

Leggere la mente, per leggere il testo. Il ruolo della Teoria della Mente nei processi di lettura e comprensione testuale

Giuseppa Cappuccio¹, Elisabetta Fiorello^{2,3}

Abstract

In accordo con un robusto *corpus* di studi di matrice neurodidattica, la Teoria della Mente (ToM)⁴ – intesa come la capacità di attribuire stati mentali quali credenze, emozioni e desideri a sé stessi e agli altri – rappresenterebbe un dominio cognitivo strategico nello sviluppo delle competenze di lettura e comprensione del testo. Il presente contributo propone una sistematizzazione teorico-didattica del rapporto tra la ToM e la *reading literacy* nella scuola primaria. A partire dal modello evolutivo delineato da Atkinson *et al.* (2018), che individua una corrispondenza tra sviluppo delle abilità di *mind reading* e maturazione dei processi di elaborazione narrativa, il lavoro intende tradurre tale cornice in un modello operativo per le classi seconda, terza, quarta e quinta della Primaria. In particolare, vengono individuati dispositivi valutativi e pratiche didattiche potenzialmente idonei a promuovere in modo integrato la comprensione del testo e alcune dimensioni socio-cognitive riconducibili alla ToM, quali mentalizzazione, empatia, autoregolazione, cooperazione e riflessione metacognitiva.

Parole chiave: Teoria della Mente (ToM), *reading literacy*, comprensione del testo, comprensione narrativa, neurodidattica.

¹ Professoressa Ordinaria di Pedagogia sperimentale presso il Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione (SPPEFF) dell'Università degli Studi di Palermo.

² Dottoranda di ricerca presso il Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione (SPPEFF) dell'Università degli Studi di Palermo.

³ Il presente lavoro è frutto del lavoro congiunto tra le due Autrici; tuttavia, Giuseppa Cappuccio è Autrice dell'*Introduzione*, mentre Elisabetta Fiorello dei paragrafi 2, 3 e delle *Conclusioni*. *D'ora in avanti, laddove non diversamente specificato, le note a piè di pagina sono da intendersi a cura delle Autrici*, N.d.R.

⁴ Nel presente contributo si è scelto di utilizzare l'acronimo ToM (*Theory of Mind*), anche in corrispondenza della denominazione italiana Teoria della Mente, al fine di mantenere coerenza con la terminologia prevalente nella produzione scientifica internazionale e facilitare il confronto con la letteratura di riferimento.

Abstract

Drawing on a substantial body of neurodidactic research, Theory of Mind (ToM) – defined as the ability to attribute mental states such as beliefs, emotions, and desires to oneself and others – is increasingly recognized as a key cognitive domain in the development of reading literacy and text comprehension skills. This paper offers a theoretical and pedagogical framework for understanding the relationship between ToM and reading literacy in primary education. Based on the developmental model proposed by Atkinson *et al.* (2018), which highlights a correspondence between the development of mind-reading abilities and the maturation of narrative processing skills, the study seeks to translate this framework into a practical model for second-, third-, fourth-, and fifth-grade classrooms⁵. In particular, it identifies teaching strategies and assessment practices that may foster the integrated development of reading comprehension and socio-cognitive competencies associated with ToM, including mentalizing, empathy, self-regulation, cooperation, and metacognitive reflection.

Keywords: Theory of Mind (ToM), reading literacy, reading comprehension, narrative processing, neurodidactics.

1. Introduzione

Guidare gli studenti nel percorso di acquisizione delle competenze di lettura va considerato, in accordo con la letteratura pedagogica, tra le sfide più impegnative per i docenti di scuola di ogni ordine e grado. Una delle ragioni di questa complessità può essere ascritta, in una prospettiva neuroeducativa, alla natura articolata dei processi di lettura e di comprensione testuale che derivano dall'integrazione di funzioni cognitive differenziate che vanno oltre le operazioni di decodifica fonologica e di elaborazione semantica (Dehaene, Cohen, 2007). Attribuire significato a un testo implica l'attivazione di strategie che superano i meccanismi letterali di accesso al significato. Basti pensare alla fruizione di un testo narrativo la cui comprensione richiede al lettore la capacità di adottare la prospettiva dei personaggi e di monitorarne gli stati mentali al fine di coglierne pensieri e emozioni (Paris, 2005).

In questa direzione, la ricerca condotta nell'ambito delle neuroscienze educative ha investito ragguardevoli sforzi nell'identificare funzioni cognitive che favoriscono l'acquisizione delle competenze di lettura e comprensione testuale. Ciononostante, la comprensione dei meccanismi che regolano l'elaborazione del testo resta un ambito segnato da opacità teoriche che suggeriscono il coinvolgimento di ulteriori dimensioni

⁵ In riferimento al sistema scolastico italiano.

cognitive non ancora integrate nei modelli proposti dalle scienze cognitive. Al contempo, comprendere la natura dei processi che sottendono alla lettura costituisce oggi una priorità educativa. Ricerche condotte da organizzazioni internazionali hanno accertato il pericolo per la popolazione sia giovanile sia adulta, di scendere verso livelli molto bassi di competenze alfabetiche funzionali⁶.

La portata di questo fenomeno in Italia è evidenziata dall'OECD (2024), secondo cui il 40% degli studenti⁷ della terza classe della scuola secondaria di primo grado non possiede livelli adeguati di competenze alfabetiche funzionali. Anche gli ultimi dati OECD-PISA, afferenti al 2022 (OECD 2023)⁸ confermano la stessa criticità, evidenziando che il 21,4% degli studenti quindicenni italiani non raggiunge la soglia minima di competenza alfabetica funzionale.

