



Agata Maltese,
Lidia Scifo e Annamaria Pepi

FARE INFERENZE

Storie e attività per potenziare
la comprensione del testo

iMATERIALI

Erickson

La capacità di trarre inferenze è un aspetto cruciale per la comprensione del testo, attraverso la quale il lettore anticipa dettagli non espressi esplicitamente e si costruisce una rappresentazione mentale del contenuto.

Questo volume nasce dall'esigenza di uno strumento di potenziamento dei processi inferenziali attraverso un training mirato, per far sì che i bambini che manifestano difficoltà di comprensione diventino sempre più abili nella corretta interpretazione di un brano.

Il libro presenta 18 storie, in ordine di difficoltà crescente, proposte in tre modalità di somministrazione: testo coeso corredato di illustrazioni e titolo, testo ambiguo corredato di illustrazioni e titolo, testo ambiguo senza illustrazioni e titolo.

Al termine della lettura di ogni storia al bambino vengono rivolte domande che indagano:

- la memoria (ricordo di un particolare);
- la detezione (conferma o disconferma delle aspettative del lettore);
- l'inferenza sull'oggetto (il ruolo che ha avuto l'oggetto nel causare la conclusione);
- l'inferenza sull'intenzione (il cambiamento nei progetti del protagonista del racconto);
- l'autovalutazione (la percezione del proprio livello di comprensione del testo);
- la flessibilità cognitiva (la possibile risoluzione dell'incoerenza in alternativa a quella adottata in precedenza).



Fare inferenze è stato pensato per aiutare i bambini del secondo ciclo della scuola primaria che presentino difficoltà nella comprensione del testo o un disturbo specifico dell'apprendimento.

ISBN 978-88-590-1782-0



9

€ 21,50

INDICE

- 7** Introduzione
- 9** CAP. 1 Verso la comprensione del testo: modelli a confronto
- 19** CAP. 2 Il ruolo delle immagini nella comprensione del testo
- 23** CAP. 3 Il programma e la struttura dell'opera
- 27** Bibliografia

SCHEDE ATTIVITÀ – Le storie

● Difficoltà 1

- 35** Storia 1 – La lavatrice
- 45** Storia 2 – Il supermercato
- 57** Storia 3 – Il computer
- 69** Storia 4 – L'automobile
- 81** Storia 5 – La palestra
- 93** Storia 6 – La scuola

●● Difficoltà 2

- 105** Storia 7 – Il gelato
- 117** Storia 8 – La televisione
- 129** Storia 9 – La torta alle mele
- 141** Storia 10 – Il lago
- 153** Storia 11 – Il latte caldo
- 165** Storia 12 – La frittata

●●● Difficoltà 3

177 Storia 13 – Il compleanno

187 Storia 14 – Il pupazzo

199 Storia 15 – La passeggiata al mercato

211 Storia 16 – Una domenica pomeriggio

223 Storia 17 – La promozione

237 Storia 18 – Una sorpresa per la mamma

Introduzione

Le inferenze possono essere definite in termini di procedure di attivazione di informazioni necessarie per giungere a una rappresentazione coerente e coesa del testo.

Attualmente, la tematica relativa ai processi inferenziali costituisce un ampio e interessante filone di ricerca in cui convergono i contributi della scienza cognitiva e della linguistica testuale. Poiché difficoltà nell'attivazione di processi inferenziali sottesi alla comprensione del testo possono connotarsi quali significativi predittori di varie problematiche nell'ambito dell'apprendimento scolastico, diviene sempre più urgente l'individuazione di tutti i fattori capaci di inibire o favorire l'attivazione di inferenze, siano esse *lessicali*, quando riguardano il significato di una parola sconosciuta ma deducibile dal contesto, oppure *semantiche* quando, invece, riguardano il significato di informazioni non scritte ma rintracciabili attraverso il recupero di informazioni correlate all'argomento in oggetto. L'obiettivo è di mettere in atto un modello di prevenzione e di potenziamento che abbia una sempre maggiore probabilità di efficacia.

L'idea di questo volume nasce dall'esigenza di uno strumento di potenziamento del processo inferenziale che possa essere utilmente impiegato non solo per il bambino con disturbo specifico, ma anche per gli alunni con difficoltà nella comprensione del testo. Si ritiene, infatti, che tali difficoltà possano scaturire da una mancanza di abilità nell'impiegare in modo produttivo gli indizi e nell'attivare le inferenze causali necessarie a creare una rappresentazione coerente del testo stesso. L'elemento innovativo consiste nel proporre un training mirato al potenziamento dei processi inferenziali sottesi alla corretta rappresentazione del testo (Roch, Florit e Levorato, 2012; 2013; Lucas e Norbury, 2015).

Il programma di potenziamento si articola in storie, la cui somministrazione è suddivisa in tre condizioni. Le prime due, rispettivamente di difficoltà bassa e intermedia, sono corredate di illustrazioni attrattive che consentono al bambino di mantenere elevati livelli di attenzione e di apprendere a costruire il significato e a «disambiguare» brani in cui manca la coerenza interna semplicemente giocando con gli indizi testuali e figurativi; la terza condizione, invece, presenta soltanto una componente testuale senza titoli che possano aiutare la comprensione del tema. Il potenziamento prevede che ciascuna storia, nelle fasi più avanzate del training, venga presentata in forma solo testuale eliminando gli elementi figurativi che possono svolgere la funzione di facilitatore nell'attivazione di inferenze. In particolare, un indice di comprensione è rappresentato dalla capacità di trovare una spiegazione logica e coerente a una conclusione inattesa rispetto a una serie di sequenze di eventi.

Il training mira a potenziare i diversi fattori che influiscono sull'attivazione delle inferenze necessarie alla comprensione di un testo in cui si verifica un evento imprevisto. Tra tali fattori, l'attenzione viene rivolta a quelli relativi alla codifica (informazioni aggiuntive sull'oggetto chiave come titolo e illustrazione), al recupero (domande di inferenza relative all'oggetto e all'azione di cambiamento) e, infine, a quelli metacognitivi, quali la consapevolezza da parte del lettore dell'incongruenza o anomalia testuale la cui presenza comporta l'attivazione di inferenze.

L'ipotesi sottesa al programma di potenziamento è che i bambini che manifestano difficoltà nella comprensione di un testo diventano, in seguito a un programma specifico mirato all'attivazione di inferenze, sempre più abili nel cogliere il diverso grado di salienza degli elementi contenuti nell'economia del brano e nell'utilizzare in maniera produttiva indizi testuali e figurativi messi a disposizione dalla struttura del testo stesso; tale abilità consente loro di fare meno ricorso agli indizi per giungere a formulare una corretta interpretazione.

Verso la comprensione del testo: modelli a confronto

Se nel passato è stata rivolta una marcata attenzione alla componente di decodifica — infatti l'apprendimento della lettura veniva considerato esaurito quando il bambino dimostrava di leggere accuratamente e correttamente ad alta voce —, oggi si tende a considerare maggiormente la complessità del compito di lettura, distinguendo al suo interno differenti parti. Una distinzione ormai consolidata è quella fra la componente di decodifica (la capacità di riconoscere e pronunciare correttamente le parole che compongono un testo) e la componente di comprensione (la capacità di cogliere il significato di tali parole). Tra decodifica e comprensione esiste sicuramente una relazione: se pensiamo a un bambino che impara a leggere, l'abilità di decodificare un testo è strumentale all'abilità di comprensione poiché non potrebbe esistere la comprensione se prima il lettore non fosse in grado di decifrare il testo e, viceversa, la comprensione facilita la decodifica. Tuttavia, un'ampia serie di prove ha ormai documentato la sostanziale indipendenza fra gli aspetti di decodifica e quelli di comprensione attraverso l'analisi dei differenti prerequisiti, dei diversi processi sottostanti e della differenziata suscettibilità a modalità di intervento. Questo ha un'implicazione importante in campo educativo perché si ha la necessità di progettare percorsi di training diversi, tenendo conto della peculiarità dei processi sottostanti (Maltese, Pepi e Scifo, 2012).

