

EDUCARE ALLA LETTURA O PROMUOVERE LA LETTURA?

Idee e proposte a partire da un'indagine
esplorativa sulle pratiche e i metodi
utilizzati nelle istituzioni scolastiche
italiane in Italia e all'estero

A cura di
Federico Batini e Diego Izzo

STORIE *per*
PERSONE *le*
e le COMUNITÀ

FrancoAngeli 



Direzione: Federico Batini, *Università degli Studi di Perugia*, Simone Giusti, *Università degli Studi di Siena*

La collana pubblica ricerche e manuali di pratiche finalizzati allo sviluppo e alla realizzazione delle capacità umane attraverso l'utilizzo di storie. Nata dalle comunità scientifica e professionale che dal 2007 fa riferimento al convegno biennale "Le storie siamo noi". Questa iniziativa editoriale ha lo scopo di fornire uno spazio di incontro tra ricercatori e operatori di diversi settori e discipline, i quali condividono la necessità di studiare empiricamente gli effetti delle varie pratiche educative e di cura, di individuare nuovi concetti e strumenti, di diffondere pratiche consolidate e verificate in grado di favorire, attraverso pratiche narrative, lo sviluppo delle persone e delle comunità.

Comitato scientifico: Vincenzo Alastra, *ASL Biella*; Chiara Bertolini, *Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia*; Cristina Caracchini, *Western University, CA*; Roberta Cardarello, *Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia*; Michele Cometa, *Università degli Studi di Palermo*; Maurizio Alfonso Iacono, *Università di Pisa*; Paolo Jedlowski, *Università della Calabria*; Giusi Marchetta, *insegnante e scrittrice*; Michele Petit, *CNRS Parigi*; Vanessa Roghi, *ricercatrice indipendente, fellow Columbia University*; Andrea Smorti, *Università degli Studi di Firenze*; Natascia Tonelli, *Università degli Studi di Siena*).

Coordinamento editoriale: Marco Bartolucci.

FrancoAngeli 



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più: [Pubblica con noi](#)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "[Informatemi](#)" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

EDUCARE ALLA LETTURA O PROMUOVERE LA LETTURA?

Idee e proposte a partire da
un'indagine esplorativa sulle
pratiche e i metodi utilizzati nelle
istituzioni scolastiche italiane in
Italia e all'estero

A cura di
Federico Batini e Diego Izzo

STORIE *per*
PERSONE *le*
e le COMUNITÀ

FrancoAngeli 

Il progetto di ricerca-azione “Le pratiche di promozione ed educazione alla lettura: una ricerca comparativa” è stato ideato, sviluppato e realizzato dal Dipartimento FISSUF dell’Università degli Studi di Perugia e dal Centro per il libro e la lettura del Ministero della Cultura che ne ha reso possibile la realizzazione.



A.D. 1308
unipg
DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA,
SCIENZE SOCIALI, UMANE
E DELLA FORMAZIONE



CENTRO
PER IL LIBRO
E LA LETTURA



Testi di: Chiara Azzollini, Federico Batini, Silvia Blezza Picherle, Simonetta Bitasi, Gaia Bonvecchi, Elia Carlotti, Barbara Ciurnelli, Paolo Di Nicola, Chiara Faggiolani, Diego Izzo, Mauro Le Donne, Veronica Lombardi, Giusi Marchetta, Heidi Marazzita, Lella Mazzoli, Adriano Monti Buzzetti, Linda Petrucci, Jenny Poletti Riz, Guendalina Serlenga, Gabriela Zucchini.

Isbn e-book Open Access: 9788835182160

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons*
Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale
(CC-BY-NC-ND 4.0).

Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore.
L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni
della licenza d'uso dell'opera previste e comunica sul sito
HYPERLINK “<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>” <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>.

Indice

Prefazione , di <i>Adriano Monti Buzzetti</i>	pag.	9
Premessa. La lettura nell'era transmediale: pratiche, supporti e differenze generazionali , di <i>Lella Mazzoli</i>	»	11
1. Verso un'educazione alla lettura? , di <i>Federico Batini</i>	»	19
1.1. Una ricerca e la necessità di distinguere e comprendere per progettare	»	19
1.2. Promozione della lettura e educazione alla lettura	»	20
1.3. Alcune evidenze empiriche	»	23
1.4. Il contributo di questa ricerca	»	24
1.5. Conclusioni	»	25
2. Promozione della lettura, educazione alla lettura o entrambe? Il senso di un progetto	»	27
2.1. La lettura in dialogo con l'esperienza, in dialogo con se stessi e con gli altri, di <i>Guendalina Serlenga, Diego Izzo</i>	»	27
2.2. La lettura in Italia, di <i>Heidi Marazzita</i>	»	29
2.3. Abitudini che cambiano e responsabilità educative, di <i>Barbara Ciurnelli</i>	»	30
2.4. Gli effetti di lungo periodo, di <i>Elia Carlotti</i>	»	32
2.5. Per una distinzione: l'educazione alla lettura, di <i>Heidi Marazzita</i>	»	36
2.6. La promozione della lettura, di <i>Diego Izzo</i>	»	40
2.7. La Legge 15 del 2020, di <i>Diego Izzo</i>	»	42
2.8. Le misure legislative, di <i>Diego Izzo</i>	»	43
2.8.1. Le commissioni su promozione e educazione alla lettura	»	45

3. Le pratiche di promozione della lettura e educazione alla lettura: una ricerca esplorativa	pag.	47
3.1. L'indagine esplorativa nelle scuole italiane, di <i>Diego Izzo</i>	»	49
3.1.1. Metodologia	»	50
3.1.1.1. Il campione e le sue caratteristiche	»	50
3.1.1.2. Lo strumento	»	52
3.1.2. Analisi dei risultati descrittivi	»	53
3.1.3. Analisi dei risultati correlazionali, di <i>Paolo Di Nicola</i>	»	70
3.2. Il confronto tra scuole italiane in Italia e all'estero, di <i>Heidi Marazzita</i>	»	81
3.2.1. I risultati	»	81
3.3. I panel di esperti, di <i>Barbara Ciurnelli</i>	»	99
3.3.1. I panel con gli esperti accademici	»	102
3.3.2. I panel con gli esperti della filiera editoriale	»	105
4. I metodi di educazione alla lettura: dalla teoria alla pratica	»	109
4.1. Lettura e rilettura ad alta voce espressivo-letteraria, di <i>Silvia Blezza Picherle</i>	»	113
4.1.1. Il metodo nelle pratiche, di <i>Chiara Azzollini</i>	»	116
4.2. Lettura ad alta voce condivisa, di <i>Federico Batini</i>	»	119
4.2.1. Il metodo nelle pratiche, di <i>Barbara Ciurnelli</i>	»	126
4.3. Writing and Reading Workshop, di <i>Jenny Poletti Riz</i>	»	129
4.3.1. Il metodo nelle pratiche, di <i>Chiara Azzollini</i>	»	136
4.4. <i>Tell me</i> , di <i>Gabriela Zucchini</i>	»	139
4.4.1. Il metodo nelle pratiche, di <i>Elia Carlotti</i>	»	143
4.5. <i>Read more</i> : un primo bilancio, di <i>Simonetta Bitasi</i>	»	145
4.5.1. Il metodo nelle pratiche, di <i>Elia Carlotti</i>	»	149
4.6. I metodi nelle pratiche: l'impatto quantitativo, di <i>Pao- lo Di Nicola</i>	»	151
5. I progetti e le iniziative di promozione della lettura e educazione alla lettura nel panorama nazionale e internazionale: una breve rassegna	»	156
5.1. I progetti di promozione/educazione alla lettura in Italia, di <i>Veronica Lombardi, Gaia Bonvecchi, Mauro Le Donne</i>	»	157
5.2. I progetti e le iniziative di promozione/educazione alla lettura in Europa, di <i>Mauro Le Donne, Veronica Lombardi</i>	»	187

5.3. I progetti di promozione/educazione alla lettura nel mondo, di <i>Mauro Le Donne, Veronica Lombardi, Linda Petrucci</i>	pag. 213
6. Conclusioni e direzioni future , di <i>Federico Batini, Giuseppi Marchetta</i>	» 219
6.1. Lettura e democrazia: il futuro dell'educazione alla lettura a scuola	» 219
6.2. Un'esperienza ancora troppo discontinua per essere accessibile	» 220
6.3. Distinguere per agire	» 222
6.4. Superare il canone, adeguare la valutazione	» 222
6.5. Cambiare paradigma	» 223
6.6. Conclusioni e raccomandazioni	» 224
Postfazione. Lettura ad alta voce condivisa e biblioteche: il futuro della lettura tra socialità e ricomposizione del tempo , di <i>Chiara Faggiolani</i>	» 227
Premessa	» 227
L'ambivalenza della lettura	» 228
Le biblioteche nel sistema dell'educazione alla lettura	» 230
Lettura e micronicchie temporali: la vertigine nella lettura ad alta voce condivisa	» 231
Bibliografia	» 235

Prefazione

di *Adriano Monti Buzzetti*

Il presente volume rappresenta un momento alto e qualificante nel dialogo progettuale che il Centro per il libro e la lettura del Ministero della Cultura ha inteso coltivare in questi anni con il mondo della ricerca e dell'università. Sin dalla sua istituzione, infatti, l'ente da me presieduto ha fatto proprio il convincimento profondo che l'impegno per promuovere l'empatia con la parola scritta quale motore di crescita sociale e civile abbia come prerequisito essenziale quella ricognizione operativa e quello sguardo consapevole sulla realtà, che proprio la collaborazione tra interlocutori scientifici e accademici può arricchire di un apparato di concetti e principi euristici adeguati a decifrare i mutamenti del nostro tempo.

La condivisa e sensibile attenzione verso le positive esperienze di crescita intellettuale e umana legate alle diverse modalità di fruizione dei testi scritti si è felicemente concretizzata anni or sono in una pubblicazione periodica che chiarisce sin dal titolo la propria missione ispiratrice. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, iniziativa editoriale congiunta del Centro per il libro e la lettura e dell'Università di Perugia sotto la direzione scientifica del professor Batini, è stata di recente riconosciuta dall'ANVUR quale rivista di classe A per i settori disciplinari 11/D1 (Pedagogia e Storia della pedagogia) e 11/D2 (Didattica, Pedagogia speciale e Ricerca educativa), e inoltre rivista scientifica per tutta l'area 11. Un risultato prestigioso, il più alto per una pubblicazione scientifica in Italia, che premia la scelta di aprire un nuovo spazio di confronto tra affermati studiosi e ricercatori nel settore della formazione.

Si tratta del punto di arrivo di un percorso iniziato nel 2021, quando il Centro aveva fatto propria la proposta di lanciare una pubblicazione peer-reviewed e open access che accogliesse studi e ricerche su tematiche attinenti alla lettura tout court e in modo particolare a quella espressiva (ad alta voce). La rivista, con la sua linea editoriale volta a porre in sinergia

discipline diverse, è oggi davvero un fecondo strumento di interazione tra le più qualificate professionalità impegnate nello studio dei processi e delle pratiche legate alla lettura. Le sue pagine ospitano studi sperimentali ed empirici, recensioni, rassegne, ricerche storiche e letterarie, e anche approfondimenti teorici di rilievo che abbiano come focus la pratica dei libri e la lettura ad alta voce.

Se pensiamo ai compiti istituzionali del Centro, la corretta distinzione di fondo tra gli ambiti, e prima ancora tra le categorie, di educazione e di promozione alla lettura è un momento di chiarimento preliminare che presiede alla elaborazione delle politiche pubbliche vocate a tale specifica finalità. In questo senso la ricerca di base diventa propedeutica a quella applicata, da cui discendono la concezione e la pratica delle sinergie istituzionali di settore. In altre parole, conoscere i rispettivi ambiti e i loro confini consente un discernimento consapevole sul proverbiale “chi fa cosa”, affinché gli obiettivi paralleli di educare alla lettura e di promuoverla siano perseguiti efficacemente da ciascuno dei vari interlocutori coinvolti nel percorso: legislatore, amministrazione pubblica, soggetti privati, terzo settore. Affinché i diversi soggetti attivi nell’ecosistema della lettura cooperino proficuamente, e dunque l’amministrazione pubblica si sappia coordinare in modo virtuoso con il mondo della scuola, le biblioteche, i librai, gli editori, gli autori, l’associazionismo culturale e i media, è essenziale ricostruire le rispettive sfere di pertinenza, eliminando sovrapposizioni e valorizzando proficue cointeressenze.

Se consideriamo nel loro insieme il contenuto del D.P.R. 34 del 2010 e la Legge 15 del 2020, l’obiettivo specifico di sostenere la promozione della lettura può essere considerato il core business del Centro, sin dalle sue origini attivo su rapporti che massimizzino la capillarità di iniziative di diversa gittata e ampiezza, variamente collocate ora sul versante dei grandi eventi collettivi (campagne come *Il Maggio dei Libri* e *Libriamoci*, fiere, festival, incontri ecc.), ora su progetti locali e nazionali strutturati nel tempo grazie ai finanziamenti del “Piano nazionale d’azione per la promozione della lettura”. Quanto invece alla cosiddetta *reading literacy*, non meno centrale per l’identità e gli scopi del Centro, essa trova riscontro in ciò che in questi anni si è costruito: dal progetto *Educare alla lettura*, divenuto poi un vero e proprio bando a sé, all’omonima iniziativa promossa insieme al Salone del Libro di Torino. Da entrambe le prospettive considerate, la ricerca che trova il suo compimento in quest’opera offre dunque gli strumenti di una consapevole riflessione ad ampio spettro per l’insieme delle sfide con cui il Centro per il libro, e ogni altro soggetto pubblico o privato con lo scopo ultimo di allargare la base numerica di lettrici e lettori, si trova oggi a cimentarsi.

Premessa. La lettura nell'era transmediale: pratiche, supporti e differenze generazionali

di *Lella Mazzoli*

L'Istat contempla la lettura come un'attività che viene svolta su libri e saggi, sia cartacei che digitali. Sono però convinta che la lettura, oggi, sia qualcosa di più e comunque di diverso, certamente comprensiva di quella attività.

La mia affermazione parte dall'osservazione fatta su una specifica popolazione. Quella che comprende la GenZ e i Millennials.

L'Istituto per la formazione al giornalismo (Ifg) di Urbino e Ipsos hanno condotto nel 2023 una ricerca, commissionata dal Centro per il libro e la lettura, sulla lettura nella GenZ¹, che è poi stata approfondita nel 2024 con una survey sulla generazione dei Millennials². Le ricerche ci dicono che per GenZ e Millennials la lettura è molto altro.

Ci sono tanti modi di svolgere l'attività del leggere. Sia per i supporti che vengono usati, sia per i tipi di contenuti da leggere, financo le posture che si assumono e i tempi e gli spazi che vengono usati.

Come anticipato, le nostre osservazioni complessivamente sono state svolte su ragazze, ragazzi e giovani di età compresa tra i 14 e i 28 anni. Generazioni che più ci interessano perché uno sguardo a queste fasce di età permette di cogliere segnali forti, ma anche deboli, dell'attività del leggere, utili per i prossimi decenni, e di capire come intervenire per promuovere la lettura e più ampiamente l'informazione culturale.

Ragazze e ragazzi vivono in un mondo multimediale costantemente connesso in modo del tutto naturale. È il loro liquido amniotico. Hanno un rapporto autentico, probabilmente nativo con il digitale, che non significa che sia il solo modo che hanno per leggere e informarsi. È un'attività che

1. Presentata al Festival del giornalismo culturale di Urbino, 8 ottobre 2023.

2. Allo scopo di evidenziare le differenze di genere, e presentata al Festival del giornalismo culturale di Urbino, 5 ottobre 2024.

svolgono ovunque e lo fanno in modo diverso tra loro, giovanissimi e giovani, ragazze e ragazzi.

Non soltanto multimediali, ma assolutamente transmediali. Secondo una modalità sempre più simultanea. Talvolta vince la carta, talvolta il digitale. Non stanno solo da una parte o dall'altra, non cancellano definitivamente i media tradizionali o meno contemporanei per dare spazio solo a quelli più innovativi. Confermano, in buona sostanza, quello che molti sociologi dei media hanno sostenuto e sostengono: ogni mezzo che arriva ingloba il precedente ma non lo annulla (McLuhan, 1964).

Partendo da queste brevi considerazioni provo a fare dei riferimenti più specifici.

I supporti. Le due generazioni usano strumenti che però diventano qualcosa di più di semplici media. Sono contenitori che diventano anche contenuti (McLuhan, 1995). Un'indicazione di ciò proviene dai focus group svolti durante la ricerca qualitativa nei quali si chiedeva ai ragazzi e alle ragazze più giovani all'interno della GenZ, in questo caso allievi delle terze medie, di posizionare i supporti su cui normalmente praticano la lettura in una sorta di metro disegnato a terra. Ebbene appare chiaro che per la maggior parte di loro lo smartphone, assieme al libro cartaceo, sono i supporti più usati per leggere. Quello che però è interessante è che la GenZ non ha predilezioni nette sul tipo di supporto da utilizzare per leggere. La carta sorprendentemente piace, piace molto per motivi affettivi ed emozionali. Ma non disdegnano gli altri mezzi: leggono ovunque, anche se ne privilegiano alcuni. Possono iniziare la lettura sulla carta per proseguire sul digitale (smartphone soprattutto, poco il tablet e il pc), per tornare al cartaceo con facilità e familiarità. Una transmedialità e crossmedialità che connotano questa generazione.

Vale la pena evidenziare che la lettura digitale non è più facile di quella su carta, e infatti necessita di un maggior numero di competenze, proprio per la sua caratteristica ipertestuale per la quale serve capacità di ricerca, valutazione dei rimandi e ricostruzione del testo. La lettura digitale non è facile proprio per la non-linearità che determina nell'attività del leggere, per esempio attraverso il passaggio da un sito all'altro (*skimming*). I ragazzi mostrano però una grande capacità di selezione, poi di scansione e di ricomposizione. Attività che svolgono in modo quasi inconscio e inconsapevole, mi verrebbe da dire naturale, anche se così non è, ovviamente. Ciò che per gli adulti risulta complesso, per le giovani generazioni non lo è. Certo è che, come molti studiosi evidenziano, questo può condurre a una lettura più superficiale rispetto alla pratica di lettura

tradizionale. Una minore memorizzazione. Un difficoltoso apprendimento profondo.

Con l'avvento del digitale e con l'affermazione dei media portatili, in buona sostanza della dematerializzazione della lettura, troviamo profondamente mutato l'approccio alla lettura da parte dei giovanissimi, immersi in una dimensione formativa e discorsiva caratterizzata da questa molteplicità di sollecitazioni, fonti e interessi.

Se è vero che la lettura, come abbiamo visto nella ricerca, non è più limitata al libro come un tempo, è altrettanto vero che è mutata la stessa idea di testo, soprattutto nell'era della comunicazione social, sempre più iconica e visuale, come conferma la popolarità di alcuni booktoker.

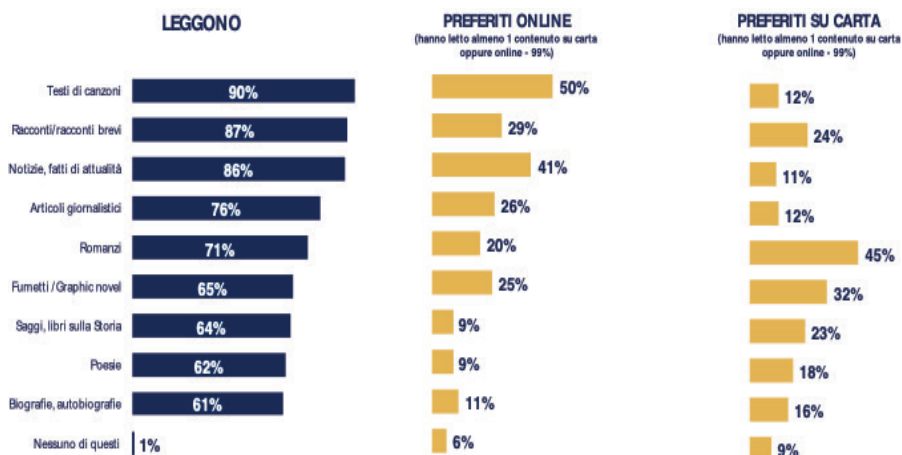
I contenuti. La lettura fa sempre più riferimento a una ibridazione di parole e immagini che scandiscono il quotidiano e lo plasmano senza soluzione di continuità. Le letture più estese (narrativa e saggistica in primis) sono consumate per lo più su supporto cartaceo, mentre le meno estese e occasionali avvengono sul digitale. Si leggono romanzi soprattutto nel formato cartaceo; al contrario messaggi, chat e notizie si leggono sullo smartphone se non addirittura sullo smartwatch, poco sul pc e sul tablet. È quasi ovvio che immediatezza e celerità sono alla base della estemporaneità della lettura. Contenuti sempre più spesso brevi, contratti in pochi secondi (*flashati* in gergo) sono agevolati da strumenti sempre alla portata di mano. I contenuti lunghi necessitano di più alta qualità, indispensabile per svolgere una lettura approfondita.

Nel Grafico 1 si possono vedere quali contenuti i partecipanti alla ricerca leggono e quali preferiscono online e su carta. Senza entrare nel merito della questione per la quale rimando a Cappello (2023).

Preoccupa il fatto che l'abitudine a leggere contenuti veloci su supporti veloci induca a utilizzare gli stessi processi di lettura per contenuti di maggiore profondità e impegno.

Pare comunque inevitabile un inarrestabile trasferimento della lettura dal cartaceo al digitale e, in contemporanea, si registra una progressiva riduzione della disponibilità di tempo e di concentrazione da destinare alle narrazioni, soprattutto a quelle più estese e impegnative. La ricerca ha poi evidenziato che esistono anche tempi differenti per la lettura.

Graf. 1 - Tipologie di testi letti dai partecipanti



Tipi e modi di lettura. Sappiamo che sono diverse le modalità del leggere. Lettura assorta, concentrata e “a salti” sono tre modi assai seguiti e costituiscono solo alcune delle modalità di lettura praticate dai ragazzi e dalle ragazze. Quella assorta pare essere la più diffusa fra i ragazzi più grandi, la concentrata fra i più piccoli, quella a salti, la più diffusa, ma giudicata negativamente da una parte del campione intervistato, è svolta dai più giovani. Ci sarebbe da chiosare sul fatto che la memorizzazione e l’interiorizzazione dei testi sono processi che richiedono concentrazione e, spesso, autodisciplina.

I giovani leggono per lo più in solitudine, spinti dalla ricerca di emozioni e dalla volontà di apprendere, anche dietro l’input di recensioni proposte sui social, in particolare TikTok o BookTok.

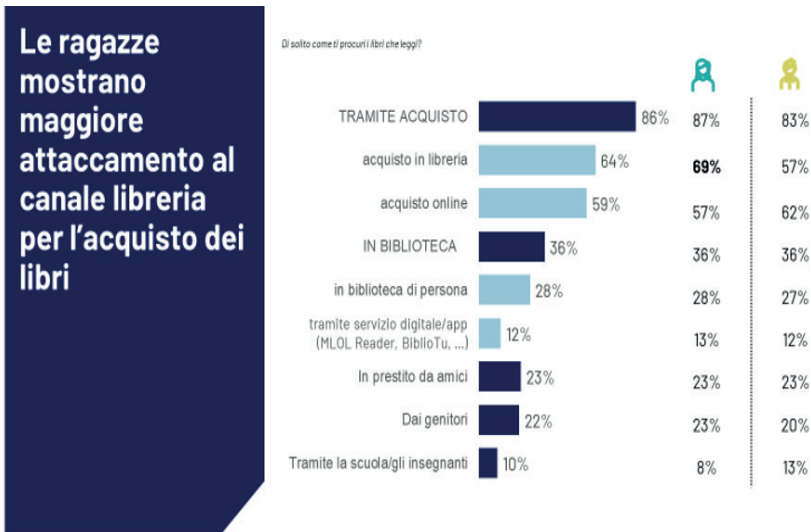
C’è poi la lettura ad alta voce. Di questa modalità non abbiamo numeri, ma abbiamo indicazioni provenienti dai focus group. I giovanissimi raccontano di averla praticata da bambini. Riconoscono alla lettura ad alta voce effetti positivi a livello di comprensione e di relazione ma la collocano come esperienza legata all’infanzia. Sembra quasi che per la velocità del loro vivere questa modalità non sia apprezzata (anche se per molti loro non ci sono esperienze successive all’infanzia stessa). La voce, però, interessa. Lo vediamo con gli audiolibri ma anche con i podcast³. Sono forme di ascolto

3. Il 17% di ragazzi e ragazze, quando si chiede loro quali sono le attività preferite durante il tempo libero, indicano il podcast.

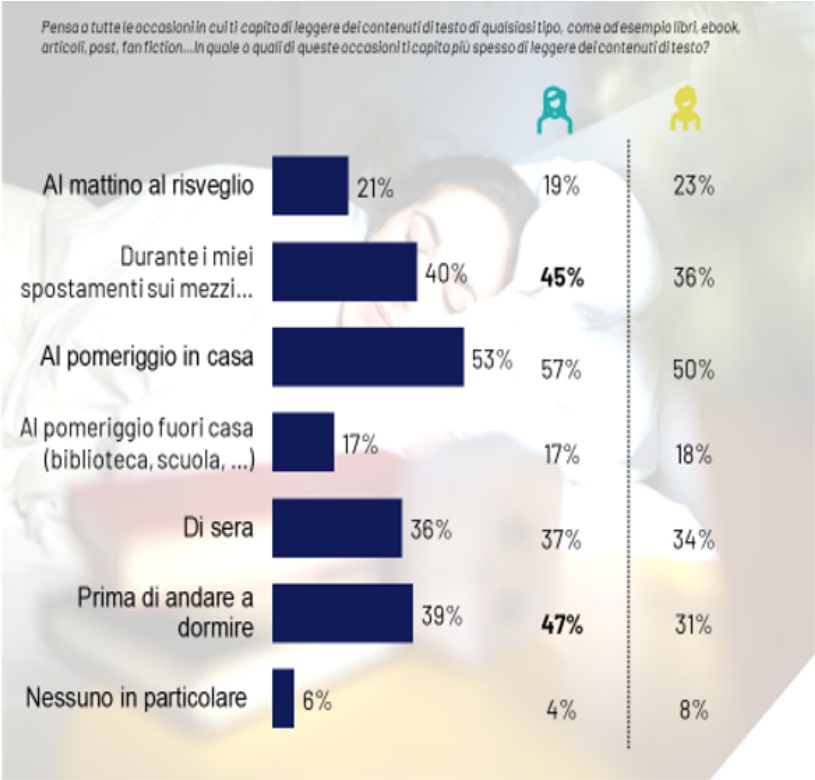
che, dicono, non sempre li coinvolgono attivamente; ascolto passivo dunque, non attivo. Mancano l'attorialità e la forza partecipativa che paiono essere elementi di una certa importanza nella lettura, specie in quella ad alta voce. Manca anche il supporto delle immagini, fondamentali per queste generazioni. Servirebbe forse porre attenzione sulla “doculettura” che necessita, come con i programmi culturali, di una parte narrata fuori campo e immagini di supporto (Cappello, 2023). Una combinazione, dunque, di immagini e voce che diventa alternativa agli audiolibri, alla lettura ad alta voce. L'esperienza della lettura ad alta voce da parte degli insegnanti, condivisa in classe (Batini, a cura di, 2023), è tuttavia ancora troppo poco esperita perché se ne possa dare conto come esperienza. Per molte ragazze e ragazzi la domanda suona equivoca e pensano alla lettura autonoma ad alta voce.

Le differenze di genere. Le ragazze vanno in libreria più dei ragazzi (Grafico 2). Forse era intuibile che le ragazze leggessero di più su carta rispetto ai ragazzi, ma quello che colpisce è come questa differenza sia particolarmente significativa: 40% i ragazzi, 60% le ragazze. Un gap notevole, sottolinea Claudia D'Ippolito (ricercatrice senior di Ipsos) che assieme a me ha lavorato sulla ricerca. E ancora, le ragazze sono lettrici più avidi di testi sia su carta che su digitale. Le ragazze leggono più dei ragazzi durante gli spostamenti sui mezzi e leggono più dei ragazzi prima di dormire (Grafico 3).

Graf. 2 - Canali di acquisto dei libri dei partecipanti



Graf. 3 - Ambienti di lettura dei partecipanti



Questo dato è da collegare probabilmente al fatto che le ragazze parrebbero avere una migliore capacità di organizzazione del tempo, maggiore capacità di concentrazione e attenzione, sembrano avere minori distrazioni.

C'è ancora un dato che voglio evidenziare nel settore delle differenze dei comportamenti di genere: chi legge, chi scrive, chi pubblica.

La maggioranza dei ragazzi e delle ragazze leggono secondo le percentuali che sono state riportate, tante e tanti scrivono senza evidenti differenze fra maschi e femmine. Scrivono poesie, scrivono racconti brevi, pubblicano storie sui social. Quello che però sappiamo è che un numero inferiore di ragazze rispetto ai ragazzi pubblicano quanto scrivono su social, blog, carta o altro medium. Questo a mio parere è un dato interessante. Ancora una volta, le ragazze e le giovani donne sembrano più riflessive, ma anche più timorose di apparire e insicure.

Sarebbe interessante tenere monitorati questi dati per capire il futuro della lettura e dell'attività del leggere. Solo un attento monitoraggio negli

anni ci permetterà di comprendere quelli che talvolta sono dati conclamati ma più spesso segnali in evoluzione.

La ricerca che viene presentata in questo volume offre uno spaccato fondamentale, colmando un vuoto notevole, circa le pratiche e le didattiche che si svolgono a scuola per e con la lettura e si pone in esplicito dialogo con ciò di cui abbiamo dato conto sopra.

1. Verso un'educazione alla lettura?

di *Federico Batini*

1.1. Una ricerca e la necessità di distinguere e comprendere per progettare

In questo volume presentiamo la sintesi di un lavoro pluriennale che il gruppo di ricerca, coordinato da chi scrive, ha realizzato con e per il Centro per il libro e la lettura. Ci sembrava importante cercare di capire come la lettura viene utilizzata, insegnata, perseguita, esperita nel sistema di istruzione italiano. Ci sembrava importante capire come noi adulti, che spesso sottolineiamo la fondamentale importanza della lettura, lavoriamo per consentire l'accesso a tutte e tutti a questa esperienza e per renderla interessante. Il Centro risponde, sollecitando, sostenendo e collaborando a questa ricerca alla propria mission istituzionale e ne ricava, speriamo, indicazioni concrete per la propria azione. Il gruppo di ricerca riceve conferma circa l'importanza delle azioni di ricerca trasformativa sulla lettura ad alta voce condivisa che sta portando avanti.

La ricerca consente di identificare esperienze importanti, metodi storicizzati e promettenti, pratiche originali e iniziative interessanti. Questi apici, tuttavia, si collocano in un contesto complessivo di difficoltà.

Una prima osservazione, con microaffondi precedenti a questa ricerca, nella fase preliminare di definizione del disegno della ricerca che qui viene presentata, ci ha messo all'erta, anche sulla scorta della collaborazione con centinaia di scuole di ogni ordine e grado in questi ultimi anni. I dati raccolti hanno confermato la presenza di un po' di confusione, la fatica delle istituzioni scolastiche a definire (e raccontare) una strategia complessiva, che molto sia lasciato all'iniziativa dei singoli insegnanti e persino che si faccia confusione e si sovrappongano promozione e educazione alla lettura.

La costanza di una progettazione e di percorsi articolati è presente soltanto per l'insegnamento esplicito della decodifica e della grammati-

ca, molto meno presente, per esempio, l'esperienza diretta della lettura a scuola mediata dalla lettura degli insegnanti. Ciò che si ritiene essere "educazione alla lettura" è spesso, nelle scuole secondarie, un mix tra singole azioni (eventi sostanzialmente) di promozione della lettura.

Ci pare importante, intanto, aprire allora il volume con una ricognizione sui significati, gli obiettivi e le modalità concrete della promozione della lettura e dell'educazione alla lettura per poi dare conto di come, nel campione considerato, queste attività vengano poste in essere. Conoscere le pratiche, i risultati che raggiungono, le criticità che incrociano è fondamentale per progettare il futuro della lettura medesima. Se le indagini internazionali sui livelli di comprensione di ragazze e ragazzi e adulti ci restituiscono una situazione molto problematica, connotata da profonde disuguaglianze, ci sollecitano, pertanto, a un'attenzione vigile che si rivolge, per prima cosa, in modo naturale al sistema educativo e di istruzione. Se riteniamo ancora oggi importante che tutte le persone che abitano nel nostro Paese abbiano livelli di comprensione e di capacità di utilizzo della *literacy* tali da consentirgli di gestire la propria vita e i propri obiettivi e di partecipare alla vita sociale e pubblica allora occorre progettare azioni e modalità perché questo diventi, davvero, possibile per tutte e tutti. La lettura, l'accesso alla lettura, lo sviluppo di tutte le capacità connesse e la motivazione a costruire con la lettura un rapporto costante sono decisivi per raggiungere questo obiettivo, ma ciò che sinora è stato fatto non ha funzionato o non l'ha fatto abbastanza e per tutti.

Oggi non è così. Speriamo di dare, anche con questa ricerca e i suoi diversi approfondimenti, alcune idee, piste e direzioni perché domani, invece, lo sia.

1.2. Promozione della lettura e educazione alla lettura

Nel linguaggio comune "promozione della lettura" e "educazione alla lettura" vengono utilizzati spesso persino come sinonimi, eppure sono due approcci distinti per incentivare la disposizione alla lettura e svilupparne le abitudini, ma con implicazioni teoriche e pratiche differenti.

Per distinguerle possiamo ricorrere a una breve introduzione sui due approcci per poi confrontare gli obiettivi, le modalità, le pratiche e le criticità relative.

- **Promozione della lettura:** con questa denominazione ci si riferisce a quelle attività mirate ad avvicinare alla lettura e sostenere l'interesse. Ci si riferisce quindi a iniziative, eventi o strategie volte a incentivare l'interesse e la motivazione per la lettura. Può includere microeventi,

campagne mediatiche, eventi pubblici, bookcrossing, maratone letterarie, festival, attività in biblioteca. Un rischio significativo è che tali iniziative coinvolgano prevalentemente persone già predisposte alla lettura (Guthrie & Knowles, 2001). La promozione della lettura è spesso significativamente non all'altezza dei propri modelli teorici. I riferimenti principali possiamo sintetizzarli in tre teorie: la teoria dell'engagement nella lettura (Guthrie & Knowles, 2001) che sostiene che promuovere la lettura significhi aumentare l'engagement attraverso fattori come la scelta autonoma dei libri, la collaborazione tra pari e un ambiente stimolante (poco utilizzato come riferimento concreto dalle pratiche italiane); la teoria della motivazione intrinseca ed estrinseca (De Naeghel *et al.*, 2012) in cui si sostiene come la motivazione intrinseca sia più efficace per strutturate abitudini di lettura continuative rispetto alla motivazione estrinseca (es. buoni voti, premi o incentivi a chi legge); il modello di promozione della lettura attraverso le biblioteche (Silva & Vaz, 2014) con il quale si assegna alle biblioteche pubbliche un ruolo cruciale nella democratizzazione dell'accesso alla lettura. Risulta chiaro come azioni coerenti con queste teorie possano costituire uno stimolo significativo per tutte e tutti in presenza di significativi percorsi di educazione alla lettura già svolti. Il rischio di controditte è, altrimenti, molto alto.

- Educazione alla lettura: ci riferiamo con questa espressione alle strategie sistematiche e a lungo termine per sviluppare interesse e motivazione personale nei confronti dell'esperienza, a far fare esperienza di lettura e di ascolto della lettura, a sviluppare le abilità connesse alla lettura autonoma, spesso integrate nel curriculum scolastico. Certuni intendono, con questa accezione, che vadano compresi qui anche i metodi di insegnamento della decodifica, comprensione del testo e sviluppo del pensiero critico (Cummins, 1989). Tra i riferimenti teorici troviamo il modello della lettura strategica (Paris *et al.*, 1983) che si concentra sulle abilità di lettura non limitandosi però alla decodifica, ma includendo strategie metacognitive che vanno insegnate in modo esplicito; la teoria dell'automazione della lettura fluente (Fuchs *et al.*, 2001) che sostiene che la fluidità della lettura sia un indicatore della competenza e si sviluppi soltanto con un'educazione continua e strutturata composta da una pluralità di azioni; il modello interattivo della comprensione del testo (Bos & Anders, 1992) che ritiene che una lettura efficace dipenda dall'interazione tra conoscenze pregresse, strategie di lettura e contenuti testuali. Sono emersi negli ultimi due decenni una serie di metodi concreti di proposta della lettura, inoltre, che potremmo radunare sotto il "cappello" di teoria dialogico-trasformativa

in cui al centro della proposta viene messa l'interazione tra gruppo e testo e la modifica che l'azione di leggere in maniera condivisa produce (Batini, a cura di, 2024).

In estrema sintesi potremmo dire che:

- la promozione della lettura → mira a incentivare il desiderio di leggere attraverso eventi, campagne e iniziative culturali.
- l'educazione alla lettura → consente l'esperienza diretta e sviluppa competenze specifiche di comprensione, decodifica e interpretazione del testo.

Mentre la promozione della lettura si concentra sulla diffusione culturale della lettura e sull'incentivarne la pratica, l'educazione alla lettura si occupa di consentire l'esperienza della lettura a tutti e tutte, indipendentemente dalla provenienza familiare e dello sviluppo delle competenze cognitive e linguistiche necessarie per leggere con successo.

Caratteristica	Educazione alla lettura	Promozione della lettura
Centralità	Futuro lettore, futura lettrice	Il libro, i libri
Obiettivo	Sviluppare progressivamente competenze di lettura autonome e critiche	Diffondere interesse per la lettura, aumentare il desiderio di leggere
Metodi principali	Esposizione alla lettura e alle storie in modo progressivo (lettura ad alta voce da parte dell'insegnante/operatore; lettura condivisa; tempo dedicato alla lettura individuale; attività di lettura/scrittura) insegnamento esplicito della decodifica; insegnamento esplicito di strategie per affrontare il testo	Eventi di vario tipo, iniziative socioculturali, costruzione di ambienti dedicati e stimolanti, accesso ai libri
Approccio	Strutturato, nel sistema educativo e di istruzione curricolare, didattico	Informale, esperienziale, occasionale
Destinatari principali	Studenti di qualsiasi età, adulti in formazione, target professionali in sviluppo, anziani	Lettori di tutte le età e di ogni livello di esperienza
Dove può applicarsi	Servizi per l'infanzia, scuole di ogni ordine e grado, università, programmi di formazione, programmi di alfabetizzazione, centri di accoglienza, RSA, aziende, organizzazioni	Biblioteche, festival letterari, media digitali, appuntamenti e cicli culturali

Efficacia nel tempo	A lungo termine, effetti permanenti o semipermanenti	A breve-medio termine
Ruoli	Insegnanti, operatori, pedagogisti, formatori, esperti di lettura	Autori e autrici, case editrici, organizzatori culturali, bibliotecari
Sfide principali	Richiede continuità e strutturazione, richiede formazione degli operatori e insegnanti coinvolti	Frequenza agli eventi, modalità di promozione
Criticità	Spesso limitata al solo insegnamento esplicito della decodifica	Spesso si rivolge solo ai lettori già interessati/e

1.3. Alcune evidenze empiriche

Esplorare le evidenze empiriche relative alle due pratiche risulta utile ai fini di una successiva progettazione delle azioni.

Per quanto riguarda la promozione della lettura tra gli effetti positivi possiamo senza dubbio rubricare un effetto a breve termine di incremento dell'interesse per la lettura che, tuttavia, agisce soprattutto su target che hanno già un qualche interesse e con un picco immediato che poi scende piuttosto rapidamente (De Naeghel *et al.*, 2016). Le azioni di promozione della lettura spesso consentono di rendere più accessibili i libri (o determinati libri) e dunque determinano un maggiore accesso ai libri grazie a eventi dedicati e a una maggiore conoscenza e accesso alle biblioteche (Hughes-Hassell *et al.*, 2009). Le attività di scambio come i club di lettura, i gruppi di lettura e simili determinano un coinvolgimento sociale e interazioni fruttuose (Zheng & Zhao, 2022). La promozione della lettura, tuttavia, come detto determina un beneficio maggiore per chi è già un lettore, selezionando di fatto tra il gruppo bersaglio (Guthrie & Knowles, 2001) ma ha anche l'ulteriore limite del tempo: gli effetti benefici paiono scomparire se non si svolge, nel frattempo, un percorso di educazione alla lettura.

Per i percorsi strutturati di educazione alla lettura possiamo individuare tra gli effetti positivi quelli legati alla maggiore autonomia nell'esperienza di lettura e la capacità di utilizzare il pensiero critico (Cummins, 1989) nei confronti dei testi, esiti positivi che riguardano anche gli studenti con difficoltà di apprendimento (Bos & Anders, 1992). A lungo termine l'educazione alla lettura ha effetti sugli incrementi delle capacità di lettura autonoma (Paris *et al.*, 1983). Tra le criticità ovviamente l'impegno continuativo che richiede dal punto di vista didattico e dunque la relazione diretta con la qualità della formazione degli insegnanti (De Naeghel *et al.*,

2016) e la loro capacità di tradurre operativamente quanto appreso e farlo con continuità.

1.4. Il contributo di questa ricerca

Il progetto di ricerca che viene presentato in questo volume, come anticipato, aveva l'obiettivo di indagare le pratiche concrete di promozione della lettura e di educazione alla lettura adottate negli istituti scolastici italiani. L'obiettivo era comprendere come, al di là delle intenzioni e dei documenti programmatici, le scuole si occupassero e si prendessero cura della lettura. Si voleva individuare quanto frequenti fossero le pratiche sistematiche e continuative, con una struttura e un riferimento teorico-metodologico. Una volta individuate si intendeva approfondirle attraverso un'analisi degli effetti che queste possono generare sulle competenze e sui comportamenti di lettura delle studentesse e degli studenti dopo aver investigato la distanza tra i riferimenti metodologici e l'applicazione concreta dei metodi da parte degli insegnanti. Una possibilità concreta per verificarne l'efficacia, disponibile per tutti i metodi individuati come meritevoli di approfondimento per la loro rilevanza e diffusione, è stata quella di indagare l'impatto che i metodi stessi esercitavano sulle competenze linguistiche e di comprensione verbale, rilevate dall'Istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione e formazione (INVALSI).

La ricerca trova le proprie motivazioni nel valore che un'esperienza costante di lettura può assumere e i benefici che può produrre nell'esistenza delle persone – ampiamente dimostrati da un vasto corpus di evidenze nella comunità scientifica internazionale – e nell'esigenza del sistema educativo e d'istruzione di migliorare il proprio impatto sulle abitudini e sui comportamenti di lettura di studentesse e studenti, peraltro predittive dei risultati di apprendimento e del successo scolastico.

La ricerca ha quindi seguito un'articolazione di questo tipo: ha preso le mosse da un quadro teorico che ha indagato le ricerche, affiancato da un'indagine descrittiva delle pratiche di promozione e educazione alla lettura più rilevanti nel nostro Paese per poi approfondire su un campione più vasto le pratiche presenti nelle scuole. La rilevazione delle pratiche nelle scuole è stata indagata attraverso un questionario per poi, sulla base di questi dati raccolti, individuare i metodi e gli approcci strutturati più presenti e utilizzati. I metodi stessi sono stati approfonditi esplorando le correlazioni e gli effetti sui comportamenti di lettura autonoma, i risultati prodotti nelle competenze lessicali e di comprensione verbale, nonché l'identificazione di eventuali ulteriori benefici. In varie tappe sono stati coinvolti esperti che hanno integrato il lavoro del gruppo di ricerca.

La ricerca indica che c'è molto lavoro da fare sia per una promozione che per un'educazione alla lettura efficaci e coinvolgenti e che la strada per inserire l'educazione alla lettura nelle scuole di ogni ordine e grado è ancora lunga.

1.5. Conclusioni

La promozione della lettura può senza dubbio essere utile per stimolare il desiderio di leggere in chi ha già una qualche esperienza positiva con la lettura, gli effetti che produce sono limitati nel tempo se non viene accompagnata da un'educazione strutturata alla lettura: occorre investire in questa direzione.

La promozione della lettura non occasionale costruisce contesti in cui la lettura è presente anche in momenti e luoghi non dedicati, in cui assume diverse forme anche attrattive, ma non può esprimere il proprio potenziale se non è affiancata da percorsi continuativi di educazione alla lettura.

La ricerca che qui viene presentata testimonia la rilevanza di approcci adeguati e indica una direzione e una scelta per il sistema educativo e di istruzione: il suo specifico è l'educazione alla lettura. L'educazione alla lettura garantisce benefici più duraturi, specialmente per gli studenti con difficoltà di qualsiasi tipo (da quelle legate alle abilità a quelle legate alla provenienza geografica, culturale, socioeconomica), e permette loro di sviluppare esperienze plurali di lettura in contesti "protetti", nutre la motivazione alla lettura stessa e facilita l'emersione di strategie di comprensione e pensiero critico (Batini, a cura di, 2023). Nell'educazione alla lettura, non può mancare, per preservare un carattere democratico a questa esperienza e all'esperienza educativo-formativa in genere, la proposta della lettura ad alta voce delle educatrici e degli educatori, delle e degli insegnanti.

Se davvero si intende "cambiare marcia" occorre pensare a forme di collaborazione stabile tra scuole e biblioteche perché sia possibile in ogni luogo attivare veri programmi di educazione alla lettura diffusi e strutturati nel sistema educativo e di istruzione, affiancati da campagne di promozione della lettura che incidano sull'intera cittadinanza. L'insegnamento delle strategie di lettura dovrebbe partire, soprattutto, dalla concreta e plurale esperienza di accesso a libri e storie, dalla condivisione e negoziazione dei significati.

I dati più recenti sugli adulti, peraltro, ci segnalano una rilevante difficoltà nella comprensione del testo da parte della maggior parte degli italiani: ciò che è dunque auspicabile è un dialogo che coinvolga tutta la filiera editoriale, i decisori politici e gli esperti di educazione affinché si trovino

le forme per dare all'educazione alla lettura la veste di una pratica *longlife* e *longwide*.

Concludendo, con Giusi Marchetta: “a un accento posto sulla promozione della lettura nei primi anni, quindi, si accompagna oggi una maggiore centralità alla costruzione di percorsi dotati di progettualità e continuità e diretti allo sviluppo e all'empowerment: in altre parole, si indica nell'educazione alla lettura la strada da percorrere per contribuire allo sviluppo pieno e compiuto della persona nella sua individualità e come parte attiva della cittadinanza” (Marchetta, 2022).

2. Promozione della lettura, educazione alla lettura o entrambe? Il senso di un progetto

2.1. La lettura in dialogo con l'esperienza, in dialogo con se stessi e con gli altri

di Guendalina Serlenga, Diego Izzo

Pennac (1992) afferma che “il tempo per leggere, come il tempo per amare, dilata il tempo per vivere”, un invito a riflettere sull'importanza della lettura come opportunità di espansione dell'esperienza individuale. Il tempo dedicato alla lettura moltiplicherebbe dunque il nostro tempo di vita in due sensi: da una parte in modo qualitativo, fornendoci una prospettiva plurale e più ampia sulla realtà e sulla nostra esperienza che dalle storie viene risignificata, dall'altro in senso quantitativo, consentendoci di nutrire la nostra esperienza (attraverso il meccanismo di immedesimazione/ esperienza vicaria) e dunque di renderci disponibili ulteriori repertori e strategie di azione che ci permettono di disporre di un numero maggiore di scelte nella nostra azione sulla realtà medesima (Batini, a cura di, 2021). La lettura non è attività passiva, comporta un doppio movimento: ci chiede di utilizzare la nostra esperienza pregressa per accedere ai significati della storia e, attraverso la storia, incrementa con nuovi “materiali” la nostra esperienza (vicaria).

Possiamo allora intendere la lettura come la possibilità di connessione profonda con vite, idee, contesti trasformando il tempo che le dedichiamo in opportunità preziosa.

In una percezione del tempo liquida e frammentata, per dirla con Bauman (2000), dedicarsi alla lettura si configura come scarto rispetto all'imperativo della velocità e dell'efficienza. Nel nostro tempo caratterizzato da un'accelerazione incessante, l'esperienza della lettura rappresenta una pausa, un rallentamento consapevole, un momento di riflessione che

consente guadagni da “reinvestire” tornando alla vita quotidiana. Possiamo intendere la lettura di storie come una forma di relazione alternativa, con il mondo, con sé stessi e con gli altri. Questo spazio, che la lettura consente, di incontro con persone, vicende, storie e prospettive che, per quanto lontane dall'esperienza del lettore, si intrecciano profondamente con la sua esperienza. La natura riflessiva della lettura permette un'interazione continuativa e trasformativa con il contenuto, non esaurito nel momento della lettura, ma che agisce in profondità nel tempo.

Ogni lettura può essere intesa come dialogo aperto, in cui il lettore non è mai passivo: si confronta attivamente con ciò che legge, stabilendo un rapporto continuo fra ciò che accade e le riflessioni proposte dalla lettura e il proprio “sguardo”. La dimensione emotiva, i vissuti personali e le convinzioni strutturate dal lettore interrogano, criticano e rielaborano il contenuto di quanto letto e, allo stesso tempo, dalla lettura vengono modificati.

La lettura non è quindi un semplice atto cognitivo o l'acquisizione di informazioni, ma un processo complesso e stratificato, che coinvolge la dimensione cognitiva e razionale come quella emotiva. Ogni storia, non è semplicemente la trasmissione di contenuti o il racconto di eventi, rappresenta una chiave che può aiutare a costruire altri significati su di noi e sulla nostra esperienza, o aprire orizzonti diversi, sollecitando il lettore a confrontarsi con prospettive altre e a valicare i confini della propria esperienza.

La lettura consente di accedere a una pluralità di storie differenti, provenienti da contesti storici, geografici, culturali e sociali diversi. Attraverso il contatto con esperienze, valori e culture diverse, i lettori sono spinti a mettere in discussione l'unicità delle proprie convinzioni, e imparano a riconoscere la legittimità di altre posizioni, ampliando così la propria visione del mondo. Le storie sono strumenti straordinari per la costruzione di senso e significato, perché offrono l'opportunità di rielaborare e approfondire le proprie concezioni del mondo attraverso un processo interpretativo che si rinnova e si arricchisce a ogni nuova lettura (Levorato, 2000).

La lettura costituisce anche una guida per l'azione e uno strumento di preparazione alle sfide della vita: l'esperienza del lutto, della solitudine, i cambiamenti, gli ostacoli, i progetti a lungo termine e altre esperienze difficili o complesse vengono in qualche modo elaborate attraverso storie plurali (e non giocoforza letture che replicano quelle esperienze) e, allo stesso tempo, frequentare storie plurali consente di prepararsi a molte tipologie di eventi e di aver pronte strategie di azione, reazione e persino modalità di risposta emozionale. Le storie sono laboratori per rielaborare la propria esperienza, esplorando nuove modalità di risposta alle complessità della vita.

Nobile (2004) sostiene che la lettura può intendersi come “movimento di parole”, un flusso continuo di significati che si rinnovano a ogni interpretazione. Ogni lettore, con la propria unicità, attiva e interpreta le storie che frequenta in modo personale, accedendo a significati mediati attraverso le proprie esperienze e visioni del mondo. La lettura si rivela quindi come attività complessa e multiforme, che coinvolge cognitivamente e affettivamente provocando un’immersione a vari livelli di profondità.

2.2. La lettura in Italia

di *Heidi Marazzita*

Negli ultimi anni, le abitudini di lettura in Italia hanno mostrato segnali di cambiamento: nel 2023 si è registrato un lieve incremento della percentuale di lettori di libri, che ha raggiunto il 40,1% della popolazione di età pari o superiore a 6 anni, rispetto al 39,3% rilevato nel 2022. Inoltre, il rapporto annuale Istat del 2024 evidenzia un lieve calo nella percentuale di giovani che leggono almeno un libro all’anno: nel 2023 tale valore si è attestato al 51,4%, rispetto al 53,5% registrato nel 2003. All’interno dei lettori, il 43,7% ha dichiarato di leggere fino a tre libri all’anno (“lettori deboli”), mentre i cosiddetti “lettori forti”, ovvero coloro che leggono 12 o più libri nell’arco di un anno, rappresentano il 15,4%. La pratica della lettura risulta particolarmente diffusa tra i giovani, appartenenti alla fascia d’età compresa tra gli 11 e i 24 anni, e tra le donne (Istat, 2023). I lettori deboli dichiarano di aver letto da uno a tre libri nell’anno precedente, suggerendo una lettura sporadica e influenzata da fattori come la disponibilità di tempo libero, l’accesso ai libri e una motivazione personale non stabile. La fascia intermedia dei “lettori medi” comprende il 16,4% della popolazione (pari al 40,9% dei lettori), questi dichiarano di leggere tra i quattro e gli undici libri. Questa categoria rappresenta quindi lettori più costanti nella pratica, caratterizzati da un interesse più stabile verso la lettura. Un dato critico è, senza dubbio, quello che riguarda i “lettori forti”, che costituiscono solo il 6,2% della popolazione totale, corrispondente al 15,4% dei lettori. Ne risulta che la maggioranza assoluta degli italiani, una percentuale che si colloca attorno al 60%, si configuri come non lettore/lettrice, ovvero persone che nell’ultimo anno non hanno letto nessun libro integralmente (la domanda dell’Istat comprende libri, ebook, audiolibri letti integralmente non per motivi strettamente scolastici o professionali). La percentuale totale di lettori si attesta, negli ultimi anni, in una percentuale oscillante tra il 39% e il 40% della popolazione complessiva. Un’analisi di questi dati rivela, come è noto,

differenze di genere e generazionali. Le donne rivelano abitudini di lettura più sostenute degli uomini: tra le lettrici il 17,5% sono lettrici forti mentre tra i lettori sono il 14,7% a collocarsi tra i lettori forti. Dal punto di vista anagrafico, la lettura parrebbe, all'interno del gruppo dei lettori, avere una relazione (forse dovuta al tempo disponibile) con l'età anagrafica: tra i lettori over 60, la percentuale di lettori forti raggiunge il 22%. A livello globale, il disinteresse per la lettura sembra essere in aumento, come evidenziato da alcune analisi, tra cui quella di Clark e colleghi (2024). Nonostante i progressi nell'alfabetizzazione, una parte significativa della popolazione legge raramente e solo quando strettamente necessario. Questa tendenza è particolarmente evidente in Paesi come il Regno Unito e gli Stati Uniti, dove la lettura sta cedendo sempre più spazio ad altre forme di intrattenimento. Nel Regno Unito, ad esempio, l'Annual Literacy Survey 2024 ha rivelato che solo un terzo dei bambini e ragazzi di età compresa tra gli 8 e i 18 anni legge per piacere durante il tempo libero. Inoltre, il 35% degli adulti intervistati ha dichiarato di essere un "lettore decaduto" (*lapsed reader*), cioè una persona che, pur avendo letto per piacere in passato, ha ormai smesso di farlo: il 26% dei lettori decaduti ha identificato il tempo trascorso sui social media come la principale sostituzione del tempo sottratto alla lettura e come sua probabile causa (Clark *et al.*, 2024). Negli Stati Uniti, la situazione è simile: nel 2023, solo il 54% degli adulti ha completato almeno un libro, e tra i teenager, in particolare quelli di età compresa tra i 13 e i 18 anni, solo il 23% si è dichiarato amante della lettura, mentre tra i preadolescenti (8-12 anni) è il 33% a mostrare interesse. In media, i ragazzi tra i 15 e i 19 anni dedicano solo 13 minuti al giorno alla lettura, ma spendono oltre 8 ore quotidiane davanti a uno schermo, suggerendo come i giovani siano sempre più attratti da forme di intrattenimento digitali piuttosto che dai libri (Clark *et al.*, 2024). Questo scenario evidenzia una crescente disconnessione tra le persone alfabetizzate e la lettura per piacere, in un'epoca dominata dai media digitali. Sebbene l'accesso alla lettura sia più possibile e facile che mai, la presenza di alternative come i social media e i dispositivi digitali parrebbe aver portato, secondo alcune analisi, a una diminuzione significativa del tempo dedicato alla lettura, in Italia come all'estero.

2.3. Abitudini che cambiano e responsabilità educative

di *Barbara Ciurnelli*

L'evoluzione delle abitudini di lettura presenta un andamento complesso, caratterizzato da fasi di crescita, stagnazione e declino. Tale dinamica, profondamente influenzata dai mutamenti socioculturali e, in particolare,

dall'avvento delle nuove tecnologie, richiede di porre attenzione anche alle modalità con cui si indagano tali mutamenti, come risulta evidente nel contributo di Lella Mazzoli in questo volume. In particolare, i cambiamenti tecnologici hanno agito come potenti catalizzatori di nuovi modelli di consumo culturale, erodendo il tempo dedicato alla lettura tradizionale e sostituendolo con tanti tipi di letture. La crescente offerta di contenuti digitali, la proposta di microcontenuti e la conseguente frammentazione dell'attenzione, la personalizzazione degli algoritmi che sollecitano i soggetti seguendo i loro gusti hanno contribuito a ridefinire le modalità di accesso e di fruizione dei testi, favorendo forme di lettura più brevi, frammentate e orientate a uno scopo o una sensazione immediati.

I toni catastrofisti sul declino della lettura non sono tuttavia condivisibili leggendo i dati con attenzione: se abbiamo assistito a un calo è probabilmente a causa di modalità di lettura che non sono, a oggi, intercettate dalla maggior parte delle ricerche. Gli andamenti quantitativi non sono irreversibili e non sono uniformi, anzi variano a seconda delle fasce d'età, del livello di istruzione e del genere. Il ruolo svolto da altri fattori, quali i cambiamenti nei sistemi educativi, le trasformazioni del mercato editoriale e l'evoluzione dei modelli di socializzazione, fanno parte delle dinamiche da tenere sotto controllo per una comprensione più piena.

Il tempo dedicato ai social media, come evidenziato dai dati Istat (2023), pare rappresentare una delle principali cause per la riduzione del tempo destinato alla lettura: l'interesse verso contenuti visivi e interattivi tende a sostituire il tempo dedicato ai libri, eppure questo fenomeno merita analisi ulteriori. Quante storie vengono incontrate e lette, in queste navigazioni? Come una progettualità strutturata di educazione alla lettura potrebbe usare l'albo illustrato (i silent book, le graphic novel, i fumetti, i manga) e sessioni coinvolgenti per costruire un ponte con queste abitudini?

Questo cambiamento influenza anche le abitudini di lettura, portando a una diminuzione del numero di "lettori classici" abituali e a un aumento dei cosiddetti "lettori deboli" che facilmente passano a ingrossare la platea dei "lettori decaduti" (*lapsed reader*). I lettori deboli, pur avendo letto uno o qualche libro nell'ultimo anno, non dedicano più tempo abitualmente a questa pratica come piacere personale. Tornando a Pennac (1992), egli critica con fermezza l'approccio tradizionale che riduce la lettura a un esercizio didattico, svuotandola del suo piacere e della sua spontaneità. La prospettiva proposta è costituita dalla libertà, intesa come condizione imprescindibile affinché il lettore possa stabilire un rapporto autentico con la lettura. La proposta di Pennac è quella di eliminare ogni forma di imposizione, regole prescrittive e itinerari prestabiliti, che costituirebbero ostacoli alla piena espressione del potenziale trasformativo della lettura. Il

lettore, deve essere lasciato libero di scegliere in autonomia non solo cosa leggere, ma anche quando e in quale modalità, affinché l'esperienza del testo non assuma la forma di un obbligo o di una pratica passiva, bensì sia un atto deliberato, personale e significativo. Questo approccio restituisce alla lettura una dimensione intima e personale, trasformandola in un'esperienza motivata da un desiderio autentico, piuttosto che da pressioni esterne o obblighi scolastici.

Questa concezione, tuttavia, si espone ad alcune criticità, quando si tenta di tradurla in pratiche educative o di promozione. La valorizzazione della spontaneità, pur fondamentale, rischia di ridursi a un processo di autoselezione in cui il contesto di provenienza potrebbe giocare un ruolo eccessivo e limitare le esperienze proprio di coloro che ne avrebbero un maggiore bisogno per aprirsi a un immaginario ricco e diversificato. L'enfasi sulla libertà del lettore potrebbe entrare in tensione con la necessità di garantire una formazione sistematica che non si limiti a soddisfare le inclinazioni personali, ma favorisca l'incontro con una pluralità di prospettive culturali attraverso le storie. L'assenza di costrizioni, se non bilanciata con percorsi di vera e propria educazione alla lettura, rischia di confinare la lettura in una dimensione puramente individualistica, che potrebbe confermare e rafforzare le disuguaglianze di partenza. Per limitarci a un esempio, la mancanza di conoscenza del vasto panorama della letteratura per adolescenti e giovani adulti potrebbe indurre a scelte non adeguate ai propri gusti, al proprio percorso, ai propri bisogni. La figura del mediatore culturale, come il bibliotecario o l'insegnante, è ancora fondamentale per orientare i lettori, soprattutto i più giovani, verso un'esperienza di lettura consapevole e appagante.

L'approccio proposto da Pennac rappresenta una risposta significativa alle logiche coercitive che spesso caratterizzano il rapporto con i testi in ambito scolastico, ma necessita di essere integrato con una riflessione sulle responsabilità didattico-educative e sulle modalità attraverso cui la lettura per piacere, pur mantenendo la sua caratteristica di libertà, possa costituire uno spazio di arricchimento, di empowerment e di condivisione.

2.4. Gli effetti di lungo periodo

di *Elia Carlotti*

La pratica della lettura non si esaurisce nei soli benefici immediati che può offrire, per comprenderne appieno le potenzialità, è utile considerare le evidenze emerse da studi longitudinali, che hanno analizzato gli effetti

a lungo termine di questa attività, dimostrando come essa influenzi profondamente lo sviluppo cognitivo, emotivo e sociale nel corso della vita.

Lo studio condotto da Mak e Francourt (2020) ha esaminato le associazioni tra la lettura per piacere e disadattamento infantile, avvalendosi di dati longitudinali provenienti dal Millennium Cohort Study (MCS), un'indagine rappresentativa su un vasto campione seguito longitudinalmente, a livello nazionale, del Regno Unito. L'analisi ha coinvolto un campione di 8936 partecipanti, con dati raccolti in due momenti chiave: nel 2008, quando i bambini avevano 7 anni, e nel 2011, all'età di 11 anni. Utilizzando lo Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), i ricercatori hanno valutato l'impatto della lettura per piacere sui problemi di disadattamento infantile. I risultati hanno mostrato un'associazione negativa significativa tra la lettura per piacere e tali problematiche, indicando che i bambini a cui viene letto o che leggono per piacere tendono a manifestare problemi comportamentali ed emotivi in percentuale minore. In particolare, leggere "più spesso" rispetto a "quasi mai" o "meno di una volta all'anno" è stato associato a una diminuzione significativa dell'iperattività/inattenzione e dei problemi emotivi, oltre che a un incremento del comportamento prosociale. La lettura per piacere sembra quindi svolgere, in questo caso, il ruolo di fattore protettivo.

In una fase evolutiva successiva, lo studio condotto da Mollaibrahimoğlu, Öncü e Baştuğ (2024) si è concentrato su un periodo cruciale della preadolescenza, compreso tra gli 11 e i 15 anni, al fine di valutare il legame tra capacità di lettura e successo accademico in Turchia. Lo studio affronta una tematica cruciale per il sistema educativo, ovvero come le abilità di comprensione della lettura sviluppate durante la scuola secondaria di primo grado possano predire il rendimento accademico futuro. In particolare, la ricerca ha analizzato i punteggi ottenuti dagli studenti nell'esame nazionale di ingresso alla scuola secondaria di secondo grado turca (LGS), uno dei test scolastici più importanti in Turchia. Utilizzando un disegno longitudinale, sono stati analizzati i dati di 986 studenti provenienti da 46 scuole secondarie di primo grado. I risultati evidenziano una correlazione positiva e significativa tra comprensione della lettura e rendimento accademico, sottolineando l'importanza di interventi mirati nelle fasi iniziali della secondaria di primo grado. I dati confermano che le abilità di comprensione della lettura, sviluppate nel periodo precedente, sono fondamentali non solo per le discipline linguistiche ma anche per discipline come matematica e scienze, dove la comprensione del testo è cruciale per risolvere problemi complessi. Lo studio evidenzia il ruolo predittivo delle capacità di comprensione della lettura per il successo accademico, suggerendo che investire in strategie di potenziamento delle competenze di lettura durante la

secondaria di primo grado possa avere un impatto significativo sui risultati scolastici degli studenti. La pratica della lettura e l'esposizione alla lettura ad alta voce sono, indubbiamente, tra le didattiche di potenziamento della comprensione più potenti.

Gli studi di Arslan e colleghi (2022) e di Panto e colleghi (2022), hanno analizzato, rispettivamente, gli effetti della lettura di storie basate sulla psicologia positiva e il ruolo della fiction narrativa nell'empatia e nel rilassamento. Arslan e colleghi (2022) hanno evidenziato come la lettura di storie con focus sulla psicologia positiva producesse effetti significativi sulla consapevolezza e sull'ottimismo. I risultati hanno mostrato una riduzione rilevante di depressione, ansia, pessimismo ed emozioni negative nel gruppo di lettura rispetto al gruppo di controllo. Questi dati suggeriscono che tale attività possa migliorare il benessere mentale degli studenti, favorendo un senso di apprezzamento e di riflessività e riconoscimento personale. Panto e colleghi (2022), invece, si sono concentrati sul fenomeno giapponese dell'hikikomori, caratterizzato dal ritiro sociale prolungato, e sulla sua crescente diffusione anche nei Paesi occidentali. Lo studio mirava a valutare se il consumo di narrazioni di fiction (romanzi, anime, manga, racconti, film) possa influenzare positivamente il benessere psicologico di individui con esperienza di hikikomori, con particolare riferimento a empatia, rilassamento, depressione e ansia. Una componente centrale dell'analisi è stata il "trasporto emotivo", ovvero la capacità di immergersi emotivamente in una storia, nonché il suo rapporto con le variabili psicologiche esaminate. L'ipotesi di fondo è che una correlazione positiva tra l'apprezzamento delle narrazioni di fiction e il benessere psicologico potrebbe supportare l'uso di approcci di "terapia narrativa" come strumento terapeutico per gli hikikomori, sfruttando un'attività già gradita da questa popolazione. I risultati hanno indicato che il consumo di narrazioni di fiction può contribuire a incrementare i livelli di empatia e di rilassamento negli hikikomori. Nello specifico, il rilassamento indotto dalla fruizione narrativa potrebbe agire come un fattore protettivo contro la tensione fisiologica ed emotiva, un beneficio rilevante per questa categoria, spesso afflitta da ansia. Questi esiti sono coerenti con ricerche precedenti su individui con una socialità "normale", ma assumono un significato particolarmente rilevante per gli hikikomori, data la loro maggiore vulnerabilità a problemi di ansia e al loro isolamento sociale che rende l'empatia più complessa.