Alla luce dell'opacità che ancora caratterizza la comprensione dei domini cognitivi coinvolti nei processi di lettura, e considerando il quadro delineato dai dati sopra riportati, risulta evidente come la riflessione sulle modalità di promozione delle competenze di lettura debba costituire un ambito di indagine privilegiato, tanto per la ricerca educativa quanto per quella neuroscientifica. Esigenza, questa, che trova uno spazio di realizzazione nel terreno d'incontro della ricerca neurodidattica. All'interno di questa cornice epistemologica, il nesso tra i processi di lettura e la Teoria della Mente (ToM) – definita come la capacità di attribuire stati mentali quali credenze, emozioni e desideri a sé stessi e agli altri (Baron-Cohen, Leslie, Frith, 1985) – si configura come uno snodo teorico di rilievo, capace di illuminare i meccanismi dell'interazione tra processi linguistici, meta-rappresentativi e socio-relazionali implicati nella lettura (Kidd, Castano, 2013). Questa correlazione, al centro della trattazione del presente contributo, si fonda sull'assunto che i processi di lettura richiedano al lettore la capacità di attribuire stati mentali a personaggi e autori, elaborando inferenze su pensieri ed emozioni non sempre esplicitamente dichiarati.

⁶ La competenza alfabetica funzionale racchiude all'interno del suo costrutto l'abilità di accedere, comprendere, interpretare e utilizzare le informazioni testuali, in funzione di obiettivi personali, scolastici e sociali (*reading literacy*).

⁷ Nel presente contributo, per esigenze di leggibilità e fluidità del testo, si utilizzerà prevalentemente il genere grammaticale maschile con valore inclusivo e generico. Pertanto, tale scelta risponde esclusivamente a criteri redazionali e non intende in alcun modo escludere, marginalizzare o rendere meno visibili persone di qualsiasi genere, N.d.R.

⁸ Anno di pubblicazione del report in oggetto, N.d.R.

A partire dal modello teorico delineato da Atkinson *et al.* (2018), la presente analisi si propone di offrire una sistematizzazione delle pratiche didattiche finalizzate a promuovere, in modo integrato, sia la maturazione delle competenze socio-cognitive legate alla ToM, sia il potenziamento delle abilità di lettura e comprensione testuale, con specifico riferimento agli alunni delle classi seconda, terza, quarta e quinta della Primaria nella fascia d'età sette-undici anni. In tal senso, il contributo assume una finalità teorico-propositiva poiché utilizza la letteratura scientifica di riferimento come cornice argomentativa per giustificare la necessità pedagogica di integrare *mind reading* e *reading literacy* e, al contempo, assume il modello di Atkinson *et al.* (2018) come criterio organizzativo per selezionare e ordinare pratiche coerenti con le diverse fasi di sviluppo degli alunni. La scelta di focalizzarsi su questo segmento scolastico si fonda sul riconoscimento del fatto che in questa fascia d'età si assiste a un pieno sviluppo delle competenze di *reading literacy*, accompagnato da una significativa maturazione delle abilità di ToM.

2. I fondamenti cognitivi delle competenze di lettura

L'interesse per la lettura come processo da esplorare in chiave neuroeducativa è sbocciato negli ultimi decenni del Novecento, soprattutto attraverso studi condotti nell'ambito della psicolinguistica. In tale contesto si sono affermati due modelli interpretativi di riferimento: uno orientato alla lettura come processo di elaborazione dal basso verso l'alto (*bottom-up*), di natura induttiva, e l'altro fondato su una visione della lettura come processo dall'alto verso il basso (*top-down*), basato sull'attivazione deduttiva di conoscenze pregresse. Il modello *bottom-up*, come asserito da Perfetti (1979; 2007)⁹, guarda alla lettura come un processo seriale, guidato dagli *input* visivi del testo: il lettore elabora i caratteri lettera per lettera, decodificandoli in unità fonemiche e accedendo al lessico mentale in modo contestuale (Holmes, 2009). Al contrario, il modello *top-down*, sostenuto da Goodman (1976), fissa la lettura come un "gioco psicolinguistico" fondato sull'interazione tra conoscenze pregresse e meccanismi inferenziali.

Tuttavia, l'approccio ritenuto più efficace per valorizzare i processi di lettura tende oggi verso l'integrazione dei modelli tradizionali sopra delineati, ponendo al centro dell'esperienza di lettura soprattutto il lettore e la "comunità dei lettori" in cui egli è immerso (Pavan De Gregorio, 2003).

⁹ Cfr. anche Perfetti, Goldman (1976), e Perfetti, Landi, Oakhill (2007).

Entrare nel mondo del testo significa entrare in relazione con il diverso da sé, reale o immaginato: confrontarsi con l'alterità, rielaborare il vissuto e restituirlo alla collettività, arricchito dall'incontro con il simbolico.

È proprio in questo spazio tra la dimensione soggettiva e la dimensione mentalizzante della lettura che la ricerca in ambito neuroeducativo ha iniziato a esplorare il ruolo che la ToM può svolgere nella comprensione del testo, specialmente nel contesto della scuola primaria in cui lo sviluppo delle abilità inferenziali e delle competenze socio-cognitive degli alunni avviene in parallelo alla strutturazione delle prime forme di *reading literacy* (Oakhill, Cain, 2012). Se da un lato la comprensione del testo si fonda su un insieme strutturato di processi cognitivi (Guthrie, McRae, Klauda, 2007), dall'altro, l'ambito della cognizione sociale, e segnatamente la ToM, è rimasta una dimensione trascurata nell'analisi delle competenze di lettura, pur rivelandosi un fattore di rilevanza per l'elaborazione dei contenuti impliciti e delle intenzioni comunicative inscritte nei testi, specialmente in quelli di natura narrativa.

