

## “La lettura che cambia”

### **Introduzione:**

Uno dei principali obiettivi perseguiti in un CPIA consiste prima nell'avviamento e poi nel consolidamento della conoscenza della lingua italiana, orale e scritta. Secondo gradi diversi, allo studente si richiede l'ascolto e la produzione di messaggi orali e la comprensione e rielaborazione di testi scritti.

Infatti, la literacy alfabetica è sempre stata alla base del curriculum di studi e poi funzionale al suo sviluppo, costituendo una condizione essenziale per una reale inclusione socio-lavorativa. Il progetto che si è proposto e descrive nel seguito non mira a insegnare a leggere ma a interrogarsi sugli usi del testo scritto e sul valore che la nostra cultura fortemente alfabetizzata assegna alla capacità di leggere e scrivere.

Oggetto principale della sperimentazione didattica sono quindi le diverse forme che può assumere la pratica della lettura.

Oggi la scuola dell'obbligo e a maggior ragione i CPIA vengono frequentati da studenti di diverse nazionalità e livello di istruzione, per cui la proposta di leggere in modi diversi un testo, discuterne i significati, confrontare le interpretazioni, offre anche un'occasione per un'efficace opera di mediazione culturale.

### **Una sintesi di come si è svolto il progetto negli anni 2023-2025:**

I ricercatori, entrando in aula, presentano brevemente la loro attività professionale e, soprattutto, aggiungono quanto ritengono utile per stabilire una prima comunicazione con chi ascolta. Ogni studente viene invitato a scrivere su un cartellino il proprio nome, affinché la comunicazione sia facilitata e, nei limiti del possibile, avvenga fra pari e sia personale.

Perché la comunicazione non risulti solo formale, anche ogni studente è invitato a presentarsi. Si tratta di una presentazione, che risponde a delle elementari domande: come mi chiamo, da dove vengo, da quanto tempo sono in Italia, per quali ragioni frequento il CPIA, etc.

Se poi qualcuno si spinge oltre, ancora meglio.

I ricercatori chiariscono quindi che quanto faranno con gli apprendenti non consiste in una verifica che prevede un voto e che non si tratta di un esame.

Ciò che propongono è leggere in tre modi diversi - silenzioso, oralizzato, condiviso - un testo scritto per capire se e come il modo di leggere ne condiziona la comprensione.

Il ricercatore dispone quindi di tre fogli diversi, ognuno dei quali contiene oltre alla rispettiva parte da leggere, tre domande a cui lo studente è invitato a rispondere per iscritto. Pur non insistendovi troppo, le domande si riferiscono sempre alla comprensione dei significati testuali. Viene invece esplicitato che quanto contiene il primo foglio, cioè la prima parte del testo e relative domande, va letto nella forma oggi più comune, in silenzio e ognuno da sé.

Si stabilisce in quindici minuti il tempo di lettura e risposta alle tre domande del primo brano<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> A seconda delle difficoltà che gli studenti incontrano nella lettura del testo, li si può molto semplicemente invitare a rispondere anche a una sola oppure due o tutte e tre le domande. Per altro verso, se qualcuno ha trovato particolarmente semplice leggere e rispondere e quindi ha altro tempo a disposizione, lo si è spinto a formulare lui stesso una domanda alternativa per iscritto, riguardante sempre la comprensione del testo.

Poiché sono sempre nati problemi di comprensione del testo, si invitano gli studenti a sottolineare le parole che non conoscono e a sforzarsi di leggere le intere frasi piuttosto che fermarsi ai singoli termini, per poi tentare di dare comunque una risposta alle domande, senza preoccuparsi troppo della loro correttezza.

Aggiungiamo due osservazioni: questa parte dell'attività è risultata la meno stimolante, almeno con le classi incontrate, considerata la scarsa padronanza della lingua e il fatto, ovvio, che anche l'ignorare un singolo lemma, in molti casi, impedisce la comprensione del messaggio scritto, quando lo si legge in silenzio e da soli. Questo modo di leggere è risultato quindi una introduzione al resto dell'attività, che si è rivelata più produttiva.