Soffermando l'attenzione sugli anziani, sappiamo come le demenze rappresentino una condizione che coinvolge un declino progressivo delle capacità cognitive (a cui si aggiunge il decadimento cognitivo non patologico), con implicazioni a livello biologico, psicologico e sociale: la sfida con questo target è quella di prevenire o rallentare la progressione del deterio-

ramento cognitivo che porta alla perdita di autonomia. In questa direzione va la ricerca condotta da Chow, Hsu e Chien (2024) che esplora il ruolo dei fattori psicosociali nella progressione della demenza tra gli anziani, utilizzando tecniche avanzate di analisi dei dati. I ricercatori hanno analizzato il dataset del Taiwan Longitudinal Study in Aging (TLISA) e l'analisi si è basata su 13.088 osservazioni relative a 4869 individui, raccolte in quattro anni. L'indagine voleva individuare i principali predittori psicologici e sociali della progressione della demenza. Tra questi, l'attività di lettura si è dimostrata un fattore determinante per il mantenimento delle capacità cognitive e per il rallentamento del declino cognitivo. I risultati evidenziano come la lettura regolare non solo aiuti a preservare le funzioni cognitive negli anziani, ma contribuisca anche a mitigare gli effetti negativi del deterioramento cognitivo. Nello specifico, l'abitudine alla lettura è risultata significativa sia per il mantenimento delle funzioni cognitive, sia per favorire una diminuzione del declino, invertendo la curva. L'attività di lettura sembra quindi apportare benefici indipendentemente dal livello cognitivo di partenza. Lo studio, inoltre, sottolinea come la lettura sia associata alla riduzione della progressione della demenza, ma anche al mantenimento attivo delle capacità cerebrali a lungo termine, attraverso una continua stimolazione mentale. Gli autori (Chow, Hsu & Chien, 2024) suggeriscono che la promozione della lettura tra gli anziani potrebbe rappresentare una strategia efficace per prevenire e gestire la demenza: l'atto di leggere, spiegano, non solo impegna il cervello nell'elaborazione del linguaggio, ma sollecita l'immaginazione, la memoria e il ragionamento emotivo. Questo continuo impegno cerebrale potrebbe, a sua volta, contribuire al mantenimento delle capacità cognitive, soprattutto negli anziani. Interventi che incoraggino la lettura come parte della routine quotidiane potrebbero avere un impatto significativo sulla salute cognitiva, fornendo un'opportunità concreta per sostenere il benessere mentale nella popolazione anziana.

La ricerca di Sun e colleghi (2023) ha esaminato l'importanza della lettura precoce per piacere (Reading for Pleasure, RfP) durante l'infanzia, analizzandone le associazioni con lo sviluppo cognitivo, il benessere mentale e la struttura cerebrale in giovani adolescenti. I ricercatori hanno utilizzato i dati dell'Adolescent Brain and Cognitive Development (ABCD), un ampio studio statunitense che ha coinvolto un vasto campione rappresentativo, includendo informazioni longitudinali riguardanti 10.243 partecipanti. I risultati hanno mostrato come l'inizio precoce della lettura per piacere sia associato a migliori prestazioni cognitive e a punteggi inferiori di psicopatologia. Tali associazioni si sono dimostrate robuste anche indipendentemente da variabili socioeconomiche come il livello di istruzione dei genitori e il reddito familiare. L'associazione tra lettura precoce e minor

rischio di psicopatologie risultava più marcata nei soggetti che prediligevano materiali cartacei rispetto a quelli digitali. Sul piano neuroanatomico, l'inizio precoce della lettura per piacere risultava moderatamente correlato con un maggiore volume cerebrale totale (Total Brain Volume, TBV). Correlazioni positive sono state riscontrate anche con il volume intracranico (Intracranial Volume, ICV), l'area corticale totale e lo spessore corticale in specifiche regioni cerebrali. Questi risultati supportano l'ipotesi che la lettura precoce non solo favorisca il benessere mentale, ma contribuisca anche allo sviluppo e alla plasticità cerebrale. Un ulteriore aspetto emerso dallo studio riguarda la correlazione negativa tra l'inizio precoce della lettura per piacere e il tempo trascorso davanti a schermi elettronici. I giovani adolescenti che avevano iniziato a leggere per piacere in età precoce tendevano a dedicare meno tempo all'uso di dispositivi come tv, cellulari e tablet.

I risultati emersi da queste ricerche longitudinali sembrano confermare il ruolo fondamentale della lettura per piacere (RfP) nello sviluppo cognitivo, nella salute mentale e persino nello sviluppo della struttura cerebrale, con effetti positivi che si estendono durante la crescita ma non cessano mai di manifestarsi.

Tra i fattori che influenzano gli effetti della lettura spiccano la frequenza, la durata e la regolarità delle sessioni di lettura, così come il contesto familiare e sociale influenza la probabilità con cui questa possa manifestarsi. Un ambiente domestico in cui ci sono altri lettori, che favorisce l'accesso a libri vari e di qualità, in cui non sono rari momenti di lettura condivisa, rappresentano fattori in grado di favorire fortemente la creazione di un'abitudine consolidata, capace di accompagnare l'individuo lungo tutto l'arco della vita. In questo senso appare particolarmente rilevante il ruolo della scuola, che, soprattutto nel percorso dal nido alle secondarie di secondo grado, può fornire esperienze di lettura e un orientamento verso testi stimolanti e vari, capaci di accrescere non solo il piacere della lettura, ma anche la comprensione critica e la capacità di riflessione autonoma.

2.5. Per una distinzione: l'educazione alla lettura

di Heidi Marazzita

La fase iniziale dell'indagine promossa dal Centro ha esaminato le pratiche e le iniziative intraprese dalle istituzioni scolastiche e educative in relazione al rapporto con la lettura. Questa prima operazione di mappatura ha suggerito una distinzione necessaria tra i concetti di promozione e educazione alla lettura. Questi due termini potrebbero sembrare appartenere

alla stessa area semantica e, di conseguenza, essere percepiti come sinonimi o facilmente intercambiabili. Tuttavia, un'analisi più approfondita rivela una serie di caratteristiche peculiari che li distinguono nettamente l'uno dall'altro. Gli elementi distintivi non si limitano infatti a sfumature linguistiche o concettuali: una differenziazione terminologica risulta essenziale non solo per evitare ambiguità interpretative, ma anche per comprendere pienamente il ruolo che ciascuna delle due pratiche può assumere all'interno delle politiche educative e delle pratiche didattiche. Per un confronto sinottico degli obiettivi, della centralità, dei ruoli, degli effetti, delle criticità ecc. si rimanda al contributo di Federico Batini in apertura di questo volume.

Il concetto di educazione alla lettura, descritto da Tassi (2000), si configura come azione mirata che va oltre la semplice trasmissione di processi e contenuti e si focalizza sugli obiettivi per il soggetto da perseguire attraverso la lettura. Questo processo si struttura in modo sistematico, continuativo e pianificato, con l'obiettivo di formare lettori forti e consapevoli, capaci di utilizzare la lettura per i propri scopi, che abbiano sviluppato motivazione a farlo e dotati di competenze stabili e durature nel tempo. Questo percorso di avvicinamento alla lettura e al libro può essere considerata una priorità educativa (Chambers, 1991). Oltre all'imprescindibile dimensione della progettualità consapevole e di lungo termine (Bigli, 2023), un elemento centrale dell'educazione alla lettura è il cambiamento di focus dall'oggetto della lettura (il libro) al soggetto che legge (il lettore). Oltre a facilitare, consentire, valorizzare le esperienze individuali di lettura, nell'educazione alla lettura sono aperti spazi di partecipazione e di socializzazione in cui significati ed esperienze possono essere condivisi e messi in relazione. Le attività di lettura in ambito scolastico dovrebbero coinvolgere l'intero gruppo classe, studenti e docenti, contribuendo così a creare contesti in cui la lettura diventi un'attività collettiva e reciprocamente arricchente. Il docente partecipa attivamente al processo, acquisendo e affinando competenze pedagogiche e relazionali per la gestione di questi specifici momenti. Come osservano González Medina e Treviño Villarreal (2020), l'educazione alla lettura offre una piattaforma per la co-costruzione di significati, basata sulle esperienze del lettore, favorendo lo sviluppo di nuove conoscenze e migliorando i processi di apprendimento. Un'efficace educazione alla lettura pone i lettori al centro come membri attivi di una comunità, dove ciascuno porta i propri punti di vista, le proprie emozioni e le proprie interpretazioni (Batini, 2021) e contribuisce alla creazione di una "comunità di discorso" (Boscolo, 2002). Questo approccio trasforma la classe in uno spazio di dialogo aperto e rispettoso di ogni punto di vista, in

cui la lettura viene vissuta attraverso prospettive sempre nuove, arricchendo l'esperienza collettiva e quella individuale. Un ambiente di questo tipo, che incoraggia la lettura e insegna a valorizzarla, è decisivo per nutrire il piacere e l'abitudine alla lettura, elementi fortemente influenzati non solo dal contesto socioculturale e familiare degli studenti ma anche dalla motivazione dei docenti (Villaseñor, 2006).

Leggere non è solo un'attività intellettuale che parte da un'azione fisica compiuta attraverso gli organi di senso (sia essa vedere o ascoltare), ma un'esperienza che coinvolge profondamente il corpo e la mente del lettore, creando quasi una sovrapposizione tra esperienze reali e vicarie (Gallese, 2013; Cometa, 2017). Proprio le scoperte delle neuroscienze forniscono una base biologica alle evidenze circa l'impatto significativo che l'educazione alla lettura ha sull'apprendimento (Dezcallar *et al.*, 2014) e circa il supporto che fornisce allo sviluppo sia individuale sia sociale (Márquez-Jiménez, 2017). Integrare la lettura nelle pratiche educative scolastiche per sfruttarne il potenziale culturale e comunicativo costituisce un'ulteriore motivazione per definirla come priorità (Estrada, 2012; Matesanz Santos, 2012).

Un programma di educazione alla lettura che sia in grado di incrementare la lettura per piacere non solo accresce le possibilità di successo scolastico (Dezcallar *et al.*, 2014; Nyarko *et al.*, 2018; Vanden Dool & Simpson, 2021; Yubero, Larrañaga & Sánchez, 2010) e accademico (Elche, Sánchez-García & Yubero, 2019; Harackiewicz, Smith & Priniski, 2016; Villaseñor, 2006; Whitten, Labby & Sullivan, 2019), ma rappresenta un potente fattore protettivo nei confronti della dispersione scolastica (Batini, 2021; Batini & De Carlo, 2022; Mascia, 2023; Scierri, Bartolucci & Batini, 2018). Le ricerche degli ultimi venticinque anni evidenziano come le azioni di educazione alla lettura siano strettamente legate a significativi guadagni nell'apprendimento, in particolare nello sviluppo dell'alfabetizzazione e del linguaggio, che si riflettono in competenze di lettura meccaniche (come maggiore facilità nella decodifica) e in tutte le abilità legate alla comprensione del testo (Catts *et al.*, 2001; Ece Demir-Lira *et al.*, 2019; Lonigan, 2006; Sénéchal & LeFevre, 2002; Storch & Whitehurst, 2002). Introdurre e mantenere attività di educazione alla lettura lungo tutto il percorso scolastico risulta fondamentale per rendere concreti questi risultati per tutte e tutti.

Secondo alcuni autori l'educazione alla lettura si distingue per l'attenzione alla componente di progressiva autonomia e responsabilità nella scelta, ovvero per la presenza di occasioni e possibilità di scegliere, specie i testi che si leggono individualmente, in autonomia (o in gruppo), per incoraggiare l'engagement e il piacere della lettura in cui si è implicati fin dalla

fase iniziale. Un'esperienza positiva e di protagonismo è considerata un fattore altamente predittivo per formare “lettori forti” (Taboada *et al.*, 2009; Becker, McElvany & Kortenbruck, 2010). Leggere per piacere porta gli studenti a immergersi in un'esperienza estetica (Valdés, 2013), rafforzando la loro motivazione e il valore che attribuiscono alla lettura, favorisce il consolidamento delle competenze di lettura (Falco, 2022; Mascia, 2023; Schiefele *et al.*, 2012) e genera un circolo virtuoso, dove una maggiore frequenza della lettura per scopi ricreativi si associa a migliori competenze in ambito linguistico (Gil, 2011) e matematico (Sullivan & Brown, 2013) che si traducono anche in rendimento scolastico.

Le competenze di lettura sviluppate precocemente risultano correlate a un miglior status socioeconomico e a una maggior partecipazione attiva nella società adulta (Pearson, 2015; Mullis *et al.*, 2017), specialmente se tali competenze vengono costruite fin dall'inizio del percorso scolastico (Ritchie & Bates, 2013). L'educazione alla lettura basata sul piacere e sulla libera scelta dei testi ha effetti positivi anche sulla sfera emotiva: viene associata a un incremento dell'empatia e della capacità di comprendere gli stati mentali altrui (Kidd & Castano, 2013; Wilhelm & Smith, 2014), aspetti che rendono la lettura non solo strumento di apprendimento, ma anche una palestra dove allenare competenze sociali fondamentali.

L'educazione alla lettura può rivelarsi una strategia per trasformare bambini, adolescenti e anche adulti con scarse competenze di lettura in lettori competenti e appassionati (McKechnie, Ross & Rothbauer, 2007).

Altri autori avvertono circa il rischio che l'educazione alla lettura venga ridotta prima alle attività ripetitive legate alla fluidificazione della decodifica, poi a esercizi di analisi testuale o persino alla trasmissione passiva di contenuti storico-critico-letterari (Cisotto, 2006; Blezza Picherle, 2017).

Un ruolo fondamentale pare averlo l'esempio fornito da genitori e insegnanti: gli insegnanti che leggono per piacere e socializzano queste loro pratiche contribuiscono significativamente a promuovere l'interesse per la lettura nei loro studenti (Elche, Sánchez-García & Yubero, 2019; Ozola & Geske, 2019).

Nell'educazione alla lettura la lettura ad alta voce, specie quella che gli insegnanti praticano per i propri studenti, rappresenta una pratica educativa di grande efficacia: rafforza, quasi senza accorgersene, l'autonomia nella lettura e rende accessibili contenuti che possono stimolare interesse e comprensione profonda (Batini, 2022a; Cremin *et al.*, a cura di, 2023; Katsuta & Sawada, 2021). Le biblioteche scolastiche giocano un ruolo cruciale, fornendo un accesso fruibile supportato a una gran quantità di storie. Una ricerca del New York Comprehensive Center (2011) ha mostrato come l'ac-

cesso facilitato ai libri offerto dalle biblioteche aumenti la probabilità che gli studenti diventino lettori capaci e coinvolti.

Oltre a tutti gli aspetti sin qui sottolineati, come sostiene Marchetta (2022) riferendosi al Quadro di riferimento delle competenze per una cultura democratica del Consiglio d'Europa, l'educazione alla lettura può essere definita come atto di democrazia culturale: non solo la lettura ha infatti un'importanza fondamentale come strumento di partecipazione attiva alla conservazione e trasmissione del patrimonio culturale di una comunità, ma è soprattutto uno strumento di empowerment che consente il rinnovamento di questo patrimonio.

2.6. La promozione della lettura

di *Diego Izzo*

Le iniziative di promozione della lettura, invece, si caratterizzano quasi sempre per l'aspetto circoscritto e temporaneo, che si focalizzano sull'attrarre attenzione nei confronti del libro come oggetto culturale. La stessa denominazione "promozione" ha una stretta parentela con il marketing e si concretizza molto spesso in iniziative – incontri con autori, giornate della lettura, manifestazioni letterarie, maratone letterarie, festival e concorsi – che mirano a promuovere il singolo libro o più in generale la lettura attraverso l'attrazione di un evento, un ciclo di eventi, spesso senza progettualità né obiettivi di medio e lungo periodo. Sebbene queste iniziative attraggano spesso un pubblico anche numeroso e siano capaci di stimolare un picco di interesse per i libri (o per il libro specifico), rischiano di rimanere esperienze superficiali e frammentarie e, soprattutto di rivolgersi soprattutto a chi ha già un rapporto positivo o di interesse con la lettura.

Negli ultimi decenni, le azioni di promozione della lettura in Italia hanno aumentato il proprio tasso di spettacolarizzazione, orientandosi verso il coinvolgimento immediato e la desiderabilità del prodotto. Alcune iniziative, come i tornei e i concorsi scolastici, quando ripetitive o imposte in modo indipendente dall'adesione, possono in realtà "usare" i giovani lettori che divengono esecutori passivi di attività strutturate.

Centro per il libro e la lettura, Salone del Libro, *Mare di Libri*

In Italia, il panorama editoriale viene arricchito da una vasta rete di festival ed eventi promossi da associazioni, enti pubblici e privati, tutti impegnati nelle attività di promozione della lettura. Queste iniziative si inseriscono spesso in una progettualità più ampia e continuativa, con un impatto significativo soprattutto sulla popolazione in età scolare. Tra gli esempi più emblematici, si possono citare le iniziative per le scuole nate dalla collaborazione tra il Centro e il Salone del Libro di Torino, così come il festival *Mare di Libri*, un evento unico nel suo genere, organizzato ogni anno a Rimini dai gruppi di lettura under 18, sotto la guida esperta di Alice Bigli.

Quest'ultimo rappresenta un modello particolarmente interessante dal momento che l'attività di educazione alla lettura annuale si traduce in un processo autonomo di selezione di libri e autori per la settimana di incontri ed eventi di promozione destinati a un pubblico in prevalenza giovane, che si tiene a Rimini nella prima metà di giugno (Marchetta, 2022).

Clark e Rumbold (2006) hanno condotto uno studio significativo sulla promozione della lettura tra circa 8000 studenti delle scuole primarie e secondarie in Inghilterra, indagando sulle motivazioni che spingono alcuni studenti a leggere e altri no. Il loro obiettivo era fornire supporto a genitori, insegnanti e professionisti dell'educazione per una promozione della lettura più efficace. Dall'indagine emerge come i giovani preferiscano attività più dinamiche e creative, come la progettazione di siti web o riviste, incontri con autori e giochi di lettura, considerate utili per incentivare la lettura personale e collettiva. Al contrario, attività tradizionali come la compilazione di schede o le recensioni di libri hanno ricevuto meno interesse, suggerendo che i giovani lettori tendano a preferire esperienze più interattive e meno scolastiche.

Un caso particolare è quello della Catalogna (Navarra & Llambias, 2020) in cui le iniziative di promozione della lettura si inseriscono in un contesto di tutela linguistica del catalano. Il "Pla nacional de lectura", introdotto nel 2008, ha previsto una vasta gamma di attività promozionali destinate a diverse fasce d'età e contesti territoriali. Sebbene non sempre coordinate, queste iniziative hanno contribuito a un incremento del numero di lettori, nonostante il calo della lettura in età adulta. Il report evidenzia l'importanza crescente dei contenuti digitali e il ruolo sociale dei pari e del web nella scelta dei libri, rispetto al ruolo più tradizionale delle bi-

bliblioteche. Una rassegna del report del Department for Education (2012) ha analizzato l'efficacia delle strategie di promozione della lettura per piacere, identificando diversi fattori che incentivano la lettura autonoma. La possibilità di scelta dei testi (Clark & Phythian-Sence, 2008; Schraw, Flowerday & Reisetter, 1998), che permette agli studenti di selezionare libri in linea con i propri interessi e bisogni, si rivela determinante per consolidare il piacere della lettura. La disponibilità e accessibilità di testi che rispecchino i potenziali lettori e i loro gusti (Wilhelm & Smith, 2014) e l'assegnazione di incentivi e premi (Edmunds & Tancock, 2003) paiono essere elementi in grado di stimolare una relazione positiva con i libri, soprattutto quando tali incentivi consistono in libri o buoni libro (Clark & Rumbold, 2006). L'accessibilità alle risorse (Lindsay, 2010; Clark & Poulton, 2011) e un contesto scolastico favorevole alla lettura e che alla lettura dà spazio (Cremin *et al.*, 2009, 2014) costituiscono un terreno fertile per le iniziative di promozione della lettura.

L'attività di promozione della lettura può rappresentare un punto di partenza importante: essa si configura, infatti, come un elemento fondamentale per favorire la creazione di uno spazio non solo fisico, ma soprattutto mentale per la lettura, che nasce dalla disponibilità e dall'accessibilità del libro come oggetto concreto e simbolico. Per parlare di educazione alla lettura, è necessario spostare la centralità dal libro al soggetto, ponendo attenzione alle sue esigenze e ai suoi bisogni, in una dimensione di progettualità che consente di passare dall'evento all'intervento.

2.7. La Legge 15 del 2020

di *Diego Izzo*

In Italia l'introduzione della Legge n. 15 del 13 febbraio 2020, che ha dato vita al "Piano nazionale d'azione per la promozione della lettura", poi replicato con il "Piano nazionale d'azione per la promozione della lettura, per gli anni 2024-2026" (Legge n. 15 del 13 febbraio 2020) ha rappresentato un passo in avanti importante. Il Piano ha l'ambizione di rappresentare una politica socioculturale mirata a promuovere, attraverso la lettura, la formazione, la conoscenza e lo sviluppo economico-sociale, e la realizzazione concreta sotto la regia congiunta del Ministero della Cultura e del Ministero dell'Istruzione e del Merito, grazie al supporto del Centro per il libro e la lettura. Tra gli obiettivi principali, il piano si propone di incentivare la frequentazione di librerie e biblioteche, a promuovere la diffusione capillare della lettura e sostenere approcci di lettura compatibili con le

nuove competenze digitali. In tale contesto, l'accesso a strumenti come l'ascolto di audiolibri, la lettura ipertestuale e la creazione di contenuti testuali rappresentano risorse fondamentali per avvicinare i lettori al mondo della lettura e promuovere una comprensione interattiva del testo.

2.8. Le misure legislative

di *Diego Izzo*

La promozione e l'educazione alla lettura rappresentano da tempo una delle sfide più complesse del sistema educativo e di istruzione italiano. La frammentazione normativa e la presenza di azioni ministeriali spesso non coordinate hanno determinato interventi spesso parziali che, tuttavia, hanno costituito momenti significativi di riconoscimento della lettura come diritto fondamentale e strumento di crescita culturale e sociale.

Dal punto di vista normativo, nel corso degli anni si sono avvicinati vari tentativi di fornire una cornice legislativa alle azioni di promozione della lettura e educazione alla lettura. I primi provvedimenti si concentrano maggiormente sulla dimensione promozionale piuttosto che su quella educativa. Uno dei primi tentativi di regolamentazione si ha con la Legge 285/1997, centrata sulla promozione dei diritti dei minori che include, tra le misure finanziarie e strutturali, interventi legati alla lettura volti a promuovere lo sviluppo del linguaggio nei bambini e nei ragazzi.

La lettura viene pertanto inserita in un dispositivo normativo come strumento privilegiato per lo sviluppo cognitivo, sociale ed emotivo dei minori, con particolare riferimento ai primi anni di vita. Proprio la Legge 285/1997 ha consentito l'avvio dei primi finanziamenti di progetti di promozione della lettura nelle biblioteche, nelle scuole e nei centri culturali e ha sostenuto la creazione di biblioteche per l'infanzia, spesso in collaborazione con reti locali e associazioni culturali. La Legge ha creato il contesto adatto per importanti iniziative di promozione della lettura come *Nati per Leggere* (1999), che promuove la lettura condivisa in famiglia con un'attenzione particolare ai primi 1000 giorni di vita, sottolineando il legame tra lettura, sviluppo linguistico e inclusione sociale.

Pochi anni più tardi, la Legge 53/2003, nota come "riforma Moratti", mette un accento sull'importanza della lettura nella formazione scolastica, introducendo l'educazione alla lettura nei curricula di base. La lettura viene, di fatto, inserita tra le competenze di base da sviluppare fin dalla scuola primaria, con l'obiettivo di favorire lo sviluppo del linguaggio e delle capacità di comprensione del testo; inoltre, viene sottolineata la necessità

di un approccio continuativo e strutturato alla lettura, non solo funzionale, ma educativo e culturale. La Legge 53/2003 riconosce inoltre il valore delle biblioteche scolastiche, considerate risorse imprescindibili per implementare migliori abitudini di lettura.

Nell'aggiornamento professionale degli insegnanti, si pone attenzione ai metodi didattici legati alla promozione della lettura.

Solo il 13 febbraio 2020 verrà finalmente promulgata la Legge 15/2020 “Disposizioni per la promozione e il sostegno della lettura”, che rappresenta uno snodo fondamentale con l'istituzione del “Piano nazionale d'azione per la promozione della lettura”. Si tratta del primo vero tentativo di sistematizzazione e coordinamento degli interventi in merito a promozione e educazione alla lettura. Istituito dal Ministero della Cultura, in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione e del Merito, il Piano si pone la finalità complessiva di contrastare il fenomeno della povertà educativa attraverso la promozione della lettura come pratica diffusa. La finalità complessiva viene articolato in una serie di sotto-obiettivi molto chiari. Tra questi, una maggior diffusione della lettura e l'impegno per la costruzione di buone abitudini di lettura; l'incremento della promozione delle risorse bibliotecarie; la valorizzazione di pratiche di promozione di successo, come eventi fieristici e festival; lo sviluppo di competenze interculturali e l'incentivo alla lettura attraverso strumenti digitali; il sostegno alla formazione continua alla lettura per insegnanti e operatori culturali.

Molta importanza viene attribuita progressivamente alle biblioteche scolastiche e pubbliche, riconosciute come presidi culturali per la diffusione della lettura tra bambini e ragazzi e il contrasto della povertà educativa: la legge prevede specifici finanziamenti per il potenziamento delle biblioteche e il loro ammodernamento, anche attraverso l'integrazione di strumenti digitali (ebook, audiolibri, accesso a piattaforme online). Si riconosce l'importanza di promuovere la lettura sin dalla prima infanzia, incentivando pratiche come la lettura ad alta voce in famiglia e a scuola, con programmi dedicati alle scuole primarie e dell'infanzia e attività di lettura integrata nei percorsi educativi.

Un'altra misura importante è rappresentata dal sostegno economico rivolto a librerie indipendenti, attraverso agevolazioni fiscali per incentivare l'acquisto di libri, e piccoli editori, per contrastare la concentrazione del mercato editoriale e valorizzare la bibliodiversità.

La Legge 15/2020 ha definito una politica triennale e ha attribuito al Centro il ruolo di coordinamento, monitoraggio e valutazione dei progetti e delle iniziative con l'obiettivo di arginare la frammentazione delle iniziative locali. Con l'obiettivo di rafforzare l'impianto legislativo introdotto dalla Legge 15/2020, e in continuità con quello del triennio 2021-2023, lo scorso

27 settembre con decreto interministeriali, è stato adottato il secondo “Piano nazionale d’azione per la promozione della lettura” per il triennio 2024-2026, un ulteriore passo verso la sistematizzazione e il consolidamento degli interventi a livello nazionale. Approvato dal Ministero della Cultura, il nuovo Piano si propone di intervenire in modo più incisivo per il contrasto della povertà educativa e la promozione della lettura come pratica trasversale, accessibile e inclusiva. Il Piano 2024-2026 si pone l’obiettivo di promuovere la lettura sin dalla prima infanzia, suggerendo il coinvolgimento di consultori, pediatri di famiglia e ludoteche per incentivare l’attività tra i più piccoli, così come nelle strutture socioassistenziali e negli ospedali, con pazienti anziani e lungodegenti; si sollecita la necessità di progetti di lettura negli istituti penitenziari, di implementare metodologie e tecniche per favorire la lettura a persone con disabilità.

Il Piano incoraggia la stipula di Patti locali per la lettura da parte di comuni e regioni, coinvolgendo biblioteche, scuole e soggetti privati operanti sul territorio, al fine di aumentare il numero dei lettori abituali nelle aree di riferimento.

2.8.1. Le commissioni su promozione e educazione alla lettura

Molteplici le commissioni che si sono avvicendate nel corso degli anni per implementare azioni di promozione e educazione alla lettura nel nostro Paese. Tra le più significative, si ricorda la Commissione ministeriale per lo sviluppo della lettura nel 2005, istituita per l’individuazione di strategie di promozione della lettura con il coinvolgimento del sistema scolastico.

Si tratta di uno dei più significativi tentativi di costituire una cornice in cui inquadrare i dati sulla lettura in Italia: l’obiettivo fu quello di provare a valorizzare la filiera editoriale, dalla produzione alla distribuzione, con particolare attenzione ai piccoli editori e alle librerie indipendenti.

La Commissione ha promosso importanti campagne di comunicazione e sensibilizzazione rivolte a tutte le fasce d’età, con particolare attenzione ai giovani e alle famiglie, al fine di rendere la lettura un’attività accessibile e attrattiva attraverso testimonial e partnership con media e istituzioni culturali.

Pochi anni più tardi, nel quadriennio 2012-2015 è il Centro a dare avvio a un lavoro di analisi sulle pratiche di lettura attraverso indagini e progetti di carattere nazionale (come *In vitro*); questo ha permesso di identificare difficoltà e opportunità nella promozione della lettura, nonché l’implementazione del “Piano nazionale di educazione alla lettura”. Il Piano ha rappresentato una strategia nazionale che mirava a diffondere l’abitudine

alla lettura in tutte le fasce della popolazione, con un focus particolare su bambini e ragazzi, e si è proposto di favorire un'integrazione e un coordinamento tra le iniziative di lettura a livello territoriale e nazionale. Si tratta dunque di uno dei primi e tentativi strutturati di lavorare sulla dimensione educativa della lettura, sostenendone l'importanza fin dalla prima infanzia come strumento di sviluppo cognitivo e linguistico. Il Piano si proponeva, coerentemente alle sue finalità, di valorizzare il ruolo delle scuole come centri per l'educazione alla lettura, con progetti di formazione per docenti e percorsi educativi integrati e favorire l'accessibilità ai libri, con il potenziamento delle biblioteche scolastiche e pubbliche, e di ridurre il divario territoriale nella pratica della lettura, garantendo risorse e supporto alle aree meno servite, con particolare attenzione al Sud Italia e alle periferie urbane.

Il "Piano nazionale di educazione alla lettura" è stato un passo fondamentale per costruire un approccio coordinato e replicabile per promuovere la lettura in Italia. L'esperienza maturata è stata preziosa per le tappe successive come il "Piano nazionale d'azione per la promozione della lettura" già richiamato sopra – Legge 15/2020 – che ha ampliato ulteriormente gli obiettivi e le strategie introdotte dal Centro.

Un'ulteriore Commissione per l'Agenda della lettura, è stata istituita nel 2017 dal Ministero dei Beni e delle Attività Culturali e del Turismo (MiBACT) e ha rappresentato un altro tassello significativo nella promozione della lettura in Italia. La Commissione ha avuto il compito di proseguire un lavoro strategico nazionale per la promozione della lettura, delineando un'Agenda della lettura in grado di coordinare le iniziative già esistenti (es. festival, fiere, progetti scolastici, attività delle biblioteche e delle librerie); proporre delle linee guida nazionali per armonizzare gli interventi a livello territoriale e promuovere la lettura in modo organico; rafforzare il ruolo delle biblioteche e delle librerie come luoghi di accesso alla cultura e spazi di aggregazione sociale; sensibilizzare le istituzioni e la popolazione sull'importanza della lettura per lo sviluppo individuale e collettivo.

Sebbene molte delle proposte avanzate dalla Commissione siano rimaste inattuata, l'Agenda della lettura ha avuto il merito di contribuire all'elaborazione della Legge 15/2020 che ha formalizzato molte delle linee guida suggerite dalla Commissione.

Inoltre, ha avuto il merito di rafforzare il progetto *Città che legge*, avviato dal Centro per il libro e la lettura nel 2016, che promuove politiche integrate per la lettura a livello comunale ed è stata di ispirazione per ulteriori iniziative come il programma *Educare alla lettura*, del Centro medesimo, che mira alla formazione di insegnanti e operatori per incentivare la lettura nelle scuole e nei contesti educativi.

3. Le pratiche di promozione della lettura e educazione alla lettura: una ricerca esplorativa

Il progetto di ricerca aveva la finalità principale di effettuare una rilevazione delle pratiche di promozione della lettura e educazione alla lettura in uso nelle scuole, di scoprire, a proposito delle pratiche non occasionali, gli effetti che sono in grado di produrre sui comportamenti di lettura (indipendentemente dalle modalità e dalle metodologie utilizzate) e sulle abilità linguistiche e di comprensione verbale così come vengono rilevate dal sistema nazionale di valutazione del sistema di istruzione.

Una prima azione di ricerca del progetto ha riguardato l'individuazione di progetti di ampio respiro che, a vario titolo, prevedevano un'azione di promozione/educazione alla lettura in contesti scolastici ed extrascolastici rivolti a bambine e bambini, ragazzi e ragazze da 0 a 18 anni. In relazione a questo tentativo di censimento, la suddivisione di iniziative e progetti attivi sul territorio nazionale è stata condotta mediante categorizzazione dal generale al particolare (progetti di ordine nazionale, regionale e locale). Non si è ritenuto però possibile effettuare una raccolta esaustiva delle iniziative di promozione/educazione alla lettura, per cui si è data inizialmente rilevanza ai progetti strutturati, rivolti a un'ampia platea con qualche forma di valutazione dei risultati. In particolar modo, è stata data risonanza a quei progetti che riguardano o coinvolgono specificatamente gli istituti scolastici anche se, nell'ultimo anno di ricerca, sono stati poi analizzati e descritti anche progetti di rilievo che pur non coinvolgendo direttamente gli istituti scolastici si rivolgono in modo organico a bambini e bambine, ragazzi e ragazze in età scolare.

Il progetto di ricerca prende vita nel settembre 2021, quando Federico Batini, professore di Pedagogia sperimentale presso il Dipartimento di Filosofia, Scienze sociali, umane e della formazione (FISSUF), ha presentato all'allora direttore del Centro per il libro e la lettura, Angelo Piero

Cappello, una proposta di ricerca chiedendo la collaborazione e il cofinanziamento del Centro. Tale richiesta faceva seguito alla manifestazione d'interesse, da parte dell'Istituto autonomo del Ministero della Cultura, di ottenere una panoramica accurata e rappresentativa delle metodologie di promozione della lettura e educazione alla lettura utilizzate nelle scuole italiane, con un affondo e una comparazione con gli istituti italiani di cultura all'estero¹.

Si è costituito un primo gruppo di ricerca² che ha iniziato a lavorare all'individuazione e all'analisi dei principali progetti di promozione della lettura e educazione alla lettura presenti sul territorio nazionale, in relazione con le scuole o meno, ma rivolte al medesimo target d'età. La raccolta di dati è avvenuta, sin da subito, seguendo un approccio *mixed method* (raccolta di dati qualitativi e quantitativi). Già nelle prime fasi i dati sono stati analizzati in corso d'opera ed è stata posta attenzione alla pubblicazione di articoli divulgativi, oltre a quelli scientifici, sui temi emersi dalla ricerca.

1. Nel dicembre 2021, è stata stipulata e approvata una convenzione tra Centro per il libro e la lettura e Dipartimento FISSUF, sancendo l'avvio dei lavori del progetto denominato *Le pratiche di educazione/promozione della lettura e i loro effetti: una ricerca comparativa*. Poco dopo lo stesso dipartimento ha disposto l'emissione di bandi per tre borse di studio per attività di ricerca finanziate nell'ambito del progetto, al fine di supportare le azioni previste. Visto il protrarsi dei tempi amministrativi si è proceduto a un addendum che ha esteso le scadenze previste in prima istanza dalla convenzione. Una volta terminati gli iter burocratici amministrativi, è stata definitivamente avviata la selezione per le borse di ricerca e sono iniziate le attività operative del progetto.

2. Il gruppo di ricerca che ha lavorato al progetto è stato diretto dal prof. Batini, responsabile scientifico del progetto, dai tre borsisti (dott. Diego Izzo, dott.ssa Heidi Marazzita, dott.ssa Barbara Ciurnelli) selezionati tramite bando pubblico emanato dal Dipartimento FISSUF, dalla dott.ssa Giuseppina Marchetta, assegnista di ricerca presso il medesimo dipartimento e poi dal dott. Elia Carlotti, dottorando di ricerca in "Educazione alla lettura. Effetti e benefici della lettura e della lettura ad alta voce". Nella fase finale della ricerca hanno collaborato altri collaboratori e collaboratrici del gruppo di ricerca del prof. Batini: la dott.ssa Gabriela Rogowska, la dott.ssa Linda Petrucci, la dott.ssa Gaia Bonvecchi, il dott. Paolo di Nicola e la dott.ssa Chiara Azzollini. Nella fase di revisione hanno inoltre collaborato: la dott.ssa Veronica Lombardi, il dott. Mauro Le Donne, la dott.ssa Guendalina Serlenga.

Tab. 1 - Cronoprogramma delle azioni del progetto

	2022				2023												2024				
	S	O	N	D	G	F	M	A	M	G	L	A	S	O	N	D	G	F	M	A	M
Emissione del bando di selezione per n. 3 borse di ricerca																					
Approvazione degli atti del bando di selezione																					
Avvio del lavoro di rassegna della letteratura sulle pratiche																					
Implementazione di un questionario (I versione) sulle pratiche di lettura																					
Somministrazione del questionario																					
Categorizzazione dei progetti di promozione/educazione nazionali e internazionali																					
Riunioni operative del gruppo di ricerca																					
Presentazione degli output dei primi lavori preliminari svolti																					
Adeguamento del questionario (II versione)																					
Individuazione di un panel di esperti ed esperte per l'implementazione di un focus group sui temi di promozione/educazione																					
Adattamento del questionario sulle pratiche di lettura per ricerca comparativa																					
Diffusione del questionario e raccolta dei dati																					
Presentazione dei risultati della ricerca comparativa al Salone internazionale del Libro (Torino)																					
Campionamento per la strutturazione e conduzione di due focus group per l'individuazione di ulteriori metodologie di promozione/educazione																					
Trascrizione delle interviste di gruppo e individuazione delle metodologie																					
Adattamento del questionario (III versione)																					
Analisi quantitative delle risposte al questionario																					
Conduzione dei focus group tematici e reperimento prove INVALSI																					
Analisi quali-quantitative (focus group e prove INVALSI)																					
Stesura del report dettagliato sul progetto																					

3.1. L'indagine esplorativa nelle scuole italiane

di *Diego Izzo*

In seguito al primo lavoro di raccolta e analisi, prevalentemente online, dei progetti di promozione/educazione alla lettura, è stata avviata un'indagine esplorativa³ che si poneva l'obiettivo di illustrare le pratiche di promozione e educazione alla lettura in un campione di scuole italiane sul territorio nazionale e scuole italiane/istituti italiani di cultura all'estero. A seguito di confronti, all'inizio della primavera del 2023, con l'allora di-

3. Si ringraziano per il contributo gli studenti del secondo anno (a.a. 2022-2023) del CdL in Scienze della Formazione primaria dell'Università degli Studi di Perugia, che hanno collaborato alla prima fase di raccolta dei dati.

rettore del Centro per il libro e la lettura, Angelo Piero Cappello e l'allora responsabile scuola, Luciano Lanna (ora direttore), e il gruppo di ricerca dell'Università degli Studi di Perugia, il coinvolgimento si è esteso ed ha previsto il raggiungimento delle scuole italiane all'estero. Fondamentale, a tal proposito, il contributo dell'area "Diplomazia Culturale e Diplomazia Scientifica" del Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (MAECI) e degli Istituti di Cultura Italiana all'estero.

L'approfondimento delle pratiche di lettura nelle scuole è stato effettuato mediante l'impiego di un questionario costruito ad hoc dal gruppo di ricerca. Un primo pool di dati è stato raccolto precedentemente all'estensione della ricerca. La seconda versione del questionario è stata invece realizzata grazie anche al supporto del MAECI. In questa occasione, infatti, il questionario è stato sottoposto a revisione (in collaborazione con funzionari del Ministero e del Centro per il libro e la lettura) e a un'accurata traduzione in tre lingue (inglese, francese e spagnolo), al fine di agevolarne l'utilizzo nelle scuole all'estero. Una terza versione dello strumento è stata poi impiegata per il reclutamento degli insegnanti e delle insegnanti successivamente coinvolti nei focus group.

3.1.1. *Metodologia*

3.1.1.1. Il campione e le sue caratteristiche

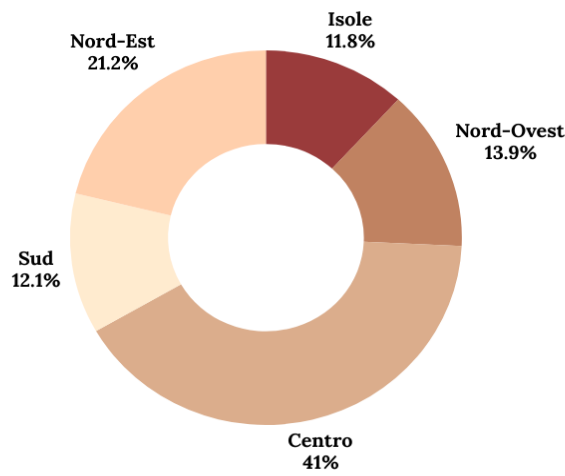
L'indagine ha visto il coinvolgimento di 406 istituti scolastici, di cui 373 localizzati in 16 diverse regioni del territorio nazionale e 33 scuole italiane all'estero collocate in 17 tra Paesi europei ed extraeuropei.

Genere. Il campione totale ($N = 406$) è caratterizzato da una premimente percentuale di dirigenti/docenti di genere femminile (87%). Rispetto alle aree geografiche di provenienza, si può osservare un'omogeneità soprattutto in relazione al sottocampione delle scuole italiane con una percentuale di rilievo per le risposte provenienti dal Centro.

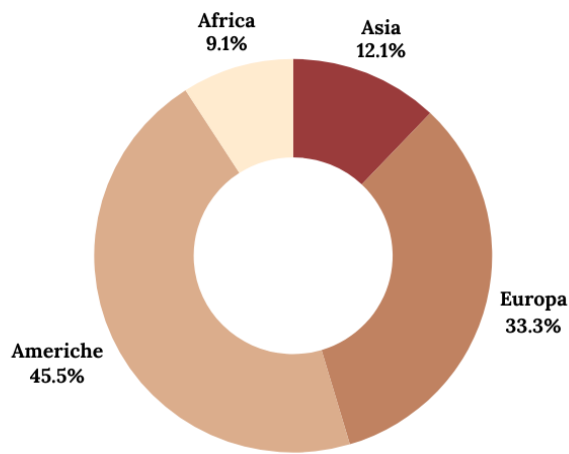
L'analisi di ordine e grado di provenienza dei rispondenti evidenzia una distribuzione piuttosto equilibrata tra scuole primarie e scuole secondarie di I grado, che insieme rappresentano poco più della metà del campione (54% circa), con percentuali simili rispettivamente del 25,9% e del 25,6%. Le risposte riferite agli interi istituti comprensivi costituiscono il 22,7% tra i partecipanti, seguiti dalle scuole secondarie di secondo grado, che rappresentano il 18%. Per fornire i numeri assoluti: sono stati coinvolti 12 circoli didattici, 321 istituti comprensivi, 73 istituti secondari di secondo grado. Le risposte riguardano dunque in prevalenza la fascia 6-19 (95%). Solo il 5% delle risposte afferisce alla scuola dell'infanzia (3-6).

Questa distribuzione riflette la composizione eterogenea del personale scolastico coinvolto nella rilevazione.

Graf. 4 - Aree geografiche di provenienza del campione delle scuole italiane in Italia



Graf. 5 - Aree geografiche di provenienza del campione delle scuole italiane all'estero



Età. Un’ampia maggioranza dei dirigenti/docenti che hanno risposto per la propria scuola ricade nella fascia d’età tra i 46 e i 60 anni (69%), con una discreta presenza anche della fascia compresa tra 30 e i 45 anni (18%).

Esperienza professionale. Circa metà del campione dichiara di avere un’esperienza ventennale di insegnamento, coordinamento o dirigenza scolastica. L’altra metà si distribuisce tra coloro con un’esperienza compresa tra i 5 e i 13 anni (23%), tra i 13 e i 16 anni (17%) e una minoranza con meno di 5 anni di esperienza (11%).

3.1.1.2. Lo strumento

Il questionario è stato implementato tramite il tool *Moduli* della suite di Google Workspace, scelto in virtù della sua facilità di utilizzo e la diffusione e conoscenza da parte di tutti.

Come indicato nel prospetto che segue, la struttura del questionario prevedeva differenti tipologie di domande con un affondo – subito a seguito della parte anagrafica delle tre versioni – sulla percezione di come si potessero definire promozione della lettura e educazione alla lettura.

Tab. 2 - Prospetto per tipologie di domande delle versioni del questionario utilizzate

	Prima versione	Seconda versione	Terza versione
Domande a risposta chiusa, scelta multipla, una sola alternativa possibile (es. scala Likert a 7 o 9 punti, vero/falso ecc.)	24	35	28
Domande a risposta chiusa, scelta multipla, più possibilità di risposte possibili (es. domande a griglia)	5	5	9
Domande a risposta aperta	2	4	5
Totale delle domande	31	44	43

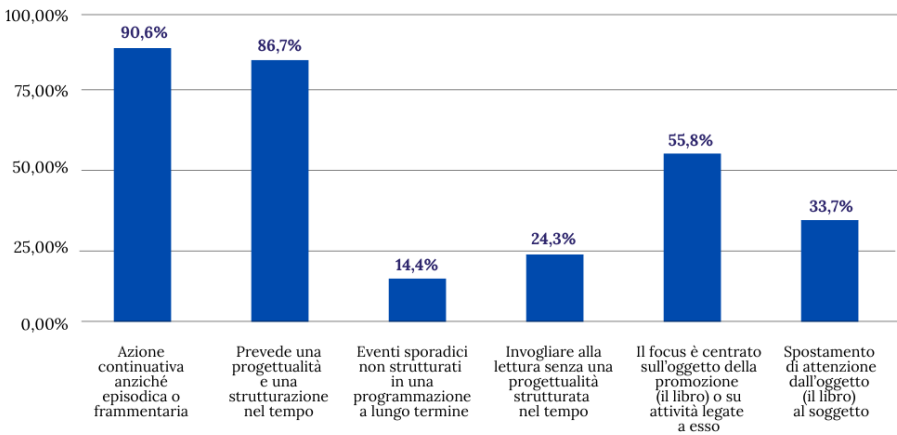
Per entrambi i sottocampioni (Italia ed estero), il questionario è stato inviato per e-mail agli indirizzi istituzionali delle scuole e compilato dai dirigenti scolastici o dai docenti referenti per i progetti di lettura. Per le scuole italiane all'estero è stato fondamentale il contributo del MAECI⁴.

3.1.2. *Analisi dei risultati descrittivi*

Promozione della lettura o educazione alla lettura? I risultati mostrano una tendenza alla sovrapposizione dei due costrutti; il grafico che segue sottolinea che i partecipanti tendono ad attribuire caratteristiche tipicamente ascrivibili all'educazione (ad esempio, la sistematicità dell'intervento o la pianificazione delle attività su un lungo periodo) anche alla promozione della lettura. In pochissimi casi viene messa in rilievo l'occasionalità degli eventi, aspetto caratteristico delle azioni promozionali.

Emerge con chiarezza, per oltre la metà del campione (55,8%), che al centro dell'azione promozionale si colloca il libro nella sua oggettualità anche fisica, non la persona (33,7%) e che la finalità principale della promozione alla lettura sta proprio nel veicolare il libro medesimo (Grafico 6).

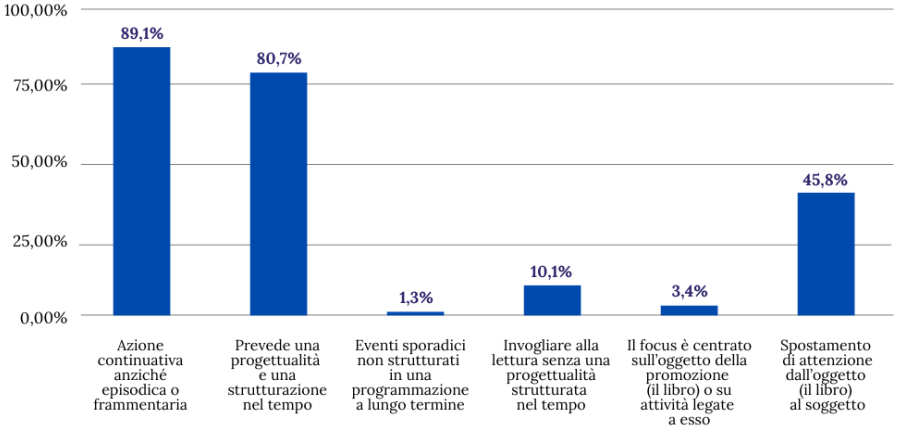
Graf. 6 - *Credenze rispetto alla definizione di “promozione della lettura”*



4. Si ringraziano i funzionari del MAECI per la fattiva collaborazione nella distribuzione del questionario alle scuole all'estero.

Per l'educazione alla lettura ha di nuovo molto rilievo il concetto di continuità (ma con una percentuale minore di quanti avessero attribuito continuità all'azione di promozione della lettura), analogamente a quanto avviene per la dimensione della progettualità. Il 45,8% vede la peculiarità dell'educazione alla lettura nello spostamento della centralità dal libro in direzione del soggetto. Residuale la percentuale di chi ritiene che l'educazione alla lettura sia centrata sulla promozione del libro (Grafico 7).

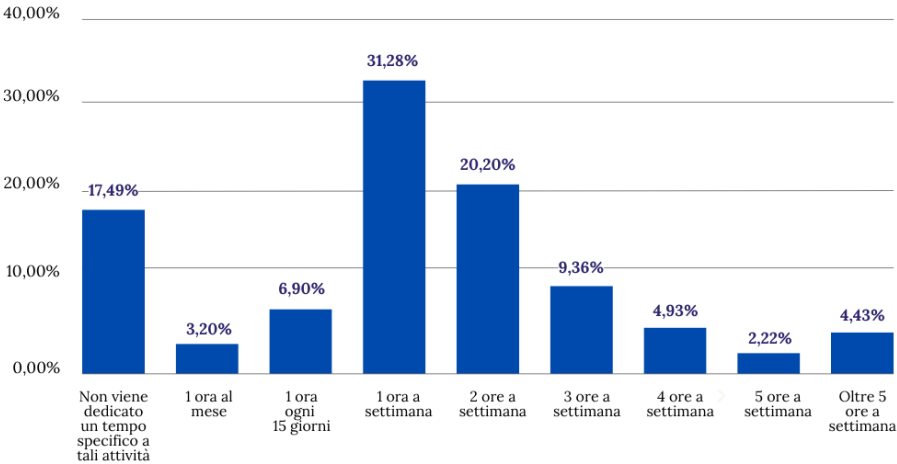
Graf. 7 - Credenze rispetto alla definizione di “educazione alla lettura”



Tempo dedicato alle attività di lettura e all'implementazione di percorsi di educazione. In media, circa un dirigente/docente su tre segnala che nelle proprie scuole viene dedicato uno spazio limitato e discontinuo alle attività di lettura, con una frequenza molto bassa (da 1 ora ogni 15 giorni a una volta al mese) o nulla. Sono oltre il 17% delle scuole quelle che dichiarano di non dedicare un tempo specifico a quest'attività. Se aggiungiamo un possibile bias di “opportunità” la situazione non appare tranquilla (Grafico 8). La maggioranza relativa del campione si colloca nella fascia di 1 ora a settimana dedicata ad attività legate alla lettura (30%), cui seguono coloro che dedicano due ore (20%), sebbene possiamo rubricare, senza dubbio, queste frequenze come attività regolari, una frequenza settimanale non è sufficiente per ipotizzare un intervento realmente capace di coinvolgere tutte e tutti.

Questa situazione non è isolata e riflette una tendenza globale: la lettura, pur riconosciuta come pratica didattica essenziale, viene spesso relegata a momenti occasionali invece di essere integrata stabilmente

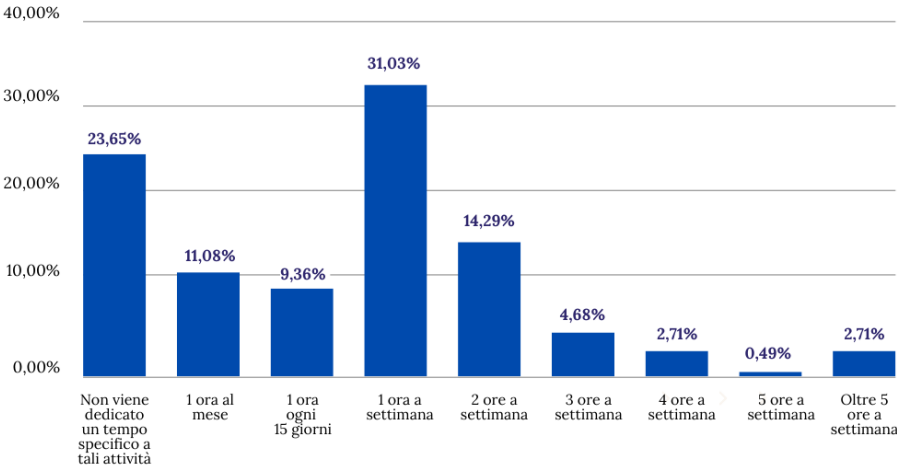
Graf. 8 - Tempo medio dedicato ad attività relative alla lettura negli istituti del campione



nel curriculum scolastico. Ad esempio, uno studio recente ha evidenziato che la scarsità di tempo dedicato alla lettura è un problema diffuso soprattutto nelle scuole secondarie, dove le priorità curriculari e la pressione sulle performance in altre materie portano a sacrificare il tempo dedicato alle attività linguistiche, compresa la lettura autonoma e guidata (Jingyi & De Dios, 2024). In questo contesto, la lettura viene spesso confinata a eventi sporadici, come settimane tematiche e celebrazioni, senza una programmazione strutturata e continuativa. Sebbene vi sia una tendenza maggioritaria a inserire la lettura come attività scolastica, almeno da quanto dichiarano i dirigenti rispondenti, manca ancora una programmazione che la renda parte integrante e continuativa del percorso educativo.

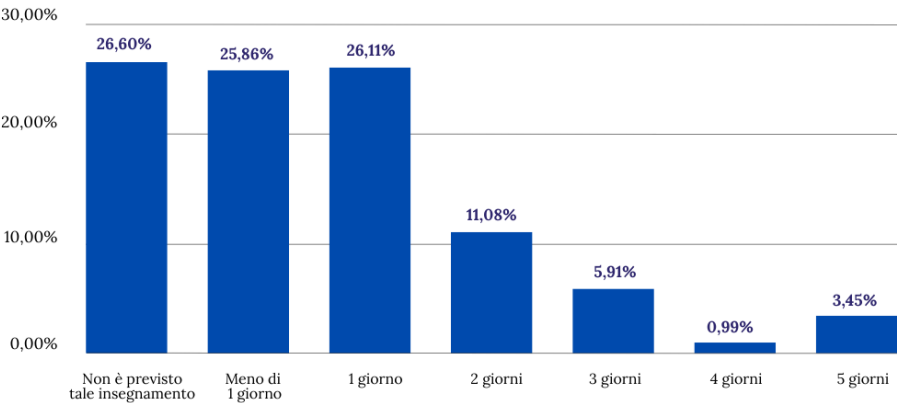
Inoltre, i dirigenti e i docenti confermano che l’implementazione di percorsi di educazione alla lettura non viene considerata come un’attività alla quale si riserva un tempo specifico all’interno della programmazione scolastica (Grafico 9). Nella maggior parte dei casi, infatti, viene dedicato un tempo limitato e, spesso, con frequenza irregolare. L’educazione alla lettura, pur riconosciuta ormai come pratica didattica importante, non è ancora integrata stabilmente nelle pratiche didattico-educative quotidiane, rimanendo un intervento circoscritto, da collocarsi in occasioni di settimane della lettura, giornate mondiali del libro, ricorrenze e celebrazioni della lettura di vario tipo. Un percorso strutturato e continuo diffuso pare ancora una chimera.

Graf. 9 - Tempo medio dedicato all’implementazione di percorsi di educazione alla lettura negli istituti del campione



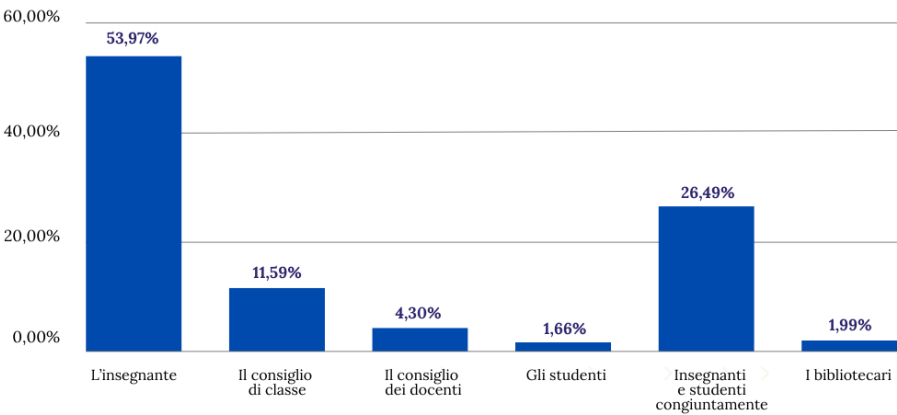
Insegnamento di strategie per la lettura. Oltre la metà degli istituti partecipanti alla ricerca non prevede abitualmente del tempo dedicato esclusivamente all’insegnamento di strategie di lettura, escludendo le attività legate all’utilizzo di antologie, allo studio della narratologia o della grammatica. Questo indica che, per molte scuole, le strategie di lettura non vengono affrontate in modo mirato all’interno del curriculum supponendo il possesso pregresso di queste abilità. Solo un istituto su quattro, infatti, riferisce di dedicare un giorno a settimana a tali attività, dimostrando che, sebbene ci sia qualche iniziativa, questa direzione rimane piuttosto poco frequentata e non rappresenta una pratica comune. Questa criticità è confermata da studi recenti che evidenziano come la mancanza di un insegnamento esplicito delle strategie di lettura influisca negativamente sullo sviluppo delle competenze linguistiche. Ad esempio, Alawi (2024) ha analizzato il divario nella comprensione e fluidità della lettura tra studenti delle scuole rurali, concludendo che la mancanza di un’istruzione strutturata sulla lettura porta a difficoltà persistenti. La ricerca evidenzia che, in assenza di un’attenzione esplicita alle strategie di lettura, gli studenti sono costretti a sviluppare queste abilità in modo spontaneo e poco efficace, aumentando il rischio di insuccesso scolastico.

Graf. 10 - Tempo medio settimanale dedicato all'insegnamento esplicito di strategie/abilità di lettura



Chi sceglie i testi? Nella maggior parte dei casi, l'insegnante riveste il ruolo predominante (e talvolta esclusivo) nella selezione dei testi da proporre per la lettura nelle classi delle scuole coinvolte nello studio (Grafico 11). Solo in un quarto degli istituti si assiste a una scelta condivisa tra insegnanti e studenti. Il coinvolgimento delle biblioteche e/o di altri docenti appare limitato. Le attività di lettura sembrano affidate per lo più alla discrezionalità del singolo docente in classe piuttosto che a una progettazione di istituto. Questa tendenza sembra essere confermata da alcuni studi recenti che evidenziano come la scelta dei testi sia prevalentemente appannaggio degli insegnanti, con una scarsa partecipazione degli studenti nel processo decisionale. Come sottolineano Kiling, Nayoan e Julianto (2025), la selezione dei materiali di lettura è spesso vincolata ai programmi ministeriali e alle direttive scolastiche, il che riduce la possibilità di adottare un approccio più personalizzato e partecipativo, il quale potrebbe migliorare l'interesse e la motivazione alla lettura. In questa direzione Sabzalian (2024) ha dimostrato che quando gli studenti hanno un ruolo attivo nella selezione dei testi, si registra un incremento significativo nel loro coinvolgimento e nella comprensione dei testi letti.

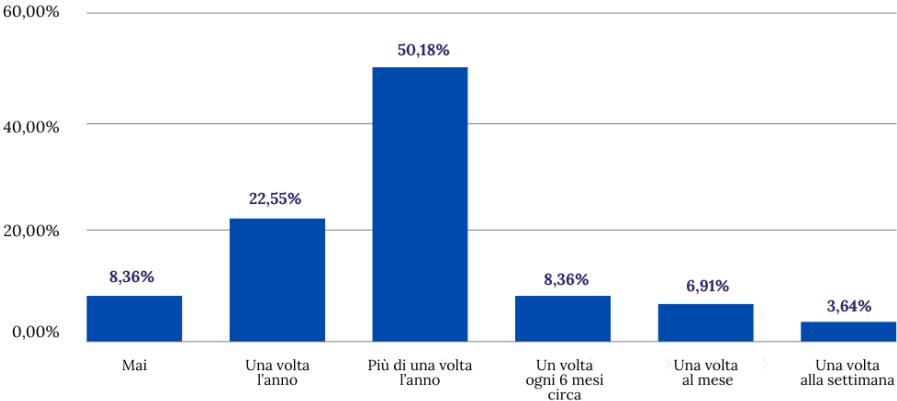
Graf. 11 - Soggetti incaricati della scelta dei testi da leggere



Dove si legge? L'impiego di ambienti non del tutto convenzionali per la lettura, come giardini, musei o piazze, risulta essere una pratica decisamente saltuaria nelle scuole oggetto dell'indagine (Grafico 12) e si trova principalmente come pratica legata a qualche evento o festività. La lettura al di fuori del contesto tradizionale della classe o dello spazio dedicato viene organizzata solo sporadicamente, con cadenza annuale, semestrale o non viene affatto contemplata, per l'89% delle classi coinvolte.

Questo dato ci racconta di una certa fissità nell'utilizzo degli spazi scolastici per il tempo dedicato alla lettura. Una collocazione delle esperienze di lettura in contesti più innovativi e coinvolgenti potrebbe arricchire l'esperienza di lettura rendendola più dinamica, connessa con una pluralità di luoghi e dunque facilitarne la relazione con la vita e l'esperienza. La lettura in ambienti non convenzionali, infatti, potrebbe favorire una maggiore partecipazione e motivazione in studenti e studentesse, significando loro la lettura come attività che travalica le mura scolastiche e si intreccia a doppio filo con la vita quotidiana e le esperienze culturali e il vissuto personale. A tal proposito, alcuni studi internazionali sottolineano come l'uso di ambienti alternativi e creativi per la lettura possa incidere positivamente sul coinvolgimento degli studenti. A titolo esemplificativo, Al Ali e colleghi (2024) dimostrano che l'apprendimento della lettura in contesti non convenzionali – attività svolte all'aperto o in spazi alternativi – favorisce la creatività, la motivazione e la partecipazione attiva degli studenti.

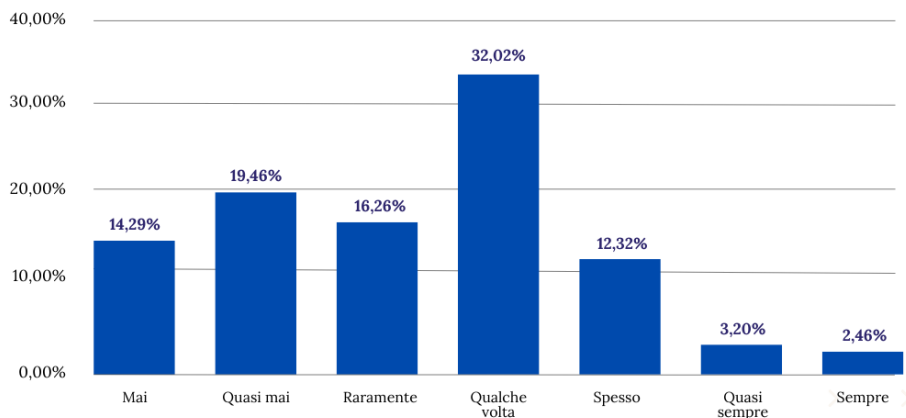
Graf. 12 - Frequenza di utilizzo di ambienti non convenzionali per le letture



Le famiglie e le attività di lettura. Il coinvolgimento delle famiglie degli studenti e studentesse nelle attività legate alla lettura appare, nella maggior parte dei casi, piuttosto limitato, sporadico o comunque con frequenza molto ridotta (Grafico 13). Sono meno di uno su cinque gli istituti in cui si registra un’interazione abbastanza regolare con le famiglie (“spesso”, “quasi sempre” o “sempre”). Il dato rimarca la necessità di attivare una collaborazione scuola-famiglia: un maggiore coinvolgimento familiare potrebbe contribuire significativamente all’educazione alla lettura in alcuni casi (le forme di coinvolgimento possibile sono molteplici) e la condivisione delle attività dedicate nell’ambiente scolastico potrebbe esercitare una retroazione sulle famiglie medesime.

Diversi studi, infatti, sottolineano che il coinvolgimento familiare può avere un impatto diretto sul rendimento scolastico, sulla motivazione alla lettura e sulla costruzione di una cultura della lettura condivisa. Storey e Neitzel (2024), attraverso una mappatura dei programmi di coinvolgimento familiare nella lettura, hanno mostrato che iniziative coordinate, che includono tra le altre azioni delle attività domiciliari, sono tra le più efficaci nel promuovere abitudini di lettura stabili.

Graf. 13 - Frequenza del coinvolgimento delle famiglie nelle attività dedicate alla lettura

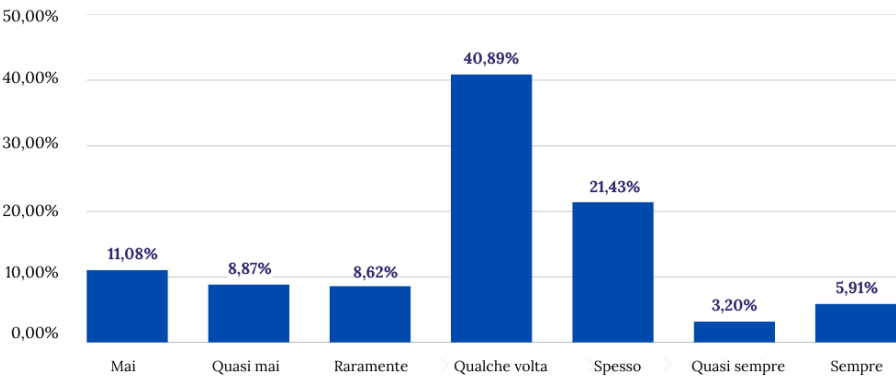


La formazione dei docenti. Se è vero, come vedremo più avanti, che moltissimi tra i dirigenti e docenti coinvolti vedono nella formazione una leva strategica per l'attivazione di percorsi di educazione alla lettura dai dati emersi si evidenzia come, in quasi tre istituti scolastici su quattro, la formazione dei docenti riguardo alla lettura e all'educazione alla lettura non venga promossa mai o quasi mai o venga realizzata raramente o al limite "qualche volta" (Grafico 14). Solo il 30% la realizza spesso, quasi sempre o sempre: si tratta prevalentemente di istituti coinvolti in progetti continuativi.

Questa evidenza è confermata da studi recenti che denunciano una carenza sistemica nei programmi di aggiornamento degli insegnanti per quanto riguarda l'educazione alla lettura. William e colleghi (2025) mostrano che in molti contesti scolastici, soprattutto in aree a basso reddito, la formazione dei docenti è episodica e poco approfondita, compromettendo il rapporto con la lettura e contribuendo, di fatto, al mantenimento di basse competenze linguistiche tra gli studenti. La carenza di offerta formativa dedicata svela una criticità significativa: la formazione dei docenti rappresenta uno degli aspetti più richiamati nelle varie fasi di questo progetto. Coloro che dichiarano un'attività continuativa sono meno del 10% del campione (sempre 2,46%); eppure è noto come l'investimento nella formazione adeguata e nell'aggiornamento bibliografico (specifico per i target di riferimento) degli insegnanti incida positivamente sulla qualità dei percorsi legati alla lettura e favorisca un approccio più consapevole e coinvolgente, capace di favorire la "costruzione" di un numero molto maggiore di lettori

dotati di competenze critiche e riflessive. A tal proposito, Prediger e colleghi (2025) hanno evidenziato che interventi ben progettati sulla formazione degli insegnanti, se accompagnati da valutazione formativa e supporto continuo, favoriscono lo sviluppo di competenze nella lettura anche tra studenti a rischio o con basso rendimento scolastico.

