

M. Ermelinda De Carlo

La lettura ad alta voce nella Scuola Primaria



Sommario

1. La lettura ad alta voce per ridurre i divari	3
2. Il metodo della lettura ad alta voce.....	4
2.1 La quotidianità ovvero la frequenza	5
2.2 L'intensità ovvero la durata	5
2.3 La sistematicità ovvero l'organizzazione curricolare	6
2.4 La bibliovarietà ovvero educare alle diversità	6
2.5 La progressività ovvero lo sviluppo graduale	6
2.6 La socializzazione ovvero la lettura partecipata	7
2.7 La centratura ovvero il protagonismo dei bambini	7
3. Una proposta operativa per la Scuola Primaria.....	8
Sitografia	14
Bibliografia	15

1. La lettura ad alta voce per ridurre i divari

Il primo giorno in cui i bambini varcano la soglia della scuola primaria, non sono tutti uguali (Mol & Bus, 2011). Ciascuno di loro arriva con un bagaglio apprenditivo e lessicale differente (Baker, 2013). I bambini che al loro ingresso nel sistema scolastico partono da una posizione svantaggiata, rischiano di peggiorare ulteriormente e di aumentare il divario esistente con i loro coetanei, se le politiche e le pratiche educative proposte dalla scuola non sono adeguate (Chzhen, Rees, Gromada, Cuesta, Bruckauf, 2018).

Questa disuguaglianza, che diventa più visibile in genere tra gli 8 e 10 anni (OCSE, 2018), come tutte in fondo, non è giusta, perché non dipende dal bambino in sé, ma da un contesto di partenza che non garantisce a tutti pari opportunità per raggiungere appieno il proprio potenziale, per perseguire interessi e sviluppare i propri talenti e abilità.

I dati OCSE, anche nell'ultimo rapporto *Education at a glance* (2021), continuano a mettere in relazione, le disuguaglianze educative con il contesto socioeconomico di provenienza. Tale gap tra l'altro si è ingigantito in seguito alla situazione pandemica generata dal Covid-19. La chiusura delle scuole, la didattica a distanza, i limiti, e talvolta l'inadeguatezza, dei dispositivi digitali, le solitudini delle famiglie non hanno di certo facilitato i percorsi apprenditivi di molti bambini e ragazzi (Cinque, Falzetti, Le Rose, 2021).

Il rapporto OCSE del 2021 inserisce l'istruzione come una delle fonti delle disuguaglianze e le assegna la responsabilità nella costruzione di una società più equa e inclusiva.

Da dove e come è possibile intervenire? Alla base di una scuola democratica lo sviluppo linguistico è certamente determinante (De Mauro & Lodi, 1993). "Solo la parola rende uguali", scriveva don Milani (1967) quando nelle sue battaglie contro la dispersione scolastica riteneva la conquista del linguaggio fondamentale per esercitare una piena cittadinanza.

Le capacità di ricezione (capacità di capire) e produzione linguistica (capacità di comunicare), orali e poi scritte, costituiscono, infatti, i presupposti basilari che un individuo deve possedere per essere pienamente parte del mondo in cui vive, per ordinare e sottoporre ad analisi l'esperienza, per intervenire e trasformarla (Loiero & Lugarini, 2019) e per immaginare mondi possibili e agire.

Nello sviluppo linguistico e visivo, un ruolo fondamentale è svolto dall'ascolto delle storie (Swanson *et al.*, 2011).

Prima di imparare tecnicamente a leggere, infatti, i bambini imparano a leggere ascoltando (Senechal *et al.*, 2001), già a partire dalla fase gestazionale della madre (Marini, 2015). Attraverso l'ascolto di storie sviluppano il lessico in modo incrementale, avviando un processo che proseguirà nel tempo per tutto l'arco di vita.

In questo senso diventano fondamentali i libri e la lettura. Ascoltare le storie di un libro, lette da un adulto, produce un effetto differente in termini di sviluppo linguistico rispetto ad ascoltare racconti orali (Senechal *et al.*, 1996). Alcune ricerche internazionali hanno dimostrato che i libri presentano un repertorio linguistico e lessicale più ampio, più preciso e più polisemico rispetto alla conversazione orale, pertanto la lettura ad alta voce risulta più efficace per garantire maggiori benefici linguistici rispetto alla narrazione libera orale (Montag, Jones e Smith, 2015). Inoltre, anche se si incontra una parola nuova, venendo incorporata nel contesto risulta più facile comprenderla e farla propria.