Invece è stato comunque utile stabilire che le risposte dovessero essere scritte, perché ha spinto i partecipanti ad usare la lingua per uno scopo, i cui risultati sono spesso stati modesti, ma che richiede comunque concentrazione e raccoglimento. Ha messo cioè gli studenti nella condizione di sperimentare alcune delle caratteristiche che distinguono la comunicazione scritta da quella orale. Si procede quindi alla seconda forma di lettura, quella ad alta voce e si invitano gli studenti a proporsi per leggere.

Il risultato più evidente del leggere ad alta voce è stato che da individuale questa attività è diventata un esercizio di gruppo, perché la lettura si è subito animata delle voci di chi leggeva e degli interventi di chi ascoltava che a volte non capiva, altre voleva aggiungere un proprio commento, comunque reagiva all'attività cui stava partecipando, entro una cornice comunicativa molto più pragmatica rispetto alla lettura in silenzio. In questo caso, l'opera di insegnante e ricercatore si è spesso risolta in un invito all'ordine cioè a rispondere alle domande scritte nei canonici quindi minuti, dedicati anche a questa seconda parte dell'attività, per poi procedere alla terza, riservata alla lettura ad alta voce condivisa e a un riepilogo di tutto quanto fosse stato prima sollevato.

Apriamo una breve parentesi per aderire a ciò che è effettivamente accaduto in aula e spiegare i motivi delle scelte successive.

Inizialmente era stato stabilito fra i ricercatori che la lettura ad alta voce fosse funzionale a individuare le differenze di comprensione del testo rispetto alla lettura silenziosa. Se ci fossimo attenuti per misurarle al modello dato dai test che accertano, ad esempio, il livello di conoscenza di una seconda lingua, oralizzare un testo scritto avrebbe comportato di leggerlo nella maniera più neutra possibile, come fa il computer.

Una lettura niente affatto espressiva, anzi la più anonima possibile, che aumenta le difficoltà di comprensione, perché il messaggio orale è momentaneo e svanisce con la sua enunciazione.

In più, se avessimo posto delle condizioni rigorose per cui i partecipanti dovevano esclusivamente ascoltare il testo oralizzato, non sarebbe stato ammissibile tenere sotto gli occhi la sua versione scritta. In realtà, si è scelta proprio questa soluzione. Troppo scontato che le difficoltà di comprensione aumentassero con il solo ascolto della seconda parte e quindi con la lettura orale. E anche troppo evidenti le differenze fra i due modi di leggere, per cui queste differenze sono state intenzionalmente approfondite. Mentre nei primi incontri con le classi era dunque il ricercatore a leggere ad alta voce per l'uditorio che seguiva comunque il testo anche sul foglio, in quelli successivi gli studenti sono stati sempre più invitati a sostituirlo e a leggere loro per gli altri.

E così l'attività di lettura si è trasformata, anche perché l'attenzione degli ascoltatori si è progressivamente spostata dal foglio sotto gli occhi a colui che leggeva, cambiando decisamente le modalità di fruizione del testo. È risultato quindi evidente, nel contesto della classe, che la lettura orale ha stimolato una maggiore partecipazione, tanto che le prove più riuscite sono risultate quelle in cui i testi contenevano dei dialoghi, come nel caso della *Apologia di Socrate* platonica, o delle vicende narrative con più personaggi come nella *Città e i cani* di Vargas Llosa.

Una volta dunque letta la seconda parte del brano e dopo aver almeno intuito che la lettura può svolgersi in modi differenti, che promuovono un coinvolgimento in gradi diversi cognitivo, sensoriale ed emotivo, constatato che la lettura oculare, silenziosa e solitaria non è l'unica possibile, abbiamo stabilito di disporre in cerchio i partecipanti quale condizione favorevole alla forma di lettura questa volta ad alta voce condivisa.

Prima di iniziare a leggere la terza parte del testo sono state riprese tutte le difficoltà di comprensione delle due precedenti<sup>2</sup>: in pratica ognuno è stato invitato a rivedere le parole sottolineate e a chiederne il significato. Solitamente nella classe si trova chi lo conosce, in caso contrario interviene l'insegnante o il ricercatore. Spiegare il significato di un termine, per chi padroneggia poco la lingua in cui deve esprimerlo, è un utile esercizio di memoria e concentrazione. Riflettere sul significato delle singole parole ha poi consentito di interpretare le frasi e il senso complessivo dei paragrafi letti e così si è generalmente stabilito il clima giusto per poter avviare il confronto delle interpretazioni.