Tra i contributi più rilevanti, il modello di Atkinson *et al.* (2018) propone un'ipotesi di interdipendenza tra lo sviluppo della ToM e le abilità di comprensione del testo narrativo, individuando una coincidenza evolutiva tra l'acquisizione delle competenze meta-rappresentative e la maturazione di specifiche capacità di lettura. In questa prospettiva, il modello (Figura 1) distingue tre fasi evolutive, ciascuna delle quali trova un corrispettivo in una fase di maturazione delle abilità di elaborazione di un testo narrativo (*Narrative Processing*, NP).

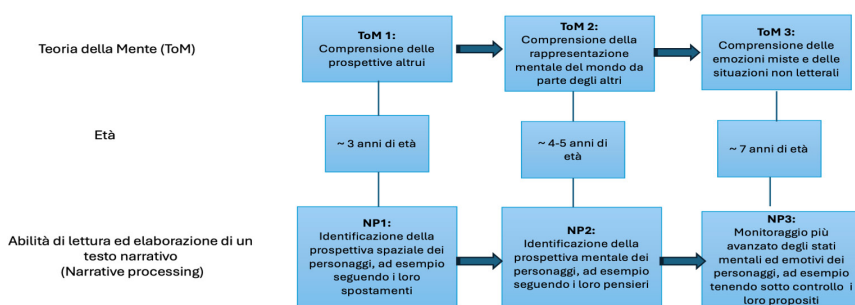


Fig. 1 – Traduzione e adattamento in italiano¹⁰ dello schema di Atkinson *et al.* (2018) sull'allineamento tra lo sviluppo della ToM e le abilità di elaborazione narrativa nei bambini

¹⁰ Traduzione e adattamento a cura delle Autrici, N.d.R.

Com'è possibile osservare nella Figura 1, nello stadio iniziale (ToM1), che si manifesta intorno ai tre anni di età, il bambino acquisisce la capacità di rappresentare la prospettiva visiva altrui. Nel corrispondente livello narrativo (NP1) il bambino inizia parallelamente a seguire e comprendere i movimenti spaziali dei personaggi, ovvero a rappresentare il punto di vista fisico e le azioni esplicite dei protagonisti di una storia. Nel secondo stadio, tipicamente acquisito tra i quattro e i cinque anni, emerge la capacità di attribuire agli altri rappresentazioni mentali del mondo, comprese credenze false o intenzioni non esplicitate. A questo livello cognitivo corrisponde NP2, fase in cui il bambino è in grado di tracciare la prospettiva mentale dei personaggi, inferendo pensieri anche non dichiarati direttamente nel testo. Infine, il terzo stadio (ToM3), che si sviluppa intorno ai sette anni, comporta la capacità di rappresentare stati mentali complessi, comprendendo emozioni miste, ironia e intenzioni ambigue.

Sul piano narrativo (NP3), questa evoluzione si riflette nella possibilità di cogliere le intenzioni dei personaggi, interpretare simbolismi e comprendere il significato implicito o autoriale del testo. All'interno del livello ToM3/NP3, il rapporto tra ToM e comprensione testuale può essere esteso alla dimensione metaforico-simbolica della lettura. La capacità di attribuire stati mentali ai personaggi e di ricostruirne intenzioni, emozioni e credenze sostiene infatti l'accesso a significati allusivi e simbolici che richiedono al lettore di interrogarsi sui vissuti dei personaggi e sulle risonanze personali suscitate dalla narrazione. Comprendere un testo implica dunque la possibilità di attraversare più livelli di significato: quello letterale, legato agli eventi e alle informazioni esplicite; quello inferenziale, relativo a ciò che il lettore ricostruisce a partire dagli indizi testuali; e quello metaforico-simbolico in cui la narrazione diventa spazio di elaborazione di emozioni, conflitti, desideri e intenzioni.

Va evidenziato che, sebbene l'impianto teorico proposto da Atkinson *et al.* (2018) ipotizzi una maggiore incidenza della ToM nella comprensione di testi narrativi, gli autori sottolineano che anche i testi informativi, come nel caso di *reportage*, sollecitano processi di inferenza di stati mentali. Ulteriori studi hanno arricchito l'analisi del nesso tra ToM e comprensione del testo. In particolare, Lockl, Ebert e Weinert (2017), in uno studio longitudinale su un campione di bambini di età compresa tra i quattro e i sette anni, rilevano che i punteggi iniziali relativi alla ToM (all'età di quattro anni) erano predittivi delle abilità di lettura misurate all'età di sette anni.

Ancora, appare necessario evidenziare che il modello proposto da Atkinson *et al.* (2018) va considerato con alcune cautele interpretative poiché se è vero che offre una cornice teorica utile per leggere la possibile convergenza tra sviluppo delle abilità di mentalizzazione e di maturazione dei processi di comprensione testuale, esso non costituisce un modello didattico validato né un protocollo direttamente trasferibile alla progettazione didattica. La progressione ToM1-ToM3 e NP1-NP3 consente infatti di individuare un parallelismo evolutivo tra le competenze mentalistiche e le abilità narrative ma non dimostra che specifiche pratiche didattiche producano effetti diretti e misurabili sullo sviluppo della ToM o della comprensione del testo.

