

PROVE DI DIDATTICA DEI FENOMENI TESTUALI. DUE PERCORSI TRA SCUOLA DELL'INFANZIA E PRIMARIA

*Nicola Zuccherini*¹

1. PRESENTAZIONE

Nell'anno scolastico 2019/2020 mi è stato assegnato l'incarico di promuovere un "Seminario permanente per la didattica della lingua", al servizio di una rete di scuole dell'ambito cittadino di Bologna. Si trattava in effetti di dare veste formale a un percorso di lavoro attivo già da diversi anni presso l'Istituto Comprensivo n. 11 della stessa città per le cure di un gruppo di insegnanti. Fino a quel momento erano stati promossi interventi nelle classi, attività di formazione e incontri pubblici aperti alle scuole del territorio, senza però un preciso inquadramento istituzionale².

Il progetto del seminario permanente, presentato alle scuole il 20 febbraio 2020³, prevedeva capillari incontri con insegnanti e scuole del territorio. Tale attività è stata resa ben presto irrealizzabile dalle restrizioni dovute all'emergenza Covid-19, con la conseguenza che al termine dell'anno scolastico il seminario è ritornato all'originaria dimensione informale. Era però necessario, per i mesi rimanenti, riprogrammare l'impiego del tempo e delle risorse che mi erano state assegnate.

Tra gli esiti di questa riprogrammazione ci sono le due proposte operative che saranno presentate di seguito. La prima, "Dentro le storie", rivolta alla scuola dell'infanzia, mira all'attivazione della competenza testuale dei bambini attraverso la decostruzione di un racconto; la seconda, "Che cosa hai detto? Sì, ma cosa hai detto *davvero?*", rivolta alle ultime classi della scuola primaria, consiste in un percorso di conoscenza e riflessione sul rapporto tra denotazione e connotazione basato sull'osservazione di materiali testuali e iconografici.

Le due proposte sono state elaborate indipendentemente l'una dall'altra e non costituiscono parti successive di una sequenza didattica; sono qui presentate insieme perché sono il prodotto di una stessa esperienza e testimoniano lo stesso contesto di confronto professionale e riflessione sull'insegnamento della lingua.

2. DENTRO LE STORIE: COMPETENZE TESTUALI NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Il processo di acquisizione della competenza testuale inizia prima dell'apprendimento dell'alfabeto e chiama in causa diversi tipi di esperienza: l'ascolto di storie, la visione di immagini e la fruizione degli audiovisivi stimolano capacità di costruzione di senso

¹ Istituto Comprensivo 11 - Scuola Primaria "Dino Romagnoli", Bologna.

² Alcune delle attività del Seminario sono documentate in Costanzo *et al.* (2020) e in Zuccherini (2018).

³ L'incontro si è svolto presso la Scuola Primaria Romagnoli di Bologna, con interventi di Giovanni Schiavone, dirigente dell'Ufficio Territoriale di Bologna - Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia-Romagna, Filomena Massaro, dirigente dell'Istituto Comprensivo 12, capofila dell'ambito formativo di Bologna città, Luigi Bosi, segretario del Giscel Emilia-Romagna.

correlate a quelle della lettura di testi scritti⁴. Allo sviluppo di tali capacità e competenze è orientato l'intervento nella scuola dell'infanzia documentato qui. In quattro incontri, a partire dall'ascolto di una storia⁵, sono state realizzate attività volte a spostare l'attenzione dei bambini dal racconto al testo, dal contenuto narrativo alle risorse linguistiche con cui esso è realizzato, e in concreto:

- 1) a far emergere alla consapevolezza dei bambini alcuni fenomeni testuali, in particolare le riprese anaforiche⁶;
- 2) a ricostruire collaborativamente il tempo e lo spazio interni della narrazione;
- 3) a esplicitare alcune inferenze operate durante l'ascolto⁷.

In questo modo si è operato per sottrarre l'approccio al testo narrativo a una dimensione esclusivamente intuitiva e stimolare una riflessione più esplicita sul testo verbale in vista di un processo di comprensione più consapevole e approfondito.