Nella terza parte dell'attività, dunque, è stata letta ad alta voce, chi voleva di volta in volta, l'ultima porzione di testo. L'elemento caratterizzante la lettura qui non è stato che si realizzasse ad alta voce ma piuttosto che la lettura risultasse strumentale alla discussione collettiva dei significati testuali, comportando che ci si fermasse a più riprese, perché ciascuno potesse comprendere ed esplicitare, a suo parere, ciò che il testo diceva e raccontava.

Ognuno è stato sempre invitato ad argomentare le proprie asserzioni, soprattutto quando il testo ha stimolato l'immaginazione dei lettori, dato il suo prevalente carattere letterario, oppure il confronto delle idee, quando di tipo filosofico<sup>3</sup>.

Dopo aver sviluppato un'ampia discussione di gruppo, che ha ripreso le tre parti del brano diversamente lette e dopo aver risposto per iscritto alle domande riguardanti l'ultima (trenta minuti), ci si è finalmente potuti dedicare al livello della significanza<sup>4</sup>, con questo termine in breve intendendo la capacità di un testo di influire sulle scelte di chi lo legge.

Senza equivoci, è chiaro a chi di significanza ha scritto, che essa consegue alla comprensione e non la precede e pertiene al lettore in quanto è stato esposto ai contenuti del testo. La significanza è quindi altra cosa rispetto alla motivazione a leggere. È vero, tuttavia, che l'inclusione di questo livello

---

<sup>2</sup> Si è quindi deciso di chiarire i significati di parole e frasi non comprensibili agli studenti, prima della terza lettura. In alcuni casi, tuttavia, dopo che la classe aveva già incontrato i ricercatori e quindi sapeva come si sarebbe svolta l'attività nel suo complesso, quest'operazione di spiegazione è stata anticipata subito dopo la prima lettura silenziosa e anche replicata dopo la seconda oralizzata. Si è in breve ripetuta tre volte, per ogni tipo di lettura, perché i partecipanti sapevano che l'essenziale dell'attività stava nella condivisione dei significati testuali per poi passare al livello della significanza.

<sup>3</sup> Notiamo en passant che in maniera prima irriflessa e poi più consapevole, ancora grazie alle osservazioni di alcune docenti, questo modo di procedere che certamente lascia spazio al dialogo e al confronto, alla discussione e allo scambio, infine anche all'intervento personale, si è concretizzato in una pratica scolastica non comune in molti dei paesi da cui provengono gli studenti del CPIA dove si è svolto il progetto e che eredita e valorizza, per quanto può, una parte distintiva di arti e studi liberali.

<sup>4</sup> Vedi Paul Ricoeur, *Le conflit des interprétations*, Éditions du Seuil, Paris, 1969, pag. 389: "Il momento dell'esegesi non è quello della decisione esistenziale ma del senso che, come dicono Frege e Husserl, è un momento sia oggettivo che ideale (ideale in questo senso vuol dire che non ha posto nella realtà, neanche in quella psichica); occorre dunque distinguere due soglie della comprensione: la soglia del significato, di cui si è appena detto, e quella della "significanza", che è il momento della ripresa del senso da parte del lettore e dell'influenza che ha sulla sua esistenza. L'intero percorso della comprensione va dal significato ideale a quello esistenziale. Una teoria dell'interpretazione che corre subito al momento della decisione procede troppo veloce; salta il momento del significato, che è la tappa oggettiva nell'accezione non mondana della parola. Non c'è alcuna interpretazione senza un contenuto di significato che appartiene al testo e non al suo autore." (Trad. nostra).

ha costituito una delle importanti premesse perché l'attenzione si spostasse da ciò che si legge a colui che legge, spingendo a interrogarsi sugli usi della lingua scritta e, in particolare, nel caso delle attività proposte, del testo filosofico e letterario.

Il ricercatore presenta un ultimo, quarto, foglio in cui ha elencato tre domande che, a partire dai contenuti testuali, indagano quanto siano stati in grado di interessare e coinvolgere il lettore. Si tratta di domande che lo stimolino a raccontare la sua esperienza personale e ne attivino memoria e immaginazione. La raccomandazione finale da parte di ricercatori e insegnante ha dunque spinto i lettori a esprimere senza timore un giudizio sul perché un testo li abbia interessati o meno e magari a proporre uno loro da leggere in classe.

Gli studenti hanno capito bene che queste domande risultavano di diverso tipo e comportavano un loro giudizio, anche di gusto, coinvolgendo il proprio sistema di valori. In questo caso, il ruolo del lettore che prende la parola ha occupato il primo piano della discussione.

L'attività si è così rivelata d'aiuto anche per il docente che, conoscendo meglio gli alunni, si è trovato nella condizione di poter stabilire un tipo di comunicazione più intimo e informale, non facile nel contesto classe. Le risposte sulla significanza del testo, dovendo anch'esse essere scritte e considerati i tempi molto stretti perché fossero terminate, sono risultate piuttosto modeste per la qualità formale della scrittura ma non per i loro contenuti. Si sono comunque rivelate utili per approfondire la discussione di gruppo e soprattutto per presentare il punto di vista di chi leggendo compie due operazioni apparentemente opposte come interrogarsi sull'uso del testo scritto ed esaminare le sue predilezioni.

### **Futura articolazione e obiettivi (2025-2026):**

La sperimentazione in aula si è svolta in incontri della durata di due ore ciascuno. Tenendo conto che una breve introduzione al testo scelto e qualche approfondimento mirato a esplicitare le differenze fra comunicazione orale e scritta ha sempre occupato almeno mezz'ora, è rimasta un'ora e mezza per l'effettiva attività di lettura, nei modi sopra descritti. Un tempo molto limitato, per cui la parte della significanza ne ha sempre risentito e ad essa non ci si è dedicati quanto si voleva. Inoltre, la lettura ad alta voce pur rappresentando un ponte alla terza parte dell'attività, in cui la discussione poteva dispiegarsi, si è spesso rivelata una sua duplicazione perché di fatto questa forma di lettura animava la classe e non veniva compiuta nei modi corretti per individuare le differenze nella comprensione del testo rispetto alla lettura silenziosa.

Tutto ciò ha portato a ripensare lo svolgimento dell'attività e a stabilire solo due forme di lettura, una in silenzio e l'altra ad alta voce e condivisa.

È stato allora deciso che l'attività didattica si realizzi in due diversi modi di leggere un testo di una lunghezza mai superiore alle 1000 battute, poco meno di una pagina in word, conseguentemente suddiviso in due parti, la prima da leggere in silenzio ciascuno per sé, la seconda da ascoltare mentre qualcuno la legge ad alta voce (docente, ricercatore oppure studenti), per poi condividere in gruppo i significati testuali.

Ad ognuna delle due letture viene affiancata una verifica scritta, articolata in tre domande cui ciascuno è invitato a rispondere.

Obiettivo iniziale dell'attività è stato osservare come il grado di comprensione del testo sia condizionato dal tipo di lettura adottato. Ciò ha portato in breve tempo alla decisione di privilegiare una forma di lettura piuttosto dell'altra, valorizzando la lettura ad alta voce condivisa, perché consente una comunicazione contestuale, cioè di condividere immediatamente nel gruppo classe le interpretazioni del testo, quindi anche i dubbi lessicali, le difficoltà di comprensione e i punti più

oscuri.

La lettura ad alta voce condivisa ha quindi permesso un uso del testo scritto difficilmente ammesso dalla lettura silenziosa e solitaria degli enunciati di cui si compone.

Organizzare una attività didattica che prevede la lettura ad alta voce, in una cornice di comunicazione orale e quanto più possibile fra pari, ha anche favorito il passaggio dal livello del significato a quello della significanza, livello che resta spesso trascurato, perché riguarda gli effetti di ciò che si legge sul lettore, quando quindi un testo lo abbia interessato e se in qualche modo sia in grado di influire sulle sue azioni e abitudini quotidiane.

Ad ogni modo, un testo può essere ben compreso per i significati che esprime ma lasciare del tutto indifferente il lettore, per cui questi stessi significati si rivelano in realtà privi di conseguenze se non di senso. Si aggiunge che le difficoltà di comprensione del messaggio scritto vengono ripetutamente lamentate per gli studenti di ogni ordine e grado e non solo per gli adulti, in prevalenza stranieri, che frequentano i Cpia.

