

Ciò che il testo non dice. La rilevazione dei processi inferenziali in una sezione di scuola dell'infanzia

ELENA FERRO

What the text does not say. The detection of inferential processes in children of preschool age

Text comprehension subsumes different processes, some of which are often implemented unconsciously. Inferences are part of these unconscious mechanisms and constitute deductions carried out by the reader while reading a text. However, these processes are often not made explicit and stay implicit even for the reader himself. Starting from the text comprehension process and the classification of inferences, this paper suggests a method for detecting and analysing these mechanisms in pre-school age; it also aims to highlight which inferences are drawn most easily by children of preschool age.

La comprensione del testo si compone di diversi processi, alcuni dei quali spesso messi in atto in modo inconsapevole. Le inferenze, parte di questi meccanismi inconsapevoli, costituiscono delle deduzioni compiute dal lettore durante la fruizione di un testo. Tali processi spesso, però, non vengono esplicitati ma rimangono sottintesi anche per il lettore stesso. A partire dal processo di comprensione del testo e dalla classificazione delle inferenze, questo contributo propone un metodo per l'analisi e la rilevazione di tali meccanismi in età prescolare ed è volta a evidenziare quali inferenze siano prodotte con maggiore facilità dai bambini di scuola dell'infanzia.

ELENA FERRO (elena.ferro97@libero.it) è laureata in Scienze della Formazione Primaria all'Università di Padova ed è insegnante di scuola primaria.

1. Introduzione

La parola *testo* deriva dal latino *textum*, che significa ‘tessuto, intreccio’. Nel suo significato più ampio, *testo* non include solamente una pagina scritta, ma anche, ad esempio, un video animato o un’immagine, purché ciascuno di questi racchiuda al suo interno un messaggio e dei significati che necessitano di determinati meccanismi per essere compresi.

Quando si esplora un testo, di qualsiasi formato e tipo esso sia, si mettono in atto alcuni processi cognitivi che risultano fondamentali per giungere al livello più profondo di comprensione: se il fruitore sarà in grado di compiere tali processi nella giusta sequenzialità e completezza, allora potrà comprendere il testo nella sua totalità.

Oltre ad alcune grandi tappe fondamentali, quali decodifica, rappresentazione semantica e interpretazione, un ruolo chiave nella comprensione è giocato dalla gestione dei cosiddetti impliciti del testo: conoscenze enciclopediche e inferenze, che devono essere opportunamente integrate dal lettore. Proprio di queste ultime tratteremo in questo articolo, sottolineando quanto i processi inferenziali siano fondamentali per la comprensione e mostrando quali sono le inferenze attuate con più facilità dai bambini della scuola dell’infanzia, al fine di analizzare l’importanza di tali processi nei meccanismi di comprensione. Tale indagine¹ costituisce una base su cui ideare piste di lavoro da svolgere sia nella scuola dell’infanzia sia nella scuola primaria con lo scopo di incentivare e sviluppare la produzione di inferenze.

2. Il processo di comprensione del testo

2.1. Decodifica, rappresentazione semantica, interpretazione

Quando si legge un libro in una classe di scuola primaria o in una sezione di scuola dell’infanzia, spesso si dà per scontato che i bambini lo comprendano e, per accertarne la comprensione, gli insegnanti pongono loro domande generali sulle vicende narrate dalla storia. Il rischio che si corre consiste, però, nel trascurare alcuni passaggi chiave, senza i quali le vicende non possono essere colte nella loro concatenazione.

La letteratura scientifica sull’argomento (ad esempio D’Amico, De Vescovi 2013; Cornoldi 2018; OECD PISA 2018) ha mostrato come la lettura non sia un processo semplice, ma multicomponente, poiché si compone di più elementi e

¹ L’indagine è stata svolta ai fini della stesura di una tesi di laurea magistrale in Scienze della formazione primaria, progettata con la docente Silvia Demartini, presso l’Università degli Studi di Padova. La tesi, con relatore Michele Cortelazzo e correlatrice Silvia Demartini, è stata discussa il 5 ottobre 2021.

azioni cognitive che interagiscono durante l'attività. Lettera dopo lettera, parola dopo parola, frase dopo frase: la lettura consiste in un processo continuo di decodifica dei grafemi e trasformazione di questi in fonemi, a cui segue il processo di comprensione con l'attribuzione alla parola risultante di una componente semantica, l'integrazione fra i diversi elementi linguistici ed extralinguistici del testo, e fra le informazioni ricavate dal testo stesso (che a loro volta dovrebbero interagire anche con le conoscenze del lettore). Nello specifico, «secondo la prospettiva psicolinguistica, il processo di comprensione è un meccanismo complesso e dinamico che consente al lettore di costruire una rappresentazione mentale dei significati veicolati dal testo, grazie al ruolo attivo della memoria e all'intervento di svariate abilità» (Bertolini 2014: 9).

Quando si fruisce di un testo, la prima attività che viene svolta dal fruitore consiste nella decodifica. Nel caso di un testo scritto, essa si realizza nella conversione grafema-fonema; considerando invece un testo orale, consiste nell'ascolto e, già ascrivibile al processo di comprensione, nell'attribuzione alle parole degli opportuni significati, mentre nel caso di un testo iconico si prendono in esame i diversi elementi che compongono l'immagine cercando di ricostruirne la semantica. La decodifica, però, non è che il passaggio iniziale, perché «Comprendre un texte [...] est aussi saisir le(s) message(s) qu'il(s) renferme(nt)» (Cèbe 2010: 5), cioè entrare in esso, coglierne le sfumature più profonde e, soprattutto, il messaggio che vuole trasmettere.

Durante la fase di decodifica si attiva la memoria di lavoro, che permette di ricordare la parte testuale letta o ascoltata e di mantenere attive le informazioni linguistiche elaborate. A partire da questa fase, in rapidissime frazioni di secondo, si inizia a costruire la *rappresentazione semantica* del testo, cioè l'immagine mentale elaborata dal fruitore a partire dagli elementi presenti nel testo stesso. Tra le fasi di decodifica e di rappresentazione semantica si attivano anche i processi che inibiscono le informazioni superflue, al fine di creare una rappresentazione mentale più lineare e chiara possibile, che mantenga solamente gli elementi essenziali alla comprensione. La rappresentazione semantica è frutto della decodifica del testo, poiché si basa *in primis* sui significati attribuiti alle singole parole, che vengono poi legati fra loro (Lumbelli 2009; Cardarello, Bertolini 2020).

Il fruitore va infine ad aggiungere alla rappresentazione semantica data dalle parole la propria interpretazione del testo. In questa fase, elabora il testo alla luce delle sue conoscenze ed esperienze, motivo per il quale ogni persona può fornire un'interpretazione almeno in parte diversa al medesimo testo. Tale capacità è presente anche nei bambini della scuola dell'infanzia: l'incontro con il testo non avviene solo per mezzo dell'alfabetizzazione convenzionale, ma è per prima cosa un incontro emozionale, creato dall'interazione fra testo ed esperienze, e dal confronto con le parole e le illustrazioni presenti nel testo stesso. Parallelamente alla capacità di comprendere un testo, la competenza di scrittura evolverà secondo diverse fasi, attraverso l'impiego di segni e grafemi

usati dal bambino dapprima in modo spontaneo e preconvenzionale (Ferreiro, Teberosky 1985).

2.2. Gli impliciti del testo

Il testo è una realtà molto più complessa rispetto a quanto normalmente si percepisca. Esso, infatti, nasconde molti elementi che consentono una comprensione profonda a coloro in grado di organizzarli. Questi elementi sono lessicali, grammaticali, enciclopedici, *script*, schemi delle storie, inferenze.

Se gli elementi lessicali e grammaticali, che possono essere di varia complessità, si legano alla linearità e alla chiarezza del testo, le conoscenze enciclopediche e le inferenze si riferiscono a un livello più profondo, più implicito.

Le conoscenze enciclopediche si definiscono come il bagaglio di conoscenze ed esperienze che l'individuo accumula nel corso del suo vissuto e che rievoca, se necessario, durante l'approccio al testo. Per chiarire il concetto, Bertolini (2016) spiega che ogni parola costituisce un nodo e ogni nodo è collegato ad altri: se prendessimo ad esempio la parola *cane*, questa si legherebbe al concetto di *avere quattro zampe*, *abbaiare* e così via. Nella rappresentazione semantica si andrebbe, quindi, a richiamare un'idea generica, un concetto, di cane, di cui il lettore può sapere molte cose legate a conoscenze universali o a esperienze personali.

Le conoscenze enciclopediche possono anche consistere in *script* e schemi. Lo *script* è una sorta di "traccia", un "copione" delle azioni che vengono svolte sequenzialmente all'interno di un dato contesto, e che Cardarello definisce come «la conoscenza organizzata di una serie di azioni, oggetti ed eventi ricorrenti e stabili in una particolare situazione» (Cardarello 2004: 37-38). Invece lo schema rappresenta una rete di conoscenze connesse e costituisce «una conoscenza un po' più astratta di quella dello *script* che ha invece, come già visto, carattere altamente "situazionale"» (Cardarello 2004: 47). Se lo *script* risulta quindi legato a una specifica situazione, quali quelle di andare al ristorante, prendere un mezzo di trasporto, prendere in prestito un libro in biblioteca, lo schema non è vincolato a una specifica situazione o contesto, ma rappresenta un insieme di azioni riproducibili in diverse circostanze. Si consideri come esempio l'acquisto di un oggetto: quando si compra, vi sono sempre le figure del venditore e del compratore, un oggetto che viene venduto e comprato ad un certo prezzo che ne determina il valore e infine il denaro utilizzato per comprare l'oggetto. Nel bambino di scuola dell'infanzia, *script* e schemi sono ancora in formazione, poiché vengono interiorizzati solo grazie alla ripetizione di esperienze vissute.