Graf. 14 - Frequenza della promozione della formazione sulla lettura negli istituti del campione

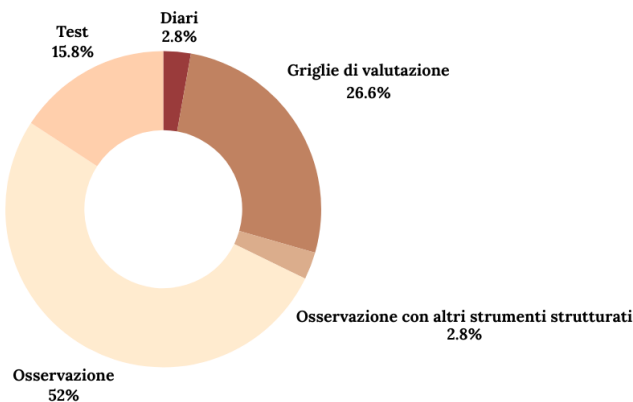


Valutazione d’impatto della lettura. Nei casi in cui sono previste modalità di valutazione dell’impatto delle attività legate alla lettura, emerge come la maggioranza del campione dichiara di avvalersi di strumenti non strutturati, come l’osservazione libera diretta, mentre l’uso di strumenti più formalizzati, come griglie di valutazione, risulta meno frequente (Grafico 15) e appare, spesso, legato ad attività tese al controllo della comprensione degli studenti e delle studentesse. Questa tendenza è confermata da Honorato-Errázuriz e Bastidas-Schade (2025), che sottolineano come l’adozione di strumenti valutativi sistematici sia ancora limitata, anche nei programmi istituzionali, ostacolando una comprensione piena dell’impatto reale delle pratiche di lettura. Lo studio mostra che una progettazione rigorosa degli strumenti di valutazione – quantitativi e qualitativi – è essenziale per individuare l’efficacia delle politiche educative rispetto alla lettura, soprattutto nei primi anni scolastici. Questo approccio suggerisce che la lettura viene percepita prevalentemente come un mezzo per acquisire competenze, piuttosto che come pratica indipendente finalizzata a scopi estetici o culturali. La limitata adozione di strumenti strutturati per la valutazione potrebbe indicare una mancanza di sistematicità nell’osservare l’impatto della lettura, riducendo la possibilità di coglierne pienamente il valore educativo.

Una maggiore attenzione alla progettazione di strumenti di osservazione e monitoraggio mirati e specifici potrebbe non solo offrire una visione più chiara dei benefici e degli effetti delle pratiche legate alla lettura, ma promuovere l'idea che la lettura non sia solo un momento di apprendimento funzionale, ma anche un'opportunità di crescita personale e culturale per gli studenti.

Nel caso di attività specifiche il cui scopo dichiarato è la promozione della lettura o l'educazione alla lettura risulta opportuno almeno utilizzare forme di controllo dell'eventuale incremento dei lettori e delle lettrici e della frequenza delle loro letture.

Graf. 15 - Strumenti di assessment per la valutazione delle competenze di lettura

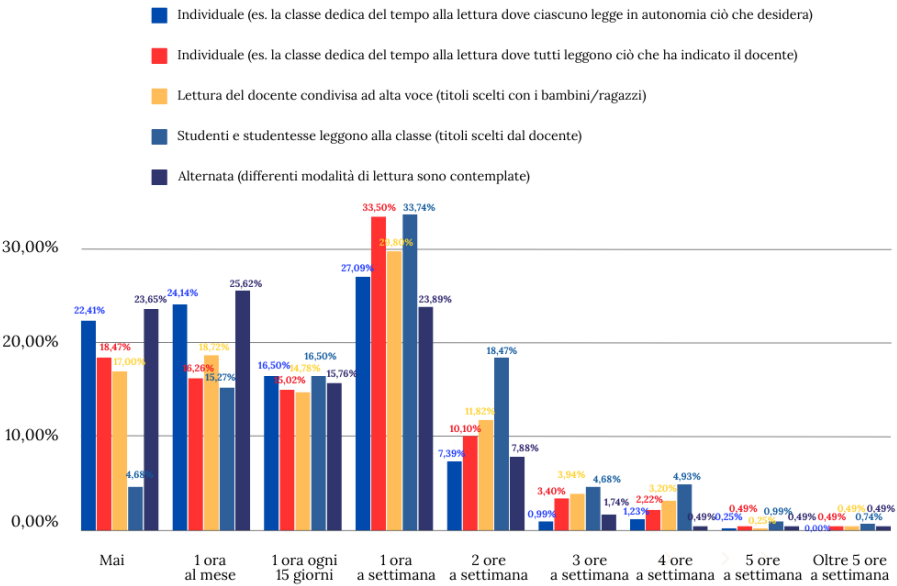


Modalità di lettura. Nelle scuole italiane in Italia come in quelle all'estero, la lettura è raccontata come attività occasionale, a prescindere dalla modalità con cui viene praticata: individualmente o in gruppo (Grafico 16). Se emergono infatti pratiche come la lettura ad alta voce condivisa, pochissimo presente fino a pochi anni fa e se sono entrate tra le pratiche note quelle di assegnare un tempo per la lettura individuale, pure tutte queste pratiche vengono svolte più volte a settimana in pochissime istituzioni scolastiche.

Studi recenti sembrano confermare questo quadro. Secondo Schwab e colleghi (2023), le pratiche di lettura ad alta voce in ambito scolastico, sebbene riconosciute come strategia efficace per lo sviluppo del lessico e della comprensione, sono applicate con frequenza limitata e dipendono fortemente dalle convinzioni e dalla formazione degli insegnanti.

Solitamente, è l'insegnante a proporre i testi da leggere, mentre è piuttosto raro che siano gli studenti a leggere per la classe. Anche Al-Buraiki (2022) evidenzia, attraverso uno studio qualitativo condotto in contesti scolastici internazionali, che la lettura rimane per lo più una pratica centrata sull'insegnante, con scarse occasioni in cui gli studenti assumono un ruolo attivo. La partecipazione degli alunni come lettori ad alta voce o nella scelta dei testi è spesso marginale, riducendo l'impatto motivazionale della lettura come esperienza condivisa. Le percentuali degli istituti che praticano la lettura con maggiore intensità (3-4-5 ore a settimana o oltre) sono estremamente basse. Il tempo che viene dedicato a scuola a un'attività è, senza dubbio, una cartina al tornasole del significato che gli viene attribuito.

Graf. 16 - Frequenza di utilizzo delle modalità di lettura

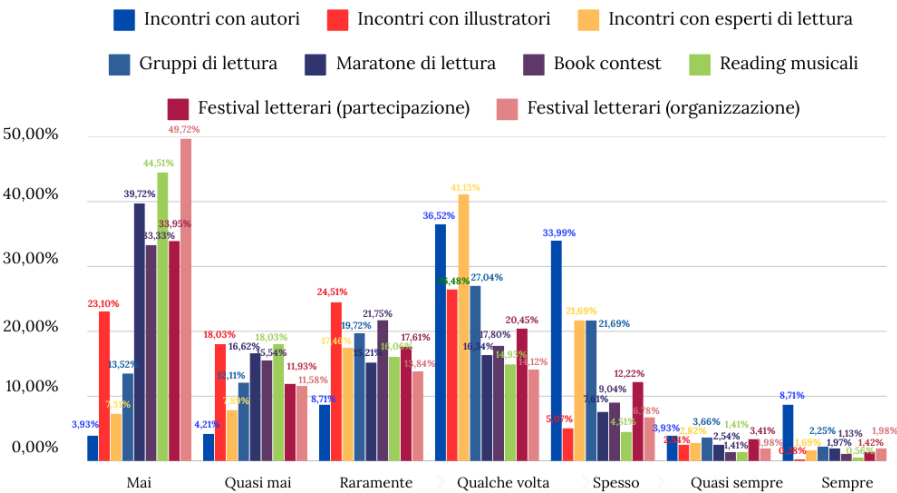


Eventi di promozione della lettura e educazione alla lettura. Per incentivare la promozione e l'educazione alla lettura, nelle scuole coinvolte si privilegiano, con una certa regolarità, incontri con autori di libri e specialisti del settore, come esperti di letteratura o di lettura ad alta voce, mentre risultano meno frequenti i coinvolgimenti degli illustratori (Grafico 17). Uno studio condotto in Catalogna ha evidenziato una tendenza simile a quella riscontrata nelle scuole italiane. Navarra & Llambias (2020) sot-

tolineano che, anche in questo contesto, una delle strategie principali per incentivare la lettura è l'organizzazione di incontri tra autori e studenti. Un esempio significativo è la campagna *Lletres a les aules*, che ha visto la partecipazione di numerosi scrittori in eventi scolastici, confermando l'efficacia di queste iniziative nel coinvolgere i giovani lettori.

Altre strategie di promozione/educazione, come laboratori interattivi, gruppi di lettura o iniziative innovative, vengono adottate solo sporadicamente, consentendo così di ipotizzare la presenza di un ampio margine di miglioramento per l'intensificazione e la diversificazione delle proposte. Anche la partecipazione o l'organizzazione di eventi come festival o rassegne letterarie sembra rientrare nell'eccezionalità. Si conferma la difficoltà a distinguere tra attività centrate sulla promozione e attività mirate all'educazione alla lettura.

Graf. 17 - Frequenza di eventi di educazione/promozione della lettura



Proposte di miglioramento sul tema dell'educazione alla lettura e della promozione della lettura. Circa quattro dirigenti su cinque del campione segnalano come priorità la necessità di potenziare la programmazione riguardante la promozione della lettura e l'educazione alla lettura. Ai rispondenti è stato chiesto, poi, di indicare, attraverso una domanda aperta, in che modo ritengano che tali attività debbano essere migliorate all'interno delle scuole. Le risposte raccolte sono state poi sottoposte a una categorizzazione effettuata da tre valutatori indipendenti (con successiva triango-

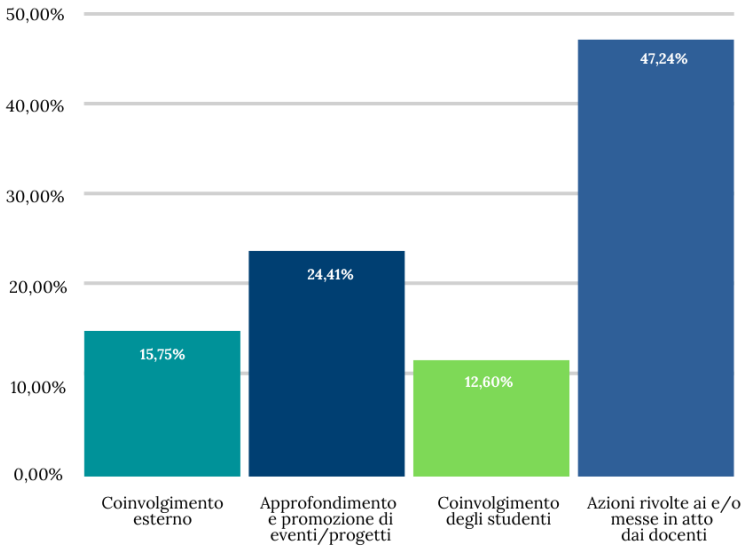
lazione). Dall’analisi delle risposte fornite sono emerse quattro principali aree tematiche: “Coinvolgimento esterno”, “Approfondimento e promozione di eventi/progetti”, “Coinvolgimento degli studenti” e “Azioni rivolte ai e/o messe in atto dai docenti” comuni alle due aree.

Queste macroaree sono state ulteriormente articolate in 21 sottocategorie per le idee legate alla promozione e in 20 per quelle inerenti all’educazione alla lettura. Le sottocategorie sono dunque risultate pressoché identiche, fatta eccezione per i “gruppi di lettura” che, stranamente, non sono state individuate come categoria nelle proposte relative all’educazione.

È interessante notare che l’assenza del riferimento ai “gruppi di lettura” come proposta per l’educazione alla lettura contrasti con numerosi studi che ne evidenziano l’impatto positivo sull’interazione critica tra pari, sull’empatia narrativa e sull’esposizione a una pluralità di punti di vista (Al-Buraiki, 2022).

La distribuzione delle risposte nelle categorie relative alla promozione della lettura è rappresentata in modo sintetico nel Grafico 18.

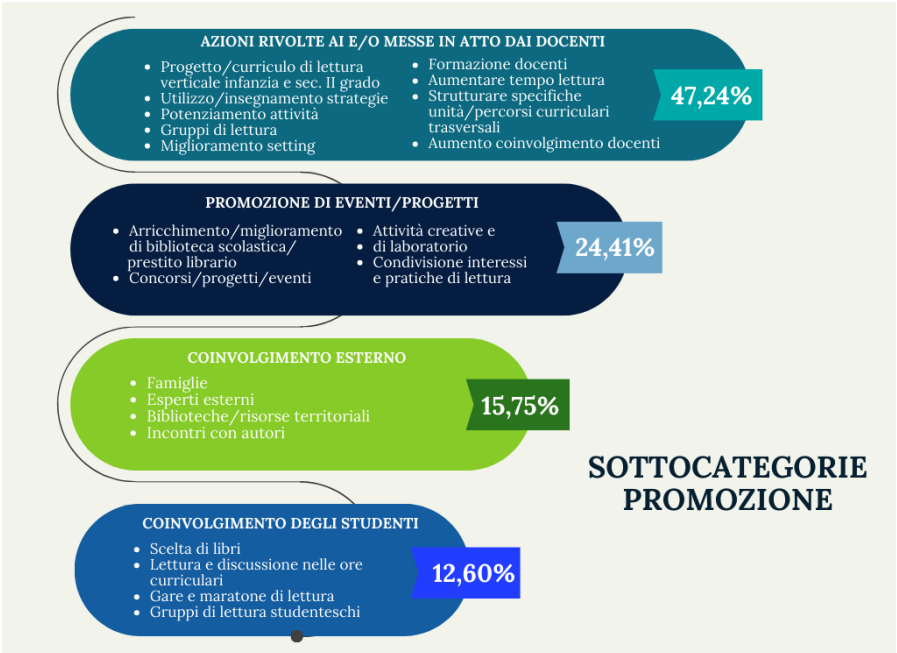
Graf. 18 - Percentuali di risposta per categoria sulla realizzazione della promozione della lettura



Proposte di promozione. Le categorie e le relative sottocategorie delle proposte di educazione con le percentuali di risposta corrispondenti sono presentate di seguito, offrendo un quadro dettagliato delle preferenze e

delle priorità espresse dai rispondenti (Grafico 19). È evidente come le iniziative destinate ai docenti siano considerate dai partecipanti all'indagine come elementi cardine su cui investire per promuovere efficacemente la pratica della lettura. Spicca in particolare la necessità di una formazione continua e strutturata che abbiamo già rilevato come carente. Importanza notevole viene attribuita anche alle azioni autonome che gli insegnanti possono adottare: l'incremento del tempo dedicato specificatamente alla lettura o la pianificazione di un curriculum verticale specifico sulla lettura. Sul fronte della promozione di eventi e progetti i dirigenti indicano come prioritario l'ampliamento strutturale e qualitativo della biblioteca scolastica, nonché la promozione attiva del prestito librario, visti come aspetti essenziali da potenziare (Grafico 19) coerentemente a quanto asserisce la letteratura internazionale sulla funzione della presenza di libri.

Graf. 19 - Percentuali di frequenza delle risposte per le sottocategorie relative alle proposte di promozione



In particolare, Lance e Kachel (2018) mostrano che la presenza di una biblioteca scolastica ben organizzata e accessibile, con personale qualificato e un'offerta libraria diversificata, è uno dei fattori più significativi

nel migliorare le competenze di lettura degli studenti. Il loro studio, basato su anni di analisi comparativa in diversi contesti scolastici, conferma che il prestito regolare e l'accesso facilitato ai libri promuovono la lettura volontaria, rafforzano l'identità del lettore e contribuiscono al successo scolastico.

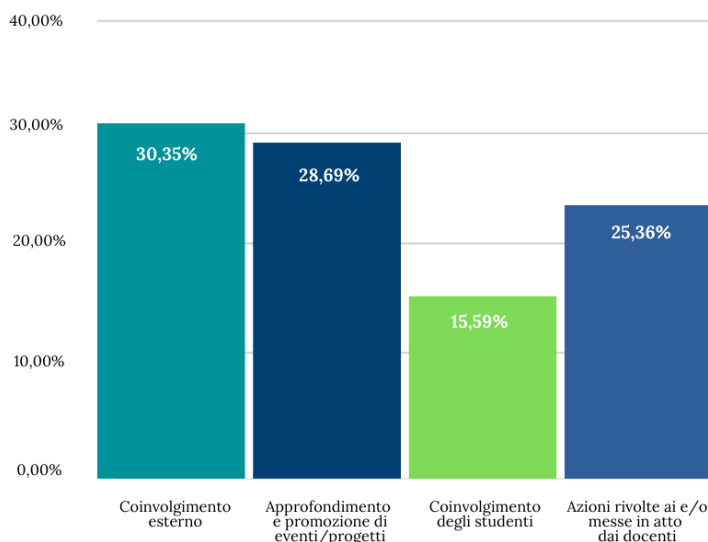
A titolo illustrativo, di seguito vengono riportate alcune risposte esemplari e rappresentative fornite dai rispondenti riguardo alla concretizzazione di idee e proposte per la promozione della lettura (Figura 1).

Fig. 1 - Proposte di azioni per la promozione della lettura



Proposte di educazione. Le categorie e le relative sottocategorie delle proposte di educazione con le percentuali di risposta corrispondenti sono presentate di seguito, offrendo un quadro sintetico delle preferenze e delle priorità espresse dai rispondenti (Grafico 20).

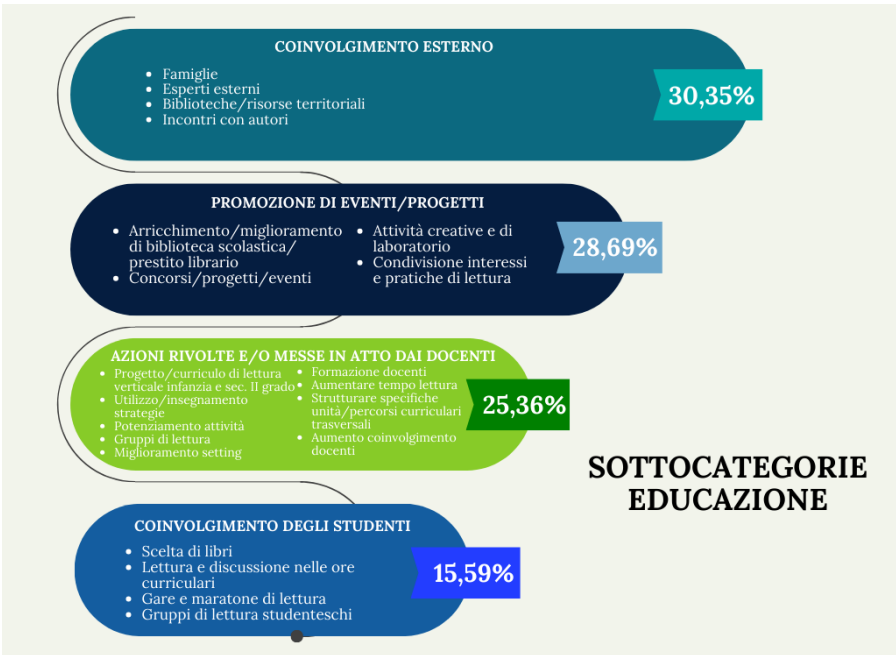
Graf. 20 - Percentuali di risposta per categoria sulla realizzazione dell'educazione alla lettura



Secondo i rispondenti, l'educazione alla lettura richiede un approccio integrato, che dovrebbe auspicabilmente includere azioni articolate su più livelli con un forte peso al coinvolgimento e integrazione di attori e risorse esterne. Questa visione trova riscontro nella letteratura internazionale, che evidenzia come i modelli di educazione alla lettura più efficaci siano quelli capaci di attivare delle reti tra istituzioni scolastiche, territorio e famiglie, in una logica di co-costruzione e co-progettazione. Ad esempio, Storey e Neitzel (2024) sottolineano l'importanza di un continuo dialogo con biblioteche, enti culturali e comunità locali per rendere le pratiche di lettura più accessibili, sostenibili e ancorate alle realtà degli studenti. Importante anche l'ottimizzazione delle risorse interne al contesto scolastico, come il potenziamento delle biblioteche di classe e di istituto, la diffusione di buone pratiche di lettura e l'implementazione di attività laboratoriali dedicate. Su questo fronte, diverse ricerche richiamano il ruolo cruciale delle biblioteche di classe nel rafforzamento dell'identità del lettore. Ad esempio, McTigue, Håland e Hoem (2021) mostrano che ambienti ricchi di testi, combinati a pratiche didattiche laboratoriali, favoriscono una lettura motivata e riflessiva. L'educazione alla lettura non si esaurisce nella trasmissione di competenze tecniche, ma si radica nella possibilità di costruire una relazione personale con i testi. Di seguito si riporta il dettaglio delle sottocategorie di risposte fornite dai dirigenti coinvolti nell'indagine, relativamente

agli aspetti ritenuti fondamentali per la realizzazione di un'efficace educazione alla lettura (Grafico 21).

Graf. 21 - Percentuali di frequenza delle risposte per le sottocategorie relative alle proposte di educazione



Analizzando le sottocategorie circa le proposte di educazione alla lettura, si nota una distribuzione piuttosto equilibrata delle risposte in cui però si nota un maggior bisogno di risorse e contributi esterni rispetto alle attività di promozione. Si può leggere la necessità condivisa di un insieme di azioni coordinate e complementari: diverse dimensioni si integrano e si arricchiscono mutualmente per perseguire un obiettivo così complesso. Se torna, ancora una volta, in più modi la formazione dei docenti e la possibilità di avvalersi di esperti di lettura (centrale la dimensione del coinvolgimento di risorse esterne) un'enfasi particolare è posta sul ruolo strategico delle biblioteche e delle risorse territoriali, sull'ottimizzazione delle risorse bibliotecarie interne agli istituti scolastici (e alle classi), il prestito librario, la condivisione di pratiche di lettura efficaci e l'implementazione di gruppi di lettura tra studenti, oltre a una formazione dei docenti che consenta la strutturazione di percorsi e curricula complessivi.

A scopo esemplificativo, si riportano alcune risposte fornite dagli insegnanti relative alla messa in atto di idee e proposte per un'efficace educazione alla lettura (Figura 2).

Fig. 2 - Proposte di azioni per l'educazione alla lettura



3.1.3. Analisi dei risultati correlazionali

di Paolo Di Nicola

Le domande del questionario che prevedevano una risposta quantificabile sono state sottoposte a ulteriore analisi finalizzata allo scoprire eventuali relazioni esistenti. Per raggiungere questo scopo è stato calcolato il coefficiente di correlazione r di Pearson, un indice che varia tra -1 e $+1$, in cui il numero esprime l'intensità della correlazione e il segno la direzione. Un valore compreso tra $|0,3|$ e $|0,5|$ esprime una correlazione moderata mentre un valore superiore a $|0,5|$ una forte. Sono state prese in esame 24 domande, perciò si è ottenuta una matrice di correlazione 24×24 contenente il valore di r relativo a ciascuna coppia di variabili. Di seguito verranno discussi e illustrati i principali risultati.

Tab. 3 - Correlazioni tra le attività specificatamente relative alla lettura, l'implementazione di percorsi di educazione alla lettura e le modalità di lettura (N = 406)

	Nel suo istituto quanto tempo viene mediamente dedicato in ogni classe ad attività relative specificatamente alla lettura?	Nel suo istituto quanto tempo viene mediamente dedicato in ogni classe all'implementazione di percorsi di educazione alla lettura?	Modalità di lettura: individuale (es. la classe dedica un'ora alla settimana alla lettura dove ciascuno legge in autonomia ciò che desidera)	Modalità di lettura: individuale (es. la classe dedica un'ora alla settimana alla lettura dove tutti leggono ciò che ha indicato il docente)	Modalità di lettura: lettura del docente condivisa ad alta voce (titoli scelti con la classe)	Modalità di lettura: lettura del docente condivisa ad alta voce (titoli scelti dal docente)	Modalità di lettura: studenti e studentesse leggono alla classe (titoli scelti dal docente)	Modalità di lettura: alternata (differenti modalità di lettura sono contemplate)	All'interno del suo istituto quanti giorni alla settimana, in media, sono dedicati all'insegnamento esplicito di strategie/abilità di lettura? (Si escludono le attività antologiche, narratologiche e grammaticali relative ai brani antologici)
Nel suo istituto quanto tempo viene mediamente dedicato in ogni classe all'implementazione di percorsi di educazione alla lettura?	.629**								
Modalità di lettura: individuale (es. la classe dedica un'ora alla settimana alla lettura dove ciascuno legge in autonomia ciò che desidera)	.350**	.340**							
Modalità di lettura: individuale (es. la classe dedica un'ora alla settimana alla lettura dove tutti leggono ciò che ha indicato il docente)	.352**	.336**	.462**						
Modalità di lettura: lettura del docente condivisa ad alta voce (titoli scelti con la classe)	.393**	.348**	.360**	.366**					
Modalità di lettura: lettura del docente condivisa ad alta voce (titoli scelti dal docente)	.459**	.326**	.304**	.306**	.656**				
Modalità di lettura: studenti e studentesse leggono alla classe (titoli scelti dal docente)	.295**	.253**	.303**	.453**	.395**	.458**			
Modalità di lettura: alternata (differenti modalità di lettura sono contemplate)	.254**	.295**	.271**	.273**	.379**	.385**	.493**		
All'interno del suo istituto quanti giorni alla settimana, in media, sono dedicati all'insegnamento esplicito di strategie/abilità di lettura? (Si escludono le attività antologiche, narratologiche e grammaticali relative ai brani antologici)	.302**	.308**	.252**	.345**	.295**	.272**	.264**	.212**	

** La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

Emergono correlazioni significative e positive tra il tempo dedicato all'implementazione di percorsi di educazione alla lettura, il tempo dedicato ad attività specifiche di lettura e le modalità di lettura (Tabella 3).

È presente una forte correlazione tra il tempo dedicato ad attività relative alla lettura e il tempo dedicato all'implementazione di percorsi di educazione alla lettura ($r = 0,629$, $p < 0,01$), aspetto che suggerisce un forte legame tra l'educazione alla lettura e la pratica della lettura stessa. Le pratiche educative più efficaci risultano essere infatti quelle in cui alla lettura viene dedicato tempo all'interno dell'orario curricolare. Le correlazioni tra queste due variabili e le diverse modalità di lettura permettono di osservare con maggior dettaglio questa relazione. Emergono correlazioni moderate positive tra il tempo speso in attività di lettura e la lettura individuale (di testi scelti dal docente: $r = 0,350$, $p < 0,01$; di testi scelti dagli studenti: $r = 0,352$, $p < 0,01$) e con più forza di lettura ad alta voce (specie per testi scelti dal docente: $r = 0,459$, $p < 0,001$; di testi scelti dagli studenti: $r = 0,350$, $p < 0,01$). Il valore di correlazione più forte osservato tra il tempo dedicato alla lettura e le varie pratiche di lettura è quindi con la lettura alta voce di testi scelti dai docenti. Il tempo dedicato a percorsi di educazione alla lettura ha dei punteggi di r più bassi e distribuiti diversamente: la correlazione più forte ($r = 0,348$, $p < 0,01$) è con la lettura ad alta voce del docente di testi scelti con gli studenti, mentre quella più debole ($r = 0,326$, $p < 0,01$) è con la lettura ad alta voce di testi scelti dal docente. Appaiono più deboli le correlazioni tra il tempo speso in attività di educazione alla lettura e tempo dedicato alla lettura relate all'insegnamento esplicito di strategie di lettura ($r = 0,308$, $p < 0,01$ e $r = 0,305$, $p < 0,01$ rispettivamente). Quest'ultima variabile presenta una correlazione moderata con la frequenza con cui si effettuano pratiche di assessment per la valutazione delle competenze di lettura ($r = 0,392$, $p < 0,01$) (Tabella 4).

Questi risultati consentono di osservare come le attività di lettura/educazione alla lettura coinvolgano maggiormente pratiche di lettura individuale e ad alta voce da parte del docente e in misura minore l'insegnamento di strategie di lettura. Infine, sono da segnalare altre due correlazioni positive e moderate (Tabella 5).

La frequenza con cui vengono coinvolte le famiglie degli studenti correla con il numero di classi che dedicano uno spazio alla cura della biblioteca di classe ($r = 0,365$, $p < 0,01$) e con la frequenza con cui viene promossa la formazione dei docenti sul tema dell'educazione alla lettura ($r = 0,389$, $p < 0,01$).

Tab. 4 - Correlazione tra l'insegnamento esplicito di strategie di lettura e le pratiche di assessment (N = 406)

		Quanti giorni alla settimana in media sono dedicati all'insegnamento esplicito di strategie/abilità di lettura?
All'interno del suo istituto vengono comunemente adottate pratiche di assessment per la valutazione delle competenze di lettura di studenti e studentesse?	Correlazione di Pearson	.392**
	Sign. (a due code)	<.001
	N	406
**. La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code)		

Tab. 5 - Correlazioni tra la presenza di biblioteche di classe, la formazione dei docenti e il coinvolgimento delle famiglie (N = 406)

	Le classi dell'istituto dedicano uno spazio all'uso e alla cura di una biblioteca di classe?	All'interno del suo istituto si è soliti coinvolgere le famiglie di studenti e studentesse in attività inerenti alla lettura?
All'interno del suo istituto si è soliti coinvolgere le famiglie di studenti e studentesse in attività inerenti alla lettura?	.365**	
All'interno del suo istituto viene promossa la formazione dei docenti sulla lettura e sull'educazione alla lettura?	.150**	.389**
**. La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code)		

Una volta osservate le correlazioni all'interno di tutto il campione si è proceduto a un'analisi correlazionale per sottogruppi con lo scopo di osservare eventuali divergenze nelle relazioni tra le variabili esaminate. Un primo raggruppamento ha riguardato il tema della biblioteca d'istituto. Grazie alla domanda "All'interno del suo istituto è presente una biblioteca agibile?" che prevedeva una risposta dicotomica è stato possibile dividere il campione in due gruppi di N = 69 (istituti che non possiedono biblioteche) e N = 337 (istituti che possiedono una biblioteca). Di seguito verranno discusse e illustrate le differenze principali sia rispetto all'andamento del campione nel suo complesso che tra i due gruppi. Per prima cosa verranno osservate le correlazioni tra il tempo dedicato all'implementazione di percorsi di educazione alla lettura, il tempo dedicato ad attività specifiche di lettura e le modalità di lettura (Tabelle 6 e 7).

Tab. 6 - Correlazioni tra il tempo speso in attività di lettura e promozione della lettura e le diverse modalità di lettura (scuole che hanno una biblioteca N = 337)

	Nel suo istituto quanto tempo viene mediamente dedicato in ogni classe ad attività relative specificamente alla lettura?	Nel suo istituto quanto tempo viene mediamente dedicato in ogni classe all'implementazione di percorsi di educazione alla lettura?	Modalità di lettura: individuale (es. la classe dedica un'ora alla settimana alla lettura dove ciascuno legge in autonomia ciò che desidera)	Modalità di lettura: individuale (es. la classe dedica un'ora alla settimana alla lettura dove tutti leggono ciò che ha indicato il docente)	Modalità di lettura: lettura del docente condivisa ad alta voce (titoli scelti con la classe)	Modalità di lettura: lettura del docente condivisa ad alta voce (titoli scelti dal docente)	Modalità di lettura: studenti e studentesse leggono alla classe (titoli scelti dal docente)	Modalità di lettura: alternata (differenti modalità di lettura sono contemplate)
Nel suo istituto quanto tempo viene mediamente dedicato in ogni classe all'implementazione di percorsi di educazione alla lettura?	.620**							
Modalità di lettura: individuale (es. la classe dedica un'ora alla settimana alla lettura dove ciascuno legge in autonomia ciò che desidera)	.331**	.348**						
Modalità di lettura: individuale (es. la classe dedica un'ora alla settimana alla lettura dove tutti leggono ciò che ha indicato il docente)	.364**	.338**	.494**					
Modalità di lettura: lettura del docente condivisa ad alta voce (titoli scelti con la classe)	.397**	.315**	.377**	.387**				
Modalità di lettura: lettura del docente condivisa ad alta voce (titoli scelti dal docente)	.476**	.316**	.314**	.321**	.665**			

Modalità di lettura: studenti e studentesse leggono alla classe (titoli scelti dal docente)	.304**	.266**	.328**	.463**	.435**	.446**		
Modalità di lettura: alternata (differenti modalità di lettura sono contemplate)	.249**	.272**	.289**	.277**	.357**	.386**	.536*	
All'interno del suo istituto quanti giorni alla settimana, in media, sono dedicati all'insegnamento esplicito di strategie/abilità di lettura?	.269**	.262**	.227**	.331**	.259**	.222**	.230**	.198**
**. La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code)								

Tab. 7 - Correlazioni tra il tempo speso in attività di lettura e promozione della lettura e le diverse modalità di lettura (scuole che non hanno una biblioteca N = 69)

	Nel suo istituto quanto tempo viene mediamente dedicato in ogni classe ad attività relative specificatamente alla lettura?	Nel suo istituto quanto tempo viene mediamente dedicato in ogni classe all'implementazione di percorsi di educazione alla lettura?	Modalità di lettura: individuale (es. la classe dedica un'ora alla settimana alla lettura dove ciascuno legge in autonomia ciò che desidera)	Modalità di lettura: individuale (es. la classe dedica un'ora alla settimana alla lettura dove tutti leggono ciò che ha indicato il docente)	Modalità di lettura: lettura del docente condivisa ad alta voce (titoli scelti con la classe)	Modalità di lettura: lettura del docente condivisa ad alta voce (titoli scelti dal docente)	Modalità di lettura: studenti e studentesse leggono alla classe (titoli scelti dal docente)	Modalità di lettura: alternata (differenti modalità di lettura sono contemplate)
Nel suo istituto quanto tempo viene mediamente dedicato in ogni classe all'implementazione di percorsi di educazione alla lettura?	.668**							
Modalità di lettura: individuale (es. la classe dedica un'ora alla settimana alla lettura dove ciascuno legge in autonomia ciò che desidera)	.427**	.324**						
Modalità di lettura: individuale (es. la classe dedica un'ora alla settimana alla lettura dove tutti leggono ciò che ha indicato il docente)	.298*	.337**	.287*					
Modalità di lettura: lettura del docente condivisa ad alta voce (titoli scelti con la classe)	.375**	.468**	.293*	.281*				
Modalità di lettura: lettura del docente condivisa ad alta voce (titoli scelti dal docente)	.388**	.373**	.259*	.225	.630**			

Modalità di lettura: studenti e studentesse leggono alla classe (titoli scelti dal docente)	.253*	.198	.156	.395**	.236	.526**		
Modalità di lettura: alternata (differenti modalità di lettura sono contemplate)	.273*	.390**	.178	.246*	.462**	.378**	.282*	
All'interno del suo istituto quanti giorni alla settimana, in media, sono dedicati all'insegnamento esplicito di strategie/abilità di lettura?	.443**	.518**	.352**	.403**	.440**	.522**	.428**	.276*
** . La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code)								
* . La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code)								

Per quanto riguarda gli istituti che dichiarano di avere la biblioteca l'andamento delle correlazioni è del tutto analogo a quello del campione complessivo, illustrato in precedenza. Gli istituti che dichiarano di non avere una biblioteca d'istituto agibile presentano alcune correlazioni peculiari. Il tempo speso specificatamente in attività di lettura correla più fortemente con la modalità di lettura individuale di testi scelti dagli studenti ($r = 0,427$, $p < 0,01$) e in misura minore con la lettura ad alta voce condivisa del docente sia di testi scelti con gli studenti ($r = 0,375$, $p < 0,01$) che dal docente ($r = 0,388$, $p < 0,01$). Correla debolmente invece con la lettura individuale di testi scelti dal docente ($r = 0,298$, $p < 0,01$). Il tempo impiegato in percorsi di educazione di lettura correla con le modalità di lettura in maniera simile rispetto al resto del campione ma emerge una correlazione più forte delle altre con la lettura ad alta voce di testi scelti con gli studenti ($r = 0,468$, $p < 0,01$). Appaiono peculiari di questo gruppo la presenza di una correlazione moderata tra il tempo speso in attività riguardo la lettura e l'insegnamento esplicito di strategie di lettura ($r = 0,443$, $p < 0,01$) e una correlazione forte tra la frequenza con cui vengono implementati percorsi di educazione alla lettura e l'insegnamento esplicito di strategie di lettura ($r = 0,518$, $p < 0,01$). Il ruolo ricoperto da quest'ultima variabile è caratteristica di questo gruppo e riguarda anche le modalità di lettura. L'insegnamento esplicito di strategie di lettura, infatti, correla significativamente e con un'intensità da moderata a forte con tutte le modalità di lettura esclusa quella alternata: il valore di r varia da 0,352 per la lettura individuale di testi scelti dagli studenti fino a 0,522 per la lettura ad alta voce di testi scelti dal docente. Tra le scuole che non hanno una biblioteca, dunque, emerge una relazione peculiare tra il tempo speso in attività di lettura/educazione alla lettura, sia per quanto riguarda

l'affidarsi agli studenti per scegliere i libri sia nell'insegnamento di strategie di lettura.

Dopo aver esaminato il ruolo delle biblioteche all'interno del campione si è proceduto a un altro affondo riguardante le modalità/metodologie di lettura prevalentemente utilizzate per educare alla lettura. È stata presa in considerazione la domanda finale del questionario: "Quale metodologia/metodo vengono impiegati (ad esempio: lettura individuale, ad alta voce...)? Le azioni implementate si riferiscono a una teoria o un metodo formalizzato?". Si tratta di una domanda aperta in cui i partecipanti potevano rispondere liberamente, i testi prodotti sono stati letti e codificati. Inizialmente le risposte sono state classificate sulla base della presenza o meno di un metodo strutturato, rispettivamente in N = 160 e N = 245 casi. Successivamente si è tentata una sottoclassificazione delle diverse metodologie. In questo caso, purtroppo, è stato possibile isolare soltanto il metodo della lettura ad alta voce condivisa (N = 54). Ciò è dovuto al fatto che la maggior parte delle scuole dichiara di utilizzare più metodi contemporaneamente e, di conseguenza, gli altri metodi formalizzati non raggiungono una numerosità abbastanza ampia. In sintesi, verranno presi in considerazione tre gruppi, riassunti nella Tabella 8, formati dalle scuole che non utilizzano nessun metodo, dalle scuole che utilizzano uno o più metodi diversi dalla lettura ad alta voce e le scuole che utilizzano la lettura ad alta voce condivisa.

Tab. 8 - Codifica della domanda aperta sui metodi impiegati

Gruppi		Codifica
Classi che non utilizzano alcun metodo formalizzato (N = 245)		0
Classi che utilizzano almeno un metodo formalizzato (N = 160)	Metodi vari (N = 106)	1
	Lettura ad alta voce condivisa (N = 54)	2

Il nucleo di correlazioni che saranno commentate riguarda, analogamente ai casi precedenti, la relazione tra il tempo dedicato all'implementazione di percorsi di educazione alla lettura, il tempo dedicato ad attività specifiche di lettura e le modalità di lettura (Tabelle 9 e 10).

Tab. 9 - Correlazioni tra le attività specificatamente relative alla lettura, l'implementazione di percorsi di educazione alla lettura e le modalità di lettura (nessun metodo N = 245)

	Nel suo istituto quanto tempo viene mediamente dedicato in ogni classe ad attività relative specificatamente alla lettura?	Nel suo istituto quanto tempo viene mediamente dedicato in ogni classe all'implementazione di percorsi di educazione alla lettura?	Modalità di lettura: individuale (es. la classe dedica un'ora alla settimana alla lettura dove ciascuno legge in autonomia ciò che desidera)	Modalità di lettura: individuale (es. la classe dedica un'ora alla settimana alla lettura dove tutti leggono ciò che ha indicato il docente)	Modalità di lettura: lettura del docente condivisa ad alta voce (titoli scelti con la classe)	Modalità di lettura: lettura del docente condivisa ad alta voce (titoli scelti dal docente)	Modalità di lettura: studenti e studentesse leggono alla classe (titoli scelti dal docente)	Modalità di lettura: alternata (differenti modalità di lettura sono contemplate)
Nel suo istituto quanto tempo viene mediamente dedicato in ogni classe all'implementazione di percorsi di educazione alla lettura?	.693**							
Modalità di lettura: individuale (es. la classe dedica un'ora alla settimana alla lettura dove ciascuno legge in autonomia ciò che desidera)	.318**	.320**						
Modalità di lettura: individuale (es. la classe dedica un'ora alla settimana alla lettura dove tutti leggono ciò che ha indicato il docente)	.429**	.368**	.506**					
Modalità di lettura: lettura del docente condivisa ad alta voce (titoli scelti con la classe)	.434**	.417**	.390**	.380**				
Modalità di lettura: lettura del docente condivisa ad alta voce (titoli scelti dal docente)	.428**	.349**	.277**	.359**	.658**			
Modalità di lettura: studenti e studentesse leggono alla classe (titoli scelti dal docente)	.307**	.282**	.327**	.421**	.356**	.457**		
Modalità di lettura: alternata (differenti modalità di lettura sono contemplate)	.252**	.280**	.256**	.219**	.393**	.406**	.508**	
All'interno del suo istituto quanti giorni alla settimana, in media, sono dedicati all'insegnamento esplicito di strategie/abilità di lettura?	.322**	.329**	.259**	.353**	.271**	.279**	.210**	.142*
** . La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code) * . La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code)								

Tab. 10 - Correlazioni tra le attività specificatamente relative alla lettura, l'implementazione di percorsi di educazione alla lettura e le modalità di lettura (vari metodi N = 160)

	Nel suo istituto quanto tempo viene mediamente dedicato in ogni classe ad attività relative specificatamente alla lettura?	Nel suo istituto quanto tempo viene mediamente dedicato in ogni classe all'implementazione di percorsi di educazione alla lettura?	Modalità di lettura: individuale (es. la classe dedica un'ora alla settimana alla lettura dove ciascuno legge in autonomia ciò che desidera)	Modalità di lettura: individuale (es. la classe dedica un'ora alla settimana alla lettura dove tutti leggono ciò che ha indicato il docente)	Modalità di lettura: lettura del docente condivisa ad alta voce (titoli scelti con la classe)	Modalità di lettura: lettura del docente condivisa ad alta voce (titoli scelti dal docente)	Modalità di lettura: studenti e studentesse leggono alla classe (titoli scelti dal docente)	Modalità di lettura: alternata (differenti modalità di lettura sono contemplate)
Nel suo istituto quanto tempo viene mediamente dedicato in ogni classe all'implementazione di percorsi di educazione alla lettura?	.433**							
Modalità di lettura: individuale (es. la classe dedica un'ora alla settimana alla lettura dove ciascuno legge in autonomia ciò che desidera)	.449**	.337**						
Modalità di lettura: individuale (es. la classe dedica un'ora alla settimana alla lettura dove tutti leggono ciò che ha indicato il docente)	.212*	.264**	.356**					
Modalità di lettura: lettura del docente condivisa ad alta voce (titoli scelti con la classe)	.261**	.136	.326**	.450**				
Modalità di lettura: lettura del docente condivisa ad alta voce (titoli scelti dal docente)	.419**	.141	.394**	.320**	.717**			
Modalità di lettura: studenti e studentesse leggono alla classe (titoli scelti dal docente)	.323**	.111	.247*	.501**	.529**	.540**		
Modalità di lettura: alternata (differenti modalità di lettura sono contemplate)	.245*	.326**	.283**	.379**	.351**	.321**	.478**	
All'interno del suo istituto quanti giorni alla settimana, in media, sono dedicati all'insegnamento esplicito di strategie/abilità di lettura?	.269**	.207*	.233*	.396**	.336**	.263**	.336**	.331**
** . La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code) * . La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code)								

Nel caso delle classi che non utilizzano alcun metodo, il pattern di correlazioni è analogo a quello del gruppo nel suo complesso, con ovvie variazioni di intensità. All'interno del sottogruppo formato dalle scuole che utilizzano vari metodi (uno o più) emerge un andamento peculiare. Il primo dato da rilevare è una correlazione più bassa rispetto al resto del campione tra il tempo dedicato ad attività specificamente correlate alla lettura e il tempo impiegato all'implementazione di percorsi di educazione alla lettura ($r = 0,433$, $p < 0,01$). Il tempo dedicato specificamente alla lettura correla poi con tre modalità di lettura: lettura individuale di testi scelti dagli studenti ($r = 0,449$, $p < 0,01$), la lettura ad alta voce di testi scelti dal docente ($r = 0,419$, $p < 0,01$) e la lettura ad alta voce effettuata dagli studenti ($r = 0,323$, $p < 0,01$). L'implementazione di percorsi di educazione alla lettura appare poi poco correlato rispetto alle modalità di lettura, con l'eccezione della lettura individuale, dove ciascuno studente legge in autonomia ciò che desidera ($r = 0,337$, $p < 0,01$), e la lettura alternata, cioè quando sono previste differenti modalità di lettura ($r = 0,326$, $p < 0,01$). Ciò che emerge è lo scarso legame tra le pratiche di lettura e l'implementazione di percorsi di educazione alla lettura per quanto riguarda le scuole che adottano uno dei metodi formalizzati a questo scopo. La motivazione potrebbe risiedere nella confusione emersa tra i due costrutti di educazione e promozione, e le metodologie elencate testimoniano una non chiara distinzione. Infine, si osserverà ora la matrice relativa all'ultimo gruppo preso in esame, quello delle scuole che applicano il metodo della lettura ad alta voce condivisa. Per questo gruppo il tempo dedicato ad attività di lettura correla con la lettura individuale di testi scelti dagli studenti ($r = 0,356$, $p < 0,01$) ma nettamente di più con la lettura ad alta voce di testi scelti dai ragazzi ($r = 0,413$, $p < 0,01$) e ancora più dal docente ($r = 0,656$, $p < 0,01$), in misura minore con la lettura alternata ($r = 0,338$, $p < 0,01$). Il tempo speso in percorsi di educazione alla lettura mostra lo stesso andamento con la presenza di una correlazione ulteriore con l'insegnamento esplicito di strategie di lettura ($r = 0,4$, $p < 0,01$). Ciò che emerge in questo gruppo è che il tempo dedicato alla lettura è legato decisamente alla lettura ad alta voce del docente (sia con libri scelti dal docente stesso che dai ragazzi), ma anche una diversificazione delle modalità di lettura, in cui può esserci la lettura autonoma degli studenti o un'alternanza tra l'una e l'altra modalità.

3.2. Il confronto tra scuole italiane in Italia e all'estero

di *Heidi Marazzita*

Le pratiche di promozione e educazione alla lettura sono state sottoposte anche a un'analisi a carattere comparativo dei due sottocampioni: scuole italiane in Italia e scuole italiane all'estero. Ciò ha consentito, da un lato, di ottenere una visione globale delle modalità e della frequenza con cui le pratiche vengono effettivamente messe in atto (o meno) all'interno degli istituti e delle classi e, dall'altro, di evidenziare similitudini e differenze.

3.2.1. *I risultati*

Tempo dedicato alla lettura. Il Grafico 22 analizza la distribuzione del tempo settimanale dedicato all'attività di lettura nelle scuole italiane, considerando sia il contesto nazionale sia quello internazionale. L'indagine approfondisce la frequenza con cui la lettura viene inserita all'interno del curriculum scolastico, evidenziando differenze significative nella durata media settimanale riservata a questa attività. Questo approccio consente di valutare non solo la centralità attribuita alla lettura nei diversi sistemi scolastici, ma anche di individuare potenziali disomogeneità tra istituti, territori e contesti educativi italiani in Italia e all'estero. L'analisi dei dati offre una panoramica utile per comprendere le implicazioni didattiche e organizzative di tali scelte e per proporre eventuali interventi volti a ottimizzare l'integrazione della lettura nei percorsi formativi.

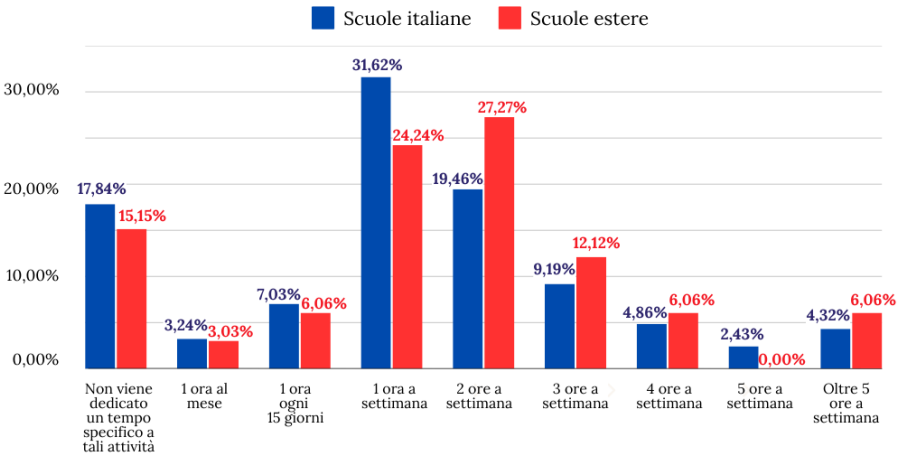
La maggior parte delle scuole dedica un tempo relativamente limitato a tutte le attività che possono denominarsi di lettura, con una frequenza compresa tra 1 e 3 ore settimanali. Questo dato si riscontra in modo simile sia nelle scuole italiane sul territorio nazionale che in quelle all'estero, suggerendo una distribuzione tendenzialmente omogenea tra i due contesti. L'uniformità osservata potrebbe essere attribuita a fattori formativi (il profilo degli insegnanti è lo stesso) o curricolari condivisi dai due gruppi, ma pone la necessità di una riflessione approfondita sulle implicazioni educative di questa scelta e sull'opportunità di un incremento del tempo riservato alla lettura per migliorare gli esiti formativi complessivi.

In particolare, la percentuale più alta di scuole (31,62% in Italia e 24,24% all'estero) dichiara di dedicare 1 ora alla settimana alla lettura, suggerendo che per molte scuole questa attività non costituisca una priorità

formativa, ma piuttosto un'integrazione del curriculum. Le scuole che dedicano 2 ore settimanali alla lettura sono meno numerose, con un'incidenza del 19,46% nelle scuole italiane in Italia e del 27,27% nelle scuole italiane all'estero, indicando una maggiore diffusione di questa pratica nelle scuole all'estero. Le percentuali relative a 3 ore settimanali sono ancor più basse, con il 9,19% per le scuole italiane in Italia e il 12,12% per quelle all'estero. Quattro ore settimanali sono dedicate alla lettura dal 4,86% delle scuole italiane in Italia e dal 6,06% delle scuole italiane all'estero.

Un aspetto particolarmente significativo riguarda la percentuale di istituti che non dedicano tempo specifico alla lettura: il 17,84% delle scuole italiane in Italia e il 15,15% delle scuole italiane all'estero non programmano questa attività in modo sistematico, e ciò implica una porzione considerevole di istituti nei quali la lettura non viene formalmente integrata nel piano educativo. Oltre la metà delle scuole dedica quindi da 1 a 2 ore. Le scuole all'estero si distribuiscono leggermente meglio in tutti i punti della scala, avendo una percentuale inferiore di scuole che dedicano nessun tempo o 1 ora alla settimana (e anche 1 ora al mese o ogni 15 giorni), rispetto alle scuole italiane e una percentuale superiore per le scuole che dedicano 2, 3 o 4 ore settimanali alla lettura. Possiamo ipotizzare che agisca su questa maggiore attenzione il tema dell'apprendimento e arricchimento linguistico, particolarmente rilevante in quei contesti.

Graf. 22 - Comparazione del tempo medio dedicato ad attività relative alla lettura negli istituti del campione



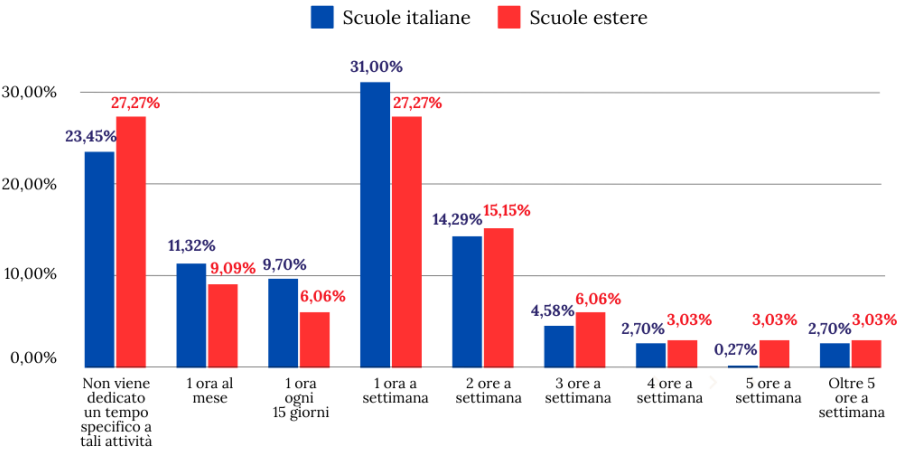
Percorsi di educazione alla lettura. Il tempo medio dedicato all'educazione alla lettura rivela che una quota significativa di scuole non assegna alcun tempo specifico a questa attività. In particolare, il 23,45% delle scuole italiane sul territorio nazionale e il 27,27% delle scuole italiane all'estero non prevedono un orario esplicitamente dedicato all'educazione alla lettura. I dati suggeriscono una mancanza di priorità attribuita e di un'organizzazione strutturata per l'educazione alla lettura in un numero significativo di istituti scolastici. Per quanto riguarda le scuole che prevedono un tempo dedicato, le percentuali si concentrano soprattutto dove le frequenze settimanali sono più basse. Infatti, il 31% delle scuole italiane e il 27,27% delle scuole italiane all'estero dichiarano di dedicare esplicitamente 1 ora a settimana: la lettura, in queste scuole, risulta quindi essere una pratica definita ma marginale.

Le percentuali si riducono ulteriormente quando si analizzano le scuole che dedicano 2 ore settimanali a percorsi di educazione alla lettura: solo il 14,29% delle scuole italiane e il 15,15% delle scuole italiane all'estero (anche qui con un rovesciamento). La diminuzione tra le due fasce (1 ora e 2 ore settimanali) è evidente.

Particolarmente rilevante è il dato che emerge dall'analisi del tempo dedicato a percorsi di educazione alla lettura nelle categorie di frequenza più elevate: solo il 10,25% delle scuole italiane in Italia e il 15% delle scuole italiane all'estero le dedicano 3 o più ore settimanali (valori che derivano dalla somma di chi dedica 3, 4, 5 e più di 5 ore settimanali).

Questa distribuzione evidenzia un notevole squilibrio nell'allocazione del tempo, con la maggior parte delle scuole che riserva un tempo minimo a percorsi di educazione alla lettura. L'impegno di 3 ore o più settimanali in una frazione ridotta di istituti è indice di una priorità relativamente bassa attribuita alla lettura all'interno del curriculum scolastico, per la malintesa difficoltà di conciliare tale attività con le esigenze didattiche complessive.

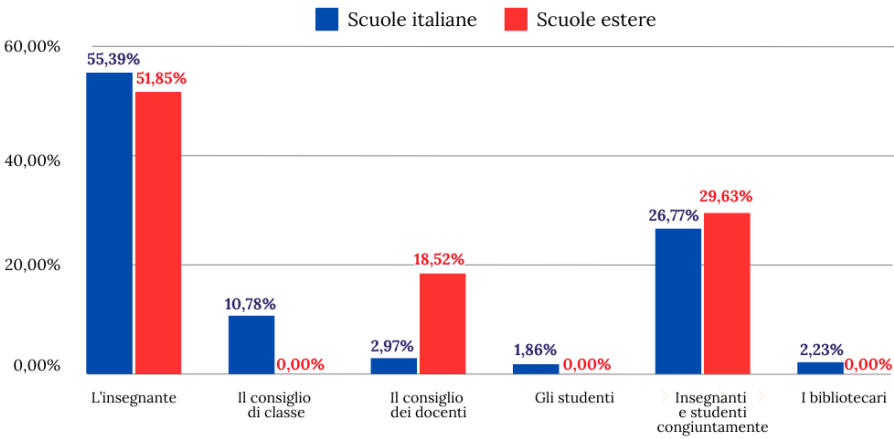
Graf. 23 - Comparazione del tempo medio dedicato all'implementazione di percorsi di educazione alla lettura negli istituti del campione



Selezione dei testi. Altro aspetto fondamentale è quello della selezione dei testi. L'analisi delle modalità di scelta dei materiali per la lettura da parte dei docenti e degli studenti non è soltanto questione di predilezione per contenuti specifici, riflette piuttosto le strategie educative adottate per stimolare la curiosità e favorire la partecipazione attiva. Quando gli studenti vengono progressivamente coinvolti nella selezione delle letture, è più probabile che sviluppino un senso di appartenenza e motivazione personale verso l'attività di lettura. Una scelta esclusivamente guidata dai docenti, pur garantendo probabilmente maggiore coerenza con i contenuti curricolari, potrebbe ridurre l'interesse degli studenti, soprattutto quando i testi scelti non rispecchiano i loro interessi, bisogni, vissuti e non intercettano i loro compiti di sviluppo.

Come evidenziato dal Grafico 24, la maggioranza dei docenti, sia nelle scuole italiane (55,39%) che in quelle italiane all'estero (51,85%), è responsabile della selezione dei testi da leggere. Tuttavia, in circa il 27% dei casi nelle scuole italiane e in quasi nel 30% degli istituti italiani all'estero, la scelta dei testi avviene in collaborazione tra docenti e studenti. Interessante la rilevanza attribuita alla scelta dei testi da parte del collegio dei docenti all'estero e, seppur in misura minore, a quella del consiglio di classe in Italia. Le scelte attribuite direttamente agli studenti sono assolutamente residuali.

Graf. 24 - Comparazione delle figure incaricate della scelta dei testi da leggere



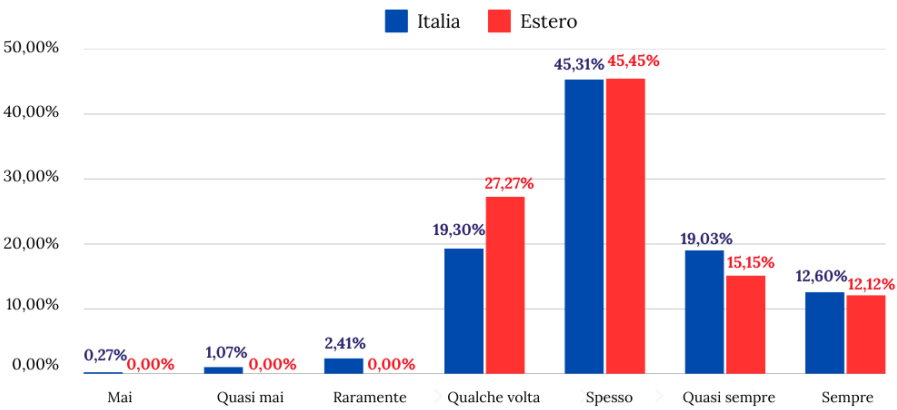
Sebbene una parte significativa degli insegnanti coinvolga gli studenti nel processo di selezione delle storie, nella stragrande maggioranza dei casi il docente rimane la figura dominante nella decisione finale. Risultano particolarmente significative le scelte collegiali che potrebbero determinare, in alcuni casi, scelte non “sartoriali”. Si rileva che l’inclusione degli studenti nelle scelte, specie attraverso modalità progressive (come, per esempio, far scegliere tra diversi libri dopo averne condiviso l’incipit?) potrebbe avere ricadute positive sulla motivazione, il coinvolgimento e dunque l’efficacia complessiva delle pratiche di educazione alla lettura.

Letture e attività curriculari. Un altro aspetto importante riguarda l’integrazione delle attività di lettura con altri ambiti disciplinari del curricolo. Quando l’attività di lettura viene integrata in modo interdisciplinare, superando i confini di un singolo ambito, gli studenti sono stimolati a stabilire connessioni tra concetti e conoscenze provenienti da settori disciplinari differenti. Questo approccio, che favorisce un apprendimento trasversale, è fondamentale per lo sviluppo di competenze più ampie, che vanno oltre le abilità linguistiche e la comprensione. Mettere in relazione contenuti diversi stimola la riflessione critica, favorisce una comprensione più profonda e una rielaborazione dei concetti appresi, facilita lo sviluppo di abilità come il problem solving e la capacità di applicare i saperi in contesti diversi.

I dati (Grafico 25) indicano che una percentuale significativa di scuole integra regolarmente le attività di lettura con altre aree del curricolo. In particolare, il 45% delle scuole italiane, sia in Italia che all’estero, riporta

una frequente integrazione di tali attività, indicando che tale integrazione avviene spesso, evidenziando una prassi consolidata e uniforme in entrambe le realtà educative.

Graf. 25 - Comparazione della frequenza di integrazione delle attività di lettura nel curricolo

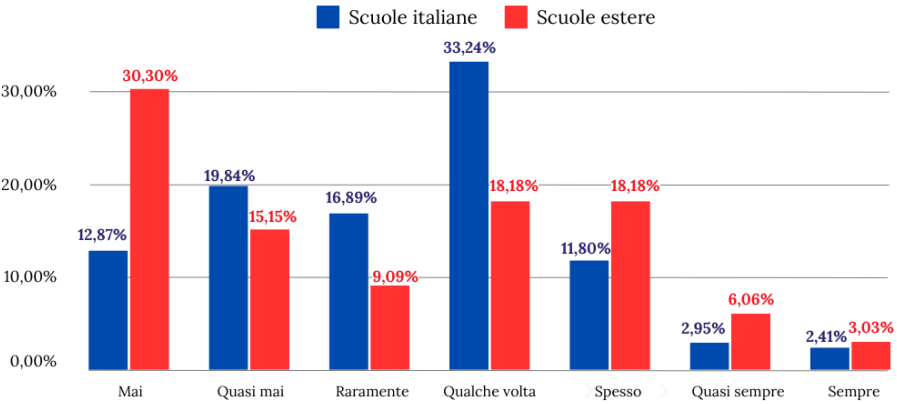


I risultati mostrano un’uniformità tra scuole italiane in Italia e quelle all’estero, suggerendo una convergenza nelle strategie educative, indipendentemente dal contesto geografico. Questo fenomeno potrebbe riflettere una visione condivisa sull’importanza della lettura come strumento essenziale per il rafforzamento dell’apprendimento. Un rischio che qui si cela è, tuttavia, quello di orientare l’esperienza della lettura a fini disciplinari cercando storie che siano esplicitamente connesse a determinati contenuti, piegando i testi a un successivo uso didattico con questionari, domande, approfondimenti o addirittura proponendo per le attività di lettura i testi di un canone letterario o che sono “in programma” (seppure il programma non esista ormai da quasi trent’anni).

Coinvolgimento delle famiglie. I dati sul coinvolgimento delle famiglie (Grafico 26) evidenziano differenze tra i due gruppi. Nei dati relativi alle scuole italiane, la modalità di coinvolgimento “qualche volta” risulta essere la più alta (33,24%), mentre quella delle scuole italiane all’estero è solo del 18,18%. Nelle scuole italiane in Italia il coinvolgimento nelle attività di lettura avviene prevalentemente in modo occasionale. Nelle scuole italiane all’estero è, tuttavia, identica (18,18%) la percentuale delle scuole che coinvolgono spesso le famiglie, contro l’11,8% delle scuole italiane.

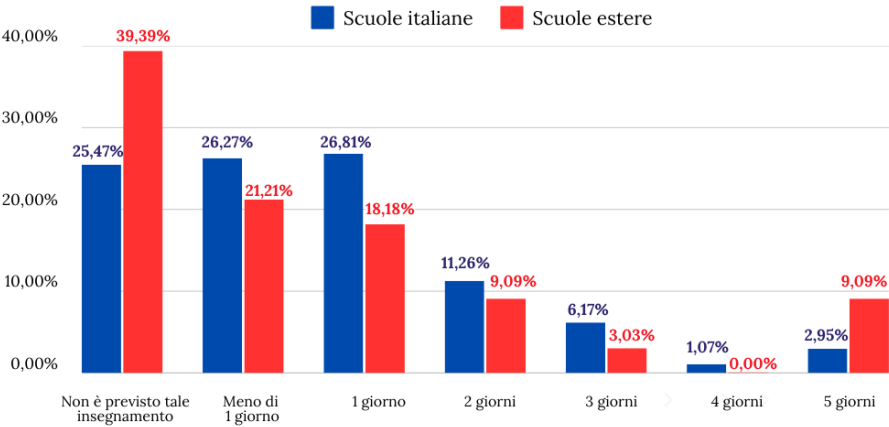
Nelle scuole italiane all'estero, il 55% delle risposte si concentra sulle categorie “mai”, “quasi mai” e “raramente”: nella maggior parte dei casi c'è quindi una sostanziale assenza di coinvolgimento familiare. In particolare, il 30,30% delle scuole estere non coinvolge mai le famiglie, mentre il 15,15% le coinvolge “quasi mai”. Non si discostano molto, complessivamente, le scuole italiane che in poco meno della metà dei casi coinvolgono le famiglie “raramente”, “mai” o “quasi mai”. Sono più di un quarto (oltre il 27%) le scuole all'estero che coinvolgono “spesso”, “quasi sempre” o “sempre” i genitori, mentre in queste stesse collocazioni troviamo il 17% delle scuole italiane in Italia.

Graf. 26 - Comparazione della frequenza del coinvolgimento delle famiglie nelle attività dedicate alla lettura



Insegnamento esplicito di abilità di lettura. Per quanto concerne l'insegnamento esplicito di strategie e abilità di lettura (Grafico 27), è possibile notare che una quota significativa di scuole, sia in Italia (25,47%) che all'estero (39,39%), non prevede alcuna forma di insegnamento esplicito. Questo dato appare particolarmente critico per le scuole italiane all'estero, dove quasi il 40% degli istituti sembra non considerare l'insegnamento delle strategie di lettura obiettivo integrante del curriculum formativo.

Graf. 27 - Comparazione del tempo medio settimanale dedicato all'insegnamento esplicito di strategie/abilità di lettura



Questo dato, unito alle percentuali di istituti che dedicano meno di un giorno (21,21%) e un giorno (18,18%) settimanale, suggerisce una distribuzione concentrata in un'area di impegno minimo o nullo. Nelle scuole italiane in Italia, l'assenza di insegnamento esplicito è inferiore (25,47%) rispetto alle scuole italiane all'estero, ma le percentuali si toccano se leggiamo insieme le aree di impegno nullo o molto limitato (non è previsto, meno di 1 giorno, 1 giorno) che coinvolgono il 78,55% delle scuole italiane e il 78,18% delle scuole italiane all'estero.

Un dato interessante riguarda la frequenza più alta dedicata all'insegnamento esplicito delle strategie di lettura, in cui solo il 2,95% delle scuole italiane in Italia contro il 9,09% delle scuole italiane all'estero dichiara di dedicare 5 giorni alla settimana a questa attività. Anche in questo caso si può attribuire la differenza a un insegnamento esplicito delle attività di lettura in italiano nelle scuole italiane all'estero, a ragazzi che non ne hanno la piena padronanza e che necessitano maggiormente di istruzione esplicita.

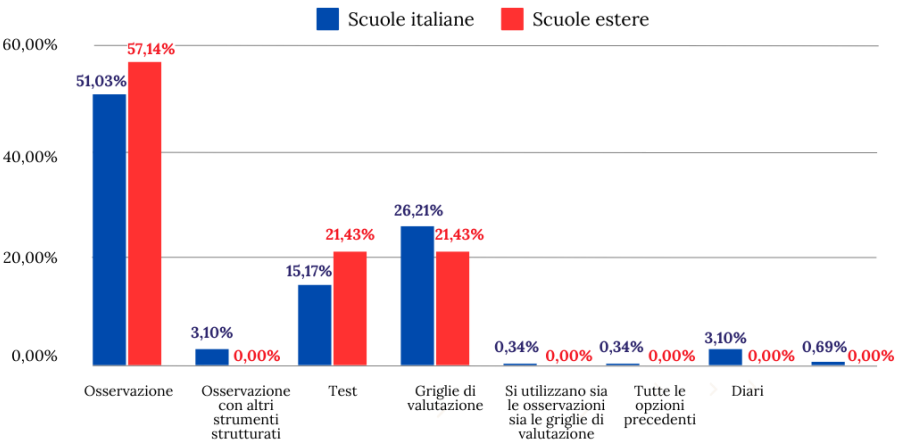
Strumenti di valutazione per le competenze di lettura. Nella valutazione delle competenze di lettura (Grafico 28) emerge una chiara prevalenza di utilizzo di strumenti di valutazione non strutturati, come l'osservazione non strutturata, sia nelle scuole italiane che in quelle italiane all'estero. In particolare, nelle scuole italiane, il 51% degli insegnanti ricorre all'osservazione come principale strumento di valutazione, una percentuale che aumenta fino al 57% nelle scuole italiane all'estero. Questo dato suggerisce

una preferenza per metodi di valutazione non formalizzati che, pur offrendo una visione immediata delle competenze degli studenti, potrebbero essere fortemente marcati dalla soggettività dell’insegnante.