2.1. *Il racconto giocato*

Il primo incontro, aperto dalle necessarie attività di presentazione e avvio, è stato dedicato a letture ripetute del testo seguite da giochi di animazione dei personaggi, senza però vera e propria drammatizzazione. Si intende con questo che i bambini non sono stati invitati a *recitare* il racconto, o parti di esso, in modo globale, rappresentativo, ma a realizzare un'interpretazione di singoli elementi della storia scelti tra i più caratterizzanti. Ad esempio è stato chiesto di “fare” di volta in volta la voce o il movimento dei diversi personaggi, di immaginare e descrivere i diversi luoghi del racconto e di collocare nel tempo i diversi momenti della storia. Con questo primo lavoro i bambini hanno iniziato a rendersi conto degli elementi della storia, a considerarli distintamente e a esplicitare, condividere e negoziare interpretazioni del testo ascoltato. Tutte premesse necessarie al lavoro analitico che sarebbe stato svolto nei successivi incontri.

⁴ Credo che si possa risalire, anche nel nostro caso, all'osservazione seminale di Ferreiro e Teberosky (1985: 64-65), per le quali «molto prima di saper leggere un testo, i bambini sono capaci di operare su questo stesso testo in funzione di certe specifiche caratteristiche formali». Sull'apprendimento della lettura tra competenze alfabetiche e testuali numerosi contributi recenti aiutano a complessificare la visione dell'insegnante: Castoldi, Chicco (2017, 2019), Rossi, Pontecorvo (2017), Teruggi (2019), Cignetti, Demartini, Fornara, Viale (2022). Sulla possibilità di appositi interventi didattici che tengano conto delle molte forme della testualità, vedi Bertolini (2012). Si è inoltre tenuto conto delle riflessioni di Passoni (2014) sulla valorizzazione della lettura ascoltata come attività in sé, non finalizzata all'acquisizione di specifiche capacità.

⁵ *Gino il pulcino*, di Attilio Cassinelli e Karen Gunthorp, Firenze, Giunti, 1967. Le attività sono state svolte insieme alle insegnanti della sezione Monica Maldarelli e Rosalba Sacco. Un ringraziamento a Elena Manzoni, coordinatrice della Scuola dell'Infanzia “Panzini” dell'I.C. 11.

⁶ Sulla funzione dell'anafora nella coesione testuale ho tenuto conto di Colombo (2002: 48-52); ancora di grande interesse mi sembrano le considerazioni di Maria Elisabeth Conte (1991), in particolare nella tipizzazione degli antecedenti.

⁷ Sull'esplicitazione del processo di comprensione come risorsa educativa a partire dalla «peculiare combinazione di complessità e non consapevolezza dei processi di comprensione» cfr. Lumbelli (2009: 8). Walter Kintsch (1998, 188-189) ha sostenuto l'indispensabilità di una classificazione tipologica per una definizione precisa dell'inferenza: abbiamo fatto riferimento alla sintesi di Bertolini (2012: 29-37) e all'ulteriore discussione in Cardarello, Bertolini (2020: 39-53), oltre che alle più essenziali, ma perspicue note di Adriano Colombo (2012: 65 ss). Coerentemente con questi riferimenti, particolare attenzione è stata posta nel far ritrovare ai bambini i vincoli e le origini testuali delle inferenze operate e nel connettere al testo le informazioni extratestuali, le conoscenze, le esperienze via via richiamate per capire quanto ascoltato (cfr. anche van Dijk, Kintsch, 1983: 49-52).

2.2. I fili della storia

L'incontro successivo è stato dedicato alla ricostruzione delle catene anaforiche del testo attraverso una rappresentazione materiale dei ricorsi dei personaggi nel racconto. Per prima cosa, dopo una nuova lettura del racconto, i bambini hanno ricostruito verbalmente lo sviluppo temporale della storia, che hanno convenuto svolgersi in un solo giorno, dalla mattina all'inizio della notte. Hanno poi riconosciuto e elencato i luoghi dell'azione. Sono quindi stati realizzati disegni per rappresentare il cielo nei diversi momenti della giornata, i diversi luoghi e i personaggi.