Tra i principali limiti del modello occorre considerare, inoltre, che la relazione tra ToM e comprensione narrativa viene descritta prevalentemente in termini di associazione e interdipendenza evolutiva, più che come nesso causale univoco; va altresì rilevato che la centralità attribuita ai testi narrativi lascia parzialmente aperta la questione dell'estensione del modello ai testi informativi, nei quali i processi di mentalizzazione possono essere attivati in modo meno esplicito e con configurazioni differenti. Per tali ragioni, nel presente contributo il modello di Atkinson *et al.* (2018) viene assunto con valore euristico, atto a orientare la selezione e la disposizione delle pratiche didattiche nello schema proposto nel paragrafo successivo, pur richiedendo una mediazione teorico-didattica per essere tradotto in una cornice di progettazione per la scuola primaria.

Sulla scorta degli orientamenti illustrati, si delinea un quadro in cui la ToM emerge, in termini pedagogici, come un'area nel complesso strategica per l'azione didattica, capace di incidere sui processi sottesi all'acquisizione delle competenze di lettura e comprensione del testo. La convergenza teorica tra i modelli esaminati suggerisce infatti che la ToM possa configurarsi come un fondamento operativo in grado di rafforzare la relazione bidirezionale che intercorre tra le abilità di *mind reading* e la comprensione del testo.

3. Uno schema operativo per integrare ToM e reading literacy nelle classi dalla seconda alla quinta Primaria

Muovendo dall'assunto secondo cui le competenze afferenti alla ToM e quelle legate alla lettura e alla comprensione testuale si alimen-

tano in una relazione di reciproca interdipendenza, risulta necessario individuare le azioni didattiche e valutative maggiormente idonee a sostenere uno sviluppo congiunto di ambedue queste capacità.

In questa direzione, la proposta qui delineata si fonda sull'incrocio di tre criteri. Il primo, evolutivo, derivato dal modello di Atkinson *et al.* (2018) consente di leggere lo sviluppo delle abilità di *mind reading* in rapporto alla progressiva maturazione dei processi di elaborazione narrativa e di comprensione del testo. Esso giustifica la scelta di assumere come punto di partenza la terza fase dello sviluppo della ToM (ToM3), generalmente coincidente con l'ingresso nella seconda classe della scuola primaria, e il corrispondente terzo stadio di sviluppo delle abilità di elaborazione narrativa del testo (NP3). Il secondo è un criterio didattico, relativo alla selezione di pratiche di lettura e comprensione documentate dalla letteratura scientifica come pertinenti rispetto alle diverse fasce d'età considerate. Il terzo è un criterio funzionale, riferito alle componenti socio-cognitive della ToM che tali pratiche possono sollecitare.

Sulla base di questi criteri, è stata elaborata una matrice teorico-operativa, riportata nella Tabella 1, che mette in relazione, per ciascuna classe dalla seconda alla quinta Primaria, le principali pratiche didattico-valutative ritenute idonee a promuovere sia il potenziamento delle competenze di lettura e comprensione del testo, sia la maturazione di alcune abilità socio-cognitive afferenti alla ToM. Lo schema ha la funzione di offrire una cornice di progettazione didattica flessibile, utile a orientare il docente nella scelta di attività capaci di sollecitare congiuntamente i processi di comprensione del testo e le abilità socio-cognitive implicate nella lettura.

Le aree di intervento prese in esame nella matrice sono state individuate sulla scorta di uno studio condotto da Cappuccio e Fiorello (2024) – a cui si rimanda per una trattazione più ampia – che, attraverso la validazione di uno strumento per la rilevazione delle competenze di ToM in ambito scolastico, ha isolato cinque dimensioni (cooperazione, mentalizzazione, autoregolazione, riflessione metacognitiva ed empatia) riconosciute come nuclei operativi della ToM e ritenute suscettibili di essere attivate tramite interventi mirati.

La decisione di circoscrivere la proposta alla fase ToM3 consente di concentrare l'attenzione sul segmento della scuola primaria in cui gli alunni iniziano a sviluppare competenze più avanzate di comprensione degli stati mentali complessi. Si precisa, tuttavia, che l'efficacia dell'im-

postazione teorica delineata potrebbe risultare più incisiva qualora, già a partire dalla scuola dell’infanzia, l’azione educativa venisse orientata alla promozione congiunta delle abilità di *mind reading* e delle competenze emergenti di comprensione narrativa.

Tabella 1 – Schema teorico-operativo, elaborato a partire dal modello di Atkinson *et al.* (2018), per l’integrazione tra abilità di ToM e di *reading literacy* nella scuola primaria¹¹

Classe / Fascia d’età	Fase ToM	Abilità di elaborazione narrativa del testo	Pratiche didattico-valutative	Aree di intervento ToM
Seconda Primaria (7-8 anni)	ToM3: Comprensione delle emozioni miste e delle situazioni non letterali	NP3: Tracciamento avanzato degli stati mentali ed emotivi di autore e personaggi	Ricorso all’ap-proccio conversazionale (Appleton, Reddy, 1996) <i>Wordless Books</i> (Lysaker, 2018; Martin, 2021) Ricorso da parte del docente al <i>Reading feedback</i> (feedback di lettura) (Grønli, <i>et al.</i> , 2025)	Empatia Mentalizzazione Autoregolazione Riflessione metacognitiva Cooperazione

¹¹ La collocazione delle pratiche nelle diverse classi va intesa come una proposta di progressione progettuale che è stata definita sulla base della combinazione tra: a) il criterio evolutivo desunto dal modello ToM/NP di Atkinson *et al.* (2018); b) la letteratura scientifica relativa alla pertinenza delle pratiche per le fasce d’età considerate e per lo sviluppo della comprensione del testo; c) l’inferenza teorico-pedagogica relativa alle componenti della ToM potenzialmente sollecitate da ciascuna pratica. Le associazioni tra pratiche e aree ToM indicano pertanto le dimensioni maggiormente attivabili attraverso l’intervento didattico, non una prova di efficacia diretta su ciascuna dimensione.