Ma c'è un'ulteriore componente che dovrebbe attivarsi rispetto al testo per garantirne la comprensione: le inferenze; si tratta di processi che il lettore compie più o meno consapevolmente e che consistono nell'integrazione delle informazioni che il testo mette a disposizione con altre informazioni non dette,

ma ricostruibili. Il fruitore del testo, infatti, non solo deve richiamare le proprie conoscenze ma deve anche saperle connettere per riuscire a esplicitare i cosiddetti impliciti del testo, ciò che il testo non dice: queste connessioni sono proprio le inferenze. Se in una storia ci fosse scritto lo scambio di battute “Il cielo è pieno di nuvole”, “Prima di uscire, prendi l’ombrello!”, collegando le due frasi il lettore ne ricaverebbe che probabilmente sta per piovere. Il fatto che probabilmente potrebbe piovere, però, non è presente all’interno delle due proposizioni ma viene per l’appunto inferito, ricavato dall’unione logica delle due frasi e dall’aggiunta delle conoscenze individuali, tra cui quella di utilizzare l’ombrello in caso di pioggia.

Gli autori che si sono occupati di questo tema hanno distinto le inferenze sulla base degli elementi considerati; di seguito sintetizzeremo solo le principali.

Kintsch (1998: 189) propone una principale distinzione tra inferenze *retrieval* e inferenze *generation*, sottolineando come entrambe possano derivare da processi automatici, perlopiù inconsci, o controllati, perlopiù consci (Kintsch 1998: 189). Le inferenze *retrieval*, come suggerisce il termine stesso, permettono la creazione di conclusioni di ragionamento a partire da alcune premesse fornite, mentre le *generation* integrano nel testo le conoscenze preesistenti nella memoria del lettore. Le inferenze *retrieval* sono distinte a loro volta in due categorie: la prima riguarda singole frasi e considera perlopiù inferenze rielaborative (ad esempio «John inchiodò un’asse [con il martello]»), mentre la seconda presenta una lacuna nella coerenza locale che viene integrata dal lettore del testo («Danny desiderava una bicicletta nuova. Egli faceva il cameriere [per guadagnare dei soldi per comprare una bicicletta]»). Allo stesso modo, le inferenze *generation* sono distinte in *inferenze transitive in dominio familiare*, la cui integrazione è fornita direttamente dall’immagine, chiamata modello situazionale (ad esempio «Tre tartarughe riposavano su un tronco galleggiante e un pesce nuotava sotto di esso»). In questo modo si inferisce che le tartarughe sono sopra al pesce), e in *inferenze vere e proprie*, che secondo Kintsch entrano in gioco nel momento in cui il lettore interrompe il processo di comprensione perché si rende conto di non aver capito. In questo modo viene quindi azionato un pensiero consapevole, volto alla comprensione del testo: ad esempio «Si trovò una quantità anormalmente bassa di idrocele. Il funicolo spermatico era completamente asciutto». In questo caso l’inferenza, secondo Kintsch, deve essere deliberata e consapevole. Il lettore inesperto può compiere inferenze corrette o meno in modo sempre consapevole trovandosi di fronte ad un compito di *problem solving* e non di comprensione.

La distinzione di Kintsch viene ripresa da Lumbelli (2009), che distingue le inferenze ponte, *bridging*, in due versioni, *implicita* ed *esplicita*. Ciò che differenzia le due versioni sta nel grado di esplicitezza e chiarezza dei termini per la creazione di nessi tra le proposizioni: nel periodo «una sigaretta accesa viene abbandonata sbadatamente. L’incendio distrusse molti acri di foresta

vergine» (Lumbelli 2009: 10), è possibile riscontrare qualche difficoltà nell'instaurare il legame tra le frasi, soprattutto se non si possiedono le conoscenze necessarie a legare l'abbandono della sigaretta allo scoppio dell'incendio. Se invece si modificasse la seconda proposizione in «essa causò un incendio che distrusse molti acri di foresta vergine» (Lumbelli 2009: 11), si utilizzerebbe la versione detta esplicita, che condurrebbe a una maggiore chiarezza e agevolerebbe la comprensione anche a coloro i quali non possedessero la conoscenza enciclopedica utile a connettere le due proposizioni sopra menzionate.

Levorato (2000), a differenza di Kintsch e Lumbelli, distingue invece le inferenze causali ed esplicative dalle inferenze basate sulle emozioni e da quelle indotte dallo scopo del lettore, e, nel manuale TOR (2007), organizza le inferenze in due categorie: inferenze *a ponte* e inferenze *da integrazione*. Le prime sono necessarie per connettere parti del testo separate da due o più frasi, mentre le seconde sono necessarie quando, grazie alle conoscenze possedute dal fruitore, si devono integrare le informazioni fornite dal testo («Non appena si alzò, Antonio andò a controllare se la calza era piena di carbone o caramelle»: in questo caso il lettore è a conoscenza che la situazione è ambientata nel giorno dell'epifania in cui si riempiono le calze della befana. Si è quindi di fronte ad un'inferenza da integrazione). In Levorato (2000), poi, sono distinti altri tre tipi di inferenze: *causali (forward e backward) ed esplicative* (ad esempio «John insultò Mary e lei gli diede uno schiaffo»); *basate sulle emozioni* che consentono l'attribuzione ai personaggi di stati interni anche non esplicitati dal testo; *indotte dallo scopo del lettore* quando si ipotizza che gli scopi del lettore possono influenzare le inferenze prodotte. Da un punto di vista in parte diverso, invece, Bertolini (2016) propone possibili criteri di classificazione di inferenze sulla base dell'utilizzo di specifici tratti e processi: le inferenze sono distinte in base al loro grado di certezza, al grado di necessarietà, alla capacità di ristabilire la coerenza testuale e infine alla capacità di ristabilire le relazioni causali.

Nella ricerca di seguito illustrata si sono considerate le inferenze ponte al fine di stabilire la coerenza globale, le inferenze causali di tipo *forward* e *backward*, distinguibili sulla base della direzione del legame, e infine le inferenze sulle emozioni (Levorato 2000), che chiameremo inferenze sugli stati interni. La scelta di lavorare su questi tipi di inferenze è stata determinata da diversi fattori in gioco nel lavoro con i bambini. Le inferenze ponte vengono costituite a partire da un legame con le conoscenze enciclopediche e quindi con il proprio vissuto esperienziale: grazie a questa connessione è possibile comprendere quanto le conoscenze e il vissuto dei bambini influiscano sulla produzione di inferenze ponte, necessarie ai fini di stabilire la coerenza globale del testo. Le inferenze causali *backward* e *forward*, necessarie alla creazione dei legami causa-effetto all'interno del testo, sono state considerate proprio per il loro grado di necessarietà. Si sono inoltre valutate le inferenze sulle emozioni, poi-

ché queste, riguardando gli stati interni dei personaggi della narrazione, risultavano prossime al vissuto del bambino e per questo si presumeva che fossero di facile riconoscimento.

3. Il disegno della ricerca

3.1. Il campione

La ricerca è stata realizzata in una sezione eterogenea di una scuola dell'infanzia nell'entroterra veneziano. La scuola è situata in una zona periferica, ad alta incidenza di popolazione avente una lingua madre diversa dall'italiano; accoglie bambini di diversa estrazione sociale, anche se la maggioranza delle famiglie si situa in una fascia sociale medio-bassa. Per il contesto stesso in cui è situata, la scuola si caratterizza per la sua apertura all'interculturalità attraverso progetti che coinvolgano bambini e famiglie.

Tale varietà linguistica, sociale e culturale è stata riscontrata all'interno della sezione considerata, dove erano presenti diciannove bambini di cui quattro di tre anni, otto di quattro anni e sette di cinque anni, ed è stata confermata anche dai risultati di un questionario rivolto ai genitori in cui si è evidenziata la presenza di bambini plurilingui. Infatti, dai risultati è emerso che, su 14 bambini considerati, 6 bambini erano bilingue e uno trilingue. Si è deciso di sottoporre ai genitori un questionario prima della somministrazione delle prove al fine di indagare le abitudini di lettura in famiglia, per sondare se e come queste potessero essere messe in relazione con la capacità inferenziale dei bambini (seppure in modo esplorativo e senza pretesa di generalizzazione). Esso ha messo in luce che, secondo una percezione soggettiva, 3 famiglie leggevano molto, 5 abbastanza e 6 poco. Nelle domande successive è emerso che su 14 bambini tutti leggevano almeno una volta a settimana dei libri insieme ai genitori.

Quanto spesso noi genitori leggiamo insieme a nostro/a figlio/a in una settimana?

