



INVALSI Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione

Via dell'Industria, 15 - 00186 Roma - Tel. 06/475941 - Fax 06/47594211

Seminario di studi: LA PROVA NAZIONALE DELL'ESAME DI STATO CONCLUSIVO DEL PRIMO CICLO DI ISTRUZIONE

Roma, 18 aprile 2008 – ITIS Galileo Galilei – Via Conte Verde n. 51

Emilio Manzotti (Linguistica italiana, Università di Ginevra)

ITALIANO: PER UN QUADRO DI RIFERIMENTO

1. Che cosa intende valutare la prova d'italiano

1.1. La 'padronanza linguistica'

La sezione relativa all'italiano della prova nazionale verte su determinati aspetti o 'àmbiti' della 'padronanza linguistica'¹, una delle competenze di base che alla fine del primo ciclo di istruzione un allievo dovrebbe in certa misura possedere. Va da sé che la 'padronanza linguistica' dell'italiano consiste, in generale, nel «possesso ben strutturato della lingua» combinato alla «capacità di servirsene [efficacemente] per i vari scopi comunicativi»²; e che tale padronanza si esplica, si distribuisce nei tre àmbiti 'interattivo-discorsivi' della:

- I interazione verbale (= «gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti»);
- II lettura (= «leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo»);
- III scrittura (= «produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi»).

Per ogni àmbito la padronanza linguistica – una competenza complessa, anzi molto complessa – può essere articolata concettualmente in un reticolo di componenti (cioè di sotto-competenze) organizzate gerarchicamente e strettamente interdipendenti, con le più elementari o per meglio dire fondamentali, quali la competenza grammaticale, a condizionare fortemente le superiori, in particolare la competenza testuale. Si osserverà di passaggio che la nozione di 'competenza' qui utilizzata si discosta in parte da quella definita dal *Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli*³, perché ci si limita qui a contrapporre da una parte CONO-

¹ Alla 'padronanza della lingua italiana' come competenza di base a conclusione dell'obbligo di istruzione fa riferimento il D.M. 22 agosto 2007 (v. *Il nuovo obbligo di istruzione: cosa cambia nella scuola?* disponibile nel sito www.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/obbligo_istruzione07.pdf), che a sua volta riprende le indicazioni della *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* (v. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/it/oj/2006/l_394/l_39420061230i00100018.pdf). Ancora di 'padronanza della lingua italiana' si parla, a proposito delle finalità della prima prova scritta, nell'art. 3 della legge 425 del 10 dicembre 1997 contenente le *Disposizioni per la riforma degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore* e ripresa in tutte le norme applicative collegate.

² Così in F. Sabatini, *La valutazione della prima prova dell'esame di stato*, Frascati/Firenze, gennaio 2008

³ V. da ultimo la *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulla costituzione del «Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente»* (http://ec.europa.eu/education/policies/educ/cqf/rec08_it.pdf): «Defini-

SCENZE in quanto possesso, anche relativamente passivo, di informazioni, e dall'altra COMPETENZE in quanto capacità, in una determinata situazione cognitiva, di selezionare, far interagire e elaborare conoscenze per la comprensione e la valutazione secondo parametri espliciti (riflessi), di una porzione della realtà (nel nostro caso, un testo) o per la soluzione di un problema⁴.

L'ambito testato dalla prova nazionale è il secondo: la *lettura*, e in gioco saranno dunque tutte le (sotto-)competenze che intervengono, in maniera diretta o indiretta, nella lettura; in particolare, come vedremo, le classiche competenze di tipo 'grammaticale'.

1.2. *La lettura*

'Lettura', 'leggere' sono termini polivalenti, che vengono comunemente applicati ad un ventaglio di attività eterogenee unificate dal denominatore generale del "ricavare informazioni percorrendo con lo sguardo dei segni di qualche codice (linguistico, figurativo, o altro) iscritti su un particolare supporto". Queste attività si possono effettuare:

- i) su codici molto diversi; ed anche riducendo il campo di variabilità ai soli codici linguistici o linguistico-iconici, i testi 'passibili di lettura' rimangono fondamentalmente eterogenei per contenuto, lunghezza e organizzazione, e conseguentemente per la particolare istanza di "lettore implicito" che queste loro caratteristiche distintive richiedono;
- ii) secondo scopi diversi e plurimi (plurimi anche per il singolo atto di lettura), ed organizzati magari gerarchicamente in scopi principali e subordinati); ad es.
 - a) per scoprire di quale argomento e sottoargomenti tratta il testo (è la 'lettura esplorativa'),
 - b) per cercare informazioni, dati specifici (è la 'lettura di ricerca-dati', o di 'ricerca-temi', se questi argomenti sono specifici temi),
 - c) per capire in maniera approfondita il ragionamento dell'autore (è la 'lettura analitico-argomentativa'),
 - d) per capire in maniera approfondita come è formalmente fatto il testo (è la 'lettura analitico-formale').