Quasi metà del campione utilizza strumenti più strutturati, come test e griglie di valutazione, con una percentuale di utilizzo nelle scuole italiane che si attesta al 41,38% (somma di test e griglie) e nelle scuole italiane all'estero raggiunge il 42,86%. Sebbene questi strumenti siano meno presenti dell’osservazione, il loro utilizzo segnala un impegno verso una valutazione più sistematica e “oggettiva” delle competenze di lettura. I test, in particolare, risultano più utilizzati nelle scuole estere (21,43%), probabilmente in ragione dell’esigenza di misurare i progressi nell’acquisizione della lingua, rispetto alle scuole italiane in Italia (15,17%), mentre le griglie di valutazione sono utilizzate dal 26,21% delle scuole italiane in Italia e dal 21,43% delle scuole italiane all'estero.

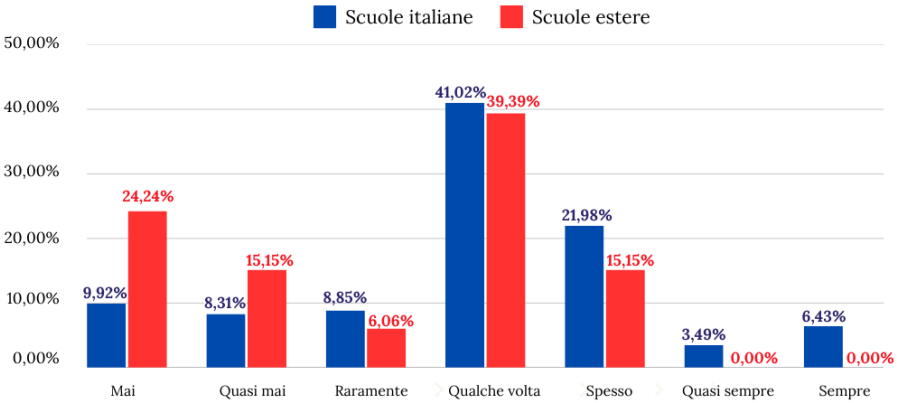
Il ricorso all’osservazione potrebbe riflettere una maggiore attenzione alle dinamiche individuali e contestuali degli studenti, ma allo stesso tempo pone interrogativi sulla possibilità di ottenere una valutazione comparabile e condivisa. L’uso di strumenti strutturati, pur se meno rilevante, rappresenta un passo verso una valutazione più trasparente e meno sottoposta alla soggettività e alle distorsioni, ma la bassa diffusione potrebbe essere indicativa di una resistenza o difficoltà nell’integrare tali strumenti in modo consistente nel processo didattico.

Graf. 28 - Comparazione degli strumenti di assessment per la valutazione di competenze di lettura



Formazione dei docenti. Dall’analisi delle risposte fornite dai docenti e dai dirigenti delle scuole italiane (Grafico 29), sia in Italia che all’estero, riguardo alla frequenza con cui viene promossa la formazione sulla lettura e sull’educazione alla lettura emerge come, in entrambi i contesti, un’ampia parte degli istituti (41,02% delle scuole italiane e 39,39% delle scuole italiane all’estero) la proponga con frequenza occasionale. Una percentuale inferiore segnala una frequenza più alta: il 21,98% delle scuole italiane e il 15,15% delle scuole italiane all’estero propongono questa formazione frequentemente. Ben il 24,24% delle scuole italiane all’estero non prevede alcuna attività formativa in questo ambito, a cui si aggiunge il 15,15% delle scuole estere che segnala una formazione realizzata “raramente” o “quasi mai”: complessivamente, quasi il 40% delle scuole italiane all’estero non prevede un’offerta formativa sulla lettura. Il 9,92% delle scuole italiane non prevede “mai” attività formative sulla lettura, e l’8,31% le promuove “raramente” o “quasi mai”. La formazione sulla lettura è dunque un’area di criticità generale che diventa particolarmente significativa nelle scuole italiane all’estero, suggerendo la necessità di interventi mirati.

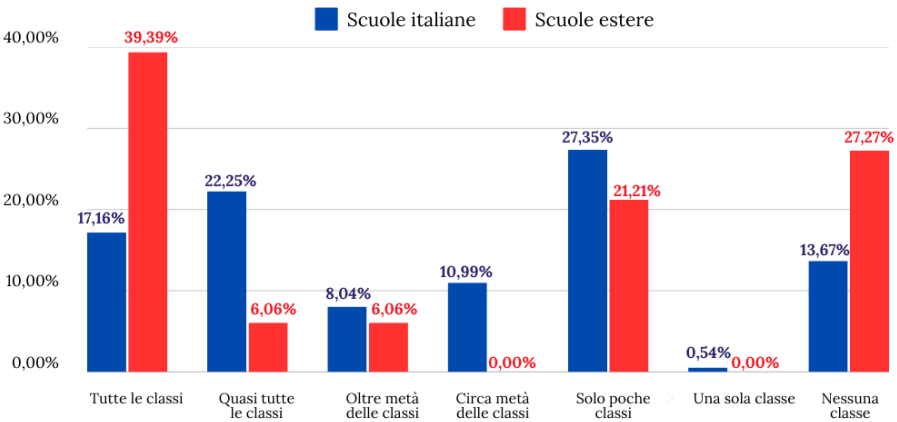
Graf. 29 - Comparazione della promozione della formazione sulla lettura negli istituti del campione



Impiego di biblioteche di classe. Nelle scuole italiane all’estero (Grafico 30), emerge una percentuale significativamente più alta di scuole che dedicano un impegno consistente alla biblioteca di classe, con il 39,39% dei rispondenti che dichiarano che tutte le classi dell’istituto forniscono questo servizio. All’estremo opposto, il 27,27% dei rispondenti segnala che nessuna classe dedica tempo alla cura della biblioteca interna. Il campio-

ne delle scuole italiane in Italia mostra una distribuzione oscillante tra i due gruppi principali: quasi il 40% degli istituti riporta che tutte le classi (17,16%) o quasi tutte le classi (22,25%) dedicano tempo all'utilizzo e alla cura di una biblioteca di classe, suggerendo che in queste scuole la biblioteca viene integrata come risorsa educativa in modo diffuso e regolare. Un'altra percentuale significativa, tuttavia, pari al 40,02%, segnala che solo poche classi (27,35%) o nessuna classe (13,67%) hanno una biblioteca. Questa distribuzione evidenzia una marcata variabilità nell'approccio all'utilizzo della biblioteca di classe, con una parte significativa delle scuole che promuove un impegno sistematico e altre che limitano l'uso della biblioteca a un numero ridotto di classi o non la prevedono affatto. Tale disomogeneità suggerisce che, sebbene ci sia una consapevolezza sull'importanza della biblioteca, la sua gestione e il suo utilizzo non sono ancora uniformemente integrati nei curricula scolastici.

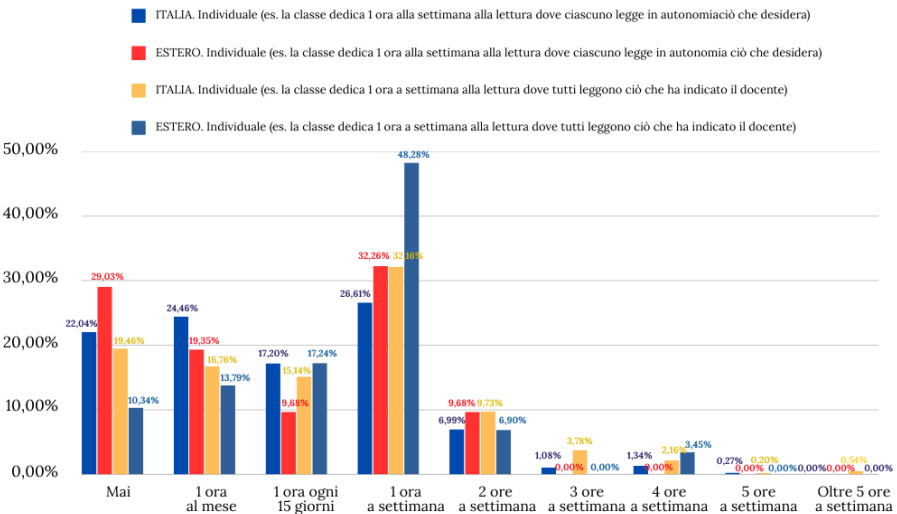
Graf. 30 - Comparazione del numero di classi che dedicano tempo all'utilizzo e alla cura di una biblioteca di classe



Modalità di lettura. Il Grafico 31 evidenzia che la lettura individuale settimanale effettuata “1 ora a settimana” è molto diffusa nelle scuole italiane all'estero (80,54%, accorpare lettura autonoma e lettura suggerita dal docente) rispetto alle scuole distribuite sul territorio italiano (58,77%, per gli stessi dati accorpati). In Italia, però, la lettura svolta “mai” è meno frequente nella modalità in cui ciascuno studente legge in autonomia ciò che desidera (22,40% in Italia contro il 29,02% delle scuole italiane all'estero). Al contrario, per quanto riguarda la modalità in cui tutti leggono ciò

che ha indicato il docente la percentuale “mai” è più alta nelle scuole italiane (19,46% contro il 10,34% all'estero). Dedicare 2 ore settimanali o più alla lettura sembrerebbe essere poco comune in entrambi i contesti e per entrambe le modalità.

Graf. 31 - Comparazione delle modalità di lettura che vengono attuate in classe

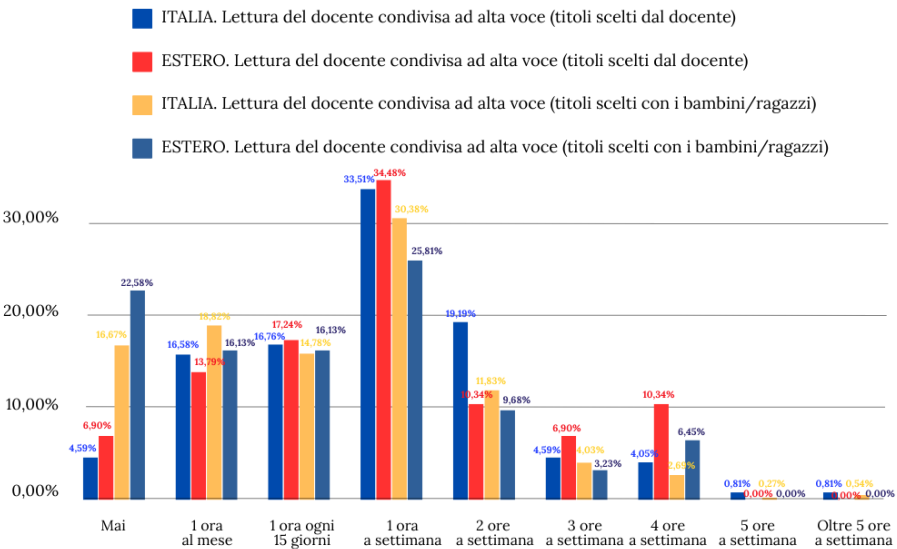


Scelta dei titoli per la lettura ad alta voce. Dal Grafico 32 emerge come, in maniera simile sia in Italia che all'estero, la modalità più diffusa è sicuramente la lettura ad alta voce condivisa con titoli scelti dal docente con frequenza di “1 ora a settimana”: il 34,48% delle scuole italiane all'estero, il 33,51% delle scuole italiane in Italia. Quando i titoli sono invece condivisi con i bambini/ragazzi, questa frequenza cala leggermente, raggiungendo il 30,38% contro il 25,81%.

All'estero si osserva una maggiore frequenza di classi in cui questa pratica non viene “mai” svolta (percentuale del 22,58% per i titoli scelti in maniera condivisa) rispetto all'Italia (percentuale del 16,67%). Le cadenze meno regolari, come “1 ora al mese!” o “1 ora ogni 15 giorni”, sono comuni sia nelle scuole italiane all'estero che in Italia, con percentuali piuttosto simili, sia per quanto concerne i titoli scelti dal docente che per i titoli scelti e condivisi con bambini e ragazzi. Infine, frequenze più intense come 2 o più ore a settimana restano marginali in entrambi i contesti, con piccole differenze: ad esempio “2 ore a settimana”, quando i titoli sono scelti

dal docente, ha una frequenza maggiore in Italia (19,19%) rispetto all'estero (10,34%). Da notare come, anche in questo caso, i titoli scelti dal docente risultino più comuni rispetto a quelli condivisi con i bambini e i ragazzi, in entrambi i contesti. Anche in questo caso quando la frequenza si alza, 3 o 4 ore a settimana, le percentuali delle scuole italiane all'estero sono decisamente maggiori (testi scelti dal docente).

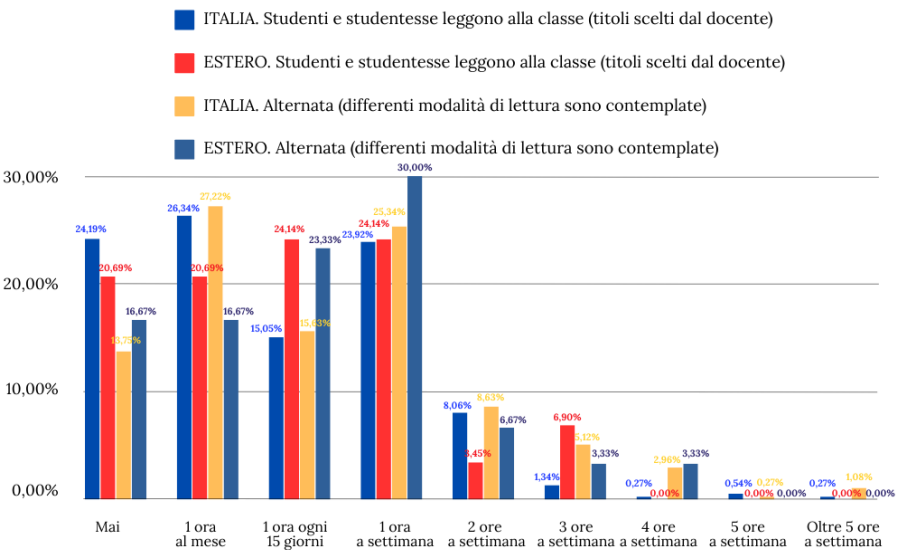
Graf. 32 - Analisi della modalità di scelta di titoli da leggere ad alta voce dal docente in classe



La lettura ad alta voce svolta dagli studenti sembrerebbe essere, nel complesso, più strutturata e regolare nelle scuole italiane all'estero (Grafico 33), soprattutto quando il dato è riferito alla lettura svolta “1 ora a settimana” (24,14%) o “1 ora ogni 15 giorni” (24,14%). Si può facilmente immaginare la funzione di esercitazione linguistica attribuita a questa pratica in quel contesto. Inoltre, all'estero si osserva una maggiore presenza della modalità alternata, con valori significativi soprattutto per quanto riguarda la frequenza di lettura di “1 ora a settimana” (30%). In Italia la pratica della lettura ad alta voce risulta comunque presente, con valori che raggiungono il 23,92% per la frequenza di “1 ora a settimana” e il 26,34% per la frequenza di “1 ora al mese”. In Italia, il 24,19% segnala che questa attività non verrebbe “mai” svolta, contro il 20,69% delle scuole italiane all'estero. La modalità alternata, al contrario e in entrambi i contesti, ottiene percen-

tuali inferiori di risposta nell’opzione “mai”. Le frequenze più intense (2 o più ore settimanali) restano marginali, sia in Italia che all’estero, per entrambe le modalità.

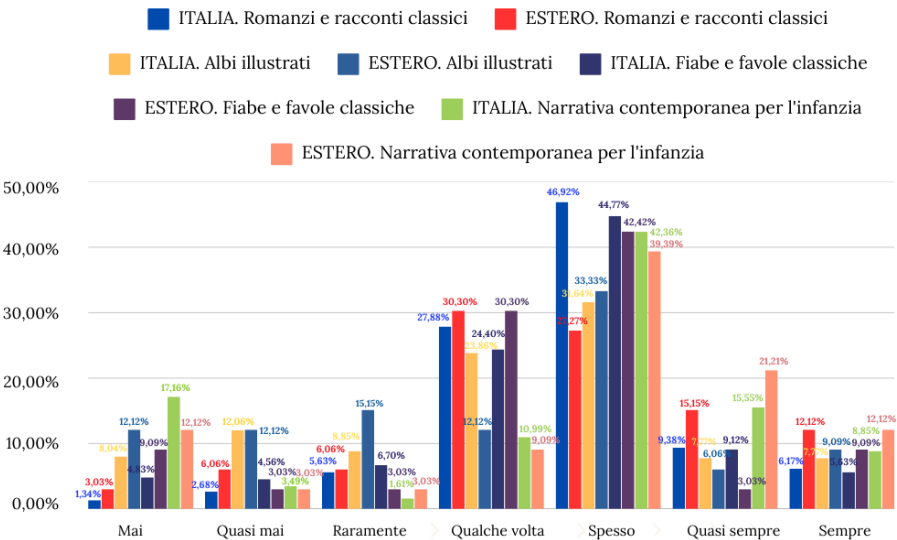
Graf. 33 - Analisi della modalità di lettura ad alta voce svolte in classe



Testi utilizzati in classe. La comparazione dei testi utilizzati in classe, come evidenziato nel Grafico 34, offre un’analisi interessante delle scelte didattiche in relazione alla frequenza di utilizzo delle diverse tipologie testuali nelle scuole italiane in Italia e all’estero. Nella categoria “spesso”, si osserva che ben il 46,92% delle scuole italiane adotta frequentemente romanzi e racconti classici, mentre nelle scuole italiane all’estero la percentuale scende al 27%, segnando una minore centralità di questi testi nei contesti educativi fuori dal territorio nazionale. Le fiabe e le favole classiche mostrano un utilizzo consistente, le utilizzano frequentemente il 44,77% delle scuole italiane e il 42,42% delle scuole italiane all’estero. La narrativa contemporanea per l’infanzia e l’adolescenza, viene utilizzata frequentemente dal 42% delle scuole italiane e dal 39,39% delle scuole italiane all’estero. Sebbene questi dati siano inferiori rispetto a quelli dei testi classici, indicano comunque una presenza significativa di testi moderni che stanno facendo il loro ingresso e trovando legittimità nei percorsi curriculari.

Interessante notare che i romanzi, i racconti classici e le fiabe mantengono percentuali attorno al 30% anche nella frequenza “qualche volta”, sia nelle scuole italiane che in quelle all’estero. Le percentuali più basse di utilizzo si registrano nelle frequenze più estreme, come “mai”, “quasi mai”, “raramente”, “sempre” e “quasi sempre”.

Graf. 34 - Comparazione dei testi utilizzati in classe

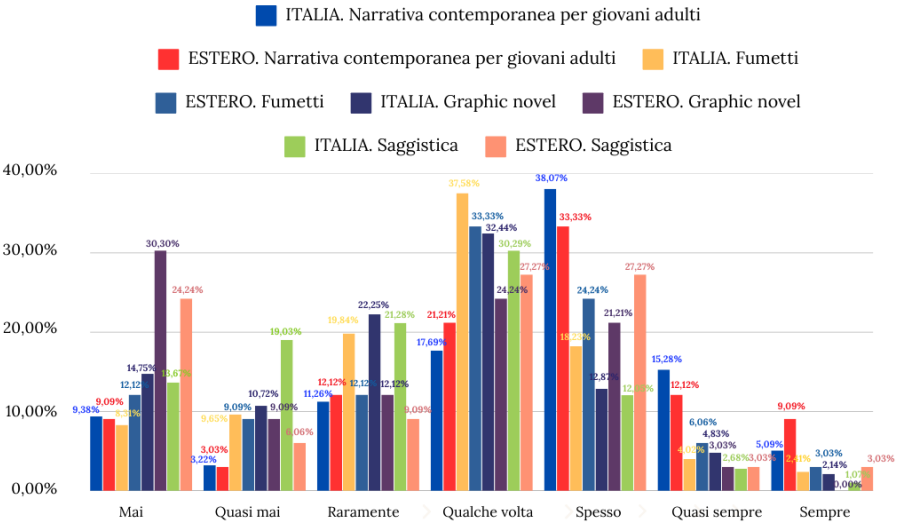


I risultati presentati nel Grafico 35 delineano una predilezione per la narrativa contemporanea nelle scuole italiane. La categoria risulta essere ampiamente presente nelle fasce che indicano un utilizzo più frequente: il 38,07% dei rispondenti la utilizza “spesso”, mentre il 15,28% segnala un utilizzo “quasi sempre”, portando il totale complessivo delle fasce di utilizzo regolare al 53,35%; anche nelle scuole italiane all’estero si registra una preferenza significativa per questo tipo di narrativa, sebbene con percentuali lievemente inferiori.

I fumetti vengono utilizzati con una frequenza di utilizzo inferiore: nelle scuole italiane, il 37,53% degli intervistati dichiara di utilizzarli “qualche volta”, ma le percentuali calano nelle fasce di maggiore frequenza, solo il 18,23% li adotta “spesso”, appena il 4% li utilizza “quasi sempre”. Un uso appena meno sporadico si riscontra nelle scuole italiane all’estero, dove il 33% dichiara di farne uso “qualche volta”, il 24,24% “spesso”, e il 6% li utilizza “quasi sempre”.

Le graphic novel presentano, invece, un quadro più eterogeneo. Nelle scuole italiane in Italia, il 32% degli intervistati le utilizza “qualche volta”, mentre il 12% le adotta “spesso”; nelle scuole italiane all’estero, emerge una polarizzazione: il 30% dichiara di non utilizzarle “mai”, mentre il 24% le impiega “qualche volta” e il 21% “spesso”. Il 21% delle scuole italiane all’estero che utilizzano le graphic novel “spesso” è un dato nettamente superiore rispetto al 12% delle scuole italiane in Italia. L’uso della saggistica nelle scuole italiane in Italia: il 30% degli intervistati ne fa uso “qualche volta”, mentre il 12% la adotta “spesso”. Al contrario, nelle scuole italiane all’estero, la frequenza “qualche volta” si attesta su valori analoghi (27,27%), ma la categoria “spesso” raggiunge il 27%, un dato superiore rispetto al contesto nazionale. Esaminando la categoria “mai”, si osserva che il 24,24% delle scuole italiane si colloca qui rispetto alla saggistica (il 13,67%).

Graf. 35 - Comparazione dei testi utilizzati in classe (continua)



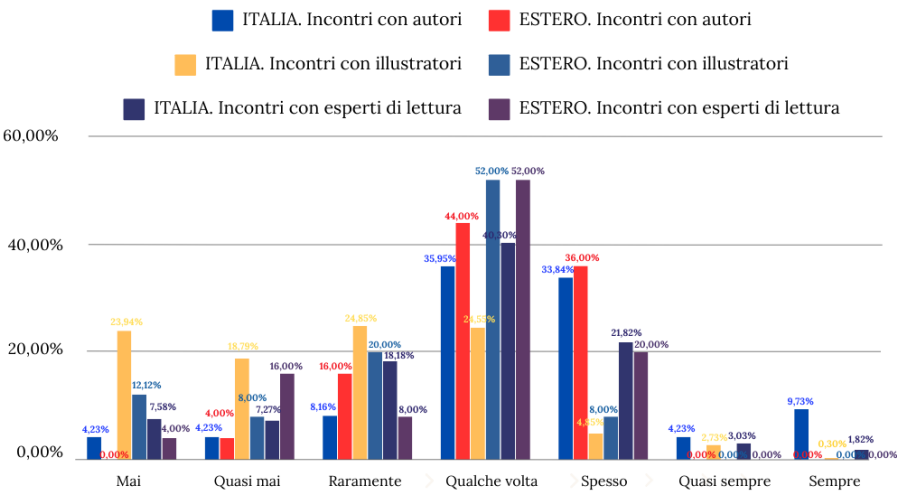
Eventi di promozione della lettura. L’analisi delle risposte sull’organizzazione di eventi per la promozione della lettura (Grafici 36, 37 e 38) ha evidenziato che le attività più frequentemente proposte nelle scuole italiane, sia in Italia che all’estero, riguardano incontri con autori, illustratori ed esperti di lettura.

In particolare, il 36% delle scuole italiane all’estero e il 33% delle scuole italiane organizzano regolarmente (frequenza “spesso”) incontri con

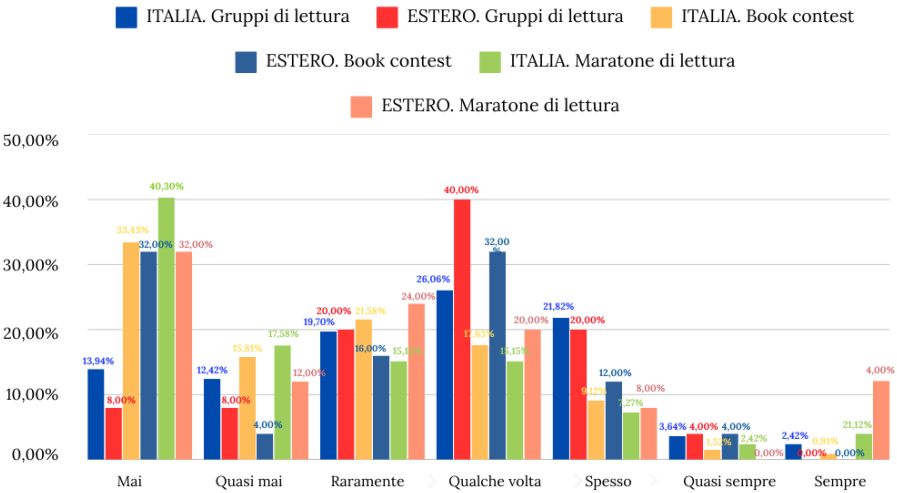
autori. Per quanto riguarda la frequenza “qualche volta”, si osserva che nelle scuole italiane all'estero il 52% programma incontri sia con illustratori che con esperti di lettura, un dato significativamente più elevato rispetto a quanto registrato in Italia. Infatti, nella stessa categoria di frequenza, in Italia solo il 24% delle scuole organizza incontri con illustratori e il 40% con esperti di lettura. Per quanto concerne gli incontri con autori le scuole italiane (35%) e quelle italiane all'estero (44%), li organizzano “qualche volta”.

I festival della lettura: il 36% delle scuole italiane all'estero dichiara di organizzarli “qualche volta”, mentre in Italia il 51% delle scuole non li organizza “mai”. Inoltre, il 44,85% delle scuole italiane in Italia non partecipa “mai” a festival letterari, così come il 40% delle scuole italiane all'estero. Il 40% delle scuole italiane non organizza “mai” maratone di lettura rispetto al 32% delle scuole italiane all'estero. Il 33% delle scuole italiane e il 32% delle scuole italiane all'estero non realizzano “mai” book contest. Nelle scuole italiane all'estero, il 32% programma book contest “qualche volta” contro il 17% delle scuole italiane. L'analisi dei dati evidenzia che i gruppi di lettura sono maggiormente diffusi nelle scuole italiane all'estero, con il 40% degli istituti che li organizzano “qualche volta”, rispetto al 26% delle scuole italiane in Italia. Per quanto concerne le frequenze più elevate, come “sempre” o “quasi sempre”, le percentuali risultano generalmente basse, con un'eccezione rappresentata dal 9% delle scuole italiane che organizza incontri con autori con frequenza “sempre”.

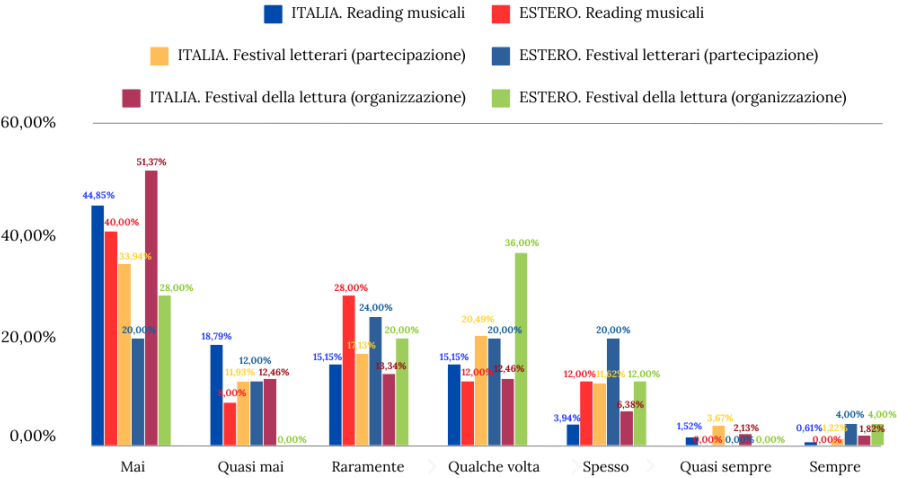
Graf. 36 - Comparazione degli eventi finalizzati alla promozione della lettura realizzati sul proprio territorio



Graf. 37 - Comparazione degli eventi finalizzati alla promozione della lettura realizzati sul proprio territorio (continua)



Graf. 38 - Comparazione degli eventi finalizzati alla promozione della lettura realizzati sul proprio territorio (continua)



Dall'analisi comparativa delle percentuali delle risposte fornite è possibile concludere che nelle scuole italiane, sia in Italia che all'estero, venga dedicato generalmente poco tempo alla lettura e che vi sia, inoltre, una percentuale significativa che non prevede alcun tempo specifico dedicato

alla lettura (17,84% in Italia, 15,15% nelle scuole italiane all'estero). Scarsa attenzione viene dedicata all'insegnamento di strategie specifiche. La scelta dei testi è prevalentemente affidata ai docenti, mentre il coinvolgimento degli studenti e delle famiglie risulta molto limitato. La lettura è integrata nel curriculum in quasi la metà degli istituti, ma la formazione dei docenti e l'uso della biblioteca restano occasioni limitate ad alcuni contesti e le frequenze non risultano regolari. La narrativa classica e la narrativa contemporanea sono diffuse, mentre fumetti e saggistica trovano meno spazio. Eventi e attività di promozione, come incontri con autori, sembrano svolgersi in modo più frequente nelle scuole italiane all'estero rispetto alle scuole in Italia.

Le attività legate alla lettura non hanno ancora un'attenzione prioritaria nel sistema di istruzione italiano (in Italia e all'estero) e si evidenziano fragilità e debolezze sia nella promozione sistematica della lettura che, ancora di più, nell'implementazione di percorsi dedicati all'educazione alla lettura. Si evidenzia la necessità di interventi mirati e massivi per migliorarne la diffusione e l'efficacia sia in Italia che all'estero. In questo contesto, la formazione dei docenti appare come il veicolo fondamentale per facilitare questo cambiamento.

3.3. I panel di esperti

di *Barbara Ciurnelli*

A seguito dell'analisi della letteratura e dell'individuazione di progetti, pratiche e metodi di educazione e promozione della lettura caratterizzati da una solida impostazione teorico-pratica, nel maggio del 2023 sono state individuate diciassette figure di esperti accademici, specialisti di letteratura per infanzia e adolescenza e formatori su questi temi. L'individuazione di questi esperti ed esperte è stata fatta di concerto tra responsabile scientifico del progetto con il Centro per il libro e la lettura e con loro sono stati realizzati cinque panel: tre con esperti accademici e due con esperti di settore e formatori.

Di seguito il dettaglio dei partecipanti coinvolti.

Esperto	Breve nota biografica
Giovanni Solimine	Già docente universitario di Biblioteconomia, uno dei maggiori esperti di promozione della lettura e della <i>information literacy</i> . Ha presieduto dal 2012 al 2017 il Forum del libro, di cui è attualmente presidente onorario. È stato presidente dell'AIB.
Giordana Szpunar	Professoressa di Pedagogia generale e sociale, insegna Pedagogia interculturale presso l'Università La Sapienza di Roma, si occupa tra i suoi temi di ricerca del valore della lettura per garantire eque opportunità e di lettura e stereotipi di genere.
Sabrina Fava	Professoressa ordinaria di Storia della pedagogia e di Letteratura per l'infanzia presso l'Università Cattolica del S. Cuore di Milano e di Brescia.
Francesca Gallina	Professoressa associata di Didattica delle lingue moderne presso l'Università di Pisa.
Silvia Blezza Picherle	Già ricercatrice e docente di Letteratura per l'infanzia e del Laboratorio di narrativa per bambini presso l'Università di Verona.
Luca Giovanni Ganzerla	Professore a contratto di Letteratura per l'infanzia e del Laboratorio di narrativa per bambini presso l'Università di Verona.
Anna Ascenzi	Professoressa ordinaria di Storia della pedagogia, docente di Storia della letteratura per l'infanzia presso l'Università di Macerata. Dirige il Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia.
Lucia Paciaroni	Ricercatrice di Storia della pedagogia, docente di Letteratura per l'infanzia e Storia della letteratura per l'infanzia presso l'Università di Macerata.
Raimonda Morani	Ricercatrice Indire, ha insegnato in scuole primarie montessoriane, professoressa a contratto di Didattica della lingua italiana e Letteratura italiana moderna e contemporanea alla Lumsa di Roma e presso la Sapienza.
Milena Bernardi	Professoressa ordinaria in Storia della pedagogia, docente di Letteratura per l'infanzia e Teoria e storia dell'editoria per ragazzi presso l'Università di Bologna.

Mara Pace	Giornalista specializzata in letteratura per ragazzi, fa parte della redazione della rivista <i>Andersen</i> , e tiene seminari per insegnanti, bibliotecari e genitori sulla lettura.
Matteo Biagi	Insegnante di Lettere presso la scuola secondaria di primo grado, redattore di <i>Libri Calzelunghe</i> , membro del comitato scientifico di <i>Libernauta</i> . Nel 2012 dà vita, insieme a un nutrito gruppo di alunni ed ex alunni, al blog www.qualcunoconcuicorrere.org , webzine che recensisce libri, film e musica.
Marcella Terrusi	Libraia specializzata in editoria per ragazzi, formatrice e critica, collabora con la Children's Book Fair di Bologna, scrive su <i>LiBeR</i> e altre riviste specializzate. Esperta di letteratura per bambini e ragazzi.
Alice Bigli	Presidente del festival <i>Mare di Libri</i> , formatrice sui temi dell'educazione alla lettura e della letteratura per bambini e ragazzi, e bibliotecaria. Conduce gruppi di lettura per preadolescenti, adolescenti e adulti. Collabora con riviste specializzate e case editrici di libri per bambini, ragazzi e scolastici.
Ilaria Tagliaferri	Direttrice della rivista <i>LiBeR</i> , referente del Centro regionale di documentazione biblioteche per ragazzi toscane e bibliotecaria.
Eros Miari	Uno tra gli storici attori della promozione della lettura in Italia è tra i fondatori della cooperativa Equilibri, per la quale costruisce progetti per biblioteche, editori, scuole e librerie rivolti a bambini e ragazzi. Collabora con il Salone del Libro di Torino per il programma <i>Bambini e Ragazzi</i> . Tra i fondatori del progetto <i>Fuorilegge</i> : rivista, sito internet e forum sulla voglia di leggere dei giovani lettori.
Teresa Porcella	Autrice di libri per ragazzi, svolge attività di formazione, laboratori e spettacoli in festival, scuole librerie e biblioteche in tutta Italia dopo aver lavorato in diverse case editrici.

3.3.1. *I panel con gli esperti accademici*

I risultati dei panel verranno presentati nell'ordine cronologico in cui si sono svolti.

Durante il primo incontro, al quale hanno preso parte Giovanni Solimine, Giordana Szpunar e Sabrina Fava, è stato approfondito il tema dell'accessibilità alla lettura. Un aspetto emerso in questa fase di confronto ha riguardato la presenza disomogenea, sul territorio italiano, di librerie e biblioteche specializzate nella letteratura per l'infanzia e l'adolescenza. È stato sottolineato come il rapporto tra lettore e libro, in questo senso, appare fortemente penalizzato in diversi contesti del nostro Paese. La possibilità di reperire libri di qualità sembra, infatti, essere difficoltosa per un gran numero di realtà scolastiche e famiglie. La lettura non risulta essere accessibile per tutti e garantita in egual modo nelle diverse aree territoriali del nostro Paese.

I partecipanti a questo panel hanno ritenuto prioritario supportare, o creare ex novo dove non fosse presente, una rete territoriale in grado di agevolare l'accesso a letture di qualità per scuole e famiglie, oltre a una formazione che possa essere chiamata tale anche in virtù delle risorse a cui poter attingere.

Riportiamo di seguito un passaggio esemplificativo su questi temi:

Un aspetto che mi pare rilevante è il tema dell'accessibilità alla lettura. [...] Un'accessibilità alla lettura che non è pari in tutto il territorio italiano e dove l'ambito scolastico rimane abbastanza penalizzato [...]. Parto da questo perché parlare di educazione alla lettura significa innanzitutto parlare di un incontro con il testo letterario e parlare di incontro con testi letterari che siano di qualità.

Che cosa si intenda per lettura e per letteratura di qualità è un tema che verrà poi ripreso nel terzo panel di esperti accademici.

Un altro punto di particolare interesse discusso all'interno del primo panel è stato il ruolo cruciale della formazione dei docenti sulla lettura e sulla lettura ad alta voce in classe, troppo spesso lasciata all'iniziativa personale e raramente strutturata entro scelte didattiche condivise. Nella maggioranza dei casi, infatti, tale attività non è resa sistematica all'interno delle scuole e manca di una valorizzazione estesa da parte del collegio docenti (come peraltro l'indagine presentata conferma). Laddove trova spazio, in effetti, lo trova principalmente nei primi anni scolastici, mentre negli ordini successivi (scuola secondaria di primo e secondo grado) viene tendenzialmente relegata alle ore e agli insegnanti d'italiano. Tra le finalità di una formazione specifica dovrebbe esserci quello di sradicare tale atteggiamento.

mento diffuso, con l'obiettivo di rendere la lettura e la lettura ad alta voce in classe un'attività trasversale utile per studentesse e studenti e utilizzabile da tutti i docenti, per tutte le discipline, in tutti i gradi e contesti scolastici.

Un ulteriore e importante tema dibattuto durante il primo incontro ha riguardato la valutazione degli effetti delle pratiche di lettura nelle classi, solitamente viene svolta attraverso prove inerenti alla comprensione del testo. Le pratiche in uso vengono ritenute insufficienti, soprattutto perché poco in grado di differenziare l'apporto di approcci diversi. Inoltre, rispetto a ciò che la lettura è in grado di facilitare questo approccio è riduttivo considerando che, soprattutto la lettura e la lettura ad alta voce, producono effetti molto ampi e vasti. Da quelli più immediati, come il miglioramento delle capacità attentive, delle abilità linguistiche e della comprensione, a quelli più a lungo termine, come le competenze emotive e relazionali, lo sviluppo cognitivo generale, l'intelligenza cristallizzata, il problem solving. I partecipanti hanno sottolineato come la lettura incida inoltre, profondamente, sull'identità, sull'immaginazione, sulla capacità di proiettarsi nel futuro e sulle competenze progettuali. Tale aspetto dovrebbe essere pertanto maggiormente approfondito all'interno dei contesti scolastici per ipotizzare nuove modalità e tipologie di valutazione maggiormente adatte a mettere in luce nei bambini e nei ragazzi miglioramenti, anche nel breve periodo, che la lettura e la lettura ad alta voce consentono di raggiungere.

Nel secondo incontro di esperti accademici hanno partecipato Anna Ascenzi, Lucia Paciaroni, Raimonda Morani, Milena Bernardi.

È stato dato molto spazio al tema della formazione, sulla quale, secondo le esperte intervenute, si deve investire molto perché sia possibile fondare le scelte e le proposte bibliografiche relative alle attività di lettura. La conoscenza dei testi e la conseguente familiarità con i materiali proposti sono fondamentali per orientare e guidare i bambini e i ragazzi in modo consapevole tra i vasti mondi della narrazione, nonché nella varietà di generi, formati e tematiche offerte dall'editoria nazionale. Il dialogo emerso in questo incontro è più volte tornato sull'importanza di una formazione adeguata, intesa come presupposto essenziale per la costruzione della biblioteca scolastica e di pratiche di lettura adeguata.

Riportiamo di seguito una riflessione tratta dal secondo panel di esperti accademici:

La comunità, gli studiosi, gli accademici di letteratura per l'infanzia non tengono separate [...] le conoscenze e le competenze sulla letteratura per l'infanzia, di carattere teorico e di carattere storico, dalle tematiche dell'educazione alla lettura, perché noi riteniamo che una convergenza di questo universo di conoscenze e competenze possa costituire un valore aggiunto.

Il tema dell'educazione alla lettura è un tema che è stato trattato, all'interno dell'incontro, sotto differenti aspetti. La formazione degli insegnanti, sia quella iniziale che quella in itinere, per essere efficace nel costruire percorsi fecondi, dovrebbe includere tematiche relative alla qualità delle proposte e alla padronanza dei criteri di scelta: le esperte partecipanti concordano sul fatto che, nonostante la loro importanza, queste tematiche vengano spesso poco approfondite.

Un altro argomento cardine, già emerso all'interno del primo incontro e su cui si sono focalizzati anche gli esperti partecipanti al secondo panel, è stato quello della continuità, intesa in più sensi: la sistematicità come dimensione essenziale dell'educazione alla lettura che non può prescindere da una programmazione a medio-lungo termine e la verticalità, ovvero il collegamento e la continuità fra i diversi ordini e gradi scolastici, dai nidi d'infanzia ai corsi universitari.

Durante il terzo e ultimo panel accademico, che ha visto coinvolti Francesca Gallina, Silvia Blezza Picherle e Luca Giovanni Ganzerla, si è nuovamente ribadita l'importanza della formazione, a sottolineare quanto la tematica sia di interesse prioritario e trovi tutti concordi, per poi concentrarsi sulla funzione della lettura e sui bisogni che essa soddisfa e, di nuovo, sulla qualità.

Di seguito viene riportata una riflessione emersa dal terzo incontro di accademici esperti:

[...] cosa intendono gli insegnanti per letteratura di qualità? Una letteratura che pensano incentrata sui loro bisogni didattici, e allora non è più una vera letteratura di qualità, ma è un'idea di strumentalizzare la letteratura a loro fini e uso e consumo, o è una letteratura veramente per l'infanzia di qualità, perché è di qualità letteraria ed è tarata sui bisogni dell'infanzia e non sui bisogni didattici dell'insegnante?

Riemerge il tema dell'importanza di una lettura e di una letteratura di qualità. L'invito è quello di interrogarsi su cosa significhi tale presupposto nel concreto, e in che modo possa tradursi nella prassi quotidiana e nelle scelte che i docenti fanno in classe. Se i docenti fraintendono la lettura e la fondano sui propri bisogni didattici e sul tentativo di soddisfarli, ciò che si rischia di perdere è il bambino, il ragazzo, il gruppo classe che non farà esperienza di una storia ma di un pre-testo. Troppo spesso, durante le formazioni emergono approcci utilitaristici alla lettura e questo si traduce in pratiche nelle quali gli insegnanti usano il testo come strumento per introdurre un tema o un'attività. Se le scelte bibliografiche si concentrano su ciò che soddisfa le necessità di insegnanti e adulti, senza considerare il

gradimento, il gusto, la partecipazione, gli obiettivi di sviluppo e i bisogni di bambini e ragazzi, ciò che viene meno è il senso profondo e lo scopo ultimo della pratica della lettura. Per questo motivo, come già sottolineato nei precedenti incontri, si è ritenuto che una formazione mirata allo sviluppo della consapevolezza sia un obiettivo fondamentale e necessario.

3.3.2. I panel con gli esperti della filiera editoriale

Oltre ai tre incontri condotti con esperti accademici, sono stati organizzati due panel con esperti di formazione e della filiera editoriale. Il primo panel ha visto la partecipazione di Marcella Terrusi e Mara Pace, da cui sono emerse importanti riflessioni e suggerimenti su come migliorare l'approccio alla letteratura per l'infanzia e l'adolescenza nelle scuole. È stata sottolineata l'importanza della letteratura per l'infanzia e l'adolescenza in sé, evidenziando la necessità di una formazione specialistica su queste letterature per tutti gli insegnanti, senza confini disciplinari, unitamente a una formazione sull'editoria contemporanea. Ancor più denso è stato il focus legato alla necessità di concentrarsi sull'educazione alla lettura, promuovendo la diversità e la complessità dell'editoria per l'infanzia e l'adolescenza come risorsa per tutte le discipline. Altri punti chiave hanno incluso l'importanza di coinvolgere attivamente le famiglie nella lettura e nei progetti a essa dedicati, la creazione di programmi di formazione continuativa per i docenti e l'accesso a risorse editoriali di qualità, temi già evidenziati anche nei panel con gli esperti accademici.

È stata sottolineata, inoltre, l'importanza di “creare la sorpresa e la meraviglia negli insegnanti” affinché possano trasmettere al meglio la passione per la lettura ai bambini e ai ragazzi, come evidenziato anche in un estratto di una riflessione emersa durante l'incontro:

Ci vuole una formazione sulla letteratura per l'infanzia, sull'editoria per l'infanzia, che sia continuativa e interdisciplinare. Tutti insieme, perché se noi non creiamo la meraviglia e la sorpresa negli insegnanti, loro non hanno niente da trasmettere ai propri bambini.

Se un insegnante ha un unico libro che gli piace veramente, cioè che lui trova inesaurevole, noi già abbiamo fatto una buona cosa.

La trasmissione del piacere della lettura deve passare dall'insegnante, perché è l'insegnante che sta tutti i giorni coi bambini e che è il loro modello, quindi è l'unico che può veramente fare un cambio radicale.

È emerso con forza anche il potenziale inclusivo della letteratura per l'infanzia e, di conseguenza, come essa possa rappresentare una risorsa fondamentale per le diverse esigenze dei bambini.

[...] e l'altra cosa è l'idea che la letteratura per l'infanzia e l'editoria per l'infanzia abbiano di per sé nella loro complessità un carattere inclusivo. Un buon libro è un buon libro per tutti.

Fra i temi cardine dell'incontro e degli incontri in generale, in relazione all'indagine, emerge sicuramente il tema dell'efficacia degli approcci e delle metodologie nell'insegnamento della lettura. Per quanto risultino fondamentali il carisma, l'entusiasmo e le capacità individuali degli insegnanti, è stato fortemente sottolineato da tutti i partecipanti quanto da soli non possano essere sufficienti e sia altrettanto cruciale adottare metodi e approcci basati su evidenze scientifiche e con un'impostazione solida e altamente strutturata.

C'è una differenza significativa nell'effetto sui bambini tra chi segue un metodo strutturato e chi non lo fa.

Un altro punto centrale trattato è stato la promozione della lettura in tutti i contesti, inclusi quelli ospedalieri e carcerari, dove obiettivo fondamentale diviene garantire l'accesso ai libri. È emerso come per raggiungere questo scopo sia necessario superare gli approcci didattici tradizionali, creando ambienti favorevoli alla lettura che vadano oltre quelli convenzionali, e favorire una collaborazione attiva tra tutti gli attori coinvolti: insegnanti, scuole, università, famiglie e tutta la società civile, oltre a librerie indipendenti e editori specializzati. Questa sinergia potrebbe davvero contribuire in modo significativo a promuovere la lettura in modo efficace e inclusivo.

Il secondo e ultimo panel degli esperti ha visto la partecipazione di Teresa Porcella, Ilaria Tagliaferri, Eros Miari e Alice Bigli.

In questo ultimo incontro l'importanza delle competenze degli insegnanti è emersa come argomento cardine e, in quest'ottica, si è sviluppata una discussione sulla tendenza delle scuole a richiedere incontri con autori e interventi mirati sugli studenti, mentre mancherebbero tempo e risorse da investire sulla formazione di qualità dei docenti, come già evidenziato anche nei panel precedenti. Questa formazione richiederebbe un'attenzione specifica e uno spazio a essa dedicato. Altro tema, accennato in precedenza e qui approfondito, è stata l'integrazione coerente delle attività di lettura: è stata sottolineata la necessità di promuovere una corretta si-

nergia, all'interno del contesto scolastico, fra gli aspetti legati all'oralità e quelli legati alla scrittura e alla lettura, sia ad alta voce che silenziosa. Secondo gli esperti, infatti, la frammentazione di questi ambiti ha ostacolato la promozione efficace dell'educazione alla lettura e, pertanto, uno degli obiettivi centrali potrebbe e dovrebbe essere quello di promuovere progetti che integrino tali aspetti e offrano una formazione specifica per tutti i docenti.

Un altro rilevante tema affrontato ha riguardato il ruolo cruciale delle biblioteche del territorio, specialmente nelle aree e nelle comunità più piccole. Si è evidenziato come le biblioteche rappresentino spesso il punto di contatto tra realtà scolastica e territoriale. Questo rapporto è, infatti, particolarmente forte nelle piccole comunità dove il legame diretto tra bibliotecari e insegnanti è più facile da instaurare e, di conseguenza, è stata rimarcata la necessità di maggiore cooperazione e coordinamento, al fine di creare una rete di supporto che possa sostenere in modo continuativo le attività di promozione e educazione alla lettura.

Oltre al coinvolgimento delle biblioteche del territorio, si è discusso della necessità di un coordinamento tra le varie istituzioni e associazioni che operano nell'ambito dell'educazione alla lettura. Anche in questo caso è stata ribadita l'importanza del coinvolgimento di tutti gli attori coinvolti, dagli insegnanti agli operatori culturali fino alle istituzioni, per promuovere una cultura della lettura diffusa.

Infine, sono state evidenziate alcune sfide e criticità, tra cui la mancanza di tempo dedicato alla lettura all'interno delle scuole. È stato nuovamente sottolineato quanto sia cruciale l'importanza della consapevolezza degli insegnanti, ancor prima delle competenze. Come emerso da una riflessione condivisa durante l'incontro, laddove i docenti siano poco motivati, le competenze potrebbero rivelarsi insufficienti per riuscire a coinvolgere efficacemente gli studenti:

Per me rimane una grandissima domanda, cioè come si arrivi a quello scatto iniziale, il primissimo, che non è nemmeno di competenze, è di presa di consapevolezza che ci sono delle cose che dovrei sapere.

Tutti gli incontri, sia quelli con esperti accademici che quelli condotti con esperti della filiera editoriale e formatori, hanno contribuito a confermare la priorità costituita dalla formazione dei docenti, l'importanza di utilizzare metodi strutturati e validati e la presenza di importanti lacune nella cooperazione, nella collaborazione e nella costruzione di una comunità che promuove la lettura e educa ad essa e attraverso essa. I cinque panel hanno confermato i metodi individuati come pratiche strutturate già utilizzate

nelle scuole italiane e l'occasione ha consentito l'individuazione di nuove aree in cui tali approcci vengono applicati. Uno dei metodi, non individuato attraverso il questionario né attraverso l'esame della letteratura, è stato aggiunto a seguito dei panel medesimi. Ogni contributo fornito si è rivelato prezioso e tutti i partecipanti hanno condiviso le proprie conoscenze e la propria esperienza con generosità e con inatteso coinvolgimento. I panel si sono rivelati fondamentali anche al fine di dare maggior completezza al disegno e alle interviste condotte con gli insegnanti.

4. I metodi di educazione alla lettura: dalla teoria alla pratica

Uno degli obiettivi principali della ricerca era quello di far emergere quali fossero nella pratica i metodi di educazione alla lettura strutturati più diffusi e utilizzati sul territorio nazionale. L'individuazione si è svolta attraverso l'incrocio dei dati del questionario, dei feedback degli esperti che hanno partecipato ai focus, dell'analisi della letteratura nazionale. Più nel dettaglio la selezione dei metodi da approfondire si è svolta in diverse fasi. In primo luogo, la rassegna della letteratura, anche manualistica, ha reso evidenti alcune "presenze". Gli output dei panel con esperti di educazione e promozione della lettura ha permesso di stilare un primo elenco di metodologie di educazione alla lettura utilizzate in Italia e un indirizzario di docenti a cui inviare la terza versione del questionario. In questa terza versione sono state redatte due domande a risposta aperta con il preciso obiettivo di individuare ulteriori metodologie strutturate diffuse in Italia: "Quale modalità di lettura viene impiegata? (ad esempio: lettura individuale, ad alta voce...)? Le azioni implementate si riferiscono a una teoria o un metodo formalizzato?". Le molte risposte pervenute hanno fatto emergere ulteriori "riferimenti" che non avevano però una struttura riconducibile a un metodo formalizzato: si sono rivelate iniziative personali di singoli insegnanti. L'analisi qualitativa delle risposte ha invece permesso di confermare la diffusione dei metodi strutturati già individuati.

Nell'ultima fase della ricerca sono stati organizzati dei focus group con insegnanti rappresentanti di questi diversi metodi di educazione alla lettura che la ricerca ha messo in luce. Gli insegnanti sono stati selezionati attraverso un processo complesso che ha coinvolto gli esperti che hanno partecipato ai panel e la stessa comunità professionale di insegnanti lettori (affidenti al singolo metodo). Si tratta quindi di insegnanti esperti del

singolo metodo, ritenuti tali dalla comunità professionale di riferimento e disponibili a confrontarsi.

La scelta di organizzare questi focus group aveva più obiettivi: quello di esplorare più a fondo e ricevere feedback interpretativi sui dati emersi grazie al questionario; e quello della co-costruzione di significato di più interpreti dello stesso metodo per ri-costruirlo con le voci di chi lo utilizza.

I metodi individuati come caratterizzati da adeguata diffusione e formalizzazione sia pratica che teorica sono cinque: lettura e rilettura ad alta voce espressivo-letteraria, lettura ad alta voce condivisa, Writing and Reading Workshop, *Read more* e *Tell me*. Per ciascuno di essi, quindi, hanno partecipato ai focus group tematici docenti che li applicano regolarmente in classe. Per assecondare le disponibilità dei partecipanti sono stati organizzati otto focus group e due interviste (per le reiterate impossibilità di far coincidere le date) per esplorare le prassi operative riferite ai metodi di educazione alla lettura con fondamenti teorico-metodologici e indicazioni pratiche formalizzate. Il numero di focus group organizzati per ciascun metodo è proporzionale soltanto alla disponibilità degli insegnanti coinvolti. La raccolta dei dati non ha la presunzione di essere esaustiva o comparativa sul tema esplorato, ma crediamo molto utile come punto di partenza per esplorazioni future e per una prima visione della corrispondenza o distanza tra gli approcci teorici e la loro applicazione pratica.

Il numero di insegnanti invitati è stato molto più alto di quelli che hanno partecipato e per ciascun metodo è stato sondato lo stesso numero di disponibilità. La minore diffusione di alcuni metodi ha reso più complesso il raggiungimento di numeri significativi; la varietà all'interno dello stesso metodo ha, al contrario, in alcuni casi, reso particolarmente disponibili più gruppi di insegnanti.

Tab. 11 - Prospetto degli e delle insegnanti partecipanti a focus group/interviste relativi ai metodi di educazione alla lettura strutturati più diffusi in Italia

Metodo	Strumento	Insegnante	Scuola
Lettura e riletture ad alta voce espressivo-letteraria	Focus group	Roberta Casali	Scuola primaria – IC “Felice Chiarle” di Peschiera del Garda (VR)
		Serena Poletti	Scuola primaria – IC Roncoferraro di Roncoferraro (MN)
		Monica Maliga	Scuola primaria – IC “Falcone e Borsellino” di Bardolino (VR)
Lettura ad alta voce condivisa	Focus group	Sara Chierici	Scuola primaria – IC “Toscanini” di Parma
		Vittoriana Adorni	Scuola primaria – IC “P.L. Belloni” di Colono (PR)
		Laura Bacchi	Scuola primaria – IC “Ferrari” di Parma
		Sara di Crescenzo	Insegnante, formatrice sul tema della lettura e consulente per l'orientamento
	Focus group	Alessandra Petrini	Scuola primaria – IC Torino II
		Rossana Barbero	Scuola secondaria di primo grado – IC Torino II
		Grazia Lauriola	Scuola dell'infanzia – IC Torino II
		Caterina Moretti	Scuola secondaria di primo grado – IC Torino II
		David Bargiacchi	Scuola secondaria di primo grado – IC “Galileo Galilei” di Pieve a Nievole (PT)
Writing and Reading Workshop	Focus group	Jenny Poletti Riz	Scuola secondaria di primo grado – IC Carpi 2 di Carpi (MO)
		Daniela Pellacani	Scuola secondaria di primo grado – IC Carpi 2 di Carpi (MO)
		Francesca Cicogni	Scuola secondaria di primo grado – IC Carpi 2 di Carpi (MO)
		Elisa Turrini	Scuola secondaria di primo grado – IC Modena 4 di Modena
	Focus group	Cristiana Lano	Scuola secondaria di primo grado – IC Nichelino 3 di Nichelino (TO)
		Valeria Varvato	Scuola secondaria di primo grado – IC Nichelino 3 di Nichelino (TO)
		Giovanna Rinaldi	Scuola primaria – IC Nichelino 3 di Nichelino (TO)
		Maria Racioppo	Scuola primaria – IC Nichelino 3 di Nichelino (TO)
		Monica Minervini	Scuola dell'infanzia – IC Nichelino 3 di Nichelino (TO)
		Daniela Bianco	Scuola dell'infanzia – IC Nichelino 3 di Nichelino (TO)
	Focus group	Antonietta La Manna	Scuola secondaria di secondo grado – IIS “Einstein-Nebbia” di Loreto (AN)
		Grazia Amoruso	Scuola secondaria di secondo grado – IISS “Federico II Stupor Mundi” di Corato (BA)
		Sara Calcatelli	Scuola secondaria di secondo grado – IIS “A. Panzini” di Senigallia (AN)
		Valeria Pancucci	Scuola secondaria di primo grado – IC “Gheddi-Rinaldini” di Brescia

		Virginia Grande	Scuola secondaria di secondo grado – IIS “Einstein-Nebbia” di Loreto (AN)
		Arianna Martelli	Scuola secondaria di secondo grado – IIS “Marconi-Pieralisi” di Jesi (AN)
Read more	Intervista	Emanuela Baraldi	Scuola secondaria di secondo grado – IIS “Carlo d’Arco-Isabella d’Este” di Mantova
Tell me	Intervista	Matteo Biagi	Scuola secondaria di primo grado – IC “Don Milani” di Firenzuola (FI)
		Gabriella Bertuzzi	Scuola secondaria di primo grado – IC “Don Milani” di Firenzuola (FI)
	Focus group	Chiara Ricci	Scuola primaria – IC Castellarano di Castellarano (RE)
		Elisa Rivi	Scuola dell’infanzia – IC Castellarano di Castellarano (RE)
		Martina Montecchi	Scuola primaria – IC Castellarano di Castellarano (RE)
		Katia Napoleone	Scuola primaria – IC Castellarano di Castellarano (RE)
		Chiara Notalieri	Scuola secondaria di primo grado – IC Castellarano di Castellarano (RE)

Le domande per condurre i focus group e le interviste sono state progettate per favorire lo scambio tra i partecipanti intorno al tema della pratica didattica del metodo di educazione alla lettura adottato. Il setting digitale utilizzato è stato la piattaforma Zoom, e ha consentito, previo esplicito consenso dei partecipanti, ribadito attraverso il click, di registrare l’audio e poter fedelmente trascrivere quanto discusso: i presenti, oltre agli insegnanti, erano il/la conduttore/trice e un altro/a ricercatore/trice che ha preso appunti durante l’intera durata degli incontri. Il materiale raccolto è stato analizzato attraverso una categorizzazione ex post. Le trascrizioni sono state analizzate da tre valutatori indipendenti che, leggendo e rileggendo, hanno prima etichettato le frasi e poi organizzato le etichette (e dunque le frasi che le hanno originate) in categorie. Successivamente, è stato effettuato un confronto tra i valutatori riguardo alle categorie emerse, e sono state individuate quattro macroaree tematiche attraverso le quali era possibile delineare un discorso lineare e coerente su ciascun metodo di educazione alla lettura preso in considerazione. Le quattro macroaree tematiche individuate sono: gli aspetti teorici del metodo, l’applicazione operativa in classe, la modalità di selezione delle bibliografie, la verifica d’impatto del metodo. Di seguito si riporta un’esposizione dei metodi redatta dagli ideatori/fondatori o da loro rappresentanti seguita da quanto emerge dai focus group che hanno raccolto le voci di chi quei metodi utilizza.

4.1. Lettura e rilettura ad alta voce espressivo-letteraria

di *Silvia Blezza Picherle*

La lettura ad alta voce espressivo-letteraria è un metodo sistematico di promozione/educazione della/alla lettura che valorizza l'aspetto letterario e artistico delle opere di letteratura per l'infanzia e l'adolescenza di qualità. È una metodologia crossover che può essere proposta in tutti i gradi di istruzione scolastica, in tutti i contesti extrascolastici ed è rivolta anche agli adulti e agli anziani. Essa consta di un primo momento di lettura ad alta voce e di un secondo di rilettura, anche quest'ultimo inteso come fase metodologica imprescindibile per raggiungere gli obiettivi da perseguire, sottoindicati. Questo secondo momento (rilettura integrale o parziale del testo) è un comportamento tipico dei lettori maturi, ma anche un bisogno dei piccoli e giovani lettori. Esso permette un'interpretazione profonda del testo, non solo una comprensione superficiale (Blezza Picherle, 1996, 2001, 2015).

La denominazione “espressivo-letteraria” conferisce alla lettura ad alta voce un carattere *interpretativo*, in quanto si richiede all'adulto-mediatore non solo di comprendere ma anche di interpretare (ermeneutica letteraria) l'opera letteraria, al fine di trasmettere con la voce i significati e i sensi profondi del testo, nonché la bellezza e la peculiarità dello stile.

Il metodo di lettura ad alta voce espressivo-letteraria fa parte di un progetto di promozione della lettura e di formazione di lettori motivati, competenti e critici molto più ampio e articolato, che prevede una serie di proposte operative e strategie didattiche in una fase successiva alla lettura ad alta voce (Blezza Picherle, 2015).

Questo tipo di esecuzione orale si è sviluppato gradualmente, a livello teorico e prassico, a partire dalla metà degli anni Novanta, con insegnanti di diverse regioni italiane (Friuli-Venezia Giulia, Veneto, Trentino-Alto Adige). L'espressione “espressivo-letteraria” è stata coniata solo in tempi recenti (www.raccontareancora.org).

Questo tipo di lettura ad alta voce ha come punto di partenza la scelta di opere di narrativa per bambini e ragazzi di qualità sotto il profilo verbale e iconico nel caso degli albi illustrati (*picturebook*). In accordo con Beseghi e Grilli, insigni studiosi di letteratura per l'infanzia, si sottolinea come sussista una sostanziale differenza tra: a) produzione editoriale per bambini e ragazzi, la quale comprende anche prodotti banali e stereotipati; b) la “migliore” letteratura per l'infanzia, quella che racconta l'alterità dell'infanzia e dell'adolescenza con un linguaggio curato e ricercato sotto il profilo letterario, sempre “a misura di bambino e di ragazzo” (Blezza Picherle, 2004, 2007, 2023; Beseghi & Grilli, 2011; Grilli, 2011, 2021).

La lettura ad alta voce espressivo-letteraria è stata scelta come metodologia coerente con la letteratura per l'infanzia di qualità, la quale ha bisogno di una voce capace di trasmettere tutta la sua ricchezza e complessità (sfumature di significato, parola letteraria).

Questo metodo nasce da due domande di ricerca emerse dall'analisi critico-letteraria dell'editoria per l'infanzia e l'adolescenza e dall'osservazione sul campo e sul web dei molteplici tipi di letture animate ed espressive.

Prima domanda. Come trasmettere ai bambini e ai ragazzi i significati e i sensi più profondi della migliore letteratura per ragazzi attraverso la voce dell'adulto-mediatore?

Seconda domanda. Come superare il gap delle letture animate che, enfatizzando troppo il testo scritto e cambiando voce a ogni personaggio, focalizzano l'attenzione dei bambini/ragazzi sull'animatore-lettore più che sul testo di letteratura?

Gli obiettivi elencati di seguito sono a lunga scadenza, ossia per essere conseguiti pienamente hanno bisogno di tempi lunghi e di un lavoro sistematico e costante. Tuttavia, dalle esperienze condotte sul campo, emerge come buoni risultati vengano raggiunti sin dai primi mesi di lettura. Sono traguardi educativi formulati facendo riferimento a discipline scientifico-umanistiche, e all'analisi dei dati statistici e della realtà della lettura in Italia, nelle scuole e sul territorio.

1. Far assaporare molteplici tipi di “piaceri” generati dall'incontro con diverse tipologie di opere di letteratura per l'infanzia, in modo da accrescere la motivazione a leggere.
2. Far provare il gusto di comprendere e interpretare il testo nei suoi molteplici significati, anche impliciti e sottintesi.
3. Favorire la percezione intuitiva dei meccanismi del testo letterario.
4. Placare la “paura” di perdersi nelle narrazioni più lunghe e complesse.
5. Creare e consolidare il comportamento del lettore maturo, il quale non corre sulle parole ma legge con un andamento modulato.
6. Favorire in modo spontaneo e naturale l'arricchimento del linguaggio.
7. Assaporare e gustare la bellezza dello stile verbale (Bleza Picherle, 2015).

La verifica delle competenze acquisite nel tempo dagli alunni non poteva che essere di tipo qualitativo, dati gli obiettivi indicati. Tutti gli insegnanti che nel corso degli anni, per loro scelta, hanno deciso di partecipare a questa ricerca-azione hanno adottato strumenti di rilevazione di tipo qualitativo: indicatori di osservazione, audioregistrazioni in classe delle conversazioni, stesura di report con trascrizioni delle conversazioni, foto autorizzate. Sono state proposte anche interviste semistrutturate a ogni

singolo alunno, soprattutto durante i due anni di progetto di ricerca svolto nell'IC di Isera Rovereto (TN) (Blezza Picherle *et al.*, 2016).

I dati qualitativi raccolti in modo sistematico dall'anno scolastico 2011-2012, non ancora pubblicati integralmente, dimostrano che i risultati conseguiti dagli alunni sono stati significativi. Gran parte delle volte si è trattato di una ricerca longitudinale, per cui lo stesso gruppo di bambini e ragazzi è stato seguito per due, tre, quattro anni e anche per l'intero ciclo della scuola primaria. Gli insegnanti, di città e regioni diverse, hanno letto e riletto ad alta voce in modo espressivo-letterario sistematicamente almeno per due volte alla settimana. Il periodo più breve di raccolta dati è stato di quattro mesi con le tesi di ricerca del corso di laurea in Scienze della Formazione primaria dell'Università degli Studi di Verona. Anche nei tempi più brevi (20 ore di tirocinio) si sono ottenuti risultati superiori alle aspettative. Un momento valutativo basilare è stato intervistare gli alunni e conversare con loro (con stesura di report), al fine di chiedere una valutazione di questa lettura ad alta voce: come la considerano rispetto alle altre; cosa ha permesso loro di scoprire riguardo al testo letterario; cosa ne pensano della rilettura; i motivi del loro gradimento (Blezza Picherle, 2015, 2017; Blezza Picherle *et al.*, 2016; www.raccontareancora.org).

Dai dati raccolti, soprattutto interviste e conversazioni di bambini e ragazzi, è emerso nel corso degli anni che questa metodologia di lettura è stata molto gradita dagli alunni di varie città (Verona, Mantova, Portogruaro, Rovereto ecc.) e di vari gradi di scuole, tanto che tutti sostengono di preferirla a quella animata (www.raccontareancora.org).

Interpellare bambini e ragazzi è sembrato fondamentale per mettere loro al centro dell'educazione, quindi renderli protagonisti della lettura e del farsi stesso della promozione.

Anche le interviste alle insegnanti (non ancora pubblicate integralmente) sono state molto indicative per valutare da un altro punto di vista la validità del metodo, sotto il profilo dell'acquisizione di competenze e anche rispetto alle diverse tipologie del "piacere di leggere" sperimentate dagli alunni.