A questo punto è stato realizzato uno sviluppo del racconto su tre linee, realizzate materialmente con tre fili tesi nella sezione. Sul filo più in alto sono stati disposti, in ordine, i disegni del cielo nei diversi momenti della giornata. Sul filo più basso sono stati invece collocati i disegni dei luoghi del racconto, in corrispondenza dello sviluppo temporale della storia. Al filo centrale sono state appese le raffigurazioni dei personaggi che compaiono in ciascun tempo e luogo del racconto. Luoghi e personaggi sono stati disegnati più volte se ricorrenti (Figure 1 e 2).

La storia è stata infine rinarrata collettivamente davanti ai fili, indicando di volta in volta gli elementi menzionati nel racconto.

Figura 1.



Figura 2. Lo schema ha valore esemplificativo, non riproduce il prodotto dell'attività che è invece visibile nella figura 1



2.3. I perché della storia

A differenza dei precedenti, il terzo appuntamento non è iniziato con una nuova lettura della storia, ma con l'invito a ricostruirla, anche perché ormai ben conosciuta. In un

successivo momento di conversazione, i bambini sono stati sollecitati a soffermarsi sui singoli passaggi per ricostruire le circostanze, le motivazioni del comportamento dei personaggi e le cause degli eventi.

2.4. *La mappa*

L'ultimo incontro è iniziato con una caccia al tesoro nel giardino della scuola in cui i bambini hanno cercato e ritrovato i personaggi raffigurati nelle illustrazioni del libro. Rientrati nella sezione, hanno realizzato una mappa della storia, disegnando i diversi luoghi del racconto e le strade per connetterli, poi decidendo collettivamente dove collocarli sulla mappa (Figure 3 e 4). A conclusione delle attività tutti i materiali prodotti sono stati esposti in sezione.

Figura 3.



Figura 4



3. CHE COSA HAI DETTO? SÌ, MA CHE COSA HAI DETTO *DAVVERO*? UN PERCORSO SU DENOTAZIONE E CONNOTAZIONE

Di seguito sarà descritto il secondo percorso didattico, destinato agli allievi degli ultimi anni della scuola primaria e dedicato al rapporto tra denotazione e connotazione⁸. Il materiale linguistico utilizzato è tutto tratto da testi reali (intendendo con questo non realizzati appositamente come esempi), quali testi letterari, pubblicità e film. Il titolo *Che cosa hai detto? Sì, ma cosa hai detto davvero?* vuole mettere al centro dell'attenzione l'irriducibilità del nesso significante-significato al rapporto uno a uno reso familiare nella scuola dal riduzionismo didattico dei libri di testo⁹ e dall'uso acritico del vocabolario¹⁰. In altre parole, il progetto didattico si motiva con l'idea di proporre ai ragazzi della scuola primaria una visione aperta e dinamica del significato dei messaggi, con l'invito a cogliere, in ogni situazione, le sfumature e le potenzialità comunicative delle parole e dei testi.

Il percorso consiste in circa 180 slide con immagini, audio e video e può essere sviluppato in 4-6 ore di attività d'aula; è articolato in nove sezioni, che saranno discusse partitamente di seguito¹¹:

1. Quando diciamo una parola (slide 2-12)
2. Questione di significato (slide 13-26)
3. ... ma non è così semplice (slide 27-35)
4. I significati del significato (slide 36-56)
5. Osserviamo per verificare (slide 57-66)
6. Diamo un nome alle cose (slide 67-73)
7. Testi connotati (slide 74-103)
8. Immagini connotate (slide 104-133)
9. La differenza (slide 133-180)

Sezione 1. *Quando diciamo una parola*

La sezione introduce stimoli sul tema dell'appropriatezza delle scelte lessicali. Vengono presentate dapprima situazioni in cui la soluzione è univoca, come la seguente (Figure 5, 6, 7).