Terza Primaria (8-9 anni)	ToM3: Comprensione delle emozioni miste e delle situazioni non letterali	NP3: Tracciamento avanzato degli stati mentali ed emotivi di autore e personaggi	Giochi linguistici (Grazzani, Brockmeier, 2019; Grazzani, Orna-ghi, 2022) Attività del «lancio della parola» (Ciceri, 2001, <i>passim</i>) Lettura di <i>pictu-rebooks</i> (Burwitz-Melzer, 2013; Van der Pol, 2012) Lettura ad alta voce espressiva e dialogata (Bartolucci, Batini, 2020; Toti <i>et al.</i> , 2023) Ricorso da parte del docente al <i>Reading feedback</i> (<i>feedback</i> di lettura) (Grønli <i>et al.</i> , 2025)	Empatia Mentalizzazione Autoregolazione Riflessione meta-cognitiva Cooperazione
Quarta Primaria (9-10 anni)	ToM3: Comprensione delle emozioni miste e delle situazioni non letterali	NP3: Tracciamento avanzato degli stati mentali ed emotivi di autore e personaggi	Tecnica del <i>Readers Theatre</i> (Mraz <i>et al.</i> , 2013; Rasinski, 2004) <i>Story Mapping</i> (Idol, Croll, 1987; Davis, McPherson, 1989) Esercizio di previsione dei paragrafi non ancora letti durante la lettura di un testo (Pellegrini, 2019) Ricorso da parte del docente al <i>Reading feedback</i> (<i>feedback</i> di lettura) (Grønli <i>et al.</i> , 2025)	Empatia Mentalizzazione Autoregolazione Riflessione meta-cognitiva Cooperazione

Quinta Primaria (10-11 anni)	ToM3: Comprensione delle emozioni miste e delle situazioni non letterali	NP3: Tracciamento avanzato degli stati mentali ed emotivi di autore e personaggi	Implementazione del modello CORI (<i>Concept-Oriented Reading Instruction</i>) (Guthrie <i>et al.</i> , 2007) Strategie del question answering (Pellegrini, 2019) Analisi di un testo narrativo tramite la strategia della story structure (Pellegrini, 2019) Peer-Assisted Learning Strategy (PALS) (Fuchs <i>et al.</i> , 1999) Ricorso da parte del docente al Reading feedback (<i>feedback</i> di lettura) (Grønli <i>et al.</i> , 2025)	Empatia Mentalizzazione Autoregolazione Riflessione metacognitiva Cooperazione
--	--	--	---	--

Seguendo quanto riportato nella Tabella 1, rispetto alla classe seconda Primaria si rivelano efficaci quelle pratiche didattiche orientate all’interazione dialogica. Secondo l’approccio conversazionale delineato da Siegal (1999) l’esposizione degli alunni già a partire dai primi anni della scuola primaria a scambi linguistici pragmaticamente ricchi consente loro di esercitare l’attenzione verso le prospettive mentali altrui (Grazzani, Ornaghi, 2022). Attività come la drammatizzazione di storie con oggetti e la narrazione condivisa si configurano come pratiche capaci di accompagnare i bambini nell’esercizio di adozione di punti di vista diversi dal proprio e di avvicinarli alla pratica della lettura (Appleton, Reddy, 1996).

Un’ulteriore risorsa didattica è rappresentata dai *wordless books*, libri senza parole in cui la narrazione è affidata alla sequenza delle immagini. Durante la lettura condivisa, il bambino è guidato a osservare le illustrazioni e a costruire il significato della storia attraverso una ver-

balizzazione personale, sollecitata da spunti dialogici forniti dall'adulto (Lysaker, 2018). La possibilità di attribuire significato alle azioni dei personaggi, attraverso la mediazione dell'adulto, favorisce un coinvolgimento affettivo che sostiene la partecipazione del bambino all'esperienza di lettura e sollecita, al contempo, il piacere di leggere. Interrogare il testo, sostare sulle ambiguità della narrazione, confrontarsi con prospettive diverse dalla propria consente al bambino di partecipare in modo più incarnato ed *enattivo* (Sadoski, 2018).

Con l'ingresso alla classe terza Primaria, i bambini, dal punto di vista della maturazione cognitiva, iniziano a rappresentare in maniera sempre più sofisticata intenzioni non esplicite. Risultano pertanto efficaci strategie quali i giochi linguistici, la lettura guidata di *picturebooks* e gli esercizi di lettura ad alta voce (Valentino Merletti, Tognolini, 2006). All'interno dell'impianto teorico delineato dal secondo Wittgenstein nelle *Ricerche filosofiche* (1953) i giochi linguistici rappresentano pratiche regolative di utilizzo del linguaggio attraverso cui i parlanti apprendono anche le regole implicite della comunicazione. In ambito educativo, questi giochi offrono una cornice per promuovere lo sviluppo della abilità di ToM poiché sollecitano l'uso contestualizzato di espressioni riferite a stati mentali.