Date queste difficoltà e poiché restano pressoché assenti le verifiche di ciò che è stato sopra definito “significanza”, si sono scelte alternative al leggere silenzioso e solitario, non limitando la competenza di lettura alla sola comprensione testuale ma, in coerenza con i più aggiornati studi internazionali, intendendola come<sup>5</sup>:

*“Reading literacy is understanding, using, reflecting on and engaging with written texts, in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential, and to participate in society.”*

Mentre la lettura individuale comporta una decodifica, per la quale sono soprattutto utili le conoscenze lessicali dello studente, la lettura orale ne mette maggiormente in gioco gli aspetti relazionali, visto che chi legge lo fa anche per l’uditorio che lo circonda, così aprendo il passaggio alla lettura condivisa, grazie alla quale avviare una riflessione collettiva sull’importanza personale di quanto è stato letto.

Si prevede dunque di introdurre gli insegnanti all’attività da svolgere, chiarendo perché la lettura è una pratica che è cambiata profondamente nel corso del tempo e perché la lettura ad alta voce favorisce, prima di tutto, la comprensione del testo, in contesti di scarsa padronanza della lingua. Si prevede che l’attività d’aula, almeno le prime volte, possa essere svolta dal ricercatore/trice che conduce un singolo incontro, sulla cui serie poi si sviluppa il progetto. Una volta osservata l’attività, l’insegnante potrà compierla in autonomia. L’osservazione dell’attività, inserita al punto precedente, è un’occasione perché l’insegnante la integri meglio nel contesto classe, quando sarà lui\lei a guidarla. In quest’ultimo caso, il ricercatore assumerà a propria volta il ruolo di osservatore, aiutando l’insegnante a migliorarla, in base alle esperienze maturate.

Si prevede anche una formazione dopo lo svolgimento del progetto e per il suo ampliamento: una conseguenza della partecipazione al progetto, per l’insegnante, è che possa aumentare le sue competenze di lettore/trice, diventando il più possibile un professionista della lettura. Si ipotizza quindi un approfondimento sia delle conoscenze teoriche relative a questa competenza di base sia delle tecniche di lettura, in particolare ad alta voce. Stabilendo una cornice storica dei diversi modi di leggere, questa attività viene così meglio ancorata al presente, che conosce una moltiplicazione delle forme di lettura e di usi del testo scritto.

---

<sup>5</sup> Vedi OECD (2019), *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, PISA, OECD Publishing, Paris, pag. 27  
<https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>.

## **Compiti del docente e del ricercatore:**

Primo compito del docente è chiarire che gli studenti non sono sottoposti ad un esame né importa soprattutto stabilire il loro grado di comprensione dei significati testuali. L'attività didattica consiste piuttosto nel leggere un testo scritto, dando rilievo a due forme di lettura diverse, quella silenziosa per sé e quella ad alta voce condivisa. L'insegnante dovrà svolgere, come spesso già accade, un'opera di mediazione fra il testo e i significati che ciascun studente gli attribuisce, quindi stimolarlo a condividerli nel gruppo della classe in modo argomentato, facendo leva sulle reciproche capacità relazionali degli studenti, invitandoli ad esplicitare quanto hanno compreso o meno, a giustificare le interpretazioni del testo, infine a rielaborarlo anche in forma scritta.

Durante la lettura condivisa, per la quale si prevede una disposizione a cerchio della classe, che incentivi il confronto fra pari di opinioni e idee, il docente accompagna una riflessione collettiva, a partire dai significati testuali, utile a introdurre al livello della significanza, prestando un ascolto attivo, che colga le scelte più personali del lettore.

L'insegnante conosce la classe dove si svolge il progetto molto meglio del ricercatore che lo propone; quindi, lo affianca affinché ciascuno studente possa contribuire alla discussione, soprattutto esplicitando i problemi di comprensione che nascono dalla lettura del testo e dalla presentazione che il ricercatore ne fa.

Ha un compito decisivo perché si stabilisca un clima di mutua collaborazione con la classe, possibile soltanto quando ricercatore e studenti si comprendono a vicenda, essenzialmente, perché i secondi capiscono i significati delle parole che il primo usa e quindi senso e obiettivi del suo discorso, mentre il ricercatore da parte sua si sforzerà di adattare l'attività di lettura tenendo conto delle risposte che nascono dall'uditorio.

Non è una questione trascurabile, anzi.

Guardando a quanto è accaduto con le attività già proposte, la principale regola per gli studenti, esplicitata più volte, prevedeva che alzassero la mano, quando qualcosa non era chiaro. Questa unica regola è stata spesso disattesa, per timore, per imbarazzo, anche per disinteresse. L'opera del docente, dunque, media anche fra le aspettative del ricercatore e la realtà della classe e in ciò spinge, per quanto possibile, il primo a farsi intendere e la seconda a partecipare, avendo l'insostituibile compito di tenere un ordine sia nella discussione che nel gruppo. Come l'insegnante sa bene, in classe non si può seguire ogni studente singolarmente ma occorre proporre qualcosa che li coinvolga tutti: passare da una lettura silenziosa e individuale a una orale e condivisa ha in questo molto aiutato.

## **Alcune proposte di estensione del progetto:**

Un primo motivo di modularità del progetto è dato dai contenuti che si scelgono, diversificabili per la loro crescente complessità e difficoltà di lettura.

Un secondo motivo di articolazione è derivabile dalla moltiplicata varietà dei supporti di scrittura, pensiamo in primis a quello informatico, le cui funzioni lo distinguono dal cartaceo e implicano modi di leggere non tradizionali.

Guardando poi alle classi più numerose e dove è maggiore la padronanza della lingua, quindi anche alla scuola dell'obbligo, piuttosto che insistere sul grado di comprensione del testo, un originale principio di sviluppo consiste nell'approfondire gli aspetti che la stessa lettura ad alta voce porta in primo piano, vale a dire quelli interpersonali e relazionali.

È allora ipotizzabile suddividere la classe in gruppi di 5/6 persone, all'interno dei quali eleggere uno studente mediatore, di volta in volta diverso, i cui compiti consistono in:

leggere ad alta voce per i compagni il testo scelto  
raccogliere dubbi e incomprensioni circa quanto letto  
sintetizzare una valutazione collettiva del testo  
farsi portavoce con gli altri gruppi e con l'insegnante di quanto è stato detto circa il testo

Nei casi in cui l'interesse suscitato dal testo e le competenze acquisite dagli studenti lo consentano, alle attività appena ricordate, possono associarsi quelle di scrittura, ad esempio per una valutazione del testo e, anche, una sua eventuale riscrittura.

### **Destinatari:**

Studenti del primo livello, soprattutto del secondo periodo.  
Studenti del secondo livello.

Abbiamo ritenuto essenziale conoscere il meglio possibile le necessità dei destinatari del progetto. Anche perciò l'attività d'aula è stata preceduta da un breve periodo di osservazione degli studenti frequentati sei classi del CPIA 3 di Roma, sempre non oltre il primo livello, alcune del primo e altre del secondo periodo, in un caso anche delle cosiddette 200 ore, fino ai prealfabetizzati. Tutte le classi già coinvolte erano composte da studenti con una conoscenza della lingua italiana certificata non superiore all'A2. Raggruppavano persone di diversa età, adulti dai diciotto fino ai sessanta anni circa, quella dei prealfabetizzati anche minorenni non accompagnati, alla soglia della maggiore età. Eterogenea la provenienza delle persone.

Ciò che l'osservatore comunque riporta come elemento unificante, a fronte della diversità culturale, è la forte motivazione alla frequenza dimostrata da quasi tutti gli studenti. Dunque, un carattere distintivo e anche in controtendenza rispetto alle lamentazioni che vengono dalla scuola dell'obbligo, dove pare si vada spesso malvolentieri.

### **Durata del progetto:**

Il progetto si sviluppa lungo ogni quadrimestre scolastico, con almeno due incontri al mese, della durata minima di due ore. Il progetto è facilmente modulabile per accrescimento/diminuzione degli oggetti di lettura, cui corrisponderà un aumento o diminuzione della durata complessiva.

### **Prerequisiti:**

Conoscenza della lingua italiana da parte degli studenti, livello A2 o superiore.  
Composizione della classe: un gruppo minimo di cinque alunni.