⁸ I riferimenti di questo percorso sono Eco, 1968: 69-79; 1971: 52-64; 1975: 145-154. Si richiamerò qui innanzitutto la lapidaria formulazione de *La struttura assente*: «Il rapporto di connotazione si pone quando una coppia formata dal significante e dal significato denotato diventano insieme il significante di un significato aggiunto» (Eco, 1968: 78); di particolare rilievo per la definizione del nostro percorso didattico è il chiarimento dato in *Le forme del contenuto*: la connotazione non è un fenomeno occasionale o legato a determinate forme testuali, ma una condizione indispensabile dell'utilizzo dei segni: «In sé il *denotatum* come posizione nel campo semantico è puro paradigma. Perché possa inserirsi nel sintagma e dare luogo a espressioni di senso deve avere delle connotazioni» (Eco, 1971: 62). Alla luce di questo è stata poi letta l'ulteriore indicazione del *Trattato* per cui «le marche denotative differiscono da quelle connotative solo perché una connotazione deve basarsi su una denotazione precedente» (Eco, 1975: 146): la denotazione è considerata *seconda* o *secondaria* per il modo di partecipare alla costruzione del codice, ma non rappresenta un significato "secondario" perché meno essenziale o meno necessario o meno preciso. In questa caratterizzazione della "secondarietà" del fenomeno connotativo risiede, a giudizio di chi scrive, la differenza tra il percorso qui presentato e la gran parte di quelli disponibili su libri di testo e risorse *online*.

⁹ Si vedano su questo tema Colombo (2015); Colombo, Graffi (2017); Cooperazione educativa (2021).

¹⁰ Secondo Ferreri (2005: 44-45), tra gli "effetti distorsivi" di un utilizzo acritico del dizionario c'è appunto il «convincimento che ogni parola sia un atomo a sé stante, quasi una monade isolata che non ha rapporti con altre parole vicine per significato e per ambito di appartenenza».

¹¹ La presentazione completa al link: <https://sites.google.com/ic11bo.istruzioneecr.it/laboratorio-per/denotazione-e-connotazione>

Figura 5.



Figura 6.



Figura 7.



Quindi si propongono all'osservazione situazioni in cui una scelta tra sinonimi deve sottostare a un vincolo di coerenza con il contesto e con l'intenzione comunicativa (Figure 8, 9, 10).

Figura 8.



Figura 9.



Figura 10.



Sezione 2. *Questione di significato*

La proposta viene rinforzata nella seconda sezione, in cui si osservano i rapporti semantici tra i sinonimi *ballo* e *danza* e la disambiguazione della polisemica *penna* in base al contesto comunicativo.

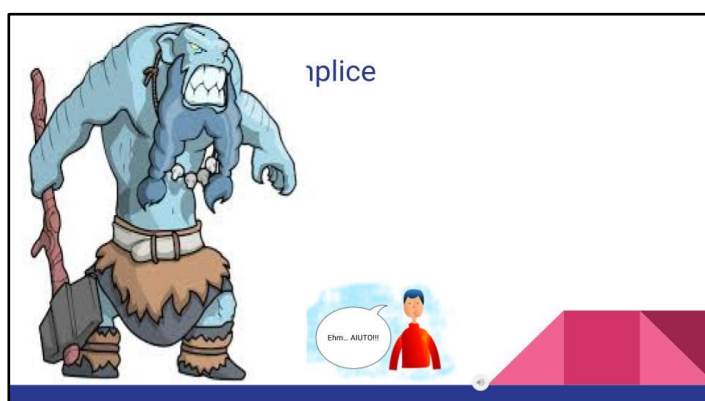
Sezione 3. ... *ma non è così semplice*

Le prime due sezioni, dunque, hanno l'obiettivo di mettere in discussione l'idea che vi sia un collegamento univoco tra significato e significante mediante l'osservazione di alcuni semplici esempi di rapporti multipli. Nella terza vengono integrati nel discorso alcuni esempi di uso figurato (Figure 11 e 12).