In questa prospettiva si colloca anche la tecnica del «lancio della parola» (Ciceri, 2001, *passim*), un'attività in cui il docente introduce termini mentalistici all'interno di uno scambio guidato, stimolando il bambino a utilizzarli in contesti narrativi o conversazionali. Ancora, con riferimento all'impiego dei *picturebooks*, albi illustrati in cui testo e immagine cooperano nella costruzione del significato, va evidenziata la loro rilevanza nel contesto dei primi anni della scuola primaria. In questa fase evolutiva, infatti, tali strumenti si rivelano strategici nel favorire lo sviluppo delle capacità inferenziali legate alla comprensione testuale, così come delle abilità socio-cognitive riconducibili alla ToM (Burwitz-Melzer, 2013).

Non meno importanti risultano essere le strategie di lettura ad alta voce che, in accordo con quanto evidenziato da Bartolucci e Batini (2020), tramite l'ascolto guidato da un adulto mediatore, consentono ai bambini di familiarizzare con il linguaggio degli stati mentali e di consolidare le abilità di lettura. Guardando alla classe quarta, tecniche come il *Readers Theatre* – che prevede la lettura espressiva e ripetuta di copioni narrativi – si rivelano efficaci nel promuovere simultaneamente la comprensione del testo e lo sviluppo delle abilità riconducibili alla ToM (Mraz *et al.*, 2013).

In continuità con tale prospettiva si inserisce anche la strategia dello *Story Mapping*, una forma di organizzatore grafico impiegata per facilitare

la comprensione dei testi narrativi. Gli organizzatori grafici, infatti, sono strumenti visivi che consentono di strutturare gerarchicamente le informazioni, rendendo più accessibili i concetti chiave di un testo e consentendo l'individuazione e la rappresentazione degli elementi fondamentali della narrazione (Idol, Croll, 1987; Stringfield, Luscre, Gast, 2011).

Ancora, in accordo con Pellegrini (2019) l'esercizio di previsione dei paragrafi non ancora letti durante l'esame di un testo, anche in assetto cooperativo, può rivelarsi utile nel potenziare le abilità inferenziali e i processi di anticipazione cognitiva. Volgendo lo sguardo alla classe quinta, un approccio didattico strategico è rappresentato dal *Concept-Oriented Reading Instruction* (CORI), elaborato da Guthrie e colleghi (2007). Il CORI opera attraverso unità tematiche interdisciplinari in cui gli alunni esplorano concetti rilevanti, leggendo testi informativi e narrativi, formulando ipotesi e partecipando a discussioni di gruppo. L'insegnante guida questo processo attraverso strategie di *scaffolding* che combinano attività motivazionali a strategie cognitive e metacognitive.

Allo stesso modo, la pratica del *question answering* (Pellegrini, 2019) risulta idonea a sostenere i processi di elaborazione del testo. Le domande, formulate dall'insegnante, da un pari o dallo stesso lettore, possono essere di tipo letterale, implicando risposte rintracciabili nel testo oppure inferenziali, ovvero basate su informazioni implicite. Ancora, Pellegrini (*ibidem*) richiama l'attenzione sulla strategia dello *Story structure*, volta a guidare gli alunni nell'identificazione dell'organizzazione episodica della trama di un testo narrativo. In ultimo, nel ventaglio degli approcci cooperativi in grado di incidere sulle competenze di *mind reading* e di lettura, si distingue la *Peer-Assisted Learning Strategy*, programma sviluppato da Fuchs *et al.* (1999) che si articola in attività cooperative tra pari, organizzate in coppie eterogenee costituite da alunni con differenti livelli di competenza di lettura. Gli studenti si alternano nei ruoli di lettore e osservatore: uno legge ad alta voce, mentre l'altro monitora la decodifica, formula domande di comprensione e avanza previsioni sul contenuto successivo.

Una dimensione trasversale, e pertanto distribuita nello schema lungo tutto l'asse delle classi dalla seconda alla quinta Primaria, è rappresentata dal dispositivo del *reading feedback*, ovvero il sistema di risposte fornite dal docente durante o successivamente alla lettura ad alta voce degli alunni. Come evidenziato da Grønli *et al.* (2025) il modo in cui l'insegnante interviene nel corso dell'attività influisce sull'elaborazione inferenziale e sulla comprensione del testo. Tale pratica, articolata in forme di *feedback* esplicito (correzione puntuale), espansivo (riformulazione e chiarificazione) e strategico (stimolo metacognitivo), diventa

uno strumento essenziale per attivare e sostenere componenti della ToM quali l'autoregolazione, la mentalizzazione e la riflessione metacognitiva.

Oltre alla sua valenza formativa, il *reading feedback* si presta a essere impiegato come strumento docimologico: attraverso l'osservazione sistematica delle risposte degli alunni e delle loro strategie di comprensione, il docente può raccogliere dati significativi per monitorare i processi cognitivi attivati, valutare i livelli di padronanza delle competenze di lettura e orientare le successive azioni didattiche.

Conclusioni

Il presente contributo ha inteso proporre una sistematizzazione teorico-didattica del rapporto tra ToM e *reading literacy* nella scuola primaria. A partire dal modello di Atkinson *et al.* (2018), è stata infatti elaborata una matrice che collega, per le classi dalla seconda alla quinta, specifiche pratiche di lettura e comprensione del testo con alcune dimensioni socio-cognitive riconducibili alla ToM.