Sembra qualcosa di scontato, ma il numero delle storie che i bambini ascoltano costituisce un fattore predittivo per raggiungere il successo formativo (Brunello *et al.*, 2015; Batini, Bartolucci, 2019) e affrontare più serenamente il percorso di istruzione non soltanto nell'apprendimento della lingua italiana, ma anche in tutte le altre discipline (Whitten *et al.*, 2016).

La lettura ad alta voce proposta da un docente ai suoi studenti in modo quotidiano e continuo costituisce un modo per agire direttamente sulle differenze apprenditive (Chomsky, 1972; Gold & Gibson, 2001; Batini, 2022a), garantendo a tutti di affrontare un percorso scolastico con un vocabolario ricettivo-visivo tale da offrire loro la possibilità di diventare "registri" e "creatori" di immagini mentali (Freschi, 2018), di poter allenare "naturalmente" immaginazione e fantasia, indispensabili per sviluppare nel tempo in modo pro-attivo un progetto di sé e per vedere per sé un futuro possibile.

“La mente umana cede impotente al risucchio di una storia. Indipendentemente da quanto ci sforziamo di concentrarci, di opporre resistenza, non siamo in grado di contrastare la forza di gravità esercitata dai mondi altri della fantasia” (Gottschall, 2014, p. 21).

Gli studi sui benefici della lettura ad alta voce, comprovati da ricerche *evidence based* sono numerosi, non solo in termini di promozione dell'*emergent literacy* (Lonigan & Shanahan, 2009; Baker *et al.*, 2013; Wright & Dunsmuir, 2019; Batini, 2018; 2021a; 2021b; 2022a). Questa pratica sollecita anche i processi inferenziali (Trelease, 1995); logico-causali e critici (Çetinkaya *et al.*, 2019); allena l'immaginazione e la creatività (Gurdon, 2019); attiva il problem solving (Jordon *et al.*, 2002; Özsoy *et al.*, 2015); favorisce una gestione consapevole dell'affettività e delle emozioni (Kumshick *et al.*, 2014; Ledger & Merga, 2018) e della prosocialità (Jones *et al.*, 2011; Brockamp *et al.*, 2019).

2. Il metodo della lettura ad alta voce

La lettura ad alta voce perché possa essere efficace e portare a risultati concreti necessita che si tenga conto di alcuni pilastri fondamentali, riconosciuti dalle ricerche di settore (Batini, 2018; 2021a; 2022b). Questi principi rientrano

all'interno del metodo di lettura ad alta voce sistematizzato nel tempo e collaudato con ricerche *evidence based* sul territorio italiano dal prof. Federico Batini, professore di Pedagogia Sperimentale dell'Università degli Studi di Perugia e dal suo gruppo di ricerca. Nel 2019 il metodo, già messo alla prova in precedenti sperimentazioni e in progetti nazionali (*Leggimi ancora, Coltivare lettori per il futuro*) è stato adottato per costruire "Leggere Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza" della Regione Toscana, un progetto a carattere sistemico e longitudinale che si è qualificato come una vera e propria politica educativa che coinvolge l'intero sistema educativo di una Regione (Batini, 2021b). I principi seguenti sono quelli che sono a fondamento del metodo elaborato dal prof. Batini e dal suo gruppo di lavoro.

2.1 La quotidianità ovvero la frequenza

Che leggere faccia bene, è risaputo tra gli insegnanti di italiano, che nella pratica quotidiana, assegnano letture, consigliano libri da leggere per le vacanze, propongono brani in classe, favoriscono gli incontri con gli autori.

La lettura sporadica senza una quotidianità, tuttavia nella ricerca non dimostra ricadute rilevanti. Il rischio è quello di aumentare ancora di più il gap tra chi legge e chi non legge, in quanto va ad agire su competenze pregresse, su motivazioni intrinseche legate al piacere di chi è abituato a leggere e al disinteresse di chi non ama farlo.

Le ricerche, invece, riportano risultati significativi nell'ambito dello sviluppo del linguaggio nella scuola primaria dopo training che vanno dai 4 (Baker *et al.*, 2013) agli 8 mesi (Makumbila & Rowland, 2016). Proporre la lettura tutti giorni, dunque, rappresenta la svolta (Batini, 2021a). Allena a grandi maratone, crea attesa, costruisce abitudini, produce effetti più forti e veloci, fa sì che le differenze si riducano e che con il tempo aumentino capacità di ascolto, attenzione e comprensione.

2.2 L'intensità ovvero la durata

La curva dell'attenzione ha sempre un limite, ma come tutte le cose l'allenamento può oltrepassare tutte le barriere. La significatività di una sessione che parte nei primi giorni tra i 10 e i 15 minuti deve arrivare ad un'ora. All'interno del percorso temporale è compreso il momento di interazione, naturalmente. È importante che il docente utilizzi tutte le strategie per mantenere i tempi di attenzione alti, attingendo alla voce, al tono, a strategie comunicative, alle immagini, alle posture, ecc. ... strategie che variano a seconda dell'età dei bambini e della loro esperienza di lettura ad alta voce (Batini, Giusti, 2021; 2022).

L'aggancio iniziale è importante e determina il successo in termini di mantenimento dell'attenzione e della concentrazione. In questo caso giocano un ruolo fondamentale l'anticipazione con l'osservazione della copertina e i

brainstorming di prelettura per favorire una rappresentazione accessibile dei saperi essenziali.

2.3 La sistematicità ovvero l'organizzazione curricolare

La pratica della lettura ad alta voce non è mai casuale. Essa si colloca all'interno di una struttura, con una programmazione condivisa anche con chi formalmente non dà la disponibilità, perché i benefici sono di tutti (Whitten *et al.*, 2016). Inserire la pratica nel curricolo scolastico rappresenta l'optimum, mentre per i piccoli rientra nella routine giornaliera (Batini, 2018). La sistematicità garantisce la continuità verticale dei benefici e del successo formativo.

Leggere ad alta voce non è un evento, non è fare letteratura, ma è una pratica didattica. Pertanto non la si può relegare alla famiglia, che non sempre ha gli strumenti necessari, ma è compito della scuola, come comunità educante, così come stabiliscono le Indicazioni Nazionali 2012. In quest'ottica non deve essere di competenza del singolo docente di italiano, ma di tutto il consiglio di classe. Essa rappresenta un gesto di cura; quello spazio-altro in cui si costruisce la relazione docente-studente.

2.4 La bibliovarietà ovvero educare alle diversità

Uno dei momenti didattici più delicati è la scelta bibliografica, ovvero cosa leggere. In questo caso è molto importante far attenzione a proporre una varietà di temi, di generi, di protagonisti, di contesti, di editori, di scrittori, ecc. ... nel rispetto dei gusti dei giovani ascoltatori. Chi ascolta la storia deve potersi identificare con il protagonista, vivere e lottare con lui o lei, deve poter vivere in prima persona le avventure.

È molto importante offrire loro punti di vista diversi. Attraverso le storie proposte loro imparano un patrimonio di valori e ideali (Huus, 1972). Spesso libri diversi offrono comunque la stessa storia, contribuendo al consolidamento di stereotipi e pregiudizi.

La lettura ad alta voce deve poter favorire l'ascolto di più voci, deve facilitare l'incontro con l'alterità, la diversità, l'estraneità. Si legge per conoscere non la propria storia, ma altro da me e per riconoscere anche nell'altra storia qualcosa di me; è così che si impara a vivere e a sentire anche con il "cuore dell'altro" (Nancy, 1996) e sviluppare il pensiero "pensante", consapevole.

2.5 La progressività ovvero lo sviluppo graduale

Leggere è un'attività che nasce con l'uomo. Non possediamo pertanto geni specifici del leggere, non c'è trasmissione tra una generazione e la successiva. Per affrontare questa complessa attività, il cervello, grazie alla sua plasticità, riconverte alcuni neuroni. Questo riciclo neuronale inizia con la prima esposizione alla lettura e dura per tutta la vita. La lettura riflette la capacità del cervello di superare l'organizzazione originaria delle sue strutture, così come la capacità del

lettore di andare oltre il testo e diventarne co-autore. Perché possa attuarsi la dimensione costruttiva e generativa della lettura è necessario proporre la lettura secondo logiche di progressività: di tempo, di proposte editoriali, di livelli di interazioni, di coinvolgimento nelle scelte, di presenza di immagini, ecc.

Le prime letture destinate ad ascoltatori di storie inesperti devono essere più semplici, brevi, legate a situazioni concrete, note, vicine ai compiti di sviluppo del target anagrafico.

Un approccio progressivo sostiene, come una sorta di "scaffolding" (Wood, Bruner, Ross, 1976), la costruzione di immagini mentali, dapprima supportate dalle illustrazioni di un albo o di una graphic novel e per poi successivamente attivare in modo autonomo quella che Calvino definisce la "filmografia mentale" (1988).

2.6 La socializzazione ovvero la lettura partecipata

Inevitabile spesso per il docente fermarsi di tanto in tanto nella lettura della storia per fare domande, per accompagnare alla riflessione. Anche su questo è necessario avere delle dovute attenzioni. I momenti di confronto prima, durante e dopo una sessione di lettura fanno parte integrante dell'attività di lettura. Le domande da porre, tuttavia, non devono servire per verificare la comprensione o l'attenzione, ma a stimolare il confronto, a condividere idee, pensieri, ragionamenti. Le domande devono essere aperte, sfidanti, devono poter prevedere più possibilità di risposta. In fase iniziale saranno opportunamente proposte dal facilitatore, ma successivamente è auspicabile che i momenti di confronto diventino spontanei. Il momento della socializzazione attraverso la lettura dialogata rappresenta uno dei momenti apprenditivi più importanti, in quanto agisce sulla comprensione, sulle metacognizioni, sull'autostima. I più grandi guadagni si conquistano in questa fase.

Un atteggiamento del docente sia privo di intenzioni valutative. Tra le varie domande stimolo può ad esempio fare riferimento a legami con altre storie, sollecitare previsioni sul finale, chiedere di identificarsi con i personaggi, ipotizzare possibili sviluppi o finali, procedendo per accumulo di informazioni. Questo processo favorisce non solo lo sviluppo del pensiero critico, ma anche di quello estetico, all'interno della dimensione sociale della lettura.

2.7 La centratura ovvero il protagonismo dei bambini

Sebbene la lettura ad alta voce preveda un adulto, nel nostro caso un docente, che legge per gli studenti, questo non significa che il protagonista sia il docente. Il docente presta la voce/le voci al libro, è un facilitatore tra le storie e i bambini/ragazzi. In questa logica ha poco senso, anzi risulta dannoso imporre posture. Il docente è al servizio del bambino, che è la priorità e che ha il diritto di ascoltare nella posizione che ritiene più comoda, di disegnare o scrivere, nel

rispetto del suo stile apprenditivo, di scegliere le storie, di interrompere una storia se non incontra il suo interesse.

Una considerazione a parte deve essere fatta relativamente all'“immersione” nella storia, ovvero alla richiesta di ascoltare più volte la stessa storia, che non deve essere mai evaso. Si tratta di un processo di apprendimento importante nello sviluppo del linguaggio, della struttura testuale, della competenza fonologica, ma anche nel rafforzamento dell'autostima (Trelease, 1995).

3. Una proposta operativa per la Scuola Primaria

Si propone un percorso operativo di training di lettura ad alta voce da proporre in classe per almeno 20 giorni, supportato da esperienze sul campo dei docenti e link ai materiali di approfondimento.

Destinatari: Bambini di Scuola Primaria.

Obiettivi:

- Acquisire ed espandere il lessico ricettivo e produttivo.
- Migliorare la comprensione verbale, sviluppando la capacità di ascolto e concentrazione.
- Fare esperienza estetica della lettura, esercitando l'immaginazione.

Discipline coinvolte: Gli effetti benefici della lettura ad alta voce sono riscontrabili su tutte le discipline e tutti i docenti possono partecipare al training di lettura.

Tempi: La lettura dovrebbe essere quotidiana. Si consiglia di iniziare con una sessione da 10-15 minuti e poi aumentare gradualmente. Si deve partire dal tempo di attenzione degli alunni, per cercare di arrivare fino a un'ora al giorno. I maggiori benefici si hanno con training tra i 40 e i 100 giorni, tuttavia anche 20 possono fare la differenza.

Metodologia: Lettura ad alta voce.

Indicazioni metodologico-didattiche

La scelta delle storie da leggere

La scelta dei testi è importante e deve tenere conto dei destinatari; della tematica affrontata; del linguaggio e lessico; delle case editrici e collane; degli autori/trici, dell'illustratore/trice; della lunghezza; del carattere, della grafica e del

formato. Può essere utile predisporre una lista di possibili titoli ordinata per livello di complessità, che tenga conto dei bambini, dei loro vissuti e che offra punti di vista differenti. La lista sarà “dinamica” in quanto nella progressione si farà attenzione a proporre più testi per lasciare la scelta ai bambini, ricordandosi che l’età anagrafica non sempre corrisponde all’età esperienziale del lettore.

Dalle esperienze di alcuni docenti di Scuola Primaria:

“La varietà consente ai piccoli di identificarsi in varie situazioni. È veramente sorprendente osservarli mentre vivono le avventure dei protagonisti...”

“Ai bambini della mia prima classe piacciono molto i libri con protagonisti gli animali. Si identificano in loro, giocando ad essere: il cagnolino, il gatto, la gallina, i gufetti, ecc. ...”

“Il lupo sarà sempre cattivo se ascoltiamo solo cappuccetto Rosso... dare punti di vista diversi crea pensatori liberi...”

da interviste inedite tratte dal Progetto “Leggere: Forte!”, 2022

Risorse: Si allega una proposta di bibliografia per la Scuola Primaria realizzata dal prof. Federico Batini all’interno del Progetto “Leggimi Ancora”

<https://www.giuntiscuola.it/materiali/suggerimenti-bibliografici>

https://webtv.giuntiscuola.it/media/filer_public/0e/69/0e6995a6-b44f-46aa-aa4d-34b0d8a2c83c/3_webinarleggimi-ancora-bibliografia-progetto.pdf

Prepararsi a leggere

Una regola importante è quella di evitare di improvvisare. Prima di leggere un testo in classe è necessario averlo letto, aver valutato i contenuti, aver sperimentato la lettura ad alta voce e il tono della voce. Occorre conoscere la storia, sapere cosa accade per poter accompagnare i bambini all’interno della narrazione con sicurezza e competenza (Chambers, 2011). I bambini si accorgono se noi partecipiamo con passione, se non siamo in grado di entrare nella storia, perché quella storia ci è estranea.

Il Setting di lettura

L’ambiente di apprendimento è importante soprattutto con i piccoli. Scegliere ed allestire il setting è un atto di cura che dà importanza alla pratica della lettura. È sufficiente, se possibile, predisporre uno spazio dedicato, dove la disposizione dei giovani ascoltatori possa essere comoda e libera. L’ideale è utilizzare un angolo

morbido per le storie in modo da consentire a tutti e a ciascuno posizioni favorevoli, ma se ciò non fosse possibile l'importante è leggere dovunque e comunque, dimostrando tolleranza per le posture. Può essere utile creare un ambiente riconoscibile e piacevole e garantire un piccolo angolo in cui conservare i libri che di volta in volta vengono letti, offrendo una piccola biblioteca da consultare. La priorità è che i bambini e i ragazzi si sentano sereni mentre ascoltano. È ovvio che non ci sono luoghi in cui non leggere, ma se si riesce a favorire una situazione accogliente per restare in contatto con i libri è meglio.

Dalle esperienze di alcuni docenti di Scuola Primaria:

“Noi abbiamo costruito con le cassette della frutta una piccolissima libreria di classe e leggiamo lì vicino seduti per terra...”

“Nella mia scuola le classi sono molto piccole e non c'è lo spazio per un circle time. Così ogni volta che leggo, accendo la Lim e proietto l'immagine del luogo in cui è ambientato il libro che leggeremo. Così ogni volta è come leggere in posti diversi...”

da interviste inedite tratte dal Progetto “Leggere: Forte!”, 2022

La timesheet

La lettura ad alta voce dovrebbe essere prevista all'interno del calendario scolastico. È importante garantire la continuità e leggere tutti i giorni perché ogni volta è il momento giusto e non ci sono motivi per non leggere.

È possibile variare i momenti e dividere la sessione in due oppure variare i ritmi all'interno della stessa sessione di lettura. Occorre evitare di concentrare la lettura dopo un periodo della giornata in cui i bambini sono stati già molto a lungo fermi, seduti, o comunque in ascolto passivo. In questi casi è sufficiente anche intercalare un breve momento o una semplice e breve attività ludico-motoria, per scaricare la tensione e predisporre all'ascolto.

Può essere interessante predisporre un diario di bordo condiviso, anche in versione digitale, in cui docenti e alunni possono appuntare giornalmente tempi, difficoltà, riflessioni. Si tratta di un modo per prendere consapevolezza dei progressi comuni.

Dalle esperienze di alcuni docenti di Scuola Primaria:

“Per i piccoli entra nella routine e ce lo chiedono sempre più spesso in diversi momenti della giornata...”

“La lettura quotidiana inserita nella routine giornaliera è fondamentale. Ai bambini piace molto la lettura, spesso sono loro che richiedono di leggere, che propongono letture. Bello e gratificante!”

“Nella mia scuola le classi a tempo pieno si sono organizzate per leggere tutti i giorni prima del pranzo. L’aspetto più bello è sentire i bambini a pranzo confrontarsi sulla storia ascoltata”

“Nella mia classe ormai sono 3 anni che si legge: il momento di lettura è diventato parte integrante della quotidianità. È un momento che ci unisce e che ci dà lo sprint per iniziare... direi il clima giusto”

da interviste inedite tratte dal Progetto “Leggere: Forte!”, 2022

La durata delle sessioni

Per iniziare vanno bene sessioni di 10 minuti. Dopo i primi giorni, per ottenere risultati significativi occorre dilatare i tempi di lettura. Entro la fine della seconda settimana occorre aver superato i 30 minuti di lettura quotidiana. Idealmente in 15/20 giorni si può facilmente arrivare a un’ora. È importante lavorare su strategie che possano agire positivamente sull’attenzione e la concentrazione. Il tono della voce, la gestualità e la mimica possono fare la differenza nel processo di focalizzazione e ritrovamento del pensiero, ma anche l’osservazione delle immagini, se il libro è illustrato. Utile è anche lo sguardo, non rivolto al libro, ma ai bambini; esso diventa traghettatore dell’anima, ovvero in grado di trasportare l’attenzione dei giovani ascoltatori nella storia, dentro il libro.

Dalle esperienze di alcuni docenti di Scuola Primaria:

“Riesco ad aumentare gradualmente i tempi di lettura, perché sono i bambini stessi che chiedono questo momento”

“Quando vedo un calo di attenzione mi aiuto con filastrocche e libri cantati

“Per riattivare l’attenzione proietto delle immagini del libro che sto leggendo”

“Per sollecitare maggiormente la loro attenzione, mostro mentre leggo le immagini e se ci sono voci di più protagonisti mi camuffo un po’ la voce e vedo i bambini ancora più partecipi”

“Per favorire l’ascolto ho imparato a mimare mentre leggo, a gestire bene le pause che attirano l’attenzione... e così siamo arrivati ad un’ora”

“Per me la voce è uno strumento imprescindibile. È importantissimo “fare le voci” durante la lettura. Ho potuto vedere che i bambini, anche di età diverse, seguono con attenzione e si divertono”

da interviste inedite tratte dal Progetto “Leggere: Forte!”, 2022

Giocare d’anticipo

La copertina o il titolo del libro possono essere utilizzati per creare anticipazione. Si può partire dall’indovinare i personaggi, dal fare previsioni sul contenuto.

Il docente può porre domande stimolo che porteranno i bambini a ipotizzare alcuni possibili accadimenti o ragionare sulla natura dei personaggi e dei luoghi.

La lettura ad alta voce partecipata

La lettura non ha bisogno di altro: niente schede di lettura, niente analisi logica, niente riassunti. La lettura ad alta voce costituisce una pratica didattica che basta a sé stessa, che ha in sé tutto quello che serve per essere funzionale ed efficace. L’obiettivo principale è creare legami, sviluppare fiducia, percorrere le strade delle storie e affrontare gli innumerevoli labirinti dell’immaginazione. Tuttavia, durante la lettura di una storia è importante non dimenticarsi del giovane ascoltatore. Occorre pertanto prevedere momenti, che con il tempo diventeranno spontanei, in cui si lascia spazio al dialogo aperto, dove il bambino può dire ciò che desidera, fare domande, condividere pensieri e visioni, esprimere curiosità o commenti. In questo caso l’atteggiamento del docente deve essere positivo e valutativo. Nel feedback il docente deve valorizzare ogni singolo intervento, collegandosi ad esso.

Le domande del docente dovranno essere aperte, prevedere più soluzioni di risposta, consentire ai bambini di entrare nelle storie utilizzando la loro immaginazione. del tipo *“e voi che avreste fatto al posto di...? Come si sente secondo voi questo personaggio? Quale personaggio vi sta piacendo di più? Perché? Chi vorreste essere voi? Che cosa succederà dopo?”*.

Dalle esperienze di alcuni docenti di Scuola Primaria:

“Noi spesso alla primaria proponiamo ai bambini anche di guardare la copertina e le immagini prima di leggere e provare a indovinare di che cosa parlerà la storia”

“A volte chiedo «che cosa vedete mentre leggo?» I bambini così mi descrivono le loro immagini mentali... Hanno una grandissima fantasia. Mi sto

accorgendo che la loro capacità di 'vedere' soltanto ascoltando le parole si sta sviluppando tantissimo”.

“Io chiedo sempre di socializzare ed esternare le emozioni che provano. È sempre sorprendente far scoprire che dalla rabbia si può passare alla gioia, dalla paura allo stupore... semplicemente proseguendo la lettura della storia”

“Davvero divertente, ottimo per coinvolgere i bambini, per farli partecipare attivamente. È bello quando i bambini tentano di trovare soluzioni!”

“Con i più grandi mi aggancio alla storia o alla contemporaneità. Altre volte sottolineo ad esempio delle espressioni poetiche o dei modi di dire...”

da interviste inedite tratte dal Progetto “Leggere: Forte!”, 2022

Sitografia

Progetto Leggimi ancora

<https://www.giuntiscuola.it/progetto-leggimi-ancora>

Progetto Leggere: Forte!

<https://www.regione.toscana.it/scuola/speciali/leggereforte>

Progetto Coltivare i lettori del futuro

<http://pratika.net/wp/coltivare-lettori-per-il-futuro/>

E-book gratuiti

<https://federicobatini.wordpress.com/2020/03/16/e-book-gratuiti-di-narrativa-al-tempo-del-coronavirus/>

Bibliografia

- Baker, C. E. (2013). Fathers' and mothers' home literacy involvement and children's cognitive and social emotional development: Implications for family literacy programs. *Applied Developmental Science*, 17(4), pp. 184-197.
- Baker, S. K., Santoro, L. E., Chard, D. J., Fien, H., Park, Y., & Otterstedt, J. (2013). An evaluation of an explicit read aloud intervention taught in whole-classroom formats in first grade. *The Elementary School Journal*, 113(3), pp. 331-358.
- Batini, F. (2018). *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e Life Skills*. Firenze, Giunti.
- Batini, F. (a cura di) (2021a). *Ad alta voce. La lettura che fa bene a tutti*. Firenze, Giunti.
- Batini, F. (a cura di) (2021b). *Un anno di Leggere: forte! in Toscana. L'esperienza di una ricerca azione*. Milano, Franco Angeli. Scaricabile da: <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/658>
- Batini, F. (2022a). *Letture ad alta voce. Ricerca e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Roma, Carocci.
- Batini, F. (a cura di) (2022b). *Il futuro della lettura ad alta voce. Alcuni risultati della ricerca educativa internazionale*. Milano, Franco Angeli.
- Batini, F., Bartolucci, M. (2019). La promozione del benessere scolastico e l'empowerment cognitivo degli studenti attraverso la lettura ad alta voce: una sperimentazione nazionale. In Castelli L., Marcionetti J., Plata A., Ambrosetti A. (a cura di), *Well-being in Education Systems*, Hografe, Bern.
- Batini, F., Giusti, S. (2021). *Tecniche per la lettura ad alta voce. 27 suggerimenti per la fascia 0-6 anni*. Milano, Franco Angeli.
- Batini, F., Giusti, S. (2022). *Strategie e tecniche per leggere ad alta voce a scuola. 16 suggerimenti per gli insegnanti della scuola media e secondaria*. Milano, Franco Angeli.
- Brokamp, S. K., Houtveen, A. A., & van de Grift, W. J. (2019). The relationship among students' reading performance, their classroom behavior, and teacher skills. *The Journal of Educational Research*, 112(1), pp. 1-11.
- Brunello, G, Weber, G., Weiss, C.T. (2017). Books are Forever: Early Life Conditions, Education and Lifetime Earnings in Europe, *The Economic Journal*, Volume 127, Issue 600, pp. 271-296.
- Calvino, I. (2012). *Lezioni americane*. Edizioni Mondadori.
- Çetinkaya, F. Ç., Ates, S., & Yildirim, K. (2019). Effects of Interactive Book Reading Activities on Improvement of Elementary School Students; Reading Skills. *International Journal of Progressive Education*, 15(3), pp. 180-193.
- Chomsky, C. (1972). Stages in language development and reading exposure. *Harvard educational review*, 42(1), pp. 1-33.
- Chzhen, Y., Rees, G., Gromada, A., Cuesta, J., & Bruckauf, Z. (2018). An Unfair Start: Inequality in Children's Education in Rich Countries. Innocenti Report Card 15. UNICEF.
-

- Cinque, P., Falzetti, P., & Le Rose, G. (2021). Smart working ed emergenza sanitaria: una lettura prospettica a partire dall'esperienza dell'Invalsi del Covid-19. *Argomenti*, 259.
- De Mauro, T., Lodi, M. (1993). *Lingua e dialetti*. Roma, Editori Riuniti.
- Freschi, E. (2018). Quale approccio alla lettura prima di saper leggere. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 16(1), pp. 51-66.
- Gold, J., & Gibson, A. (2001). Reading aloud to build comprehension. *Reading Rockets*, 32(7), pp. 14-21.
- Gottschall, J. (2014). *L'istinto di narrare: come le storie ci hanno reso umani*. Bollati Boringhieri.
- Gurdon, M.C. (2019). *The Enchant Hour. The miraculous Power of Reading Aloud in the Age of Distraction*. Edinburgh, Piatkus.
- Huus, H. (1972). *Reading interests. Readings on reading instruction*. New York, David McKay.
- Jones, S. M., Brown, J. L., & Lawrence Aber, J. (2011). Two-year impacts of a universal school-based social-emotional and literacy intervention: An experiment in translational developmental research. *Child development*, 82(2), pp. 533-554. Doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01560.
- Jordon, N. C., Kaplan, D., & Hanich, L. B. (2002). Achievement growth in children with learning difficulties in mathematics: Findings of a two-year longitudinal study. *Journal of educational psychology*, 94(3), p. 586.
- Kumschick, I. R., Beck, L., Eid, M., Witte, G., Klann-Delius, G., Heuser, I., ... & Menninghaus, W. (2014). Reading and feeling: The effects of a literature-based intervention designed to increase emotional competence in second and third graders. *Frontiers in Psychology*, 5, p. 1448.
- Ledger, S., & Merga, M. K. (2018). Reading aloud: Children's attitudes toward being read to at home and at school. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(3), pp. 124-139.
- Loiero, S., & Lugarini, E. (Eds.). (2019). *Tullio De Mauro: Dieci tesi per una scuola democratica*. Franco Cesati Editore.
- Lonigan, C. J., & Shanahan, T. (2009). Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Executive Summary. A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention. *National Institute for Literacy*.
- Makumbila, M. P., & Rowland, C. B. (2016). Improving South African third graders' reading skills: Lessons learnt from the use of Guided Reading approach. *South African Journal of Childhood Education*, 6(1), pp. 1-8.
- Marini, A. (2015). *Rapporti tra sviluppo cerebrale e sviluppo linguistico*. Scaricabile da: https://www.researchgate.net/profile/Luigi-Marotta-2/publication/286066124_Marini_Marotta_Items_32_2014/links/5665c70808ae15e74634b3c6/Marini-Marotta-Items-32-2014.pdf.
-

- Milani, L. (1967). *Scuola di Barbiana. Lettera a una professoressa*. Firenze, Editrice Fiorentina.
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological bulletin*, 137(2), p. 267.
- Montag, J.L., Jones, M.N., Smith, L. B., (2015). The Words Children Hear: Picture Books and the Statistics for Language Learning. *PubMed*. Scaricabile da: <https://doi.org/10.1177/0956797615594361>.
- Nancy, J. L. (1996). *Être singulier pluriel*. Paris, Galilée.
- OECD (2018). *Equity in Education. Breaking Down Barriers to Social Mobility*. Paris: PISA OECD Publishing. Scaricabile da: <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>.
- OECD (2021). *Education at a Glance 2021*. Paris, PISA OECD Publishing. Scaricabile da: <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- Özsoy, G., Kuruyer, H. G., & Çakiroğlu, A. (2015). Evaluation of students' mathematical problem solving skills in relation to their reading levels. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(1), pp. 113-132.
- Sénéchal, M., LeFevre, J. A., Hudson, E., & Lawson, E. P. (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational psychology*, 88(3), p. 520.
- Sénéchal, M., LeFevre, J. A., Smith-Chant, B. L., & Colton, K. V. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy the role of empirical evidence. *Journal of school psychology*, 39(5), pp. 439-460.
- Swanson, S. A., Crow, S. J., Le Grange, D., Swendsen, J., & Merikangas, K. R. (2011). Prevalence and correlates of eating disorders in adolescents: Results from the national comorbidity survey replication adolescent supplement. *Archives of general psychiatry*, 68(7), pp. 714-723.
- Trelease, J. (1995). *Read-Aloud Handbook*. London, Penguin.
- Whitten, C., Labby, S., Sullivan, S. L. (2016). The impact of Pleasure Reading on Academic Success. *The Journal of Multidisciplinary Graduate Research*, 2(4), pp. 48-64.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*.
- Wright, C., & Dunsmuir, S. (2019). The Effect of Storytelling at School on Children's Oral and Written Language Abilities and Self-Perception. *Reading & Writing Quarterly*, 35(2), pp. 137-153.
- Yekaterina Chzhen, Y., Rees, G., Gromada, A., Cuesta, J., Bruckauf, Z. (2018). Partire svantaggiati: La disuguaglianza educativa tra i bambini dei paesi ricchi. *Innocenti Report Card*, no. 1
-