Nel corso degli ultimi anni sono stati proposti numerosi modelli e teorie cognitive che cercano di spiegare come, durante il processo di comprensione del testo, si costruisca il «significato» (Maltese, Pepi e Scifo, 2012). Un processo trasversale a questi studi è quello della *rappresentazione semantica*, ovvero di un modello mentale che vada oltre la spiegazione letterale per giungere a comprendere informazioni spaziali, temporali, causali, motivazionali e dati relativi alla persona che legge e all'oggetto della lettura. Lo studio dei fattori messi in atto durante il processo di comprensione porta a considerare varie dimensioni cruciali, facilitanti il processo stesso, che agiscono come «indizi» per la produzione di inferenze, come è il caso delle immagini che si intercalano in un testo. La loro massiccia presenza porta a chiedersi quale sia il loro ruolo e se possano avere effetti su aspetti fondamentali della comprensione, come la produzione di inferenze, la costruzione di modelli mentali e la *working memory*. La presenza di immagini esercita un ruolo importante nel mediare e influenzare la produzione delle inferenze necessarie alla comprensione di un testo che contenga una conclusione

inattesa rispetto a una serie di eventi. Tale processo potrebbe sottendere differenze evolutive legate all'uso più o meno fruttuoso dell'indizio dato dall'immagine; in particolare, si pensa che i bambini più piccoli siano più sensibili all'indizio rappresentato dall'immagine rispetto ai bambini più grandi (Florit, Roch e Levorato, 2013; 2014; Lucas e Norbury, 2015).

La comprensione del testo e le inferenze: una relazione complessa

In letteratura si rileva un discreto accordo nel ritenere che la comprensione del testo si caratterizzi come un processo complesso e composito, non riducibile a un singolo processore di informazione; tale complessità è determinata dal coinvolgimento di variabili sia linguistiche che cognitive (Alexander e Jetton, 2000; Cain e Oakhill, 1996; 1999; 2001; 2004; Zanetti e Miazza, 2004). La comprensione del testo, infatti, presuppone la padronanza, da parte del lettore, di competenze linguistiche — che consentono l'accesso alla struttura lessicale e morfosintattica —, di un buon funzionamento della memoria di lavoro, nonché di capacità metacognitive, quali il *monitoring* e la conoscenza degli scopi e delle strategie di lettura. Tali abilità, tuttavia, per quanto essenziali e altamente interdipendenti tra loro, di per sé non permettono la piena ed esaustiva comprensione: un ruolo non marginale, infatti, è svolto dalle caratteristiche del testo stesso che possono spiegarne il diverso grado di intellegibilità. Mentre alcuni modelli sottolineano il carattere gerarchico delle proposizioni, altri pongono maggiormente l'accento sulle peculiarità e regole grammaticali. Una possibile ipotesi di convergenza tra tali modelli è quella che sostiene che il diverso grado di intellegibilità vari in funzione delle difficoltà che si possono manifestare nei diversi livelli di costruzione del significato. Di conseguenza, un testo potrà risultare complesso se, a livello lessicale, saranno presenti parole di difficile interpretazione semantica o a bassa frequenza d'uso, mentre, a livello superiore, la comprensione sarà più o meno facilitata dal grado di coerenza interna che consentirà al soggetto di elaborare un proprio modello cognitivo del suo significato (Lucas e Norbury, 2015).

A questo riguardo, una definizione attualmente condivisa dal mondo scientifico considera la comprensione del testo come un «complesso processo di costruzione di rappresentazioni coerenti e di inferenze appropriate, nell'ambito di una memoria di lavoro, *working memory*, che si qualifica come un magazzino di limitata capacità» (Graesser, Millis e Zwaan, 1997; Ozuru, Dempsey e McNamara, 2009; Bos et al., 2016).

Per meglio comprendere l'attuale prospettiva di ricerca, a nostro avviso è opportuno un breve riferimento ai diversi paradigmi teorici che hanno condotto ai modelli più attuali.

Fino agli anni Cinquanta la comprensione del testo veniva descritta in termini rigidamente sequenziali. L'approccio del *Verbal Learning* spiegava tale processo come una sequenza: dapprima avviene il riconoscimento dei fonemi, questi vengono uniti sino a formare la parola, viene attribuito significato alla parola e si attua una somma dei significati delle parole per giungere al significato della frase.

È con l'approccio del *Text Processing* che la comprensione del testo assume una prospettiva più processuale e costruttiva. Secondo questa teoria, durante la comprensione l'elaborazione dell'informazione si realizza a diversi livelli. Si passa da un livello più superficiale, basato sul riconoscimento e sull'elaborazione delle singole parole e della sintassi della frase, a un livello di costruzione del significato

di stringhe di parole, per giungere, infine, a un livello di elaborazione più profondo che consiste nella rappresentazione semantica del testo, ossia, un immagazzinamento delle informazioni e un confronto con le conoscenze precedenti. «La comprensione di un testo scritto dipende, quindi, dalla capacità del lettore di riferire le strutture linguistiche espresse in un dato testo a un precedente patrimonio conoscitivo, allo scopo di elaborare una forma appropriata di significato» (Larcan e Maltese, 1998; Maltese, 2000; 2004). La rappresentazione semantica del testo ricostruisce nella memoria del lettore il «mondo della narrazione»: la trama, i protagonisti, le loro azioni e l'ambiente di svolgimento dei fatti (Levorato, 2000).

Ritroviamo il concetto di rappresentazione semantica all'interno del modello situazionale di van Dijk e Kintsch (1983), secondo i quali le unità semantiche nel processo di comprensione del testo sono le *proposizioni*. Queste, una volta estrapolate dal testo, si correlano tra loro nella memoria a breve termine formando una rappresentazione semantica coerente e integrata.

Nella struttura semantica del testo è possibile rintracciare una microstruttura e una macrostruttura. La prima si riferisce alle singole proposizioni del testo correlate tra loro, la seconda riguarda, invece, il significato del testo stesso. L'informazione presente nella microstruttura viene elaborata attraverso macroregole di corrispondenza semantica che la riducono e la organizzano in microproposizioni. In tal modo, le proposizioni ridondanti vengono cancellate mentre, attraverso la macroregola della generalizzazione e la costruzione, una sequenza di proposizioni viene sostituita con una nuova sequenza che ne rappresenta le conseguenze.

Le ultime due macroregole (generalizzazione e costruzione) implicano processi inferenziali, grazie ai quali possono essere fatte integrazioni da parte del lettore tra ciò che viene letto e le sue conoscenze; in particolare, la macroregola della costruzione richiede anche una certa conoscenza sul mondo. Van Dijk e Kintsch (1983) individuano tale processo nel modello mentale, ovvero, nella costruzione del modello situazionale del testo che prevede l'integrazione del contenuto del testo nel sistema di conoscenza del lettore (Barth et al., 2015).