La ricerca e la raccolta dati continuano. Di seguito vengono elencate brevemente le principali competenze acquisite dagli alunni adottando questo tipo di lettura a viva voce:

- maggiore capacità di mantenere l'attenzione durante l'ascolto senza interruzioni con tempi che, gradualmente, si allungano (ad esempio, nella scuola dell'infanzia sino a 30-35 minuti);
- maggiore facilità di cogliere aspetti testuali profondi e interpretativi, quindi migliori capacità di comprendere e interpretare a fondo il testo;

- richiesta spontanea e abituale della rilettura integrale o parziale per esplorare meglio il significato del testo e le sfumature delle parole;
- arricchimento “naturale” di un linguaggio nuovo e originale che diventa vocabolario attivo, utilizzato per parlare e scrivere;
- richiesta di poter “imparare” a leggere in questo modo per poi farlo autonomamente e anche per gli altri compagni;
- esercitazione spontanea e libera nella lettura ad alta voce, dopo che l’insegnante ha proposto in modo giocoso le tecniche per una lettura espressivo-letteraria;
- acquisizione di una lettura più fluida già nella scuola primaria dopo l’esecuzione volontaria di letture ad alta voce da presentare nel gruppo classe.

Dopo diversi anni consecutivi di pratica, come osservato in molte classi, le competenze acquisite sono diventate notevolmente più raffinate.

4.1.1. Il metodo nella pratica

di *Chiara Azzollini*

Le insegnanti partecipanti al focus group sulla lettura e rilettura ad alta voce con approccio espressivo-letterario operano nel primo ciclo della scuola primaria in tre istituti diversi del Veneto. Nel corso degli anni, hanno collaborato con la prof.ssa Blezza e il prof. Ganzerla, formando un totale di quindici insegnanti. Quando è stato realizzato il focus group, il numero di classi coinvolte in ciascun istituto era di quattro o inferiore.

Il primo passo nell’applicazione del metodo avviene prima di entrare in aula: l’insegnante seleziona un testo, che può essere un libro o un estratto, e lo legge in silenzio per identificare gli elementi da mettere in evidenza:

[...] individuando quelli che sono i significati, le parole, le espressioni che poi vorremmo mettere in evidenza con i bambini.

In caso di necessità, soprattutto per chi è alle prime esperienze con il metodo, la prof.ssa Blezza fornisce audioregistrazioni come guida per perfezionare la lettura:

[...] tramite il timbro, il ritmo, sottolineando le parole importanti oppure quelle più belle, permettono ai bambini e ai ragazzi di apprezzare proprio la lettura e di andare più nel profondo.

In seguito, l'insegnante si esercita a leggere registrando la propria voce e riascoltandosi fino a sentirsi pronta per la lettura in classe. Il principio fondamentale che guida questa preparazione è quello di spostare l'attenzione dall'insegnante al testo stesso, facendo emergere i significati profondi senza adottare uno stile "teatrale". L'obiettivo è formare futuri lettori:

Se l'intenzione nostra è quella di aiutare e favorire la formazione dei lettori e di futuri lettori maturi dobbiamo concentrarci sul testo, sulle parole e la volontà dell'autore, è importante capire questo, che non ero io il soggetto che dovevano osservare i bambini che ascoltavano la lettura, quindi via i gesti, via i movimenti all'interno dell'aula e anche nel momento in cui si leggono i dialoghi bisogna far capire le emozioni e i sentimenti dei personaggi ma senza accentuarli, senza fare le vocine.

Il secondo passo riguarda la lettura in classe. È cruciale il setting: si utilizza principalmente l'aula, ma anche la biblioteca comunale se l'insegnante ritiene che il gruppo classe sia pronto. In entrambi i casi, è fondamentale che i bambini siano seduti al tavolo o al banco per mantenere alta l'attenzione e ridurre le distrazioni. All'inizio dell'anno scolastico, con i bambini delle prime classi, si legge quotidianamente per abituarli all'ascolto attento e alla successiva conversazione, raggiungendo fino a due ore settimanali dedicate alla lettura. Le insegnanti notano che inizialmente i tempi di attenzione sono brevi, tra i 10 e i 15 minuti, ma tendono ad aumentare con il tempo.

Durante la prima lettura, le insegnanti possono interrompere in punti strategici per avviare brevi discussioni con i bambini; tuttavia, gli alunni non possono interrompere liberamente ma sono invitati a prendere appunti su eventuali riflessioni o domande da condividere alla fine della lettura. Questo confronto post-lettura serve a far emergere le prime impressioni e a verificare la comprensione del testo. Gli alunni, insieme alle insegnanti, decidono cosa rileggere: l'intero testo o solo alcune parti. La rilettura può avvenire due o tre volte ed è utile per chiarire significati complessi o approfondire la caratterizzazione dei personaggi.

La conversazione post-lettura rappresenta un momento cruciale: l'insegnante funge da mediatrice e si pone alla pari con i bambini, costruendo insieme a loro una comunità di lettori che esplorano e interpretano il testo insieme.

Tramite la conversazione e la discussione i bambini possono entrare nella profondità testuale, cogliere i significati profondi, caratterizzare i personaggi e quindi anche parlare del linguaggio, dello stile dell'autore.

Questo scambio consente anche alle insegnanti di ascoltare le preferenze dei bambini riguardo ai testi da leggere insieme.

La selezione dei testi è a cura delle insegnanti, che scelgono opere di qualità in base alle esigenze del gruppo classe. Viene proposto un ventaglio di testi tra cui scegliere insieme; vengono letti stralci per facilitare una votazione. I testi spaziano tra romanzi, poesie e albi illustrati. In particolare con la poesia, dopo le letture espressivo-letterarie, è emerso che i bambini si ripetevano le poesie a vicenda memorizzandole. L'insegnante ha quindi organizzato un laboratorio di scrittura poetica, osservando come gli alunni incorporassero nei loro testi stralci delle poesie lette insieme e partecipassero a concorsi vincendo premi.

Per quanto riguarda gli albi illustrati, le docenti impostano la lettura inizialmente mostrando solo alcune illustrazioni; successivamente si procede alla rilettura integrale invitando gli alunni a fare il "gioco degli esploratori", cercando dettagli nelle immagini e contribuendo alla costruzione collettiva della comprensione dell'albo.

I risultati del metodo vengono valutati sia attraverso l'osservazione degli insegnanti, sia grazie all'approccio della ricerca-azione adottato dai fondatori del metodo. Le insegnanti registrano non solo le preparazioni per la lettura ma anche le conversazioni post-lettura; queste vengono trascritte per creare report utili a cogliere particolari sfuggiti durante le interazioni dal vivo (come giudizi sui vari stili di lettura). Viene esplicitamente richiesto ai bambini di esprimere il loro punto di vista sul programma di lettura; in alcune occasioni viene richiesto un riscontro scritto. Dall'analisi emerge che ciò che viene maggiormente apprezzato dagli studenti è proprio il confronto finale.

Un altro modo per valutare l'efficacia del metodo consiste nell'osservare come i bambini scrivono e leggono; viene monitorata anche la loro attenzione e il numero di libri presi in prestito. Gli insegnanti notano un miglioramento nella qualità della comunicazione tra gli alunni e un incremento del vocabolario, che influisce positivamente sull'espressione delle idee. Un feedback spontaneo comune è rappresentato dagli applausi dopo ogni lettura. Tutte le insegnanti riportano un aumento dell'interesse verso la lettura da parte dei bambini, che iniziano a comportarsi come lettori abituali. Si recano autonomamente in biblioteca sia comunale che scolastica durante i momenti liberi, mostrando cura per i libri e annotando stralci che li colpiscono.

Un aspetto interessante è come i bambini controllino che i testi letti corrispondano ai libri originali; si mostrano indignati se notano discrepanze. Inoltre, manifestano il desiderio di leggere ad alta voce in modo espressivo-letterario come fanno le loro insegnanti. Una docente ha ideato

un gioco, nel quale ha insegnato agli alunni a prepararsi per una lettura espressivo-letteraria utilizzando barre per indicare pause non solo legate alla punteggiatura ma anche pause discrezionali per enfatizzare parole significative. Quest'attività ha coinvolto anche l'uso della LIM (lavagna interattiva multimediale) prima di passare a lavori individuali; successivamente i bambini hanno avuto l'opportunità di leggere brani ai compagni. Quest'esperienza si è rivelata molto significativa. I più grandi hanno iniziato a leggere ai più piccoli durante le ricreazioni o in momenti strutturati. Alcuni ex alunni della scuola primaria ora frequentano la secondaria di primo grado e chiedono alle insegnanti se possono tornare per leggere ai bambini più piccoli.

Un'ulteriore iniziativa proposta dai bambini è stata quella di creare un proprio "taccuino della lettura", dove poter annotare titoli e osservazioni sui testi letti:

Ogni volta che leggevamo qualcosa loro segnavano il titolo, segnavano magari qualche osservazione del compagno, qualche disegno.

Questo taccuino diventa così un oggetto personale, attraverso cui ciascun bambino traccia il proprio percorso nella lettura, riflettendo anche sul cammino collettivo della classe.

4.2. Lettura ad alta voce condivisa

di Federico Batini

Il metodo di lettura ad alta voce condivisa è il risultato dell'esperienza sul campo prima come insegnante, formatore e operatore educativo e sociale, poi come ricercatore, di chi scrive. Dopo aver sviluppato il metodo dell'orientamento narrativo (Batini & Zaccaria, 2000) si è pensato di "estrarre" le azioni di lettura ad alta voce e i processi di socializzazione già presenti, assieme ad altre attività, in quel metodo, per dare loro dignità autonoma e una formalizzazione centrata su alcuni principi guida. Il metodo è stato poi perfezionato attraverso un'analisi approfondita della letteratura scientifica sul tema, attraverso l'esperienza con i volontari dell'OdV LaAV (fondata nel 2009) e con l'esperienza di formazione insegnanti e operatori dell'Associazione Nausika (attiva dal 2000). Successivamente il metodo e le pratiche di lettura ad alta voce condivisa hanno ricevuto una convalida attraverso la raccolta di evidenze quali-quantitative prima con anziani con malattie dementigene (Batini & Bartolucci, 2019; Batini, Toti

& Bartolucci, 2016; Bartolucci & Batini, 2019, 2020) e successivamente con numerose sperimentazioni controllate sul campo nel sistema educativo e di istruzione (Batini & Bartolucci, 2020; Batini, 2022b). Le ricerche con disegni quasi sperimentali e *mix methods* hanno curato sempre con eguale attenzione l'azione e la disseminazione con progetti locali, regionali e nazionali che hanno ormai affermato l'efficacia e l'importanza della lettura ad alta voce nel sistema educativo e di istruzione (Batini, a cura di, 2023, 2024). La ricerca si è quindi posta al servizio delle politiche e delle concrete pratiche educative, con particolare attenzione all'ascolto della voce dei protagonisti (De Carlo *et al.*, 2023; Morante, Della Lena & Marchetta, 2022; Bertolini, Toti & D'Autilia, 2022; Robasto, Castellani & Barbisoni, 2022) e alla dimensione dell'inclusione e dell'equità (Batini, Barbisoni & Marchetta, 2023; Surian, Candela & Rutigliano, 2023).

La centralità del continuo dialogo tra ricerca, formazione e pratica didattica in un "triangolo circolare" è una delle specificità di questo metodo, che si colloca all'interno di una prospettiva internazionale guardando ai paradigmi dialogici e trasformativi. La lettura ad alta voce condivisa può essere considerata una didattica trasformativa, che si costruisce attraverso l'approccio della ricerca-azione. L'attività di lettura quotidiana degli insegnanti è preceduta da una formazione di base rigorosa e affiancata dal costante aggiornamento bibliografico, da continue sollecitazioni formative, da processi di accompagnamento e monitoraggio e da pratiche di documentazione, ascolto e valutazione, con strumenti di rilevazione standardizzati e con strumenti qualitativi.

Le procedure di ricerca utilizzate hanno previsto un uso intenso di batterie e test standardizzati a somministrazione collettiva e individuale con rilevazioni di tipo longitudinale. Le rilevazioni di questo tipo avvengono prima e dopo l'intervento di lettura ad alta voce condivisa, con la misurazione in due o più tempi (molteplici le osservazioni pluriennali) di classi sperimentali (le classi che introducono l'utilizzo del metodo) e gruppi di controllo (che proseguono la normale attività didattica). Questo approccio consente di valutare l'impatto della pratica sulle abilità e competenze e su altre dimensioni di effetto ipotizzate negli alunni.

La pratica didattica è interamente realizzata dagli insegnanti e consiste nell'inserire nella propria didattica quotidiana la lettura ad alta voce seguendo i principi del metodo acquisiti durante la formazione che prevede un'attività di condivisione denominata "socializzazione" a seguito della lettura. La lettura ad alta voce condivisa si basa su tre "postulati": la centralità assoluta delle studentesse e degli studenti, la lettura che avviene sempre da parte degli insegnanti e la proposta di letture integrali di fiction narrativa o, comunque, di storie. Gli insegnanti, in tutti i gradi di istruzione, dan-

no voce alle storie e favoriscono un ambiente di apprendimento e ascolto accogliente e valorizzante nei momenti di confronto che seguono la lettura.

Le linee guida del metodo si possono sintetizzare in alcuni principi fondamentali (Batini, a cura di, 2023, 2024).

- *Quotidianità*. La quotidianità rappresenta un principio imprescindibile per garantire l'efficacia e il massimo impatto educativo. La ripetizione regolare della pratica – idealmente ogni giorno, ma comunque non meno di tre volte a settimana, con sessioni della durata minima di 30 minuti – è fondamentale per il consolidamento delle competenze linguistiche, cognitive e socioaffettive degli studenti. Un elemento chiave che sostiene questa sistematicità è la ritualità. Non si tratta di un mero elemento formale, ma di un dispositivo metodologico che conferisce coerenza e riconoscibilità all'esperienza, trasformandola in un momento distinto e atteso. La ritualità segna l'inizio e la conclusione della lettura, creando una cesura rispetto alle altre attività scolastiche e definendo uno spazio-tempo connotato da specifiche regole e aspettative. Questo processo permette di costruire un ambiente favorevole all'ascolto e alla concentrazione, facilitando l'immersione nel testo e favorendo un atteggiamento di apertura verso la narrazione. L'aspetto rituale contribuisce a rafforzare l'efficacia pedagogica della pratica, permettendo a tutti i soggetti attivi e coinvolti di attribuire alla lettura un significato che va oltre la semplice decodifica del testo scritto. La ritualità che accompagna la lettura ad alta voce non si limita a scandire il tempo, ma plasma un vero e proprio spazio: la “zona di lettura ad alta voce” (Batini & Giusti, a cura di, 2021). Questa zona non è semplicemente un luogo fisico, ma uno spazio narrativo e relazionale che si costruisce attraverso la condivisione di storie. È uno spazio ibrido, in cui il tempo e lo spazio della narrazione si affrancano dalle rigide strutture dell'apprendimento formale, aprendo un varco verso l'immaginazione e l'emozione. L'aspetto centrale di questo primo elemento metodologico risiede nella capacità della lettura ad alta voce di inserirsi stabilmente nella routine scolastica, consolidandosi come una pratica educativa essenziale e centrale e non come un'attività occasionale o marginale.
- *Intensità*. Fa riferimento al “ritmo” e al clima come alla durata delle sessioni di lettura ad alta voce. L'intensità determina il livello di coinvolgimento degli studenti, la loro progressiva capacità di concentrazione e la qualità dell'esperienza narrativa. Sessioni di lettura inferiori ai 30 minuti sono generalmente ritenute poco efficaci, salvo nei primi giorni di lavoro con un nuovo gruppo, quando rappresentano una fase di adattamento iniziale (Batini, a cura di, 2023). Pertanto, al fine di garantire l'efficacia di questa pratica, è fondamentale adottare un approc-

cio che preveda un incremento graduale della durata delle sessioni, con l'obiettivo di arrivare a una lettura quotidiana di un'ora. Questo incremento progressivo, calibrato in base al tempo medio di attenzione del gruppo, permette agli studenti di adattarsi gradualmente all'esperienza. Le prime sessioni più brevi aiutano gli studenti ad abituarsi alla lettura ad alta voce, mentre l'aumento della durata consente di allenare la propria attenzione e di sviluppare gradualmente il gusto per le storie. Le sessioni devono avere inoltre un certo ritmo, devono creare un clima, devono essere "forti", non risultare neutre, idealmente devono sollecitare più tipologie di emozione ogni giorno.

- *Sistematicità*. La sistematicità rappresenta un elemento fondamentale per l'efficacia della lettura ad alta voce come pratica didattica. L'integrazione strutturata e sistematica della lettura ad alta voce, con momenti dedicati e una programmazione seria ma flessibile (perché si adatta alle risposte del gruppo), consente non solo agli studenti di riconoscere e interiorizzare il valore di questa pratica – promuovendo un atteggiamento positivo verso i libri e le storie – ma anche di elevarne la qualità.
- *Progressività*. La progressività permette di calibrare la difficoltà dei testi in base non solo alle competenze linguistiche e alle abilità di comprensione degli studenti ma anche rispetto alle esperienze di vita, al background culturale, al momento dello sviluppo che si sta vivendo. Osservare, ascoltare e valutare gli interessi, i feedback e il livello di attenzione degli studenti permette di scegliere i testi più adatti e di modulare la complessità in modo efficace. La conoscenza del gruppo è un elemento essenziale per garantire che la lettura ad alta voce sia un'esperienza positiva e stimolante per tutti. Partire da testi semplici nella lingua e nella struttura e vicini all'esperienza degli studenti è essenziale per instaurare un legame immediato tra studenti e testo. I libri di nominazione, le filastrocche e le storie illustrate, ad esempio, sono strumenti per avvicinare i più piccoli alla lettura in una fase iniziale, poiché a partire dalle singole parole utilizzano poi un linguaggio facilmente comprensibile e trattano temi familiari o prossimi. Gli albi illustrati sono tuttavia uno strumento molto vario e utilizzabile con tutte le fasce di età e in tutte le fasi del gruppo. In questo modo si crea un ponte tra il mondo conosciuto e quello narrato, che consente agli studenti di identificarsi con i personaggi e le situazioni presentate, di rielaborare la propria esperienza e di prefigurarsi strategie plurali per i prossimi compiti di sviluppo (Batini, a cura di, 2023). L'abitudine alle storie e la proposta di storie adeguate e stimolanti produce l'immedesimazione che è cruciale per più motivi: stimola l'interesse, facilita l'accesso,

alimenta la motivazione e il desiderio di scoprire nuove storie, fa della lettura un'esperienza coinvolgente e allo stesso tempo individuale e comunitaria. Sarà poi possibile proporre, con la maturazione del gruppo, storie che presentano personaggi più complessi, e anche situazioni più lontane dalla realtà quotidiana degli studenti e problematiche che non li riguardano direttamente. La progressività riguarda anche il passaggio a testi con meno immagini e un linguaggio più articolato, così che gli studenti possano sviluppare gradualmente le proprie capacità di ascolto, comprensione e immaginazione. La flessibilità nel seguire la progressione, con il tentativo di “anticipazioni” e l'attenzione a consentirsi “retrocessioni”, rende l'esperienza varia e stimolante.

- *Bibliovarietà*. La bibliovarietà riguarda la modalità di selezione di libri e storie di qualità improntata alla varietà di punti di vista, generi, temi, culture, caratteristiche, aspetto, provenienza e valori dei personaggi, delle vicende, delle storie scelte e della loro articolazione e risoluzione/scioglimento, tenendo conto della diversità del gruppo classe e delle realtà sociali in cui sono inseriti i componenti della classe (Batini & Giusti, a cura di, 2021, 2022). L'approccio è teso a evitare il rischio della “storia unica” – come ben esemplificato da Chimamanda Ngozi Adichie (2009) –, ossia la proposta di più storie che propongano però la stessa visione, gli stessi valori, la stessa tipologia di personaggi, riducendo così la varietà e la complessità del mondo e dell'esperienza a una versione semplificata che rischia di volersi rappresentare come “quella giusta”. Un esempio emblematico di “storia unica” è dato dal ruolo femminile come è rappresentato nelle fiabe tradizionali, schiacciato in modelli rigidamente definiti, con una visione stereotipata. Si tratta in realtà di molte storie diverse che hanno però protagoniste molto simili per (in)azione, per compiti, per tensione alla cura dell'aspetto, per l'essere “scelte” anziché scegliere, e che producono dei riferimenti culturali veri e propri, producono cioè una colonizzazione e limitazione dell'immaginazione. Le “storie uniche” finiscono per manipolare il pensiero e spingerlo in una direzione, verso dei modelli precisi di essere donna o di essere uomo, ragazzo, ragazza e di altri ruoli. La bibliovarietà propone storie che sfidano, al contrario, questi modelli, promuovendo pluralità, autenticità, inclusività e mantenendo la complessità, stimolando la comprensione reciproca, grazie alla presenza di personaggi plurali che incarnano diversi orientamenti, valori, culture e abilità. La bibliovarietà incoraggia anche l'esplorazione di tematiche e argomenti “difficili”, complessi, essenziali per preparare i lettori ad affrontare le sfide della vita future o per rielaborare le proprie esperienze passate, per sviluppare e allenare il pensiero critico, dandosi la possi-

bilità di aprirsi a una maggiore comprensione del mondo, partendo da linguaggi e temi vicini e superando poi, gradualmente, i confini della prossimità al gruppo con cui si lavora.

- *Socializzazione.* Il metodo incoraggia il confronto tra i partecipanti attraverso domande-stimolo poste dagli adulti che conducono il gruppo in forma davvero aperta e con un'accoglienza e valorizzazione di tutte le risposte. Questo dialogo moltiplica la fruizione dell'esperienza di lettura: tutti i partecipanti hanno la possibilità di esprimersi, ascoltare, rielaborare, negoziare e attribuire nuovi significati alle storie e di effettuare nuovi collegamenti con la propria esperienza. I momenti di socializzazione sono opportunità reali per co-costruire nuove conoscenze, condividere esperienze, provare, condividere, comprendere emozioni. Il conduttore può adottare due stili: la lettura dialogata, adatta soprattutto a gruppi di bambini più piccoli e a gruppi meno esperti, include momenti di interruzione e ricapitolazione nel corso della lettura e frequenti interazioni, mentre la lettura narrativa, continua e senza interruzioni, concentra la socializzazione all'inizio e/o alla fine della sessione (Batini, 2022a; Batini, a cura di, 2023). In entrambe le modalità, è importante stimolare la partecipazione attiva con le domande-stimolo che sollecitano l'immedesimazione, la riflessione emotiva, il collegamento con l'esperienza, le ipotesi e le interpretazioni sulla storia, l'intertestualità e molte altre aree di sviluppo. Ogni intervento non prevede correzioni: l'adulto che conduce valorizza ogni contributo, promuovendo l'espressione del punto di vista in un clima di assenza di giudizio.
- *Centratura sugli studenti/partecipanti.* È essenziale che gli studenti siano al centro del processo. Nonostante gli adulti siano responsabili di organizzare e proporre la lettura ad alta voce, chi ascolta ha il diritto di esprimere e condividere i propri pensieri e le proprie interpretazioni, di distrarsi (senza disturbare gli altri), di interrompere una lettura se necessario, e di influire sulle scelte dei testi da leggere. Anche lo spazio dedicato ha la sua importanza, e gli studenti hanno il diritto di avere a disposizione un ambiente di ascolto favorevole e confortevole, che permetta loro di seguire agevolmente e con comodità (Batini & Giusti, a cura di, 2021, 2022).
- *Didattica autonoma.* La lettura ad alta voce unita alla socializzazione non richiede aggiunte di alcun tipo, tantomeno pratiche come le schede libro o domande di comprensione o verifica della memorizzazione di particolari. Le due fasi sono sufficienti per raggiungere obiettivi curriculari, di potenziamento (Batini, 2022a) e di sviluppo di abilità strumentali. Relare la lettura ad alta voce a "compiti" finisce per associare

la lettura stessa a un compito e priva l'esperienza della lettura ad alta voce delle sue peculiarità: coinvolgente e stimolante, non associata a noia e frustrazione, spazio di libera espressione in assenza di giudizio. Possono essere consentite attività, quali il disegno o la scrittura (anche durante la lettura stessa), ma in modo aperto, volontario e comunque in un periodo successivo a una prima esposizione continuativa e prolungata caratterizzata dalle sole pratiche di lettura ad alta voce dell'insegnante e dalla socializzazione dei partecipanti.

- *Partecipazione di tutti gli insegnanti.* La pratica della lettura ad alta voce dovrebbe, idealmente, coinvolgere l'intero consiglio di classe e non essere limitata alla proposta di un solo insegnante. Il metodo presuppone, infatti, che leggano gli insegnanti, tutti gli insegnanti, indipendentemente dalla disciplina. La partecipazione di ogni docente è non soltanto il modo per dare rilevanza all'esperienza stessa e per costruire un filo interno alla didattica, ma è anche didatticamente corretto in quanto la lettura ad alta voce condivisa potenzia, in modo trasversale, competenze afferenti a diverse aree disciplinari (Batini & Giusti, 2022). L'esperienza insegna che la pratica della lettura ad alta voce condivisa in cui sono coinvolti più insegnanti della classe rinforza la collaborazione fra docenti, con la creazione di un ambiente educativo più coeso. L'approccio presuppone che il docente legga a tutta la classe, senza che i ragazzi abbiano fisicamente il libro davanti, il che favorisce una condivisione autentica dell'esperienza poiché il ritmo, in questo modo, è uguale per tutti, eliminando disuguaglianze nella velocità di lettura e creando la possibilità di condividere i momenti salienti. Nel caso degli albi illustrati, la lettura si svolge con le immagini rivolte agli ascoltatori favorendo il coinvolgimento del gruppo e consentendo una fruizione completa.
- *Diario di bordo.* Fondamentale per riflettere e monitorare i progressi, il diario di bordo permette di documentare l'esperienza di lettura, rilevare eventuali criticità (e il loro carattere di continuità o occasionalità) e osservare con cura i guadagni ottenuti con gli alunni. Il diario di bordo è uno strumento fondamentale nel metodo della lettura ad alta voce condivisa, utilizzato dagli insegnanti per migliorare le attività di lettura in classe (Giusti & Martinčić, 2021; Giusti & Mancini, 2022). Consente di registrare esperienze, difficoltà, progressi e di adattare l'approccio didattico in base agli obiettivi educativi (Robasto, Castellani & Barbisoni, 2022). Gli insegnanti compilano il diario settimanalmente, fornendo informazioni generali sul gruppo, dettagli sull'attività di lettura (il tempo dedicato, le letture effettuate, i livelli di attenzione e partecipazione), le reazioni degli studenti e le percezioni del personale

educativo. È inoltre uno strumento utilissimo per monitorare gli effetti linguistici ed emotivi della lettura (Morante, Della Lena & Marchetta, 2022) e consente di raccogliere dati quantitativi e qualitativi. Permette agli insegnanti, attraverso una riflessione anche retrospettiva, di guardare avanti con maggiore consapevolezza favorendo la condivisione delle scelte didattiche, dei successi e delle criticità tra colleghi e con la comunità scolastica, contribuendo alla creazione di una comunità di pratica. Viene anche utilizzato per “rendere conto” alle famiglie, ai decisori e ad altri attori coinvolti, favorendo una visione condivisa dell’esperienza didattica (Bertolini, Toti & D’Autilia, 2022).

Il metodo della lettura ad alta voce condivisa ha superato i quindici anni di sperimentazione in varie realtà scolastiche, educative e fuori dal contesto dell’istruzione, e sono state prodotte numerose pubblicazioni che ne attestano l’efficacia. Le analisi qualitative e quantitative hanno evidenziato benefici della pratica circa dimensioni cognitive, linguistiche, socioemotive e relazionali, dimostrando il proprio valore per tutti i gradi di istruzione (Batini, a cura di, 2023).

Questo approccio può essere applicato dalla fascia 0-3 fino ai percorsi universitari e nei contesti professionali, ricreativi, di assistenza, sociali, sanitari, di sviluppo, offrendo a ogni contesto opportunità plurali di crescita. La lettura ad alta voce nel sistema educativo e di istruzione diventa una pratica capace di trasformare la routine scolastica, contribuendo a prevenire la dispersione e promuovendo equità e democrazia cognitiva (Batini, a cura di, 2023).

4.2.1. *Il metodo nelle pratiche*

di *Barbara Ciurnelli*

Le insegnanti che aderiscono al metodo della lettura ad alta voce condivisa dimostrano di conoscere e applicare i punti fondamentali del metodo e considerano la pratica della lettura ad alta voce come una vera e propria didattica.

L’adozione di pratiche innovative e collaborative come questa, per testimonianza di alcuni tra i partecipanti, rinnova anche il modo stesso di essere insegnanti.

Le insegnanti che partecipano ai focus group condividono le loro esperienze nell’ambito di progetti territoriali caratterizzati dall’adesione alla lettura ad alta voce condivisa, come *Lettrici e Lettori Forti* (Parma), *Ad Alta Voce – Porta Palazzo* (Torino e Pinerolo) e *Ad Alta Voce – Capo di Leuca*

(Capo di Leuca). Questi progetti si fondano sulla formazione strutturata incentrata sulla lettura ad alta voce, sviluppata dal prof. Batini e dall'Associazione Nausika in collaborazione con il gruppo di ricerca.

Un aspetto fondamentale emerso dal racconto delle pratiche è l'importanza di assegnare alla pratica della lettura uno statuto speciale attraverso dei "riti":

Il momento predisposto è il medesimo: si segue una sorta di rituale con una canzone di introduzione e una finale.

A livello della scuola dell'infanzia, le giornate dedicate alla lettura sono pianificate in modo dettagliato, con rituali che stimolano l'attenzione e la partecipazione dei bambini. In contesti con un'alta prevalenza di studenti con italiano L2, inizialmente i tempi di attenzione sono brevi, ma nel corso delle settimane aumentano fino a 40 minuti o 1 ora grazie all'impegno collettivo. Questo passaggio da una lettura inizialmente breve a sessioni più lunghe dimostra come la pratica della lettura dialogica e poi della socializzazione aiuti a focalizzare la lettura e possa favorire la concentrazione e l'impegno degli alunni.

Alla scuola primaria, la flessibilità delle modalità di assistere alla lettura è un aspetto chiave:

Quando legge la collega, ma anche quando leggo io, questa cosa è uguale per tutti. I bambini possono sedersi dove vogliono, sui banchi, sotto i banchi, sparsi per l'aula. Possono disegnare.

Questa libertà di movimento è cruciale per creare un ambiente di apprendimento accogliente. Le insegnanti spesso introducono momenti rituali che preparano gli alunni alla lettura, utilizzando tecniche come l'abbassamento delle luci o l'uso della LIM per proiettare le pagine del libro. Tali pratiche facilitano una maggiore immersione nei testi e stimolano il dialogo.

In fasi iniziali, quando il gruppo sta ancora "entrando" dentro questa pratica, le insegnanti utilizzano pratiche di sostegno per l'attenzione e la comprensione che si producono durante la lettura stessa:

spesso mi interrompo e provo a chiedere a loro cosa succederà adesso, cosa farà quel personaggio o di guardare bene l'immagine.

Questo approccio incoraggia gli studenti a interagire attivamente, rendendo il momento della lettura un'opportunità per esplorare emozioni e

stati d'animo attraverso le storie. Le classi sono dotate di una loro piccola biblioteca, con libri a disposizione che i bambini possono consultare liberamente.

Nella secondaria di primo grado, la maggior parte degli insegnanti presenti parla di circa 30 minuti di lettura giornaliera a cui va aggiunta la socializzazione. Proporre una valutazione di gradimento, al termine della lettura, serve a incrementare il coinvolgimento degli alunni nella discussione.

Il momento della condivisione, dello scambio che avviene in classe durante la lettura coinvolge davvero tutti.

Questo tipo di dialogo, capace di valorizzare ogni intervento, stimola non solo la partecipazione, ma anche la costruzione di un ambiente di fiducia e rispetto reciproco.

Il "taccuino dello scrittore" emerge come uno strumento proposto e richiesto dagli studenti, per annotare parole nuove e per disegnare durante la lettura. Questa pratica non solo supporta l'apprendimento, ma pare stimolare una riflessione più profonda sui testi letti.

Qualche volta andiamo ad annotare qualcosa sul taccuino, sotto forma di disegno, soprattutto in prima.

Spesso, se le condivisioni stentano a emergere, stimolo la classe con domande mirate.

Le domande stimolo sono una delle pratiche che caratterizzano la socializzazione e sono sempre aperte e consentono la valorizzazione di ogni intervento. Oltre al valore della partecipazione è evidente il contributo degli scambi tra pari. Il guadagno cognitivo e interpretativo è evidente ma lo è anche quello emotivo-relazionale, si impara a comprendere le emozioni altrui, la differenza delle reazioni, ad assumere un altro punto di vista:

I soggetti imparano a condividere impressioni e a riconoscere, a partire dalle storie, stati d'animo degli altri.

Questo processo non solo favorisce un ambiente inclusivo, ma promuove anche lo sviluppo di competenze relazionali e critiche.

Questi scambi di idee si rivelano fondamentali anche per il successivo processo di selezione dei libri, che spesso avviene attraverso votazioni in classe o scelte condivise. Anche alla scuola dell'infanzia, i bambini sono coinvolti nella scelta dei libri, creando un legame con il materiale di lettura.

I libri che si possono leggere sono su un tavolo e a turno ogni bambino, di giorno in giorno, sceglie quale leggere insieme.

L'uso di diversi tipi di testi, dagli albi, alla narrativa, alla poesia narrativa, arricchisce ulteriormente l'esperienza. Le insegnanti si confrontano e si aggiornano sulle letture da proporre, utilizzando bibliografie specifiche e partecipando a festival ed eventi letterari.

L'esperienza di lettura ad alta voce ha un impatto profondo anche sul comportamento e sull'atteggiamento dei bambini e dei ragazzi in termini generali e in particolare nella disposizione alla lettura. Dalla diffidenza iniziale, si passa a una crescente curiosità e cura nei confronti del libro. Questo approccio, infatti, promuove un maggiore interesse nei confronti della lettura che emerge spontaneamente dopo aver esposto il gruppo a tante letture.

Il quadro delineato mette in evidenza come l'approccio alla lettura, quando ben strutturato e condiviso, possa trasformare l'esperienza scolastica, favorendo non solo lo sviluppo delle competenze linguistiche e di abilità strumentali al successo formativo, ma anche un clima di ascolto, rispetto ed empatia tra gli studenti e tra studenti e insegnanti.

4.3. Writing and Reading Workshop

di Jenny Poletti Riz

Il Reading Workshop (RW) è un approccio didattico innovativo che affonda le sue radici negli studi sviluppati presso la Columbia University di New York (Teachers College) dagli anni Ottanta. Figure di spicco sono Nancie Atwell con il suo testo fondante *In the Middle* (2015), Lucy Calkins¹, Frank Serafini che ha delineato la cornice metodologica grazie a testi fondamentali come *The Reading Workshop* (2001) e Jennifer Serravallo, con il suo lavoro rigoroso sulla comprensione del testo². Questa metodo-

1. Si ricorda qui in particolare Calkins (2001).

2. Si citano di seguito alcuni dei suoi testi: J. Serravallo (2010), *Teaching Reading in Small Groups: Differentiated Instruction For Building Strategic, Independent Readers*, Portsmouth: Heinemann; J. Serravallo (2015), *The Reading Strategies Book: Your Everything Guide to Developing Skilled Readers*, Portsmouth: Heinemann; J. Serravallo (2018), *Understanding Texts & Readers: Responsive Comprehension Instruction With Leveled Texts*, Portsmouth: Heinemann; J. Serravallo (2019), *A Teacher's Guide to Reading Conferences: Grades K-8*, Portsmouth: Heinemann; J. Serravallo & G. Goldberg (2007), *Conferencing With Readers: Supporting Each Student's Growth and Independence*, Portsmouth: Heinemann.

logia combina una solida base teorica con strategie pratiche per sostenere la crescita di lettori critici, appassionati e consapevoli.

In Italia, il RW è stato introdotto negli ultimi decenni grazie al lavoro pionieristico di diversi docenti che ne hanno riconosciuto il valore e la portata rivoluzionaria e lo hanno adattato alle specificità del contesto scolastico italiano: in particolare, la comunità di pratica denominata Italian Writing Teachers³ è stata la più attiva nella disseminazione grazie ad azioni di formazione capillari sul territorio nazionale, alla partecipazione a convegni e alle numerose pubblicazioni rivolte ai docenti⁴. Oggi anche le principali case editrici di scolastica hanno accolto nei manuali il WRW con sezioni dedicate⁵ e questo ha permesso una sua diffusione massiccia anche in tantissime classi di tutto il Paese.

Il RW si allinea perfettamente alle *Indicazioni nazionali per il curricolo* (MIUR, 2012), che promuovono l'educazione alla lettura come elemento chiave per lo sviluppo del pensiero critico e della cittadinanza attiva. Il RW rappresenta infatti un approccio all'educazione alla lettura che mira a sostenere la crescita di lettori abituali, sensibili, critici e competenti, valorizzando il processo di lettura di ciascuno e una riflessione metacognitiva costante che costruisce un approccio strategico al testo e alla lettura. Esso si propone di costruire un ecosistema in cui si creino le condizioni migliori possibili affinché tutti gli studenti abbiano l'opportunità di incontrare i testi e la letteratura e di diventare lettori e lettrici a vita e per la vita. Ciò è favorito anche da un lavoro significativo sulla vita da lettori e sulle abitudini di lettura che spesso a scuola non risultano adeguatamente curate.

Nel Reading Workshop l'insegnante non si limita a trasmettere conoscenze e nemmeno a insegnare tecniche, ma punta a facilitare una relazione autentica e trasformativa tra i lettori e i testi. Un lavoro serio sulla comprensione è condizione necessaria e viene perseguito in modo rigoroso e innovativo, attraverso le strategie insegnate nella cornice delle minilesson (lezioni brevi, strutturate e focalizzate, suddivise in vari momenti di modeling, istruzione esplicita e con un'attivazione immediata degli studenti). L'obiettivo non è semplicemente la comprensione letterale, ma la capacità di interpretare, mettere in discussione e far proprio ciò che si legge, inte-

3. Si rimanda al blog www.italianwritingteachers.it con contributi di numerosi insegnanti.

4. In particolare, le due pubblicazioni metodologiche: J. Poletti Riz (2017), *Scrittori si diventa*, Trento: Erickson; J. Poletti Riz & S. Pognante (2022), *Educare alla lettura con il WRW – Writing and Reading Workshop. Metodo e strumenti per la scuola secondaria di primo grado*, Trento: Erickson. Si rimanda anche alla collana strumenti, edita sempre da Erikson: <https://www.italianwritingteachers.it/publicazioni/>.

5. Si veda un elenco qui: www.italianwritingteachers.it/publicazioni-scolastica/.

grandolo nel percorso di crescita personale e culturale di ciascuno. Allenare alla comprensione nel RW non significa lavorare in funzione di un testo specifico, piuttosto si tratta di offrire strategie e modalità di approccio ai testi in senso ampio, in modo da costruire competenza e fornire così anche la chiave di accesso ai saperi. È fondamentale infatti specificare che all'interno del laboratorio si propongono testi espositivi e divulgativi quanto testi narrativi e poetici, e che l'accompagnamento alla comprensione diviene allo stesso tempo lavoro sulla competenza chiave "imparare a imparare". In questo senso nel RW l'insegnante si pone sempre *in service of meaning* (Serafini, 2001). Per elaborare strategie si parte dall'osservazione del processo di lettori competenti ed esperti (in primis l'insegnante stesso), rendendole prima visibili e in seguito replicabili dagli studenti grazie a istruzioni esplicite molto chiare. Per definire quali strategie di comprensione insegnare si parte dall'osservazione degli studenti e si stabiliscono obiettivi anche individualizzati. L'insegnamento risulta efficace soprattutto perché può avvenire all'interno di un ambiente laboratoriale strutturato e non controllato, in cui gli allievi hanno a disposizione tempi ampi per la pratica autonoma: in questo modo l'insegnante ha la possibilità di affiancarli individualmente o in piccoli gruppi per un'istruzione e un coaching differenziati e tagliati sui loro bisogni.

Naturalmente le strategie non sono il fine del laboratorio ma il mezzo per raggiungere la comprensione, senza la quale la lettura semplicemente non è "compiuta". Questo lavoro sulla comprensione non identifica di per sé il laboratorio, pur essendo una componente importante. Nel RW si lascia spazio anche alla contemplazione inutile e partecipata della bellezza della letteratura, alla meraviglia, alla lettura come esperienza e come dono di cui godere senza altri fini, dal momento che la letteratura è essa stessa un fine di per sé.

Il Reading Workshop non possiede una sola identità ma molteplici, che si integrano fino a creare un ecosistema semplice – soprattutto nella percezione degli studenti che lo vivono con naturalezza, grazie al fatto che si propongono soprattutto esperienze autentiche di lettura in una cornice regolata armoniosamente da routine rassicuranti – e complesso allo stesso tempo, soprattutto dal punto di vista dell'insegnante, che è consapevole di dover bilanciare le diverse azioni e componenti per riuscire a costruire un progetto unitario ricco di grazia e significato.

Il RW si distingue proprio per questo invito a coniugare un approccio pragmatico, rigoroso e scientifico con una dimensione altra, legata più alla sensibilità e alla lentezza, e "offre dunque una chiave per trovare con un coraggioso e irriducibile funambolismo un possibile equilibrio fra arte e scienza nell'educazione alla lettura" (Poletti Riz & Pognante, 2022, p. 25).

Il RW è prima di tutto – si diceva – un *ecosistema di lettura*, in cui ogni elemento è progettato per favorire l’immersione e il coinvolgimento dei lettori. Questo ecosistema comprende spazi fisici, come le biblioteche di classe, ma anche tempi e routine dedicati alla lettura. La biblioteca di classe è più di un archivio di libri: è un luogo vivo, pensato per stimolare la curiosità e rendere accessibili testi di temi, generi, autori e livelli di difficoltà diversi.

In questo ecosistema, il tempo dedicato alla lettura in classe è una priorità, non un’appendice. Ogni giornata include momenti strutturati in cui si alternano la lettura indipendente, ad alta voce e condivisa, creando un ritmo che incoraggia la continuità e la profondità. Questo ambiente permette agli studenti di sviluppare abitudini di lettura sostenibili anche fuori da scuola, fornendo loro gli strumenti per esplorare testi in modo autonomo e critico.

Il RW trasforma la classe in una *comunità di lettori e lettrici*, in cui la lettura diventa un’esperienza sociale e condivisa. Gli studenti non leggono solo per se stessi, ma per partecipare a un dialogo continuo con i compagni, l’insegnante e i testi. Questo dialogo si concretizza in attività come i circoli di lettura, le conversazioni di qualità sui libri e i momenti di riflessione collettiva anche metacognitiva. Questa comunità è caratterizzata da un clima di fiducia e rispetto, in cui ogni voce è valorizzata. Attraverso il confronto, gli studenti imparano a entrare sempre più in profondità nei testi con naturalezza, guidati dal desiderio di scoperta e motivati anche dai piaceri profondi di questa esperienza condivisa. Impareranno anche a vedere la lettura come un’opportunità per scoprire nuove prospettive e visioni del mondo, sviluppare empatia e costruire un’identità in modo sempre più consapevole e non omologato.

Il laboratorio è *bottega artigiana* in quanto luogo di apprendimento pratico in cui si mettono “le mani in pasta”. Nel RW, la lettura è vista come un’arte che richiede impegno, abilità e attenzione ai dettagli. Gli studenti imparano ad abitare i testi, sviluppando e applicando strategie di comprensione, interpretazione e analisi prima con la guida e l’accompagnamento del docente, per poi divenire via via lettori più competenti e autonomi.

In questo senso, l’insegnante assume il ruolo di maestro artigiano, e fornisce agli studenti esempi concreti (anche attraverso il modeling: “non solo ti dico come si fa, ma ti mostro mentre lo faccio”) e strumenti pratici per affrontare le sfide della lettura. Inoltre l’accompagnamento, proprio come accade tra maestro artigiano e apprendista, avviene nel momento della pratica autonoma e in maniera individualizzata attraverso le consulenze di lettura, momenti di insegnamento preziosissimi, oltre che occasioni di valutazione formativa che guidano e orientano insegnante e studenti-lettori.

Il RW si propone come una bussola per orientare sia docenti che studenti e offrire loro un ambiente con coordinate che divengono familiari, all'interno delle quali ognuno e ognuna può esprimere se stesso e crescere nel rispetto e senza bisogno di standardizzazione. Ogni docente ha a disposizione una struttura collaudata che permette di rendere l'agire didattico fluido e l'organizzazione del tempo scandita, ma soprattutto fornisce le fondamenta, il fil rouge di senso che consente di avere chiara la meta ma anche le tappe intermedie e gli strumenti necessari, pur lasciando ampio margine di manovra e soprattutto la libertà di esprimere la propria identità e creatività, di dare il proprio timbro personale al laboratorio. Ogni laboratorio è infatti diverso dall'altro pur avendo dei capisaldi in comune che sono riconoscibili.

Scelta. La libertà di scegliere i testi da leggere è uno dei principi cardine del RW e parte dall'assunto che la motivazione e l'engagement nascono dalla possibilità di esplorare interessi personali e di scoprire nuovi orizzonti attraverso la lettura. Gli studenti sono incoraggiati a scegliere tra una vasta gamma di testi, sviluppando così il proprio gusto e la propria identità di lettori. Come infatti potrebbero imparare a scegliere per sé fuori da scuola se non si allenano a farlo anche a scuola?

Opportunità e accesso. Il RW garantisce agli studenti l'opportunità di leggere regolarmente, con tempi ampi e prevedibili dedicati alla lettura ogni giorno. Al tempo stesso, il principio dell'accesso sottolinea l'importanza di fornire materiali di lettura di qualità, eterogenei e facilmente disponibili. Opportunità e accesso non possono esistere l'una senza l'altro.

Rilevanza e autenticità. La rilevanza dei testi è fondamentale per creare un legame significativo tra i lettori e ciò che leggono. I libri proposti devono rispecchiare le esperienze e gli interessi degli studenti, accogliendoli dove sono, ma devono anche sfidarli a confrontarsi con temi nuovi e con una complessità crescente. L'autenticità, d'altro canto, implica che le esperienze di lettura siano genuine e coinvolgenti, evitando pratiche meccaniche o decontestualizzate che rischiano di allontanare i lettori.

Processo e metacognizione. Il RW valorizza il processo di lettura, concentrandosi sulla crescita graduale e continua del lettore. Questo approccio mette in evidenza l'importanza dell'apprendimento attraverso l'esperienza e la riflessione, promuovendo una metacognizione che aiuta gli studenti a comprendere e migliorare le loro strategie di lettura e si trasforma in routine.

Fiducia e routine. La fiducia tra insegnanti e studenti è un elemento essenziale per creare un ambiente positivo e gioioso. La routine, invece, stabilisce una struttura prevedibile; ciò rassicura e libera spazio per la creatività, per la sperimentazione e il rischio. "Ripetere una pratica o una

strategia finché diventa routine poi significa interiorizzare, farla penetrare in profondità, acquisirla in senso autentico. In entrambi i casi la routine è un potente strumento per creare abitudini e rendere autonomi i nostri studenti” (Poletti Riz & Pognante, 2022, p. 33).

Lettura ad alta voce. È il momento per incontrare letteratura di qualità e crescere sia come lettori, attraverso l'apprendimento di strategie e routine di lettura, sia come comunità ermeneutica, attraverso il confronto su quanto letto. È anche l'occasione per abbandonarsi al piacere della lettura e dell'ascolto. L'insegnante attraverso la pratica dei *think aloud*⁶ diventa un modello per gli studenti, perché rende visibile non solo il suo pensiero e le sue reazioni di lettore esperto, ma anche il processo e le strategie, aumentando la consapevolezza degli studenti come lettori. La lettura ad alta voce richiede una pianificazione accurata: la scelta del testo deve essere significativa, capace di coinvolgere gli studenti emotivamente e intellettualmente. Si prediligono testi ricchi, polisemici, con personaggi complessi, temi rilevanti e una narrazione che invita al confronto e alla riflessione. La lettura ad alta voce può includere pause strategiche per stimolare domande, anticipazioni, interpretazioni e connessioni personali, creando un dialogo continuo tra il testo e i lettori.

Lettura indipendente. È il fine ultimo di tutte le azioni proposte all'interno del RW. È il momento per entrare nella zona, attraverso un libro scelto autonomamente dalla biblioteca di classe. Può essere l'occasione per sperimentare strategie e routine, annotare sul proprio taccuino del lettore, e confrontarsi in consulenza con l'insegnante.

Educare alla comprensione. Occorrono routine e strategie per leggere in profondità e consapevolezza. Per educare alla comprensione, l'insegnante introduce strategie mirate attraverso lezioni brevi e pratiche, che hanno come obiettivo costruire abilità, come ad esempio identificare temi principali, fare inferenze, visualizzare le scene o sintetizzare le idee. Queste strategie vengono poi applicate e consolidate durante la lettura indipendente e la lettura guidata, favorendo un apprendimento attivo che le trasforma in routine.

Parlare di libri e di letteratura. È un'abitudine fondamentale per sostenere la crescita di lettori esploratori che si abituano alla negoziazione delle interpretazioni e alla riflessione sulle complessità che il testo offre. Abitudine che origina la comunità ed è nutrita dalla stessa. Nel Reading Workshop, parlare di libri e di letteratura significa favorire conversazioni di qualità, dialoghi autentici e profondi in cui gli studenti esplorano i testi, confrontano interpretazioni, sviluppano pensiero critico e non si limitano a

6. Per una spiegazione più dettagliata si veda Poletti Riz e Pognante (2022, pp. 154-156).

rispondere alle domande del docente. Queste conversazioni sono partecipative, basate su domande che muovono il pensiero, sono autentiche (nemmeno il docente possiede una risposta definitiva e univoca) e si costruiscono sulla fiducia reciproca, valorizzando ogni contributo.

Scrivere del/sul leggere. Lo strumento principe è il taccuino del lettore, che dovrebbe essere per gli studenti “un luogo sicuro dove tenere traccia delle loro letture, fermarsi a scandagliare il loro pensiero su quanto letto, ma anche per conoscersi e ri-conoscersi come lettori e lettrici in crescita” (Poletti Riz & Pognante, 2022, p. 178). Su di esso si trovano in linea di massima annotazioni appartenenti a tre categorie:

- annotazioni per sviluppare, alimentare e tenere traccia della propria vita da lettori e lettrici;
- annotazioni per reagire al testo e addentrarsi nella comprensione profonda;
- annotazioni per conoscersi e migliorarsi come lettori e lettrici.

Le annotazioni sono spesso propedeutiche alle conversazioni o preparatorie a produzioni più complesse come le lettere-saggio (lettere che gli studenti scrivono all’insegnante per commentare un libro letto in modo ampio) e i commenti letterari, visti come il punto d’arrivo di un percorso strutturato.

Consulenze di lettura. Sono i momenti in cui l’insegnante affianca individualmente il lettore impegnato nella lettura autonoma e lo accompagna nella sua crescita a partire dalle sue abilità e necessità. Le consulenze sono, infatti, dei brevi colloqui tra docente e alunno. Prendono vita durante il tempo della lettura indipendente e sono progettate e condotte a partire dai bisogni individuali reali. Non sono semplici momenti di confronto sul libro scelto, ma un lavoro centrato sul lettore e sui suoi processi. Ogni consulenza è un’occasione per supportare lo studente nel consolidare la sua identità di lettore e per affinare strategie specifiche legate alla comprensione e all’interazione con il testo.

Da questa brevissima panoramica che si limita a offrire alcuni spunti per iniziare a tratteggiare le caratteristiche principali del Reading Workshop si può forse intuire come esso porti con sé in potenza una serie di doni. Nel tempo, da docenti che studiano e sperimentano sul campo, abbiamo assistito a svariate metamorfosi di studenti non lettori divenuti in seguito lettori appassionati e critici, abbiamo visto fiorire comunità in cui la cultura della lettura è al centro, viva e autentica, e in cui gli studenti si consigliano titoli, parlano di libri in autonomia, leggono con gli occhi dello scrittore, imitano tecniche, presentano e intervistano autori con competenza e non solo. Abbiamo annotato, meravigliate, dati quantitativi impressionanti: non sono isolati i casi di classi in cui si leggono in media venticin-

que libri all'anno a testa, in cui si riempiono taccuini interi di annotazioni vivaci, personali, profonde. E anche negli insegnanti che lo applicano si riaccende spesso la fiamma della passione, dell'entusiasmo che si alimenta anche grazie a una consapevolezza profonda del senso ampio delle nostre azioni e a un atteggiamento ricettivo e riflessivo. E i doni del RW non sono ancora finiti perché, grazie alla frequentazione abituale, condivisa e critica di letteratura alta e ricca, non ci si limita nemmeno a "costruire abilità e competenze, ma si modifica il tessuto stesso dell'animo, facendo germogliare qualità nuove oppure facendo emergere quelle che erano presenti solo in potenza. In particolare si sviluppano una capacità di decentramento, di accogliere l'altro, di empatia, una tolleranza vera che non è accettazione forzata e a volte ipocrita, una visione ampia che supera i confini del piccolo mondo di ognuno per accogliere un mondo più vasto e sguardi altri, un'intuizione e una sensibilità aumentate dalle esperienze vissute insieme ai molti protagonisti dei romanzi abitati in comunità e in autonomia" (Polletti Riz & Pognante, 2002, p. 38).

4.3.1. Il metodo nelle pratiche

di Chiara Azzollini

Le insegnanti che applicano il metodo del WRW condividono alcune cornici teoriche comuni e fondamentali per la loro pratica educativa. Un obiettivo centrale è quello di creare lettori e scrittori per tutta la vita, un intento che guida ogni attività svolta in classe. L'importanza di stabilire routine di lettura e scrittura è un altro punto chiave, in quanto queste pratiche devono essere sinergiche e integrate all'interno del laboratorio di apprendimento. Infatti,

noi parliamo dell'officina rinascimentale, dove gli alunni diventano lettori e scrittori e provano le due esperienze diversamente comprendendo l'intercambiabilità e la fusione di questi due elementi.

Questo approccio implica che gli studenti non solo apprendono a leggere e scrivere, ma che vivono un'esperienza complessiva e interattiva in cui le due abilità si sostengono reciprocamente.

Il metodo nel suo complesso viene percepito come flessibile, ma all'interno di una cornice molto rigida che fornisce struttura e coerenza alle pratiche didattiche. Le insegnanti affermano di lavorare per blocchi intensivi di lettura o scrittura, seguendo routine strutturate che possono essere

adattate a seconda del contesto scolastico. La flessibilità di queste pratiche varia notevolmente in relazione al tipo di scuola. Nelle scuole primarie, nella scuola dell'infanzia e negli istituti professionali, dove il numero di ore disponibili per l'insegnante è limitato, gli aggiustamenti sono più frequenti e necessari. È evidente che molte insegnanti prestano particolare attenzione al setting, modificando la posizione dei banchi e inserendo elementi significativi, come la "sedia dello scrittore", per creare un ambiente di apprendimento stimolante. Inoltre, la presenza della biblioteca di classe è considerata un elemento cruciale in tutte le esperienze didattiche. Come si sottolinea,

anche se c'è la biblioteca della scuola, sarebbe bene ci fosse una biblioteca di classe anche piccola perché questo rende i libri accessibili e quella è la cosa più importante.

Avere i libri a portata di mano rende più facile per gli studenti imbastirsi in nuove letture e sviluppare una passione per la lettura.

La varietà di generi e livelli di difficoltà è fondamentale per garantire che ogni studente trovi il libro giusto, aumentando così le probabilità di un incontro profondo con la lettura. Questo approccio crea

una comunità di bimbi, di ragazzini che veramente sono abituati a stare in mezzo ai libri, a tenere un libro in mano, a leggere qualcosa, a confrontarsi e a parlarne.

In questo contesto, il laboratorio di lettura si configura come un luogo di scoperta e dialogo.

Nel laboratorio di lettura, vengono implementate diverse modalità didattiche, tra cui la lettura ad alta voce da parte dell'insegnante, la lettura individuale e i circoli di lettura. È importante notare che la lettura è un'attività costante, che viene mantenuta anche durante il processo di scrittura; tuttavia, in questo caso il focus cambia e si sposta sul punto di vista dello scrittore rispetto alla lettura.

In altre unità avremo anche l'obiettivo di farli diventare scrittori, quindi di scrivere anche in quel genere, ma anche in quel caso ovviamente questo non può prescindere dalla lettura, quindi la lettura è sempre la prima parte anche delle unità di writing.

Questo collegamento tra lettura e scrittura è cruciale per sviluppare competenze complete.

La lettura collettiva ad alta voce rappresenta la modalità cardine in cui si articola il laboratorio di lettura. Durante queste sessioni, vengono

presentate strategie e si avvia una discussione su quanto letto, creando uno spazio di condivisione e confronto. Le insegnanti dichiarano di leggere con questa modalità in modo intensivo tipologie narrative differenti, come romanzi, albi o racconti.

Quando si decide di leggere un romanzo a voce alta, quindi attraverso la modalità della lettura collettiva, lo si fa in un modo intensivo.

Questo approccio permette di leggere integralmente fino a tre romanzi ogni anno scolastico, rendendo l'esperienza di lettura coinvolgente e completa. La lettura collettiva viene di norma introdotta da minilesson strategiche, pensate specificamente per quella classe, che possono riguardare vari aspetti come la concentrazione e la comprensione narrativa. Ogni sessione si conclude con un momento di condivisione collettiva, durante il quale ciascuno studente ha l'opportunità di esprimere le proprie opinioni e riflessioni su quanto letto.

La lettura individuale, al contrario, presenta una maggiore variabilità nelle pratiche adottate. Tuttavia, la maggior parte delle insegnanti dichiara di mantenere la lettura individuale in tutte le sessioni, dedicando circa 30 minuti al giorno per la scuola primaria e circa 10 minuti per la secondaria. Alcune insegnanti optano per 1 ora o più a settimana dedicata a questa modalità di lettura. Durante la lettura individuale, l'insegnante offre consulenze di lettura personalizzate per ciascuno studente, con la possibilità di richiedere aiuto anche ai compagni più esperti.

Nel corso della lettura indipendente possono scegliere libri, avere una consulenza con un compagno e questo avviene tantissimo.

Questo supporto reciproco favorisce un ambiente di apprendimento collaborativo e stimolante.

La lettura individuale presenta ulteriori differenze riguardo all'assegnazione di compiti di lettura per casa, poiché non tutte le insegnanti concordano su questo punto specifico. Alcune di esse si dichiarano contrarie a questa pratica, affermando che

per me è impensabile proprio so che lascio che [la lettura] venga spontaneamente.

Inoltre, i circoli di lettura emergono come un'altra modalità significativa, in cui gli studenti si organizzano in gruppi e leggono tutti lo stesso libro per discuterne insieme. Questo momento di condivisione è comune a tutte le sessioni di lettura e scrittura, rappresentando un'opportunità per esplorare insieme le diverse interpretazioni e riflessioni.

In conclusione, le insegnanti si oppongono fermamente all'uso di estratti e brani di libri, sottolineando l'importanza delle letture integrali. Considerano fondamentale che siano gli studenti a scegliere i libri, anche se questa scelta deve essere guidata in parte dall'insegnante, attraverso la presentazione di titoli e l'educazione alla capacità di selezione. Durante le sessioni di lettura collettiva, si lavora spesso per generi letterari, con particolare attenzione alla brevità dei testi e alla loro adeguatezza per le singole classi.

Questo approccio educativo, quindi, non mira solo a formare lettori competenti, ma punta a costruire una cultura della lettura profonda e duratura, in cui il docente agisce come facilitatore e modello, promuovendo l'autonomia degli studenti e creando esperienze significative all'interno dell'ambiente scolastico.

4.4. *Tell me*⁷

di *Gabriela Zucchini*

L'approccio *Tell me* è un metodo pratico, non rigido né schematico, nato dall'esperienza di studio e di lavoro di Aidan Chambers e di un gruppo di suoi colleghi insegnanti, fondato su solide basi teoriche – dalla fenomenologia della lettura alla teoria della risposta estetica di Wolfgang Iser, dalle ricerche di Roland Barthes, Jerome Bruner e Lev Vygotskij a quelle di John Dewey e numerosi altri studiosi –, che pone l'accento sulla creazione di un ambiente di lettura positivo, nell'ambito del quale possono e devono prosperare le conversazioni sui libri e attorno ai libri, nella convinzione che la condivisione delle nostre esperienze di lettura ci fa crescere come lettori critici e consapevoli più di qualsiasi altra cosa.

Insegnare ai lettori a parlare dei propri libri è un'arte complessa, che può essere appresa solo da persone competenti. Un ruolo centrale in questo processo lo ha quindi l'adulto, che consapevolmente deve mettere in atto azioni e strategie per rendere la lettura possibile, lavorando in primo luogo su se stesso, sia come lettore sia come educatore.

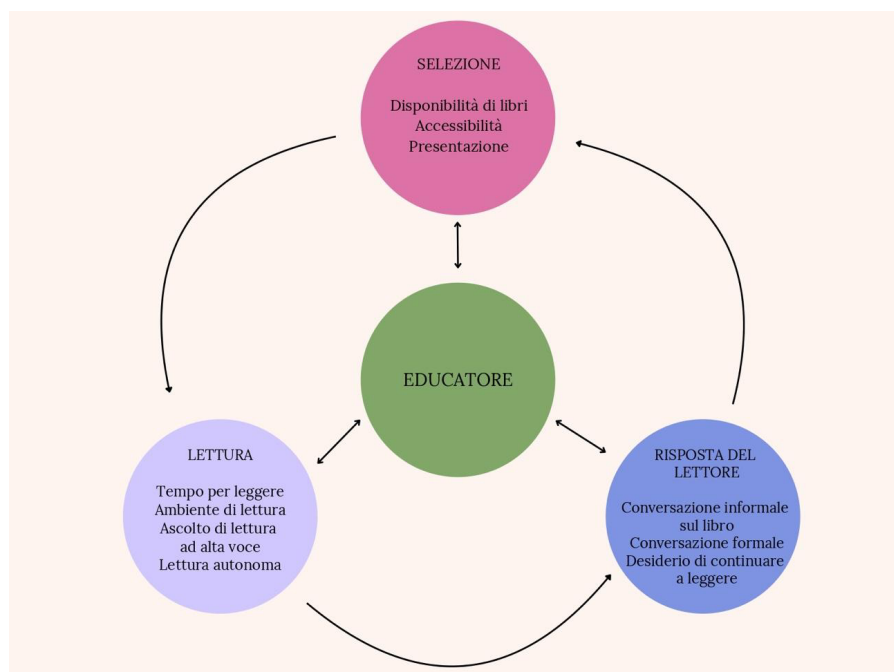
Aidan Chambers, ideatore e promotore di questo metodo, nel libro *Il lettore infinito* (1991) offre spunti di riflessione e uno schema di riferimento per poter impostare il processo della lettura nel suo insieme, costituito da diverse fasi, da programmare in modo competente e consapevole. Un processo, questo, che parte dalla scelta accurata dei testi, per sperimentare poi la lettura, declinata nelle sue diverse possibilità (ad alta voce, silenziosa

7. Su approvazione di Aidan Chambers.

in classe, autonoma) e approdare, infine, alla conversazione sui libri letti, il cosiddetto *Tell me*: fase considerata fondamentale per crescere lettori e lettrici critici, consapevoli e soprattutto duraturi. Per facilitare la conversazione formale sui libri, Chambers propone domande guida, il cui obiettivo è quello di far emergere il contenuto critico delle riflessioni dei giovani lettori e delle giovani lettrici. Conversazioni non casuali, ma strutturate, guidate da persone esperte, facilitatrici, capaci di accompagnare i giovani in questa esplorazione.

L'insegnante si pone come mediatore di tutto il processo della lettura – esemplificato da Chambers nella mappa del *Reading Circle* –, proponendo strategie per selezionare i libri (che tengano conto del punto di partenza dei lettori e delle lettrici, della varietà dei testi selezionati, della qualità letteraria dei testi, della pluralità di generi, autori e illustratori, di differenziati livelli di difficoltà ecc.); la creazione di un set e di un setting di lettura adatti; il riconoscimento di un tempo per la lettura, da declinarsi nelle sue differenti modalità; infine, la conduzione di conversazioni strutturate sui libri e attorno ai libri (il cosiddetto *Tell me*), nella convinzione che qualsiasi interpretazione condivisa sia sempre più ampia e profonda di qualsiasi interpretazione individuale.

Fig. 3 - *Reading Circle*: il processo di lettura proposto da Aidan Chambers



In base alla metodologia *Tell me*, i giovani lettori e le giovani lettrici devono essere stimolati a esprimersi sui libri che leggono o che vengono letti, in un clima di ascolto e di rispetto reciproco in grado di dar valore a ogni voce. Per fare in modo di innescare un confronto democratico e stimolante per tutti i partecipanti occorre fare emergere gli argomenti della conversazione direttamente dai lettori e dalle lettrici tramite quattro domande stimolo di base: che cosa vi è piaciuto di questo libro? Che cosa non vi è piaciuto? Avete trovato delle parti difficili da capire o qualcosa che vi è sembrato strano o insolito? Avete trovato dei collegamenti (con altri libri, con le vostre esperienze) o dei motivi ricorrenti? (Chambers, 1991).

Dopo una prima condivisione di risposte da parte dei partecipanti, l'insegnante o l'adulto può proseguire il dibattito intorno alla lettura prendendo spunto dai temi emersi dalle risposte dei lettori e delle lettrici, stimolandone l'approfondimento attraverso domande specifiche che emergono dal testo, avendo cura di valorizzare gli interventi di ognuno e operando come facilitatore della discussione.

La sfida di tutto il processo della lettura è quello di mantenere il piacere di leggere dei giovani in tutte le sue diverse fasi, in modo che dopo il *Tell me* gli alunni e le alunne abbiano il desiderio di compiere una nuova scelta. Una nuova scelta che li deve portare un po' oltre il punto di partenza: in questo modo il cerchio della lettura si amplia e si trasforma in una spirale.

Sul *Tell me*, scrive Aidan Chambers:

Leggere è un atto provocatorio, e produce degli effetti sul lettore. Uno dei risultati più importanti della lettura è il desiderio di leggere ancora: di rileggere il libro che abbiamo appena terminato, o di leggerne un altro. Questa, naturalmente, è la "risposta" che gli insegnanti si aspettano nella maggior parte dei casi. Essi vogliono vedere i loro alunni ripercorrere il *Reading Circle* perché sanno che per diventare lettori di letteratura dobbiamo continuare a leggere.

Spesso i lettori hanno bisogno di tempo per riflettere, per metabolizzare un libro che hanno appena letto. Desiderano assaporarne il piacere, approfondire la comprensione di ciò che la storia ha loro lasciato, condividere il loro apprezzamento e la loro interpretazione (solitamente, come abbiamo visto, con gli amici, che sperano di convincere a leggere quel loro stesso libro).

E attraverso la condivisione, anche sotto forma di semplice conversazione con i propri compagni, la lettura diventa un'attività sociale. I giovani lettori dovrebbero essere incoraggiati a parlare delle loro letture, dovrebbero avere tempo a disposizione per confrontarsi con i compagni senza imposizioni da parte degli insegnanti. E noi stessi dovremmo dialogare con loro delle loro letture, in modo tale che possano sentire come parliamo – la lingua che usiamo, gli argomenti che trattiamo, il modo in cui ascoltiamo gli altri – e come manifestiamo il nostro entusiasmo per la pagina scritta.

Ma se vogliamo aiutare i bambini e i ragazzi a diventare lettori critici, le conversazioni informali non sono sufficienti. Dobbiamo aiutarli a sviluppare la loro innata predisposizione a porre domande, a relazionarsi, a confrontarsi, a distinguere. Dobbiamo riflettere in modo approfondito su come vogliamo procedere, dopo aver sperimentato su noi stessi questo tipo di conversazione attiva, più strutturata e consapevolmente organizzata. È chiaro che un insegnamento di questo tipo si basa su specifiche competenze e abilità professionali. [...]