E così via, senza dimenticare gli scopi meno utilitari e meno razionali, che sono però forse i più correnti: divertirsi, passare il tempo, evitare di pensare a cose sgradevoli, astrarsi, evadere dalla quotidianità, ecc.

- iii) secondo diverse modalità, in parte (ma solo in parte) funzionali agli scopi perseguiti dalla lettura. Sono i cosiddetti 'modi di lettura'⁵, i procedimenti e le tecniche secondo cui si effettua, si sviluppa nel tempo la elaborazione concettuale dei contenuti.

Le riflessioni precedenti consentono una ulteriore delimitazione di campo. Le competenze 'di lettura' valu-

zioni. CONOSCENZE: indicano il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono l'insieme di fatti, principi, teorie e pratiche, relative a un settore di studio o di lavoro; le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche. ABILITÀ: indicano le capacità di applicare conoscenze e di usare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi; le abilità sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (che implicano l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti). COMPETENZE: indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termine di responsabilità e autonomia».

⁴ Questa nozione di 'competenza' non è poi a ben considerare molto lontana, in ambito strettamente linguistico, dalla nozione di *competence* (che tuttavia per definizione è essenzialmente inconscia) elaborata a partire dagli anni sessanta dalla linguistica generativa.

⁵ Per cui v. ad es. E. Manzotti, *Modi di lettura: note tipologiche e didattiche*, in *Lezioni sul testo. Modelli di analisi letteraria per la scuola*, a c. di E. Manzotti, Brescia, Editrice La Scuola, 1992, pp. 13-33.

tate sono quelle che presiedono alla lettura razionale applicata a testi di natura linguistica e che permettono di conseguire, secondo modalità opportune, gli scopi *a)*, *b)*, *c)* e *d)* del punto *ii)* qui sopra.

2. La competenza – le competenze – di lettura

Nella prova sono per l'essenziale coinvolte – in quanto costitutive della specifica accezione in questione della competenza generale di lettura – le tre (sotto-)competenze seguenti:

- i)* la competenza testuale
- ii)* la competenza grammaticale
- iii)* la competenza lessicale.

È evidente, ma conviene espressamente sottolinearlo, che queste competenze, come tutte le altre, sono relative, non assolute. Esse si acquisiscono gradualmente nei successivi livelli scolastici, e anche l'ipotetico punto di arrivo dell'Esame di Stato non sarà che una tappa, per quanto elevata, di uno sviluppo, di un apprendimento in progredire. A maggior ragione è una tappa quella dell'esame conclusivo del primo ciclo di istruzione. Quello che si intende valutare è dunque una tappa intermedia in un continuum, il raggiungimento di un certo grado relativo di competenza.

2.1. La competenza testuale

Per competenza testuale relativa alla lettura, o 'di lettura', si intende la capacità di individuare, a partire dalla lettera del testo in una determinata situazione comunicativa e da conoscenze di carattere generale, l'insieme di informazioni che il testo veicola, assieme al modo in cui queste informazioni sono veicolate: in altri termini, l'organizzazione logico-concettuale del testo stesso, anche in funzione del tipo culturalmente e pragmaticamente determinato cui il testo appartiene. Sono rilevanti per la competenza testuale di lettura (ne sono cioè dei 'descrittori') le seguenti sotto-competenze:

a) il saper individuare e tener conto, ai fini della comprensione, di tutti i fenomeni di coesione testuale: concordanze morfosintattiche nella stessa frase o in frasi successive, connettivi, campi semantici, catene anaforiche ecc.

b) il saper individuare e tener conto, ai fini della comprensione, di tutti i fenomeni di carattere locale della coerenza testuale:

- da una parte quella che vorremmo chiamare 'progressione informativa', che comprende a rigore i due aspetti della introduzione, ripresa, sviluppo tra frasi adiacenti di un'unità informativa (ad esempio, il contenuto di un sintagma nominale) e della collocazione di tale unità nel primo piano o sullo sfondo comunicativo. Un caso particolare di progressione informativa è la cosiddetta 'progressione tematica', una nozione anch'essa composta dei due aspetti precedenti, ma che riguarda solo particolari unità informative, i 'temi'⁶.
- dall'altra i legami logico-semantici tra proposizioni o blocchi di proposizioni successivi (ad es. giustificazione, conseguenza, opposizione, similarità, generalizzazione, particolarizzazione, esemplificazione ecc.). Questo aspetto della coerenza testuale locale possiede nella nostra concezione di linguistica testuale, e di riflesso nell'elaborazione delle prove INValSI, una importanza decisiva: esso è ciò che meglio permette di stringere il filo del testo, il suo fluire razionale, fatto di successivi 'movimenti' compositivi. Ne daremo più avanti un esempio relativo ai legami di generalizzazione

⁶ Il termine 'tema', che nell'uso corrente si riferisce all'argomento principale o ad uno dei suoi sottoargomenti (*v.* sotto *c)*), viene qui inteso come unità informativa a cui si applica la predicazione.

e particolarizzazione.

c) il saper individuare e tener conto della struttura compositiva del testo, della sua 'architettura', che è ad un tempo tematica (di quali argomenti si parla e di quali si tace, in quale ordine, con quale estensione) e logica, costituita dalle relazioni che intercorrono tra argomenti e blocchi di argomenti (in particolare tra un argomento e i suoi sottoargomenti) e che riproducono a livello globale le relazioni logiche di livello locale, contribuendo a determinare la gerarchia degli argomenti con elementi preminenti ed altri secondari (come accadeva in piccolo, nella singola frase o tra frasi successive). Questa architettura testuale è determinata, ma solo in parte, dal tipo testuale e segnalata, sempre in parte, dalla sua configurazione formale (titoli, scansioni in capoversi e paragrafi, rilievi grafici, ecc.). Tale architettura comporta anche una presentazione gerarchica dell'informazione del testo,

d) il saper ricavare, dal testo, tutte le inferenze (o contenuti impliciti) pertinenti alla sua comprensione.

e) il saper individuare e tener conto del registro linguistico complessivo, o di particolari sezioni, del testo, determinato dalle scelte morfosintattiche e lessicali dominanti. Aspetti di rilievo saranno in tal senso la distinzione tra elementi oggettivi e soggettivi (si pensi al lessico orientato, all'impiego di forme impersonali, alla varietà di manifestazioni della voce narrante), la presenza di una sintassi e di un lessico marcati (a fini, ad es., di mimesi del parlato).

2.2. *La competenza grammaticale*

La competenza grammaticale consiste in primo luogo e in prima approssimazione nella padronanza delle regole grafiche e delle strutture morfosintattiche dell'italiano. Essa è uno pre-requisito fondamentale, assolutamente fondamentale per la comprensione delle frasi e dei testi⁷ – a tal punto che ha senso proporre di valutare la competenza grammaticale due volte, da una parte indirettamente per i suoi effetti sulla competenza di lettura e dall'altra direttamente come insieme autonomo di competenze, e, a monte, di conoscenze.

Vale la pena di spendere alcune parole sul modello di frase, ad un tempo sintattico e semantico, a cui ci riferiamo e che integra ma anche si discosta da quello tradizionale a soggetto, predicato, complementi dell'analisi logica scolastica. Centrale è un'accurata distinzione tra livello sintattico e semantico, soprattutto nella prospettiva di valutare il contributo specifico di ciascun livello (quelli formali: fonologia, in particolare l'intonazione e l'enfasi, morfologia, sintassi; e quello lessicale) alla produzione del significato. Importante è poi l'idea sintattico-lessicale di valenza⁸ verbale (applicabile anche a livello dei sintagmi nominali e aggettivali) che permette di costruire attorno al verbo un traliccio sintattico di 'complementi', nel senso tradizionale dell'analisi logica, al cui interno diviene possibile distinguere tra complementi necessari ('argomenti') e complementi facoltativi ('circostanziali'). Questi 'complementi' svolgono nello stato di cose identificato dal verbo particolari ruoli semantici: 'agente', 'oggetto effetto', 'strumento', 'locativo' ecc.; così un particolare verbo d'azione come *costruire* richiede la presenza ('regge'), esplicita o implicita, di determinati

⁷ V. ad es. E. Manzotti, *Insegnamento della grammatica ed educazione linguistica nella scuola media*, in «Scuola e Didattica», a. XXXII, 15 novembre 1986, n. 5, pp. 49-64; e da ultimo la *Lettera sul 'ritorno alla grammatica'* di Francesco Sabatini (disponibile online in <http://www.unige.ch/lettres/toman/italien/Articles/SabatiniLetterasullagrammatica2007.pdf>).

⁸ La valenza è la «proprietà di un lessema (ad es. di un verbo, aggettivo o sostantivo) di prestrutturare i suoi contesti sintattici, definendo le condizioni degli altri costituenti nella frase relativamente alle loro caratteristiche grammaticali. I verbi *salutare* e *incontrare* selezionano il loro oggetto in accusativo. *abitare* invece richiede un costituente locale o modale» – così nella voce VALENZA del *Lessico di linguistica* di H. Bußmann, trad. italiana, adattamento e revisione di P. Corticelli Kurras, Alessandria, Edizioni dell'Orso, 2007).

'complementi' necessari (oltre all'agente, l'oggetto effetto, lo strumento), introdotti o meno da una determinata preposizione. Lo stato di cose così identificato grazie ad un verbo-predicato ed ai sintagmi argomentati da esso retti può ulteriormente venire arricchito da indicazioni facoltative di quadro temporale e spaziale, di modo, di causa ecc. Nel traliccio sintattico, la 'frase', che realizza lo stato di cose si possono poi distinguere da un verso le relazioni sintattiche di 'soggetto', di 'oggetto diretto', di 'oggetto indiretto', che sussistono tra gli argomenti e il verbo, o più precisamente che qualificano l'argomento rispetto al verbo; dall'altro la relazione sintattica di 'predicazione' che sussiste tra il soggetto e il sintagma verbale. Questa relazione di predicazione può inoltre apparire in forma compattata, ellittica all'interno della frase ad es. in un sintagma nominale tra il nome e un suo 'attributo', tra un sintagma e la sua 'apposizione', tra un sintagma in funzione di soggetto o oggetto e i loro rispettivi 'complementi predicativi'. Le relazioni predicative ellittiche offrono in altri termini la possibilità di espandere mediante nuovi costituenti la frase, la quale verrà così a possedere una predicazione centrale e una o più predicazioni secondarie.

Per competenza grammaticale relativa alla lettura, o 'di lettura' si intende la capacità di individuare le strutture morfosintattiche delle frasi e le strutture interpuntive in funzione della loro pertinenza testuale, dal punto di vista cioè del loro apporto alla costruzione e configurazione dei significati del testo. Saranno allora rilevanti le seguenti sotto-competenze:

- a) il saper individuare le principali funzioni sintattiche, con particolare attenzione agli elementi argomentali e alle funzioni attributive, predicative e appositive
- b) il saper individuare le relazioni anaforiche che sostengono la coesione tra referenti testuali espressi in forme pronominali o tramite ellissi
- c) il saper individuare le principali configurazioni frasali marcate (per dislocazione, scissione, topicalizzazione) e il loro contributo all'organizzazione comunicativa del testo
- d) il saper individuare le forme e i valori della morfologia verbale, con particolare attenzione alle funzioni modali, temporali e aspettuali
- e) il saper individuare i valori sintattici e informativo-gerarchici (focalizzazione, segmentazione, ecc.) dell'interpunzione. Gli aspetti elementari (= sintattici) di questa sottocompetenza saranno in particolare valutati nella scuola primaria (assieme alla competenza interpuntiva) e secondaria di primo grado.
- f) il saper distinguere i livelli linguistici, in particolare il livello morfologico-sintattico e semantico

2.3. La competenza lessicale.

Assieme alla padronanza di una ricca varietà di schemi sintattici, la padronanza, attiva, di un patrimonio lessicale relativamente ampio costituisce un indice fondamentale, probabilmente quello di più semplice e immediata percezione, per valutare il livello delle competenze di un individuo in fase di produzione linguistica. A questo patrimonio lessicale attivo, dai confini almeno teoricamente definiti, si affianca un più ampio e meno determinato insieme di entrate lessicali il cui significato è noto al parlante, senza che per questo tali forme appartengano al suo uso produttivo del lingua: a questa competenza passiva vanno aggiunti quei lessemi il cui significato viene acquisito parzialmente (ad es., in particolari accezioni), o *ex novo* durante il processo stesso della lettura.

Per competenza lessicale relativa alla lettura, o 'di lettura', intendiamo specificamente la capacità di individuare il significato di un lessema pertinente in un determinato contesto e le relazioni di

significato tra lessemi in vari punti del testo. Sono rilevanti per la competenza testuale di lettura le seguenti sotto-competenze:

- a) il possesso di un vocabolario personale ampio e articolato, e in ogni caso adeguato al livello di scolarità raggiunto;
- b) il saper selezionare a partire dal cotesto immediato, ma anche dall'insieme delle informazioni del testo, la particolare accezione di significato pertinente;
- c) il saper formulare ipotesi sul possibile significato o per lo meno area di significato di vocaboli non noti a partire dal cotesto immediato, ma anche dall'insieme delle informazioni del testo;
- d) il saper individuare i legami semantici e morfologico-semantici tra lessemi contigui o a distanza nel testo (sinonimia, contrasto, iponimia, iperonimia, ecc.; derivazione, alterazione, ecc.);
- e) il saper individuare i diversi campi semantici del testo, la loro strutturazione interna e le relazioni tra di essi;
- f) il possesso di una conoscenza fine del contributo della semantica frasale e testuale dei lessemi a valore funzionale, in particolare dei connettivi;
- g) il saper riconoscere, anche con il supporto della morfosintassi, i legami semantici (sinonimia, iperonimia, ecc.) su cui si fonda la coreferenza tra lessemi e la costituzione di catene anaforiche.

3. Un esempio di 'lettura' testuale – e grammaticale, e lessicale

Un breve testo narrativo

Il testo di cui si parlerà, un capitoletto da Primo Levi, *Il sistema periodico*, in *Opere*, vol I, Torino, Einaudi, 1987, pp. 583-85, è stato effettivamente proposto, col titolo «Maria e il Cerchio» in una prova del Progetto Pilota «Valutazione della scuola italiana» nell'Anno Scolastico 2003 – 2004 per la prima superiore ad inizio di anno scolastico. Lo riproduco qui con le etichette 'tipologiche' di allora:

In cucina c'era un uomo molto alto, vestito in un modo che Maria non aveva mai visto prima. Aveva in testa una barchetta fatta con un giornale, fumava la pipa e dipingeva l'armadio di bianco.

5 Era incomprensibile come tutto quel bianco potesse stare in una scatoletta così piccola, e Maria moriva dal desiderio di andare a guardarvi dentro. L'uomo ogni tanto posava la pipa sull'armadio stesso, e fischiava, poi smetteva di fischiare e cominciava a cantare; ogni tanto faceva un passo indietro e chiudeva un occhio, e andava anche talvolta a sputare nella pattumiera e poi si strofinava la bocca col rovescio della mano. Faceva insomma tante cose strane e nuove che era interessantissimo starlo a guardare; e quando tutto l'armadio fu bianco, raccolse la scatoletta e molti giornali che erano per terra e portò tutto accanto alla credenza e cominciò a dipingere anche quella.

10

L'armadio era così lucido, pulito e bianco che era quasi indispensabile toccarlo. Maria si

avvicinò all'armadio, ma l'uomo se ne accorse e disse: – Non toccare. Non devi toccare. – Maria si arrestò interdetta, e disse: – Perché? – Al che l'uomo rispose: – Perché non bisogna. [...]

15 In conclusione, doveva essere un uomo molto potente. Tuttavia non pareva in collera, anzi piuttosto buono ed amichevole. Maria gli chiese:

– Signore, come ti chiami? – Lui rispose: – Mi chiamo Felice. – Non si era tolta la pipa di bocca, e quando parlava la pipa ballava su e giù eppure non cadeva. Maria stette un po' di
20 tempo in silenzio, guardando alternativamente l'uomo e l'armadio. Non era per nulla soddisfatta di quella risposta ed avrebbe voluto domandare perché si chiamava Felice, ma poi non osò, perché si ricordava che i bambini non devono mai chiedere perché. La sua amica Alice si chiamava Alice ed era una bambina, ed era veramente strano che si chiamasse Felice un uomo grande come quello. Ma a poco a poco cominciò invece a sembrarle naturale che
25 quell'uomo si chiamasse Felice, e le parve anzi che non avrebbe potuto chiamarsi in nessun altro modo.

L'armadio dipinto era talmente bianco che in confronto tutto il resto della cucina sembrava sporco e giallo. Maria giudicò che non ci fosse nulla di male nell'andarlo a vedere da vicino: solo vedere senza toccare. Ma mentre si avvicinava in punta di piedi, avvenne un fatto impre-
30 visto e terribile: l'uomo si voltò, con due passi le fu vicino; trasse di tasca un gesso bianco, e disegnò sul pavimento un cerchio intorno a Maria. Poi disse:

– Non devi uscire di lì dentro. – Dopo di che, strofinò un fiammifero, accese la pipa facendo colla bocca molte smorfie strane, e si rimise a verniciare la credenza.

Maria sedette sui calcagni e considerò a lungo il cerchio con attenzione; ma dovette convincersi che non c'era nessuna uscita. Provò a strofinarlo in un punto con un dito, e constatò
35 che realmente la traccia di gesso spariva; ma si rendeva benissimo conto che l'uomo non avrebbe considerato valido quel sistema.

Il cerchio era palesemente magico. Maria sedette per terra zitta e tranquilla; ogni tanto provava a spingersi fino a toccare il cerchio con la punta dei piedi e si sporgeva in avanti fin quasi a perdere l'equilibrio, ma vide ben presto che mancava ancora un buon palmo a che potesse
40 raggiungere l'armadio o la parete colle dita. Allora stette a contemplare come a poco a poco anche la credenza, le sedie e il tavolo diventavano belli e bianchi.

Dopo moltissimo tempo, l'uomo ripose il pennello e lo scatolino e si tolse la barchetta di giornale dal capo, ed allora si vide che aveva i capelli come tutti gli altri uomini. Poi uscì dal-
45 la parte del balcone, e Maria lo udì tramestare e camminare su e giù nella stanza accanto. Maria cominciò a chiamare, – Signore! – dapprima sottovoce, poi più forte, ma non troppo, perché in fondo aveva paura che l'uomo sentisse.

Finalmente l'uomo ritornò in cucina. Maria chiese: – Signore, adesso posso uscire? – L'uomo guardò in giù a Maria e al cerchio, rise forte e disse molte cose che non si capivano; non pareva che fosse in collera.
50

Infine disse: – Sì, si capisce, adesso puoi uscire. – Maria lo guardava perplessa; allora l'uomo prese uno straccio e cancellò il cerchio ben bene, per disfare l'incantesimo. Quando il cerchio fu sparito, Maria si alzò e se ne andò saltellando, e si sentiva molto contenta e soddisfatta.

B1. Dall'insieme del testo comprendi che l'autore vuole essenzialmente esprimere... [*individuare gli elementi principali del testo*]

- A. il disappunto di una bambina che vede il suo spazio occupato da un estraneo.
- B. il fascino che una bambina prova nei confronti di un lavoro per lei misterioso.
- C. lo stratagemma di un imbianchino per far star buona una bambina invadente.
- D. la diffidenza di una bambina di fronte ad una persona e ad un lavoro per lei sconosciuti.

B2. Maria crede veramente nell'incantesimo del cerchio? [*riconoscere le parti specifiche di un testo*]

- A. Sì, perché il cerchio non presenta alcuna via di uscita.
- B. No, ma rimane nel cerchio perché è intimorita da Felice.
- C. Sì, infatti esce dal cerchio solo quando Felice lo cancella.
- D. No, perché si è resa conto che la traccia di gesso sparisce.

B3. Che cosa nel racconto colpisce di più l'attenzione di Maria? [*individuare gli elementi principali del testo*]

- A. La rapidità e la perizia con cui il lavoro viene svolto dall'uomo.
- B. Il fatto che l'uomo sembri dotato di poteri magici.
- C. Il colore bianco lucente che viene a ricoprire gli arredi della cucina.
- D. Le parole e il comportamento misterioso dell'uomo.