Figura 11.



Figura 12.



Sezione 4. *I significati del significato*

In questa sezione avviene il primo approccio al tema del rapporto denotazione-connotazione, inizialmente osservando come ogni parola esprime molti significati, anche

in modo indiretto (figure 13, 14), e come tali significati siano disponibili a ogni uso della parola (Figure 15, 16).

Figura 13.



Figura 14.



Figura 15.



Figura 16.



Vengono quindi proposti alcuni messaggi con lo stesso riferimento connotati diversamente dall'uso di parole diverse, e viceversa messaggi verbali identici che in circostanze diverse attivano diverse connotazioni e acquistano quindi significati differenti (Figure 17, 18).

Figura 17.



Figura 18.



Sezione 5. Osserviamo per verificare

Qui non si presentano informazioni nuove ma si verificano su nuovi esempi quelle già discusse, ancora confrontando espressioni diverse con identico riferimento e espressioni uguali con diverso riferimento o diversa connotazione. Vengono inoltre svolti alcuni esercizi (Figure 19, 20, 21, 22).

Figura 19.

Osserviamo per verificare

Rifletti sulla differenza tra i messaggi che seguono

Ha fatto molta fatica



Ha fatto una gran sudata

Figura 20.

Osserviamo per verificare

La stessa parola usata in modo diverso: rifletti

Capelli d'oro



Vale tanto oro quanto pesa

Figura 21.

Osserviamo per verificare

Collegiamo ciascuna parola a un suo possibile significato

cavaliere	→	attenzione	
dentista		casa	
gioco		coraggio	
libro		disegnare	
matita		dolore	
occhio		furbizia	
tetto		regole	
volpe		studiare	

Figura 22.

Osserviamo per verificare

E queste, quali significati possono richiamare?

acqua			
bicicletta			
finestra			
fulmine			

Sezione 6. *Diamo un nome alle cose*

Solo a questo punto viene reso esplicito il concetto dell'esistenza di due tipi di rapporto tra una parola e il suo significato; quindi sono proposti, anche questi per la prima volta, i termini *denotazione* e *connotazione*, con l'aiuto di un esercizio e di un breve filmato (Figure 23, 24, 25; filmato all'indirizzo <https://www.youtube.com/watch?v=OEE1Lc8RJ8g>).

Figura 23.

Diamo un nome alle cose

A questo abbiamo capito che le parole hanno due tipi di rapporto con il loro significato

TIPO 1 → SOLE = stella centrale del sistema solare

TIPO 2 → SOLE =

- centro
- energia
- luce
- caldo
- bello

Figura 24.

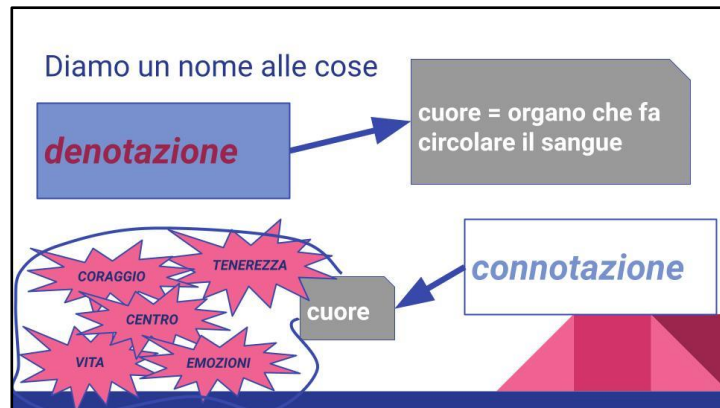
Diamo un nome alle cose

Gli studiosi che si occupano di queste cose usano queste parole qui

TIPO 1 → **denotazione**

TIPO 2 → **connotazione**

Figura 25.