L'approccio *Dimmi* nasce dal desiderio di aiutare i bambini e i ragazzi a esprimersi sui testi che leggono e ad ascoltare quello che viene loro letto in modo competente. Mi riferisco non solo ai libri ma a qualsiasi testo, che si tratti di una semplice pagina o di un'opera di letteratura, anche se quest'ultima è il tipo di scrittura sulla quale focalizzerò l'attenzione.

Quello che mi interessa sottolineare non è tanto la conversazione in sé, quanto il ruolo che essa gioca nella crescita di lettori riflessivi, critici e appassionati. Credo che il dialogo sia essenziale anche nelle nostre vite, non da ultimo perché la maggior parte di noi non conosce ciò che pensa fino a quando non lo esprime ad alta voce. A condizione, ovviamente, che sia in grado di esprimersi, evitando di disseminare parole prive di significato.

Parlare in modo competente dei libri che abbiamo letto è già in sé un'attività di valore, ma è anche il miglior allenamento per imparare a parlare in modo appropriato di qualsiasi altro argomento. Aiutando i bambini e i ragazzi a dialogare sulle proprie letture li aiuteremo a diventare buoni comunicatori per il resto della loro vita. E nell'era della comunicazione questa abilità è di fondamentale importanza.

Insegnare ai lettori, sia adulti sia bambini, a parlare dei propri libri è un obiettivo complesso che non si può raggiungere velocemente. E non è nemmeno un'attività che si può programmare rigidamente in una o più unità didattiche, con risultati garantiti. Ognuno di noi impara a esprimersi con competenza lavorando con persone competenti, così come ognuno di noi impara più facilmente a insegnare lavorando a fianco di insegnanti esperti. Come per tutte le arti basate su abilità pratiche, l'unica cosa che posso fare è offrire informazioni concrete, spiegare alcuni processi e focalizzare l'attenzione sulle regole di base elaborate attraverso l'esperienza. Il resto, l'arte e la sua essenza, può essere appreso solo attraverso la pratica.

Dalla mia esperienza personale ho imparato che è fondamentale partire da noi stessi, sia come lettori sia come comunicatori. Nel corso del mio lavoro ho fatto parte di un gruppo di insegnanti e ricercatori che ha lavorato alla messa a punto di una strategia efficace per insegnare ai bambini e ai ragazzi a diventare lettori e che ha scoperto l'enorme importanza che riveste la conversazione nel processo di lettura. Da questo lavoro è nato l'approccio conosciuto nel mondo anglosassone con il termine *Tell me*. E mi preme sottolineare che non si tratta di un rigido sistema di regole, né di un programma schematico. È semplicemente un modo per stimolare la conversazione sui libri che abbiamo letto, ponendo una serie di domande che ognuno di noi può adattare alla situazione e ai propri alunni.

Questa è la base da cui sono nate queste riflessioni, approfondite e perfezionate attraverso la mia esperienza e quella di altri insegnanti che hanno lavorato nei di-

versi cicli scolastici, dalla scuola dell'infanzia a quella primaria e secondaria, per arrivare ai corsi universitari per insegnanti.

Naturalmente qualsiasi pratica didattica richiede solide basi teoriche. Il nostro approccio nasce dallo studio della fenomenologia della lettura e della teoria della risposta estetica elaborata da Wolfgang Iser, oltre che dagli approfondimenti della critica femminista e dagli scritti di numerosi pensatori, tra i quali Roland Barthes, Jonathan Culler, Jerome Bruner, Margaret Meek e Wayne C. Booth.

Un altro aspetto che merita di essere sottolineato è che esiste una correlazione positiva tra la ricchezza dell'ambiente di lettura nel quale vivono e crescono i lettori e la ricchezza delle loro conversazioni sui libri. I bambini e i ragazzi che sono circondati da tanti libri di qualità, che hanno la possibilità di ascoltare quotidianamente un adulto che legge ad alta voce, che sono incoraggiati a leggere autonomamente e a parlare informalmente tra di loro e con il loro insegnante delle loro letture, saranno meglio preparati ad affrontare quel tipo di conversazione formale di cui stiamo parlando. Quelli che invece non avranno seguito questo percorso incontreranno maggiori difficoltà a seguire l'approccio *Tell me*.

Ogni insegnante che deciderà di sperimentare questo metodo dovrà considerare con attenzione la storia e l'ambiente di lettura in cui sono cresciuti i suoi alunni e gli insegnanti coinvolti, se vorrà superare le difficoltà che inevitabilmente incontrerà nel suo percorso (Chambers, 1991, pp. 107-111).

4.4.1. Il metodo nelle pratiche

di *Elia Carlotti*

Quello che segue è il resoconto del focus group svolto con alcune insegnanti che seguono il metodo nelle loro classi.

Dal 2019 l'Istituto, che comprende tre ordini di scuola (infanzia, primaria e secondaria), ha intensificato il proprio impegno nella promozione e nell'educazione alla lettura. Questo percorso è stato segnato dall'apertura di una biblioteca aggiornata e dall'introduzione di percorsi formativi specifici, realizzati in collaborazione con la cooperativa Equilibri, con un'attenzione particolare al programma *Tell me*. Attualmente, il programma coinvolge circa trenta gruppi di studenti e studentesse, tra classi e sezioni.

La metodologia del programma *Tell me* si fonda sull'uso di albi illustrati e sulla lettura ad alta voce, seguiti da momenti di riflessione e confronto. Gli insegnanti organizzano spazi dedicati alla lavagna per raccogliere le reazioni degli studenti suddivise in categorie: apprezzamenti, critiche, dubbi e connessioni. Sebbene il metodo richieda una spiegazione dettagliata iniziale, si è osservato che gli studenti, nel tempo, sviluppano maggiore autonomia e consapevolezza nel loro rapporto con la lettura. Come ha evidenziato un insegnante della scuola primaria:

Di solito preparo i quattro spazi alla lavagna: mi piace, non mi piace, dubbi che mi sono rimasti e connessioni. Chiaramente le prime volte va ben spiegato cosa va messo, cioè quali sono i pensieri collegati a queste quattro aree. Essendo in quinta, quando alla lavagna preparo i quattro spazi, loro sanno già come si procede.

Il fulcro di questa routine è il lettore. L'obiettivo principale è formare lettori consapevoli e partecipi, incoraggiando la lettura intesa come un dialogo attivo con il libro. Gli adulti coinvolti hanno la responsabilità di garantire l'accesso a una vasta gamma di libri, dedicare tempo con costanza alla lettura e favorire lo sviluppo di abitudini legate sia alla lettura ad alta voce sia a quella silenziosa e autonoma. A questo proposito, risultano particolarmente significative le parole di un'insegnante:

L'idea è che al centro c'è il lettore in un percorso di educazione e non di promozione, quindi il far crescere dei lettori e farli crescere nel dialogo con i libri, quindi noi educatori alla lettura siamo al centro di questo circolo della lettura e intorno ci deve essere appunto la disponibilità di libri e un'offerta il più possibile varia e anche quantitativamente importante. Ci deve essere il tempo per poter leggere, un tempo che abbia una costanza, cioè creare un'abitudine alla lettura, un'abitudine a leggere che coltiviamo sia con la lettura ad alta voce, sia come lettura silenziosa e autonoma, a libera scelta dei bambini. In questo circolo virtuoso pian piano il lettore si struttura. Noi come educatori cerchiamo di affiancarli, di capire da che punto partono, da quali interessi partono e pian piano cerchiamo di farli progredire in un percorso che chiaramente appartiene a loro come lettori.

Considerevole importanza viene attribuita alla libertà di scelta dei bambini e al tempo riservato alla discussione dei libri.

Nella scuola dell'infanzia, la selezione dei libri si concentra su temi legati alla natura, in coerenza con la metodologia outdoor adottata dall'istituto. I libri vengono regolarmente scambiati tra le sezioni per offrire una varietà di letture, e le attività di lettura si svolgono spesso all'aperto, sfruttando gli spazi naturali disponibili.

Nella scuola primaria, si è consolidata l'abitudine di utilizzare e frequentare una biblioteca di classe o d'istituto, favorendo l'accesso diretto ai libri.

Nella scuola secondaria, l'introduzione della lettura ad alta voce ha contribuito a stimolare negli studenti l'interesse per la lettura autonoma e a migliorare la comprensione del testo. In generale, si è registrato un progresso nella capacità di comprensione, probabilmente supportato dall'ascolto delle letture ad alta voce.

Per valutare l'impatto del programma, sono stati utilizzati questionari iniziali e finali sulle abitudini di lettura degli studenti e delle studentesse.

Sebbene i risultati non siano stati del tutto soddisfacenti, si è osservato un aumento generale dell'interesse per la lettura, particolarmente evidente tra i bambini provenienti da contesti migratori diversi, accompagnato da un arricchimento del vocabolario.

L'approccio dell'istituto all'educazione alla lettura ha evidenziato risultati promettenti, mantenendo un focus specifico sull'autonomia dei lettori e sull'importanza del dialogo con i libri. La diversità delle strategie impiegate nei vari livelli di istruzione riflette un impegno concreto nell'adattare le tecniche didattiche alle necessità degli studenti. L'adozione di approcci diversificati e l'integrazione di attività legate alla lettura dimostrano un modello educativo flessibile, in cui metodi differenti coesistono e si contaminano reciprocamente dando vita a un insieme di pratiche consolidate di educazione alla lettura.

4.5. *Read more*: un primo bilancio

di *Simonetta Bitasi*

Read more, l'attività che prevede di dedicare 20 minuti al giorno alla lettura libera nelle secondarie di primo e secondo grado, nasce nel 2017 all'interno del progetto europeo *READ ON* e in particolare dall'esperienza maturata dalla scuola Haugaland (Haugesund, Norvegia). *READ ON – Reading for Enjoyment, Achievement and Development of yOuNg people* (La lettura per il piacere, la crescita e la realizzazione dei giovani) dichiara come obiettivo dell'intero progetto la promozione della lettura tra i giovani europei di 12-19 anni attraverso un loro coinvolgimento attivo nel ridisegnare nuovi strumenti e modalità di fruizione, condivisione e creazione di letteratura. Supportato dal programma comunitario "Creative Europe" dell'European Education and Culture Executive Agency (EACEA), *READ ON* ha avuto una durata quadriennale da giugno 2017 a maggio 2021, coinvolgendo, insieme al Festivalletteratura di Mantova per l'Italia, sei partner internazionali dalle caratteristiche diverse (scuole, festival, centri di promozione culturale) accomunati da una speciale attenzione verso gli under 20: Haugaland videregående skole (Haugesund, Norvegia), Skudeneshavn Internasjonale Litteratur-og Kulturfestival (Skudeneshavn, Norvegia), Writing West Midlands (Birmingham, Regno Unito), Agrupamento de Escolas Carlos Gargaté (Almada, Portogallo), Associació Tantàgora Serveis Culturals (Barcellona, Spagna) e West Cork Music Ltd (Cork, Irlanda). La lettura in classe con *Read more* si è meritata il plauso della Commissione Europea per i risultati raggiunti in particolare nel nostro Paese, nonostante gli anni della

pandemia. Nell'anno scolastico 2017-2018 hanno aderito 14 istituti scolastici, per un totale di 60 classi e 1300 alunni. Nell'anno scolastico 2018-2019 hanno aderito 52 istituti scolastici, per un totale di 243 classi e 5400 alunni. Nell'anno scolastico 2019-2020 hanno aderito 81 istituti scolastici, per un totale di 314 classi e oltre 7000 alunni. Nell'anno scolastico 2020-2021 hanno aderito 50 istituti scolastici, per un totale di 268 classi e 6000 alunni. Nell'anno scolastico 2021-2022 hanno aderito 97 istituti scolastici, per un totale di 436 classi e 9930 alunni. Nell'anno scolastico 2022-2023 hanno aderito 174 istituti scolastici, per un totale di 1068 classi e 22.975 alunni. Nell'anno scolastico 2023-2024 hanno aderito 250 istituti scolastici, per un totale di 1040 classi e 23.150 alunni. Per l'anno scolastico in corso i dati sono in linea con il 2023. Dal 2022 il progetto è stato sostenuto dal bando del Centro per il libro e la lettura "Educare alla lettura" che ha permesso di realizzare *La biblioteca di Read more*, un percorso di formazione online rivolto a insegnanti della scuola secondaria di primo e secondo grado, così come a bibliotecari/e e librai/e. Sei degli incontri, intitolati *Officina editoriale*, sono stati dedicati specificamente alla scoperta del lavoro di diverse case editrici, da Sinnos a Camelozampa, da Bao a Fandango, che si rivolgono al pubblico più giovane, per conoscere gli autori e le autrici, i temi, i generi e i formati più amati dai giovani lettori e lettrici. Per gli appuntamenti di *Officina editoriale* è stato chiesto ai partecipanti di scegliere un libro dell'editore ospite e di navigare nel catalogo, per poter poi dialogare prima con le persone collegate con la guida di Simonetta Bitasi e Alice Torreggiani, e poi con l'editore stesso. Per l'anno scolastico 2024-2025 sono proseguiti gli incontri con gli editori e periodicamente sono stati calendarizzati incontri online tra gli insegnanti che portano avanti il progetto per un monitoraggio costante e uno scambio reciproco di risultati connesso a eventuali criticità e strategie per superarle. Incontrare e dialogare con gli editori è stato il percorso maggiormente apprezzato dagli insegnanti che hanno risposto a una breve indagine sul gradimento della formazione legata a *Read more*.

Ma come si realizza in sostanza *Read more*? Molto semplicemente bisogna prevedere che nelle classi delle secondarie di primo e secondo grado siano dedicati 20 minuti al giorno, per tutto l'anno, alla lettura libera e autonoma all'interno della normale attività scolastica. In classe leggono gli studenti e anche gli insegnanti, e l'obiettivo principale è far sì che la lettura diventi per ragazze e ragazzi un'abitudine quotidiana, un piacere finalmente svincolato da imposizioni, obblighi, giudizi, valutazione. Semplice ed efficace, l'idea vuole far prendere l'abitudine di leggere a chi non ce l'ha e dare più soddisfazione e anche visibilità a chi già legge con piacere. Le condizioni di base sono soprattutto due: la libera scelta delle letture, che possono spaziare dalla narrativa al fumetto, dall'articolo scientifico al si-

lent book, dal manga alla poesia; e la distribuzione dei 20 minuti di lettura sull'intero orario scolastico, cioè che si legga durante tutte le ore, non solo in quelle delle materie cosiddette umanistiche, perché la lettura è una competenza ma anche un piacere trasversale che riguarda gli insegnanti di ogni ordinamento. Più classi e più insegnanti aderiscono al progetto all'interno della stessa scuola, più semplice risulterà ripartire il carico dei 20 minuti quotidiani tra le diverse materie, e tutti gli insegnanti devono sentirsi direttamente chiamati in causa, anche solo perché diventa pure per loro una grande occasione di lettura.

Rispetto alla realtà norvegese, che ha ormai consolidato la pratica da anni, nella proposta di Festivaletteratura si è lasciata maggiore elasticità: possono essere 15 invece di 20 minuti, quattro giorni invece che cinque, e si può iniziare con una lettura ad alta voce dell'insegnante o anche alternare lettura autonoma e lettura ad alta voce condivisa, o dedicare ogni tanto il tempo della lettura a condividere quello che si sta leggendo. L'importante è che la lettura entri nella scuola per consolidarsi in una buona abitudine e sviluppi così un rapporto quasi naturale con la parola scritta anche in chi si sente meno coinvolto.

Read more non si sostituisce ad altre iniziative rivolte alla promozione della lettura presenti nelle diverse scuole, ma al contrario può venire a supportarle, fornendo occasione e tempo di lettura.

All'atto pratico la partecipazione a *Read more* è assolutamente gratuita. Per aderire basta compilare un semplice form online. Le classi che aderiscono a *Read more* ricevono dei gadget in tema (poster, cartello da appendere alla porta, adesivi, calendari, segnalibri) e agli insegnanti coinvolti è destinata ogni mese una newsletter, una formazione gratuita e un tutoraggio costante. Alle classi partecipanti viene solo chiesto di compilare periodicamente un report sulle letture portate in classe. Non per sapere il numero di riviste o libri letti, ma per capire che cosa leggono ragazze e ragazzi, come scelgono le loro letture, come in ogni classe si viene a creare una sorta di "biblioteca". Ogni anno a Festivaletteratura viene allestita una biblioteca temporanea con le letture segnalate dalle classi che aderiscono a *Read more*.

Negli anni il festival ha monitorato l'andamento della lettura in classe visitando le scuole coinvolte e realizzando due video con protagoniste le voci delle ragazze e dei ragazzi coinvolti. Molti di loro sottolineano come l'abitudine alla lettura via via si acquisisce, e gli studenti che già avevano un buon rapporto con la pagina scritta si sentono gratificati e riconosciuti da un'attività che coinvolge l'intera classe. Il progetto funziona bene dove riesce a aderire l'intera scuola, con la costruzione di un calendario condiviso che distribuisce i momenti di lettura in tutte le discipline. Molti studenti

hanno sottolineato il valore emotivo di leggere insieme ai loro insegnanti, di una seppur breve condivisione che mette tutte e tutti sullo stesso piano. E di considerare la lettura in quanto parte di ogni insegnamento come competenza e pratica trasversale. Il grande apprezzamento è dovuto al fatto che in *Read more* non ci sono valutazione né giudizio, nonostante avvenga nell'ambito scolastico. Si sono poi rilevate varie strategie di realizzazione della lettura libera: alcune insegnanti hanno cominciato con la lettura ad alta voce o l'hanno alternata alla lettura libera; in alcune classi una volta al mese il tempo di *Read more* viene usato per uno scambio di consigli di lettura e/o uno scambio di libri nella classe, o per visitare la biblioteca scolastica o pubblica allo scopo di procurarsi le letture. Uno dei motori propulsori di *Read more*, soprattutto all'inizio, è stato infatti l'impegno e il lavoro di bibliotecarie e bibliotecari delle biblioteche di pubblica lettura, che spesso sono stati promotori dell'attività e hanno fornito i libri per la lettura in classe, organizzando anche incontri di formazione e informazione bibliografica per allievi e insegnanti. Il reperimento dei libri rimane la maggiore difficoltà segnalata a vari livelli da tutti gli attori coinvolti nell'esperimento.

Gli effetti di *Read more* sono costantemente indagati da Indire, l'Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa, a partire dal 2022, andando a esplorare le modalità di attuazione del progetto negli anni, le abitudini di lettura degli studenti, le ricadute sul processo di insegnamento/apprendimento e la sostenibilità e diffusione del progetto. I risultati più recenti, riferiti all'anno scolastico 2022-2023, sono emersi grazie a una raccolta dati e un'analisi di metodi mista: è stato diffuso un questionario con domande chiuse e una domanda aperta per un totale di 81 insegnanti rispondenti provenienti da 11 regioni diverse; inoltre sono state effettuate delle interviste di gruppo agli insegnanti provenienti da due diversi istituti scolastici. Le evidenze mostrano un cambiamento nelle abitudini di lettura nei ragazzi e nelle ragazze: dalle risposte alle domande aperte si evince che la lettura si trasforma da attività obbligatoria ad attività piacevole, praticata per scelta. Si nota altresì l'acquisizione di competenze di base utili per tutta la vita, quali la capacità di riflettere e di esprimere le proprie idee, le capacità di condivisione, di empatia, di ascolto, di concentrazione, l'acquisizione di una maggiore autostima e percezione positiva delle proprie capacità, con un conseguente miglioramento del clima in classe tra pari e con l'insegnante (il 62% dei rispondenti sostiene che il potenziale inclusivo di *Read more* permetta un maggiore coinvolgimento dei ragazzi DSA, con disabilità, svantaggio socioeconomico, culturale e linguistico). Inoltre, sono stati rilevati l'utilizzo di un lessico più appropriato, una comprensione maggiore dei testi sia scritti che orali e interventi più

disinvolto nelle discussioni aperte in classe. I docenti coinvolti nell'indagine sottolineano anche che *Read more* ha dato loro spesso l'opportunità di conoscere o approfondire la letteratura giovanile e di avere trovato attraverso i libri un terreno comune di scambio e dialogo con i propri allievi. Infine, circa l'80% degli insegnanti intervistati ha affermato il desiderio e la convinzione di poter proseguire con il programma *Read more*, considerandolo utile ed efficace per la loro stessa professione e per il gruppo classe.

Tra gli aspetti problematici segnalati dall'indagine, emergono la difficoltà di reperimento delle letture e alcune resistenze manifestate da docenti di area non umanistica. Purtroppo il problema che riguarda la disponibilità e varietà di letture si segnala dove manca la biblioteca scolastica e soprattutto dove non ci sono le biblioteche di pubblica lettura. Queste ultime sono state dei propulsori importanti per *Read more* perché spesso alle scuole la proposta è arrivata proprio da bibliotecarie e bibliotecari che hanno fornito un'ampia scelta di lettura e ospitato periodicamente le classi per la scelta dei libri. Un apprezzamento importante all'attività è poi arrivato dalle famiglie che hanno frequentemente collaborato al reperimento dei libri per la lettura quotidiana a scuola. Un'altra criticità segnalata è che spesso la prosecuzione del progetto rimane ancora molto legata alla volontà e all'impegno dei singoli insegnanti e che quindi sarebbe necessaria un'istituzionalizzazione della pratica della lettura libera a scuola. In ogni caso l'esperimento di *Read more* mostra come si può far entrare ogni giorno la lettura per piacere a scuola, grazie a un fronte comune tra insegnanti di ogni disciplina e allievi e attivando reti virtuose sul territorio.

4.5.1. *Il metodo nelle pratiche*

di *Elia Carlotti*

Attivo dal 2017, *Read more* è un progetto che ha avviato le sue prime sperimentazioni in quell'anno. L'insegnante coinvolta ha rappresentato l'IIS "Carlo d'Arco-Isabella d'Este" di Mantova, e questo approccio alla lettura viene applicato in tutti gli indirizzi scolastici. Attualmente, circa duecento studenti partecipano, distribuiti in una quindicina di classi.

Ogni anno, *Read more* offre corsi di formazione per i docenti, nei quali vengono fornite bibliografie e approfondimenti teorici sulla lettura, per un totale di 10 ore formative. La partecipazione a questi corsi non è obbligatoria, e prevale una certa libertà anche su questo aspetto.

Per facilitare l'iscrizione delle classi al progetto, l'organizzazione di *Read more* fornisce un format che consente di mappare le classi aderenti

e i relativi numeri. Ogni due mesi, viene richiesto un feedback per monitorare i libri letti dagli studenti, creando così un repertorio sulle modalità di fruizione e le tipologie di letture intraprese. Durante il Festivalletteratura di Mantova, a settembre, vengono presentate le classifiche dei libri più letti nell'anno scolastico precedente.

All'inizio dell'anno scolastico, ogni consiglio di classe decide autonomamente sulla partecipazione al progetto, considerando le disponibilità dei docenti per garantire la lettura giornaliera di almeno 20 minuti. È fondamentale che il consiglio di classe aderisca per assicurare la continuità quotidiana della lettura, rendendo concreto il principio secondo cui essa è una competenza trasversale e interdisciplinare. L'organizzazione interna dipende dal monte ore dei docenti. Le insegnanti e gli insegnanti a turno inseriscono i 20 minuti di lettura autonoma nella loro didattica.

I ragazzi possono scegliere quello che vogliono leggere. La bellezza di questo progetto è proprio la libertà, la piena libertà che i ragazzi hanno di scegliere che cosa leggere. Perciò possono scegliere un romanzo, un giornale, un quotidiano, un saggio, un approfondimento relativo a qualche argomento che si è affrontato in classe. Non deve essere l'insegnante a indirizzare le letture, se non nel caso di richieste specifiche.

La lettura si svolge in modo silenzioso e autonomo. I 20 minuti possono essere collocati all'inizio o alla fine dell'ora e offrono piena libertà agli studenti. Anche l'insegnante partecipa a questo momento quotidiano dedicato alla lettura:

Anche noi docenti, naturalmente, in quei venti minuti tiriamo fuori il nostro libro e leggiamo. Si fa silenzio, ognuno nel proprio banco. C'è stato un anno in cui facevamo portare ai ragazzi dei cuscini, delle coperte, in modo tale che si potevano anche mettere più comodi.

Il successo del progetto dipende dall'interesse e dal coinvolgimento degli studenti; è essenziale creare un'abitudine condivisa e partecipativa. *Read more* richiede disciplina rispetto ai 20 minuti giornalieri: a volte l'insegnante può dimenticarsene mentre si concentra sulla spiegazione disciplinare, ma gli alunni possono ricordare l'importante appuntamento legato alla lettura.

Non è prevista alcuna valutazione o verifica delle letture individuali; non ci sono schede libro da compilare. Circa una volta al mese si discute liberamente su quanto è stato letto, scambiandosi idee e suggerimenti senza una struttura rigida.

La biblioteca della scuola viene costantemente aggiornata con l'acquisto di libri suggeriti dalle bibliografie fornite da *Read more*. Questo proget-

to consente ai ragazzi di mantenere viva l'abitudine alla lettura, che magari hanno coltivato nel tempo libero o durante le vacanze; con l'inizio della scuola e l'aumento degli impegni, tale pratica potrebbe rischiare di svanire. *Read more* offre quindi l'opportunità di rimanere connessi alle storie anche solo per quei 20 minuti al giorno, trasformando la lettura in una pratica sistematica e abituale.

4.6. I metodi nelle pratiche: l'impatto quantitativo

di Paolo Di Nicola

In questo paragrafo si tenterà una prima indagine quantitativa di tipo esplorativo volta a valutare l'impatto dei metodi sui risultati di apprendimento. L'operazione non va considerata come una dimostrazione dell'efficacia o dell'inefficacia dei metodi in quanto non adotta un impianto sperimentale. Lo scopo dell'indagine è tentare una prima osservazione di tipo quantitativo sui metodi individuati attraverso lo strumento delle prove INVALSI. Molti degli aspetti che questi metodi intendono sviluppare non sono misurati dalle prove, ma ci è sembrato tuttavia utile utilizzarle, anche considerata l'importanza attribuita a queste prove dalle policy governative.

I dati sono stati raccolti attraverso l'Istituto INVALSI (che qui desideriamo ringraziare), che ci ha fornito i punteggi medi delle classi delle insegnanti che hanno partecipato ai focus group a partire da quelli del 2018 e il relativo punteggio medio d'istituto.

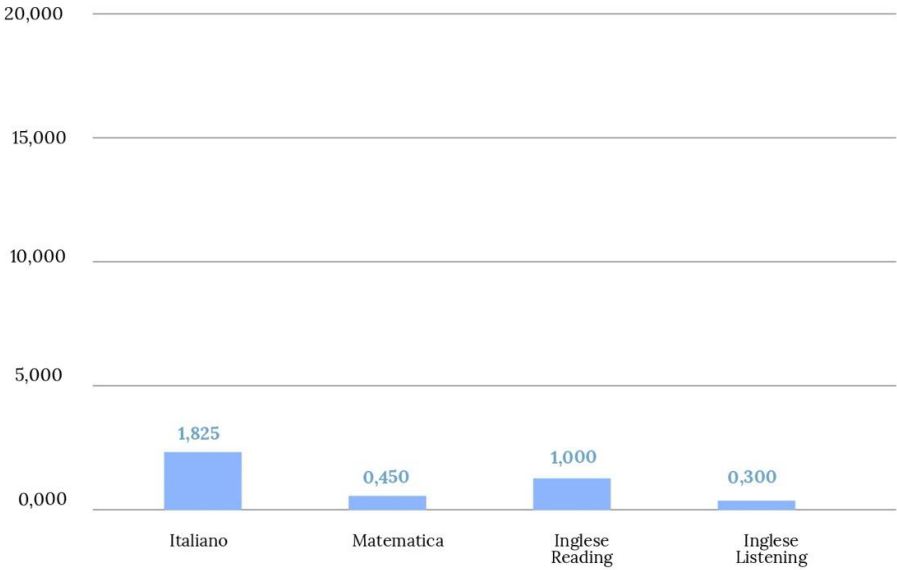
In totale il campione è costituito da 29 classi, così distribuito: due classi quinte di primaria per il metodo della lettura ad alta voce condivisa; due classi terze di secondaria di primo grado per la lettura autonoma silenziosa; quattro classi quinte di primaria per la lettura espressivo-letteraria; due classi di secondaria di secondo grado per il progetto *READ ON*; tre classi di seconda primaria per quanto riguarda il metodo *Tell me*; e infine quindici classi del WRW che variano dalla seconda primaria alla quinta secondaria di secondo grado. Data la natura dei dati e la natura non probabilistica del campionamento è lecito dubitare della generalizzabilità dei dati presentati; il problema è stato dovuto a difficoltà emerse nella fase di raccolta. Si è deciso comunque di pubblicare i dati raccolti perché offrono preziosi indizi e indicazioni, e perché la maggior parte di loro non prevede una forma di verifica dell'impatto⁸. L'analisi è stata effettuata confrontando

8. L'unico metodo ad aver documentato la propria efficacia e il proprio impatto in molti modi e anche attraverso valutazione di terzi, su numerose aree, è la lettura ad alta voce condivisa.

i risultati delle classi in cui le insegnanti hanno utilizzato il metodo non con le classi di altre scuole o di altri punteggi medi, ma con i punteggi medi dell'istituto di riferimento per le stesse classi, per tutte le aree di indagine delle prove INVALSI per il medesimo anno scolastico. È stato calcolato lo scarto medio tra questi due valori al fine di determinare quanto si discostano i risultati delle classi da quelle del medesimo istituto.

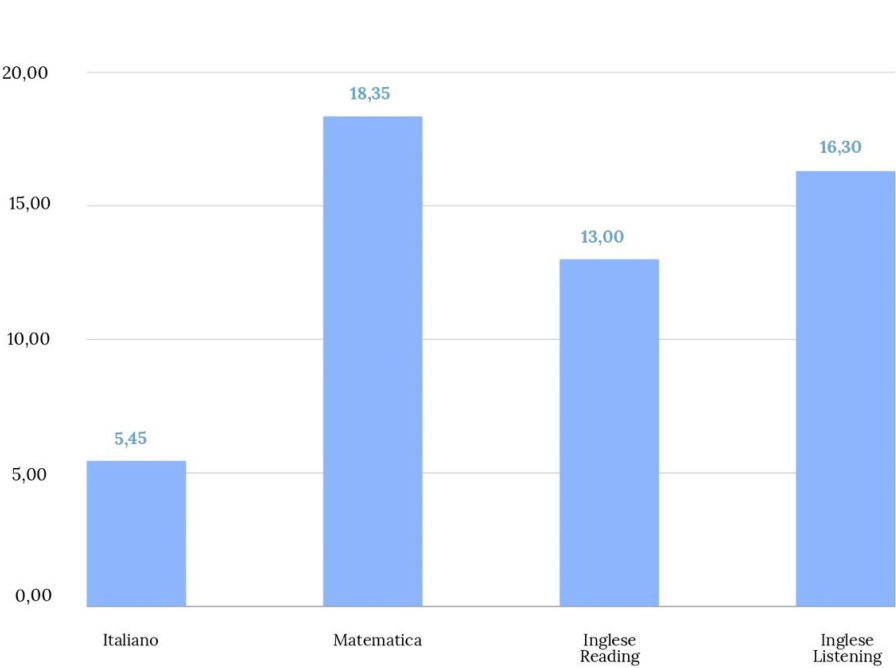
Tra le classi delle insegnanti contattate per questo studio che adottano il metodo della lettura espressivo-letteraria quattro hanno effettuato le prove INVALSI, due nell'anno scolastico 2022-2023 e due nel 2018-2019. Queste classi presentano uno scarto medio positivo di 1,825 in italiano, 0,45 in matematica, 1,000 in inglese lettura e 0,3 in inglese ascolto (Grafico 39).

Graf. 39 - Grafico riguardante lo scarto medio nelle prove INVALSI (lettura espressivo-letteraria)



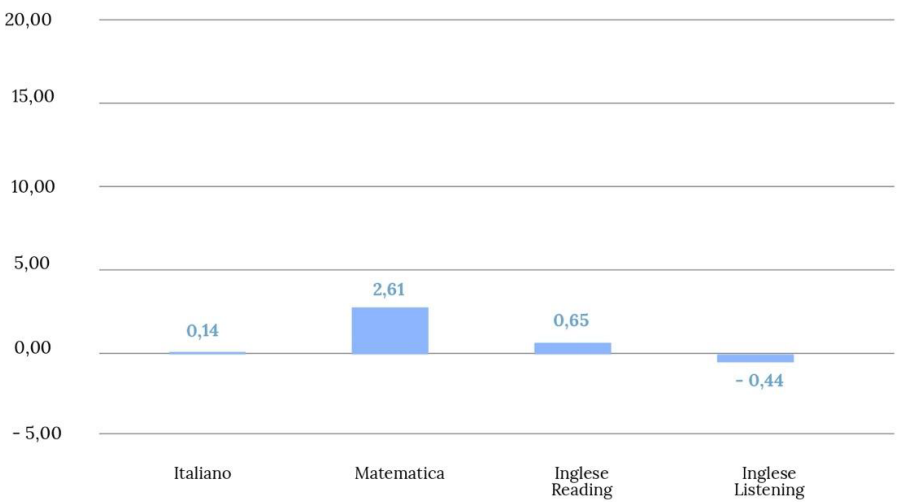
Per quanto riguarda la lettura ad alta voce condivisa le due classi esaminate hanno effettuato le prove INVALSI nell'anno scolastico 2022-2023. Si registrano scarti di 5,45 per il punteggio di italiano, 18,35 per matematica, 13 per inglese lettura e 16,3 per ascolto (Grafico 40).

Graf. 40 - Grafico riguardante lo scarto medio nelle prove INVALSI (lettura ad alta voce condivisa)



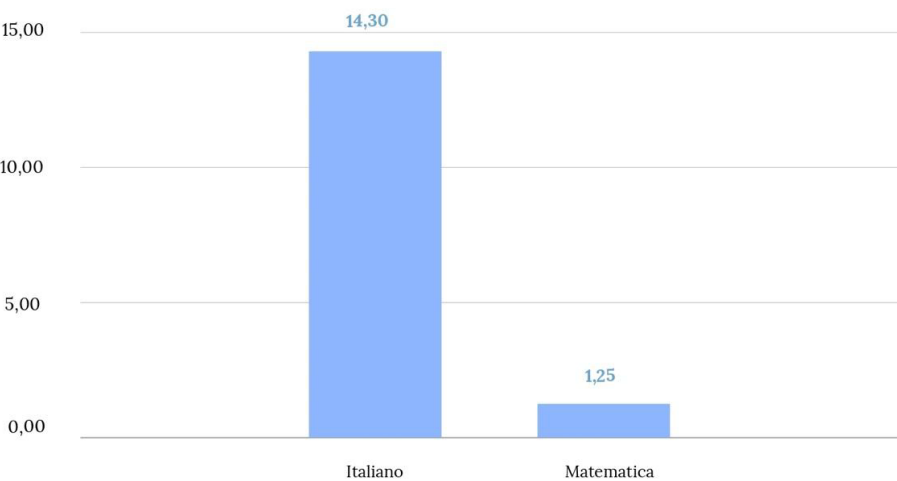
Per quanto riguarda il WRW, che rappresenta il campione più ampio (quindici classi provenienti da tutti i gradi scolastici), tre classi fanno riferimento al 2021-2022, le altre al 2022-2023. Si attestano incrementi medi positivi minori di 1 per italiano e inglese lettura, un incremento di 2,61 in matematica e una diminuzione, trascurabile (−0,44) del punteggio medio in inglese ascolto (Grafico 41).

Graf. 41 - Grafico riguardante lo scarto medio nelle prove INVALSI (WRW)



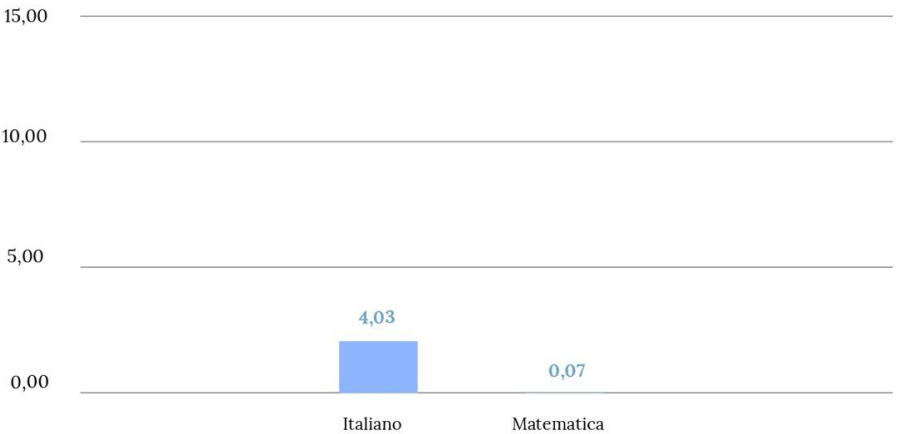
Le classi in cui è stato adottato il metodo *Read more* prese in esame fanno entrambe riferimento al 2021-2022 e non hanno fatto le prove di inglese. Si osserva una differenza positiva del punteggio medio di 14,3 per quanto riguarda italiano, mentre presente seppur nettamente inferiore (1,25) un piccolo vantaggio anche in matematica (Grafico 42).

Graf. 42 - Grafico riguardante lo scarto medio nelle prove INVALSI (Read more)



Infine, tra le tre classi che hanno utilizzato il metodo *Tell me* per cui si dispone delle prove INVALSI, due le hanno effettuate nell'anno scolastico 2022-2023 e una nel 2021-2022. Le classi, che non hanno fatto le prove di inglese, ottengono in media un punteggio superiore (4,03) rispetto al proprio istituto per italiano e sono in linea con le altre classi per quanto riguarda matematica (Grafico 43).

Graf. 43 - Grafico riguardante lo scarto medio nelle prove INVALSI (Tell me)



5. I progetti e le iniziative di promozione della lettura e educazione alla lettura nel panorama nazionale e internazionale: una breve rassegna

Il quadro nazionale e internazionale all'interno del quale si possono collocare progetti e iniziative di promozione della lettura e di educazione alla lettura è piuttosto composito e articolato. Nell'effettuare la presente rassegna sono stati considerati sia i progetti di ampio respiro, coordinati a livello nazionale, sia i progetti e i microprogrammi più circoscritti, coordinati a livello locale, almeno laddove fosse possibile reperirne adeguate informazioni. Considerate poi la vastità e l'eterogeneità dell'oggetto di ricerca, e nella consapevolezza del carattere necessariamente incompleto della panoramica che segue, si è scelto di dedicare maggiore attenzione ai progetti rivolti nello specifico alla fascia d'età 0-18 anni, che interessano tanto i contesti scolastici, quanto i contesti extrascolastici, così da rimanere centrati sul focus di questa ricerca. Degli innumerevoli festival e fiere culturali, dedicati alla cultura del libro e della lettura, sono stati citati esclusivamente quelli interessati alla letteratura per l'infanzia e per l'adolescenza (es. *Settimana nazionale di lettura per l'infanzia* in Ucraina); delle fiere nazionali, come avviene nel caso italiano del Salone internazionale del Libro di Torino, sono stati menzionati solo quei progetti che si rivolgono al target 0-18 anni (es. *Al Salone da protagonisti*)¹. Lo stesso dicasi per i numerosissimi premi nazionali rivolti alla letteratura per l'infanzia e per l'adolescenza, tra i quali sono stati selezionati quelli che prevedono il coinvolgimento attivo di bambini e adolescenti con la loro presenza nella giuria (es. *De Leesjury* in Belgio), e i concorsi di lettura a loro rivolti che ne implicano, in qualche modo, una partecipazione attiva (es. *Les petits champions de la lecture* in Francia).

1. Nel caso specifico italiano, per una panoramica di tutti i festival attivi nel nostro Paese, si rimanda al progetto *Luci sui Festival* del Salone del Libro di Torino, nato tre anni fa con l'intento di dare visibilità a tutte le manifestazioni culturali incentrate sulla promozione del libro e della lettura: www.salonelibro.it/news/tutte-news/2025/Luci-sui-festival-call-2025.html?gad_source=1&gclid=Cj0KCQjwqIm_BhDnARIsAKBYcmvAaSVHpFcTp_iyWPeGrUmfeiyG9YHZOoxdP75GzRcEH8yiRBvBLLAaAvP5EALw_wcB.

In generale, si registra una netta prevalenza di azioni di promozione della lettura piuttosto che di educazione alla lettura. Sebbene il numero di iniziative e progetti attivi in Italia e all'estero sia così ampio da impedire una rassegna esaustiva e completa, la maggior parte si inserisce all'interno di una cultura promozionale volta a incentivare il singolo libro, il marchio o alcuni marchi editoriali, o comunque l'oggetto libro, specie attraverso l'organizzazione di eventi puntuali, anche ciclici, quasi sempre circoscritti nello spazio e nel tempo. L'assenza di una logica continuativa e strutturata sullo sviluppo dei soggetti lettori, nonché su una formazione a lungo termine rivolta specificamente ad essi, ha inciso anche all'interno del sistema di istruzione: la lettura si promuove soprattutto assegnando letture, spesso le letture che gli adulti ritengono che bambini e ragazzi debbano fare. Non si intravedono all'orizzonte tentativi di attuare politiche sistematiche di educazione alla lettura che abbiano una natura longitudinale.

Sono stati pertanto considerati nell'ambito dell'educazione alla lettura solo le iniziative maggiormente strutturate che coinvolgono entrambi i soggetti dell'educazione, docenti e studenti, formatori/educatori e bambini/ragazzi, e che si pongono l'obiettivo di sviluppare gli strumenti per l'interesse, la motivazione e il piacere della lettura intesa come esperienza diretta e trasformativa.

I tre paragrafi che seguono introducono ai progetti di promozione e di educazione della lettura nel panorama nazionale (par. 5.1), internazionale (par. 5.2) e mondiale (par. 5.3).

5.1. I progetti di promozione/educazione alla lettura in Italia

di Veronica Lombardi, Gaia Bonvecchi, Mauro Le Donne

Nel panorama italiano si possono individuare molteplici progetti di promozione della lettura e di educazione alla lettura, che sono stati categorizzati, nelle tabelle a seguire, seguendo una logica prima nazionale, poi regionale, provinciale e infine comunale. Data la sostanziale impossibilità, già richiamata, di una rassegna esaustiva, sono stati presi in considerazione soltanto i progetti più strutturati, dedicati specificamente alla lettura e rivolti – direttamente o indirettamente – al target 0-18 anni (con qualche incursione nei giovani adulti), e che coinvolgono istituti scolastici, biblioteche, associazioni e istituzioni culturali, secondo le finalità e gli obiettivi riportati nel documento ministeriale “Adozione del Piano nazionale d'azione per la promozione della lettura, per gli anni 2024-2026” (Atto del Governo 167, art. 2, comma 2, della Legge n. 15 del 13 febbraio 2020). Il testo ripropone sostanzialmente quello relativo al triennio 2021-2023, con lo scopo di consolidarne i risultati previsti, ovvero:

1. diffondere l'abitudine alla lettura per piacere;
2. promuovere la frequentazione delle biblioteche e delle librerie;
3. valorizzare e sostenere le buone pratiche di promozione della lettura;
4. valorizzare e sostenere la lingua italiana;
5. valorizzare la diversità della produzione editoriale;
6. promuovere la formazione continua e specifica di operatori e operatrici di tutte le istituzioni partecipanti;
7. promuovere la dimensione interculturale e plurilingue;
8. prevedere interventi mirati a contrastare e prevenire la povertà educativa e culturale;
9. favorire la lettura da parte di persone con disabilità o disturbi del linguaggio e dell'apprendimento;
10. promuovere la dimensione sociale della lettura;
11. valorizzare le competenze richieste dall'ecosistema digitale.

Oltre a questi undici punti, il comma 5 stabilisce ulteriori indicazioni volte a: favorire la lettura nella prima infanzia; promuovere la lettura presso le strutture socioassistenziali e ospedaliere, gli istituti penitenziari e il teatro; promuovere la parità di accesso alla produzione editoriale; sostenere l'istituzione di un circuito culturale integrato per la promozione della lettura, denominato "Ad alta voce", con la partecipazione di scuole, biblioteche e associazioni culturali operanti sul territorio di riferimento. Vengono inoltre riconfermate alcune iniziative previste già dalla Legge 15/2020, ovvero il conferimento del titolo di "Capitale italiana del libro", l'attribuzione della Carta della cultura e l'istituzione dell'albo "Librerie di qualità".

Per il triennio 2024-2026, allo scopo di costruire e rafforzare una rete territoriale di enti e soggetti, pubblici e privati, che supportano la lettura, sono stati introdotti i Patti locali per la lettura (comunali e intercomunali), mediante i quali i comuni e le regioni aderiscono al Piano, e la qualifica di "Città che legge", promossa dal Centro per il libro e la lettura e dall'ANCI (Associazione Nazionale Comuni Italiani), alla quale possono candidarsi le singole città sulla base di specifici criteri di selezione (l'accesso ai libri e alla lettura, la presenza di biblioteche e librerie, l'adesione a festival, rassegne e fiere ecc.). Le città che ottengono la qualifica di "Città che legge" hanno la possibilità di presentare i propri progetti di promozione della lettura concorrendo per l'omonimo bando "Città che legge", emesso dal Centro. Per i Patti locali per la lettura e per la qualifica di "Città che legge" è il Centro a provvedere al censimento periodico e alla raccolta e analisi statistica dei progetti, monitorando l'andamento delle iniziative e aggiornando costantemente la banca dati e le relative graduatorie².

2. Si consiglia fortemente la consultazione della banca dati del Centro per il libro e la lettura relativa ai Patti locali per la lettura: <https://pattiperlalettura.cepell.it/patti-per-la->

Le tabelle che seguono riportano i progetti di promozione e di educazione alla lettura attivi in Italia. Non sono state menzionate le iniziative concluse o quelle che, se pur cicliche, non fanno esplicita menzione dei loro programmi attuali e futuri. Occorre però segnalare almeno *In vitro*, uno dei più grandi e importanti progetti a carattere sperimentale promosso dal Centro per il libro e la lettura in collaborazione con regioni, province, comuni e le principali associazioni della filiera del libro (Associazione Italiana Biblioteche [AIB], Associazione Italiana Editori [AIE], Associazione Librai Italiani [ALI]). Il progetto, rimasto attivo dal 2013 al 2015, ha interessato sei territori pilota (le province di Biella, Ravenna, Nuoro, Lecce, Siracusa e l'intera Umbria), e, per questo motivo, merita di essere menzionato in questa breve introduzione. Destinato alla fascia d'età 0-14 anni, *In vitro* si è servito di strumenti operativi come i Patti locali per la lettura (strumenti amministrativi-istituzionali di coordinamento) e i Gruppi locali di progetto (strumenti organizzativi finalizzati al management del programma) che hanno reso possibile, per la prima volta in Italia, la promozione coordinata attraverso una serie di azioni e iniziative che hanno coinvolto tutti gli attori della filiera del libro, i referenti politici e i soggetti sociali operanti sul territorio: dalla distribuzione gratuita di libri – vero punto focale del progetto, con oltre 100.000 libri distribuiti; i concorsi aperti alle scuole per “vincere” uno scaffale (in totale, sono stati assegnati 90 scaffali di 300 volumi); i corsi di formazione incentrati sulla lettura ad alta voce e affidati al Centro per la Salute del Bambino (CSB); fino alla creazione della banca dati “Attenti a chi legge!”, realizzata dal Forum del libro, che ha raccolto oltre duecento buone pratiche di promozione della lettura a livello nazionale e, in parte, anche internazionale. Del progetto, è stato infine stilato un report completo al quale si rimanda per approfondimenti (Centro per il libro e la lettura, 2016).

Il censimento dei progetti riportati nelle tabelle ha avuto inizio nel 2022, con la costituzione di un gruppo di ricerca allora costituito da Elia Carlotti, Gaia Bonvecchi, Linda Petrucci, Barbara Ciurnelli, Gabriela Rogowska, Giusi Marchetta, Diego Izzo e Heidi Marazzita, in parallelo all'individuazione delle pratiche didattiche di promozione e educazione alla lettura nelle scuole, poi oggetto dei cinque panel che seguirono con esperti e accademici del settore, e delle interviste e focus group con insegnanti. Tale censimento, strutturato secondo le indicazioni del Piano 2021-2023, ha stabilito i criteri a monte, che si è scelto di mantenere nella fase successiva di implementazione e aggiornamento: la categorizzazione dal generale al par-

lettura/. Sempre sul sito del Centro, vengono pubblicate le graduatorie finali del bando “Città che legge”, consultabili, per il triennio 2024-2026, al seguente link: <https://cepell.it/wp-content/uploads/2025/03/Elenco-Qualifica-Citta-che-legge-2024-2025-2026-definitivo.pdf>.

ticolare – ovvero, dall’ordine nazionale a quello comunale; la selezione di progetti strutturati ad ampia platea; l’individuazione di metodologie dirette a un target specifico (0-18 anni).

Per questa seconda fase, allo scopo di effettuare un censimento quanto più possibile approfondito e accurato, tenendo conto del target di riferimento (0-18 anni) e, nello specifico dei programmi locali, della difficoltà di reperire informazioni non sempre sufficienti, sono stati consultati numerosi siti web, istituzionali e non, censimenti relativi a precedenti annualità e reperibili online (si veda per es. Forum del libro, 2015), oltre alle ultime graduatorie dei bandi del Centro per il libro e la lettura (“Ad alta voce”, “Educare alla lettura”, “Leggimi 0-6”, “Lettura per tutti”). I progetti individuati sono stati poi selezionati sulla base dei criteri stabiliti a monte del censimento, certificando, attraverso controlli incrociati, il loro stato di attività o, di contro, di inattività. Numerosi sono gli esperti e le esperte, di provenienza accademica e dell’intera filiera del libro e della lettura, consultati per avere da loro indicazioni circa progetti che ritenevano avessimo dimenticato o classificazioni inappropriate³.

Per i progetti nazionali, oltre al sito del Centro e di attori particolarmente rilevanti per la lettura (es. Forum del libro, IBBY Italia ecc.), sono stati consultati i portali ministeriali italiani (Ministero della Cultura, Ministero dell’Istruzione e del Merito, MAECI ecc.), quelli relativi alle grandi fiere e festival nazionali (es. Salone internazionale del Libro, Bologna Children’s Book Fair, *Mare di Libri* ecc.), con l’obiettivo di individuare progetti e iniziative rivolte al gruppo target di questa ricerca. È stato così possibile distinguere i progetti nazionali di promozione della lettura – a loro volta categorizzati in campagne nazionali di promozione della lettura, concorsi nazionali per la promozione della lettura e premi nazionali di letteratura per l’infanzia e per l’adolescenza (Tabella 12) – dai progetti nazionali specifici di educazione alla lettura (Tabella 13). Per entrambi gli ambiti – promozione e educazione – è stata inserita un’ulteriore sottocategoria relativa ai progetti interregionali.

3. Nello specifico, si ringraziano: Martina Evangelista, presidente nazionale di LaAV e direttrice dell’Associazione Pratika; Giusi Marchetta, scrittrice e docente della scuola Holden; Mara Pace, redattrice della rivista *Andersen*; Ilaria Tagliaferri, bibliotecaria e redattrice della rivista *LiBeR*; Matteo Biagi, ideatore del progetto *Qualcunoconcuicorrere*; Alice Bigli, fondatrice del festival di letteratura per ragazzi *Mare di Libri*; Roberta Cardarello, docente di Didattica presso l’Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia; Simone Giusti, docente di Didattica della letteratura presso l’Università degli Studi di Siena; Lorenzo Cantatore, docente di Letteratura per l’infanzia presso l’Università degli Studi Roma Tre; Chiara Faggiolani, docente di Archivistica, bibliografia e biblioteconomia presso l’Università La Sapienza di Roma.

Tab. 12 - I progetti e le iniziative nazionali di promozione della lettura

Progetto	Periodo	Enti promotori	Target	Descrizione
Progetti nazionali di promozione della lettura				
<i>Al Salone da protagonisti</i>	2017-	Salone internazionale del Libro Fondazione Circolo dei Lettori Fondazione per la Cultura Torino	Gruppi di lettura delle scuole secondarie di primo e secondo grado	A ogni gruppo è affidata la presentazione di un testo, in collaborazione con l'autore e la casa editrice all'interno del programma del Bookstock del Salone.
<i>Bill. Biblioteca della legalità</i>	2011-	IBBY Italia	Bambini Ragazzi Adulti	Bibliografia ragionata di testi reperibili online in un'antologia costantemente aggiornata, alla quale si affiancano due azioni parallele fondate sul binomio lettura-legalità: una biblioteca itinerante, che scuole, biblioteche e associazioni possono prenotare, e corsi di formazione per adulti. L'obiettivo è consolidare una rete territoriale diffusa che promuova la circolazione di volumi e la pratica della lettura. Il progetto è nato dalla collaborazione di IBBY Italia con l'Associazione Fattoria della Legalità.
<i>Classico a chi?</i>	2020-	<i>Mare di Libri</i> Book On a Tree Italian Writing Teachers	Ragazzi	Parte del progetto <i>La voce dei libri. La Lettura come formazione, crescita e apprendimento</i> , promosso all'interno del bando del Centro per il libro e la lettura "Educare alla lettura – 2020", è un podcast di 10 puntate dedicato alla letteratura young adult.
<i>e-LOv. Leggere ovunque</i>	2021-	Forum del libro	Tutti	Biblioteca urbana diffusa e virtuale che consta in pannelli digitali affissi in luoghi non deputati alla lettura (strade, piazze, fermate dei mezzi, stazioni ferroviarie). Contiene al suo interno testi, audiolibri e brani musicali della libreria di <i>Liber Liber</i> . Inquadrando il QR Code riprodotto sull'opera scelta è possibile scaricarla sul proprio dispositivo.
<i>La valigia per viaggiare nel mondo del libro</i>	2008-	Fondazione Mondadori	8-11 anni	Il progetto, nato in Lombardia dalla mostra itinerante <i>Viaggio nel mondo del libro</i> , poi diffuso in tutta Italia, prevede l'acquisto da parte di scuole e biblioteche di una valigetta contenente un percorso ludico-formativo per conoscere la filiera del libro (10 attività).

<i>Le Biblioteche di Antonio</i>	2006- Premiato nel 2009 dal Ministero per i Beni e le Attività culturali	Sinnos	Biblioteche scolastiche	Nato con l'obiettivo di portare i libri e la lettura in zone svantaggiate, il progetto finanzia la costituzione e lo sviluppo di biblioteche scolastiche attraverso la donazione di libri per ragazzi. Attualmente, sono nate 20 nuove biblioteche e sono stati donati più di 4000 volumi.
<i>Mamma lingua. Storie per tutti, nessuno escluso</i>	2015- Vincitore del bando del Centro per il libro e la lettura "Leggimi 0-6 – 2019"	AIB	0-6 Famiglie	Il progetto promuove la lettura condivisa in famiglia in lingua madre tramite la diffusione di libri per bambini in età prescolare nelle lingue più diffuse in Italia. In ogni territorio regionale è presente un presidio, dotato della valigia <i>Mamma lingua</i> composta di circa 100 volumi scelti disponibili per il prestito.
<i>Scuola. Libri, leggere, biblioteca scolastica</i>	2022-	IBBY Italia	Scuole di ogni ordine e grado	Progetto articolato in diverse iniziative, che operano nel campo della formazione rivolta a docenti, bibliotecari, educatori e librari, nella promozione di attività a sostegno della lettura in età scolare (es. <i>Leggere Strega</i>) nel sostegno all'adozione di strumenti alternativi al libro di testo, nella costruzione di alleanze tra scuole e territorio.
<i>TuttiInLibro. Crescere con la lettura accessibile</i>	2023- Vincitore del bando del Centro per il libro e la lettura "Leggimi 0-6 – 2021"	AIB	0-6 anni Famiglie	Rivolto a famiglie con bambini da 0 a 6 anni, si articola in sette presidi sparsi in tutto il territorio nazionale, dove è possibile reperire libri di diverso genere – dagli in-book ai silent book –, al fine di implementare le risorse bibliotecarie in termini di inclusione e accessibilità.
<i>Un libro tante scuole</i>	2021-	Salone internazionale del Libro Fondazione Circolo dei Lettori Fondazione per la Cultura Torino	Triennio delle scuole secondarie di secondo grado, scuole di formazione e serali	Il progetto mette a disposizione delle classi 7000 volumi di un libro scelto ogni anno da quelli disponibili nella Biblioteca del Salone, 5 podcast e videolezioni d'autore e uno spazio virtuale per condividere riflessioni e recensioni. Al libro scelto vengono dedicati un podcast e 4 lezioni d'autore in presenza in diverse città italiane. L'incontro finale avviene durante il Salone internazionale del Libro.

<i>Vietato Non Sfogliare</i>	2021-	Area ETS	Tutti	Mostra itinerante e interattiva di oltre 100 volumi per l'infanzia, in particolare volumi illustrati, tattili, tradotti nella lingua dei segni e nel Braille, silent book, libri-gioco, audiolibri ed ebook, a cui si affiancano laboratori e percorsi di formazione rivolti a scuole, famiglie e operatori.
<i>Young Readers. La voce dei giovani lettori e delle giovani lettrici</i>	2025-	IBBY Italia	Bambini Ragazzi	Progetto di cooperazione internazionale nato nell'ambito del 39° Congresso internazionale IBBY (Trieste) – dove i ragazzi provenienti da Paesi europei confinanti con l'Italia sono stati invitati a partecipare a uno spazio di confronto e discussione attorno ai libri e all'esperienza della lettura –, che prevede la realizzazione di una rete di gruppi di lettura nazionale e internazionale.
<i>#ioleggo perché</i>	2006-	AIE	Biblioteche scolastiche	Il progetto è finalizzato alla donazione di libri da parte di privati alle biblioteche scolastiche che ne fanno richiesta. A oggi sono stati donati oltre due milioni di nuovi volumi.
Campagne nazionali di promozione della lettura				
<i>Il Maggio dei Libri</i> (23 aprile - 31 maggio)	2011- Nata dalle precedenti campagne <i>Ottobre, piovono libri. I luoghi della lettura e la Giornata mondiale del libro</i>	Centro per il libro e la lettura MiC	Tutti	Campagna di promozione della lettura che si articola in incontri, presentazioni, book club, maratone di lettura, laboratori, performance, e coinvolge istituzioni pubbliche e private (associazioni, biblioteche, librerie, scuole, carceri ecc.). In collaborazione con il MAECI, si svolgono edizioni in Paesi europei ed extraeuropei. Con il <i>Premio nazionale per il libro e la lettura</i> vengono premiati i cinque progetti migliori realizzati nelle categorie Biblioteche, Associazioni culturali, Istituti scolastici, Carceri, strutture sanitarie e di accoglienza per anziani, Librerie.
<i>Libriamoci</i>	2014- Dal 2025 <i>Libriamoci</i> e <i>Il Maggio dei Libri</i> si uniscono in <i>Da Libriamoci al Maggio</i>	Cepell MiC	Scuole di ogni ordine e grado	Giornate di letture, performance, maratone, laboratori, incontri dedicati a un tema scelto ogni anno, al quale si affiancano tre filoni tematici collegati e pensati per ospitare diversi generi, stili e tipologie di libri e di lettura. I docenti interessati possono iscrivere il proprio progetto

				online e fare richiesta di un lettore volontario, online o in presenza. Tutti i progetti attivi possono essere consultati in una banca dati costantemente aggiornata.
Concorsi nazionali per la promozione della lettura				
<i>BookTuber-Prize</i>	2019-	Centro per il libro e la lettura MiC	11-21 anni in Italia e all'estero	I partecipanti, dopo aver scelto un libro tra quattro categorie tematiche (narrativa, poesia, albo illustrato, graphic novel/fumetto), ne descrivono il contenuto con una videoregistrazione di 2 minuti da caricare su YouTube. Il premio consiste in buoni per l'acquisto di libri spendibili presso la libreria vincitrice del <i>Premio nazionale per il libro e la lettura del Maggio dei Libri</i> .
<i>Quando i ragazzi ci insegnano</i>	2019- Ideato dallo scrittore Eraldo Affinati	Centro per il libro e la lettura MiC	Scuole secondarie di secondo grado in Italia e all'estero	I partecipanti, dopo aver approfondito con i docenti un autore classico (moderno e non), realizzano a coppie un video (max 12 min.) per presentare una lezione alla classe. La premiazione, durante <i>Più libri più liberi</i> , consiste in un "gemellaggio" con l'istituzione estera vincitrice della stessa categoria e in un premio in denaro per l'acquisto di un kit di libri.
Premi nazionali di letteratura per l'infanzia e l'adolescenza				
<i>Il gigante delle Langhe</i>	2011-	Comune di Cortemilia	Autori Studenti delle scuole primarie e secondarie di secondo grado	Premio nazionale di letteratura l'infanzia e l'adolescenza, che si compone di tre sezioni – giovani scrittori, autori per l'infanzia e l'adolescenza, illustratori – e che coinvolge, oltre alla giuria tecnica, anche una giuria composta da bambini e ragazzi delle scuole primarie e secondarie di primo grado.
<i>Premio Città di Chiavari</i>	2005- Ideato dal prof. Angelo Nobili	Associazione ligure Letteratura giovanile Comune di Chiavari	0-17 anni	Premio nazionale assegnato al miglior giornalino per ragazzi, dal 2016 a cadenza biennale, prevede che, a rotazione triennale, siano valutati i giornalini per gli 0-6, 7-11 e i 12-17 anni, con lo scopo di far conoscere, sostenere e diffondere la stampa periodica per ragazzi rispondente a finalità formative, informative, ludico-ricreative, promuovendone la lettura e il migliore

				utilizzo in famiglia, a scuola e in biblioteca. L'associazione inoltre si occupa di sensibilizzare al valore della lettura promuovendo iniziative ed eventi, corsi di formazione per docenti e educatori, gestione delle biblioteche, incoraggiare e sostenere attraverso il proprio centro studi ricerche nel campo della letteratura per ragazzi e dei media in prospettiva storica, pedagogica e psicologica.
<i>Premio Luigi Malerba</i>	2009-	Associazione letteraria Luigi Malerba	Autori Triennio dei licei in Italia e all'estero	Si rivolge alternativamente a opere inedite di narrativa, premiando un romanzo o una raccolta di racconti e, dal 2017, anche alla letteratura per l'albo illustrato. Dal 2019, in collaborazione con il liceo Alighieri di Roma, il Premio Malerba Giovani è dedicato agli studenti e alle studentesse degli ultimi tre anni dei licei italiani, in Italia e all'estero. La giuria è composta, oltre che da esperti, scrittori e illustratori, anche da due classi delle scuole primarie di Berceto.
<i>Premio Mare di Libri</i>	2014-	Mare di Libri	Autori 14-16 anni	Durante il festival <i>Mare di Libri</i> è assegnato il premio al miglior romanzo e alla migliore graphic novel per young adult. La giuria è composta da dieci giovani lettori (14-16 anni).
<i>Premio Strega Ragazzi e Ragazze</i>	2016-	Fondazione Bellonci Strega Alberti Benevento	Autori 6-13 anni	Il premio è assegnato a opere di narrativa per ragazzi divise in tre categorie, a cui nel 2021 si è aggiunto il premio per il miglior libro di esordio e nel 2022 il premio alla migliore narrazione per immagini. Coinvolge nella giuria ragazzi e ragazze tra i 6 e i 13 anni.
Progetti interregionali di promozione della lettura				
<i>Adotta uno scrittore</i>	2021-	Salone internazionale del Libro Fondazione Circolo dei Lettori Fondazione per la Cultura Torino	Scuole primarie e secondarie di primo e secondo grado Piemonte, Liguria, Basilicata, Calabria, Campania, Puglia, Sicilia e Sardegna	Le classi a cui viene affidato in adozione uno scrittore ricevono una copia del suo libro. L'adozione può essere tradizionale – la classe incontra l'autore tre volte in più mesi – o residenziale – l'autore trascorre tre giorni consecutivi con la classe, anche al di fuori dell'orario scolastico. Alla classe viene data la possibilità di scrivere riflessioni o

				recensioni per raccontare la propria esperienza e dare visibilità al lavoro delle scuole. Il percorso si conclude con un incontro finale al Salone.
<i>Piccole biblioteche in lingua araba</i>	2023-	IBBY Italia	Scuole e biblioteche Torino, Udine, Genova, Milano, Roma, Eboli, Napoli, Palermo e Bologna	Versione italiana del progetto <i>Pledge a Library</i> promosso dalla fondazione Kalimat Foundation for Children's Empowerment dell'Emirato di Sharja, consiste in piccole biblioteche finanziate da privati donatori emiratini, destinate a luoghi dove le comunità arabofone possono beneficiare della presenza del libro come strumento di armonia e scambio culturale e sociale.
<i>Prendi e scopri</i>	2023-	Associazione Hamelin	0-6 Famiglie Comuni di Bologna, Palermo, Milano, Santa Lucia del Mela (ME), Roma e Latina	Prevede la creazione di punti lettura e di attività dedicate ai bambini incentrate sul libro-gioco, l'organizzazione di percorsi di formazione per adulti e di momenti dedicati allo scambio di buone pratiche, e la diffusione di bibliografie, con l'obiettivo di estendere e consolidare una rete territoriale diffusa.
<i>Ti leggo... Ti ascolto</i>	2024- Vincitore del bando del Centro per il libro e la lettura "Ad alta voce – 2023"	Fondazione Treccani Cultura	Scuole secondarie di secondo grado Comuni di Roma, Napoli, Lamezia Terme e Lecce	Organizza lezioni magistrali, laboratori di lettura ad alta voce, ascolto di audiolibri e podcast.

Una tabella a parte (Tabella 14) racchiude due iniziative che, per importanza ed estensione nazionale, nonché per la natura stessa della progettualità, si collocano a metà tra promozione e educazione alla lettura: si tratta di *Nati per Leggere* e dell'organizzazione nazionale di volontari LaAV OdV – Letture ad Alta Voce.

I progetti regionali, invece, censiti nella Tabella 15 e inseriti in ordine alfabetico, distinguono al loro interno le iniziative coordinate a livello regionale, provinciale e comunale. Sono stati consultati, oltre alle graduatorie dei bandi del Centro per il libro e la lettura sopra richiamati, altre graduatorie di bandi specifici per alcune aree (es. "Biblioteche e comunità" promosso dal Centro con Fondazione per il Sud). Un ruolo importante lo ha

avuto anche l'osservatorio del Centro per il libro e la lettura dei Patti locali per la lettura e i siti di regioni, province e comuni⁴.

Tab. 13 - I progetti e le iniziative nazionali di educazione alla lettura

Progetto	Periodo	Enti promotori	Target	Descrizione
Progetti nazionali di educazione della lettura				
<i>Educare alla lettura</i>	2021-	Salone internazionale del Libro Centro per il libro e la lettura	Scuole primarie e secondarie di primo e secondo grado	Percorso formativo improntato alla lettura letteraria e articolato in tre fasi: lezioni online di formazione, sperimentazione in classe e incontri di restituzione.
<i>Leggimi ancora</i>	2018-	Giunti Scuola	Docenti e studenti delle scuole primarie	Progetto nazionale gratuito rivolto a docenti delle scuole primarie allo scopo di promuovere la lettura ad alta voce nel contesto scolastico. Consiste nell'erogazione di due percorsi di formazione (base e avanzata) curati dal prof. Federico Batini dell'Università degli Studi di Perugia sull'apprendimento di effetti e benefici della lettura ad alta voce condivisa e su tecniche, metodologie e strumenti per sperimentarla in classe. I corsi prevedono, con la collaborazione del gruppo di ricerca di Perugia e l'Associazione Nausika, il continuo monitoraggio e la documentazione dei progressi.
<i>Read more</i>	2017- Nato nel solco del progetto europeo <i>READ ON</i> (2017-2021)	Festivaletteratura	Scuole secondarie di primo e secondo grado	Prevede di dedicare 20 minuti al giorno alla lettura libera per tutto l'anno durante la normale attività scolastica. A docenti, bibliotecari e librai sono dedicati gli incontri di formazione <i>La biblioteca di Read more</i> , finalizzati alla condivisione e rielaborazione di strategie, strumenti, metodologie e attività didattiche che favoriscano la pratica della lettura in particolare nell'età 12-19.

4. Per distinguere i progetti di promozione della lettura da quelli di educazione alla lettura, si è scelto di inserire, per questi ultimi, sotto il titolo del progetto, una e formattata in grassetto.

Progetti interregionali di educazione alla lettura				
<i>Share Reading: Share the Future!</i>	2024- Vincitore del bando del Centro per il libro e la lettura "Educare alla lettura – 2023"	Associazione Pratika	Scuole secondarie di primo grado e famiglie Abruzzo e Marche	Con l'obiettivo di sistematizzare la pratica della lettura ad alta voce come didattica orientativa, offre corsi di formazione e laboratori tematici in presenza e online inerenti alle metodologie di <i>reading literacy</i> e agli effetti della lettura su identità, orientamento e affettività.
<i>Sulla stessa lunghezza d'onda. 1.000 chilometri di letture ad alta voce</i>	2024- Vincitore del bando del Centro per il libro e la lettura "Ad alta voce – 2023"	Associazione Nausika	Tutti Puglia, Piemonte, Marche e Abruzzo	Il progetto prosegue il precedente <i>Io leggo per gli altri. Dalla Puglia al Piemonte: l'ondata lunga dei lettori volontari ad alta voce</i> con l'obiettivo di consolidare un modello di rete regionale e interregionale sulla lettura ad alta voce in tutti gli ambiti di vita e di lavoro mediante l'attivazione di corsi di formazione, laboratori tematici, training narrativi nelle scuole (dall'infanzia alla secondaria di secondo grado), reading pubblici e servizi di volontariato.
<i>Vivavoce. La lettura prende corpo</i>	2020- Vincitore del bando del Centro per il libro e la lettura "Educare alla lettura – 2020"	Equilibri	Scuole secondarie di secondo grado Province di Sondrio e Avellino	Percorso di educazione alla <i>reading literacy</i> improntato alle competenze sulla letteratura young adult e alla metodologia <i>Tell me</i> messa a punto da Chambers, che si articola in un modulo di 41 ore di lezione in modalità mista e 6 ore di sperimentazione in classe.

Una volta completato, il censimento è stato di nuovo sottoposto alla scrupolosa lettura di esperti ed esperte del settore, che hanno suggerito preziose aggiunte e correzioni, nella consapevolezza della natura incompleta – e dunque sempre suscettibile di incrementi e approfondimenti – di una simile rassegna.

Tab. 14 - I progetti e le iniziative nazionali di promozione e educazione alla lettura

Progetto	Periodo	Enti promotori	Target	Descrizione
Progetti nazionali di promozione e educazione alla lettura				
<i>Nati per Leggere</i>	1999-	ACP AIB CSB	0-6 anni	Propone gratis alle famiglie attività di lettura, a bassa voce e dialogica, sulla base di una selezione bibliografica accurata, realizzata dall'Osservatorio editoriale permanente, al fine di sensibilizzarle sull'importanza della lettura nello sviluppo cognitivo, linguistico, emotivo e relazionale dei bambini, e in quanto strumento culturale in grado di garantire a tutti pari possibilità di successo. Attivo in più di 2000 comuni per circa 800 progetti, coinvolge volontari e operatori dei servizi sociosanitari, educativi e culturali – le reti interprofessionali NpL – che svolgono le proprie attività all'interno dei presidi NpL – biblioteche, sale d'attesa ambulatoriali, ospedali pediatrici, consultori, nidi e scuole dell'infanzia – e dei punti di lettura NpL. Oltre alle campagne promozionali – dalla Settimana nazionale NpL al Premio nazionale NpL –, partecipa con #ioleggoperchéLAB-NIDI all'iniziativa ministeriale #ioleggoperché, volta ad arricchire le biblioteche scolastiche nazionali attraverso donazioni di privati. #ioleggoperchéLAB-NIDI, iniziativa rivolta alla fascia d'età 0-3, in collaborazione con l'AIE e la Fondazione Cariplo, ha coinvolto i primi 350 nidi in Lombardia e nelle province di Novara e del Verbano-Cusio-Ossola.
<i>Teen LaAV</i>	2009-	LaAV OdV – Letture ad Alta Voce	7-16 anni	LaAV è una rete di volontari organizzati in circoli diffusi su tutto il territorio nazionale con l'obiettivo di promuovere la lettura ad alta voce condivisa come strumento di incontro e benessere per l'intera comunità. <i>Teen LaAV</i> è un progetto che vede coinvolti bambini e ragazzi in gruppi autogestiti che leggono ad alta voce in luoghi pubblici biblioteche, RSA, istituti penitenziari ecc., partecipando così al tempo stesso in qualità di promotori e destinatari delle letture.

Tab. 15 - I progetti e le iniziative regionali di promozione e educazione alla lettura

Progetto	Periodo	Enti promotori	Target	Descrizione
ABRUZZO				
<i>Libri liberi in Abruzzo</i>	2022-	Regione Abruzzo	Tutti	Manifesti scaricabili gratuitamente online che permettono, attraverso un QR code, di accedere a una libreria digitale contenente libri, audiolibri e brani musicali fuori diritti.
BASILICATA				
<i>Nuove Frequenze: Young adult, youth fiction e nuove rappresentazioni dell'adolescenza tra letteratura e massmedialità</i> e	2024- Vincitore del bando del Centro per il libro e la lettura "Educare alla lettura – 2023"	Circolo dei lettori di Andria	Scuole secondarie di secondo grado Comuni di Andria, Minervino Murge, Monopoli, Nardò e Copertino	Percorso formativo finalizzato a indagare il cambiamento della rappresentazione degli adolescenti in rapporto alla letteratura e alla massmedialità. Oltre alle lezioni rivolte ai docenti, prevede la sperimentazione in classe con l'obiettivo di favorire la creazione di gruppi di lettura autogestiti, in stretto rapporto con le librerie e le biblioteche.
Provincia di Potenza				
<i>Offerta formativa a.s. 2024-2025</i>	2025-	Polo bibliotecario di Potenza	Scuole di ogni ordine e grado	Ogni anno, organizza attività laboratoriali declinate per fasce d'età: da <i>Il mondo dei libri</i> (percorso guidato di letture per l'infanzia), <i>Il dado delle emozioni</i> (riflessione sulle emozioni a partire dalla lettura di libri), <i>Leggiamo la resilienza</i> (che propone una metodologia psico-educativa basata sulla lettura ad alta voce) ecc.
CALABRIA				
<i>Gutenberg</i>	2003-	Associazione Gutenberg	Scuole secondarie di secondo grado	Ciclo di incontri, laboratori, mostre, spettacoli, inerente ogni anno a un tema scelto, che si conclude con la Fiera del Libro, della Multimedialità e della Musica, prevista per il mese di maggio. Il progetto coinvolge a oggi 31 istituti superiori.
Provincia di Catanzaro				
<i>BiblioVento. Soffia il vento delle storie</i>	2023- Vincitore del bando Fondazione con il Sud e Centro per il libro e la lettura "Biblioteche e comunità – Seconda edizione"	Associazione di volontariato La Masnada	Biblioteche Comuni di Catanzaro, Sersale, Gasperina e Cropani	Prevede il rafforzamento delle biblioteche territoriali tramite ampliamento degli orari di apertura e arricchimento delle risorse al fine di promuovere la lettura come strumento contrastivo alla povertà educativa. Prevede inoltre l'attivazione di presidi per la lettura nelle aree periferiche e presso l'ospedale cittadino.

<i>Lettere in circolo</i> e	2024- Vincitore del bando del Centro per il libro e la lettura "Educare alla lettura – 2023"	Comunità cooperativa di Tiriolo	Scuole primarie Comuni di Tiriolo, Marcellinara, San Pietro Apostolo, Gimigliano e Cicala	Prevede l'erogazione di formazione per docenti sull'educazione alla <i>reading literacy</i> , allo scopo di migliorare tecniche, strategie e strumenti di lettura e arricchire il catalogo bibliografico con la più recente narrativa per l'infanzia. Da anni, la cooperativa sperimenta didattiche innovative sulle competenze di lettura durante i centri estivi educativi.
Provincia di Cosenza				
<i>Educare alla lettura</i> e	2022- Vincitore dei bandi del Centro per il libro e la lettura "Educare alla lettura – 2020" e "Educare alla lettura – 2023"	Thurio – Società cooperativa sociale	Scuole primarie e secondarie di primo e secondo grado Biblioteche	Organizza corsi di formazione per docenti sulla <i>reading literacy</i> , letture ad alta voce per bambini e ragazzi, e progetta attività volte a implementare i servizi bibliotecari e le risorse inerenti alla letteratura per l'infanzia e l'adolescenza.
CAMPANIA				
<i>Campania legge lab</i>	2024- Nato dall'accordo "Chi legge... cresce"	Fondazione Premio Napoli Ufficio scolastico regionale	Scuole secondarie di secondo grado	Progetto di lettura creativa che invita a trasformare i libri in prodotti creativi e multimediali (fumetti, videogiochi, sceneggiature cinematografiche e teatrali, ecc.), articolandosi in cinque fasi: lettura del testo; formazione degli studenti, produzione artistica e presentazione finale.
<i>Leggere liberi. Giovani in biblioteca</i>	2024-	Associazione Condividiamo APS	Under 35	Finalizzato a promuovere la lettura, la cultura digitale e la socializzazione, il progetto prevede attività laboratoriali (di educazione alla lettura e book talk e di digitalizzazione e catalogazione), workshop e book crossing.
<i>Punti Lettura Semi di storie</i>	2023-	Fondazione Pol.i.s.	0-6 anni Famiglie	Network di luoghi deputati alla lettura dove si organizzano letture ad alta voce condivisa allo scopo di diffondere l'importanza della lettura come strumento di potenziamento cognitivo e riscatto sociale.
Comune di Napoli				
<i>Lib(e)ri per crescere</i>	2017-	Comune di Napoli La Locomotiva Onlus	0-12 anni Famiglie	Spazio di lettura condivisa e di attività laboratoriali con l'obiettivo di promuovere la lettura a pratica quotidiana in famiglia. Allo scopo di

				raggiungere anche le aree più periferiche, è nata la <i>Biblioape</i> che consente la circolazione di libri nei territori delle dieci municipalità.
EMILIA-ROMAGNA				
<i>Obiettivo leggere</i>	2019-	Regione Emilia-Romagna	Bambini BES Ragazzi BES	Il progetto, avviato con la costituzione di due gruppi di lavoro a sostegno della lettura nell'infanzia e nell'adolescenza, si rivolge principalmente a bambini e ragazzi BES promuovendo la diffusione di libri in CAA.
<i>Racconti d'autore</i>	2006-	Regione Emilia-Romagna	Tutti	Rubrica trasmessa su Radio-EmiliaRomagna in streaming e formato podcast che propone letture musicate di testi in prosa e in versi, con particolare attenzione alle parlate dialettali ancora diffuse a Rimini e Piacenza.
<i>readER</i>	2021-	Regione Emilia-Romagna	Scuole di ogni ordine e grado	Basato sul servizio MLOL Scuola, consente alle scuole di possedere gratuitamente una biblioteca digitale contenente libri, audiolibri, ebook, un'edicola digitale e risorse didattiche.
Provincia di Parma				
<i>Lettrici e Lettori Forti</i> e	2021- Sostenu- to da Fon- dazione Ca- riparma nell'ambi- to del ban- do "Leggere crea indi- pendenza" per i primi tre anni	Istituto comprendivo "Giacomo Ferrari" Associazione Nausika	Scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di primo grado	L'iniziativa, realizzata dall'Associazione Nausika (attuale finanziatore) e dalla cattedra di Pedagogia sperimentale dell'Università degli Studi di Perugia, coinvolge a oggi oltre 300 docenti e 4500 studenti in un progetto di sperimentazione didattica sulla lettura ad alta voce condivisa che prevede l'erogazione di corsi di formazione per educatori e docenti correlati a un costante aggiornamento bibliografico e il continuo monitoraggio mediante rilevazioni <i>ex ante</i> e <i>ex post</i> .
Provincia di Reggio Emilia				
<i>Punto e a capo, Festival del libro per ragazzi</i>	2014- Vincitore del bando del Centro per il libro e la lettura "Educare alla lettura – 2023"	Punto e a capo APS	Bambini e ragazzi Docenti delle scuole primarie Adulti	Organizza in collaborazione con le scuole del territorio laboratori di lettura (ad alta voce e silenziosa) e di ascolto, attività ludiche e creative, oltre a presentazioni e incontri di aggiornamento bibliografico per adulti. Ai docenti delle scuole primarie sono

				indirizzati corsi di formazione gratuiti volti a sensibilizzare sull'importanza della <i>reading literacy</i> , e su metodi e strumenti laboratoriali.
Comune di Bologna				
<i>BOOM! a scuola</i>	2022-	Comune di Bologna BolognaFiere	Scuole di ogni ordine e grado	Nell'ambito del festival <i>BOOM! Crescere nei libri</i> , il progetto, che ha luogo durante e dopo la BCBF, promuove due mesi di letture in classe con scrittori per l'infanzia e per ragazzi provenienti da tutto il mondo.
Comune di Faenza (RA)				
CCA	2016-	Associazione Fare Leggere Tutti	Bambini DVA Ragazzi DVA Adulti	Promuove la produzione e la diffusione di libri CCA, organizzando diverse attività: dagli sportelli di consulenza ai materiali scaricabili online. Nell'ambito dello stesso progetto, l'associazione eroga corsi di formazione specifici e coordina altre due iniziative con la finalità di eliminare le barriere comunicative e favorire l'inclusione sociale: il festival <i>Fare Leggere Tutti e Città in CAA</i> .
Comune di Fiscaglia (FE)				
<i>Un libro per tutti</i>	2006-	Il Volo OdV	Bambini DVA Adulti	Il progetto, finalizzato a promuovere la CAA in termini di accessibilità ed equità, organizza corsi di formazione per operatori coinvolti in attività con bambini con disabilità, predispone sezioni dedicate agli inbook presso ospedali, biblioteche, centri di documentazione e librerie, e partecipa alla realizzazione degli stessi inbook. Dal 2019 collabora l'UONPIA di Ferrara, dove svolge laboratori inbook per bambini con fragilità e dove ha creato una biblioteca CCA.
Comune di Reggio Emilia				
<i>Reggionarra</i>	2006-	Comune di Reggio Emilia	Tutti	Progetto culturale dedicato all'arte del narrare, nato nell'ambito dell'Istituzione Scuole e Nidi d'infanzia del Comune di Reggio Emilia e di Reggio Children (che promuove nel mondo la filosofia educativa nota come <i>Reggio Approach</i> , fondata sull'idea di

				un bambino e, in generale, di un essere umano, portatori di forti potenzialità di sviluppo e soggetti di diritti, che apprendono e crescono nella relazione con gli altri). Il progetto consiste in un fitto programma di incontri, letture ad alta voce e animate, laboratori, performance teatrali, ecc.
Comune di Riccione				
<i>Leggere in biblioteca</i>	2024-2025	Biblioteca comunale di Riccione	Scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di primo grado	Il progetto, che coinvolge circa 1200 bambini e ragazzi (5-13 anni), si articola in cinque iniziative suddivise per fasce d'età, incentrate su letture, laboratori e giochi educativi.
FRIULI-VENEZIA GIULIA				
<i>LeggiAMO 0-18</i> e	2015-	Regione autonoma Friuli-Venezia Giulia	0-18 anni Famiglie Docenti Educatori Scuole Biblioteche	<p>Il progetto raccoglie iniziative autonome già esistenti, articolandosi in più fasce d'età, dalla nascita all'adolescenza. Dall'a.s. 2021-2022, ha preso avvio la campagna di sensibilizzazione alla lettura a scuola <i>LeggiAMO a scuola!</i> che coinvolge, a oggi, 44 scuole tra scuole primarie e istituti comprensivi, dove si legge in classe tutti i giorni per 15 minuti al giorno. A sostegno di una lettura più accessibile, rientrano nei progetti anche <i>Nessuno escluso</i>, con <i>Mamma lingua</i> e <i>Silent books</i>. <i>Biblioteca a passo d'asino</i>, insieme a <i>Storieincasa</i> e <i>Su e giù per le scuole</i> che promuovono la diffusione della lettura al di là dei contesti tradizionali.</p> <p><i>Nati per Leggere</i> (0-6, CSB, 1999-) promuove diverse attività: <i>Leggimi Ora</i> (cartolina donata ai nuovi nati che invita le famiglie a recarsi in biblioteca per ricevere un libro) e <i>La cura della lettura. Ponti di storie con le famiglie</i> (rivolta nei contesti sanitari a bambini in condizioni di vulnerabilità e con bisogni speciali).</p> <p><i>Crescere leggendo</i> (6-12, Damatrà, 2010-) promuove un percorso verso la lettura autonoma in collaborazione con professionisti dell'educazione,</p>

				<p>docenti, bibliotecari e librai, che ogni anno scelgono un tema guida attorno al quale realizzare un lavoro condiviso. Il progetto si articola in una serie di attività: + <i>Leggi + Cresci</i> (giornata di formazione per adulti), <i>Un libro lungo un giorno</i> (giornata regionale della lettura), <i>Favole al telefono</i> (che consente alle famiglie di prenotare volontari per letture ad alta voce al telefono), <i>La tribù che legge</i> (accampamenti temporanei collocati in scuole e biblioteche).</p> <p><i>Youngster</i> (12-18, Damatrà, 2007-) si propone di avvicinarsi al loro linguaggio digitale e multimediale attraverso diverse iniziative: così, i <i>Cantieri della Lettura</i> (incontri di socializzazione), <i>La Biblioteca dei Libri Viventi</i> (biblioteca itinerante dove i volumi vengono letti dai ragazzi) e i Videobookspot. <i>Assaggi di letture dalla Biblioteca della Legalità</i>. A questi si aggiunge il progetto pilota lo sono qui. <i>Percorsi tra le pagine</i> (11-18), che vede coinvolta l'équipe medico-sanitaria del Presidio ospedaliero "Gervasutta" di Udine e si rivolge a minori che presentano difficoltà nell'area socioemotiva e comunicativa.</p>
Comune di Gorizia				
<i>Librilliamo</i>	2017-	Associazione Librilliamo	Bambini Ragazzi Universitari	L'associazione promuove percorsi di formazione alla lettura ad alta voce rivolti a giovani studenti delle scuole superiori ed universitari coinvolgendo professionisti del settore di livello europeo (autori, illustratori, editori e docenti universitari). Organizza anche letture animate per bambini della scuola dell'infanzia e primaria con il festival internazionale della letteratura per l'infanzia <i>Respiro</i> .
Comune di Pordenone				
<i>Leggere la poesia (ad alta voce)</i>	2023-	Fondazione Pordenonelegge	Scuole secondarie di secondo grado	I ragazzi delle scuole aderenti sono invitati a leggere ad alta voce testi poetici in classe; l'edizione 2025 prevede l'uso

				del dialetto. Il progetto si sviluppa in sei fasi: due lezioni in classe da parte di poeti e critici di poesia; la condivisione in classe della poesia scelta; il lavoro autonomo di analisi e confronto; la realizzazione di un audio da inviare al festival; la selezione da parte dei curatori delle letture migliori; la realizzazione di un evento finale durante le giornate del festival.
LAZIO				
<i>CAL. Continuare a leggere nell'età di mezzo</i>	2022-	AIB Lazio Regione Lazio	11-14 anni Docenti Educatori Bibliotecari	Focalizzato ogni anno sul territorio che presenta un grado maggiore di dispersione scolastica, promuove il ruolo delle biblioteche e delle scuole organizzando, da un lato, corsi di formazione per bibliotecari, docenti e operatori culturali e, dall'altro, guide bibliografiche, laboratori di podcast e tavole rotonde per ragazzi.
<i>La biblioteca scolastica che vorrei. Le biblioteche scolastiche del Lazio per la creatività</i>	2024-	AIB Lazio Regione Lazio	Scuole secondarie di secondo grado	Concorso che prevede la realizzazione di un progetto esposto attraverso un video (5 min.) animato e/o corredato da materiali creativi (collage, disegni, modellini, poster, fotografie ecc.) che esponga la progettazione di una biblioteca scolastica. Il premio prevede per ogni provincia tre premi differenti: uno scaffale e un kit bibliografico e altri due kit bibliografici di diverso valore economico.
<i>Più libri più grandi</i>	2024-	<i>Più libri più liberi</i>	Scuole secondarie di primo e secondo grado	Ciclo di incontri, presentazioni, laboratori e spazi di riflessione articolato in due fasi: la prima si svolge nelle scuole aderenti, la seconda nei giorni della fiera.
Comune di Roma				
<i>Lecture ad alta voce nei luoghi del VII municipio, per bambini e i loro grandi</i>	2025-	Cartastraccia AIB Lazio	Bambini Ragazzi Famiglie	Lecture ad alta voce dedicate a bambini e famiglie. L'associazione, nata con lo scopo di promuovere il piacere della lettura nella fascia infantile e adolescenziale, organizza anche corsi di formazione, consulenze bibliografiche con il sostegno del Centro per il libro e la lettura, mostre e percorsi tematici in scuole, biblioteche e istituti sociosanitari.

<i>Lettura che avventura!</i>	2025-	Comune di Roma	7-14 anni	Promuove nelle biblioteche territoriali attività laboratoriali e letture animate, finalizzate al potenziamento della <i>reading literacy</i> come strumento di contrasto all'analfabetizzazione, e organizza corsi di formazione per volontari che affiancano i bibliotecari nell'erogazione delle attività.
<i>ReBus</i>	2020-	Ricreazione Cooperativa sociale Onlus	0-13 anni Famiglie Docenti Educatori	Biblioteca itinerante che organizza mostre, laboratori, incontri promozionali di lettura e corsi di formazione, diffonde la lettura come strumento di contrasto alla povertà educativa e l'esclusione sociale anche nelle aree della provincia.
LIGURIA				
Comune di La Spezia				
<i>Libriamoci kids</i>	2009-	Mediateca Regionale Ligure "Sergio Fregoso"	Bambini	Nell'ambito del festival <i>Leggiamoci. Leggere ovunque, leggere comunque</i> , organizza laboratori didattici e letture animate per bambini.
Comune di Savona				
<i>Zerodiciannove. Festival delle storie</i>	2023-	Comune di Savona	Bambini Ragazzi Famiglie Docenti Educatori	Il festival organizza, oltre alle consuete attività promozionali, corsi di formazione finalizzati a sviluppare un percorso di educazione alla lettura longitudinale, dal nido alla secondaria di secondo grado.
LOMBARDIA				
<i>Come una specie di biblioteca ovvero come trasformare una biblioteca scolastica nel paradiso della lettura</i>	2023-	Fondazione Mondadori Fondazione Cariplo	Scuole secondarie di primo grado	Progetto biennale che prevede: un corso bibliotecario finalizzato alla creazione e gestione della biblioteca scolastica; un focus group dedicato agli studenti; l'acquisto e l'implementazione di risorse bibliografiche per ogni biblioteca scolastica; la distribuzione di un kit didattico in formato cartaceo e digitale contenente le dispense del corso. Il numero di istituti aderenti – a oggi 20 – è raddoppiato nei primi due anni di attività.
Comune di Dalmine (BE)				
<i>Dalmine per la scuola</i>	2024-2025	Comune di Dalmine	Scuole di ogni ordine e grado	Programma didattico-educativo strutturato in più aree, tra cui "Promozione della lettura, informazione e conoscenza,

				strumenti digitali", che prevede molteplici attività declinate sulla base dell'ordine scolastico: visite guidate, attività ludiche, incontri, percorsi di lettura e socializzazione.
Comune di Milano				
<i>Felice chi legge!</i> e	2021-	Fondazione Roberto Franceschi Onlus	Centri di formazione professionale AFOL	Con il contributo della Fondazione Cariplo e di AFOL Metropolitana, il progetto coinvolge per il triennio 2024-2027 18 classi e 14 docenti dei centri di formazione AFOL allo scopo di incoraggiare il piacere della lettura anche come strumento per combattere l'esclusione sociale.
<i>La lettura intorno. Bookcity tutto l'anno</i>	2023-	Associazione BookCity Milano Fondazione Cariplo	6-14 anni	Ciclo di letture ad alta voce, laboratori, incontri con autori in 9 sedi di 9 municipi della città allo scopo di consolidare una rete territoriale diffusa che promuova la lettura tutto l'anno e coinvolga scuole e biblioteche territoriali.
<i>Lettori si nasce</i>	2024-2025	Libreria Egea	Scuole dell'infanzia e primarie	Incontri e laboratori organizzati durante l'orario scolastico e incentrati sulla lettura ad alta voce condivisa affiancata ad attività di sperimentazione con altri linguaggi – teatro, matematica, poesia ecc.
MARCHE				
<i>LeggereTutti</i>	2023-	Fondazione ARCA Biblioteca Speciale	Bambini BES Ragazzi BES	Progetto finalizzato alla promozione e diffusione di libri in CAA (comunicazione alternativa aumentativa) allo scopo di rendere accessibile la lettura a bambini e ragazzi BES.
MOLISE				
<i>Libreria Sfusa</i>	2024-	Libreria Risguardi JustMO'	Tutti	Nato come spin-off di <i>All'interno</i> , promuove la lettura e la diffusione dei libri nelle aree del Fortore molisano in ottica di prevenzione e contrasto al processo di spopolamento. L'obiettivo per il 2025 è diffondere il progetto in Abruzzo, Marche e Lombardia.
PIEMONTE				
<i>Libri per tutti</i>	2016-	Fondazione Paideia	Bambini BES	Progetto finanziato dalla Regione Piemonte, finalizzato a tradurre e promuovere i libri in simboli della CAA (comunicazione alternativa aumenta-

				ta), con l'obiettivo di rendere i testi accessibili e disponibili ai bambini con bisogni educativi speciali.
Provincia di Torino				
<i>Ad Alta Voce – Porta Palazzo</i> e	2021- Nato nell'ambito del progetto <i>Riconnesioni</i>	Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo Associazione Nausika	Scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di primo grado	Realizzato dall'Associazione Nausika e dal gruppo di ricerca del Dipartimento FISSUF dell'Università degli Studi di Perugia, coinvolge a oggi 10 istituti comprensivi di Torino e dei comuni limitrofi in un disegno di sperimentazione didattica incentrato sulla lettura ad alta voce condivisa. Con finalità equitativa e contrastiva all'alta incidenza di dispersione scolastica nei territori coinvolti, il progetto prevede l'erogazione di corsi di formazione a educatori e docenti e la continua azione di monitoraggio nelle classi mediante rilevazioni <i>ex ante</i> e <i>ex post</i> .
Provincia del Verbano-Cusio-Ossola				
<i>ilFESTIVALle-SCUOLE</i>	2017-	<i>Festival di LetterAltura</i>	Scuole di ogni ordine e grado	L'iniziativa coordina, oltre alle attività previste durante le giornate del festival, un progetto rivolto a bambini e ragazzi DSA: il <i>Nuovo Diario Amico</i> , realizzato con font ad alta leggibilità, che riporta alcuni capitoli di libri editi da Biancoenero, mentre i restanti possono essere letti direttamente online.
Comune di Galliate (NO)				
<i>Avventure di Carta. Percorsi fantastici attorno al libro</i>	1992-	Biblioteca di Galliate	Bambini Ragazzi Famiglie Docenti Educatori	Festival di letteratura per l'infanzia e l'adolescenza che coinvolge in particolare le scuole del territorio in attività laboratoriali, letture ad alta voce, performance e incontri.
Comune di Ivrea				
<i>La piccola invasione</i>	2013-	Associazione culturale Liberi di scegliere	0-17 anni	Nell'ambito del festival <i>La grande invasione</i> , organizza con le scuole del territorio incontri, letture ad alta voce, attività ludico-educative.
Comune di Omegna (VCO)				
<i>Festival di letteratura per ragazzi "Gianni Rodari"</i>	2013-	Comune di Omegna	Bambini Ragazzi	Intitolato alla memoria di Gianni Rodari, il festival coinvolge bambini e ragazzi insieme alle scuole del territorio in laboratori, letture ad alta voce, letture animate e per-

				formance. Il festival organizza all'interno della manifestazione anche il <i>Premio Rodari</i> diviso in quattro sezioni – narrativa, albi illustrati, fiabe e filastrocche e teatro.
Comune di Tortona				
<i>ViaggiAMO con i libri</i>	2019-	Sistema bibliotecario di Tortona Associazione culturale Librialsole	Tutti	Articolato intorno al tema "Lettura condivisa e lettura ad alta voce: un progetto di crescita collettiva in classe. Abbattere le barriere della comunicazione: un percorso tra linguaggi e CAA", prevede un percorso di formazione per insegnanti, bibliotecari, operatori culturali e famiglie; un programma di incontri con nelle biblioteche del Sistema; il festival <i>Libri dal Vivo</i> ; un programma per le scuole dall'infanzia alle scuole secondarie di primo grado con laboratori dedicati e incontro con gli autori; una serie di fiere del libro sul territorio.
PUGLIA				
Provincia di Lecce				
<i>Ad Alta Voce – Capo di Leuca</i> e	2023-	Associazione culturale Narrazioni Associazione Nausika	Scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di primo grado Comune di Capo di Leuca e dintorni	Realizzato dall'Associazione Nausika e dal gruppo di ricerca del Dipartimento FISSUF dell'Università degli Studi di Perugia, coinvolge a oggi 6 autonomie scolastiche, per oltre 1000 studenti e circa 160 docenti in un disegno di sperimentazione didattica incentrato sulla lettura ad alta voce condivisa. Con finalità equitativa e contrastiva all'alta incidenza di dispersione scolastica nei territori coinvolti, il progetto prevede l'erogazione di corsi di formazione a educatori e docenti e la continua azione di monitoraggio nelle classi mediante rilevazioni <i>ex ante</i> e <i>ex post</i> .
<i>Libro aperto</i>	2024- Vincitore del bando Fondazione con il Sud e Centro per il libro e la lettura "Biblioteche e comunità	Comune di Gallipoli Società cooperativa sociale Indisciplinati	Comuni di Gallipoli, Gagliano del Capo, Matino, Ruffano	Prevede l'apertura di quattro biblioteche nei territori coinvolti nelle quali: sono organizzate presentazioni di libri e corsi di aggiornamento per bibliotecari; è attivo il servizio di prestito nelle ore serali e nei mesi estivi; è attiva una "banca delle ore" dove i giovani (16-35 anni), per i quali saranno erogati corsi

	– Terza edizione”			di storytelling e counseling, possono raccontare storie tratte dai libri letti a bambini, studenti, detenuti, persone anziane e a rischio di esclusione sociale ecc.
Comune di Bari				
<i>Fabulando</i>	2024-2025 Vincitore del bando del Centro per il libro e la lettura “Ad alta voce – 2023”	Madimù Associazione culturale	Bambini Famiglie	Lecture ad alta voce di favole e fiabe attinte ai grandi classici declinate per fasce d'età, e laboratori rivolti a famiglie e neogenitori per diffondere l'importanza della lettura in età prescolare.
Comune di Conversano (BA)				
<i>Lector Ragazzi</i>	2017-	Fondazione “Giuseppe Di Vagno (1889-1921)”	Bambini Ragazzi Famiglie Scuole	Spazio aperto nell'ambito del festival <i>Lectorinfabula</i> a incontri con scrittori, illustratori, fumettisti per bambini e ragazzi declinati in base alla fascia d'età.
Comune di Foggia				
<i>Buck. Festival della letteratura per ragazzi</i>	2014-	Fondazione dei Monti Uniti di Foggia	3-13 anni Adulti	Organizza incontri, presentazioni, attività laboratoriali incentrate sulla lettura e la narrazione delle storie, oltre a corsi di formazione per adulti.
Comune di Trani (BT)				
<i>Noi in biblioteca con voi</i>	2024- Vincitore del bando Fondazione con il Sud e del Centro per il libro e la lettura “Biblioteche e comunità – III edizione”	Il Treno del Sorriso – OdV ETS	Tutti	Prevede l'arricchimento delle risorse della Biblioteca comunale – racconti con marionette e giochi simbolici, proiezioni, letture animate – e l'attivazione di un presidio culturale con centro lettura, area studio e biblio-café presso gli spazi del Dipartimento di Salute mentale. Al fine di diffondere il progetto, è stata introdotta la figura del “raccontastorie”, un clown-animatore che organizza laboratori di lettura, creazione di libri e albi illustrati.
SARDEGNA				
Comune di Guspini (Sud Sardegna)				
<i>Bimbi a Bordo</i>	2012-	Associazione InCoro	0-16 anni Famiglie Docenti Educatori	Festival di letteratura per l'infanzia e l'adolescenza. che organizza letture animate, laboratori di lettura e narrazione, mostre e spettacoli declinati per fasce d'età e ogni anno dedicati a un tema differente. Sulla base del tema scelto, offre incontri di formazione per famiglie e operatori culturali.

Comuni di Olbia e Sassari (Nord Sardegna)				
<i>Bardunfala. Festival delle culture e delle letterature di bambina e ragazza</i>	2019-	Il Colombre Aps	Bambini Ragazzi Famiglie	In costante collaborazione con le scuole dei territori, organizza da aprile a dicembre presentazioni, reading, attività laboratoriali ecc. Agli adulti, e in particolare alle famiglie, offre corsi di formazione incentrati sull'importanza della pratica della lettura e della creatività nell'età dell'infanzia.
SICILIA				
Comune di Enna				
<i>Festival del libro e della lettura</i>	2011-	Associazione culturale APS Amici della Festa del libro – Il sasso nello stagno	Scuole dell'infanzia e primarie Adulti	Il festival, che si svolge prevalentemente nelle scuole dell'infanzia e primarie, organizza incontri, laboratori, letture ad alta voce e corsi di formazione per adulti.
Comune di Lampedusa				
<i>Silent books. Destinazione Lampedusa</i>	2012-	IBBY Italia	Bambini Ragazzi	Progetto di cooperazione internazionale finalizzato a dotare l'isola di Lampedusa di una biblioteca per bambini e ragazzi – in particolari i minori ospiti del Centro di Prima Accoglienza – con i migliori silent book pubblicati in tutto il mondo. A tal fine, sono stati realizzati: 5 selezioni bibliografiche biennali; 5 mostre itineranti; 5 honour list di 10 titoli di albi; un <i>Welcom Kit</i> per i minori non accompagnati; camp annuali incentrati sulla lettura; l'iniziativa <i>Books on Bord</i> , che prevede la consegna di valigie contenenti punti di lettura per le navi ONG <i>Sea Watch</i> , <i>Mediterranea</i> e <i>Open Arms</i> per inserire i silent book nelle pratiche di accoglienza.
Comune di Messina				
<i>Dare corpo alle parole</i>	2024-2025 Vincitore del bando del Centro per il libro e la lettura "Ad alta voce – 2023"	Fondazione Horcynus Orca	4-14 anni	Percorsi laboratoriali sulle tecniche di lettura ad alta voce finalizzato a promuovere il potenziale cognitivo, emozionale e relazionale della lettura, e co-progettare un <i>reading corner</i> per diffondere la lettura su tutto il territorio.
<i>La città ascolta</i>	2024-2025 Vincitore del bando del Centro per il libro e la lettura "Ad alta voce – 2023"	Associazione Anatolè	Reparti pediatrici Biblioteche pubbliche Docenti	Organizza percorsi di lettura ad alta voce nei reparti pediatrici e nelle biblioteche pubbliche e corsi di formazione per docenti al fine di diffondere la pratica della lettura e promuoverla come strumento didattico.

Comune di Palermo				
<i>Giufà legge e crea. La narrazione come regno del possibile</i>	2023-	Laboratorio Zen Insieme	10-16 anni Famiglie	Organizza attività laboratoriali ad alta voce per ragazzi e offre alle famiglie il <i>Life Story Book</i> , libro-manufatto realizzato dai ragazzi che, attraverso illustrazioni, documenti, foto, disegni, ripercorrono la propria esperienza di vita. L'associazione è anche promotrice dello <i>Zen Book Festival</i> , festival della letteratura per l'infanzia e l'adolescenza.
Comune di Zafferana Etnea (CT)				
<i>Festa del Libro di Zafferana Etnea</i>	2007-	Calicanto Associazione culturale	Tutti	Festival di portata internazionale dedicato in particolare alla letteratura per l'infanzia e l'adolescenza nel campo della narrativa e degli albi illustrati.
TOSCANA				
<i>Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza</i>	2019-	Regione Toscana	Scuole di ogni ordine e grado Famiglie	Politica educativa realizzata grazie alle precedenti ricerche del Dipartimento FISSUF dell'Università degli Studi di Perugia, con la collaborazione dell'Ufficio scolastico regionale, l'Indire, il Centro per il libro e la lettura, l'Associazione Nausika e LaAV, che propone l'inserimento della lettura ad alta voce di storie da parte di insegnanti e educatori nella didattica quotidiana, abbracciando l'intero arco del percorso di istruzione – dai nidi e servizi per la prima infanzia fino al termine delle scuole secondarie di secondo grado –, nelle 35 zone educative in cui la Toscana è articolata, con l'obiettivo di far diventare la lettura ad alta voce condivisa una pratica quotidiana, intensiva, continuativa e sistematica, in una prospettiva di democrazia cognitiva ed equità sociale. Il progetto, che dopo i primi quattro anni ha visto succedersi all'Università di Perugia le Università di Firenze, Siena e Pisa, prevede, da un lato, percorsi di formazione rivolti a docenti e educatori e, dall'altro, la documentazione della pratica attraverso strumenti specifici e attività di monitoraggio <i>ex ante</i> e <i>ex post</i> nelle classi coinvolte.

Comune di Empoli				
<i>Leggenda. Festival della lettura e dell'ascolto</i>	2018-	Comune di Empoli	Bambini Ragazzi Famiglie Docenti Educatori	Incentrato sulla lettura in tutte le sue diverse declinazioni, si rivolge in particolare alla fascia d'età 0-17 con attività laboratoriali e ludico-educative, mentre propone agli adulti incontri di formazione.
Comune di Firenze				
<i>Testo torna a scuola</i>	2022-	Testo	Scuole secondarie di secondo grado	Organizza nelle scuole aderenti laboratori di lettura, traduzione e editoria, e corsi di formazione e aggiornamento per docenti.
Comune di Firenzuola (FI)				
<i>Storie in cammino</i>	2018-	Associazione culturale Qualcunocon- cuicorrere	Tutti	Minifestival che consiste in passeggiate letterarie e momenti di socializzazione con autori e ragazzi nelle aree dell'Appennino. Dal 2021 al festival è associato il premio letterario <i>La storia più importante</i> rivolto a opere di narrativa per la fascia d'età 11-14.
Comune di Scandicci (FI)				
<i>Libernauta</i>	2000-	Biblioteca di Scandicci	14-19 anni	Promosso dal Comune di Scandicci, Comune di Firenze, SDIAF, Città metropolitana di Firenze e Regione Toscana, patrocinato dal MIUR e realizzato in collaborazione con EDA servizi, è un concorso a premi a cui è possibile partecipare individualmente o in gruppo e consiste nella scelta e nella recensione di un libro da un catalogo selezionato attraverso linguaggi transmediali allo scopo di collegare il testo a prodotti musicali, cinematografici ecc. Membri del comitato scientifico sono Ilaria Tagliaferri e Matteo Biagi.
TRENTINO-ALTO-ADIGE				
<i>Liesmich-Leggimi</i>	2023-	Ufficio Educazione permanente, biblioteche e audiovisivi Ufficio Biblioteche e lettura delle Ripartizioni cultura italiana e tedesca	11-16 anni	Concorso estivo rivolto alla fascia d'età dagli 11 in su, che consiste nella scelta di uno o più libri tra 80 proposte – metà sono in lingua italiana, metà in lingua tedesca –, sui quali i partecipanti sono chiamati a rispondere a un quiz o redigere un commento personale.

UMBRIA				
<i>Rete Umbra. Lettura ad alta voce condivisa</i>	2024-	Associazione Nausika	Scuole di ogni ordine e grado	In collaborazione con il gruppo di ricerca dell'Università degli Studi di Perugia, il progetto eroga corsi di formazione sui benefici e gli effetti della lettura ad alta voce condivisa, e su tecniche metodologie e strumenti per praticarla con bambini e ragazzi nelle 65 scuole umbre coinvolte.
Provincia di Terni				
<i>LeggiAMO</i>	2022- Vincitore dei bandi del Centro per il libro e la lettura "Leggimi 0-6 – 2020" e "Leggimi 0-6 – 2023"	Associazione Il Pettiroso	0-6 anni Adulti	Promuove la lettura ad alta voce per la fascia prescolare attraverso incontri, presentazioni, corsi di formazione, letture itineranti, anche grazie a una biblioteca ambulante attiva nel mese di maggio. Oltre a organizzare attività di divulgazione sui benefici e gli effetti della lettura, il progetto prevede un'attività di monitoraggio e valutazione della formazione al fine di verificarne l'impatto sulle abitudini familiari.
Comune di Narni (TR)				
<i>Biblioteche nei borghi</i>	2024-	Comune di Narni	Bambini Ragazzi	Letture ad alta voce condivisa itineranti promosse in cinque frazioni del comune allo scopo di espandere e consolidare una rete di lettura territoriale.
VALLE D'AOSTA				
<i>Conte pe le petchoù pedzeun</i>	2016-	Patois VdA	0-3 anni Famiglie	Pubblicazioni e materiale didattico in franco-provenzale per la prima infanzia organizzato da un gruppo di lavoro composto da diverse strutture dell'amministrazione regionale. Il materiale si compone di diversi elementi – segnalibri di filastrocche, storie pieghevoli, cartoline, bibliografia informativa. Le filastrocche e le storie pieghevoli possono essere ascoltati online, mentre i volumi sono disponibili nelle biblioteche del Sistema bibliotecario valdostano.
Comune di Aosta				
<i>BiblioTour BiblioLab BiblioMots</i>	2024-	Bibliothèque régionale d'Aoste – Sezione ragazzi	Scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di primo grado	Laboratori didattici, letture animate e servizi bibliotecari dedicati rivolti ai tre ordini di scuola e declinati per fasce d'età in letture animate.

<i>Ora del racconto</i>	2024-	Bibliothèque régionale d'Aoste – Sezione ragazzi	Bambini Ragazzi	Lecture ad alta voce per bambini e ragazzi nel teatrino della biblioteca.
Comune di Morgex (AO)				
<i>Parco della Lettura di Morgex</i>	2020-	Fondazione Sapegno Comune di Morgex	Tutti	Parco dedicato alla lettura, articolato in diverse aree ciascuna deputata a diverse attività – giochi, letture animate, punti di lettura NpL, rivolte a tutti, in particolare alla fascia prescolare.
VENETO				
<i>Il Veneto legge (aprile-settembre)</i>	2017-	Regione Veneto	Tutti	Maratona di lettura ad alta voce articolata in un lungo periodo di incontri, letture, eventi promozionali, fino alla giornata conclusiva in ottobre, dedicata interamente alla lettura ad alta voce dentro e fuori i contesti tradizionali.
Provincia di Rovigo				
<i>Libri infiniti</i>	2005-	Regione Veneto Provincia di Rovigo RetEventi Cultura SBP di Rovigo	Bambini Ragazzi	Con l'obiettivo di avvicinare bambini e ragazzi alla lettura, organizza incontri d'autore, letture animate, attività laboratoriali. Dal 2024 organizza un percorso formativo rivolto alle scuole, dall'infanzia alla secondaria di primo grado.
Provincia di Verona				
<i>Libri da picnic</i>	2021-	Fondazione AIDA	9-15 anni	Coniugando lettura, sport e ambienti naturali, prevede attività di formazione e laboratoriali per la registrazione e il montaggio di podcast teatralizzati di libri. Con la partecipazione si riceve la nomina a Young Book Ambassador.
Comune di Castelfranco Veneto (TR)				
<i>Progetto Lettura 2024/2025</i>	2024-2025	Città di Castelfranco Veneto	Scuole di ogni ordine e grado	Il progetto riunisce tutte le attività promosse dalla Biblioteca comunale in collaborazione con gli istituti scolastici: <i>La biblioteca</i> (visite guidate strutturate), <i>Scelgo il mio libro</i> (invito al prestito), <i>La biblioteca in classe</i> (richiesta di libri dalla biblioteca) e <i>Leggiamo insieme</i> (laboratorio di lettura ad alta voce). Ai docenti sono rivolti incontri di condivisione su metodi e strategie didattiche e di presentazione delle bibliografie estive proposte dalla biblioteca.

5.2. I progetti e le iniziative di promozione/educazione alla lettura in Europa

di Mauro Le Donne, Veronica Lombardi

Nell'ambito del programma "Europa Creativa", finalizzato al sostegno ai settori culturali e creativi per il periodo 2021-2027, nel 2023 è stato avviato il progetto *REEPLAI – Readers of Europe Play, Learn and Interact*, volto a promuovere nuove abitudini di lettura in tre Paesi coinvolti – Italia (Morgex), Portogallo (Óbidos) e Ucraina (Lviv) – attraverso la creazione di due Parchi della Lettura analoghi a quello già presente nel comune di Morgex. E, sempre nell'ambito dello stesso programma, rivolto all'Italia, alla Slovenia e alla Croazia, è il progetto europeo *Our Little Library: Through Literary Bridges to Reading Adventures* per il triennio 2024-2027, che mira a promuovere, più che la lettura in sé, la circolazione di opere letterarie e la mobilità transnazionale di operatori del settore attraverso la produzione diretta di 12 libri per l'infanzia, 18 ebook e quasi 20.000 libri contenenti risorse didattiche per l'infanzia. Momentaneamente sospeso per l'anno in corso è il progetto *EURead*, che nel 2024 è stato presente in più parti d'Europa al fine di sostenere l'importanza dell'alfabetizzazione e della lettura come strumenti di accesso alla democrazia – dal panel organizzato alla Bologna Children's Book Fair, "PISA a Bologna: come combattere le scarse competenze di lettura", a quello della Frankfurter Buchmesse, "Literacy: Vital for Democracy", organizzato dall'Ukrainian Book Institute.

Andando nello specifico delle iniziative menzionate all'interno della Tabella 16, il censimento dei progetti di promozione della lettura e di educazione alla lettura attivi in Europa è stato effettuato consultando i siti ministeriali di tutti i Paesi facenti parte dell'Unione europea e, quando identificati, anche i siti delle maggiori organizzazioni nazionali volte a promuovere la cultura del libro e della lettura. Talvolta, in ragione di una particolare centralità ed efficacia di un progetto nelle politiche educative per la lettura, sono state menzionate anche iniziative circoscritte a un singolo territorio (es. *Buchstart* ad Amburgo). D'altro canto, non è stato possibile, invece, dare conto di tutti i Paesi europei, data la difficoltà di reperire informazioni adeguate su progetti e iniziative per alcune aree.

Nella Tabella 16, i Paesi menzionati sono stati riportati in ordine alfabetico, così come anche, al loro interno, i progetti di promozione e educazione alla lettura che li interessano. Per alcuni Paesi, in un cappello introduttivo preliminare, sono state introdotte informazioni relative a strategie o programmi di promozione della lettura coordinati a livello centrale direttamente dai ministeri di competenza. L'efficacia di tali strategie può

essere poi confrontata con i dati relativi alle abitudini di lettura in Europa, sulla base dell'ultimo report Eurostat (2024), che fa riferimento all'anno 2022. Prima di commentare brevemente i dati, occorre però precisare che il report presenta due criticità: la prima riguarda il fatto che per alcuni Paesi non ci sono dati (in particolare Regno Unito e alcuni Paesi del Mediterraneo e dell'Est Europa: Albania, Romania, Montenegro ecc.); l'altra, messa già in luce da Aldus Up (Owena, 2023), progetto di una rete europea delle filiere del libro finanziato dal programma "Europa Creativa", è l'assenza di un criterio comune per la rilevazione e per l'elaborazione di dati quantitativi in materia di abitudini di lettura. Nel 2023, la stessa Aldus Up ha pubblicato delle linee guida (Aldus Up, 2023), che alcuni Paesi hanno già adottato.

Nel report Eurostat sulle abitudini di lettura (2024), i dati elaborati si riferiscono al rapporto tra la percentuale di persone con età superiore a 16 anni e il numero di libri letti in un anno, e vengono ulteriormente suddivisi in base al numero di libri letti al fine di individuare tre categorie: lettori deboli (meno di 5 libri letti all'anno), lettori medi (da 5 a 9 libri) e lettori forti (più di 10 libri). Occorre precisare che il report non riporta i dati della Germania, nonostante sia menzionata nella classifica.

Rispetto alla prima categoria, relativa ai cosiddetti lettori deboli, i Paesi posizionati ai primi dieci gradini della classifica si trovano principalmente nel Nord e nel Centro Europa: si va dalla prima posizione occupata dal Lussemburgo (43,2%), alla seconda occupata dalla Danimarca (36,1%), poi seguono l'Estonia (35%) e la Spagna (34,3%), e infine l'Austria, la Svizzera, la Norvegia, la Repubblica Ceca, la Svezia e la Finlandia tra il 31% e il 32%. In questa classifica, l'Italia si posiziona all'ultimo posto, con la minor percentuale di lettori deboli (15,5%).

Relativamente alla seconda categoria, quella dei lettori medi, il primo posto spetta ai Paesi Bassi (20,2%), seguiti da Svizzera (19,4%), Norvegia (17,1%), Svezia (17%), Belgio (16,7%), Danimarca (16,4%), Estonia (16%), Finlandia (15,8%), Cechia e Lettonia (entrambe con il 15,2%). Anche in questa classifica, l'Italia si colloca nella parte inferiore, sestultima con una percentuale pari all'8,6% di lettori medi.

Infine, rispetto alla percentuale di lettori forti, la classifica riporta quasi le medesime nazioni che primeggiano anche nelle percentuali relative alle precedenti abitudini di lettura. Infatti, ritorna la Svizzera, stavolta al primo posto (28,6%), la Finlandia al terzo (22,7%), la Norvegia al quarto (21,9%), seguita dalla Svezia (21,5%) al quinto, l'Estonia al settimo (19,7%), la Danimarca all'ottavo (19,6%), e infine il Belgio (19,3%) e il Lussemburgo (18%), con l'eccezione dell'Irlanda al secondo posto (26,3) e la Francia al

sesto (19,8%). L'Italia si trova ancora una volta tra i Paesi meno “virtuosi”, con l'11,3% di lettori forti.

Guardando, poi, le statistiche del report con la funzione *Map*, emerge come i Paesi del Nord Europa si posizionino tra i primi dieci posti in tutte le categorie considerate, mentre nell'Europa centrale il solo Paese a rimanere stabile con un'alta percentuale di lettori (deboli, medi e forti) è la Svizzera. Si tratta, d'altronde, di Paesi nei quali sono sistematicamente condotte strategie di promozione e educazione alla lettura da molti anni. Differenze maggiori si danno invece in Paesi come l'Irlanda e la Spagna – ed è proprio in Spagna che una prima strategia coordinata a livello nazionale è stata messa a punto solo dal 2021.

Occorre anche considerare che, al di là della validità statistica di una simile classifica, ogni Paese persegue le proprie strategie sulla base della situazione politica, economica e sociale contingente. Questo, per esempio, è il caso dell'Islanda, non menzionata nel report, che promuove programmi perlopiù destinati a fronteggiare i bassi tassi di alfabetizzazione dovuti al massiccio arrivo di migranti con una lingua madre diversa dall'islandese; o, ancora, dell'Ucraina, anch'essa esclusa dal report, dove i programmi nazionali di promozione della lettura sono finalizzati a contrastare la propaganda russa seguita all'invasione.

Per ciò che concerne la trascrizione di enti e progetti, i primi sono stati riportati in lingua (con l'eccezione di enti politico-istituzionali, come ministeri e dipartimenti), e così anche i secondi, di cui si è fornita la traduzione laddove la lingua originale fosse del tutto priva di intellegibilità per la piena comprensione di un lettore italiano. Gli enti e i progetti trascritti in alfabeti diversi da quello latino (per es., l'alfabeto cirillico) sono stati riportati direttamente in traduzione, a meno che non presentassero la doppia trascrizione in inglese.

Tab. 16 - I progetti e le iniziative di promozione e educazione alla lettura in Europa

Ente	Progetto	Target	Descrizione
ALBANIA			
Nel 2019 è stato ufficialmente istituito il Qendrës Kombëtare të Librit dhe Leximit (Centro nazionale del libro e della lettura) con l'obiettivo di promuovere la cultura del libro e della lettura e diffondere la letteratura albanese sul piano internazionale.			
VIS (Volontariato internazionale per lo sviluppo)	<i>NarrACTIVEs. Percorsi educativi per i bambini e la comunità nel Municipio di Mat (2024-)</i>	Bambini Famiglie Educatori	Finalizzato a contribuire alla crescita e all'inclusione sociale dei bambini all'interno dei servizi educativi, prevede, oltre alla modernizzazione degli asili nido, la realizzazione di una biblioteca itinerante, corsi di formazione e aggiornamento rivolti a educatori e famiglie, e l'introduzione di <i>Nati per Leggere</i> .
ARMENIA			
Bvik Educational Foundation	<i>Volo sulle ali dei libri</i>	14-18 anni	Concorso di 6 mesi, che ha visto il coinvolgimento attivo delle scuole secondarie, istituito con il fine di promuovere l'interesse per la lettura e sviluppare capacità di lettura veloce, analisi ed espressione di opinioni, e pensiero critico.
Khanko Aper National Children's Library	<i>Yerevan Children's Book Fair</i>	Bambini Ragazzi Famiglie	L'obiettivo della fiera, sostenuta dal Ministero dell'Istruzione, della Scienza, della Cultura e dello Sport, è quello di suscitare l'interesse per i libri e la lettura tra i bambini e i giovani e di informare il pubblico sulle ultime novità della letteratura per l'infanzia e l'adolescenza. Durante la manifestazione sono previsti incontri e discussioni interattive con i vincitori dei vari concorsi indetti dalla Biblioteca nazionale per bambini Khanko Aper, presentazioni, letture di fiabe, spettacoli di burattini, quiz tematici, mostre, visione di film e cartoni animati, discussioni e ascolti, visite guidate, letture per famiglie.
Zartnir. Reading & Beyond	<i>Zartnir Schools</i>	Bambini Ragazzi Docenti	Con lo scopo di creare pari opportunità di accesso all'istruzione a tutti gli studenti delle scuole armene, l'associazione promuove l'educazione alla lettura attraverso: donazioni di libri agli istituti scolastici, in particolare quelli collocati in zone rurali; corsi di formazione per docenti improntati all'acquisizione di tecniche e strategie specifiche di apprendimento; la possibilità di aderire a un programma scolastico incentrato sulla lettura; il finanziamento di viaggi didattici come occasioni di apprendimento; divulgazione di materiale informativo sui benefici della lettura e sulle regole per interagire in modo ottimale con i minori.

AUSTRIA			
<p>Nel 2016 è stato approvato l'“Österreichische Rahmenleseplan” (Piano di lettura austriaco), elaborato da un gruppo di esperti su proposta del Ministero dell'Istruzione, della Scienza e della Ricerca che si rivolge per la prima volta a tutti gli attori nel campo dell'educazione alla lettura allo scopo di promuovere la lettura tra bambini e giovani. Lo stesso ministero finanzia il Koordinationsstelle Lesen (Ufficio di coordinamento per la lettura), una rete nazionale di istituti di formazione, soprattutto della scuola primaria, che offre consulenze mirate per la promozione della lettura e dell'alfabetizzazione. Infine, ogni anno promuove l'Österreichischer Vorlesetag (Giornata austriaca della lettura ad alta voce) rivolta a tutti gli istituti scolastici e di formazione per adulti.</p>			
Direzione dell'Istruzione dell'Austria superiore	<i>Book.Traveller. Den Tieren lesend auf der Spur (Leggendo sulle tracce degli animali)</i>	Bambini	Concorso di lettura che consiste nel completamento di un opuscolo contenente sette compiti di lettura, due indovinelli e materiali didattici legati al mondo vegetale e animale.
	<i>Lesen Deine Superkraft</i>	Scuole primarie	Sigillo di qualità della lettura (tre anni di validità) che premia l'impegno delle scuole primarie che promuovono le competenze di lettura attraverso misure innovative e che stabiliscono la cultura della lettura come compito di tutta la scuola.
Österreichische Buchklub (Centro austriaco del libro)	<i>BuchKlub</i>	Studenti delle scuole primarie e secondarie di primo grado	Selezione bibliografica di letteratura l'infanzia e l'adolescenza, correlata a esercizi didattici al fine di migliorare l'insegnamento scolastico. Il Centro austriaco del libro è la più grande associazione senza scopo di lucro per la promozione della lettura attiva che coinvolge circa 300.000 bambini e ragazzi, e una rete di volontari in circa 6000 scuole.
Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Centro austriaco di competenza linguistica)	<i>#LesenDigital. Leseförderung in einem digitalisierten Unterricht (#LeggiDigitale. Promozione della lettura in una classe digitalizzata)</i>	Scuole secondarie di primo e secondo grado	Guida pratica rivolta agli istituti secondari al fine di promuovere la lettura negli ambienti digitali. Contiene esempi concreti e suggerimenti per lezioni digitalmente supportate per inserire l'educazione alla lettura in tutte le materie scolastiche.
AZERBAIGIAN			
EU4Youth Alumni Network for the Eastern Partnership	<i>Book Yourself</i>	Ragazzi	Il progetto mira a coinvolgere i giovani delle zone rurali, che spesso non hanno accesso a un'istruzione di qualità, creando biblioteche e raccogliendo libri di vario genere. In particolare, il progetto punta alla creazione di una biblioteca all'interno dei locali del club femminile Barda. L'iniziativa è comunque aperta a tutti i generi. La biblioteca è curata con attenzione per soddisfare i diversi interessi e bisogni, offrendo un'ampia gamma di libri tra cui narrativa, saggistica, materiale didattico e letteratura.

BELGIO			
In Belgio le azioni di promozione e educazione alla lettura sono coordinate a livello delle singole comunità linguistiche. In particolare, nelle Fiandre è stata approvata la strategia ministeriale “Een Leesoffensief voor Vlaanderen” (Offensiva di lettura nelle Fiandre) che dal 2021 promuove le competenze di lettura e la motivazione alla lettura nell’area fiamminga.			
Fédération Wallonie-Bruxelles (comunità francofona)	<i>Plan de Lecture</i>	0-18 anni Docenti Educatori	Programma di sensibilizzazione alla lettura rivolto a bambini e ragazzi che promuove eventi e festival (es. <i>Fureur de lire</i> , che al suo interno si articola in un denso panel di iniziative: da <i>Le parcours des lecteurs et lectrices</i> , che incoraggia la lettura in età prescolare attraverso la donazione di libri, alla giuria di piccoli lettori per il concorso <i>La Petite Fureur</i>), e corsi di formazione per docenti e operatori dell’educazione.
Iedereen Leest (comunità fiamminga)	<i>Boekenzoeker (Cercalibri)</i>	0-18 anni Famiglie	Bibliografia aggiornata e consigli di lettura, dove i libri sono divisi in liste tematiche, per promuovere la lettura dall’età prescolare alla maggiore età. Per ogni libro selezionato è possibile ascoltare un frammento di lettura, individuare le letture correlate, ottenere informazioni sulle biblioteche in cui è possibile trovarlo, votarlo, commentare e condividere la lettura, creando un elenco di libri preferiti.
	<i>BoekStart (2005-)</i>	0-3 anni Famiglie	Programma di promozione della lettura ad alta voce per famiglie con bambini piccoli in collaborazione con scuole, asili nido, biblioteche e partner locali. Durante la prima visita pediatrica, i genitori ricevono un “pacchetto” contenente un libro e informazioni sulla lettura ad alta voce. A 15 mesi, ricevono un secondo “pacchetto” da ritirare presso le biblioteche locali.
	<i>De Leesjury (Giuria di lettura)</i>	4-18 anni	La più grande giuria di giovani lettori delle Fiandre, divisi in sette fasce d’età, che ogni anno leggono e discutono 6-8 libri sotto la supervisione di volontari. Nell’ultimo anno hanno partecipato 17.000 giovani lettori. Nel 2023 è stato avviato il progetto pilota <i>Leesjury-start</i> per i lettori più piccoli.
	<i>Netwerk lezen op school (Rete di lettura nella scuola)</i>	Scuole di ogni ordine e grado	Rete di lettura di insegnanti che assolvono il ruolo di “ambasciatori di lettura”, impegnati a promuovere il piacere della lettura negli istituti scolastici aderenti.
SO Ostbelgien (comunità germanofona)	<i>Mit Büchern groß werden (Crescere con i libri) (1997-)</i>	Bambini Famiglie	Dal 1997 promuove la lettura in età infantile mediante la consegna per posta di una cartolina contenente libri per bambini (dal 2002 l’iniziativa è rivolta anche ai bambini di 5 anni); dal 2007 i bambini di quarta elementare ricevono la tessera della biblioteca e, dopo sei timbri, premi in libri e riconoscimenti per il loro entusiasmo verso la lettura; dal 2012 si rivolge anche ai ragazzi di 15 anni invitandoli a partecipare al concorso creativo di lettura <i>15unmediennfit</i> .

BULGARIA			
Dal 2019 il Ministero della Cultura finanzia le biblioteche pubbliche con il bando “Biblioteche bulgare. Centri moderni di lettura e consapevolezza”, al fine di implementare e arricchire l'offerta bibliografica in un'ottica di promozione della lettura.			
Detski Knigi Foundation (Fondazione dei libri per bambini)	<i>Read Every Day</i>	Bambini Famiglie	Campagna nazionale di informazione per promuovere la lettura ad alta voce dei genitori ai propri figli. Per superare il livello di base di competenza nella lettura, la campagna ambisce a sviluppare una cultura della lettura come piacere in ogni cittadino bulgaro, a partire dai genitori.
Reading Foundation Bulgaria	<i>National Reading Pact</i>	Tutti	Il progetto punta a rafforzare le reti e le iniziative esistenti che sostengono e stimolano la lettura, a creare nuove partnership e a unire individui e istituzioni di tutti i settori. Questo include non solo genitori, educatori, pediatri, psicologi, bibliotecari, accademici, editori, librai e media, ma anche autorità nazionali e locali, opinion leader, associazioni di datori di lavoro e di lavoratori, imprese, ONG, società di media, fondazioni, parti sociali, sindacati e volontari, al fine di garantire libero accesso alla lettura e, attraverso questa, l'aumento del tasso di alfabetizzazione.
CROAZIA			
Il Ministero della Cultura e dei Media ha approvato la “Nacionalna strategija poticanja čitanja 2019-2022” (Strategia nazionale per promuovere la lettura 2019-2022) per incoraggiare la lettura soprattutto tra i giovani e sostenere progetti di alfabetizzazione precoce, come l'analogo italiano <i>Nati per Leggere (Rođeni za čitanje)</i> per gli anni 2023-2030, e la campagna nazionale <i>Čitaj mi!</i> (Leggimi!) volta a promuovere l'importanza della lettura ad alta voce in età prescolare. Per il triennio 2023-2025 è stato emesso il bando “Nacionalni program za mlade” (Programma nazionale per i giovani) allo scopo di finanziare iniziative e programmi di sviluppo per le competenze di lettura nei giovani fino ai 25 anni.			
Biblioteca cittadina di Fiume	<i>Tjedan dobre dječje knjige (Settimana del buon libro per bambini)</i>	Bambini Docenti Educatori	Settimana dedicata ad attività laboratoriali, letture animate e ad alta voce, insieme a incontri con autori e illustratori di letteratura per l'infanzia rivolti agli docenti e educatori, con lo scopo di promuovere la migliore narrativa per l'infanzia.
Hrvatska mreža školskih knjižničara (Rete croata dei bibliotecari scolastici)	<i>Čitanjem do zvijezda (Leggere fino alle stelle) (2009-)</i>	Bambini Ragazzi	Concorso nazionale di promozione della lettura che consiste in un quiz sui libri selezionati e un lavoro creativo su un'opera scelta. Al concorso partecipano anche le scuole della Repubblica ungherese e serba.
CECHIA			
Celé Česko čte dětem (Tutta la Cechia legge ai bambini)	<i>Týden čtení dětem (Settimana di lettura per bambini)</i>	Bambini Ragazzi	Iniziativa che sottolinea l'importanza della lettura ad alta voce per i bambini e i giovani. Scuole, asili, biblioteche, caffè letterari e il pubblico in generale partecipano a eventi di celebrazione della letteratura. La settimana viene inaugurata con un evento di lancio che dà il via alle celebrazioni nazionali.

DANIMARCA			
Il Ministero dell'Infanzia e dell'Istruzione ha sottoscritto un accordo pluriennale "Pulje til læsekampagne for øget læselyst blandt børn og unge" (Fondo per la campagna di lettura per aumentare il desiderio di leggere tra bambini e giovani) per gli anni 2025-2034.			
Nationalt Videncenter for Læsning (Centro nazionale di conoscenza della lettura)	Læsekultursatsning (Iniziativa di cultura sulla lettura)	Tutti	Finalizzata a rafforzare una cultura della lettura che promuova l'apprendimento permanente, organizza seminari, corsi di formazione, laboratori di letto-scrittura, producendo pubblicazioni scientifiche e materiale informativo.
ESTONIA			
Eesti Lastekirjanduse Keskus (Centro estone di letteratura per bambini)	Lugemisisust (Programma di lettura) (2019-)	5-13 anni Famiglie	Programma volto a promuovere la lettura tra bambini attraverso l'implementazione dell'offerta bibliotecaria. I bambini ricevono un "passaporto di lettura" e, alla fine dell'anno, una volta completato, viene loro rilasciato un "diploma di lettura". Il centro, dalla sua fondazione (1933), si occupa di raccogliere e conservare la letteratura per l'infanzia, organizzando al suo interno diverse attività, mostre (es. <i>Tallinn Illustrations Triennial</i> dedicata alla letteratura per l'infanzia) e partecipando a fiere internazionali (es. BCBF). Dal 2023 ha aperto una residenza di letteratura per l'infanzia con l'obiettivo di promuovere la lettura in sinergia con le famiglie.
	Pikk-pikk teekond (Un lungo, lungo viaggio) (2020-)	Bambini	Mostra itinerante nelle biblioteche, "confezionata" all'interno di valigie contenenti libri illustrati per bambini.
FINLANDIA			
Il Consiglio nazionale dell'Istruzione ha sottoscritto la "Kansallinen lukutaitostrategia 2030" (Strategia nazionale per l'alfabetizzazione 2030) volta a finanziare progetti, programmi e iniziative di promozione delle competenze di lettura per raggiungere entro il 2030 il primato come Paese con il più alto livello di alfabetizzazione al mondo.			
Lukukeskus Läscentrum (Centro di lettura)	Kirjailijavierailut (Visite d'autore)	Bambini Ragazzi	Cicli di incontri con autori e laboratori di alfabetizzazione organizzati presso scuole e biblioteche per incoraggiare bambini e ragazzi alla lettura.
	Lue lapselle (Leggi al tuo bambino)	0-6 anni Famiglie	Progetto di lettura precoce volto a ispirare le famiglie a leggere ad alta voce ai bambini in età prescolare, fornendo informazioni utili sull'importanza della lettura come strumento di alfabetizzazione. Il progetto mette a disposizione delle famiglie una guida scaricabile gratuitamente e, dal 2019, una borsa contenente un libro distribuita presso le strutture pediatriche.
	Lukupolun (Percorso di lettura)	Bambini Famiglie Docenti	Progetto di educazione alla lettura per l'istruzione prescolare e primaria basato sui programmi di studio e le esperienze degli insegnanti che si concentra sul ruolo delle famiglie nel sostegno alla lettura precoce e sulle esigenze di bambini multilingue.