Le pratiche didattiche individuate sono state selezionate sulla base di una ricognizione ragionata della letteratura scientifica di riferimento, privilegiando gli studi che ne documentano la pertinenza rispetto allo sviluppo delle competenze di lettura, dei processi inferenziali e delle abilità socio-cognitive nelle diverse fasce d'età considerate. In questa prospettiva, la proposta non va intesa come un protocollo didattico sperimentalmente validato, ma come una cornice di progettazione utile a orientare l'azione dell'insegnante nella scelta di attività capaci di sollecitare congiuntamente la comprensione del testo e le componenti socio-cognitive correlate alla ToM.

La valorizzazione della dimensione mentalistica della lettura consente, inoltre, di collocare la comprensione del testo entro una prospettiva pedagogica più ampia che non riguarda soltanto l'acquisizione di strategie cognitive, ma anche la possibilità di offrire agli alunni occasioni di riconoscimento, rielaborazione e attribuzione di senso. Attraverso l'incontro con personaggi, situazioni problematiche, conflitti emotivi e snodi narrativi complessi, la lettura può configurarsi come uno spazio di mediazione simbolica in cui bambini e bambine sono accompagnati a nominare emozioni, esplorare punti di vista differenti e immaginare risposte possibili alle difficoltà.

In questa direzione, le pratiche di lettura proposte possono contribuire, se adeguatamente mediate dall'insegnante, allo sviluppo di forme di

resilienza assistita, intesa come possibilità di sostenere processi di comprensione di sé e dell'altro attraverso esperienze narrative condivise, particolarmente rilevanti in un contesto educativo segnato da fragilità individuali, sociali e culturali sempre più complesse (Strasser, del Río, 2014).

Un elemento da considerare riguarda la natura teorico-propositiva del contributo: la matrice elaborata si fonda sulla coerenza tra la letteratura scientifica, il quadro evolutivo assunto e le pratiche didattiche individuate, ma richiede ulteriori approfondimenti in contesti educativi reali. In relazione a ciò, una futura linea di ricerca potrebbe riguardare la valutazione dell'efficacia delle pratiche proposte con gruppi di studenti della Primaria, al fine di verificarne il contributo allo sviluppo integrato delle competenze di lettura e di *mind reading*.

Prima ancora, tuttavia, appare necessario interrogarsi sulle condizioni che possono rendere questa integrazione praticabile nella progettazione didattica. La promozione congiunta della *reading literacy* e delle abilità socio-cognitive riconducibili alla ToM richiede infatti docenti capaci di riconoscere le componenti mentalistiche implicate nei processi di comprensione del testo e di tradurle in scelte metodologiche coerenti.

Per tale ragione, un possibile sviluppo applicativo del contributo potrebbe riguardare la progettazione di percorsi formativi rivolti ai futuri insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, finalizzati a sostenere la loro capacità di integrare, nella pratica didattica, attività di lettura, di comprensione testuale e di mentalizzazione.

Riferimenti bibliografici

- Appleton M., Reddy V. (1996): Teaching Three-Year-Olds to Pass False Belief Tests: A Conversational Approach. *Social Development*, n. 5(3), pp. 275-291.
- Atkinson L., Slade L., Powell D., Levy J.P. (2018): Theory of Mind in Emerging Reading Comprehension: A Longitudinal Study of Early Indirect and Direct Effects. *Journal of Experimental Child Psychology*, n. 164, pp. 225-238.
- Baron-Cohen S., Leslie A.M., Frith U. (1985): Does the Autistic Child Have a "Theory of Mind"? *Cognition*, n. 21(1), pp. 37-46.
- Bartolucci M., Batini F. (2020): Reading Aloud Narrative Material as a Means for the Student's Cognitive Empowerment. *Mind, Brain, and Education*, n. 14(3), pp. 235-242.
- Burwitz-Melzer E. (2013): Approaching Literary and Language Competence: Picturebooks and Graphic Novels in the EFL Classroom. In J. Bland, C. Lütge (a cura di): *Children's Literature in Second Language Education*. London: Bloomsbury Academic, pp. 55-70.

