità praticata nel confrontare i due testi.

4.2.4. Esempio: confronto tra due testi in una classe seconda

In una classe seconda (Voltri-Fabbriche '94) vengono proposti per il confronto (con consegna di sottolineare) i seguenti testi (si tratta del secondo confronto fra testi non prodotti dal bambino, in seguito al primo erano state socializzate le strategie che avevano avuto successo ed in particolare quella di Fabio che aveva detto che aveva considerato una frase per volta nel primo testo e aveva cercato se c'erano delle frasi del secondo testo che dicevano la stessa cosa):

Testo A

Le fave dell'orto hanno il gambo più grosso della pianta "con tutto" e anche le foglie sono grosse.

Nel vaso "con tutto", in mezzo alle foglioline c'è un po' di nero, invece nella pianta dell'orto in mezzo alle foglioline c'è bianco.

Testo B

Io ho notato che in cima alla fava "con tutto" c'è un pallino nero, le foglie sono robuste ed il colore è un verde molto scuro. Invece le foglie della fava nell'orto sono grandi e verde scuro ed in cima ad una fava c'è una cosa bianca.

La cosa buffa è che Fabio ha scambiato le lattughe con le fave.

Prima del confronto sono state ricordate le strategie che erano state giudicate utili, dopo il confronto l'insegnante ha intervistato i bambini cercando di scoprire la strategia che avevano usato ed il perché delle varie sottolineature. La bambina intervistata, Luana, aveva avuto le difficoltà evidenziate precedentemente: tendeva a fermarsi a singole parole uguali nei due testi.

Riportiamo l'intervista. Gli interventi dell'insegnante sono in grassetto, le risposte della bambina in corsivo.

Ripeti un po' cosa dovevate fare

Dovevamo segnare in rosso le cose uguali, in blu quelle diverse.

Spiegami un po' quale è stata la tua strategia per fare il confronto

La mia strategia è quella di Fabio

Va bene, spiegamela, fai finta di farla di nuovo

Che ho letto una riga: Le fave dell'orto hanno il gambo più grosso e poi ho letto tutto il testo di Cristina

Guarda che la strategia di Fabio non era così, lui ha detto che leggeva una frase, non una riga.

Si vede subito che la bambina non ha veramente assimilato la strategia socializzata, e l'intervento a posteriori dell'insegnante risulta subito difficile.

Lo sai cosa è una frase?

E'... una frase è come quando c'è un punto

Allora leggi un po' fino al punto e poi va a cercare se nel testo di Cristina c'è qualcosa di quello che ha detto Elisa.

La bambina legge.

Nel testo di Cristina non c'è quello che è detto nella prima frase di Elisa?

mi sembra di no

Ti rileggo: Le fave dell'orto hanno il gambo più grosso della pianta "con tutto" e anche le foglie sono grosse; non c'è niente di questo, non c'è niente né del gambo né delle foglie?

delle foglie sì

E cosa dice delle foglie, non si dice qualcosa di uguale, le parole non devono essere uguali, il contenuto deve essere uguale, non si dice qualcosa di simile alle foglie sono grosse?

Le foglie sono robuste.

Con molta fatica la bambina è arrivata ad individuare un contenuto comune; per l'insegnante è stato difficile intervenire, trovare un modo per esprimere la strategia che era stata socializzata in modo che fosse correttamente capita da Luana e far notare alla bambina come sia necessario andare oltre le singole parole per individuare un significato che non è possibile delimitare con regole fisse; è stato soprattutto problematico designare in qualche modo lo spazio del significato, era tuttavia necessario renderlo in qualche modo individuabile per la bambina. Più parole concorrono a formare un significato, ma ovviamente non esiste una regola rigida per determinare quante parole occorrono per determinare un significato.

La strategia socializzata in classe, di un bambino buon confrontatore, conteneva l'elemento "frase", ripreso dall'insegnante nell'intervento, ma è all'interno della stessa attività di confronto che si chiarisce quali sono le parole che costituiscono il significato di cui si deve giudicare l'uguaglianza.

Nella stessa classe seconda, dopo qualche tempo, viene proposto un altro confronto fra due testi descrittivi con tema "Il prato osservato in una visita all'orto".

Luana è assente e, viste le difficoltà evidenziate prima, quando ritorna l'insegnante le propone il confronto seguendola individualmente in un intervento di mediazione. La consegna è sempre: sottolinea in rosso le cose uguali e in blu le cose diverse; prima di iniziare l'insegnante ricorda la strategia di Fabio.

Riportiamo un momento della sbobinatura dell'intervento di mediazione, in corsivo le parole di Luana e i due testi proposti per il confronto.

Testo A

Nel prato ci vivono molte specie di piante tipo: i tarassachi, le margherite, i tulipani, ecc.

Nel prato ci sono tante specie di insetti tipo: il ragno, la coccinella, la vespa e la formica ecc.

Di animali nel prato ce ne vivono tante specie tipo: la gazza, la talpa, la quaglia e la lucertola.

Il prato serve per proteggere la terra dalla furia delle alluvioni, infatti le radici delle erbe impediscono che l'acqua si porti via la terra.

Testo B

Oggi spieghiamo com'è il prato.

Nel prato ci sono molti fiori per esempio: i tarassachi, i ranuncoli, il trifoglio e altri ancora.

In Liguria non si trovano prati spontanei e spesso questi prati sono in pendii scoscesi. Gli animali, per esempio la mucca quando è al pascolo, fanno la cacca nei prati e così li concimano.

I prati proteggono la terra, per mezzo delle radici delle loro erbe, dalla grandine e dalle tempeste.

Infine in Liguria i prati, per restare tali, devono essere falciati.

Sbobbatura di una parte dell' intervento di mediazione

perché ti sei fermata?

volevo vedere come ho fatto nella prima frase, volevo vedere se ci sono cose uguali.

ci sono cose uguali fino al punto del testo di Dario che hai letto?

certe sì

di che cosa parla la seconda frase di Gabriele?

L'insegnante cerca di portare la bambina ad una prima denominazione, in modo da facilitare il confronto.

parla che nei prati ci sono tante specie di insetti tipo...

Ne parla degli insetti Dario?

sì

dove?

(cerca con gli occhi nel pezzo di Dario appena letto)

Il gesto di scorrere velocemente il testo con gli occhi conferma il fatto che i bambini cercano in qualche modo di ricordarsi la dislocazione dei contenuti dei due testi, costruendo una specie di mappa mentale degli stessi.

no, non ne parla

Spesso Luana deve essere riportata alla strategia socializzata perché tende a perdere il controllo del proprio lavoro.

però tu ti sei fermata qui, può darsi che ne parli dopo

sì, leggo (va avanti a leggere il testo di Dario)

Adesso che ho visto non ne parla: prendo la matita blu e sottolineo che ...i...le cose che non sono uguali: nei prati ci sono tante specie di insetti: tipo il ragno la coccinella, la vespa, la formica, ecc. ora vedo nel testo di Dario, leggo di nuovo...

Scusa però, Luana, la strategia di Fabio era: leggere mano a mano le frasi di Gabriele e cercare le cose dette nel testo di Dario. Ora hai già visto che la prima c'è e la seconda no, non sarebbe meglio che tu ora leggessi la terza? e poi la vai a cercare nel testo di Dario.

Di nuovo un richiamo alla strategia.

...

*Adesso che ho letto il testo di Dario ho visto che non c'è...che non c'è la frase , la frase
quale frase? Di che cosa parla l'ultima frase di Gabriele?*

Di nuovo, tentativo di condurre la bambina ad una denominazione, Luana però tende ancora a ripetere le parole precise del testo.

*parla che il prato protegge la terra dalla furia delle alluvioni
lo sai cosa sono le alluvioni?*

L'insegnante tenta di portare la bambina a concretizzare, a dare un significato concreto alle parole che legge.

che piove tanto

che piove tanto come oggi

che piove tanto che viene l'alluvione

questa frase non c'è nel testo di Dario?

mi sembra di no

rileggi un po' e poi me lo dici

(Luana rilegge)

adesso...

ti ricordi che cosa ti avevo detto di fare?

*mi avevi detto di rileggere ancora una volta per cercare, quello che dice Gabriele nel testo
e che cosa diceva?*

*che il prato serve per proteggere la terra dalla furia delle alluvioni, infatti le radici
impediscono che porti via la terra*

e se ne parla nel testo di Dario?

sì

dove?

L'avevo visto ...poi...

(scorre con gli occhi il testo di Dario)

*ah! il prato protegge la terra per mezzo delle radici delle...perché la grandine e la tempesta
la fanno venire l'alluvione.*

Prima la bambina non ricordava di aver letto qualcosa in proposito, aveva letto, ma non aveva in alcun modo rielaborato ciò che aveva letto: occorre un superamento della decifrazione attraverso una prima, seppur approssimativa denominazione, per consentire il fissarsi del contenuto nella mappa mentale.

Dopo questo intervento si propone un altro confronto in cui Luana ottiene buoni risultati; sembra quindi che l'intervento nel corso del lavoro stesso di confronto sia servito di più dell'intervista a fine confronto fatta precedentemente.