Sezione 7. Testi connotati

Nella sezione una serie di testi da opere letterarie per ragazzi vengono osservati alla ricerca delle connotazioni. Si prende qui ad esempio un breve dialogo da *La torta in cielo* di Gianni Rodari (Figura 26):

Figura 26.

[Professor Zeta]: Una bomba magnifica, te lo dico io.
[Paolo]: Magnifica?
[Professor Zeta]: Ti dico, bellissima. La più bella bomba atomica che sia mai stata fabbricata.

Gli allievi svolgono osservazioni per individuare le diverse connotazioni di “bello”; “magnifico” attivate rispettivamente nelle parole dei due personaggi (Figure 27, 28).

Figura 27.

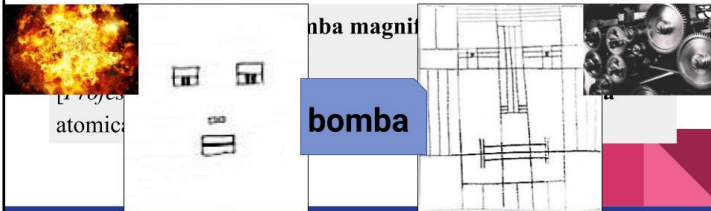


Figura 28.

Testi connotati

E la connotazione di "bomba"?

Lui non ci pensa. Ci pensa solo Paolo



atomico

bomba magnific

bomba

Sezione 8. Immagini connotate

Il percorso viene ripreso: stavolta invece dei testi ci sono immagini, per osservazioni libere e guidate (Figure 29, 30).

Figura 29.

Immagini connotate

C'è denotazione e connotazione. Osserviamo e discutiamo




denotazione

connotazione

Figura 30.

Immagini connotate

Ma voi premereste un pulsante rosso con un punto esclamativo?



Evidenza

IDEA

!

BANDO A.1.2.3 SOSTEGNO A INVESTIMENTI DI NUOVE IMPRESE (STARTUP)
7 Maggio 2023
PSR 2014-2020. Misura 19 Sostegno allo sviluppo locale Leader FSR 2014-2020 Misura 19.2.02 Tipo di

PROF A.4.1.1 VALORIZZAZIONE CASTAGNETI DA FRUTTO
2 Aprile 2023
Attenzione! Il CSA del GAL, alla luce delle ordinanze delle autorità preposte e delle limitazioni volte a contrastare i

Le immagini proposte comprendono foto di repertorio, segnali stradali, opere d'arte e pubblicità. Nel corso della sezione un link porta alla visione di una scena del film *Balle spaziali* (*Spaceballs*, r. Mel Brooks, Usa 1987)¹².

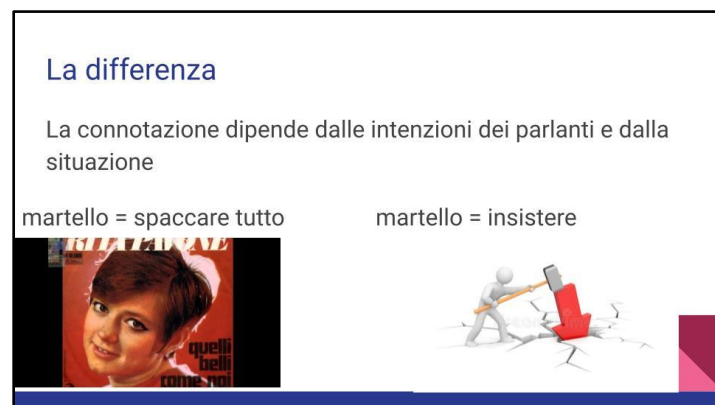
Sezione 9. La differenza

L'ultimo segmento del percorso riprende in termini espliciti i termini denotazione e connotazione. Si distingue tra la denotazione “sempre valida” e “indipendente da chi usa la parola” dalla connotazione, dipendente invece “dalle intenzioni dei parlanti e dalla situazione” (Figure 31, 32). Viene quindi proposta un'ultima serie di attività, di nuovo dedicate a testi letterari per ragazzi, in cui alcune scelte lessicali vengono considerate alla luce dei valori connotativi delle parole impiegate. Le indicazioni per le osservazioni vengono via via ridotte, fino a affidare interamente agli allievi le riflessioni sull'ultimo testo proposto (Figure 33, 34). Le ultime slide del percorso contengono un invito a applicare quanto appreso a testi e circostanze comunicative di tutti i tipi (Figure 35, 36).

Figura 31.



Figura 32.



¹² Il filmato può essere consultato al link <https://youtu.be/rZPOSHkH1rM>. In caso di uso in aula, si avvisa che a partire dal minuto 1:42 sono presenti alcune espressioni volgari; il video può comunque essere interrotto subito prima senza pregiudicarne l'utilità ai fini dell'esposizione didattica.

Figura 33.

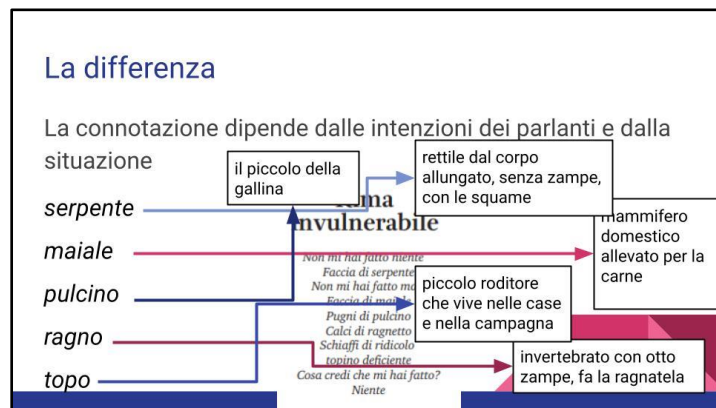


Figura 34.

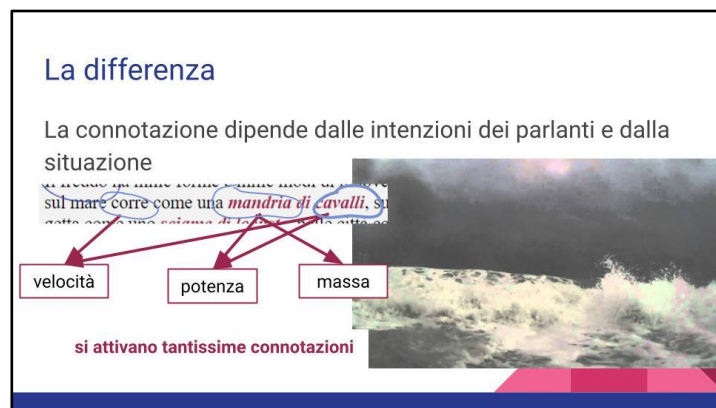


Figura 35.



Figura 36.



4. CONCLUSIONI

Ho scelto di presentare i materiali senza intercalare commenti e soprattutto riportandoli così com'erano nel momento in cui sono stati condivisi e usati in aula – anche se, com'è naturale, rivedendoli a distanza di mesi mi accade di individuare inesattezze e imprecisioni – perché lo scopo di queste pagine è offrire questi documenti all'uso e alla discussione. Per lo stesso motivo non svolgerò conclusioni a carattere generale. Credo però necessario sottolineare la coerenza nella costruzione dei due percorsi, riuniti qui in virtù del comune contesto di origine, ma elaborati in base a identici fondamenti concettuali. L'uno e l'altro, infatti, puntano a far interagire gli allievi con materiali linguistici reali allo scopo di sollecitare la loro competenza in funzione di precisi compiti di comprensione e riflessione, con esiti aperti, non del tutto predeterminabili.