B4. Perché Maria è insoddisfatta della risposta «Mi chiamo Felice» dell'uomo (righe 20-24)? [*riconoscere le parti specifiche di un testo*]

- A. Si sentiva ignorata da quell'uomo in quanto bambina.
- B. La risposta dell'uomo le pare troppo corta.
- C. In quanto bambina non poteva chiedere altre cose a Felice.
- D. Vorrebbe ancora sapere perché l'uomo ha proprio quel nome.

B5. Nella frase «L'uomo guardò in giù a Maria e al cerchio, rise forte e disse molte cose che non si capivano» l'espressione *che non si capivano* va attribuita... [*riconoscere le parti specifiche di un testo*]

- A. al punto di vista della bambina.
- B. al lettore.
- C. al punto di vista dell'uomo.
- D. al narratore.

- B6. Quale di queste espressioni rappresenta un dato di fatto, una situazione oggettiva e non i pensieri di Maria? [*riconoscere le parti specifiche di un testo*]
- A. Era incomprensibile come tutto quel bianco potesse stare in una scatoletta così piccola (riga 4).
 - B. L'armadio era così lucido, pulito e bianco che era quasi indispensabile toccarlo (riga 12).
 - C. Ma mentre si avvicinava ... avvenne un fatto imprevisto e terribile: l'uomo ... disegnò sul pavimento un cerchio (righe 29-30).
 - D. Vide ben presto che mancava ancora un buon palmo a che potesse raggiungere l'armadio o la parete con le dita (righe 40-41).
- B7. Il periodo che descrive le prime azioni dell'uomo (da riga 5 a riga 8: «L'uomo ogni tanto ... col rovescio della mano») è costituito da... [*competenze morfosintattiche*]
- A. una frase principale e molte subordinate.
 - B. frasi brevi coordinate o affiancate.
 - C. una frase principale e una frase subordinata.
 - D. un'alternanza di frasi coordinate e subordinate.
- B8. Con il termine «interdetta» (riga 14: «Maria si arrestò interdetta») quale sentimento di Maria l'autore esprime? [*competenze lessicali*]
- A. Inquietudine.
 - B. Stupore.
 - C. Timore.
 - D. Indecisione.
- B9. Qual è il significato di *palesemente*? [*competenze lessicali*]
- A. In modo indubitabile.
 - B. Notoriamente.
 - C. Probabilmente.
 - D. In modo manifesto.
- B10. Nella lingua italiana il termine *credenza* può avere tanti significati ma non quello di... [*competenze lessicali*]
- A. fede.
 - B. convinzione.
 - C. maldicenza.
 - D. armadio.
- B11. Nella frase: «con due passi le fu vicino», a quale categoria morfologica appartiene *le*? [*competenze morfosintattiche*]
- A. Pronome di luogo.
 - B. Pronome personale.
 - C. Pronome dimostrativo.
 - D. Articolo determinativo.

- B12. Nella frase: «l'uomo non avrebbe considerato valido quel sistema», quale funzione sintattica ha il termine *valido*? [competenze morfosintattiche]
- A. Predicato nominale.
 - B. Complemento predicativo del soggetto.
 - C. Complemento predicativo dell'oggetto.
 - D. Complemento oggetto.
- B13. Nella frase: «non c'era nessuna uscita», quale funzione sintattica ha l'espressione *nessuna uscita*? [competenze morfosintattiche]
- A. Complemento di moto a luogo.
 - B. Predicato nominale.
 - C. Complemento oggetto.
 - D. Soggetto.
- B14. Nel periodo: «Faceva insomma tante cose strane e nuove che era interessantissimo starlo a guardare», la frase subordinata *che era interessantissimo starlo a guardare* è una... [competenze logico-semantiche]
- A. consecutiva.
 - B. oggettiva.
 - C. soggettiva.
 - D. relativa
- B15. In: «quando parlava la pipa ballava su e giù eppure non cadeva» (riga 19), la frase «eppure non cadeva» esprime rispetto a «ballava su e giù» una relazione... [competenze logico – semantiche]
- A. oppositiva: “ballava su e giù e invece non cadeva”.
 - B. modale-consecutiva: “ballava su e giù in modo da non cadere”.
 - C. temporale: “ballava su e giù e intanto non cadeva”.
 - D. concessiva: “ballava su e giù e tuttavia non cadeva”.