Nel nuovo confronto la bambina non segna come aventi un contenuto comune le due frasi di seguito sottolineate:

Testo A

Oggi abbiamo visto la pioggia, che cadeva molto forte; sembrava grandine e scendeva a goccioloni abbastanza grossi; dopo un po' l'acqua si è calmata, però le nuvole ci sono sempre. Pioveva senza vento e si sentivano le gocce che facevano un forte colpo in terra. Ancora piove, ma non tanto da fare rumore. Nelle strade bagnate ci sono le pozzanghere, ma non è più come stamane, quando ci sono stati i fulmini.

Testo B

Questa mattina è venuto un temporale, molto forte, un acquazzone, però non c'era il vento: io l'ho capito dagli alberi, perché non si muovevano. L'acqua quando picchiava sulla terra faceva il fango; le strade erano tutte bagnate e piene di pozzanghere.

Se la pioggia fosse stata molto più forte poteva far cadere una frana.

La pioggia però non è ancora cessata. Infine la pioggia non ha fatto un'alluvione.

Nel colloquio orale successivo la bambina ha motivato il suo giudizio dicendo che, secondo quanto è scritto nel secondo testo, poteva anche piovere forte come prima e allora non avrebbe detto la stessa cosa che viene detta nel primo testo in cui si dice che piove piano. Sembra quindi che Luana sia entrata produttivamente nel gioco del confronto.

Notiamo che però in questo momento Luana non distingue ancora fra argomento uguale e informazioni diverse e in più, non riesce ad astrarre e a considerare solo ciò che è comune, né a mettere in relazione "argomenti" e "informazioni" relative agli "argomenti" considerati. Vediamo così come nel lavoro di confronto di testi già nella fase della sottolineatura si presenti naturalmente la necessità di due attività, la denominazione e la gerarchizzazione, che saranno oggetto specifico della seconda fase del confronto di testi.

4.2.5. Denominazione e gerarchizzazione

Come abbiamo visto una prima, esplicitamente non richiesta, denominazione può avvenire già nell'iniziale attività del confronto di testi con sottolineatura: essa facilita la costruzione della mappa mentale nei bambini buoni confrontatori; la stessa attività deve essere espressamente richiesta dall'insegnante a tutti i bambini dopo i primi confronti di testi.

Essa può essere proposta già nella classe seconda, ci sembra anzi che tale classe sia cruciale nell'approccio al confronto di testi e che sia indispensabile avviare tutte le modalità di confronto al massimo fra la seconda e la terza, per non lasciar passare quello che appare un periodo critico per l'apprendimento di una "lettura attiva" in cui vi è da parte del soggetto che legge un'elaborazione personale relativa al testo letto.

Nelle consegne di "denominazione" al bambino viene richiesto di denominare i punti che ha individuato come comuni (e eventualmente anche non comuni) ai due testi; la richiesta esplicita di denominazione gli richiede un processo di astrazione, in seguito in sede di discussione si confronteranno le denominazioni trovate dai vari bambini e lentamente essi saranno portati ad una sempre maggiore precisione e concisione.

Il momento successivo del lavoro è la "gerarchizzazione": esso consiste nel mettere in relazione gli argomenti denominati, individuando relazioni di "appartenenza" fra gli stessi, in particolare discriminando tra "**argomenti**" ed "**informazioni relative agli argomenti**".

Non si tratta quindi di una gerarchizzazione in termini di importanza relativa dei significati, ma di una gerarchizzazione a livello logico/testuale.

Tale processo deve essere guidato dall'insegnante e, all'inizio, realizzato collettivamente (per "fissare" dei criteri di azione attraverso la pratica, in quanto sarebbe del tutto prematura una esplicitazione delle definizioni di "argomento" e di "informazione relativa all'argomento"). Lo scopo immediato è dato proprio dall'esigenza, che emerge molto presto nel lavoro di confronto di testi, di discutere sulla comunanza o no di contenuto tra essi, i si possono individuare argomenti vasti a cui molte informazioni (comuni o diverse) possono essere riferite.

Rapporto Tecnico "Bambini Maestri Realtà" – classe II –
linee metodologiche: scelte di fondo e aspetti di metodo riguardanti il rapporto tra pensiero e linguaggio, il confronto di testi, le ipotesi

Diventa necessario mettere in relazione i diversi argomenti quando si tratta di discutere gli argomenti diversi identificati dai vari bambini come "comuni": ci sono bambini che indicano come argomento comune quello che è l'eventuale titolo comune del testo, altri che deducono che i compagni abbiano parlato dello stesso argomento perché uno parla di un argomento più generale e l'altro di quello che in esso è compreso; emergono "informazioni particolari" e "conseguenze" di argomenti (queste ultime ricavate attraverso inferenze).....