- Cappuccio G., Fiorello E. (2024): QToM. La costruzione e validazione di un questionario per la misurazione delle abilità correlate alla Teoria della Mente. *QTimes*, n. 16(1), pp. 269-282.
- Ciceri M.R. (2001): *Comunicare il pensiero*. Trento: Omega.
- Davis Z.T., McPherson M.D. (1989): Story Map Instruction: A Road Map for Reading Comprehension. *The Reading Teacher*, n. 43(3), pp. 232-240.
- Dehaene S., Cohen L. (2007): Cultural Recycling of Cortical Maps. *Neuron*, n. 56(2), pp. 384-398.
- Fuchs L.S., Fuchs D., Kazdan S., Allen S. (1999): Effects of Peer-Assisted Learning Strategies in Reading with and without Training in Elaborated Help Giving. *The Elementary School Journal*, n. 99(3), pp. 201-219.
- Goodman K.S. (1976): Behind the Eye: *What Happens in Reading*. In H. Singer, R.B. Ruddell (a cura di): *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, DE: International Reading Association, pp. 470-508.
- Grazzani I., Brockmeier J. (2019): Language Games and Social Cognition: Revisiting Bruner. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, n. 53(4), pp. 602-610.
- Grazzani I., Ornaghi V. (2022): La promozione della teoria della mente al nido: lettura di storie e conversazione sugli stati mentali. In I. Castelli, D. Massaro, A. Marchetti (a cura di): *La competenza sociale nei bambini. Valutare e promuovere la Teoria della Mente in età prescolare e scolare*. Parma: Junior-Spaggiari, pp. 223-242.
- Grønli K.M., Walgermo B.R., McTigue E.M., Uppstad P.H. (2025): Feedback Practices on Young Students' Oral Reading: A Systematic Review. *Review of Educational Research*, n. 96(2), pp. 391-434.
- Guthrie J.T., McRae A., Klauda S.L. (2007): Increasing Reading Comprehension and Engagement Through Concept-Oriented Reading Instruction. *Journal of Educational Psychology*, n. 99(4), pp. 771-789.
- Holmes V.M. (2009): Bottom-Up Processing and Reading Comprehension in Experienced Adult Readers. *Journal of Research in Reading*, n. 32(3), pp. 309-326.
- Idol L., Croll V.J. (1987): Story-Mapping Training as a Means of Improving Reading Comprehension. *Learning Disability Quarterly*, n. 10(3), pp. 214-229.
- Kidd D.C., Castano E. (2013): Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. *Science*, n. 342(6156), pp. 377-380.
- Lockl K., Ebert S., Weinert S. (2017): Predicting School Achievement from Early Theory of Mind: Differential Effects on Achievement Tests and Teacher Ratings. *Learning and Individual Differences*, n. 53, pp. 93-102.
- Lysaker J.T. (2018): *Before Words: Wordless Picturebooks and the Development of Reading in Young Children*. New York, NY: Teachers College Press.
- Martin K.A. (2021): Wordless Picturebooks as Contexts for Coauthoring. *Language Arts*, n. 98(5), pp. 281-291.
- Mraz M., Nichols W., Caldwell S., Beisley R., Sargent S., Rupley W. (2013): Improving Oral Reading Fluency Through Readers Theatre. *Reading Horizons*:

- A Journal of Literacy and Language Arts*, n. 52(2), pp. 163-180.
- Oakhill K., Cain K. (2012): The Precursors of Reading Ability in Young Readers: Evidence from a Four-Year Longitudinal Study. *Scientific Studies of Reading*, n. 16(2), pp. 91-121.
- OECD (2023): *PISA 2022 Results (Volume I and II): Country Notes: Italy*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2024): Do adults have the skills they need to thrive in a changing world? Survey of Adult Skills 2023. Paris: OECD Publishing (<https://doi.org/10.1787/b263dc5d-en>).
- Osservatorio sui Conti Pubblici Italiani (2024): *Il peggioramento delle competenze alfa-numeriche degli studenti italiani ed europei*. Milano: Università Cattolica del Sacro Cuore.
- Paris S.G. (2005): Reinterpreting the Development of Reading Skills. *Reading Research Quarterly*, n. 40(2), pp. 184-202.
- Pavan De Gregorio G. (2003): L'indagine IEA PIRLS e la competenza di lettura degli alunni italiani di nove anni. In N. Bottani, A. Cenerini (a cura di): *Una pagella per la scuola. La valutazione tra autonomia e equità*. Trento: Erickson, pp. 241-260.
- Pellegrini M. (2019): L'efficacia delle strategie didattiche per la comprensione del testo. In A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (a cura di): *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*. Firenze: SAPIE Scientifica, pp. 77-98.
- Perfetti C.A. (1979): Comprehending Written Language: A Blueprint of the Reader. In H. Singer, R.B. Ruddell (a cura di): *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, DE: International Reading Association, pp. 279-311.
- Perfetti C.A. (2007): Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, n. 11(4), pp. 357-383.
- Perfetti C.A., Goldman S.R. (1976): Discourse Memory and Reading Comprehension. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, n. 15(1), pp. 33-42.
- Perfetti C.A., Landi N., Oakhill J. (2007): The Acquisition of Reading Comprehension Skill. In M.J. Snowling, C. Hulme (a cura di): *The Science of Reading: A Handbook*. Oxford: Blackwell Publishing, pp. 227-247.
- Rasinski T.V. (2004): Creating Fluent Readers. *Educational Leadership*, n. 61(6), pp. 46-51.
- Sadoski M. (2018): Reading Comprehension Is Embodied: Theoretical and Practical Considerations. *Educational Psychology Review*, n. 30(2), pp. 331-349.
- Siegal M. (1999): Language and Thought: The Fundamental Significance of Conversational Awareness for Cognitive Development. *Developmental Science*, n. 2(1), pp. 1-14.
- Strasser K., del Río F. (2014): The Role of Comprehension Monitoring, Theory of Mind, and Vocabulary Depth in Predicting Story Comprehension and Recall of Kindergarten Children. *Reading Research Quarterly*, n. 49(2), pp. 169-187.
- Stringfield S.G., Luscre D., Gast D.L. (2011): Effects of a Story Map on Accelerated Reader Postreading Test Scores in Students with High-Functioning

- Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, n. 26(4), pp. 218-229.
- Toti G., Candela V., Pera E., Batini F. (2023): La lettura ad alta voce nelle scuole primarie: analisi dei risultati di un progetto di ricerca-azione attraverso lo strumento del diario di bordo. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, n. 18(1), pp. 159-180.
- Valentino Merletti R., Tognolini B. (2006): *Leggimi forte. Accompagnare i bambini nel grande universo della lettura*. Milano: Salani.
- Van der Pol C. (2012): Reading Picturebooks as Literature: Four-to-Six-Year-Old Children and the Development of Literary Competence. *Children's Literature in Education*, n. 43(1), pp. 93-106.
- Wittgenstein L. (1953): *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell.