

Lettura e comprensione del testo

Reading and text comprehension

Francesco Mito

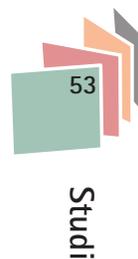
Department of Human Sciences • Philosophy and Education • University of Salerno • fmito@unisa.it

Media has the responsibility to convey people's habits towards forms of homologation, even managing to affect the period of attention, on language skills, lexical and written expression. Is the debate of exploring issues related to reading still useful? Words appear threatened in its written form, it risks losing the essence that characterizes it, affecting itself negatively especially the quality of the message that is being transmitted, even orally. The social structures characterized by the rapid cultural evolution require that young people interpret texts in order to find useful information to the structuring of thought and are able to contribute to the development of one's own intellectual capacity. The school's task is to pursue the goal of development of critical mentalities, to favor student's choices related to the information that may be considered or refused. The teacher's task is to identify contents, time and useful methods.

Keywords: reading; text comprehension; language skills; text interpretation; education; school

Ai media viene attribuita la responsabilità di veicolare le abitudini delle persone verso forme di omologazione, riuscendo a incidere persino sulla durata della curva di attenzione, sulle abilità linguistiche, sulla ricchezza lessicale e sulla espressione scritta. È ancora utile un dibattito orientato ad esplorare le tematiche connesse con la lettura? Gli assetti sociali caratterizzati dalla rapida evoluzione culturale richiedono ai giovani in formazione di interpretare testi per poter reperire informazioni utili alla strutturazione del pensiero e poter contribuire alla costruzione di una propria capacità intellettiva. Individuare contenuti, tempi e metodi maggiormente utili allo scopo è compito dell'insegnante. Il lavoro vuole rilevare quali strumenti siano posseduti dagli alunni per effettuare una corretta interpretazione del messaggio orale e scritto. Attraverso una lettura degli strumenti operativi è stato evidenziato come la parola appare minacciata, rischiando di perdere la sua essenza connotativa. Compito della scuola è perseguire l'obiettivo della costruzione di mentalità critiche, per favorire nello studente scelte consapevoli afferenti alle informazioni selezionate. Individuare contenuti, tempi e metodi maggiormente utili allo scopo è la sfida dell'insegnante.

Parole chiave: lettura; comprensione del testo; abilità linguistiche; interpretazione del testo; formazione; scuola



Letture e comprensione del testo

1. La distanza tra oralità, scrittura e comprensione

C'è ancora spazio, sul finire della seconda decade del XXI secolo per la riapertura di un dibattito orientato all'esplorazione di tematiche connesse con la pratica della lettura? È ancora utile investigare le implicazioni che tale pratica trascina con sé, nel momento in cui intere generazioni di giovani lettori sembrano rivolgere la loro attenzione verso altri campi d'interesse?

Comunicazione e informazione si presentano, nella cosiddetta società conoscitiva, caratterizzate da accelerazioni vertiginose per effetto di tecnologie sofisticate, che, al contempo, inducono trasformazioni imprevedibili negli usi, nei costumi e nelle relazioni sociali, segnando in modo profondo ogni azione posta in essere da persone singole e gruppi sociali (Alessandrini, 2005).

È opinione universalmente condivisa che l'omologazione delle abitudini degli esseri umani è stata veicolata dai media in ogni più segreto recesso del globo, provocando, tuttavia, una "durata della curva di attenzione uguale al tempo medio dello spot pubblicitario, di minori abilità linguistiche sia nella ricchezza lessicale sia nell'espressione scritta" (Notti, 1993, p. 196).

In questo scenario, la parola in forma scritta appare minacciata nella sua essenza e in tanti si interrogano tanto sulla funzione quanto sulla opportunità di continuare a stampare libri, ora che le nuove modalità di trasmissione delle conoscenze e i nuovi supporti stanno rendendo più economico e più facile ai lettori l'accesso al testo scritto. L'espressione orale, sostenuta dai vecchi e nuovi strumenti di trasmissione, cellulare, radio, cinema, televisione, Internet, sta occupando in seno alla società spazi che in precedenza erano appannaggio della trasmissione scritta del messaggio, ormai considerati desueti.

Facilità di spostamento da un posto all'altro ma anche, paradossalmente, la possibilità di entrare in contatto con persone distanti fra loro, senza affrontare lunghi e faticosi viaggi, consentono, oggi, a ciascuno di intervenire in una videoconferenza per rappresentare il proprio pensiero senza dover ricorrere al supporto del testo scritto. A fronte di una crescita esponenziale di occasioni di diffusione del messaggio veicolato in forma orale rimane, però, viva la necessità da parte dei destinatari



della comunicazione di dotarsi di strumenti interpretativi adeguati ad una corretta intelligenza dei significati sottesi.

In una reiterazione di corsi e ricorsi, l'interconnessione di parola scritta e parola parlata si alimenta, rinnovando le sue energie in un'azione di continuo rilancio della indispensabilità delle due forme. Le trasmissioni dei canali televisivi, l'aggiornamento tempestivo dei siti di testate giornalistiche on-line, l'inarrestabile profluvio di parole trasmesse dalle stazioni radio, pur incidendo sulle cifre complessive della produzione scritta di libri, riviste, giornali di vario genere, non sono riusciti a scardinare le abitudini consolidate di lettori che ancora si rivolgono a biblioteche, edicole e librerie per ottenere materiale di stampa.

Non si può negare, tuttavia, che i nuovi media abbiano determinato cambiamenti (Drusian, 2017) significativi nelle abitudini di un numero sempre crescente di lettori, che, quasi rinunciando a un approccio critico e riflessivo, sembrano privilegiare modalità di utilizzo della carta stampata piuttosto superficiali: in un'affannosa rincorsa verso la meta dell'ultima pagina, il lettore frettoloso paga inconsapevolmente il pegno ad una interpretazione approssimativa. Questa complessa situazione socio-culturale impone una sostanziale riflessione su almeno due aspetti di ordine didattico-pedagogico: la necessità di ristabilire il valore educativo autentico della lettura e la possibilità di assegnare ai mezzi di comunicazione, ai nuovi strumenti e programmi informatici il compito di una ricerca e selezione di dati e informazioni in tutte le situazioni in cui sarebbe operazione dispendiosa dal punto di vista dell'impiego di tempo e di energia.

La prima circostanza implica un'esperienza individuale insostituibile nel processo di crescita personale e socio-culturale del lettore, il quale solo dalla lettura di un testo scritto può ricavare stimoli, riflessioni e sensazioni che nessun altro mezzo appare, al momento, in grado di sollecitare e trasmettere.

In merito alla seconda condizione bisogna dire che l'azione pedagogica può avvalersi, attualmente, di numerosi sussidi in grado di integrare l'attività di lettura che il discente è chiamato a svolgere sul libro di testo video, grafici, poster, registrazioni, risorse on-line: strumenti che possono ben sopperire alla necessità di lettura veloce e meccanica finalizzata al reperimento di informazioni e dati. Il tempo risparmiato nell'espletamento di compiti di lettura formali potrà essere dedicato alla lettura profonda di testi significativi quali poesie, saggi e racconti.

Gli assetti sociali derivanti dalla rapida evoluzione culturale dei giorni nostri richiedono ai cittadini, ancorché giovani e in via di formazione, di interpretare testi al fine di reperire informazioni utili alla strutturazione di un pensiero critico, che, se sostenuto da solide acqui-



sizioni culturali, potrà contribuire alla costruzione di una capacità riflessiva indispensabile al futuro cittadino (Parlamento e Consiglio Europeo, 2018), in attesa del suo ingresso nella trama di relazioni sociali; tali rapporti diventano oltremodo complessi all'atto dell'inserimento del giovane protagonista in un sistema caratterizzato dalla forte dinamicità degli aspetti professionali, ambientali e culturali con cui è chiamato a confrontarsi. È compito precipuo dell'istituzione scolastica creare continue occasioni di incontro tra il lettore e la ricchezza sterminata della cultura universale. Stimolare il desiderio di arricchimento intellettuale di ciascun discente dovrà costituire la *mission* esclusiva della scuola di ogni ordine e grado, poiché dal perseguimento di tale obiettivo dipende l'azione di costruzione della personalità di ogni allievo, l'acquisizione di competenze funzionali allo sviluppo di una capacità di ricerca che consentirà di esercitare le facoltà critiche in una società all'interno della quale l'informazione e la comunicazione vengono anche utilizzate con lo scopo della persuasione occulta e dell'indottrinamento.



Sono queste le ragioni che dovranno indurre l'educatore a dare adeguata importanza alla corretta acquisizione di un metodo di lettura efficace. Tra l'altro, egli dovrà prestare grande attenzione per impedire che altri strumenti possano diventare elementi di distrazione nel delicato processo di sviluppo della capacità di concentrazione, continuamente esposta ad aggressioni fuorvianti provenienti dalla combinazione di immagini, sequenze video, suoni, collegamenti Internet "che facilmente inducono alla passività e impigriscono la riflessione" (Notti, 1995, p. 40).

Appare evidente che se la scuola deve perseguire l'obiettivo della costruzione di una mentalità critica da parte dell'alunno (Postman, 1981), da rapportare a quando lo studente sarà chiamato ad operare scelte afferenti alle informazioni da ritenere o da ricusare, ovvero a quando dovrà decidere quali conoscenze utilizzare nella complessità delle relazioni da instaurare con gli individui che abitano il mondo che lo circonda.

Tutte le strategie messe in atto non possono essere pensate se non in funzione dell'acquisizione di una strumentalità specifica in grado di porre il discente nella condizione di saper leggere e interpretare qualsiasi testo scritto per integrare le sue conoscenze, ampliare gli orizzonti culturali e migliorare il proprio modo di essere e d'intendere la realtà, ormai in dimensione planetaria.

Una relazione comunicativa condensa suggestioni provenienti da un panorama articolato che amalgama le inflessioni tipiche di una collettività fortemente caratterizzata, ma che incide profondamente nel tessuto professionale, sulle condizioni ambientali e sulle peculiarità cul-

turali del proprio territorio, determinando in modo significativo il bagaglio lessicale e la struttura della lingua che ciascun individuo costruisce nel corso della propria esistenza, a partire dall'ambiente della prima infanzia, per continuare con i luoghi della formazione, per poi arricchirsi attingendo al contesto lavorativo (Perticari, 2008).

Fin dalla più tenera età la persona è esposta all'influsso di una vasta gamma di linguaggi verbali: lingua corrente, espressioni gergali, linguaggio sportivo, ma il primo contatto di un bambino con un sistema linguistico codificato per scopi comunicativi avviene tra le mura scolastiche. Pertanto, nell'apprendimento della lingua scritta la scuola ricorre alla lingua letteraria, distinta da quella non letteraria soltanto dal fatto di essere scritta e dalle finalità espressive dei testi in cui è usata. I suoi caratteri specifici sono quindi quelli della lingua in testi scritti, governati e controllati dalla consapevolezza, dalla ripetuta rilettura e correzione dello scrivente, e dal calibrato adeguamento dei mezzi espressivi agli scopi comunicativi. La lingua letteraria è trasposizione in forma scritta della lingua di una collettività, in ragione di alcune componenti peculiari che accompagnano e arricchiscono la lingua parlata: inflessioni orali, gestualità, cadenza della voce; ne consegue il ricorso verso una maggiore completezza e accuratezza dell'apprendimento della lingua scritta, che dovrà essere sostenuta da un rigoroso apparato di strutture sintattiche e regole grammaticali, determinando un forte ancoraggio della lingua letteraria.



2. L'azione educativo-formativa

Dopo aver delineato un tale contesto, sembra opportuno investigare le condizioni in cui si stabilisce la relazione insegnante-alunno per finalità educative.

È esigenza fondamentale che il docente adotti un'espressione linguistica adeguata ai livelli cognitivi dei bambini poiché, talvolta, a fronte di una specifica dichiarazione di comprensione, il bambino crede di aver compreso, ma in realtà egli appare disorientato a causa della complessità che, sovente, caratterizza il messaggio trasmesso dall'adulto. Da ciò deriva un bisogno che si manifesta in tutta la sua urgenza ai giorni nostri: lo sviluppo della capacità di ascolto in funzione di una specifica attenzione verso la comprensione e la decodificazione del messaggio proveniente dall'interlocutore.

È di tutta evidenza sottolineare che l'uso ridondante di immagini, statiche o in movimento, da parte dei media provoca un progressivo allontanamento dei bambini alle forme tradizionali di comunicazione:

la lingua scritta e la lingua parlata: “La lettura si pone come un elemento discriminante per l’inserimento o l’esclusione sociale, l’integrazione o l’emarginazione. Il possesso della capacità di leggere si pone come il problema centrale, e affatto irrisolto, per la reale partecipazione di ogni cittadino alla conflittualità della vita politica, alla trasformazione e al rinnovamento della società” (Notti, 1993, p.157). Per tali ragioni, favorire lo sviluppo delle capacità di ascolto e comprensione deve costituire il mantra di ogni progetto di educazione linguistica. È facilmente comprensibile che ciascun essere umano sia in grado di esercitare un controllo sulla propria capacità espressiva operando scelte sia dal punto di vista lessicale che dal punto di vista strutturale; non sempre, però, ciò avviene in modo automatico per l’ascolto. Favorire lo sviluppo della capacità di ascolto risponde a due specifiche esigenze dell’azione educativa: la prima, ampiamente enucleata, e cioè la comprensione del messaggio, e la seconda, non meno importante, lo sviluppo della espressione linguistica che può essere inficiata proprio da una difficoltosa decodificazione del messaggio ricevuto. Ciò presuppone che la capacità di ascolto si sviluppi lungo il corso di un attento lavoro di affinamento delle abilità di comprensione, rielaborazione e interiorizzazione dei diversi tipi di messaggi con l’implicazione di una duplice azione sia a livello superficiale che profonda. L’educazione dell’esatta percezione della parola sotto l’aspetto fonetico riveste la massima importanza soprattutto durante il primo approccio del bambino con il sistema scolastico: il riferimento è alla scuola dell’infanzia.