14 risposte

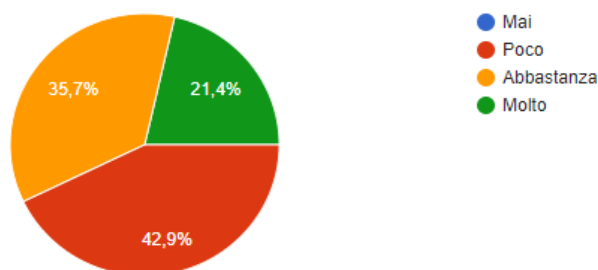


Figura 1: Domanda del questionario sulla frequenza di lettura

In merito ai dati riportati nel grafico (Fig. 1), chi ha indicato *molto* riporta, nelle risposte, di leggere sei o più volte a settimana con il proprio figlio. All'interno del 21,4% di chi legge *molto*, il numero di testi letti, distinti in fiabe, favole e testi informativi, si aggira attorno ai quattro-cinque e, in un solo caso, supera i cinque.

I genitori che hanno risposto di leggere *abbastanza* insieme al proprio figlio si dedicano a questa attività circa tre volte a settimana, a eccezione di un caso, in cui vengono dedicati a quest'attività quattro momenti a settimana, e di un altro, che ha affermato di leggere ogni sera. Probabilmente chi, affermando di leggere *ogni sera*, ha sostenuto di leggere *abbastanza*, ha fatto riferimento non tanto all'assiduità ma al numero di libri letti, che si aggira per questa famiglia tra lo zero e l'uno, specificando nel questionario che viene letto solo il preferito del bambino. All'interno del 35,7% di chi ha risposto *abbastanza*, le altre risposte rimangono sui due-tre libri letti in circa tre volte a settimana con un solo caso di quattro-cinque libri in quattro volte a settimana. I testi sono principalmente fiabe e favole ma in due casi vengono menzionati anche gli albi illustrati.

Chi, invece, ha detto di leggere *poco* insieme al proprio figlio segnala di svolgere questa attività una o due volte a settimana. In un caso a *poco* si aggiunge il fatto che l'attività di lettura non è neppure regolare, mentre in un altro si dichiara di dedicarsi alla lettura tre volte a settimana. In quest'ultimo caso probabilmente il genitore ritiene che tre volte a settimana non siano in realtà sufficienti per lo svolgimento di tale attività. Chi legge *poco* dichiara di leggere circa un libro a settimana insieme ai propri figli a eccezione di un caso in cui vengono letti due-tre libri in tre volte a settimana. I tipi di testi per queste famiglie variano: fiabe e favole restano in cima alle preferenze ma compaiono sia testi informativi sia albi illustrati.

Nella sezione considerata, a prescindere dalla lingua madre, i bambini presentano diversi gradi di padronanza della lingua italiana dovuti sia alle loro origini sia al loro sviluppo linguistico; infatti, alcuni a inizio anno non presentavano ancora un'espressione linguistica orale comprensibile. La chiarezza espositiva è migliorata grazie allo sviluppo cognitivo e, in alcuni casi, grazie a un corso di italiano L2, proposto dalle insegnanti del plesso. Durante gli incontri si sono svolte attività fonologiche sui suoni del proprio nome o di parole di uso comune. Ciò ha aiutato i bambini a sviluppare una pronuncia corretta e, pian piano, a incrementare il loro lessico.

3.2. L'oggetto di ricerca e gli obiettivi

La ricerca si è sviluppata a partire dalla considerazione di due principali aspetti relativi allo sviluppo dei processi inferenziali:

- i tipi di inferenze prodotti con maggiore o minore difficoltà dai bambini della scuola dell'infanzia;

- l'eventuale presenza di una relazione tra la produzione di inferenze, l'età dei bambini e il loro sviluppo linguistico.

A partire da questi aspetti si è provveduto a definire quali inferenze considerare durante la rilevazione e quali stimoli sottoporre ai bambini. Attraverso un'attenta analisi dei materiali sono emersi, in particolare, quattro tipi di inferenze da considerare durante la rilevazione: le inferenze ponte, che richiedono un richiamo alle conoscenze enciclopediche, le inferenze causali *forward* e *backward*, distinte sulla base della direzione del legame, e infine le inferenze sugli stati interni, relative agli stati emotivi dei personaggi.

Come si è detto, i *processi inferenziali* indicano le «forme di ragionamento che permettono di andare oltre ai contenuti espliciti, alla scoperta di elementi informativi nuovi ma presupposti dal materiale in esame» (Bertolini 2016: 29). Per questo motivo sono stati scelti dei materiali che ponessero il bambino in un atteggiamento sfidante, di scoperta attraverso la presentazione di stimoli sempre più complessi da analizzare. L'analisi degli stimoli ha rappresentato un passaggio essenziale da svolgere in modo molto accurato: l'adeguatezza all'età dei bambini, la quantità e i tipi di inferenze presenti all'interno dei materiali stessi hanno costituito, infatti, dei criteri imprescindibili nella scelta degli stimoli da proporre.

I materiali scelti sono stati esaminati attraverso un'analisi dettagliata del testo e delle illustrazioni al fine di far emergere le inferenze da considerare. Questa operazione ha permesso così di poter anticipare le osservazioni da parte dei bambini e i ragionamenti da attuare con loro.

3.3. Fasi e materiali utilizzati

Per lo svolgimento di questa ricerca si è proposto un percorso suddiviso in fasi, che ponesse il bambino in una condizione di impegno cognitivo crescente. L'approccio graduale di avvicinamento al testo ha permesso al bambino di confrontarsi prima con le sole illustrazioni, poi con una commistione di testo scritto e illustrazioni (albi illustrati), e infine con materiali costituiti dal solo testo. La ricerca, qualitativa a campione circoscritto, si è sviluppata a partire dai materiali proposti e dagli scopi con cui essi venivano impiegati:

Tempi e modalità	Materiali	Scopo
Fase 1 Tempi: da 5 a 10 minuti a bambino Modalità: colloqui individuali. Si richiede il riordino e il racconto a partire dalle immagini date.	Carte tris <i>Raccontami una storia</i> (Edd. del Baldo)	Indagare le inferenze (ponte, causali <i>backward</i> e <i>forward</i> , inferenze sugli stati interni) attraverso il riordino e il racconto autonomo a partire da immagini date.

<p>Fase 2 Tempi: da 10 a 20 minuti per gruppo d'età</p> <p>Modalità: lettura e conversazione in piccolo gruppo anagraficamente omogeneo. La lettura dell'albo viene effettuata con l'utilizzo di suoni onomatopeici.</p>	<p><i>Silent Book Niente da fare</i> (Borando 2020)</p>	<p>Indagare le inferenze (ponte, causali <i>backward</i> e <i>forward</i>, inferenze sugli stati interni) attraverso la lettura di un albo senza parole e il legame tra le pagine, prendendo in esame alcuni elementi illustrativi.</p>
<p>Fase 3 Tempi: da 10 a 20 minuti per gruppo d'età</p> <p>Modalità: conversazioni in piccolo gruppo anagraficamente omogeneo. La lettura dell'albo viene effettuata con l'utilizzo di suoni onomatopeici.</p>	<p><i>Silent Book Il ladro di polli</i> (Rodriguez 2011)</p>	<p>Indagare le inferenze (ponte, causali <i>backward</i> e <i>forward</i>, inferenze sugli stati interni) attraverso la lettura di un albo senza parole e il legame tra le pagine, prendendo in esame le tavole illustrate.</p>
<p>Fase 4 Tempi: da 10 a 20 minuti per gruppo d'età</p> <p>Modalità: conversazioni in piccolo gruppo anagraficamente omogeneo</p>	<p>Albo illustrato <i>Due code mai viste</i> (Lot 2020)</p>	<p>Indagare le inferenze (ponte, causali <i>backward</i> e <i>forward</i>, inferenze sugli stati interni) attraverso la lettura di un albo, il legame tra le pagine e gli elementi figurativi, prendendo in esame le tavole illustrate.</p>
<p>Fase 5 Tempi: da 10 a 20 minuti per gruppo d'età</p> <p>Modalità: conversazioni in piccolo gruppo anagraficamente omogeneo</p>	<p>Favola <i>La volpe e la cicogna</i> (De Falco, Princivalle 2021) Favola <i>La lepre e la tartaruga</i> (De Falco, Princivalle 2021)</p>	<p>Indagare le inferenze (ponte, causali <i>backward</i> e <i>forward</i>, inferenze sugli stati interni) attraverso la lettura ad alta voce di una favola non illustrata in cui vengono presi in esame solo gli elementi ricavati dal testo scritto.</p>

Tabella 1: Tempi e modalità, materiali e scopo delle varie fasi

Come si può leggere in tabella (Tab. 1), pur mantenendo come scopo costante la rilevazione di alcuni tipi di inferenze, nelle diverse fasi si sono variati gli stimoli per osservare le reazioni dei bambini a fronte di diversi tipi di testo.

La fase 1 di rilevazione è stata basata sull'uso delle carte *Raccontami una storia*, edite dalle Edizioni del Baldo. Le carte, suddivise in tris, presentano una breve storia (Fig. 2). Esse venivano presentate ai bambini senza mostrare il numero riportato in basso; lo scopo, infatti, consisteva nel riordinare le carte

e raccontarne la storia cercando di esprimere le cause e le conseguenze delle azioni dei personaggi. Questa prima fase si è svolta con dei colloqui individuali di durata variabile (tra i 7 e i 15 minuti). Anche il numero di tris presentato, da tre a cinque, è risultato correlato all'età dei bambini e alle risposte da loro fornite. Ai bambini di tre anni, infatti, sono stati presentati tre tris poiché la loro attenzione risultava circoscritta e limitata a pochi minuti. Al crescere dell'età si è deciso di variare la proposta in base all'interesse del bambino per l'attività, alla sua proprietà linguistica e a quanto riuscisse a mantenere un'attenzione prolungata sul compito.



Figura 2: Esempio di tris usato nella fase 1

Le fasi 2 e 3 hanno visto l'utilizzo di due *silent book*, libri senza parole, cioè testi che presentano illustrazioni non corredate da un apparato testuale. Poiché i bambini della scuola dell'infanzia hanno capacità attentive ancora limitate, per coinvolgerli si è provveduto alla lettura dei *silent book* attraverso l'impiego di suoni onomatopeici. Nonostante fosse una scelta di lettura possibile, si è preferito non utilizzare parole di senso compiuto, per evitare che le inferenze prodotte fossero influenzate dal lessico proposto dall'adulto. Da questa fase in poi, i bambini sono stati suddivisi per gruppi d'età: questo ha permesso loro di esprimersi senza essere influenzati o distratti dai compagni più grandi.

Inoltre, questa modalità è stata funzionale per poter ascoltare con più facilità il parere di tutti.

Si è scelto di presentare due *silent book* con caratteristiche diverse: il primo, *Niente da fare*, edito da Minibombo (Borando 2020), proposto nella fase 2, presenta una struttura molto ripetitiva con sequenze costituite da due/tre tavole illustrate (Fig. 3). Le illustrazioni sono create con un tratto nero che delinea i pochi ed essenziali elementi necessari alla comprensione della storia. Sulle tavole a sfondo bianco è presente un bambino che, annoiato, cerca qualcosa da fare e incappa in alcuni elementi che, grazie al colore, risaltano nelle pagine. Grazie a queste scelte grafiche, al bambino è richiesto di porre l'attenzione su un elemento alla volta senza dover, quindi, sovraccaricare la memoria di lavoro.



Figura 2: Il *silent book* *Niente da fare* (Silvia Borando, 2020) – fase 2



Figura 3: Il *silent book* *Il ladro di polli* (Béatrice Rodriguez, 2011) – fase 3

La fase 3 si è aperta, invece, con la presentazione del *silent book* *Il ladro di polli* (Fig. 4) di Béatrice Rodriguez (2011). Diversamente dal precedente, questo *silent* ha delle tavole illustrate molto ricche e dettagliate: questo ha presupposto un carico cognitivo maggiore per il bambino, a cui è stato richiesto di mantenere nella memoria di lavoro le informazioni relative alle diverse tavole illustrate dalla prima all'ultima pagina e di inibire le informazioni irrilevanti per comprendere gli snodi narrativi. Il racconto propone, tavola dopo tavola, le peripezie di un orso e dei suoi amici che vogliono salvare una gallina dalle grinfie di una volpe affamata, che finirà, poi, invece, per innamorarsene. Nonostante siano pochi gli elementi fondamentali su cui soffermarsi, le illustrazioni ricche di particolari possono facilmente indurre un lettore inesperto a deviare l'attenzione su altri dettagli.

La fase 4 ha visto un ulteriore cambio di materiale: ai bambini è stato proposto un albo illustrato non *silent*, cioè un libro costituito sia da illustrazioni sia da testo scritto; entrambi gli elementi dovevano quindi essere integrati dal lettore per poter arrivare alla piena comprensione. Terrusi (2016: 116), infatti, afferma:

L'albo illustrato è flessibile, molteplice complesso e strutturato. Può essere considerato un ecosistema in cui si trovano da una parte gli elementi del dialogo interno al libro, parole, immagini, rimandi e strategie compositive, dall'altra si trova la presenza attiva del lettore; tutti gli elementi stanno fra loro in una "relazione ecologica" ovvero si influenzano sempre reciprocamente, comprendendo nella loro relazione anche "l'evento lettura", che produce, nell'intervento attivo del lettore, la condizione perché una storia abbia luogo, venga per così dire "attivata".



Figura 4: *Due code mai viste* (Lot 2020) – fase 4

L'albo illustrato *Due code mai viste* (Lot 2020), utilizzato per questa fase, racconta in chiave ironica la vicenda di due cani che non trovano le loro code. Questo materiale ha permesso ai bambini un approccio graduale da un lato al testo scritto, presente in misura minima, e dall'altro all'integrazione delle informazioni tra linguaggio verbale e illustrazioni: poiché i cani vengono sempre presentati nella loro metà anteriore o posteriore, per produrre delle inferenze corrette è fondamentale che il bambino completi nella sua mente l'illustrazione per poter capire dove si trovino le code oggetto della vicenda.

La scelta di proporre testi della casa editrice Minibombo è derivata dalla semplicità degli albi da essa pubblicati, creati con segni grafici essenziali, che aiutano il bambino nella comprensione. Infatti, Minibombo «riconosce una centralità all'educazione allo sguardo attraverso la forma dell'albo illustrato, una specificità all'albo senza parole e una preferenza per un linguaggio grafico rigoroso, spesso geometrico o astratto, rivolto alla prima infanzia» (Terrusi 2017: 148). Inoltre, le storie vengono presentate con una chiave ironica che cattura l'attenzione del lettore anche grazie ai finali a sorpresa che costringono il lettore a reinterpretare tutti gli eventi precedenti sulla base della conclusione (Brewer, Lichtenstein 1980).

La fase 5 ha previsto la lettura di due favole costituite solo da testo scritto senza alcun tipo di illustrazione che fungesse da ancoraggio. Si sono utilizzati come stimoli due favole di Esopo: *La volpe e la cicogna* (De Falco, Princivalle 2021) e *La lepre e la tartaruga* (De Falco, Princivalle 2021).

Durante questa fase si è richiesto ai bambini uno sforzo cognitivo ancora maggiore poiché alla difficoltà di comprensione della storia si sono aggiunte sia la difficoltà di comprendere un lessico non di uso quotidiano, sia quella di mantenere nella memoria di lavoro le informazioni date dalla storia senza poter trovare alcun riferimento o ancoraggio nelle illustrazioni.

3.4. Metodi utilizzati nella fase di rilevazione

Come anticipato, la suddivisione in gruppi d'età omogenea ha permesso ai bambini di trovare uno spazio in cui potersi esprimere liberamente grazie alla

presenza dei compagni, che hanno incoraggiato coloro che nel corso dei colloqui individuali si sono dimostrati più timidi. Inoltre, l'omogeneità anagrafica ha aiutato i bambini nel mantenimento dell'attenzione evitando i fattori di distrazione del grande gruppo.

Nella fase che ha preceduto la rilevazione, ha avuto grande importanza l'analisi dei materiali, attraverso la quale si sono identificate in anticipo le possibili inferenze che i bambini avrebbero prodotto. Inoltre, durante l'analisi, si sono predisposte le domande-stimolo da rivolgere nella fase di rilevazione. Le domande sono molto importanti: infatti, come afferma Sbisà (Sbisà 2007), anche le domande sono testi e in quanto tali necessitano di un processo di comprensione e danno di conseguenza adito a diverse interpretazioni. Attraverso le domande, come insegna l'arte della *maieutica*, si è cercato di aiutare il bambino a *tirare fuori* i suoi pensieri e le sue riflessioni. Durante la sperimentazione, soprattutto nella fase dei colloqui individuali, si è anche utilizzata molto la tecnica del rispecchiamento verbale, che consiste nella ripetizione, da parte dell'interlocutore (l'insegnante) della frase detta dal bambino. Gli studi (Bertolini 2016) hanno evidenziato che, dopo la sollecitazione dell'adulto, il bambino continua la narrazione specificando maggiori dettagli. Altri stimoli, utilizzati con meno frequenza, sono stati i seguenti: richieste di riformulazione, attraverso le quali si è chiesto al bambino di formulare nuovamente ciò che veniva detto dal testo; domande enciclopediche, che hanno consentito un richiamo di conoscenze enciclopediche o di esperienze vissute dai bambini; domande di elaborazione, in cui si è richiesto di rielaborare una porzione di testo (Bertolini 2016).

Durante la fase di rilevazione si è cercato di porre i bambini in una situazione rilassata, che favorisse il dialogo e l'espressione delle opinioni e idee in forma articolata. Come suggerito da Aidan Chambers, in particolare la domanda *Come lo sai?* aiuta il bambino ad ampliare la propria risposta:

“Come lo sai?”. Questa domanda, come le correlate “Come potremmo controllare se...?”, “Come potremmo essere sicuri...?”, pone il bambino in una situazione attiva e presuppone il “conoscere” (attraverso il testo, letture precedenti, racconti di amici o attraverso la propria esperienza), piuttosto che la “conoscenza” in sé. Questa famiglia di domande invita il bambino a utilizzare le proprie fonti di informazione e la capacità logica per aumentare la fiducia nelle proprie deduzioni, invece di dover cercare la verifica di un'autorità esterna a se stesso (Chambers 2006: 84).