Entrambi i percorsi, perciò, liberano gli obiettivi di apprendimento dal ciclo memorizzazione/ripetizione/applicazione di formule e “regole” per porsi al di fuori di (e anche contro) ogni cultura didattica basata sulla centralità della definizione astratta e della spiegazione preventiva, sull'esecuzione uniforme e sulla ricerca della risposta esatta.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bertolini C. (2012), *Senza parole. Promuovere la comprensione del testo fin dalla scuola dell'infanzia*, Junior, Bergamo.
- Cardarello R., Bertolini C. (2020), *Didattiche della comprensione del testo. Metodi e strumenti per la scuola primaria*, Carocci, Roma.
- Castoldi M., Chicco M. (a cura di) (2017), *Imparare a leggere e a scrivere. Lo stato dell'arte*, IPRASE, Rovereto.
- Castoldi M., Chicco M. (a cura di) (2019), *Imparare a leggere e a scrivere. Efficacia delle pratiche d'insegnamento*, IPRASE, Rovereto.
- Cignetti L., Demartini S., Fornara S., Viale M. (2022), *Didattica dell'italiano come lingua prima*, il Mulino, Bologna.
- Colombo A. (2002), *Leggere: capire e non capire*, Zanichelli, Bologna.

- Colombo A. (2015), “Applicazione? Linguistica teorica e grammatiche scolastiche”, in Favilla M. E., Nuzzo E. (a cura di), *Grammatica applicata: apprendimento, patologie, insegnamento*, Studi Aitla 2, Officinaventuno, Milano, pp. 213-230.
- Colombo A., Graffi G. (2017), *Capire la grammatica. Il contributo della linguistica*, Carocci, Roma.
- Conte M. E. (1991), “Anafore nella dinamica testuale”, in Desideri P. (a cura di), *La centralità del testo nelle pratiche didattiche*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 25-43.
<https://giscel.it/wp-content/uploads/2018/04/Maria-Elisabeth-Conte-Anafore-nella-dinamica-testuale.pdf>.
- Cooperazione educativa (2021), “Libri”, in *Cooperazione educativa*, 70, 1.
- Costanzo G., Di Giacomi C., Italiano F., Lagnese T., Lucchini N., Silvestri G., Spadafora R., Zuccherini N. (2020), “Una grammatica per l'apprendimento”, in *Italiano a scuola*, 3, pp. 207-220.
- Eco U. (1968), *La struttura assente. La ricerca semiotica e il metodo strutturale*, Bompiani, Milano. (Citazioni dall'8ª ed. “Tascabili Bompiani”, 2015).
- Eco U. (1971), *Le forme del contenuto*, Bompiani, Milano.
- Eco U. (1975), *Trattato di semiotica generale*, Bompiani, Milano. (Citazioni dall'edizione La Nave di Teseo, Milano 2016).
- Ferreiro E., Teberosky A. (1985), *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, edizione italiana a cura di Clotilde Pontecorvo e Grazia Noce, Giunti-Barbera, Firenze.
- Ferreri S. (2005), *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*, Aracne, Roma.
- Kintsch W. (1998), *Comprehension. A paradigm for cognition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Lumbelli L. (2009), *La comprensione come problema: il punto di vista cognitivo*, Laterza, Roma-Bari.
- Passoni R. (2014), *A partire da un libro. Imparare a leggere e imparare a amare i libri nella scuola primaria*, Edizioni Junior, Bergamo.
- Rossi F., Pontecorvo C. (a cura di) (2017), *Prima alfabetizzazione. Tra percorsi di ricerca e innovazioni educative*, Valore italiano, Roma.
- Teruggi L. A. (2019), *Leggere e scrivere a scuola: dalla ricerca alla didattica*, Roma, Carocci.
- Van Dijk T. A., Kintsch W. (1983), *Strategies of discourse comprehension*, Academic Press, New York.
- Zuccherini N. (2018), “L'ora di lessico. Dall'indagine sulle competenze degli studenti al curriculum delle parole”, in *Italiano LinguaDue*, 10, 2, pp. 167-184:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/11291>.