Anche nell'attività di denominazione e gerarchizzazione è importante chiedere le motivazioni del giudizio, l'esplicitazione dello stesso: il dichiarare il perché della denominazione di un "argomento" e dell'appartenenza di una "informazione" a un "argomento" può condurre a denominare e a discriminare rilevando il diverso grado di appartenenza degli argomenti.

E' importante mettere in rilievo come la denominazione e la gerarchizzazione sviluppino abilità che vengono naturalmente trasferite nella comprensione e nella capacità di studiare, aumentando l'autonomia intellettuale del bambino (risultato questo molto importante nel caso di bambini che non possono disporre in famiglia di un aiuto efficace nello studio).

Abbiamo notato che alcuni bambini inizialmente sono ancora molto legati alle particolarità dei testi, le denominazioni dei loro argomenti sono lunghissime e spesso riprendono parte di frasi presenti nei testi; via via che proseguono le attività di discussione e confronto anche i bambini con meno frequentazione di termini astratti arrivano ad una buona denominazione sintetica.

Si tratta di un risultato molto importante: attraverso il confronto e la richiesta di denominazione noi insegniamo ai bambini ad astrarre e ad appropriarsi di un linguaggio astratto che in molti casi essi non hanno avuto modo di assimilare in famiglia. Proprio in considerazione di questa valenza, ultimamente sono state proposte e studiate situazioni di confronto in cui i bambini possono accedere (nella denominazione degli argomenti comuni) a parole/concetto particolarmente importanti; tale attività è stata chiamata "denominazione astratta con parole concetto" ed è particolarmente significativa in campo storico e matematico-scientifico (funzione, forma, causa, effetto, potere, stato, direzione, perpendicolarità e simili). Queste considerazioni servono per introdurre il punto successivo...

4.2.6. La denominazione astratta con parole/ concetto

Essa si innesta su un particolare confronto di testi in quanto i testi sono scelti espressamente dall'insegnante per condurre i bambini ad individuare come rappresentativa di un significato comune rilevante una parola, che possiamo quindi considerare "parola/concetto".

Questa attività comincia ad essere molto importante nel passaggio dalla strutturazione del linguaggio orale alla scrittura autonoma, fra la scuola materna ed il primo ciclo, in quanto l'insegnante deve curare, in tale periodo, come si forma il linguaggio del bambino aiutandolo nei processi di denominazione astratta e di costituzione del significato delle parole (processi che non sempre avvengono nell'ambito socio-familiare di appartenenza).

In seguito (in particolare dalla classe II in poi) determinante appare la discussione che deve seguire il confronto svolto individualmente dai bambini. In effetti è durante la discussione che i bambini possono realizzare il passaggio dall'intuizione di "qualcosa di comune" ai due testi e dalle diverse denominazioni (in genere lunghe e sfuocate) di quel "qualcosa" a espressioni via via più precise e sintetiche. Se necessario, la parola-concetto può infine essere introdotta dall'insegnante che a quel punto compie soltanto l'operazione di fornire l'etichetta adatta per rappresentare un concetto che i bambini hanno esplorato e interiorizzato (molto spesso però sono i bambini stessi, se la conoscono già, ad arrivare all'individuazione della parola adatta). Questa attività costruttiva a livello collettivo appare particolarmente utile per quei bambini che sono in "zona di sviluppo prossimale" per un certo concetto ma che non hanno le conoscenze (in genere, il lessico) per arrivare da soli alla denominazione appropriata.

Rapporto Tecnico "Bambini Maestri Realtà" – classe II –
linee metodologiche: scelte di fondo e aspetti di metodo riguardanti il rapporto tra pensiero e linguaggio, il confronto di testi, le ipotesi

Naturalmente l'insegnante deve poi verificare, in altri momenti anche a distanza di tempo, che ci sia stata un'effettiva assimilazione da parte di tutti gli alunni (con interventi di richiamo e di rinforzo per i bambini in difficoltà).

4.2.7. Esempio in una classe seconda

L'itinerario proposto in classe è stato il seguente:

- testo/relazione sulla produzione delle decorazioni di pasta per l'albero di Natale
- confronto di due testi (in uno è presente la parola/concetto "forma")
- consegne: sottolinea in rosso le cose uguali e in blu quelle diverse e spiega come hai fatto a confrontare i due testi.

I testi erano i seguenti:

- 1) *La maestra ci ha dato le formine e noi dovevamo schiacciare le formine sopra la pasta e veniva la pasta come era fatta la formina.*
- 2) *La maestra ci ha dato le formine e le abbiamo schiacciate sulla pasta e venivano fuori le decorazioni a forma di albero di natale o di stella cometa.*

Due bambini sottolineano come uguali le affermazioni contenute nell'ultima riga in entrambi i testi.

- discussione in classe sul confronto effettuato (vedi sbobinatura parziale successiva)
- verifica in una seconda prova di confronto (18 su 25 individuano l'uguaglianza di contenuto, esprimendola con la parola-concetto "forma")
- verifica in un progetto scritto in cui i bambini possono dimostrare di aver interiorizzato la parola/concetto individuata (17 su 20 verbalizzano utilizzando la parola/concetto "forma").

Sbobinatura parziale della discussione

Yorik dice che le parole forma e formina sono diverse. Perché?

Yorik: perché le parole sono diverse

sì, è vero, le parole sono diverse, ma, come mai qualcuno le ha sottolineate in rosso?

Daniele: perché le parole sono diverse però hanno lo stesso significato

mi sai dire quali sono le parole diverse che hanno lo stesso significato?

Riccardo: forma e formina

perché?

Riccardo: le formine sono gli stampi mentre le cose sono un'altra cosa, come la forma di questo banco

si vede che il bambino incomincia a generalizzare partendo dalle sue esperienze concrete

Alessia: perché ci sono delle forme di albero di Natale e di stella cometa, sono come le formine che sono l'albero di Natale e la stella cometa

nella discussione i bambini costruiscono insieme il significato della parola/concetto forma

spiegati meglio

...

Matteo: sono parole diverse ma hanno lo stesso significato

cosa vuoi dire? quali sono le parole diverse che hanno lo stesso significato?

Matteo: formina e forma

perché?

Matteo: la formina è un oggetto che stampa le cose e la forma è una cosa...ad esempio è una forma che quando si mette una cosa sopra poi viene la stessa cosa che era fatta

Matteo sintetizza ed esprime il risultato di tutta la ricerca precedente: tramite la discussione nella classe si è costruita la parola/concetto forma che inizialmente solo due bambini hanno dato indicazioni di conoscere, nelle attività successive la classe dimostrerà di aver interiorizzato tale parola/concetto. In tal modo l'insegnante porta i bambini ad ampliare il proprio linguaggio che potrà essere utilizzato nel pensiero.

Silvia: allora, adesso che Matteo ha detto così ho capito che forma è la forma di qualsiasi cosa per esempio il foglio e formina è la cosa che fa la forma

Silvia raccoglie ciò che ha detto Matteo e lo fa diventare parte della propria conoscenza: ciò che ha detto Matteo diventa l'elemento di mediazione per l'acquisizione del concetto in Silvia.

4.2.8. Osservazioni conclusive sul confronto di testi

L'attività di confronto di testi è indubbiamente un'attività che, se portata a fondo, richiede molto tempo, è quindi importante scegliere con cura i momenti e le modalità di attuazione. Una prima considerazione da fare è che occorre riservare il confronto approfondito di testi a situazioni che riguardano nodi basilari delle discipline, rispettando le priorità indicate dai programmi (per rispondere ad esigenze sporadiche si possono eventualmente proporre brevi attività di confronto, magari solo a livello collettivo). In tal modo il lavoro sul confronto costituisce una occasione per soffermarsi a lungo su argomenti importanti del piano di lavoro delle diverse classi.

I testi ideali su cui svolgere attività di confronto di testi sono quelli descrittivi di situazioni o attività o comunque quelli dove non sia presente una cronologia troppo evidente che faciliti l'individuazione di punti comuni nei due testi; in ogni caso è consigliabile variare il tipo di testi proposti (descrittivi, di resoconto, argomentativi).

La stessa analisi della attività di confronto di testi ha chiarito i criteri per la determinazione dei testi ideali su cui effettuare il confronto di testi: occorre che i testi scelti presentino opportunità di denominare argomenti comuni importanti (eventualmente, se interessa, con denominazioni attraverso parole-concetto) e di stabilire relazioni gerarchiche tra "argomenti" (comuni) e "informazioni" (comuni o diverse).

La scelta dei testi per il confronto è molto importante; l'insegnante può anche modificare parzialmente i testi che presenta per il confronto al fine di renderli più comprensibili ai bambini ed ogni caso al fine di raggiungere l'obiettivo che si pone in quel particolare confronto (la modalità può essere quella di dire ai bambini che in un'altra classe parallela sono stati scritti i due testi proposti...). In generale è importante che l'insegnante abbia ben chiaro l'obiettivo che si pone proponendo ai bambini il confronto di testi su un certo tema (non solo ai fini della scelta dei testi, ma anche per guidare produttivamente le discussioni successive al confronto).

Scopo del confronto può essere:

- portare alla distinzione fra "argomento" ed "informazioni" (ciò si realizza bene in un confronto di testi anche molto brevi);
- individuare i contenuti comuni di due testi organizzati in modo diverso (e con argomenti o informazioni comuni collocate in punti diversi): in questo caso necessariamente occorre operare con testi abbastanza lunghi, fino a una dozzina di righe (in II);
- denominare concettualizzando (individuazione e denominazione di parole-concetto): anche in questo caso i testi possono essere abbastanza corti.

Naturalmente non sono da escludere confronti senza obiettivi specifici, liberi, per vedere cosa emerge in una situazione più aperta; l'analisi a priori dei testi da parte dell'insegnante è però sempre necessaria in quanto ciò consente di gestire in modo più economico e produttivo il

Rapporto Tecnico "Bambini Maestri Realtà" – classe II –
linee metodologiche: scelte di fondo e aspetti di metodo riguardanti il rapporto tra pensiero
e linguaggio, il confronto di testi, le ipotesi

confronto stesso, anche se spesso dai bambini emergono spunti e considerazioni che non
possono essere facilmente previste a priori.

Un problema delicato dal punto di vista pedagogico riguarda la necessità di evitare che
l'attività di confronto conduca i bambini a dare giudizi di valore sui testi proposti: per evitarlo
è necessario proporre presto i confronti di testi, dalla classe seconda in poi, e non proporre
mai i testi migliori della classe, né i peggiori, cercando inoltre, se non si ricorre allo
stratagemma del testo prodotto da un'altra classe, di proporre a rotazione testi di tutti i
bambini.

4.2.9. Esempi di consegne di confronto di testi in II

Nell'unità didattica "Il tempo della natura e delle attività umane":

- confronto di due testi di descrizione delle fave piantate nelle varie situazioni in classe e nel giardino della scuola. Consegna individuale: "sottolinea in rosso le cose uguali ed in blu le cose diverse nei due testi". Socializzazione delle strategie vincenti ed applicazione in altri testi descrittivi (*vedi precedente punto 4.2.4.*)
- confronto di testi descrittivi su visite all'orto (attuato con mediazione dell'insegnante per i bambini ancora in difficoltà), applicazione in altro successivo confronto descrittivo (*vedi ancora precedente punto 4.2.4.*)
- confronto del proprio testo descrittivo con una pagina letteraria (*cfr. documentazione*)
- ipotesi sulla semina: confronto della propria ipotesi con tre ipotesi scelte dall'insegnante tra quelle prodotte dai compagni e "identificazione" con una delle tre (*cfr. documentazione*)
- confronto fra tre brani tratti dai testi finali dei bambini descrittivi l'esperimento sulle piantine (*cfr. documentazione*)

Nell'unità didattica "Percorso":

- riflessione sul testo di un compagno, confrontandolo con il proprio in base agli argomenti trattati (*cfr. documentazione*)
- confronto di alcune frasi significative utilizzate dai compagni per descrivere una parte del "percorso" (*cfr. documentazione*)

Nell'unità didattica "Giornata":

- produzione di un testo individuale in base alla consegna: "Racconta con molta precisione la tua giornata da quando ti alzi a quando vai a dormire". Successiva individuazione collettiva degli argomenti in un testo scelto dall'insegnante. Confronto del testo individuale con quello scelto (quali azioni hai detto in più di ...?; quali azioni ha detto in più di te?; Quali azioni avete detto tutti e due?). Riflessioni sui testi dopo il confronto.
 - confronto di due frasi sulla "giornata":
 - a) "apro gli occhi e penso che oggi è una bella giornata"
 - b) "mi alzo pensando che anche oggi sarà una lunga e dura giornata "
- (*cfr. documentazione, pag. 62*)
- confronti fra i grafi di flusso delle giornate di diverse persone (*cfr. documentazione*)
 - confronto di due testi di compagni relativi alle impressioni ricevute osservando un quadro (*cfr. documentazione*)

Nell'unità didattica "Economia":

- confronto e discussione di due ipotesi interpretative riguardanti i cambiamenti "fisici" dovuti alla cottura della ciambella (*cfr. documentazione*)

4.3. IL CONFRONTO ANTICIPATIVO

Il confronto anticipativo si riallaccia in parte al confronto con la realtà: si ritorna infatti ad un testo, orale o scritto, unico che non deve essere riferito ad un altro testo, ma di cui deve essere giudicata la validità. Non si tratta però più di una produzione orale o scritta che lo stesso bambino-produttore giudica, riscontrandone l'inadeguatezza nel tentativo di attuazione concreta: nel confronto anticipativo il giudizio è sul lavoro di un estraneo e soprattutto non vi è più l'immediato riscontro con la realtà.

In genere si chiede ai bambini di produrre un progetto: nelle classi iniziali qualcosa di molto pratico, in seguito qualcosa di più astratto, come una costruzione geometrica.

Il progetto estraneo viene proposto al bambino senza che egli abbia mai svolto prima l'attività a cui il progetto si riferisce ed egli deve giudicare la validità del progetto sulla base della sola lettura del testo, deve inoltre argomentare la sua valutazione, cioè dichiarare perché il progetto funziona o non funziona.

Il presupposto teorico è che si possa giudicare un progetto anche senza eseguirlo concretamente; si ipotizza inoltre che anche i bambini che non sono in grado di produrre un progetto possano essere in grado di giudicare la validità del progetto prodotto da un altro (con ricadute positive sulla loro capacità di progettazione oltre che sulla loro capacità di comprensione).

Durante il confronto anticipativo il bambino deve rappresentare mentalmente il significato delle espressioni scritte da un altro ipotizzandone l'attuazione; deve altresì concatenare tutte le azioni descritte e giudicare globalmente il processo, evidenziando ciò che porta al fallimento o al successo di esso. Non si tratta quindi solo di rappresentare mentalmente il significato delle singole espressioni, occorre individuare ciò che è essenziale in ogni fase, denominandolo, fissandolo e concatenandolo nella prospettiva della realizzazione del progetto che è oggetto del confronto anticipativo.

Il significato si costituisce nella simulazione della attuazione delle parole lette, pertanto il riferimento alla realtà non è effettivo, come nel confronto con la realtà, ma soltanto immaginato, inoltre (poiché il testo non è prodotto dal bambino stesso), egli deve veramente penetrare nel testo prodotto da un altro, dimostrando capacità di rappresentare il significato in modo preciso.

Il confronto anticipativo permette quindi di stimolare l'accesso alle idee altrui e di "forzare" lo sviluppo delle abilità che intervengono nella comprensione.

Nel momento in cui deve giudicare la validità di ogni fase il bambino deve essere in grado di individuare e di nominare ciò che è essenziale in tale fase.

Si richiede anche in questo caso una giustificazione del giudizio che innesca un ritorno attivo al testo, il bambino deve cercare conferme per la propria analisi e verbalizzarle; costringere all'argomentazione porta a utilizzare i nessi logici ed in particolare a sviluppare l'uso del periodo ipotetico ("*se facessi come è scritto nel testo, succedrebbe che...*").

In caso di difficoltà occorre strutturare interventi di recupero che possono essere di vario tipo: in alcuni casi se i bambini non riescono a procedere nel confronto anticipativo si può far eseguire il progetto che non è stato individuato come errato e chiedere ai bambini di dichiarare l'errore che non avevano trovato, in questo modo dal saper agire si arriva al saper dire, sfruttando le potenzialità del confronto con la realtà.

4.3.1. Esempio: confronto anticipativo in una classe seconda

Anche per il confronto anticipativo è importante che il bambino costruisca una strategia funzionale all'attività stessa.

In una classe seconda (Fabbriche '94) è stato proposto un confronto anticipativo utilizzando un testo di ipotesi relativa alla costruzione di un portaritratti di cartoncino e carta di tappezzeria ("*come avrà fatto la maestra a costruire...*"); nel testo vi erano due grossi errori: non veniva ritagliato nel pezzo di tappezzeria il riquadro che rendeva visibile la foto, la foto non veniva fissata prima di metterci la tappezzeria sopra .

I bambini avevano il portaritratti in visione durante la scrittura del loro testo; si tratta quindi di un confronto anticipativo in cui si deve giudicare se seguendo il testo letto si riesce a produrre un prodotto di cui è visibile un esemplare realizzato.

Il testo proposto ai bambini è il seguente:

La maestra ha preso un cartoncino, un pezzo di tappezzeria, delle forbici e la pinzatrice, poi il cartoncino si piega in 3 parti, con le forbici si tagliano 4 pezzi, poi con la pinzatrice si attacca la tappezzeria e si mette dentro la foto.

La consegna era la seguente: "*seguendo quello che ha scritto nel suo testo Alessio si riesce a costruire il portaritratti? Spiega bene perché*".

Dopo che ogni bambino ha scritto individualmente ciò che pensa del testo, egli viene chiamato alla cattedra; la maestra legge senza commenti e gli chiede come ha fatto a capire se il testo andava bene o no (e registra quello che il bambino dice).

L'insegnante classifica le strategie dei bambini secondo il seguente schema:

ipotizzazione: Esempi: - Ho pensato che se la foto non si attacca cade e non rimane e allora ci vuole la colla
- Ho fatto anch'io quell'errore, da ieri a oggi ho capito che la foto sarebbe caduta se non fosse stata incollata.

rappresentazione del significato: Esempi: - mentre leggo penso come si fa.
- ho pensato come faceva, come veniva il portaritratti e mi è venuto sbagliato.

confronto con il proprio testo: Esempi: - leggevo e confrontavo con il mio.
- ha scritto come me.

Successivamente le strategie vengono discusse con i bambini; si fa notare ai bambini che l'ultima strategia ha successo solo se il proprio testo è corretto; i bambini, se i primi confronti anticipativi vengono fatti nelle prime classi e se vengono subito socializzate le strategie che funzionano meglio, abbandonano abbastanza velocemente questa strategia.

La strategia di rappresentare il significato servendosi di immagini disegnate o simulate e la strategia di ipotizzare la realizzazione della realtà che è in potenza nelle parole lette sono entrambe necessarie nel processo che porta all'identificazione degli errori, tuttavia la rappresentazione da sola offre minori garanzie di successo, è infatti determinante che il bambino si renda conto del potenziale che è insito nelle parole che legge, di come esse possano diventare realtà (e questa tensione di immaginare e di verbalizzare l'immaginato e le sue conseguenze con conseguente giudizio di validità o di non validità della procedura è centrale nella costruzione del ragionamento ipotetico).

4.3.2. Esempio di confronto anticipativo "spezzato" da richiesta di produzione personale di ipotesi

Si propone il seguente testo che illustra come si pensa di fare per misurare un palo che è in giardino:

Prenderei il metro da un metro e lo metterei una volta perché ce la faccio e ci faccio un segno con il gesso e dopo prendo la scala...

A questo punto della lettura si pone la seguente domanda: "a questo punto cosa pensi che si debba fare? tu come avresti continuato?"

Si propone poi il seguito del testo originario:

...e lo metto a fianco al palo e metto lo zero dove ho fatto la riga con il gesso (eccetera)

Nel testo manca l'esplicitazione del salire sulla scala per poter rimettere il metro quando non ci si arriva più da soli: il bambino dice di prendere la scala, ma non esplicita la sua utilizzazione.

Quasi tutti i bambini nella loro ipotesi avevano espresso la parte mancante dichiarando di utilizzare la scala per continuare a mettere il metro, ma non trovano l'errore nel testo del compagno; ecco alcuni esempi:

Primo bambino

propria ipotizzazione

- io avrei scritto e se non ce la faccio continuo a salire su per la scala, e lo rimetto finché non so la misura.

confronto anticipativo

- Va bene, ma all'inizio c'è una ripetizione.

Secondo bambino

propria ipotizzazione

- ci salgo sopra alla scala e rimetto il metro dalla zero, segnerei con il gesso la fine del metro e sempre così fino alla fine del palo, ma contando tutti i metri e i centimetri che aggiungo.

confronto anticipativo

- non va bene perché dato che i pali sono arrugginiti il gesso non si vedrebbe quasi.

L'esperienza viene discussa e la maggior parte dei bambini, quando si ripete un caso di confronto "spezzato" da ipotesi personale, produce buoni risultati, utilizzando in modo appropriato l'ipotesi personale prodotta.

Solo pochi bambini non sembrano progredire; probabilmente essi non riescono a simulare nella propria mente la realizzazione delle parole che leggono ipotizzandole "in atto".

Si può presumere che in questi pochi casi vi sia effettivamente una carenza di ipotizzazione che impedisce la stessa rappresentazione mentale precisa del significato delle varie fasi che costituiscono il progetto.

Ciò che si ipotizza (anche in base a dialoghi che abbiamo registrato) è che nel pensiero di questi bambini avvenga una simulazione, un'attualizzazione delle parole lette, ma non a livello verbale e che la mancanza di una verbalizzazione della stessa simulazione impedisca al bambino di rendersi conto della carenza del testo letto o ascoltato.

4.3.3. Esempi di consegne di confronto anticipativo in II

Oltre alle consegne di "confronto con la realtà" elencate al punto 4.1.2. (ciascuna di esse può essere trasformata in consegna di confronto anticipativo):

- Confronto anticipativo del progetto di costruzione di una maschera di un animale da fare per carnevale: maschera di carnevale che copra tutta la testa (*dossier di Gattobigio e Oneto, Recco, marzo 94*).

Percorso didattico: i bambini producono individualmente i loro testi/progetto, in ognuna delle due classi l'insegnante sceglie un testo, lo trascrive, lo fotocopizza e lo sottopone ai bambini, chiedendo loro di stabilire "se è giusto o se manca qualcosa"; successivamente l'insegnante chiede individualmente ai bambini: "spiega come hai lavorato sul testo del compagno". Si noti che i bambini hanno prodotto, ciascuno, il testo relativo alla maschera dell'animale da loro scelto, ma nel confronto anticipativo devono tener conto dell'animale scelto dal compagno.

- Confronto anticipativo su testo/progetto per costruire un portaritratti di cartoncino e carta da tappezzeria (*vedi precedente punto 4.3.1.*)