Grazie a questa domanda, molte volte è stato possibile far esplicitare al bambino i suoi ragionamenti sottesi, dimostrando così l'importanza di incoraggiare il lettore ad addentrarsi nel testo e a sostenere una conversazione su quanto letto, cogliendo le diverse interpretazioni fornite dai suoi interlocutori.

4. La ricerca sul campo

4.1. Fase 1

La sperimentazione è cominciata con dei colloqui individuali durante i quali ai bambini venivano presentati dei tris di carte di numero variabile da tre a cinque in base all'età anagrafica e alla disposizione verso il compito. Per ogni tris si sono rilevate le inferenze ponte, le inferenze causali di tipo *forward* e *backward*, le inferenze sugli stati emotivi. Per facilitare l'individuazione di tali processi, si è provveduto a registrare i colloqui individuali previo consenso dei genitori.



Figura 6: Primo tris

Il primo tris (Fig. 6) sottoposto all'attenzione dei bambini costituiva non un racconto ma piuttosto uno *script*, motivo per il quale è stato presentato per primo. Le carte rappresentano, infatti, una bambina che si prepara per andare a letto: inizialmente indossa un vestito blu e sbadiglia, poi, indossato il pigiama, si lava i denti e infine dorme nel suo letto. Come vedremo nel paragrafo relativo ai risultati (§ 5), non è stato un tris di facile soluzione poiché non tutti i bambini hanno riconosciuto lo *script* e le azioni svolte. È stato interessante il commento da parte di alcuni bambini, che, diversamente da quanto previsto dagli autori, hanno posto in ultima posizione la carta raffigurante la bambina con il vestito blu: hanno, infatti, pensato che la bambina si fosse svegliata e preparata per la scuola, ma sbadigliasse perché avesse ancora sonno. Ai fini del riordino, le carte venivano consegnate nell'ordine 3-1-2: la bambina dorme; la bambina con il vestito blu sbadiglia, la bambina lava i denti. Le inferenze attese in relazione a questo tris si dividevano in inferenze sugli stati interni (la bambina ha sonno/è stanca), inferenze causali *forward* (la bambina ha sonno, quindi va a dormire), inferenze causali *backward* (la bambina è andata a dormire perché aveva sonno) ed inferenze ponte (la bambina lava i denti per poi andare a letto; la bambina è stanca quindi va a dormire). In linea generale le inferenze attese non sempre corrispondevano alle inferenze rilevate nei colloqui con i bambini, poiché talvolta ne emergevano di differenti: «una femmina dorme, sta ballando, si lava i denti o ancora c'è una bambina che si lava i denti perché ha sonno e poi dorme con il suo orsetto perché ha sonno e poi si è svegliata ma ha fatto uno sbadiglio perché ha sonno». Le inferenze

prodotte dai bambini, seppur differenti da quanto pensato dagli autori del materiale, talvolta rappresentavano delle buone soluzioni e fornivano alle immagini una nuova chiave di lettura, tra cui ad esempio lo spostamento della prima carta, la bambina che sbadiglia, in terza posizione. In altre situazioni, invece, le inferenze non erano plausibili poiché richiamavano elementi fuori contesto: al posto dello sbadiglio, un bambino ha pensato che la protagonista stesse cantando o ancora si è pensato che stesse urlando perché rimproverata dal papà.

Il secondo tris (Fig. 7) riproduceva un evento molto vicino al vissuto dei bambini: un bambino si è sbucciato un ginocchio e piange, poi viene medicato dalla nonna e infine gioca a palla in giardino. Le inferenze attese in riferimento agli stati interni riguardavano principalmente due situazioni emotive del bambino: il pianto e la gioia di giocare a pallone, sia prima sia dopo essere stato medicato. Le inferenze causali *forward*, più difficili da osservare in presenza dello stimolo delle carte, si traducevano principalmente nella possibilità di uno sviluppo futuro oltre le immagini presentate (il bambino fa merenda/cambia gioco/incontra gli amici). Le inferenze causali *backward* attese si traducevano principalmente nel fatto che il bambino si fosse fatto male giocando a calcio. Le inferenze ponte riguardavano, invece, il gesto compiuto dalla nonna: disinfettare la ferita per far star meglio il bambino e mettere un cerotto per farlo guarire.



Figure 7 e 8: Secondo tris e terzo tris

Il terzo tris (Fig. 8) metteva in scena un evento significativo per molti bambini: il preparare e cucinare dei biscotti per la famiglia. Ai fini del riordino, le carte sono state consegnate nell'ordine 3-2-1. Ciò non ha particolarmente inficiato il racconto effettuato dai bambini; infatti, molti di loro leggevano le immagini a partire da destra, dimostrando così di non aver ancora acquisito pienamente alcuni aspetti convenzionali della lettura. Le inferenze attese sugli stati interni prevedevano il riconoscimento del momento gioioso vissuto dalla famiglia. Le inferenze causali *forward* si traducevano nella realizzazione dei dolcetti a partire dall'impasto, mentre le *backward* seguivano la direzione opposta: dai dolcetti all'impasto. Le inferenze ponte, invece, erano principalmente due: la realizzazione dei dolcetti da parte della bambina attraverso l'utilizzo del forno e il riconoscimento della motivazione per cui la bambina ha le guance sporche, a differenza dei genitori.

Il quarto tris (Fig. 9) raffigura una bambina che pianta una pianta di pomodoro, la annaffia e ne mangia il frutto. Il quarto test è stato sottoposto a nove bambini su 19, decisione presa sulla base delle difficoltà linguistiche o di mantenimento dell'attenzione nell'esecuzione del compito. Data la difficoltà, il tris veniva consegnato al bambino nell'ordine corretto in modo da evitare ulteriori ostacoli alla comprensione. Le inferenze attese sugli stati interni riguardavano la soddisfazione che la bambina prova nel mangiare il pomodoro, frutto del suo lavoro, e nella contentezza di compiere le azioni di scavare e innaffiare. Le inferenze causali *forward* si traducevano nello scopo delle azioni della bambina (*far crescere un pomodoro*) o in eventuali sviluppi successivi del racconto. Le inferenze causali *backward* allo stesso modo prevedono la comprensione della provenienza del pomodoro. Le inferenze ponte, invece, si riferivano alle azioni messe in atto per far crescere una pianta o un frutto.



Figure 9 e 10: Quarto e quinto tris

Infine, il quinto e ultimo tris (Fig. 10) è stato proposto a otto bambini su 19. Esso raffigura una bambina che, voltandosi indietro forse perché inseguita dai suoi amici, inciampa e cade su un sasso. Le inferenze attese in relazione agli stati interni si concentravano principalmente sulla bambina e sul suo stato d'animo: prima, gioiosa, correva inseguita dagli amici, poi inciampava e si spaventava per la caduta e infine ritrovava la serenità perché aiutata dagli amici. Le inferenze causali *forward* riguardavano la possibile caduta (*la bambina non stava guardando, è inciampata e quindi è caduta*) o un possibile ulteriore sviluppo della storia. Le inferenze causali *backward* riguardavano principalmente due eventi: l'essere caduta perché inciampata sul sasso o l'aver sorriso perché gli amici l'avevano aiutata. Infine, le inferenze ponte attese si riferivano alla direzionalità dello sguardo della bambina nella prima carta e al fatto che la bambina sia caduta perché inseguita dagli amici, passando da un momento di gioco e serenità alla paura della caduta, infine al sollievo di avere gli amici al suo fianco.

4.2. Fase 2

La seconda fase è stata caratterizzata dall'utilizzo del *silent book Niente da fare* (Borando 2020). Poiché esso si compone di una struttura semplice, le

inferenze richieste non erano molto elaborate, in quanto basate su poche tavole e su alcuni specifici elementi grafici. Data la ripetitività della struttura del *silent*, il processo inferenziale richiesto si reitera durante la lettura. Le inferenze ponte e causali attese riguardavano la trasformazione degli elementi grafici: le ponte venivano rilevate ogni qualvolta l'elemento grafico veniva collegato all'animale rappresentato nella tavola successiva; le causali, invece, venivano determinate in base alla direzione della trasformazione: le causali *backward* si muovevano dall'animale all'elemento grafico di partenza mentre le causali *forward* dall'elemento grafico all'animale in cui l'elemento si sarebbe modificato.



Figura 5: Alcune immagini tratte dal *silent Niente da fare*

Durante la rilevazione si è notato come i bambini più piccoli ancorassero al testo la loro esperienza in misura notevolmente maggiore rispetto ai più grandi. I bambini di tre anni, infatti, spesso ricordavano di aver visto alcuni animali o ne descrivevano le caratteristiche: «noi in montagna abbiamo visto un cervo», «il coniglio salta alto», «siamo andati a dare da mangiare agli asinelli» o ancora «anche io a casa ho una tartaruga». I più grandi difficilmente si discostavano dal testo, cercando, invece, di prevederne gli sviluppi futuri.

4.3. Fase 3

Durante la terza fase si è utilizzato il *silent book Il ladro di polli* (Fig. 12) di Béatrice Rodriguez (2011). Diversamente dal precedente *silent*, le tavole illustrate sono molto ricche di dettagli e comprendono tutta la pagina. Inoltre, le inferenze richiedevano un carico significativo da parte della memoria di lavoro in quanto risultava necessario mantenere le informazioni presenti sin dalla prima pagina. Si è notato come i bambini riconoscessero e mantenessero l'informazione iniziale ma non il motivo che aveva spinto al rapimento della gallina. In molti, infatti, pensavano che la volpe avesse rapito la gallina perché non aveva amici e non per mangiarla, come invece pensavano inizialmente. *Il ladro di polli* (Rodriguez 2011), a differenza del *silent Niente da fare* (Borando 2020), ha favorito maggiormente la produzione di inferenze ponte grazie al

richiamo di conoscenze enciclopediche e alla necessità di stabilire delle connessioni tra le tavole grafiche.



Figura 6: Alcune immagini tratte dal *silent Il ladro di polli*

4.4. Fase 4

La quarta fase ha proposto nuovamente un cambio di stimolo: da *silent book* ad albo illustrato con parole. Nell'albo *Due code mai viste* (Lot 2020; Fig. 13), l'integrazione tra i due elementi avviene a partire da alcune inferenze fondamentali per la comprensione globale della vicenda: le illustrazioni, per esempio, rappresentano il cane sempre a mezzo busto o nella sua parte anteriore o posteriore, ma mai a figura intera. Questo albo ha suscitato molta ilarità nei bambini, soprattutto in coloro che inferivano correttamente la posizione della testa e della coda dei cani (i due cani continuavano a girarsi perché non sapevano che le loro code si trovassero dietro di loro). Si è, infatti, provveduto a verificare la corretta comprensione attraverso domande mirate. Un altro elemento che ha suscitato l'attenzione e l'ilarità dei bambini è stata la comparsa, sul finale, del coniglio. Questo personaggio, infatti, compare perché svegliato dal chiasso fatto dai due cani, impegnati nella ricerca delle code. Nelle ultime tavole illustrate i cani si scusano con il coniglio, dicendo: «Oh! Ci scusi, Signor Coniglio, non credevamo di fare tanto baccano...d'altronde con quelle orecchie che si ritrova in testa sentirà anche il minimo rumore!». A questo punto il coniglio, ignaro di avere delle grandi orecchie sopra la sua testa, ricomincia il gioco dei due cani alla ricerca loro di una coda e il coniglio delle orecchie. I bambini hanno quindi cominciato a proporre delle possibili soluzioni per aiutare il coniglio: alcuni proponevano di piegargli le orecchie in modo che le potesse vedere mentre altri di fargliele toccare.



Figura 7: Pagina tratta dall'albo illustrato *Due code mai viste*

4.5. Fase 5

Per quest'ultima fase si sono utilizzate due favole di Esopo, *La lepre e la tartaruga* (De Falco, Princivalle 2021) e *La volpe e la cicogna* (De Falco, Princivalle 2021). Queste sono state presentate senza l'ausilio di illustrazioni, cosa che ha richiesto ai bambini un mantenimento dell'attenzione e della concentrazione per tutto l'arco della lettura senza il supporto di immagini. In linea generale, il racconto orale prevede il richiamo di conoscenze enciclopediche, l'associazione parola-significato e l'integrazione delle informazioni a partire dall'oralità, elementi che presuppongono un importante carico per la memoria di lavoro poiché all'ascoltatore è richiesto di conservare le diverse informazioni fornite mentre decodifica oralmente il testo. A volte la difficoltà è stata riscontrata proprio nel significato poiché i bambini non sempre conoscevano il significato delle parole e, in assenza di illustrazioni, non era possibile ricavarlo in nessun modo se non attraverso una spiegazione. Le inferenze sono state indagate attraverso l'utilizzo di domande stimolo e attraverso la ricostruzione della storia insieme ai bambini con l'ausilio di parole più semplici di quelle lette.

5. I risultati

5.1. I risultati della fase 1

Nel grafico sopra riportato (Fig. 14) si osservano i risultati relativi alla prima fase, tramite un confronto il numero di inferenze prodotte in relazione al tris considerato.

In relazione al primo tris si può notare come le inferenze ponte siano state le più prodotte. La maggiore produzione di inferenze ponte è probabilmente stata indotta dalla prossimità delle azioni raffigurate alla quotidianità dei bambini, determinando così un più facile recupero del proprio vissuto e di alcune conoscenze enciclopediche: «Sta sbadigliando perché ha dormito poco perché

sentiva tutti i rumori». Un bambino, invece, per raccontare queste immagini ha utilizzato la prima persona singolare ad indicare forse una piena immedesimazione nelle azioni svolte dalla bambina: «Mi lavo i denti, mi vesto, mi metto le scarpe e la maglia. Quando ho sonno, mi metto a letto, prendo il mio peluche e dormo». In alcuni casi si sono rilevate delle inferenze causali *forward* poiché sono stati ipotizzati possibili sviluppi futuri del racconto: una bambina, ad esempio, ha immaginato che la protagonista sarebbe poi andata a scuola; un altro bambino ha ipotizzato che la bambina avrebbe fatto colazione.

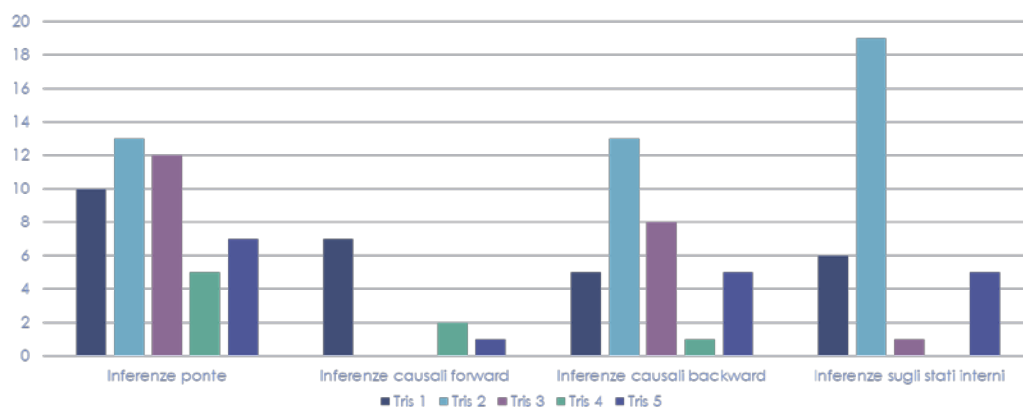


Figura 8: Risultati relativi alla prima fase

Il secondo tris ha permesso la rilevazione del maggior numero di inferenze rispetto agli altri considerati. In questo caso, però, si nota la totale assenza di inferenze causali *forward*. Le immagini presentate, infatti, non accompagnavano il lettore verso l'ipotesi di uno sviluppo futuro del testo in quanto sembrava che il racconto si potesse esaurire a quanto raffigurato. Il tris risultava vicino al vissuto dei bambini, ricordando loro delle esperienze probabilmente a forte impatto emotivo. Forse la prossimità degli eventi al bambino e l'apertura e conclusione della vicenda all'interno di tre immagini hanno permesso ai bambini di produrre un numero di inferenze maggiore rispetto agli altri tris. Le inferenze rilevate, infatti, sono risultate principalmente inerenti agli stati interni del bambino e all'azione di cura compiuta dalla nonna. A differenza di tutti gli altri tris, in relazione a questo tutti i bambini hanno prodotto delle inferenze sugli stati interni: «allora, sta palleggiando e si è fatto male. Poi piange, poi è andato dalla nonna a dirgli che si è fatto male, poi la nonna gli ha messo una cosa che lo fa guarire. E lui, e lui piange con le lacrime». Si può ipotizzare che questo sia dovuto alla vicinanza dell'evento rappresentato alla realtà quotidiana del bambino.

Il terzo tris ha favorito la produzione di inferenze ponte in quanto diversi bambini hanno riconosciuto, su sollecitazione o in assenza di questa, le guance sporche della bambina e la maggior parte ha compreso di cosa fossero sporche

(farina). In un caso è stato, invece, affermato che potessero essere sporche di zucchero o di sale, probabilmente non ricordando la presenza della farina per la preparazione dei biscotti o non riconoscendo il tipo di macchia sulle guance. Un altro bambino non ha riconosciuto la correlazione tra la presenza della macchia di farina e la preparazione dell'impasto. Egli ha, infatti, affermato che mamma e papà non si sono sporcati *perché loro sono grandi* senza legare il fatto che i genitori non fossero sporchi di farina al non aver preparato i biscotti con la figlia.

Il quarto tris, sottoposto a un numero minore di bambini, ha evidenziato una difficoltà da parte loro nella comprensione della storia rappresentata, probabilmente dovuta ad una mancanza di esperienza. Una verbalizzazione che ha suscitato interesse proviene da una bambina di quattro anni, la quale, dopo aver esplicitato la presenza della terra e dell'atto di annaffiare la pianta, ha affermato che la bambina prende il pomodoro dal frigorifero: *vuole mangiare il pomodoro. L'ha trovato in frigo*. In quest'ultimo caso appena esposto, probabilmente la corretta comprensione da parte della bambina è stata inficiata proprio dalla mancanza di esperienza: il questionario dei genitori ha confermato che il piantare una pianta o un seme non è compreso nel vissuto della bambina.