Progressivamente si passa da modelli di *Text Processing* a modelli di *Inferential Processing*, che concentrano maggiormente la loro attenzione sui processi inferenziali (Barnes, Dennis e Haefele-Kalvaitis, 1996; Maltese, 2000; Cain et al., 2001; Oakhill e Cain, 2007; Maltese, Pepi e Scifo, 2012; Barth et al., 2015).

La capacità di comprensione del testo implica sia processi cognitivi di elaborazione dell'informazione, sia processi metacognitivi relativi al monitoraggio di tale elaborazione. In questa complessa attività logica si possono distinguere:

- aspetti strategici, che riguardano il «come» migliorare la comprensione e la memorizzazione di alcune parti;
- aspetti metacognitivi, che riguardano la selezione di strategie da usare in relazione a un determinato tipo di testo;
- aspetti procedurali, che si caratterizzano per una maggiore o minore attenzione da riservare ad alcune parti del testo piuttosto che ad altre.

Attivare operazioni inferenziali, in altri termini, significa sforzarsi di comprendere dati e informazioni non presentati nel testo in forma esplicita, creare reti di significato, riconoscere il significato specifico delle singole parole in relazione al contesto e risolvere ambiguità semantiche di parole polisemiche. Le inferenze, pertanto, sembrano contribuire all'intelleggibilità di un testo garantendo sia un

maggior grado di *coesione*, attraverso l'utilizzo di legami linguistici che facilitano la continuità di senso tra le diverse proposizioni (ad esempio, le anafore), sia di *coerenza*, instaurando legami semantici e concettuali tra le parti del testo. Il principio caratterizzante la seconda prospettiva dell'*Inferential Processing* è quello definito «ricerca del significato» (*search after meaning*) secondo il quale il lettore costruisce una rappresentazione del significato del testo conformemente ai suoi obiettivi, alla coerenza e alla spiegazione (Filiatrault-Veilleux et al., 2015; Lucas e Norbury, 2015).

La prospettiva dell'*Inferential Processing* attribuisce maggiore enfasi alle inferenze, in particolare alle inferenze messe in atto *online*, cioè durante la lettura di un testo. Alcune inferenze derivano dai significati specifici delle singole parole — *inferenze logiche* — mentre altre si riferiscono alla capacità del lettore di correlare le nuove informazioni con i suoi precedenti contenuti conoscitivi, consentendogli di estendere il testo per mezzo delle sue conoscenze sul mondo — *inferenze provvisorie e inferenze elaborative* (Bos et al., 2016).

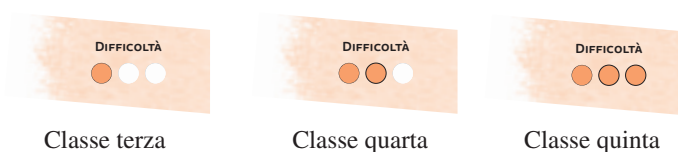
Questa suddivisione si riconduce alla distinzione proposta da Oakhill (1993) che ha analizzato la capacità di soggetti in età evolutiva di produrre due tipi di inferenze: inferenze *inter-sentence*, derivate da informazioni esplicitamente contenute nell'economia del testo e necessarie per stabilire la sua coesione interna, e inferenze *gap-filling*, che riguardano la capacità di ricorrere al generale patrimonio conoscitivo al fine di rendere significanti le informazioni rese implicite nella struttura del testo.

Una prospettiva interessante è quella che, in base al grado di coerenza di un testo, distingue tra *inferenze di connessione*, cioè quelle necessarie per connettere due parti del testo separate da una o più frasi («Enrico va a trovare Luigi; suona il campanello ma lui non apre la porta») e *inferenze di integrazione*, cioè quelle necessarie nei casi in cui le informazioni lacunose devono essere compensate dal proprio repertorio di conoscenze («Non appena si alzò, Antonio andò a controllare se la calza era piena di carbone o caramelle»).

A tal proposito, ci sembra importante definire «quando» il soggetto considera la sua soluzione plausibile e «se» esista una possibile relazione tra i diversi fattori capaci di determinare processi inferenziali e la «sensazione» di comprensione. I soggetti in età evolutiva, in genere, non riescono a cogliere la possibilità di soluzioni alternative e questo fa supporre che essi non siano in grado di monitorare e valutare il proprio livello di comprensione (Ozuru, Dempsey e McNamara, 2009). Un indice di comprensione di un testo può essere rappresentato dalla capacità di trovare una spiegazione logica e coerente di fronte a una storia con una conclusione inattesa. Per poter formulare le proprie ipotesi, il soggetto deve saper utilizzare gli indizi messi a disposizione nell'economia globale del testo ed elaborarli sulla base delle proprie conoscenze. In questi casi, infatti, l'attuazione di inferenze è indispensabile per la comprensione, in quanto le informazioni mancanti devono essere dedotte, quindi inferite, dal contesto. In tale processo vi è una considerevole gamma di fattori capaci di esercitare influenza sui processi inferenziali, siano essi di tipo cognitivo, più legati alle caratteristiche del soggetto, o di tipo strutturale, marcatamente dipendenti dalle caratteristiche del testo. Inoltre, tali fattori possono esercitare la propria influenza sia al momento della decodifica delle informazioni, sia al momento del recupero. Ne consegue che maggiore è il numero di indizi che possono facilitare l'accessibilità all'informazione, minore sarà il numero di supporti necessari al momento del recupero (Wenger e Payne, 1997; Barth et al., 2015).

Il programma e la struttura dell'opera

Il programma contenuto nel presente volume è rivolto alle classi terza, quarta e quinta della scuola primaria. Gli obiettivi sono potenziare abilità inferenziali e promuovere abilità di comprensione del testo. Il tempo di applicazione prevede una media di tre sessioni di un'ora circa ciascuna, tre volte la settimana per ogni bambino, con applicazioni individuali. Il training è articolato attorno a 18 storie, suddivise in tre distinte fasce di difficoltà crescente in funzione del livello di scolarità del bambino.



Ciascuna storia, a sua volta, è articolata in tre diverse forme (A, B, C), sulla base delle diverse modalità di somministrazione:

- la prima somministrazione prevede la presentazione della condizione forma A (difficoltà bassa), cioè testo coeso corredato di illustrazioni e titolo;
- la seconda somministrazione prevede la presentazione della condizione forma B (difficoltà intermedia), cioè testo ambiguo corredato di illustrazioni e titolo;
- la terza somministrazione prevede la presentazione della condizione forma C (difficoltà alta), cioè testo ambiguo senza illustrazioni e titolo.

2. IL SUPERMERCATO
Versione A

1. Laura doveva fare la spesa.

2. Doveva comprare la pasta, le bibite e i detersivi e pensava di andare al supermercato.

85 © 2015, A. Indaco, L. Sella e P. Paoi, New Education, Torino, Italia

Versione A

3. IL COMPUTER
Versione B

1. Marco era al lavoro.

2. Marco doveva scrivere le lettere e voleva utilizzare il computer.

82 © 2015, A. Indaco, L. Sella e P. Paoi, New Education, Torino, Italia

Versione B

STORIA 5
Versione C

- Luigi stava uscendo da casa.
- Ha preparato la borsa con la tuta, le scarpe e un ricambio perché voleva andare in palestra.
- È uscito da casa e si è diretto verso la palestra.
- È arrivato davanti alla palestra.
- Luigi è andato a correre alla villa comunale.
- Poi è tornato a casa.
- Si è fatto la doccia e si è rilassato.

90 © 2015, A. Indaco, L. Sella e P. Paoi, New Education, Torino, Italia

Versione C

Al termine della lettura di ogni testo al bambino vengono rivolte sei domande (figura 3.1) riguardanti:

1. memoria
2. deteazione
3. inferenza sull'oggetto
4. inferenza sull'intenzione
5. autovalutazione
6. flessibilità cognitiva.

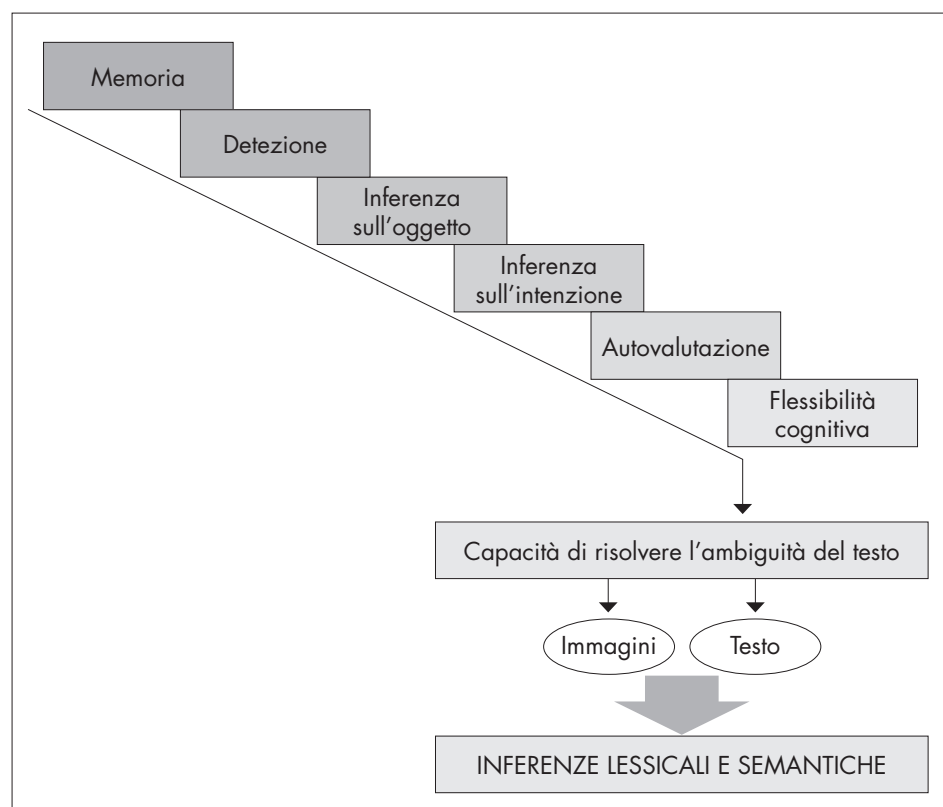


Fig. 3.1 Abilità fondamentali per il potenziamento delle inferenze.

In particolare, la prima domanda richiede il ricordo di un particolare contenuto nella seconda frase, tramite il riconoscimento o la negazione della menzione di tale particolare; le possibili risposte SÌ/NO sono state randomizzate all'interno delle storie.

La domanda di deteazione indaga la conferma o disconferma delle aspettative del lettore al momento della conclusione del racconto.

La domanda d'inferenza sull'oggetto suggerisce il ruolo che ha avuto l'oggetto nel causare la conclusione.

La domanda di inferenza sull'intenzione suggerisce il cambiamento nei progetti del protagonista del racconto.

La domanda di autovalutazione della comprensione riguarda la percezione del proprio livello di comprensione del testo da parte del soggetto.

L'ultima domanda riguarda la flessibilità cognitiva e consiste nel suggerire al soggetto una possibile risoluzione dell'incoerenza in alternativa a quella adottata in precedenza.

Le risposte a tutte le domande della lettura di ogni testo seguono una modalità dicotomica SÌ /NO a cui corrisponde un punteggio (1 o 0), per un totale massimo di 6 punti.

Se il bambino non ha raggiunto il punteggio minimo di 4 risposte, che è il criterio da raggiungere per passare alla storia seguente, l'esaminatore dovrà, durante la sessione successiva, riprendere il potenziamento dalla storia in cui non è stato raggiunto il criterio minimo.

Nella pagina successiva si propone una griglia fotocopiabile per riassumere e monitorare i risultati dei singoli bambini (tabella 3.1).

STORIA



IL COMPUTER

3. IL COMPUTER

Versione **A**

DIFFICOLTÀ



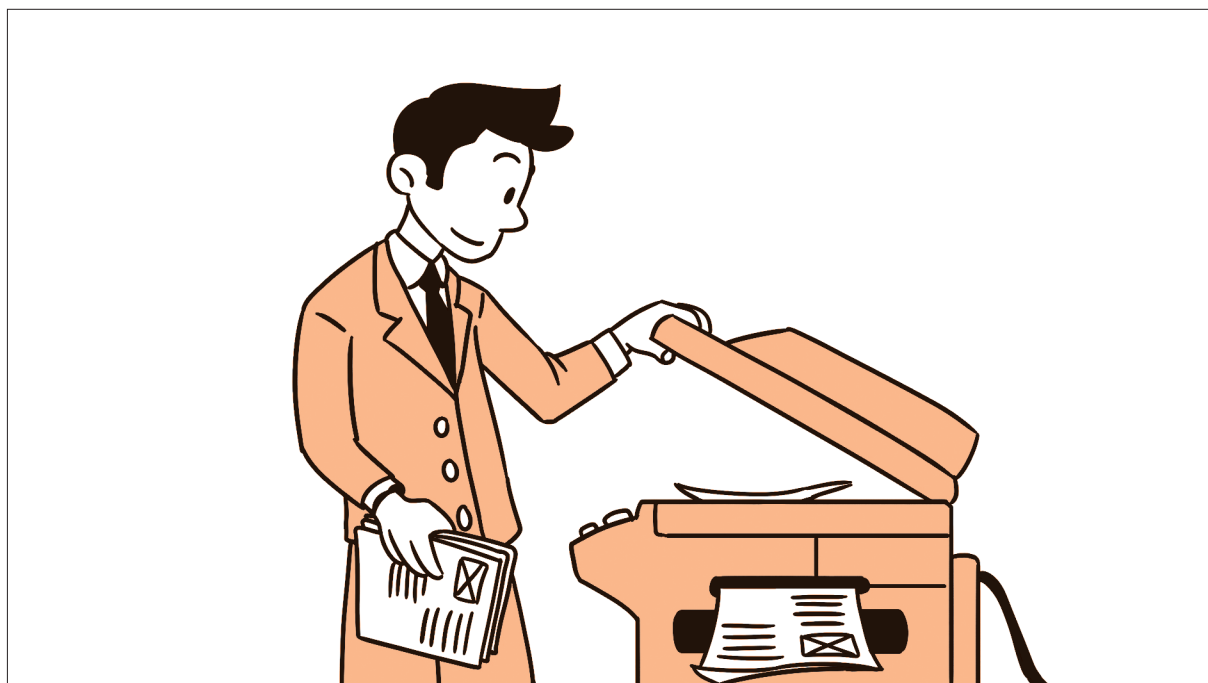
1. Marco era al lavoro.



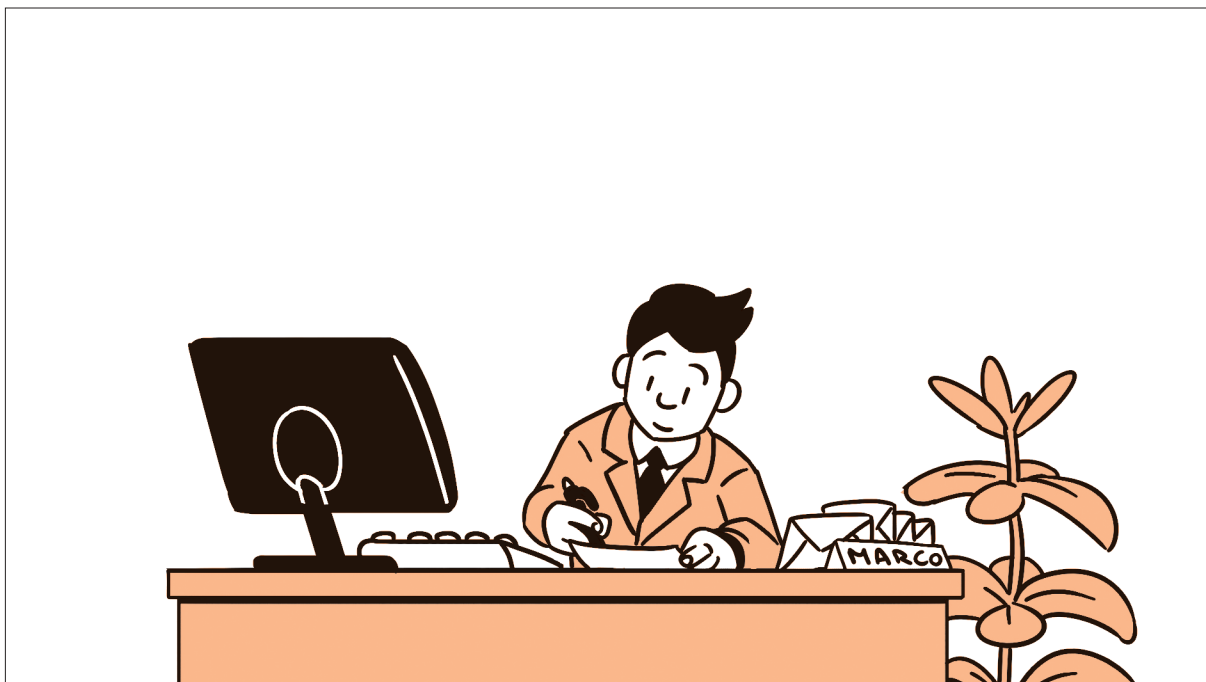
2. Marco doveva scrivere 5 lettere e voleva utilizzare il computer.



3. Ha firmato alcune pratiche.



4. Ha fatto delle fotocopie.



5. Marco ha scritto le lettere con la penna nera.



6. Ha risposto al telefono.



7. È andato alla riunione con il direttore.

3. IL COMPUTER

Versione **B**

DIFFICOLTÀ



1. Marco era al lavoro.



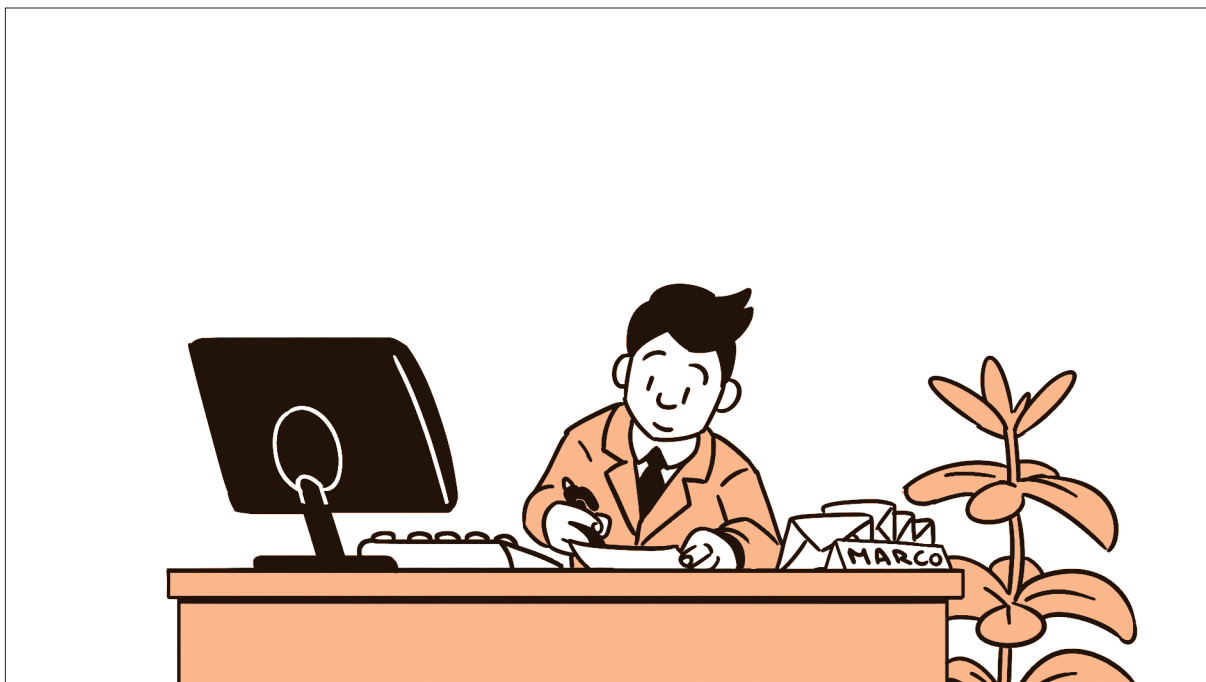
2. Marco doveva scrivere 5 lettere e voleva utilizzare il computer.



3. Ha avviato il computer.



4. Ha inserito i fogli nella stampante.



5. Marco ha scritto le lettere con la penna nera.



6. Ha risposto al telefono.



7. È andato alla riunione con il direttore.



1. Marco era al lavoro.

2. Doveva scrivere 5 lettere e voleva utilizzare il computer.

3. Ha avviato il computer.

4. Ha inserito i fogli nella stampante.

5. Ha scritto le lettere con la penna nera.

6. Ha risposto al telefono.

7. È andato alla riunione con il direttore.

3. IL COMPUTER

Domande test

DIFFICOLTÀ



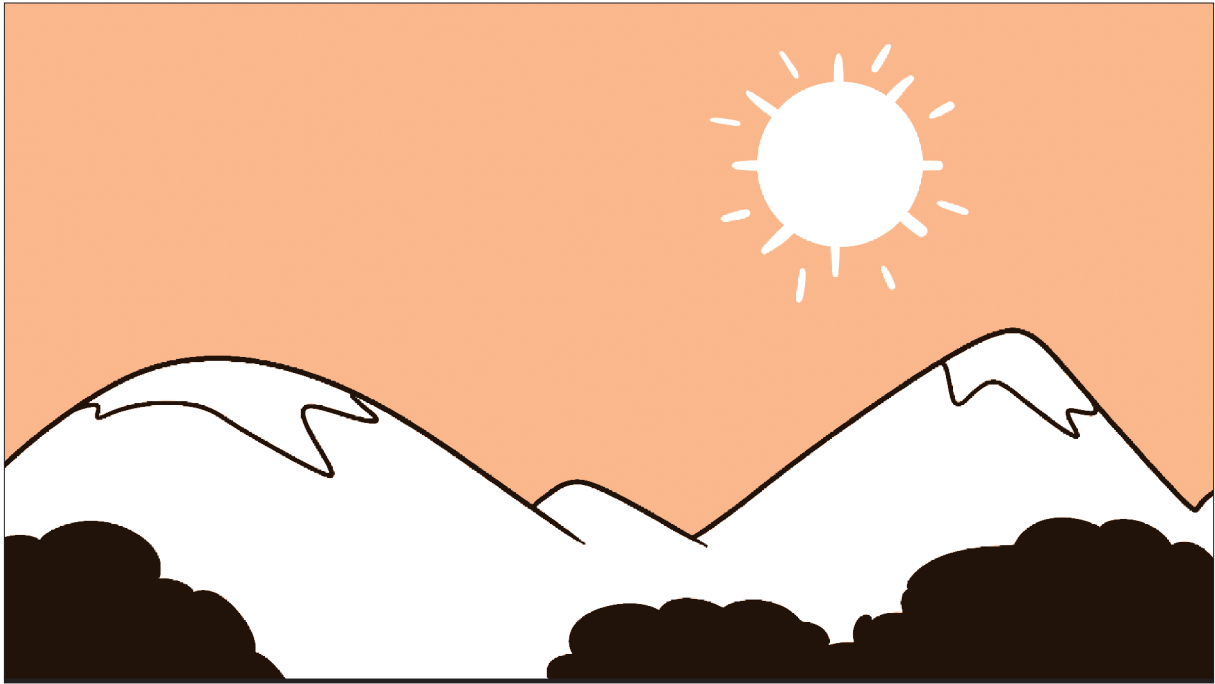
	SÌ	NO
Marco doveva scrivere una sola lettera?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ti aspettavi che Marco usasse la penna nera per scrivere le lettere?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il computer funzionava?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Marco aveva intenzione di scrivere le lettere con la penna?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hai compreso bene il racconto?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secondo te, Marco sa scrivere al computer?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<i>Numero di risposte corrette</i>	_____
------------------------------------	-------

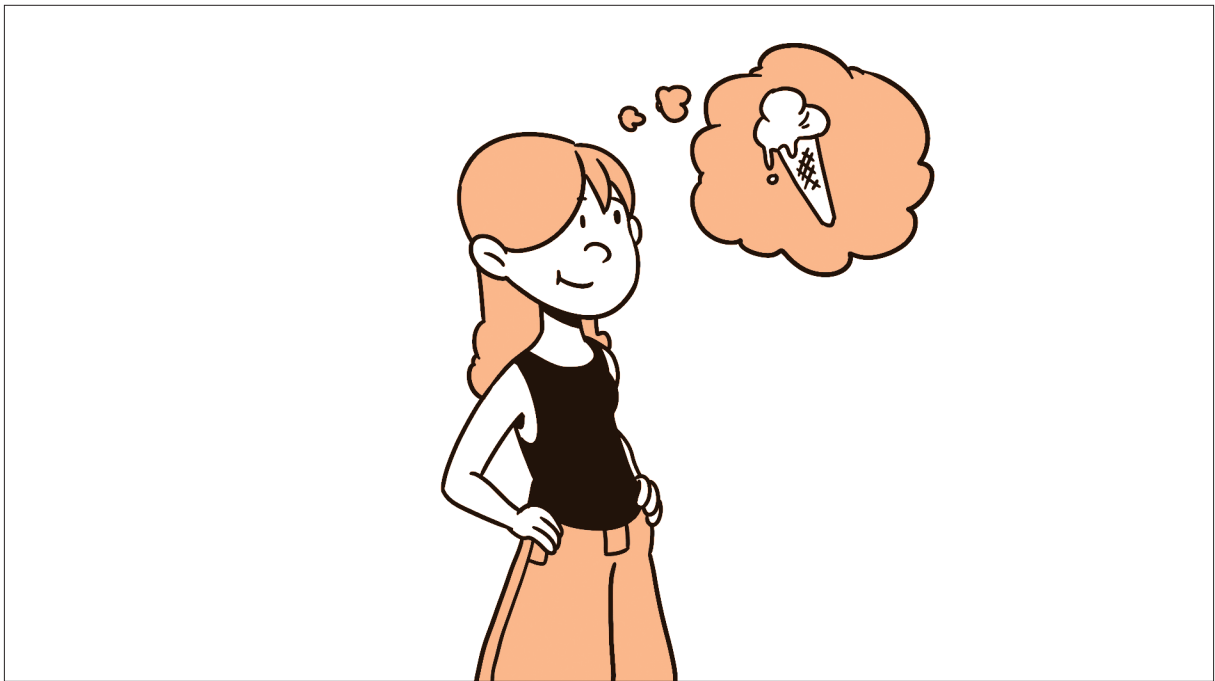
7. IL GELATO

Versione **A**

DIFFICOLTÀ



1. Il cielo era terso e privo di nuvole.



2. Lola desiderava un cono gelato alla vaniglia.



3. Lola ha finito i compiti.



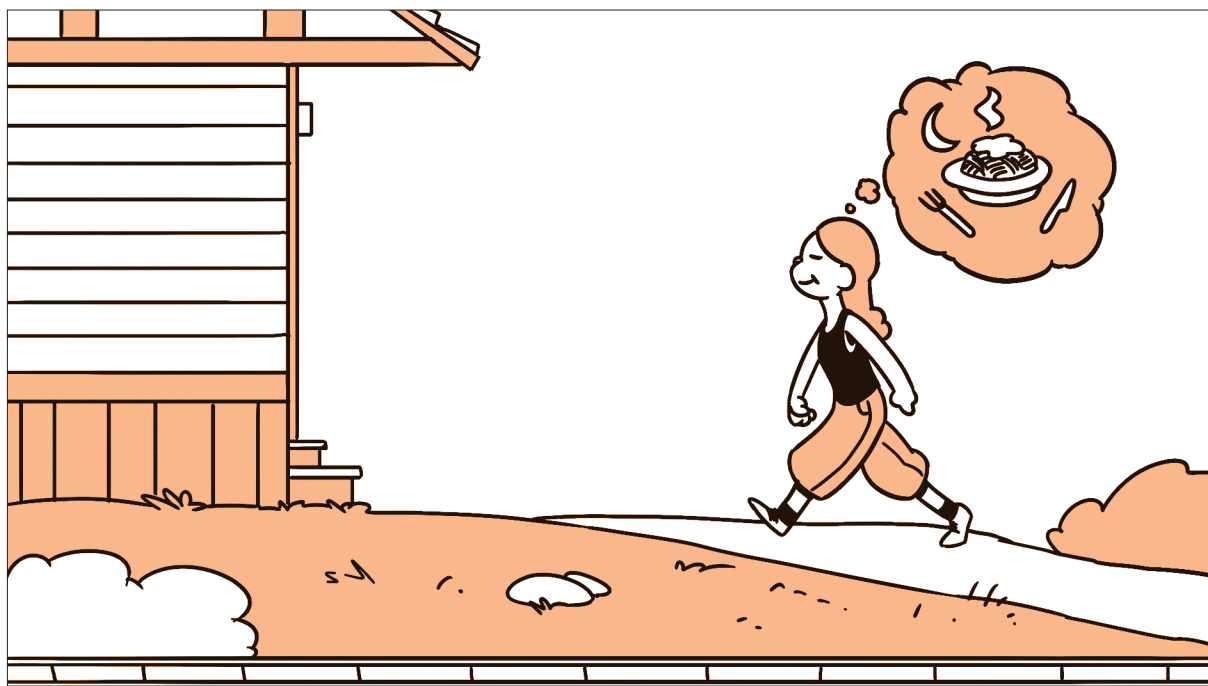
4. Ha telefonato all'amica Giulia.



5. Lola ha scelto un ghiacciolo alla menta.



6. Lola ha dato appuntamento agli amici per fare una passeggiata.

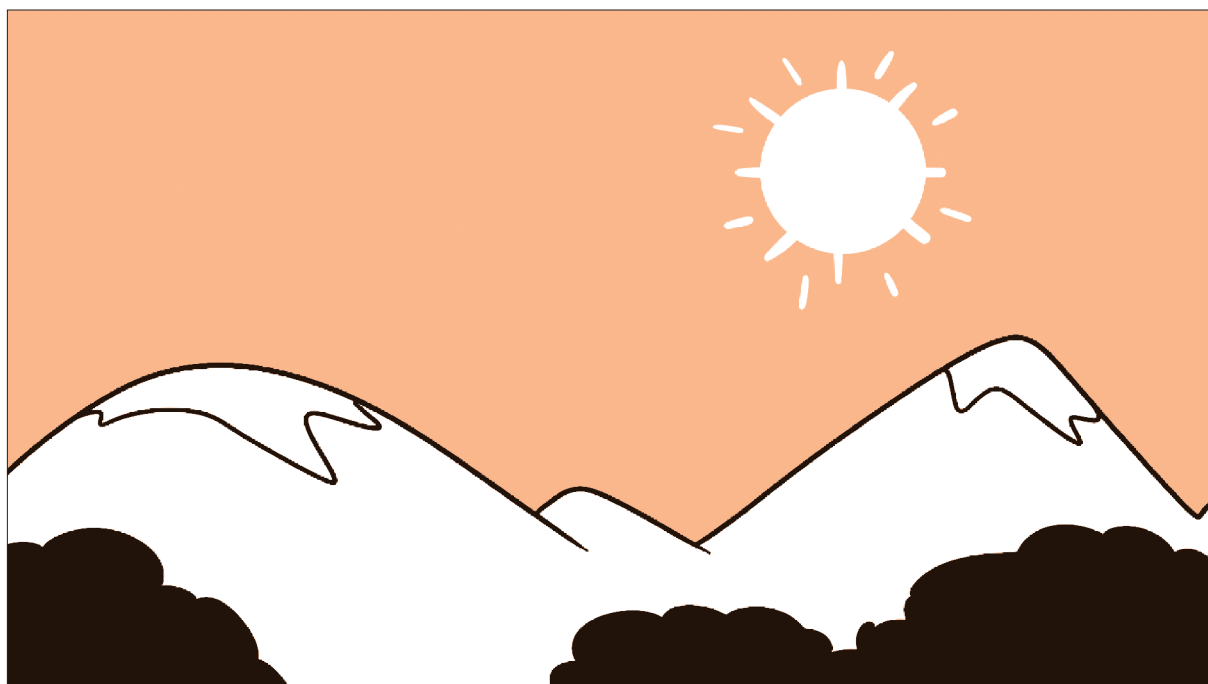


7. Lola è andata verso casa e si è preparata per la cena.

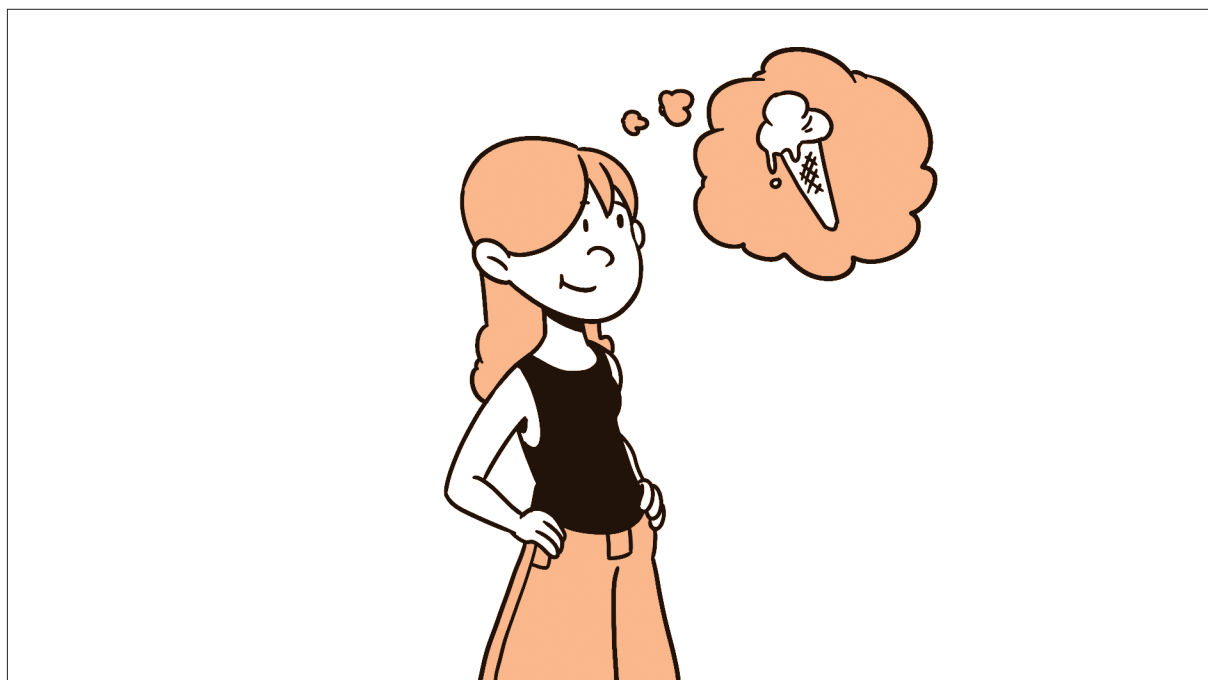
7. IL GELATO

Versione **B**

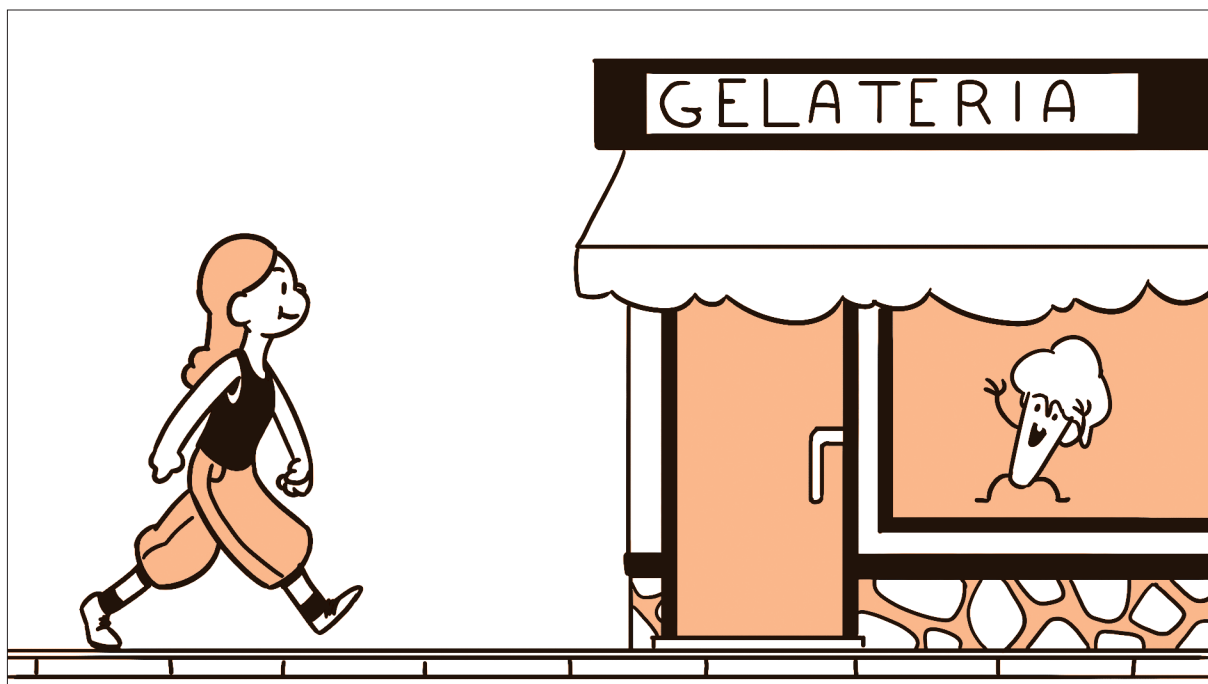
DIFFICOLTÀ



1. Il cielo era terso e privo di nuvole.



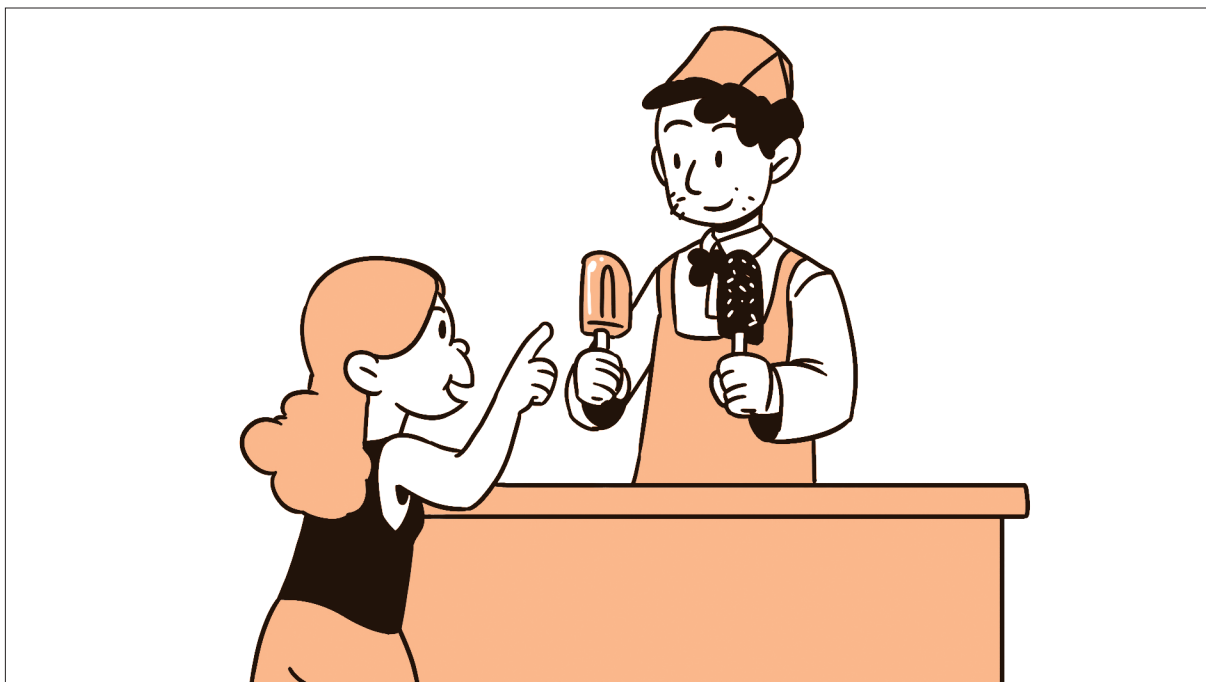
2. Lola desiderava un cono gelato alla vaniglia.



3. Lola si è diretta verso la gelateria.



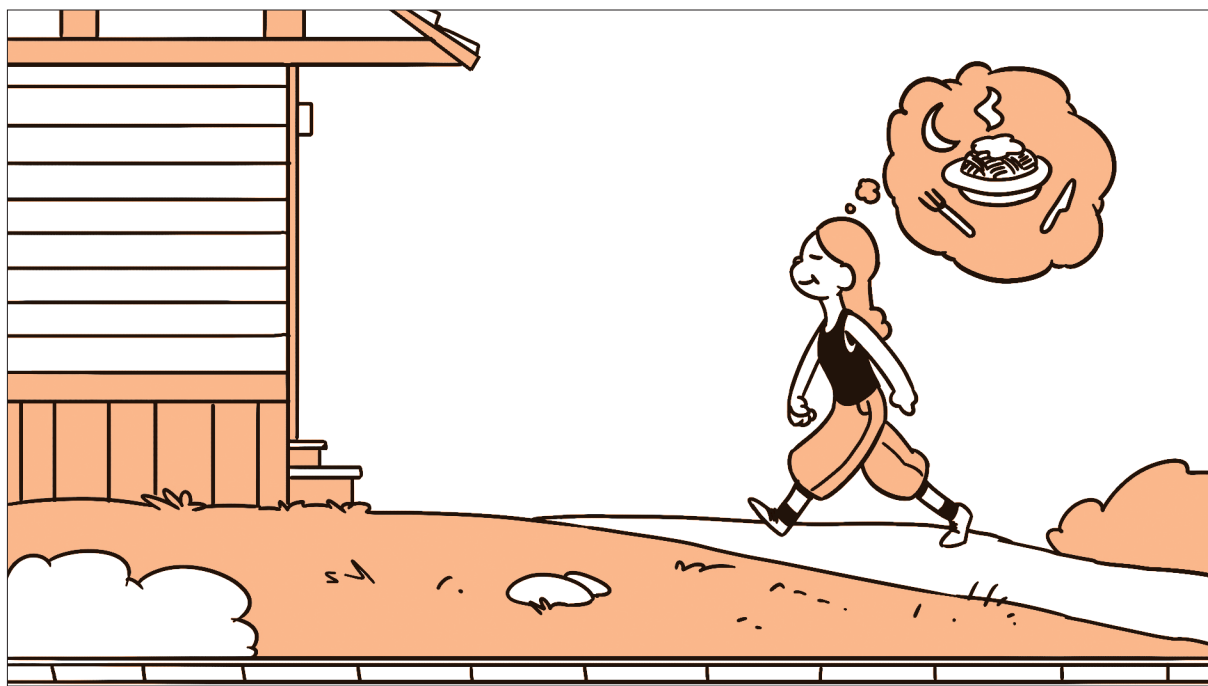
4. Ha guardato i gusti esposti.



5. Lola ha scelto un ghiacciolo alla menta.



6. Ha pagato.



7. Lola è andata verso casa e si è preparata per la cena.



1. Il cielo era terso e privo di nuvole.

2. Lola desiderava un cono gelato alla vaniglia.

3. Lola si è diretta verso la gelateria.

4. Ha guardato i gusti esposti.

5. Lola ha scelto un ghiacciolo alla menta.

6. Ha pagato.

7. Lola è andata verso casa e si è preparata per la cena.

7. IL GELATO

Domande test

DIFFICOLTÀ



	SÌ	NO
Lola desiderava un cono gelato alla vaniglia?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ti aspettavi che Lola scegliesse un ghiacciolo alla menta?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il gusto vaniglia era disponibile?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lola sin dall'inizio aveva scelto un ghiacciolo alla menta?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hai compreso bene il racconto?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secondo te, il gelato alla vaniglia era disponibile?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<i>Numero di risposte corrette</i>	_____
------------------------------------	-------