L’abilità di ascolto esercitata a livello profondo, coinvolgendo in modo diretto l’educazione intellettuale, implica necessariamente anche lo sviluppo della capacità di comprensione dei linguaggi orali; a tal fine l’insegnante proporrà esercizi che prevedano la ricezione di semplici parole per guidare gradualmente il coinvolgimento attivo del bambino verso attività di produzione orale attraverso brevi narrazioni di esperienze vissute.

L’attività didattica, orientata all’ampliamento delle abilità espressive del bambino, deve prevedere la partecipazione interessata del protagonista in situazioni coinvolgenti che contribuiscano in modo significativo all’implementazione del bagaglio lessicale e sviluppino nel discente la curiosità intellettuale che porta con sé, in una rincorsa propositiva, il desiderio di esprimere il proprio vissuto e la necessità di allargare le proprie capacità espressive (Venera, 2014).

Sarà questa l’occasione per avviare il bambino verso l’esplorazione della realtà circostante costituita da mondi che si intersecano: famiglia, scuola, parco giochi, ambiente sportivo; ciò gli consentirà di incrementare in modo esponenziale non solo le proprie conoscenze, bensì, anche e soprattutto, le sue possibilità espressive. Le relazioni paritetiche in-

staurate con gli altri bambini alimenteranno un'espressione spontanea e fluida a supporto della quale il docente farà un selettivo ricorso ai sussidi didattici e funzionali allo sviluppo delle abilità espositive: immagini, video, registrazioni, LIM, etc. Le capacità dialettiche di ciascun bambino sono profondamente influenzate da fattori ambientali e familiari; è per tale ragione che mezzi espressivi inadeguati nascondono non solo una limitazione dei sentimenti bensì anche forme di incertezza nell'articolazione del ragionamento.

L'insegnante dovrà tracciare percorsi ben delineati per far descrivere al bambino nella lingua nazionale le azioni compiute a scuola e nel mondo esterno; studiare oggetti e operare confronti per ricavarne giudizi personali e per richiamare emozioni e stati d'animo, in funzione di un arricchimento delle abilità espressive e di una puntualizzazione delle capacità di ragionamento.

È opportuno ricordare che non tutti gli ambienti in cui vivono i bambini offrono le stesse opportunità essendo, talvolta, caratterizzati da una forte incidenza di inflessioni dialettali, nonché da una limitatezza lessicale derivante da un contesto segnato da povertà, degrado ed emarginazione che, di fatto, condizionano in termini negativi le capacità espressive dei fanciulli.

E se pure espressioni dialettali e gergali rappresentano una ricchezza da salvaguardare, quali forme comunicative autentiche di una collettività, la lingua nazionale deve diventare il punto di riferimento inequivocabile per ciascun discente, poiché, per mezzo di essa vengono veicolati tutti i messaggi importanti indirizzati al bambino: la maestra in classe, la tv, il tablet, il personal computer, a casa, gli attori al cinema, gli atleti nelle interviste, tutti si esprimono in un codice comune condiviso di cui il discente dovrà progressivamente appropriarsi.

Non è superfluo porsi una domanda: in quale condizione gli allievi escono oggi dalla scuola primaria?

I risultati di ricerche specifiche (Del Gobbo, 2007) sembrano suggerire che al termine del ciclo della scuola primaria i bambini pur leggendo speditamente, evidenziano qualche difficoltà di ordine interpretativo.

“Nella nostra scuola l'insegnamento della lettura si ferma quasi sempre al livello elementare, non appena l'alunno ha imparato a sillabare, a riconoscere i segni grafici; nella scuola secondaria poi viene lasciato a se stesso. Si suppone che sappia leggere. Evidentemente ci si riferisce alla capacità di decodificare e non di capire con la mente” (Pozzo, 1982, p. 8).

A fronte di un'adeguata abilità tecnica di riproduzione in forma orale di un testo scritto, appare ancora alquanto acerba la capacità di interpretare il pensiero intrinseco del testo stampato. Leggere è un atto



intellettuale complesso che favorisce l'acquisizione di costrutti culturali e, contestualmente, permette di annodare i legami indissolubili con i fondamenti della produzione culturale universale (Solimine, 2010).

La padronanza delle abilità di lettura consente al fruitore del testo scritto di entrare in relazione dialettica con lo scrittore, accettare o meno il suo punto di vista, criticare e rielaborare le idee espresse e, infine, esercitare la facoltà di scelta come atto consapevole e responsabile.

Con riguardo alla connessione fra lettura e memoria occorre evidenziare che i punti nodali di una narrazione, si ancorano alla memoria in modo indelebile, poiché suscitano un interesse maggiore degli elementi astratti, siano essi sentimentali, ideologici, didascalici o valoriali.

È in considerazione di tali riflessioni che il linguaggio dell'insegnante deve risultare improntato alla linearità espressa e alla essenzialità della trasmissione dei concetti.

Appare legittimo dedurre, a questo punto, che le letture iniziali debbano essere brevi, per evitare di pagare un pegno troppo alto alla dimenticanza narrativa, e non descrittive, né estetiche, né ideologiche (Corno, 2012).

La complessità già evidenziata delle implicazioni, insite nell'esercizio della lettura, genera difficoltà che, gli adulti (non solo i genitori ma anche gli insegnanti) tendono a sottovalutare; è un processo mentale articolato che parte dal riconoscimento dei segni scritti, passa attraverso la loro interiorizzazione per arrivare a convertirli in parole con il coinvolgimento degli organi deputati alla produzione orale. Ma siamo solo a metà del cammino, poiché non è sufficiente che la mente dia informazioni per sincronizzare la vista con l'apparato fonetico per ottenere un esito significativo dallo sforzo del bambino, pensando di essere andati oltre alla produzione meccanica di parole.

L'acquisizione della capacità di lettura innesca un circolo virtuoso in cui la tecnica fonetica consente l'accesso a nuovi contenuti che, a loro volta, contribuiscono al miglioramento del processo di costruzione del pensiero del bambino. Tale concatenazione schiuderà la parte del mondo immaginifico, oltre il cui limite per il bambino si aprirà l'orizzonte del pensiero astratto, consentendogli di tradurre i segni grafici in concetti, idee, oggetti, sentimenti e conoscenze.

Si può rappresentare, in modo schematico, una sequenza di passaggi imprescindibili connessi con il processo di apprendimento e con il successivo utilizzo della lettura:

1. Educazione psico-motoria propedeutica;
2. Sviluppo del linguaggio;
3. Acquisizione di meccanismi essenziali;



4. Lettura orale spedita;
5. Comprensione della lettura;
6. Lettura espressiva;
7. Lettura personale di tipo informativo-culturale (Notti, Calenda, 2016).

Numerose e svariate sono le tecniche e i metodi per avviare i bambini alla lettura, anche se tutti possono essere ricondotti nell'alveo dei due filoni operativi che la mente umana attua durante le proprie attività: l'analisi e la sintesi.

Intorno al primo nucleo si sono agglomerati i metodi sintetici o fonetici che seguono una direttrice lineare dal semplice al complesso e muovono dal segno grafico elementare, il grafema, per manifestare la capacità di leggere.

Nel secondo nucleo confluiscono i metodi analitici o globali che considerano il testo intero, se pur breve, come unità di partenza da cui ricavare parole significative e sillabe comuni. I metodi sintetici o fonetici si sono scontrati con un paradosso di difficile gestione: un percorso che procedendo dal facile al difficile nel processo di lettura non coincide con il passaggio dalla parola alla frase; la sequenza facile/difficile non procede dalla sillaba al brano. I metodi analitici o globali hanno le loro radici in un aspetto significativo della psiche del fanciullo noto come sincretismo; il bambino osserva il mondo e i suoi fenomeni in senso globale e dalla visione d'insieme ricava sezioni che stimolano i suoi interessi e le sue curiosità, come anche i suoi bisogni.

Egli inizialmente è affascinato dalla vicenda nota, ma solo in seguito cercherà di entrare nei dettagli, chiedendo spiegazioni di frasi o di singole parole di cui non riesce a comprendere il significato. Oltre a queste due categorie di metodi, se ne può annoverare una terza che viene a costituirsi quale risultato derivante dai tentativi di combinare le due forme precedenti e che, per tale ragione, raggruppa tutti i metodi indicati con la definizione di misti.

È di fondamentale importanza individuare con attenzione il periodo maggiormente favorevole alla iniziazione del bambino alla lettura (Filograsso, Viola, 2012).

3. Prospettive operative

I risultati della ricerca scientifica e le esperienze sul campo indicano che l'arco di tempo fra i cinque e i sei anni rappresenta il periodo ideale da dedicare alla iniziazione del bambino alla lettura, tenendo conto del



divario che può intercorrere fra gruppi di bambini appartenenti all'inizio della fascia e quelli appartenenti alla fine; sarà compito del maestro individuare e diversificare le attività in cui coinvolgere i primi e quelli da destinare agli altri.

L'apprendimento della tecnica di lettura presuppone il conseguimento della motricità fisiologica indispensabile per l'espletamento di compiti specifici. Gli occhi devono avere acquisito la capacità di riconoscimento dei simboli, gli organi della riproduzione sonora devono reagire con tempismo alle suggestioni generate dalle parole scritte. È indispensabile tenere in debito conto che la prima fase di addestramento alla lettura si verifica contemporaneamente allo sviluppo delle abilità, associazione dei segni ai suoni, esatta modulazione della voce nella pronuncia, per giungere alla scoperta dei significati. La capacità percettive e di associazione devono poter operare in sintonia, consentendo al bambino di individuare i simboli e distinguere parole. Inizialmente ogni lettura deve rappresentare un campo d'azione in cui il fanciullo, con stupore, debba poter riconoscere esperienze fissate nei segni grafici che scorrono davanti ai suoi occhi.

L'attività di lettura deve essere percepita come navigazione avventurosa in icone tempestose, che consentono di fare incontri sorprendenti con parole misteriose, ma anche con concetti già noti e che restituiscono un senso di fanciullità, quando evocano immagini incontrate in precedenza.

Sarà facile per il bambino richiamare significati da una sequenza ben articolata che, partendo dal primo nome (città) sia in grado di richiamarne altri quali: due punti strada, piazza, palazzo, casa, stanza, in una continua concatenazione di associazioni di idee indispensabili per il riconoscimento delle parole.

La disponibilità e la diffusione dei dispositivi tecnologici hanno introdotto nuove modalità di lettura attraverso i testi digitali, che presentano possibilità acquisitive attraverso esperienze interattive e dinamiche. La possibilità di esplorare approcci differenti alla lettura, mediante il ricorso alla multimedialità, arricchisce l'esperienza dell'alunno che si avvicina attraverso la curiosità, la creatività, il coinvolgimento attivo e la sfida in esso contenuta, contribuendo a sviluppare la capacità di stabilire rapporti con il testo scritto anche ricorrendo a formati differenti.

La capacità di comprendere ciò che si legge rappresenta quella competenza di base che garantisce la capacità di apprendimento permanente per l'intero arco della vita e che rende le persone che la possiedono di affrontare i cambiamenti socio-culturali, realizzare i propri obiettivi nello svolgere un attivo ruolo sociale.



Che la lettura non sia semplice traduzione di simboli grafici in suoni, né soltanto sapiente modulazione della voce, bensì un viaggio alla ricerca di significati appare ormai un inconfutabile dato certo. La lettura viene proposta nelle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, sia come pratica collettiva e socializzante che come attività autonoma e riflessiva.

È importante che in questa fase la lettura avvenga individualmente, il cui controllo non può essere, tuttavia, trascurato, si leggerà a mezza voce per consentire che attraverso il suono vengano rafforzate le conoscenze ortografiche; sarà deputata al passaggio successivo la lettura di frasi intere che contribuirà alla sincronizzazione delle idee con i significati associati alle parole, seguendo l'evoluzione psicologica. Il metodo naturale consente al fanciullo di impadronirsi sia delle strutture del brano che dei suoi significati profondi.

La capacità di lettura del bambino è classificata secondo tre fasi principali: quello strumentale, che fa riferimento al riconoscimento dei segni grafici e che si acquisisce nella prima classe di scuola primaria. Essa vede nell'azione di decodifica dei segni grafici che troverà la sua conclusione nel raggiungimento dell'automatismo proprio della lettura decifrativa; la seconda fase, quella della comprensione dei significati, si raggiunge una volta che si sarà superata la fase del riconoscimento e comprensione delle parole, e si sostanzia, anche, nella capacità di contestualizzarle nel sistema articolato ed organico delle associazioni delle idee, conducendo verso lo sviluppo ed alla acquisizione di capacità cognitive e metacognitive.

La capacità di comprensione della lettura si radica in due momenti tra loro complementari: nei primi anni della scolarità essa si concretizza nell'apprendere a leggere, nello sviluppo delle capacità di decodificare i segni alfabetici, per trasformarsi progressivamente nella capacità di leggere per apprendere, che si concretizza nell'acquisizione di diverse strategie di lettura, intese come strumenti flessibili e adattabili alle diverse discipline di studio, all'esigenza di conoscere la realtà circostante, al piacere di leggere (Grossi, Serra, 2006).

Comprendere la lettura rappresenta un processo difficile e complesso da definire; il saper leggere implica la capacità di trasformare un messaggio scritto in un messaggio sonoro, seguendo precise norme; consiste nel capire il messaggio scritto ed essere capaci di giudicarlo (Mialaret, 1996). La definizione di Mialaret pone questioni che necessitano di approfondimenti, con particolare attenzione nei confronti delle strategie che devono essere sviluppate e utilizzate dal lettore durante la fase di comprensione della lettura. Non è semplice distinguere tra strategia e processo: quest'ultimo è utilizzato per designare le fun-



zioni cognitive coinvolte nel processo di decodifica, trasformazione e immagazzinamento dell'informazione, mentre la strategia fa riferimento al controllo su tali processi. L'alunno per poter comprendere in maniera significativa il brano che legge deve svolgere un ruolo attivo, rendendosi capace non solo di decodificare, ma anche di pianificare il proprio processo cognitivo. Spetta all'insegnante concorrere a sviluppare le strategie necessarie sia di carattere cognitivo che metacognitivo. Tra le prime rientra la capacità di saper focalizzare le parole scritte con un carattere diverso, che richiamano termini di particolare importanza o rilievo; avvalersi del contesto per cercare di comprendere i termini, fare ricorso alle immagini presenti nel brano. Con la metacognizione si fa riferimento alla capacità di mettere in atto strategie cognitive, percepire il bisogno di informazioni aggiuntive, riflettere sulla lettura e sulla quanto si è compreso (Ausubel, 1987). Quest'ultime fanno riferimento a tutte quelle azioni utili a pianificare e monitorare il processo di lettura, quali: rallentare la lettura se non si coglie il significato generale, ricercare le informazioni generali attraverso un'attenzione selettiva, rileggere più volte, porre domande riflessive sul testo durante e dopo la lettura (Andrich Miato, 2009).

Il terzo grado è rappresentato dalla valutazione, che si consegnerà una volta che il bambino, abbia già maturato la capacità di comprensione del testo e si trovi nelle condizioni di operare una riflessione critica sui contenuti assimilati e sulle sensazioni provate nel corso della lettura.

Valutare la capacità di lettura e di comprensione del testo richiede la definizione delle modalità attraverso cui è possibile verificare le abilità del lettore, garantendo l'affidabilità e la validità della rilevazione (Intraversato, 2013). Le misurazioni che si possono mettere in atto presentano, inevitabilmente, molti limiti, ma la possibilità di definire dei livelli di abilità, come anche di individuare i punti di forza e di debolezza e anche di confrontare il profitto dello studente con gli standard della classe e con quelli fissati a livello nazionale, costituiscono un indispensabile riferimento sia per la ricerca sia per l'intervento didattico.

Per il raggiungimento della capacità strumentale l'attività più proficua risulta la lettura di frasi o parole intere, in una contemporanea azione metacognitiva relativa ai segni alfabetici, senza che la lettura venga ridotta a mero esercizio meccanico. È necessario che il bambino venga costantemente sollecitato a effettuare una intima azione di ricerca dei significati del testo, mentre sarà compito dell'insegnante chiedergli ciò che ha compreso, trasmettendo in tal modo l'idea dell'alto valore della lettura e riconoscendogli l'impegno profuso nel processo di lettura, senza che questa possa essere confinata ad una azione arida, pura esecuzione di un comando.



La dimensione collettiva della lettura non deve essere circoscritta ai primi anni della scuola, quelli in cui ci si avvicina al testo scritto, deve configurarsi come pratica senza limiti di età, in quanto contribuisce a sviluppare e rafforzare la capacità di attenzione, concentrazione e immaginazione, permettendo di sviluppare e mantenere relazioni sociali.

Il docente deve conoscere l'importanza di sviluppare strategie e tecniche cognitive che accompagnino il processo di lettura, verificando il grado di comprensione che ogni singolo discente ha raggiunto per poter operare, successivamente una scelta mirata e rapportata alle necessità di ciascuno.

La verifica dei livelli di comprensione sarà attuata attraverso il ricorso a modalità di verifica orale, interrogazioni ovvero attraverso strumenti più analitici che consentano una misurazione più profonda delle acquisizioni. L'insegnante potrà avvalersi di strumenti per valutare i livelli di comprensione raggiunti dagli alunni e le strategie metacognitive, predisponendo schede di valutazione corredate di indicatori, descrittori e livelli di conoscenza.

Decidere di costruire una prova *ex novo*, senza avvalersi di prove di comprensione già disponibili, implica, oltre all'impegno e alla responsabilità del docente, il possesso di conoscenze e competenze valutative necessarie per individuare il testo, analizzarlo, stabilire gli obiettivi da porre sotto osservazione, scegliere gli item da utilizzare, costruire i quesiti e stabilire i criteri di assegnazione del punteggio e infine tabulare e analizzare i dati (Grossi et al., 2006).

Le prove oggettive, sia quelle strutturate che semistrutturate, vengono considerate tra gli strumenti valutativi maggiormente indicati, esse consentono di raccogliere i dati in maniera rigorosa e dettagliata. Le prove di comprensione della lettura permettono di ottenere elementi affidabili circa la natura e le forme dei processi mentali e degli stili cognitivi che gli alunni attivano, attraverso la raccolta sistematica delle risposte fornite ai quesiti (Moretti, 2007).

Nelle diverse fasi per la costruzione delle prove di valutazione, una delle più delicate è quella in cui viene definito "cosa" si intende valutare.

Alcuni autori hanno sostenuto l'impossibilità di definire una vera e propria tassonomia (Rosenshine, 1980; Fyfe, Mitchell, 1985) degli obiettivi in grado di rappresentare efficacemente le abilità di lettura in maniera gerarchica, altri ancora hanno presentato loro proposte di tassonomia (Cornoldi, Colpo, 1981; Lucisano, 1989). Recentemente si è sempre fatto più riferimento ai livelli di apprendimento utilizzati nelle ricerche nazionali e internazionali, come nel caso delle prove INVALSI (2012) e di quelle OCSE-PISA.

Le prime rilevano la competenza testuale, grammaticale e lessicale,



mentre le prove di lettura OCSE-PISA rilevano competenze di lettura relativamente alla capacità di individuare informazioni; comprendere il significato generale del testo; sviluppare un'interpretazione; riflettere sul contenuto del testo e valutarlo; riflettere sulla forma del testo e valutarla. La tassonomia ha il merito di essere esaustiva della stessa gamma di abilità sottese alla competenza di lettura e di essersi rivelata particolarmente efficace nella pratica educativa (Moretti, 1999).

Gli esiti derivanti dalle prove valutative dovranno essere funzionali soprattutto nel prendere decisioni finalizzate a progettare e riprogettare l'azione didattica (Domenici, 1993). Risulta utile individuare e proporre tipologie di testo differenti e con finalità diverse, tra cui quella di stimolare il crescente piacere della lettura, che si connota elemento imprescindibile per sviluppare nell'alunno la motivazione, l'interesse e la curiosità.

La selezione di testi differenti richiede al docente l'impegno in una ricerca orientata ad avvalersi di testi o libri che possano contribuire a sviluppare negli alunni il pensiero critico e riflessivo come anche il senso estetico.

La scuola gioca un ruolo strategico nell'educazione alla lettura, attraverso la qualificazione didattica orientata sia ad avvicinare al testo i non lettori sia per sostenere chi invece manifesta un interesse verso la lettura, proponendo incontri con libri in formati differenti, offrendo agli studenti la possibilità di scegliere cosa leggere e introducendo attività di lettura condivisa ad alta voce (Cardarello, Contini, 2012).

Le modalità attraverso cui far crescere l'interesse e la capacità di ricerca sono mutate nel corso degli ultimi decenni attraverso la diffusione di internet, il cui contributo viene ampiamente riconosciuto già alla fine degli anni Novanta, durante i quali venne considerato un medium totalmente nuovo, al cui interno l'eterogeneità delle fonti, degli strumenti e ambienti è in continua evoluzione e a cui è utile ricorrere per generare nuova conoscenza e progettare percorsi didattici dinamici e innovativi (Calvani, Rotta, 1999).

Gli alunni vengono considerati nativi digitali (Prensky, 2001) per la familiarità che hanno con le nuove tecnologie, il che, tuttavia, non equivale alla capacità di saperle utilizzare in maniera critica e competente. L'introduzione della pratica di lettura attraverso il supporto tecnologico deve garantire agli alunni il possesso delle conoscenze di base affinché possano interagire consapevolmente con il tablet e con gli e-book, attraverso un loro percorso di apprendimento attivo. Potremmo dire che i nativi digitali si presentano bene attrezzati nel padroneggiare la meccanica della lettura pur presentando rilevanti difficoltà nel comprenderne il significato (Calvani, 2014, pp. 567-584).

È fondamentale che l'insegnante preveda nella fase di progettazione



didattica delle fasi preliminari nelle quali gli alunni vengono guidati nell'acquisizione di competenze strategiche utili ai fini della comprensione della lettura in formato digitale. Oltre alle caratteristiche digitali più comunemente presentati nelle *App* di lettura, anche le competenze necessarie per esplorare un libro e navigare efficacemente in una storia digitale presentano specifiche caratteristiche da acquisire (Roncaglia, 2010). La grande variabilità delle caratteristiche presenti nei testi elettronici sottolineano l'importanza di non imporre agli alunni la memorizzazione meccanica di possibili soluzioni, ma di insegnare loro che la flessibilità e la persistenza mentale e fisica mentre si naviga in una storia digitale sono solo una modalità attraverso cui diventare un abile lettore su dispositivi mobili digitali (Javarnosky, Trainin, 2014).

Una volta superata la comprensione, il bambino raggiunge il grado della valutazione, che si caratterizza per una profonda compenetrazione dei significati contenuti nella frase o nel brano. Un'efficace attività di lettura richiede una seria programmazione abbandonando l'illusione che la ripetibilità possa produrre risultati desiderati; il docente è chiamato a conoscere i livelli di competenza iniziale di ogni singolo alunno, in riferimento ai tre gradi di abilità precedentemente richiamati, fissando, successivamente, i traguardi che si propone di raggiungere e operare un'attenta selezione delle esercitazioni che intende proporre per conquistare le mete prefissate.

Tra i fraintendimenti più ampiamente diffusi tra gli insegnanti della scuola primaria vi è la pratica della lettura collettiva. Essa rappresenta un falso mito per l'acquisizione delle abilità di lettura, per una duplice ragione: non può essere considerata come esercitazione personale, in quanto non avviene in modo silenzioso; non è lettura a voce alta perché non è diretta a nessuno e i compagni di colui che leggono interpretano il ruolo passivo di co-segnatori, mantenendo, appunto, il segno. Il secondo motivo è che in realtà la lettura corrisponde a due scopi essenziali: la lettura silenziosa è sempre rivolta al lettore medesimo e la lettura ad alta voce è sempre rivolta ad altri.

La lettura ad alta voce aiuta il discente a correggere i difetti derivanti dall'inflessione dialettale sedimentata con lo scorrere del tempo, ma suggerisce anche cambiamenti di ritmo e di cadenza che risulteranno migliori quando l'esperienza indicherà pause e recuperi di respiro, indispensabili per una corretta traduzione orale. La correzione della respirazione sbagliata e incontrollata è il principale difetto della lettura dei principianti, da trasformare in oggetto di grande attenzione da parte dell'insegnante poiché richiede azione educativa continua e mirata che produrrà benefici destinati a ricadere non solo sulla formazione ma anche sullo sviluppo delle facoltà di autocontrollo dell'allievo.



La lettura di dialoghi e la loro successiva drammatizzazione dovranno diventare esercitazioni ricorrenti fin dal primo anno della scuola primaria, al fine di creare condizioni comunicative spontanee e dirette, vivacizzare gli esercizi che altrimenti risulterebbero noiosi e di scarsa efficacia. Si potranno integrare queste attività con tecniche e strumenti che la tecnologia rende disponibili nella realtà: videoproiettori, computer e LIM; se, ricorrentemente utilizzati, si riveleranno efficaci tanto per il miglioramento della pronuncia quanto per l'abitudine all'ascolto.

Una riflessione a parte merita la rilettura ad alta voce. Essa contribuisce alla formazione della capacità di saper leggere per gli altri, creando un rapporto più articolato rispetto alla lettura silenziosa che si realizza in una relazione di reciprocità da stabilire fra il lettore ed il testo; la lettura a voce alta coinvolge un terzo protagonista che è l'ascoltatore, portando l'alunno allo sviluppo della capacità di saper leggere per gli altri, al fine di trasmettere informazioni (Batini, 2018).

La lettura a voce alta impegna lo studente in due attività fondamentali: la traduzione del segno in suoni e la penetrazione del significato.

Operazioni, queste, che richiedono al bambino un importante impegno in termini di sforzo ed energia. Mentre il lettore adulto è in grado di eseguire contemporaneamente e senza preoccupazione gli sforzi, per il lettore in erba l'investimento delle energie è considerevole per poter avere una corretta pronuncia e un'espressione fluida, per cui alla fine poche energie resteranno da destinare alla comprensione del testo.

La migliore lettura a voce alta per gli alunni non è quella prodotta da loro stessi, ma quella generata per loro dall'insegnante che legge brevi brani da un libro scelto appositamente. Dopo il tempo necessario saranno gli allievi che si sostituiranno all'insegnante, leggendo per i loro compagni di classe. Certamente ogni attività di lettura deve essere preceduta da una fase di preparazione, con una specifica attenzione agli obiettivi che si vorranno perseguire, alla scelta dei brani da utilizzare ed alle modalità da eseguire, elementi che concorreranno alla valutazione degli esiti.

Alcune forme di lettura sono maggiormente indicate al raggiungimento di tale fine, quale la lettura dialogata, la recitata e quella espressiva.

La tipologia di brani da utilizzare per la lettura dialogata sono i racconti brevi e di facile comprensione, i cui personaggi sono pochi e i dialoghi estesi.

La modalità di organizzazione per una lettura dialogata prevede una divisione degli studenti della classe in gruppi, i quali si impegneranno nella lettura dopo che il maestro ne avrà fatto ascoltare la modalità. Gli alunni saranno accompagnati nell'analizzare i contenuti del brano, dei



suoi passaggi narrativi e degli snodi all'interno del testo, per poi procedere all'attribuzione della parte dialogate, nella divisione dei compiti, nella drammatizzazione e nei dialoghi.

Le numerose e necessarie ripetizioni delle parti assegnate porterà i bambini ad un'interiorizzazione degli aspetti più importanti del brano è così, inevitabilmente, la lettura attraverserà la fase da lettura "spedita" a "espressiva". Con grande discrezione l'insegnante si muove tra i gruppi ascoltando e correggendo eventuali difetti di lettura o errori e saranno gli stessi discendi a definire la varietà delle esercitazioni, approvando o disapprovando gli esiti finali del loro impegno.

Il successivo passaggio sarà rappresentato da un progressivo avvicinamento dei bambini alla progettazione, ricerca e scelta dei brani da leggere, producendo anche gli strumenti utili alla valutazione delle loro attività.

L'organizzazione della composizione scritta è sempre fonte di difficoltà per gli allievi della scuola primaria poiché nell'espressione orale i loro pensieri vengono esposti in modo più libero rispetto alla rigida struttura grammaticale e sintattica richiesta dalla forma scritta (OCSE, 2007).

La frase contiene in sé una struttura melodica che non si percepisce fino a quando non la si legge ad alta voce, affinché l'orecchio possa percepirne le sfumature sonore. Ne consegue che l'esercitazione di lettura espressiva contribuisce all'educazione dell'allievo all'addestramento, al senso della sintassi e dell'organizzazione della frase.

Compito preciso dell'insegnante è quello di fornire esempi di lettura espressiva che gli studenti devono poter imitare, ma egli deve, anche, aiutare i bambini ad interpretare i brani, per cui deve abbinare il nome con un aggettivo conveniente, un verbo con il suo avverbio, adeguare toni della voce alla variazione della narrazione, rispettando pause e accelerazioni, accompagnando i momenti salienti con gesti misurati dalla mano o della testa, cercando di trasmettere una percezione complessiva del brano (Serio, Lelli, 2016).

Prima di proporre ai discendi la lettura di una poesia, il maestro deve fornire tutte le spiegazioni necessarie per una corretta comprensione dei contenuti, per cui la lettura successiva non dovrà essere interrotta da necessità interpretativa per non spezzare la musicalità dell'immagine che va a delinarsi durante la lettura stessa. Sarebbe opportuno che il maestro introducesse l'argomento e stimolasse gli studenti a porre domande per avviare una discussione che coinvolga tutta la classe. Non tutte le parti della lettura dovranno essere riprese, se non quelle che sono state percepite come maggiormente difficoltose nella comprensione e che andrebbero ad ostacolare la visione d'insieme della



poesia, come parole o intere frasi. Al termine di questo lavoro di comprensione la poesia potrà essere compresa nella sua interezza, e il maestro potrà procedere senza interruzioni nella lettura, che sarà accompagnata dall'espressività che richiede.

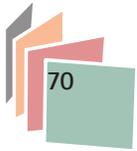
Il terreno sarà pronto per il successivo passaggio che vedrà gli studenti interpreti della poesia per poi procedere nell'analisi dei contenuti e alla rielaborazione in forma scritta.

Le sensazioni, le immagini, i sentimenti generati dalla lettura di un brano o di una poesia rappresentano gli aspetti personali a cui ciascun discende potrà far ricorso per richiamare dettagli che sedimentano nella memoria e che potranno essere recuperati in momenti successivi.

L'attività di lettura sarà più efficace se il maestro consentirà agli allievi di poter scegliere alcune poesie di diversi autori e epoche da analizzare nel corso dell'anno scolastico.

La modalità di leggere silenziosamente rappresenta l'autentica forma di lettura, verso la quale lo studente dovrà essere preparato attraverso una scelta attenta dei brani, che gli risultino accessibili pur richiedendo uno sforzo di sintesi (AA.VV., 2015). Nel sottoporre brani formati da uno o due paragrafi, e dopo che gli studenti avranno effettuato la loro lettura silenziosa, il maestro potrà chiedere loro di esporre quanto hanno letto, e già per solo poche righe, ci si troverà dinanzi ad una varietà di livelli di comprensione. L'insegnante, opportunamente, richiederà una seconda lettura, che deve essere effettuata con maggiore attenzione rispetto alla prima. La qualità della lettura degli alunni, potrà essere verificata attraverso le domande del maestro, che se poste individualmente, le risposte risulteranno ancora più efficaci per valutare la comprensione (Sabella, 2014). O anche potrà ricorrere alla verifica della comprensione attraverso il disegno una relazione scritta che esprima quanto è stato compreso. La lettura silenziosa può essere approfondita ed arricchita attraverso la lettura con immaginazione. Questo esercizio procede attraversando la semplice ricezione degli elementi contenuti nel brano, spingendosi nel campo dell'immaginazione e l'alunno potrà arricchirla attraverso il ricorso a suoni, movimenti e colori. In questo modo l'alunno non avrà solo ripercorso il testo per una nuova acquisita abilità decifrativa, quanto per impadronirsi di un'abilità metacognitiva sul quanto letto, accompagnata da abilità di approfondimento, ordinamento e trasposizione.

È propria della lettura approfondita l'acquisizione di specifiche abilità, che situandosi a livello di lettura intima, rendano capaci il bambino di penetrare il senso profondo del testo, spostandosi al di là delle parole scritte per giungere ai significati e ai valori che esso racchiude (Lugarini, 2010). La lettura approfondita necessita di acquisizioni raggiunte e as-



similate quali: la comprensione letterale del brano, il suo arricchimento mediante significati impliciti e sottintesi, il riconoscere conclusioni implicite proposte dall'autore, valutarne la qualità, l'esattezza e il valore di ciò che si è detto e, infine, avere capacità di giudizio sul brano e, da questo, sull'autore (Tuffanelli, 2011).

La lettura approfondita va necessariamente preparata, dapprima con una lettura silenziosa e ripetuta di un testo, poi toccherà al maestro leggere a sua volta ad alta voce, ponendo attenzione al timbro, al ritmo e all'intonazione, la cui lettura offrirà elementi indispensabili per la sua comprensione. Il brano potrà, ulteriormente essere riletto dagli studenti a voce alta, e l'insegnante chiederà agli alunni se vi sono parole o espressioni che non conoscono. Si procederà, poi, con il nucleo centrale della lezione volta ad analizzare contenuto e forma del testo. I testi scelti, ancor più se romanzi, dovranno essere attentamente selezionati, e nel caso di un libro la cui lettura non risulta semplice, l'attenzione che viene richiesta è prolungata e costante, come anche la familiarità con il linguaggio utilizzato e l'interesse verso la vicenda narrata. Le capacità di lettura che richiede il romanzo si acquisiscono in modo graduale, attraverso letture adatte per contenuto e lunghezza. La lettura dovrà, al termine, essere sempre verificata per non lasciare che qualche difficoltà sia intervenuta nella comprensione del testo.

La comprensione di un brano, sia esso verbale, scritto o grafico impegna una complessità di fattori multidimensionali che coinvolgono diverse sfere: cognitiva, linguistica, pragmatica e pedagogica.

L'attività di comprensione, postuma alla lettura, non è un'azione generata attraverso un semplice automatismo frutto dell'ascolto o della lettura di frasi concatenate tra loro, secondo un prima e un dopo, la sua complessità risiede nella capacità di intercettare i significati espliciti tratti dalle singole frasi che costituiscono un testo, al fine di creare un'unica idea o nucleo concettuale che rappresenti il contenuto del testo stesso. La capacità di poter integrare le diverse idee che il testo contiene diventa un'impresa ardua se il legame tra le stesse si presenta debole, mediante il ricorso a diverse proposizioni. La relazione insita nelle diverse frasi di un brano affinché possa generare comprensione richiede all'alunno un'inconsapevole mobilitazione del suo sapere, delle abilità e delle competenze specifiche, che si affiancano l'uno all'altra per poter acquisire la nuova informazione che il testo offre. La comprensione dei testi, siano essi orali o scritti è la risultante di una molteplicità di fattori, si configura, pertanto, come una macro capacità al cui interno rientra l'acquisizione e lo sviluppo della competenza narrativa, la cui complessità strutturale, la coerenza e la coesione costituiscono i tratti identitari delle storie proposte agli alunni, rappresentando



gli elementi adatti per analizzare un testo dal punto di vista linguistico e comunicativo. Comprendere una storia, attraverso il rapporto con un testo, significa essere impegnati nella costruzione di una struttura interna che deriva dalle caratteristiche stesse della storia, quant'anche dalle conoscenze possedute dal soggetto che legge. La grammatica delle storie è rappresentata da uno specifico schema mentale che ricorre a categorie logiche spazio-temporali e di casualità (Marzano, Vegliante, 2014, pp. 341-367).

Riferimenti bibliografici

- 
- Alessandrini G. (2005). *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*. Milano: Franco Angeli.
- Andrich Miato S. (2009). *Strategie di lettura metacognitiva. Attività per comprendere i testi in modo consapevole riflessivo e cooperativo*. Trento: Erickson.
- Ausubel D.P. (1987). *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*. Milano: Franco Angeli.
- Batini F. (2018). *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e life skills*. Firenze: Giunti.
- Calvani A., Rotta M. (1999). *Comunicazione e apprendimento in Internet: didattica costruttivista in rete*. Trento: Erickson.
- Calvani A. (2014). L'innovazione tecnologica nella scuola: come perseguire un'innovazione tecnologica sostenibile ed efficace. *LEA- Lingue e letteratura d'Oriente e d'Occidente*, 2, 567-584.
- Cardarello R., Contini C. (2012). Leggere insieme per comprendere un testo: descrivere e valutare i processi comunicativi. *Giornale italiano della Ricerca Educativa*, 8, 13-24.
- Corno D. (2012). *La scrittura in lingua italiana in teoria e pratica*. Milano: Bruno Mondadori.
- Del Gobbo G. (2007). *Il processo formativo tra potenziale di conoscenza e reti di sapere*. Firenze: University Press.
- Domenici G. (1993). *Manuale di valutazione scolastica*. Roma-Bari: Laterza.
- Drusian M. (2017). *Mai senza rete. Giovani, digital literacy, relazioni*. Padova: Libreria Universitaria.
- Filograsso I., Viola T.V. (2012). *Oltre i confini del libro. La lettura promossa per educare al futuro*. Roma: Armando.
- Fyfe R., Mitchell E. (1985). *Reading strategies and their Assessment*. Oxford: Nfer-Nelson.
- Grossi L., Serra S. (2006). *La comprensione della lettura*. Roma: Armando.
- Intraversato A. (2013). *La comprensione della lettura fra abilità e conoscenze enciclopediche*. Roma: Nuova Cultura.
- Javarosky K., Trainin G. (2014). Teaching young readers to navigate a digi-

- tal story when rule keep changing. *The Reading Teacher*, 67 (VIII).
- Lugarini E. (2010). Valutare le competenze linguistiche. Milano: Franco Angeli.
- Marzano A., Vegliante R. (2014). *Lo sviluppo delle abilità inferenziali di lettura nella scuola dell'infanzia con l'utilizzo della LIM: le premesse di una ricerca. ECPS Journal*, 10, 341-367.
- Mialaret G. (1996). *L'apprendimento della lettura*, Roma: Armando.
- Moretti G. (2007). La lettura condivisa: il piacere di leggere e comunicare con gli altri. *Apprendere Con...*, 3 (III).
- Moretti G. (1999). *Strumenti per la valutazione degli apprendimenti. Le prove di verifica strutturate e semistrutturate*. Roma: Monolite.
- Notti A.M. (1993). *A scuola alla soglia del duemila*. Salerno: Edisud.
- Notti A.M., Calenda M. (2016). Lettura e nativi digitali. *Formazione & Insegnamento*, 2 (XI).
- Notti A.M. (1995). La lettura nella società dell'immagine. In AA.VV., *Per/Corsi sperimentali*. Salerno: Litteram.
- OCSE (2007). *Uno sguardo sull'educazione. Gli indicatori OCSE*. Roma: Armando.
- Parlamento e Consiglio Europeo (2018). Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018, *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, (C 189/01).
- Perticari P. (2008). *La scuola che non c'è*. Roma: Armando.
- Postman N. (1981). *Ecologia dei media. La scuola come contropotere*, trad. it di F. Bigatti. Roma: Armando.
- Pozzo G. (1982). *Insegnare la lingua*. Milano: Mondadori.
- Prensky M. (2001). Digital native, Digital Immigrants. *The Horizon*, 9, 1-6.
- Roncaglia G. (2010). *La quarta rivoluzione. Sei lezioni sul futuro del libro*. Bari: Laterza.
- Rosenshine B.V. (1980). Skill hierarchies in reading comprehension. In R.J. Spiro, B.C. Bruce, W.F. Brewer, *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 535-554). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sabella M. (2014). *Primi della classe si nasce? Indagine longitudinale sul summer learning loss nella scuola secondaria di primo grado*. Roma: Nuova Cultura.
- Serio N., Lelli L. (2016). *Il manuale dell'insegnante. Progettazione curricolare e didattica delle discipline*. Roma: Armando.
- Solimine G. (2010). *L'Italia che legge*. Roma-Bari: Laterza.
- Tuffanelli L. (2011). *La diversità degli alunni*. Trento: Erickson.
- Venera A.M. (2014). *Arricchimento linguistico nella scuola dell'infanzia. Giochi e attività per sviluppare le competenze lessicali, narrative e descrittive*. Trento: Erickson.