Infine, il quinto e ultimo tris, sottoposto anch'esso a un numero ristretto di bambini, ha evidenziato la presenza in maggior numero di inferenze ponte. Molti bambini hanno compreso la sequenza con facilità ma nessuno ha accennato al motivo per il quale, nella prima carta, la bambina svolgesse lo sguardo dietro di sé, gesto che avrebbe avuto significato solo in relazione alle immagini successive. I bambini hanno concentrato la loro analisi sulla bambina e sulle azioni da lei compiute, attribuendo agli amici il solo ruolo di aiutanti e non quello di compagni di giochi. Se si analizzano con attenzione le immagini, si può notare come il volgersi indietro della protagonista giustifichi il fatto di non aver visto il sasso ed esserci di conseguenza inciampata. Legare il volgersi indietro alla presenza degli amici è un'ulteriore analisi più approfondita e non del tutto necessaria ai fini della comprensione generale.

5.2. I risultati della fase 2

Il testo *Niente da fare* (Borando 2020) ha evidenziato la produzione di inferenze di diverso tipo in correlazione all'età dei bambini: i bambini di tre anni, ancorando il testo alla loro vita reale, hanno sviluppato un numero di inferenze ponte maggiore rispetto ai compagni più grandi, i quali hanno invece prediletto le inferenze causali *forward* e *backward*. La produzione di inferenze causali è da attribuire alla curiosità dei bambini nell'anticipare o nel ritornare sulle trasformazioni degli elementi figurativi presenti nel *silent*. Molti bambini, una volta compresa la sequenzialità della narrazione, giocavano ad indovinare l'animale nel quale si sarebbero modificati gli elementi grafici: «Un riccio può essere!», «Un cavallo!», «Quello è un ippopotamo». Altri ritornavano su quanto

appena visto: «Una lumaca! Pensava che fosse una palla e invece era una lumaca!» o ancora «Avevo ragione! Era una giraffa!».

In generale nei bambini di cinque anni si è notata una minore disposizione alla conversazione durante la lettura, non a causa di domande complesse ma per la curiosità di comprendere come sarebbe proseguita la narrazione: molti bambini avrebbero preferito leggere il libro senza interruzioni, per questo faticavano a partecipare. Essi, infatti, avrebbero voluto continuare la lettura prima possibile e risultavano quasi infastiditi dalle domande che la interrompevano.

5.3. I risultati della fase 3

A differenza dei risultati ottenuti con il *silent Niente da fare* (Borando 2020), nel caso del *silent Il ladro di polli* (Rodriguez 2011) si è rilevata una correlazione tra la crescita anagrafica e la produzione di inferenze in relazione a uno stimolo che richiedeva il mantenimento di più informazioni nella memoria di lavoro. I momenti di riflessione avvenuti durante la lettura si sono catalizzati su due eventi principali: la copertina e le prime tavole in cui sono raffigurate prima la volpe che insegue la gallina e poi la gallina rapita dalla volpe, e il finale in cui l'orso arrabbiato, accompagnato dagli altri amici, fa irruzione nella casa della volpe ma lì la gallina spiega ai suoi "salvatori" che la volpe non è più un pericolo poiché tra loro è nata una grande amicizia. Durante le conversazioni si è notato che molti bambini non hanno mantenuto l'informazione fornita dalle prime tavole in cui la volpe rapisce la gallina con l'intento (inferito) di mangiarla ma, una volta terminato il racconto, quando si è domandato ai bambini il motivo per il quale la volpe avesse rapito la gallina, hanno affermato che la volpe l'ha rapita perché «voleva un'amica» o, ancora, perché «voleva qualcuno con cui giocare». Nonostante non sia stata mantenuta l'informazione fornita dalle prime tavole e successivamente non sia stata collegata al finale, diversi bambini hanno compreso che i due protagonisti, gallina e volpe, sono diventati amici e alcuni ne hanno compreso anche il motivo: «Sono diventati amici perché sono stati sempre insieme e hanno fatto tante avventure insieme».

5.4. I risultati della fase 4

Con la proposta dell'albo *Due code mai viste* (Lot 2020) si è notato un progressivo appiattimento nella diversificazione della produzione di inferenze causali (*forward* e *backward*) e sugli stati interni a favore delle inferenze ponte. Se nei bambini di tre o quattro anni è ancora presente una diversificazione sebbene non significativa come nelle fasi precedenti, nei bambini più grandi questa è quasi totalmente assente. Si può ipotizzare che questo risultato nella rilevazione sia dovuto al ritmo incalzante dell'albo che rendeva complesso per

i bambini soffermarsi a riflettere su quanto avvenuto senza proseguire nella lettura. Le inferenze causali *forward* o causali *backward* o sugli stati interni riguardano principalmente l'oggetto della ricerca da parte di uno dei cani (si veda il successivo capoverso) e la presenza, nel finale, del coniglio: «La coniglietta si è arrabbiata perché i cani stavano facendo una confusione» (4 anni) o «(Il coniglio è arrabbiato *n.d.a.*) perché si è svegliato perché l'hanno chiamato» (3 anni).

A partire dall'affermazione iniziale del testo «Purtroppo sì, sono alla ricerca di una cosa e non riesco a prendere sonno...» (pag. 3), si è riflettuto con i bambini su quale potesse essere l'oggetto della ricerca da parte del cane. Se molti bambini si sono ancorati alle loro conoscenze enciclopediche e alla loro esperienza proponendo un osso, del cibo, una palla, dopo averci riflettuto con attenzione, un bambino ha esclamato: «Forse sta cercando una coda! Una coda mai vista!». Tale affermazione è scaturita dalla profonda riflessione sul testo da parte del bambino. Egli, infatti, mentre gli altri parlavano, ha assunto un atteggiamento concentrato sforzandosi di ricordare quanto visualizzato fino a quel momento: durante la conversazione su cosa stesse cercando il cane, non si sono risfogliate le pagine dell'albo ma si è richiesto ai bambini di giungere alla soluzione utilizzando le informazioni raccolte fino a quel momento. Con questa esclamazione, che ha trovato d'accordo anche i compagni, il bambino ha attuato un'inferenza integrando le informazioni presenti nella pagina con quelle fornite dal titolo, che egli aveva conservato all'interno della memoria di lavoro.

5.5. I risultati della fase 5

I risultati ottenuti a partire dai racconti senza illustrazioni hanno evidenziato una netta diminuzione nel tipo e nel numero di inferenze prodotte dai bambini delle tre età. Si è osservato un netto calo nella produzione di inferenze causali *backward*, *forward* e in quelle sugli stati interni, la cui rilevazione in alcuni casi è stata pressoché azzerata. Si è osservato come le, pressoché uniche, inferenze rilevate siano state di tipo ponte, sebbene anche in questo caso si riscontri una diminuzione del numero, passando da quattro-cinque inferenze a una o due inferenze elaborate da un unico soggetto. Si può ipotizzare che tale risultato sia riconducibile allo sforzo di decodificare il testo, associando le parole al loro significato e creando con queste un'immagine mentale coerente a cui integrare successivamente le nuove informazioni fornite dal testo. Durante la lettura e le discussioni con i bambini è emersa una difficoltà nella comprensione di alcune parole e nella costruzione delle rappresentazioni mentali. La lettura è stata, infatti, accompagnata da alcune pause con lo scopo di ricostruire quanto avveniva nel racconto e di chiarire alcuni termini. Durante la lettura della favola "La volpe e la cicogna", alcuni bambini hanno detto di non sapere che cosa fosse una cicogna o, ancora, molti non capivano in che cosa

consistessero gli scherzi dei due personaggi, non riuscendo a raffigurarsi i recipienti (un'anfora e un piatto piano) in cui i due animali avrebbero dovuto consumare i pasti.

6. Conclusioni e prospettive didattiche

Come si è sottolineato, non sempre decodifica e comprensione vanno di pari passo. Per comprendere in profondità un testo non basta l'associazione parola-significato ma risulta necessario mettere in atto alcuni processi che rilevino gli impliciti del testo stesso. Solo attraverso l'integrazione dei diversi meccanismi di elaborazione sarà quindi possibile giungere a una comprensione profonda. In questa cornice un ruolo chiave è ricoperto dalle inferenze, cioè dai processi di elaborazione delle informazioni implicite nel testo. Con l'attivazione di tali meccanismi, il lettore potrà comprendere il testo a un livello maggiore di profondità grazie anche all'apporto delle proprie conoscenze enciclopediche, che consistono nel bagaglio di conoscenze ed esperienze che ogni persona costruisce nel tempo e porta con sé.

Spesso la comprensione e i processi inferenziali non vengono considerati nella didattica a un livello profondo, soprattutto ai primi livelli di scolarità. Nei sussidiari scolastici si ritrovano delle domande di comprensione che in molti casi si fermano alla superficie del testo senza indagarlo in profondità e senza verificare se la comprensione sia avvenuta completamente. La capacità di elaborazione dei meccanismi inferenziali, però, non dipende solo da abilità individuali innate ma anche da scelte didattiche che portino a educare nel senso di *e-ducere*, tirare fuori. L'educazione all'inferenza, infatti, consente al bambino di riporre una maggiore attenzione su ciò che legge, di elaborarlo a un livello più profondo, di indagare il testo e di approcciarvisi con una forte curiosità.

Sulla base dei dati raccolti si può concludere che il vocabolario e le conoscenze enciclopediche possedute influenzano la produzione di inferenze. Si è, infatti, notato che i bambini con una maggiore ampiezza nel vocabolario sembrano riuscire a elaborare un numero maggiore di inferenze rispetto agli altri bambini, soprattutto in presenza di testi senza illustrazioni. Le inferenze più facilmente prodotte sono le ponte, le quali sono state rilevate con qualsiasi stimolo anche se, in mancanza di illustrazioni, si è osservata un'importante diminuzione nella loro produzione. Le illustrazioni, infatti, giocano un ruolo fondamentale nello sviluppo dei processi inferenziali nella fascia d'età prescolare. Infine, si è constatato che i bambini di cinque anni risultano molto più ancorati al testo rispetto ai compagni più piccoli, che attingono più facilmente dal loro vissuto. Tale ancoraggio è riscontrabile su due livelli diversi: si è notato come alcuni bambini di cinque anni durante la lettura risultassero quasi infastiditi dall'interruzione o dai dialoghi con i coetanei poiché preferivano proseguire nella lettura. Inoltre, si è osservato come le riflessioni dei bambini più piccoli

fossero legate a esperienze vissute, mentre quelle dei più grandi fossero legate strettamente al testo: se nel testo vi erano menzionati degli animali, i bambini di tre anni richiamavano episodi della loro vita in cui avevano visto quei particolari animali, a differenza dei bambini più grandi, che, inibendo il loro vissuto, utilizzavano l'informazione in funzione della comprensione. Forse tale inibizione deriva dalla maggiore concentrazione dei bambini sul testo e sul filo narrativo della storia. A differenza dei più piccoli, infatti, si è notato come i bambini di cinque anni dimostrassero curiosità nel sapere come si concludesse la storia e, per questo motivo, alcuni avrebbero voluto evitare il momento di conversazione sul testo.

Abbiamo osservato che nel compiere inferenze e, di conseguenza, nel comprendere in profondità un testo, le conoscenze enciclopediche e le esperienze vissute dai bambini rivestono il ruolo di facilitatori. È noto che non tutti i bambini hanno la possibilità di vivere le medesime esperienze ma, soprattutto, talvolta si presenta una forte disparità nel numero di quelle vissute. Gli insegnanti, dal canto loro, potrebbero sviluppare delle importanti opportunità per i bambini, non solo attraverso le uscite didattiche ma anche creando all'interno della classe degli ambienti simulativi in cui poter favorire nei bambini la costruzione di *script* e schemi e al tempo stesso diversificare e implementare la proposta didattica. Si pensi, ad esempio, al simulare il fare la spesa. I bambini potrebbero dividersi in negozianti e clienti, potrebbero utilizzare i soldi di carta e portare in classe gli oggetti che si trovano nelle cucine per bambini. Con questa proposta non solo si farebbe interiorizzare ai bambini lo *script* del fare la spesa ma si migliorerebbero le capacità relazionali e sociali oltre a quelle didattiche relative ad esempio al calcolo. Lo svolgimento del mercato in classe è solo a titolo esemplificativo, ma molte sono le situazioni che possono essere simulate in questo modo: il ristorante, il prendere un treno, l'andare al cinema e così via. Poi ci sono delle attività che possono essere svolte attraverso le uscite didattiche in musei, parchi naturali, città d'arte, chiese o ancora attraverso esperienze in classe o all'interno delle mura scolastiche come il piantare una pianta, il prendersi cura di un animale domestico, il coltivare l'orto. Andare a stimolare e implementare le abilità sottese alla lettura, anche attraverso questo tipo di attività ed esperienze, potrà favorire la piena realizzazione del processo di comprensione.

Come si evince dai risultati, nella fascia d'età prescolare i materiali che più hanno funzionato nella produzione di processi inferenziali sono risultati quelli contenenti figure che facilitassero l'ancoraggio alla narrazione. A partire da questo, si potrebbe pensare di svolgere un ampio percorso dalla scuola dell'infanzia mediante l'utilizzo di immagini e della loro analisi: una volta che insieme ai bambini ci si è domandati cosa vi sia raffigurato, quali azioni si stiano compiendo, si potrebbe giocare sulla ricostruzione della storia. Quest'attività può essere declinata per varie fasce d'età in base al carico di lavoro richiesto: alla scuola dell'infanzia si analizza insieme l'immagine, creando collettivamente un

racconto orale, negoziando le diverse ipotesi e opinioni dei bambini. Sia alla scuola dell'infanzia sia alla scuola primaria può essere richiesto ai bambini di disegnare i momenti precedenti e successivi all'immagine presentata. Infine, nelle classi terminali di scuola primaria o nella scuola secondaria di primo grado, si può richiedere la scrittura di testi narrativi a partire dall'immagine mostrata.

Lumbelli afferma: «Essere lettori esperti o abili significa infatti anche, e soprattutto, eseguire automaticamente integrazioni inferenziali adeguate alle richieste di integrazione riconoscibili nel testo» (Lumbelli 2009: 140). Per questo è sempre più importante che, all'interno dell'istituzione scolastica di qualsiasi ordine e grado, si guidi il bambino al processo di comprensione attraverso l'utilizzo di quesiti e di attività di promozione della lettura e dei meccanismi a essa sottesi.

Riferimenti bibliografici

- Bertolini, Chiara (2014), *L'abilità inferenziale nel processo di comprensione di testi verbali e visivi*, in «Italian Journal of Educational Research», (2-3), pp. 9-17.
- Bertolini, Chiara (2016), *Senza parole. Promuovere la comprensione del testo fin dalla scuola dell'infanzia*, Parma, Edizioni Junior.
- Borando, Silvia (2020). *Niente da fare*, Verona, Minibombo.
- Brewer, William - Lichtenstein, Edward (1980), *Event schemas, story schemas, and story grammars*, in Alan Baddeley - John Long (a cura di), *Attention and performance IX*, Hillsdale NJ, Erlbaum (preprint online www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17509/ctrstreadtechrepv01980i-00197_opt.pdf?sequence=1, ultima consultazione: 25.6.2021).
- Cardarello, Roberta (2004), *Storie facili e storie difficili. Valutare i libri per bambini*, Parma, Edizioni Junior.
- Cardarello, Roberta - Bertolini, Chiara (2020), *Didattiche della comprensione del testo. Metodi e strumenti per la scuola primaria*, Roma, Carocci.
- Cèbe, Sylvie (2010), *La compréhension de texte n'est pas un jeu d'enfants*, in *Attes du Colloque National Ageem*, novembre 2010 (<https://tribu.phm.education.gouv.fr/portal/share/lcHDGH>, ultima consultazione: 20.12.2022).
- Chambers, Aidan (2006), *Il piacere di leggere e come non ucciderlo. Come imparare a leggere con i bambini e i ragazzi*, Casale Monferrato, Sonda.

- Cisotto, Lerida - Gruppo RDL (2011), *Il portfolio per la prima alfabetizzazione*, Trento, Erickson.
- Cornoldi, Cesare (2018), *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, Bologna, il Mulino.
- D'Amico, Simonetta - De Vescovi, Antonella (2013), *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, Bologna, il Mulino.
- De Falco, Alessia - Princivalle, Matteo (2021, marzo 18), *La volpe e la cicogna*. in «Portale bambini» (<https://portalebambini.it/la-volpe-e-la-cicogna/>), ultima consultazione: 20.5.2021).
- De Falco, Alessia - Princivalle, Matteo (2021, aprile 6), *La lepre e la tartaruga*, in «Portale bambini» (<https://portalebambini.it/la-lepre-e-la-tartaruga/>), ultima consultazione: 20.5.2021).
- Ferreiro, Emilia - Teberosky, Ana (1979), *La costruzione della lingua scritta del bambino*, in Cisotto, Gruppo RDL (2011), pp. 17-24.
- Kintsch, Walter (1998), *Comprehension. A paradigm for cognition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Levorato, Maria Chiara (2000), *Le emozioni della lettura*, Bologna, il Mulino.
- Levorato, Maria Chiara - Roch, Maja (2007), *TOR 3-8. Valutazione della comprensione del testo orale*, Firenze, Giunti.
- Lot, Alberto (2020), *Due code mai viste*, Verona, Minibombo.
- Lumbelli, Lucia (2009), *La comprensione come problema*, Bari, Laterza.
- OECD PISA (2018): PISA 2018, *Reading Literacy Framework* (https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework_5c07e4f1-en), ultima consultazione: 20.5.2021).
- Rodriguez, Béatrice (2011), *Il ladro di polli*, Milano, Terre di Mezzo.
- Sbisà, Marina (2007), *Detto non detto: le forme della comunicazione implicita*, Bari, Laterza.
- Terrusi, Marcella (2016), *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*, Roma, Carocci.
- Terrusi, Marcella (2017), *Meraviglie mute. Silent book e letteratura per l'infanzia*, Roma, Carocci.
-