	<i>LukuViikko</i> (Settimana della lettura)	Tutti	Settimana nazionale della lettura volta a promuovere il piacere della lettura tra tutti, e in particolare tra i più giovani. Incentrata sull'importanza della lettura come fattore di alfabetizzazione precoce, offre materiali didattici e informativi per ogni ordine e grado scolastico.
FRANCIA			
Il Ministero della Cultura e il Ministero dell'Educazione nazionale, dell'Insegnamento superiore e della Ricerca collaborano per finanziare iniziative di promozione della lettura per l'intero ciclo scolastico, diffondendo sul sito materiale informativo e didattico, investendo sulle biblioteche pubbliche, fornendo bibliografie aggiornate rivolte in particolare agli adolescenti. Dal 2021, si stanno attuando diverse politiche a supporto delle biblioteche pubbliche, volte a incoraggiare la lettura negli istituti penitenziari e di giustizia minorile (convenzione nazionale <i>Culture-Justice</i>) e nelle strutture sociosanitarie (convenzione nazionale <i>Culture-Santé</i>), e a facilitarne l'accesso per persone che hanno difficoltà nella lettura (in collaborazione con il Centre national du livre, in ottica di contrasto all'analfabetismo (<i>Facile à lire en bibliothèques et lieux de médiation</i>)).			
Alliance pour la lecture	<i>#LectureInclusion2025</i>	Tutti	Campagna informativa di promozione della lettura lanciata su social network e coordinata da Alliance pour la lecture – collettivo di oltre 60 organizzazioni – al fine di sensibilizzare sull'accesso alla lettura come strumento di inclusione, coesione ed emancipazione sociale.
Centre national du livre	<i>Le quart d'heure de lecture national</i>	Tutti	Campagna promozionale che invita tutta la popolazione a leggere per un quarto d'ora in un giorno stabilito.
	<i>Mots parleurs</i>	Bambini Ragazzi Ospedali	Progetto di lettura ad alta voce rivolto alle strutture ospedaliere in collaborazione con l'Assistance publique-hôpitaux de Paris. A partire da un'opera letteraria selezionata insieme al personale ospedaliero, bambini e ragazzi sono invitati a scegliere estratti testuali da leggere commentare registrando un podcast di circa 30 minuti, poi caricato online.
	<i>Nuits de la lecture</i>	Tutti	Ciclo di eventi serali incentrati ogni anno su un tema diverso e finalizzati a diffondere la cultura del libro e promuovere le abitudini di lettura.
Coup de Pouce Nata nel 1984 come Association pour favoriser une école efficace (Apfée)	<i>Programme Lecture-Écriture</i>	Studenti delle scuole primarie	Programma educativo fondato su tre principi chiave – coinvolgimento di scuole, famiglie e territorio; attività in piccoli gruppi ritualizzate; strategie volte a rafforzare la fiducia nelle capacità dei bambini –, riconosciuto nel 2002 dal Ministero dell'Istruzione, e affiancato dal 2012 dall'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme, rivolto a bambini della primaria, individuati preventivamente dagli insegnanti, che non trovano nella scuola un motivo di partecipazione autentica e volontaria, nutrono minore fiducia nelle proprie capacità, non sono adeguatamente seguiti dalle loro famiglie, e che sono, dunque, maggiormente esposti al rischio di dispersione.

Fédération nationale d'achat des cadres Bruit de lire	<i>Prix Goncourt des lycéens</i> (1988-)	Studenti delle scuole secondarie di secondo grado	Finanziato dal Ministero dell'Istruzione, con il patrocinio dell'Académie Goncourt, offre la possibilità a 50 classi all'anno (circa 2000 studenti) di premiare un romanzo a partire da una lista curata dall'Académie Goncourt. Durante la fase di selezione, le classi partecipanti vengono sostenute da due docenti di discipline diverse allo scopo di sviluppare competenze di letto-scrittura e di pensiero critico.
Ligue de l'enseignement Union nationale des associations familiales	<i>Lire et faire lire</i> (1999-)	Bambini Over 50	Progetto educativo che coinvolge volontari over 50 che hanno preventivamente ricevuto una formazione in psicologia e letteratura per l'infanzia, perché leggano storie ad alta voce a un piccolo gruppo di bambini, una o più volte la settimana, all'interno di strutture educative istituzionali e luoghi pubblici, durante il periodo scolastico ed extrascolastico.
Salon du livre et de la presse jeunesse en Seine-Saint-Denis	<i>Des livres à soi</i>	Famiglie	Organizzato dal Centre de promotion du livre de jeunesse, il progetto nasce come azione di mediazione letteraria rivolta alle famiglie in difficoltà economica, alle quali propone, nell'arco di 6-8 mesi (settembre-luglio), corsi di formazione finanziati da borse di studio, dieci incontri che prevedono attività laboratoriali e uscite culturali, distribuzione di buoni per l'acquisto di libri.
Syndicat national de l'édition	<i>La BD en classe</i>	Bambini Ragazzi	Nato dallo studio <i>La place de la Bande dessinée dans l'enseignement</i> , incoraggia l'introduzione del fumetto nei programmi scolastici come fattore promotore dell'educazione culturale e artistica di bambini e ragazzi.
	<i>Les petits champions de la lecture</i> (2012-)	9-11 anni	Presieduto da Antoine Gallimard, coinvolge bambini delle classi CM1 e CM2 in una gara di lettura articolata in quattro fasi dove ciascuno è chiamato a leggere un breve testo narrativo a scelta della durata massima di 3 minuti.
GEORGIA			
Georgian Publishers and Booksellers Association	<i>World Read Aloud Day</i>	Tutti	Nel 2023, ha coinvolto scuole, università e altre istituzioni educative di tutta la Georgia con la lettura di opere letterarie agli studenti e rimarcando il valore dell'alfabetizzazione. Più di 90 milioni di partecipanti provenienti da 100 nazioni diverse si sono riunite per interagire, celebrare il piacere della lettura.
GERMANIA			
Della terza fase di finanziamento del programma approvato dal Ministero federale dell'Istruzione e della Ricerca "Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung" (La cultura ti rende forte. Alleanze per l'istruzione) per gli anni 2023-2027, rientra il programma Gemeinsam Digital! Kreativ mit Medien promosso dalla Deutsche Bibliotheksverband (Associazione tedesca delle biblioteche) con lo scopo di sostenere progetti locali per promuovere la lettura digitale per bambini e ragazzi dai 3 ai 18 anni, in particolare provenienti da situazioni a rischio, e offrire loro ulteriori opportunità educative.			
Biblioteca comunale di Monaco	<i>Bücherbus</i> (Autobus dei libri)	Tutti	Biblioteche mobili ospitate in un autobus che mette a disposizione i libri per tutta la comunità, in particolare, per i ragazzi.

Buchstart Sidebeginner (Amburgo)	<i>Buchstart 1</i>	1-3 anni Famiglie	Progetto che prevede che ogni bambino riceva, al compimento del primo anno di età, una “borsa Buchstart” che contiene due libri illustrati, un buono per le biblioteche cittadine e materiale informativo per le famiglie.
	<i>Buchstart 4½</i>	Bambini Educatori	Progetto che punta a promuovere la lettura per i bambini dalla scuola dell'infanzia alla primaria. Il progetto prevede anche giornate di iniziativa annuali e corsi di formazione per educatori di asili nido e scuole materne.
	<i>Gedichte für Wichte (Poesie per i bambini)</i>	Bambini Famiglie	Gruppi di lettura per bambini e famiglie che vengono creati su base volontaria.
Seiteneinsteiger	<i>1 Klasse Liest 1 Comic (1 classe legge 1 fumetto) (2021-)</i>	3-6 anni	Progetto centrato sulla lettura del fumetto per la fascia d'età prescolare 3-6. Ogni anno scolastico possono partecipare 20 classi della scuola di Amburgo dalla terza alla sesta elementare.
Stiftung Lesen (Fondazione lettura)	<i>Bundesweite Vorlesetag (Giornata nazionale della lettura ad alta voce) (2004-)</i>	Tutti	Giornata nazionale della lettura che promuove la lettura, in particolare ad alta voce, coinvolgendo ogni anno oltre un milione di partecipanti.
	<i>Leseclub (Club di lettura) (2013-)</i>	Bambini Ragazzi	Club di lettura sparsi nel territorio che, con la collaborazione di volontari, promuovono il piacere di leggere attraverso attività ludiche.
	<i>Vorlesepaten (Sponsor di lettura ad alta voce)</i>	Bambini delle scuole dell'infanzia Adulti	Analoghi all'iniziativa francese <i>Lire et faire lire</i> , e diffusi su tutto il territorio nazionale, i “volontari o sponsor di lettura” sono anziani, adulti e studenti, che una volta alla settimana o ogni 14 giorni leggono ad alta voce all'interno delle classi della scuola dell'infanzia, al fine di favorire in tal modo, oltre al piacere della lettura, l'incontro intergenerazionale.
GRECIA			
Leggendo crescono	<i>Leggere insieme</i>	0-12 anni	Nato per celebrare la <i>Giornata mondiale dell'alfabetizzazione</i> , il programma comprende letture ad alta voce e interattive in sei lingue, un evento di lettura, un laboratorio artistico e un concerto dell'Orchestra Filarmonica di Atene.
IRLANDA			
Libraries Ireland	<i>Right to Read (2013-)</i>	Bambini Ragazzi Famiglie	Programma nazionale finalizzato a promuovere la lettura e l'alfabetizzazione, include quattro iniziative promosse grazie alla partecipazione delle biblioteche pubbliche: <i>Spring into Storytime</i> e <i>Summer Stars</i> , letture ad alta voce di storie per bambini che si svolgono rispettivamente

			nel mese di aprile e in estate; il <i>Children's Book Festival</i> ; e <i>Family Time at Your Library</i> , nel mese di dicembre, un evento rivolto ai bambini e alle loro famiglie. Le biblioteche di Cork organizzano molte attività pensate per bambini e ragazzi, oltre ad avere al loro interno spazi appositi a loro dedicati e gestiti autonomamente da giovani riuniti nel comitato degli adolescenti (13-18 anni), il quale, assumendo ruoli decisionali, pianifica la programmazione degli eventi (per esempio, l'annuale Teen Day durante il <i>Cork World Book Fest</i>), avvia discussioni sui servizi bibliotecari per adolescenti e coordina incontri, corsi, gruppi di lettura e scrittura.
ISLANDA			
Lesum saman (Leggere insieme)	<i>Lesum saman</i> (<i>Leggere insieme</i>) (2022-) Ideato dalla prof.ssa Noemí Cubas Martín	Studenti Famiglie Scuole	Progetto educativo volto a rafforzare la conoscenza della lingua e il senso di comunità attraverso la lettura come strumento di inclusione a fronte della crescita della popolazione islandese con l'arrivo di nuove famiglie straniere. Si articola in tre fasi: un incontro iniziale per studenti, famiglie e scuole; la presentazione del programma per famiglie e volontari, al fine di fornire linee guida e consigli; sessioni di follow-up, dette <i>Enthusiastic Readers</i> , in cui esplorare e condividere strategie e metodi di lettura.
LETTONIA			
Dal 2024 la Biblioteca nazionale della Lettonia, in collaborazione con il Valsts izglītības saturs centrs (Centro statale per i contenuti educativi) e con il sostegno finanziario del Ministero dell'Istruzione e della Scienza, sta implementando il programma di sviluppo delle competenze professionali "Lasīšanas veicināšanas kompetence un kultūra izglītības iestādēs" (Competenza e cultura della lettura nelle istituzioni educative) rivolto al personale scolastico e agli educatori con l'obiettivo di migliorare le competenze di promozione della lettura tra le nuove generazioni e fornire un quadro strutturato di iniziative e attività che consenta la creazione di personale di supporto per il movimento di coinvolgimento pubblico <i>Restarts lasīšana</i> (<i>Restarts for Reading</i>).			
IBBY Latvia	<i>White Wolf Books</i>	Bambini Famiglie	In collaborazione con istituti nazionali, il programma promuove la lettura tra i bambini sostenendo la narrativa per l'infanzia. Coordina molti eventi annuali, tra cui: l'assegnazione del <i>Premio Jānis Baltvilks</i> per gli scrittori di letteratura per l'infanzia dei Paesi del Mar Baltico; le <i>White Wolf Readings</i> , letture internazionali; <i>Among Wildlife with a Book</i> , gite con autori per bambini e famiglie; <i>The City of Wide Horizons</i> , campus estivo per bambini riservato ai giovani lettori vincitori del concorso nazionale <i>Wide Horizons Contest</i> .
LIECHTENSTEIN			
L'Ufficio scolastico del Liechtenstein promuove la lettura a livello nazionale attraverso l'erogazione di corsi di supporto linguistico e di lettura – relativamente a tedesco, inglese, francese e latino – e il sostegno a nove scuole comunali che offrono attività di volontariato settimanali per bambini in età prescolare.			
Biblioteca comunitaria del Liechtenstein	<i>Liechtenstein liest</i> (<i>Il Liechtenstein legge</i>)	Bambini delle scuole dell'infanzia	Programma nazionale di promozione della lettura che prevede letture ad alta voce, incontri con gli autori, "scatole di lettura",

		Studenti delle scuole primarie	con il coinvolgimento anche di attori teatrali chiamati a dare vita alle storie raccontate attraverso attività laboratoriali e ludico-educative.
Fondazione culturale Ufficio della cultura Biblioteca nazionale Ufficio scolastico	<i>BuchBar</i>	Tutti	Nato come proseguimento delle Giornate del libro, è un oggetto mobile in legno che può essere noleggiato per organizzare eventi, attività e incontri itineranti per promuovere la cultura del libro e la lettura.
LITUANIA			
Il Ministero della Cultura ha approvato lo “Skaitymo skatinimo programa 2022-2024” (Programma di promozione della lettura 2022-2024) volto a supportare iniziative e progetti nazionali come l'elezione del <i>Metai su knyga</i> (Libro dell'anno), <i>Vasara su knyga</i> (Estate con un libro) e l'evento <i>Lietuva skaito</i> (La Lituania legge), organizzato durante la <i>Spaudos atgavimo, kalbos ir knygos diena</i> (Giornata del restauro della stampa, della lingua e del libro).			
Biblioteca nazionale lituana Martynas Mažvydas	<i>Book Start</i>	0-3 anni Famiglie	Programma finanziato dal Ministero della Cultura e finalizzato a promuovere la lettura nella fascia prescolare attraverso la diffusione di materiali informativi per le famiglie, bibliografie aggiornate e la consegna di una borsa contenente segnalibri e il “certificato di primo lettore”. Inoltre, vengono organizzate campagne di promozione della lettura come i papà leggono storie durante la giornata della Festa del papà.
LUSSEMBURGO			
Nato con l'obiettivo di coordinare i progetti e le iniziative di educazione culturale nazionali, il Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT) ha implementato negli ultimi anni diversi programmi di promozione della lettura collaborando con diverse istituzioni e associazioni culturali, oltre a coordinare eventi annuali come la <i>Journées du livre et du droit d'auteur</i> .			
Freed um Liesen (Plaisir de lire)	<i>Freed um Liesen (Plaisir de lire)</i>	Bambini Famiglie	Progetto di promozione della lettura che coordina in tutto il Paese iniziative rivolte a bambini e famiglie al fine di promuovere il piacere e la cultura della lettura attraverso aggiornamenti periodici di bibliografie per l'infanzia, letture animate ad alta voce in biblioteche pubbliche, a eventi e festival (es. <i>LiteraTure</i>).
SCRIPT	<i>eduDocs</i>	Ragazzi Docenti	In collaborazione con il Centre national de littérature, consiste in una piattaforma online che offre dossier didattici incentrati sugli autori lussemburghesi, oltre a un corso di formazione per insegnanti coordinato con l'Institut de formation de l'éducation nationale.
	<i>Lies a flé (Leggi e vola)</i>	Bambini Famiglie Docenti	Catalogo di letteratura per l'infanzia (circa 400 libri) accessibile online.
	<i>onilo.de</i>	Bambini Famiglie Docenti	Portale tedesco di lettura online che offre a bambini e insegnanti libri illustrati (boardstories) in diverse lingue – tedesco, francese, inglese, ucraino, russo e turco – che possono essere scelti sulla base del

			livello di lettura di ogni bambino, oltre a materiale didattico da utilizzare in classe o a casa.
	<i>Viriliesconcours</i> (Concorso di lettura)	Studenti delle scuole primarie (IV ciclo)	Concorso nazionale di lettura ad alta voce in lingua tedesca, lussemburghese e francese rivolto ai bambini del IV ciclo della scuola primaria.
MALTA			
Il Ministero dell'Educazione, Sport, Gioventù, Ricerca e Innovazione di Malta ha approvato la “Digital Education Strategy 2024-2030”, nella quale il governo maltese ha fissato l'obiettivo di raggiungere il livello base di alfabetizzazione in termini di equità e inclusione sociale attraverso il potenziamento dell'istruzione, e in particolare mediante la promozione della cultura della lettura provvedendo alla distribuzione dei libri per età in ogni nucleo familiare, incoraggiando l'aumento graduale del tempo di lettura nel corso dello sviluppo personale, ampliando l'accessibilità alla lettura con supporti digitali.			
Merlin Library	<i>Brillantini tal-Qari</i> (Reading Stars)	Bambini Ragazzi	Campagna di promozione della lettura che prevede la partecipazione a un concorso dove i candidati sono chiamati a raccontare la propria passione per la lettura attraverso racconti, illustrazioni, videoclip.
National Literacy Agency	<i>Hlewwet il-Qari</i> (Read Aloud Programme) (2021-)	Bambini Ragazzi	Programma educativo di alfabetizzazione online rivolto a studenti identificati come destinatari, che consiste in tre sessioni settimanali interattive di lettura ad alta voce condotte da tutor qualificati.
	<i>Reading Champions</i>	Studenti del VII anno (I anno di istruzione secondaria)	Consiste nella premiazione degli studenti nominati dall'amministrazione scolastica e dagli insegnanti-bibliotecari per la loro passione verso la lettura, le attività di promozione di libri e il miglioramento nelle competenze di alfabetizzazione, durante il <i>Malta Book Festival</i> .
MOLDAVIA			
Nel 2020 il Ministero dell'Educazione, della Cultura e della Ricerca ha avviato il “Programul național de promovare a lecturii” (Programma nazionale di promozione della lettura) allo scopo di rafforzare il ruolo della lettura all'interno della società come strumento catalizzatore di processi democratici e trasformativi, in particolare tra le nuove generazioni. Dal 2023, promuove la campagna nazionale <i>De Ziua Națională a Lecturii</i> (Giornata nazionale della lettura).			
Uniunea Scriitorilor din Moldova (Unione degli scrittori della Moldavia)	<i>Poduri de cărți. Dialog prin literatură</i> (Ponti di libri. Dialogo attraverso la letteratura)	Studenti	Ciclo di incontri sostenuto dal “Programa di misure di rafforzamento della fiducia dell'Unione europea”, implementato dal “Programma delle Nazioni Unite per lo sviluppo (UNDP)”, in sette scuole della regione della Gagauzia e in località della zona di sicurezza su entrambe le rive del fiume Nistru.
MONACO			
Le iniziative nazionali di promozione della lettura sono coordinate dalla Médiathèque de Monaco, che organizza ogni mese attività rivolte principalmente a bambini – incontri, letture animate ad alta voce e laboratori – nelle biblioteche pubbliche.			
La Grande Librairie	<i>Si on lisait à voix haute</i>	Studenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado	Concorso nazionale di lettura ad alta voce promosso da François Busnel in collaborazione con Lumni e il Ministero dell'Istruzione nazionale e della Gioventù, al quale partecipano le classi con la mediazione dei docenti. Nell'ultimo anno, hanno partecipato circa 120.000 studenti.

Je lis, tu lis, nous lisons	<i>Fête de la lecture</i> (2006-)	Bambini delle scuole dell'infanzia Studenti delle scuole primarie Anziani	In collaborazione con <i>Lire et faire lire</i> , festa annuale di promozione della lettura durante la quale i nonni leggono ai bambini negli spazi del parco Principessa Antonietta di Monaco. L'associazione opera da anni all'interno delle scuole materne e delle primarie allo scopo di diffondere la lettura.
NORVEGIA			
Il Ministero della Cultura e dell'Uguaglianza e il Ministero dell'Istruzione hanno sottoscritto la "Sammen om lesing. Leselyststrategien 2024-2030" (Insieme per leggere. Strategia per la promozione della lettura 2024-2030) per diffondere la pratica di lettura tra bambini e ragazzi migliorando l'accesso alla cultura, implementando le risorse bibliotecarie pubbliche, rafforzando l'educazione alla lettura nelle scuole nazionali attraverso il programma <i>Tid for lesing</i> (Tempo di leggere).			
Foreningen les (Associazione di lettura)	<i>BokStart</i>	0-3 anni Famiglie	Distribuzione gratuita di libri e materiale informativo a famiglie con bambini in età prescolare, con la collaborazione di centri pediatrici e biblioteche, al fine di favorire la lettura precoce e sviluppare competenze di letto-scrittura.
	<i>Les og lek</i> (Leggi e gioca)	Studenti delle scuole primarie (I-IV anno)	Progetto rivolto a bambini di età compresa tra la prima e la quarta elementare, che organizza nei doposcuola attività ludiche attraverso la promozione di libri illustrati.
	<i>Stjerneboka</i> (Il libro delle stelle)	Studenti delle scuole primarie (III-IV anno) Docenti Bibliotecari	Progetto di educazione alla lettura ad alta voce condivisa per i bambini di terza e quarta elementare, che propone ai docenti e bibliotecari una selezione bibliografica corredata da materiale didattico per incentivare la lettura attraverso attività laboratoriali.
Nasjonalt lesesenter (Centro nazionale di lettura)	<i>Les for meg</i> (Leggi per me)	Studenti delle scuole primarie (I-IV anno) Docenti	Finalizzato a sviluppare strumenti e metodologie di lettura per bambini dalla prima alla quarta elementare e di monitorarne i progressi, anche grazie al coinvolgimento di esperti e docenti, si incentra sulla motivazione e il coinvolgimento come fattori determinanti per promuovere l'interesse alla lettura.
PAESI BASSI			
Al fine di recuperare le carenze di apprendimento e sviluppo causate dall'epidemia di Covid-19, il Ministero dell'Istruzione, della Cultura e della Scienza ha avviato il "Nationaal Programma Onderwijs" (Programma nazionale di istruzione), parte del quale coordinato dalla Direzione nazionale per la ricerca educativa, che si occupa di promuovere le competenze di lettura tra le nuove generazioni attraverso la divulgazione di materiale informativo e l'organizzazione di webinar e laboratori che forniscono a insegnanti e educatori strategie didattiche e strumenti concreti basati sui risultati di ricerche scientifiche.			
Stichting Collectieve Propaganda van het Nederlandse Boek (Fondazione del libro olandese)	<i>Heel Nederland Leest Junior</i> (Tutti i Paesi Bassi leggono)	Tutti	Iniziativa che si impegna nella creazione di un ambiente di lettura in termini di strutturazione di uno spazio di socializzazione, al fine di rendere l'esperienza di lettura piacevole e accessibile a tutti.
Stichting Lezen (Fondazione lettura)	<i>3PAK</i>	Studenti delle scuole secondarie di secondo grado	Progetto che consiste nella collaborazione fra librerie, biblioteche e scuole per consegnare un libro con tre racconti agli studenti delle scuole secondarie superiori.

POLONIA			
<p>Nel 2021 il Ministero della Cultura e del Patrimonio nazionale ha avviato il “Narodowy Program Rozwoju Czytelnictwa 2.0” (Programma nazionale di sviluppo della lettura 2.0) per il 2021-2025 con l'obiettivo di finanziare iniziative innovative di ampio respiro che promuovano le competenze di lettura tra tutta la comunità polacca, e in particolare tra bambini e adolescenti, e rafforzare il ruolo delle biblioteche pubbliche e scolastiche, in collaborazione con la Biblioteca nazionale, l'Instytut Książki (Istituto del libro), il Narodowego Centrum Kultury (Centro nazionale della cultura) e il Ministero dell'Istruzione e della Scienza.</p>			
Fundacja ABCXXI	<i>Cała Polska Czyta Dzieciom (Tutta la Polonia legge ai bambini)</i>	Bambini	Programma di promozione della lettura ad alta voce gestito regolarmente sia a casa che a scuola grazie a un team di volontari.
	<i>Rodzinne Czytanie (Letture in famiglia)</i>	Bambini Famiglie	Iniziativa che promuove la creazione di club familiari di lettura nelle biblioteche, negli asili, nelle scuole e nelle istituzioni educative.
Fundacja Powszechnego Czytania (Fondazione universale per la lettura)	<i>Podaj pomocną książkę (Dona un libro utile)</i>	Tutti	Campagna di donazione di libri rivolto a persone che vivono in contesti svantaggiati, in particolare quelle assistite dai centri di assistenza sociale.
Instytut Książki (Istituto del libro)	<i>Mała książka, wielki człowiek (Piccolo libro, grande uomo)</i>	Bambini Famiglie	Campagna sociale di promozione della lettura coordinata a livello nazionale e rivolta a bambini in età prescolare e alle loro famiglie. La campagna si articola in tre fasi: la donazione alle famiglie di kit di lettura nei reparti di maternità; la donazione a bambini che si recano in biblioteca del medesimo kit insieme all'attestato di “piccolo lettore” e, dopo dieci prestiti, di un “diploma” che attesta il suo interesse per la lettura; la promozione della lettura autonoma all'interno delle scuole primarie.
PORTOGALLO			
<p>Per il ventennio 2007-2027 è stato firmato dai Ministeri dell'Istruzione, della Cultura, della Scienza, della Tecnologia e dell'Istruzione superiore e della Coesione territoriale il “Ler+. Plano nacional de leitura”, che si articola in diversi progetti e iniziative dalla durata triennale volti a promuovere, in collaborazione con le scuole territoriali, l'alfabetizzazione e le abitudini di lettura – dal <i>Concurso de leitura ensino superior</i> rivolto alle scuole secondarie, alla <i>Semana de leitura</i>, alla campagna nazionale <i>Ler é ser livre</i> (<i>Leggere è essere liberi</i>), fino all'erogazione di corsi online, gratuiti e aperti a tutti, per informare sull'importanza della lettura e dei suoi benefici. Le attività del piano sono coordinate dal LABoratório, uno spazio di incubazione e sperimentazione che vaglia i progetti proposti nel corso di ogni anno.</p>			
Jerónimo Martins Pingo Doce	<i>Bando do Bosque</i>	Bambini Famiglie	Campagna di promozione della lettura coordinata dal gruppo di distribuzione Jerónimo Martins e dalla catena di supermercati Pingo Doce che vende libri per bambini a prezzi scontati e distribuisce materiale informativo sull'importanza delle abitudini di lettura per lo sviluppo delle capacità cognitive e sociali.
	<i>Ler leva-nos mais longe (La lettura ci porta più lontano)</i>	Scuole	Per celebrare i venti anni di impegno di Pingo Doce nella promozione dell'alfabetizzazione infantile, l'iniziativa, in collaborazione con Eco-Escolas, offre alle scuole la possibilità di organizzare una fiera del libro nei loro locali utilizzando kit di lettura messi loro a disposizione.

Rede de Bibliotecas Escolares	<i>Voluntários de leitura</i>	Studenti Docenti Bibliotecari	Rete nazionale di volontari incaricati di promuovere la lettura e supportare il lavoro di studenti, docenti e bibliotecari. Organizza sessioni di lettura online nelle scuole delle aree metropolitane di Lisbona e Porto, dove i volontari leggono settimanalmente con uno o più studenti.
REGNO UNITO			
Nel 2021 il Dipartimento per l'Educazione ha pubblicato <i>The Reading Framework</i> , linee guida per scuole primarie e secondarie in relazione all'insegnamento della lettura, redatte da un gruppo di esperti dell'alfabetizzazione e dirigenti scolastici. Nello stesso anno, il Books Council of Wales ha lanciato la strategia quinquennale "Wales: a reading nation", per promuovere l'industria editoriale e diffondere il piacere della lettura.			
BookTrust	<i>BookStart</i>	0-5 anni Famiglie	Programma che affianca le famiglie in un percorso di lettura con i propri figli, offrendo consigli di lettura, risorse bibliografiche e attività didattiche, alcune delle quali specifiche per situazioni di bilinguismo e vulnerabilità.
	<i>BookTrust Storytime</i>	0-5 anni Famiglie	Sessioni di lettura ad alta voce e attività ludiche che vengono organizzate nelle biblioteche locali al fine di sostenere la promozione della lettura per bambini al di sotto dei 5 anni d'età.
	<i>Letterbox Club</i>	Studenti delle scuole primarie	Pacchi di libri e risorse didattiche rivolti a studenti delle scuole primarie allo scopo di supportarli nello sviluppo delle competenze di lettura e matematiche. L'iniziativa è attiva nel Galles, nell'Irlanda del Nord e in Scozia.
	<i>Spark Reading</i>	11-14 anni Docenti	Consiste in 40 libri e risorse didattiche di supporto alla lettura al fine di sostenere le scuole perché incoraggino e motivino al piacere della lettura.
BookMark Reding Charity	<i>2024-27 Strategy</i>	Studenti delle scuole primarie Famiglie Docenti	Strategia triennale volta a migliorare le competenze di alfabetizzazione tra gli studenti delle scuole primarie e, in particolare, quelli che crescono in contesti di svantaggio socioeconomico. La strategia consiste in cinque percorsi – supporto di lettura individuale, spazi di lettura e risorse dedicate, formazione per docenti, promozione della lettura nelle scuole e coinvolgimento delle famiglie – e dieci programmi di alfabetizzazione.
National Literacy Trust	<i>Changing Stories Togheter. How we'll empower more people with literacy skills for life between 2024-2027</i>	Tutti	Strategia nazionale per promuovere l'alfabetizzazione e le competenze di lettura necessarie a garantire pari opportunità di crescita e successo formativo. Prevede entro il 2027 l'istituzione di venti Literacy Hub in luoghi dove i tassi di alfabetizzazione sono peggiori.
	<i>Early Words Matter</i>	Bambini Famiglie	Campagna rivolta alle famiglie con bambini piccoli per sensibilizzarle sull'importanza della lettura in età precoce e fornire loro strategie e metodi finalizzati a promuovere le competenze di lettura.

			che coinvolge attivamente anche le aziende, è rivolta particolarmente alle famiglie che vivono in contesti di svantaggio socio-economico.
	<i>Libraries for Primaries</i> (2021-)	Scuole primarie	In collaborazione con la Penguin Books, la campagna si propone di affrontare la mancanza di investimenti nelle biblioteche delle scuole primarie, al fine di garantire che ogni scuola primaria disponga di una biblioteca dedicata.
Reading for Pleasure	<i>Building a Culture of Reading</i>	Studenti delle scuole primarie e secondarie di primo grado	Programmi specifici dedicati alla lettura e articolati in sessioni, esercitazioni, eventi e letture, rivolti alla fascia di studenti della scuola primaria e per ragazzi di età compresa tra gli 11 e i 14 anni.
The Reading Agency	<i>Reading Ahead</i>	Ragazzi Adulti	Programma volto a rafforzare la fiducia nella lettura in carceri, biblioteche pubbliche, college, contesti di apprendimento per adulti e luoghi di lavoro. Consiste nella scelta di sei letture e nella condivisione delle loro riflessioni in merito a quanto hanno letto, compilando una recensione nel proprio diario di lettura. Per i partecipanti è possibile accedere a un database dove scegliere le letture in base al proprio livello di competenza.
	<i>Reading Sparks</i>	Bambini Ragazzi Famiglie	Progetto pilota realizzato nelle biblioteche pubbliche che prevede scatole di lettura e attività correlate al fine di favorire l'apprendimento delle materie STEM attraverso la lettura. Si rivolge in particolare alle famiglie che hanno subito maggiori ripercussioni in seguito alla pandemia da Covid-19.
	<i>Summer Reading Challenge</i>	4-11 anni	Sfida di lettura che incoraggia i bambini a leggere durante la pausa delle vacanze estive fornendo loro libri presso le biblioteche aderenti o online. I bambini stabiliscono un obiettivo da raggiungere e ricevono premi dopo averlo conseguito. Nell'ultimo anno il progetto ha coinvolto circa 700.000 bambini.
ROMANIA			
Asociația Curtea Veche	<i>Cărțile copilariei</i> (<i>Libri dell'infanzia</i>)	Bambini Famiglie Educatori Scuole	Programma rivolto alla diffusione della pratica di lettura tra i bambini come strumento di inclusione sociale. Prevede donazioni di libri alle scuole, corsi di formazione rivolti a educatori per l'istituzione di club del libro fuori e dentro gli istituti scolastici, la promozione della lettura nelle famiglie, incoraggiate a leggere 25 minuti al giorno. Dal 2015, con il supporto di Azomures, il progetto è stato allargato anche alle comunità agricole residenti in villaggi lontani dai centri abitati. Le donazioni sono rese possibili grazie al Fondul de lectură Bosch, fondo di lettura, destinato a tutte le scuole del Paese, per le quali è attivo anche il programma <i>Adoptă o școală</i> (Adotta una scuola).

	<i>Narrativ</i>	Bambini Famiglie Docenti	Primo festival di lettura di Bucarest, nato allo scopo di incoraggiare e promuovere la lettura sin dalla prima infanzia. Il festival organizza attività interattive e laboratoriali per bambini, incontri formativi e consulenze sull'importanza della lettura e dei suoi benefici per le famiglie, e corsi di formazione per i docenti al fine di apprendere le strategie didattiche più efficaci per motivare i bambini alla lettura.
Citim Impreuna Romania (Leggiamo insieme Romania)	<i>Tăticii citesc copiilor (Papà che leggono ai bambini)</i>	Bambini Famiglie	Concorso annuale fotografico che prevede l'invio di foto che ritraggono un papà che legge a suo figlio. L'associazione, nata dalla collaborazione di cittadini appassionati di lettura, si occupa di promuovere la lettura soprattutto durante l'infanzia.
OvidiuRo	<i>Program național de încurajare a lecturii în grădiniță, în școală și în familie (Programma nazionale per promuovere la lettura nell'asilo, a scuola e in famiglia)</i>	Bambini Famiglie Scuole Docenti	Programma nazionale finalizzato a promuovere la lettura trasformando le scuole pubbliche in "isole della lettura" (a oggi 3290), nelle quali sono previste attività dedicate a bambini e famiglie. Con lo scopo di raggiungere tre obiettivi principali – arricchimento del vocabolario, sviluppo di competenze linguistiche e di letto-scrittura – organizza letture animate, corsi di formazione online incentrate sull'alfabetizzazione, tecniche di lettura ad alta voce e strategie didattiche per docenti, iniziative rivolte alla fascia 0-3 e alle famiglie che crescono i propri bambini in contesti socioeducativi svantaggiati (come <i>Fiecare Copil Merită o Poveste, Ogni bambino merita una storia</i> , inserito nel "Programul național pentru reducerea abandonului școlar").
SAN MARINO			
Lettori con la valigia	<i>Un monte di libri</i>	3-7 anni	Ciclo di incontri estivi di lettura in luoghi pubblici condotte da lettori volontari.
SERBIA			
Associazione dei bibliotecari scolastici	<i>Leggiamo ad alta voce (2017-)</i>	Studenti delle scuole primarie	Campagna di sensibilizzazione sulla pratica della lettura ad alta voce in cooperazione con le comunità territoriali.
Biblioteca pubblica cittadina "Žarko Zrenjanin"	<i>Čitalačka značka (Distintivo del lettore) (1983-)</i>	Studenti di tutte le scuole di ogni ordine e grado	Concorso di lettura finalizzato a incoraggiare la lettura e premiare gli studenti che dimostrano un maggiore impegno.
Casa editrice Klett RTS Cross	<i>Čitalački maraton (Maratona di lettura)</i>	Studenti delle scuole primarie	Letture ad alta voce a laboratori interattivi promossi nelle scuole primarie.
SLOVACCHIA			
Nel 2022 il Ministero della Cultura ha pubblicato la propria "Stratégia kultúry a kreatívneho priemyslu Slovenskej republiky 2030" (Strategia della cultura e dell'industria creativa della Repubblica slovacca 2030) che prevede, tra i suoi obiettivi, anche il sostegno allo sviluppo delle competenze di lettura dei bambini attraverso l'istituzione di un Centro di letteratura per l'infanzia e la gioventù e il miglioramento dell'accessibilità alla lettura per persone con disabilità visive e uditive.			

BIBIANA (Casa internazionale d'arte per bambini)	<i>Zázračný oriešok (Giornate del libro per bambini)</i> (2018-)	Bambini Famiglie Docenti Educatori Bibliotecari	Festival organizzato in collaborazione con la sezione slovacca dell'IBBY, si articola in un fitto panel di incontri, letture, attività laboratoriali, mostre ecc. in scuole, biblioteche e luoghi pubblici allo scopo di promuovere la letteratura e le abitudini di lettura tra i più piccoli. Prevede anche seminari nazionali rivolti a docenti, bibliotecari e educatori.
Biblioteca cittadina di Piešťany	<i>Zázračný oriešok (Noce miracolosa)</i> (2001-)	6-12 anni Famiglie Docenti Educatori Bibliotecari	Festival di portata nazionale biennale, organizzato in collaborazione con la Radio slovacca, che dal 2008 coinvolge anche la Cechia, si articola in proiezioni di fiabe radiofoniche basate su temi tratti da opera nazionali e internazionali per la fascia d'età 6-12. Al festival partecipano anche autori, illustratori, registi e drammaturghi, attori e cantanti da tutto il mondo.
Biblioteche pubbliche	<i>Kráľ detských čitateľov (Re dei lettori tra i bambini)</i>	Bambini	Durante la <i>Týždňá slovenských knižníc</i> (Settimana delle biblioteche slovacche), le biblioteche pubbliche organizzano un concorso per bambini che consiste nel valutare il numero di libri letti. Il vincitore viene "incoronato" Re dei lettori.
Celé Slovensko číta det'om	<i>Celé Slovensko číta det'om (Tutta la Slovacchia legge ai bambini)</i> (2011-)	Bambini Famiglie	Campagna di sensibilizzazione alla lettura rivolta a famiglie con bambini piccoli al fine di incentivare la lettura condivisa in famiglia per 20 minuti al giorno. Sul sito è disponibile una mappa interattiva per esplorare in quali zone del Paese vengono organizzate letture ad alta voce.
Linka Detskej Istoty (Linea di sicurezza per bambini del Comitato slovacco dell'UNICEF)	<i>Čítajme si. Detský čitateľ'ský maratón (Leggiamo. Maratona di lettura per bambini)</i> (2008-)	Bambini	Maratona di lettura per bambini organizzata insieme alle biblioteche slovacche allo scopo di motivare alla lettura e incoraggiare la frequentazione attiva delle biblioteche.
Osmijankom	<i>Čítame s Osmijankom. Pridaj sa aj ty (Leggiamo con Osmijankom. Unisciti a noi!)</i>	Bambini	Progetto incentrato sul supporto alla lettura per modellare le abitudini di lettura di bambini in età scolare nell'ottica di incentivare l'alfabetizzazione primaria attraverso letture ad alta voce, letture animate e attività laboratoriali.
OZ Fanfáry	<i>Ihrisko čítania (Parco di lettura per bambini)</i>	Bambini Famiglie Docenti Bibliotecari	Il progetto prevede la realizzazione di un "parco giochi di lettura per bambini" allo scopo di sostenere e sviluppare le competenze di lettura. Alle famiglie, ai docenti e ai bibliotecari sono rivolti corsi di formazione finalizzati ad apprendere strategie e metodi di promozione della lettura, intesa come strumento di acquisizione delle competenze di vita e sociali.
Spolok slovenských knižovníkov a knižníc	<i>Noc s Anderenom (Una notte con Andersen)</i>	Bambini	Evento internazionale rivolto ai bambini finalizzato a promuovere la lettura della fiaba coinvolgendo scuole, biblioteche, club di lettura, librerie ecc. Ogni istituto par-

(Associazione dei bibliotecari e delle biblioteche slovacche)			tecipante riceve materiale promozionale e grafico, supporto mediatico e un libro donato dalla casa editrice Slovart. Lo stesso evento si svolge anche in Slovenia.
SLOVENIA			
Nel 2019 il Ministero dell'Istruzione e della Scienza ha approvato la "Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019-2030" (Strategia nazionale per lo sviluppo delle competenze di lettura per il periodo 2019-2030) nella quale vengono stabiliti le priorità e gli obiettivi educativi da raggiungere nel campo dell'alfabetizzazione attraverso il sostegno a progetti finalizzati alla promozione delle competenze di lettura durante l'intero arco di vita. Per il periodo 2022-2027, allo scopo di sostenere il ruolo delle biblioteche pubbliche, in collaborazione con la Združenje splošnih knjižnic (Associazione delle biblioteche generali), è stata avviata la "Strategija razvoja slovenskih splošnih knjižnic" (Strategia nazionale di sviluppo delle biblioteche pubbliche slovene).			
NMSB	<i>Nacionalni mesec skupnega branja (Mese nazionale della lettura condivisa) (2018-)</i>	Tutti	Progetto nazionale di sensibilizzazione sul significato e l'importanza della lettura coordinato da istituti e associazioni riuniti in una rete nazionale (Bralno društvo Slovenije [Società di lettura slovena], IBBY Slovenija, Slovene Writer's Association, Zveza bibliotekarskih društev Slovenije [Associazione delle società bibliotecarie slovene] ecc.) allo scopo di incentivare alla lettura, al prestito bibliotecario e all'acquisto di libri. Gli illustratori sloveni vengono incoraggiati a prendere parte al progetto nel ruolo di "ambasciatori della lettura", le cui illustrazioni vengono riprodotte in poster affissi in tutto il Paese nell'ambito della campagna <i>Beremo skupaj</i> (Leggiamo insieme).
Društvo Bralna značka Slovenije (Distintivo della lettura sloveno)	<i>Projekt V objemu besed (Progetto "Abbracciati dalle parole")</i>	Bambini Famiglie	Progetto lanciato in collaborazione con l'Università di Maribor che si concentra sulla promozione dell'alfabetizzazione familiare consegnando distintivi di lettura a bambini in età prescolare. Coinvolge 14 scuole dell'infanzia nelle 12 regioni della Slovenia, con l'obiettivo di rafforzare l'impegno delle famiglie nella lettura della prima infanzia.
KUD Sodobnost International	<i>Naša mala knjižnica (La nostra piccola biblioteca)</i>	Bambini delle scuole dell'infanzia Studenti delle scuole primarie	Progetto finalizzato migliorare le competenze di lettura e la conoscenza interculturale, coinvolge scuole dell'infanzia (circa 60) e primarie (circa 350), attraverso lo scambio di libri, l'organizzazione di incontri con autori, una bibliografia aggiornata di letteratura per l'infanzia.
Javna agencija za knjigo (Agenzia pubblica del libro)	<i>Rastem s knjigo (Cresco con i libri)</i>	Studenti delle scuole primarie e secondarie	Progetto nazionale di promozione della lettura che si propone di motivare gli studenti delle scuole primarie e secondarie a leggere romanzi young adult di autori sloveni e incoraggiarli alla frequentazione delle biblioteche pubbliche.

Olimpijski komite Slovenije – Združenje športnih zvez (Comitato olimpico della Slovenia – Associazione delle federazioni sportive)	#športajmoinberimo (#facciamosporteggiamo) (2020-)	15-19 anni (atleti)	Programma interdipartimentale nazionale per la promozione della lettura tra i giovani atleti avviato allo scopo di creare un ambiente di lettura dedicato, con il coinvolgimento di famiglie, scuole, club, biblioteche e squadre nazionali; sostenere l'abitudine di lettura e diffondere la consapevolezza della sua importanza nella crescita sociale e professionale; avvicinare alla lettura come abilità che può essere migliorata attraverso l'allenamento; introdurre la lettura come parte integrante della preparazione alle competizioni sportive; aggiornare periodicamente bibliografie di letteratura young adult.
SPAGNA E CATALOGNA			
Il Ministero della Cultura e dello Sport, attraverso la Direzione generale del libro e della promozione della lettura, nel 2021 ha presentato il "Plan de fomento de la lectura 2021-2024" sotto lo slogan "Lectura infinita". La strategia si propone di garantire a tutti l'accessibilità alla lettura affinché diventi un'abitudine sociale diffusa in tutto il Paese e per tutte le fasce d'età. Nella Catalogna, è stato approvato nel 2023 il "Pla nacional del llibre i la lectura" che si propone, entro il 2030, di aumentare il tasso di lettura nazionale, in particolare in lingua catalana, attraverso 73 misure specifiche, 10 delle quali dedicate a sostenere la lettura in tutto l'arco di vita, che implicano: il recupero del progetto <i>Nascuts per llegir</i> ; la promozione della lettura ad alta voce; il finanziamento di piani regionali e locali; l'istituzione dell'Observatorio de la cultura per lo studio e il monitoraggio delle abitudini di lettura in Catalogna. Gran parte delle iniziative sono coordinate dall'IBBY, e organizzate sulla base delle divisioni territoriali e linguistiche per la lingua spagnola, catalana, basca e galiziana.			
Consell Català del Llibre Infantil i Juvenil	<i>Municipi lector</i> (2006-)	Tutti	Programma finalizzato a incoraggiare la lettura e consolidarne le abitudini con il coinvolgimento di singoli comuni, famiglie, biblioteche pubbliche, centri educativi e organizzazioni culturali.
	<i>Sant Jordi als hospitals</i> (2009-)	Bambini Ragazzi Ospedali	Promuove la visita di scrittori, illustratori e altri professionisti della LIJ agli ospedali, in occasione della festa di Sant Jordi, con l'obiettivo di avvicinare la festa ai bambini e ai ragazzi ricoverati in ospedale.
	<i>Premis Atrapallibres i Protagonista Jove</i>	Autori 9-16 anni	Concorsi di letteratura in lingua catalana per l'infanzia e l'adolescenza nel quale la giuria è composta da bambini e ragazzi (circa 14.500).
Escuela andaluza de salud pública	<i>Salud entre libros</i>	Bambini	Progetto incentrato sulla lettura ad alta voce, che coinvolge nelle proprie attività molteplici figure professionali, da pediatri a insegnanti, educatori e personale bibliotecario, al fine di sensibilizzare sull'importanza della lettura e sui suoi benefici per una crescita e uno sviluppo sani.
Fundació Bofill	<i>Guanyem un estiu lector</i> (Vinciamo una lettura estiva)	Bambini Ragazzi	Campagna di distribuzione gratuita di kit di lettura che vengono consegnati ai bambini prima della fine dell'anno scolastico, in modo che possano leggerli e completarli durante l'estate. Al ritorno dalle vacanze, estive i bambini presentano la "scheda del lettore" e ricevono un segnalibro e un adesivo. Nell'ultimo anno sono stati coinvolti circa 35.500 bambini.

	<i>Lecxit. Lectura per a l'èxit educatiu</i>	Studenti delle scuole primarie	Progetto che prevede 20 sessioni di lettura in 300 spazi Lecxit presenti in 150 comuni, con il supporto di volontari (circa 44.000 l'anno) che, secondo una metodologia precisa, sostengono le competenze di lettura di studenti delle scuole primarie.
	<i>Les famílies, aliades de la lectura</i>	Famiglie Scuole	Campagna di sensibilizzazione sul miglioramento delle competenze di lettura che incoraggia alla collaborazione di famiglie e scuole.
Fundación Germán Sánchez Ruipérez	<i>Crece leyendo conmigo</i>	0-12 anni Famiglie	Progetto educativo promosso dal Ministero dell'Istruzione e della Formazione professionale, che propone accessibili online risorse testuali e audiovisive tematizzate e distribuite per età (0-12), con l'obiettivo di sensibilizzare il piccolo pubblico e le famiglie a tematiche legate a sviluppo sostenibile, sane abitudini, inclusione, convivenza, scienza e media. Con il proposito di sostenere e promuovere politiche volte al consolidamento delle abitudini di lettura, la fondazione muove verso plurime direzioni, interessandosi dell'industria editoriale – dal tema della sostenibilità a quello dei nuovi bisogni formativi (come il progetto <i>SIDT</i> , cofinanziato da “Europa Creativa”); delle percezioni soggettive del pubblico giovane in relazione alla lettura, e della delinea-zione delle conseguenti sfide e opportunità (oggetto dell'analisi <i>Modelo operativo para fomentar la lectura de los jóvenes</i>); dell'i-deazione di nuovi percorsi di lavoro volti a sperimentare prototipi innovativi che incorraggino la lettura, in particolare correlati ai mezzi audiovisivi (qual è il fine del progetto <i>Prototipo Lecturalab</i>); degli effetti trasfor-mativi della lettura, restituiti in incontri e conferenze (come, nel 2024, il ciclo <i>LECTURALAB 24</i>) ecc.
Galtzagorri Elkartea	<i>Irakurzaletasuna sustatzeko irakasleentzako lantegiak (Workshop per insegnanti per la promozione della lettura)</i>	Adulti	Laboratori di educazione alla lettura per formare professionisti-mediatori della let-tura. Le sessioni sono pratiche e tenute dal vivo da esperti di Galtzagorri, in un orario adatto a ogni scuola. Si invitano anche i bibliotecari delle biblioteche comunali lo-cali a creare una rete con scuole e biblio-teche.
	<i>Liburuen altxorra Liburu ibiltariak (Il tesoro dei libri Libri che camminano)</i>	0-12 anni	Progetto che punta a raccogliere oltre 130 libri ogni anno in una grande scatola da consegnare alle scuole, perché i libri di-ventino occasione di scambio e gioco, e arricchiscano le biblioteche scolastiche.
	<i>Mintzoan kux-kux (Parlare bisbigliando)</i>	Bambini Ragazzi Educatori	Promuove numerose attività, tra cui il “cir-cuito degli zainetti”, in cui ogni settimana un bambino prende in carico uno zaino e si reca in biblioteca per scegliere un li-bro; club di lettura differenziati in fasce d'età (dai 6-36 mesi agli 8-12 anni); corsi di formazione per operatori partecipanti al

			progetto; sale letterarie collocate nella sede dell'associazione, in cui il gioco viene utilizzato come strumento per apprendere o rinforzare le competenze di lettura.
Organización Española Para el Libro Infantil y Juvenil	<i>Salon del libro infantil y juvenil</i>	Bambini Ragazzi	Serie di incontri annuali in cui vengono organizzati laboratori, presentazioni, incontri con autori e autrici, letture ad alta voce e letture animate per bambini e adolescenti.
SVEZIA			
Nel 2024 il Ministero dell'Istruzione ha varato alcune modifiche legislative volte a promuovere l'educazione alla lettura attraverso l'implementazione dei servizi bibliotecari, l'accessibilità ai libri di testo, la diffusione di bibliografie aggiornate sulla narrativa svedese e non, il finanziamento delle attività dello Svenska barnboksinstitutet (Istituto svedese del libro).			
Kulturrådet (Consiglio per le arti) Läsföräldrarinstitutet (Istituto per la promozione della lettura)	<i>BokStart</i>	0-3 anni Famiglie	Progetto incentrato sulla collaborazione tra biblioteche pubbliche, centri di assistenza sanitaria infantile e scuole dell'infanzia, incoraggia la pratica della lettura in età prescolare con corsi di formazione, webinar e materiale informativo.
	<i>Läsambassadör (Ambasciatore della lettura)</i>	Bambini Ragazzi	Programma nazionale attivo dal 2011, volto a garantire a tutti i bambini e i ragazzi, indipendentemente dal loro background, pari opportunità di lettura. Nel 2021, è stato fondato il Läsrådet (Consiglio di lettura) incaricato di monitorare la ricerca nel settore e coordinare i programmi nazionali di promozione della lettura.
	<i>Läslandet (Il paese della lettura)</i>	3-11 anni Famiglie	Spazio dedicato alla lettura per bambini e famiglie, dove vengono svolte letture ad alta voce, letture animate, attività ludiche e laboratoriali condotte secondo il metodo LFI (lettura ad alta voce in quattro dimensioni: libro, narratore, improvvisazione teatrale e co-creazione), accompagnate da momenti di socializzazione e condivisione.
Stiftelsen Allmänna Barnhuset	<i>Letterbox Club</i>	4-11 anni Famiglie	Iniziativa attraverso la quale vengono distribuiti per posta pacchi pieni di libri, giochi e materiale per scrivere, anche in versione multilingue (somalo o arabo), a beneficio di famiglie in difficoltà economiche con bambini vulnerabili.
SVIZZERA			
In Svizzera le azioni di promozione della lettura sono coordinate principalmente dall'ISMR (Istituto svizzero Media e Ragazzi) e dalla Fondazione Bibliomedia Svizzera. Nel 2025 l'ISMR ha sottoscritto la "Strategia 2025-2028" con il proposito di ampliare le conoscenze scientifiche in materia di lettura e rafforzare il legame tra ricerca e formazione; migliorare la comunicazione con istituti (scolastici, bibliotecari, associazioni), librerie, famiglie; espandere la rete di operatori nel campo dell'educazione per la prima infanzia; consolidare e arricchire le risorse interne ed esterne con il potenziamento di misure di finanziamento e raccolta fondi; perseguire obiettivi comuni per la promozione della lettura in tutto il territorio nazionale. La Fondazione Bibliomedia, dal canto suo, ha approvato la "Strategia 2025-2028" finalizzata a sostenere e promuovere la lettura attraverso il miglioramento e il rafforzamento del ruolo delle biblioteche pubbliche. Con il Belgio, il Senegal e Haiti, la Svizzera è anche Paese membro dell'associazione Les Batailles des Livres, che coordina numerose iniziative nei singoli Paesi aderenti, mentre trasversalmente porta avanti, all'interno delle scuole, il progetto <i>30 livres en classe pour l'année</i> , che prevede il prestito di trenta libri di autori francofoni suddivisi in quattro categorie per promuovere la diversità linguistica e l'apertura culturale.			

ISMR	<i>BouC'S</i>	Studenti delle scuole primarie Docenti	Progetto che coordina un insieme di azioni volte a promuovere la letteratura e la lettura con attività creative e partecipate: prestiti da una biblioteca itinerante che circola da una classe all'altra durante l'anno scolastico; un laboratorio di mediazione letteraria; corsi di formazione per docenti sulla letteratura per l'infanzia.
	<i>Nuit du conte</i>	Tutti	Tra gli eventi culturali più grandi di tutta la Svizzera, si articola in circa 700 eventi annuali, serali o notturni, incentrati ogni anno su un tema diverso, in scuole, biblioteche e altre istituzioni.
	<i>Journée suisse de la lecture à voix haute</i>	Bambini	Evento nazionale di lettura ad alta voce che si svolge ogni anno alla fine di maggio in scuole, biblioteche, librerie, musei e luoghi pubblici.
	<i>Schenk mir eine Geschichte (Raccontami una storia)</i>	Bambini Famiglie	Progetto di sensibilizzazione sull'importanza della lettura nello sviluppo linguistico di bambini che crescono in contesti multilingue. Si articola in centinaia di eventi annuali, in più di 20 lingue, con la partecipazione di oltre 150 animatori di lettura, in scuole, biblioteche, centri familiari e comunitari.
	<i>Storie per volare. Letture animate in reparto</i>	Bambini Ospedali	Campagna di letture animate che hanno luogo nel reparto di pediatria dell'Ospedale San Giovanni di Bellinzona, organizzata in collaborazione con la Lega ticinese contro il cancro.
	<i>1001 histoires dans les langues du monde</i>	Tutti	Progetto rivolto alle famiglie allofone che promuove la diffusione e l'alfabetizzazione per le lingue parlate nei singoli cantoni (attualmente, il progetto è attivo nei cantoni di Vaud e Berna, e sospeso in quello di Ginevra) con attività basate su storie e filastrocche.
Zentrum Lesen - Lesen, Medien, Schrift (Centro di lettura - Lettura, Media, Scrittura)	<i>Zukunft Volksschule (Scuola primaria del futuro)</i>	Studenti delle scuole primarie Docenti	Progetto sperimentale di formazione continua volto a promuovere lo sviluppo delle competenze digitali dei docenti nell'ambito dei media e delle TIC e, allo stesso tempo, promuovere la competenza di lettura e riconoscere disturbi legati alla lettura attraverso corsi educativi specifici (es. <i>Lesebeauftragte/r</i>) che prevedono anche fasi di sperimentazione nelle classi.
TURCHIA			
Con lo "Stratejik Plan 2024-2028", il Ministero dell'Istruzione si propone di migliorare e rafforzare il sistema educativo turco, in particolare per la scuola primaria e secondaria. Il programma prevede, relativamente allo sviluppo delle competenze di lettura nell'ottica di favorire un apprendimento continuo, il finanziamento della ricerca scientifica, il monitoraggio tramite test delle abilità di lettura e l'istituzione di un centro competente in materia. Tra i primi progetti, <i>Oku-Yorum (Leggi-Commenta)</i> , coordinato dalla Direzione generale dell'educazione religiosa, si rivolge agli studenti delle scuole Imam Hatip, invitandoli a leggere un libro al mese tra quattro opere turche proposte.			
Çocuk Vakfı (Fondazione per l'infanzia)	<i>Çocuk Edebiyatı Okulu (Scuola di letteratura per bambini)</i>	Bambini	Promuove la lettura nell'età prescolare e nella prima infanzia con l'insegnamento della lingua madre. La fondazione si occupa di ricerche scientifiche sulla letteratura di qualità per l'infanzia; attività per

			incoraggiare autori, illustratori e editori alla narrativa per l'infanzia e l'adolescenza; traduzioni di opere turche per l'infanzia e l'adolescenza in altre lingue; workshop, seminari, mostre, fiere e congressi.
Turkish Publisher Association	<i>Okuma Kültürünü Yaygınlaştırma Platformu</i> (Piattaforma per la promozione della lettura) (2019-)	Tutti	Piattaforma di sensibilizzazione e promozione sulla cultura della lettura che ha lo scopo di coordinare e riunire tutte le ONG che si impegnano in attività e iniziative correlate. Il progetto prevede il costante monitoraggio e la rendicontazione delle attività, oltre all'organizzazione e partecipazione a eventi e fiere. Per dare un punto di riferimento in questo campo, il progetto prevede la realizzazione finale della Guida per aiutare a sviluppare la cultura della lettura.
UCRAINA			
Il Consiglio dei ministri ucraino ha approvato nel 2023 “La lettura come strategia di vita”, strategia nazionale per lo sviluppo della lettura fino al 2032 finalizzata a sviluppare metodologie e strategie di lettura intesa come pratica ricreativa, educativa e di sviluppo personale, nonché condizione necessaria a favorire la sicurezza del Paese a fronte della diffusione su larga scala della propaganda ideologica russa in seguito all'invasione. La strategia prevede il rafforzamento dell'industria editoriale in lingua ucraina, la promozione della lettura nei contesti familiari e scolastici, il restauro delle biblioteche distrutte, il sostegno a progetti di ricerca scientifici mirati, lo sviluppo degli strumenti digitali in ottica di accessibilità ed equità.			
Istituto ucraino del libro	<i>eBook</i> (2024-)	> 18 anni	Programma nazionale approvato dal Ministero della Cultura e delle Comunicazioni strategiche, insieme al Ministero della Trasformazione digitale, che finanzia i ragazzi che compiono 18 anni per l'acquisto di libri cartacei (presso le librerie aderenti), ebook e audiolibri (con l'app Diya).
	<i>Settimana nazionale di lettura per l'infanzia</i>	Bambini Famiglie	Allo scopo di sensibilizzare le famiglie sui benefici della lettura sin dall'infanzia, e promuovere la lettura tra i bambini. Nell'ultimo anno, è stato pubblicato, in collaborazione con BaraBooka, il catalogo <i>Letteratura ucraina per bambini 2024</i> , in cui sono state raccolte 300 nuove pubblicazioni.
	<i>Scrittori viventi</i> (2019-)	Bambini Ragazzi	In collaborazione con BaraBooka, la Piccola accademia delle scienze e la ONG Smart Education, con lo scopo di sviluppare la cultura della lettura tra bambini e ragazzi, il progetto ha portato alla realizzazione di manuali metodologici annuali sulla lettura – negli ultimi anni, incentrati sul tema dell'esperienza della guerra.
StoriYa	<i>StoriYa</i> (2022-) Ideato da Olesya Božko	Bambini Ragazzi	Piattaforma di lettura online gratuita per bambini e adolescenti che promuove l'apprendimento attraverso la lettura e la narrazione di storie, attività interattive, idee e suggerimenti di strategie didattiche.

UNGHERIA			
Nell'ottobre 2024 il Ministero della Cultura e dell'Innovazione, con il coordinamento della Biblioteca nazionale Széchényi ha annunciato un programma per finanziare le biblioteche pubbliche allo scopo di promuovere la lettura su tutto il territorio nazionale con la Könyvtári Kihívás (Library Challenge) che premierà le biblioteche vincitrici in base a indicatori di eccellenza (incremento dell'utenza, incremento del numero di letture per bambini ecc.).			
United Way Magyarország	<i>Könyvforgató (Sfogliatore di libri) (2014-)</i>	Scuole Organizzazioni civili	Campagna di donazione di libri a scuole e enti civili. A oggi, sono stati distribuiti circa 11.000 volumi.
	<i>Tanulást Könyvtő Program (Learning Facilitation Program) (2018-)</i>	Bambini Ragazzi Docenti Educatori	Programma nazionale finalizzato a sviluppare la comprensione della lettura grazie al coinvolgimento di insegnanti volontari che vengono formati. Dal 2023 è stato integrato nel programma scolastico di alcune scuole elementari, secondarie e superiori.

5.3. I progetti di promozione/educazione alla lettura nel mondo

di Mauro Le Donne, Veronica Lombardi, Linda Petrucci

A livello globale, oltre all'ONU e all'UNESCO, che dal 1995 promuovono il *World Book Day* il 23 aprile (data in cui sono morti Shakespeare, Cervantes e De la Vega), a sua volta articolato in iniziative promosse a livello nazionale (dalla *Welttag des Buches* tedesca alla *Schweizer Vorlesestag* svizzera), altre organizzazioni cooperano alla promozione e all'educazione alla lettura: il Global Reading Network, supportato dall'US Agency for International Development, ha l'obiettivo di sostenere pratiche e risultati di apprendimento di qualità lungo tutto il continuum dell'istruzione di base, come il *Reading within Reach*, finalizzato a migliorare l'assistenza alla lettura nella scuola primaria; e la Global Book Alliance, partnership di agenzie donatrici, istituzioni multilaterali e organizzazioni impegnate a portare libri a bambini di tutto il mondo al fine di garantire un accesso democratico alla cultura e porre fine all'analfabetismo entro il 2030. Esplicitamente dedicato alla lettura ad alta voce, è il *Global Read Aloud*, progetto nato nel 2010 che prevede, una volta l'anno tra ottobre e novembre, la scelta di un libro da leggere ad alta voce a studenti durante un periodo di sei settimane, nelle quali si cercano di creare quante più connessioni globali possibili con il supporto di una comunità di educatori. Nonostante la puntualità del progetto, circoscritto a un arco di tempo piuttosto limitato, ne sono derivati due "spin-off" più duraturi che si svolgono in diversi periodi: il *New Zealand Read Aloud* e il francese *Écouter lire le monde*.

Nella Tabella 17 che segue, sono stati menzionati i progetti attivi in continenti non europei, stilati secondo l'ordine alfabetico del nome dei continenti stessi. In tal caso, ben oltre qualsiasi pretesa di esaustività, si è scelto di concentrarsi su iniziative di ampio respiro e/o più facilmente reperibili attraverso la consultazione di fonti online.

Tab. 17 - I progetti e le iniziative di promozione e educazione alla lettura nel mondo

Ente	Progetto	Target	Descrizione
AFRICA			
Nel continente africano sono attivi programmi di diffusione della lettura, perlopiù coordinati da enti internazionali. Ne sono un esempio Book for Africa, con sede negli USA, che dal 1988 spedisce su donazione libri di testo e supporti digitali al fine di promuovere l'alfabetizzazione e contrastare la povertà educativa, e LitWorld, fondata nel 2007 da Pam Allyn, esperta di alfabetizzazione, finalizzato a promuovere la lettura e rafforzare le comunità attraverso il potere delle storie quali condizioni indispensabili per produrre cambiamento sociale, nelle aree di estrema povertà del Kenya.			
Saide	<i>African Storybook</i> (2014-)	Bambini	Progetto finalizzato a contrastare il basso tasso di alfabetizzazione giovanile, che coinvolge educatori e illustratori locali per pubblicare e usare libri di storie contestualmente appropriati che possano essere letti online o offline, oppure scaricati e stampati.
Africa subsahariana			
Agence française de développement	<i>Ressources éducatives. Lire pour apprendre</i>	Studenti delle scuole primarie e secondarie	Nato con l'obiettivo di rafforzare l'accesso a risorse educative di qualità in quindici Paesi dell'Africa subsahariana, questo progetto pilota, che vede la collaborazione dell'Institut français e dell'UNESCO, si articola in diverse fasi, che prevedono di testare una metodologia di intervento e una tipologia di attività a supporto dello sviluppo della letteratura per bambini, tra le quali: l'incontro con stakeholder internazionali; il supporto a eventi e campagne di comunicazione e sensibilizzazione a livello locale; la creazione di una piattaforma professionale con l'elenco di esperti in ambito formativo; e l'invito annuale <i>Read to Learn</i> per il finanziamento di attività di mediazione attorno al settore libro.
Ghana			
Sedarvp-Ghana	<i>Street Library</i>	Bambini Ragazzi	Con il proposito di aumentare il numero dei libri messi a disposizione nelle scuole e ridurre il rischio di dispersione scolastica e di microcriminalità, il progetto punta a creare delle "biblioteche di strada", rifornendole di libri pertinenti e recenti, computer, servizi internet e altri materiali di ricerca al fine di migliorare le capacità di letto-scrittura dei giovani.

AMERICA DEL NORD

Negli USA le strategie di promozione della lettura sono affidate alla Library of Congress che, oltre a farsi promotrice di molteplici iniziative – dal *National Ambassador for Young People's Literature* ai *Library of Congress Literacy Awards* – ha sottoscritto una strategia nazionale per gli anni 2024-2028, "A center for the book in every state and territory", al fine di promuovere l'educazione alla lettura attraverso l'istituzione di centri dedicati e la creazione di biblioteche. Inoltre, a livello federale, nel 2023 hanno promulgato iniziative di alfabetizzazione precoce l'Arkansas, la Florida, la Georgia, l'Indiana, il New Mexico, l'Ohio, il South Carolina, la Virginia, il West Virginia e il Wisconsin.

First Book	<i>First Book Accelerator</i>	Bambini Docenti Educatori	Coinvolge esperti della lettura per trasformare in breve tempo la ricerca scientifica e le migliori pratiche in strumenti didattici nel giro di poche settimane, destinati alla rete di oltre 600.000 educatori del First Book Network.
	<i>First Book Marketplace</i>	Bambini Docenti Educatori	Sito disponibile esclusivamente agli educatori e ai volontari della First Book Network che lavorano in classi, doposcuola, strutture di assistenza all'infanzia, centri di accoglienza, cliniche sanitarie, biblioteche ecc., con bambini che crescono in contesti di svantaggio socioeconomico.
Meadows Center for Preventing Educational Risk	<i>Collaborative Strategic Reading Project</i>	Ragazzi	Progetto ideato per testare l'efficacia della lettura strategica collaborativa con adolescenti che presentano difficoltà nella lettura, difficoltà di apprendimento e che sono a rischio di dispersione. Nell'arco di dieci anni, i disegni quasi-sperimentali utilizzati hanno dato risultati positivi.
	<i>i-Smart</i>	Studenti delle scuole primarie	Intervento sperimentale volto a integrare pratiche evidence-based e fondate sulla mentalità di sviluppo (<i>growth mindset</i>) per lettori in difficoltà nelle classi di quarta e quinta elementare.
	<i>Self-Determined Learning Model of Instruction for Reading</i>	Studenti delle scuole primarie Docenti	Rivolto a studenti di quarta e quinta elementare a rischio di disabilità di lettura, si propone di aumentare l'autodeterminazione e l'autoefficacia attraverso interventi mirati da parte di insegnanti formati secondo le fasi previste dal modello.
Read Aloud 15 Minutes	<i>21-Day Read Aloud Challenge</i>	Tutti	Sfida di lettura che prevede la pubblicazione sui canali social di una foto o un breve video mentre si è intenti a leggere 15 minuti al giorno per 21 giorni. Si possono sfidare altre tre persone, e tenere traccia dei propri progressi in un apposito calendario.
Reach Out and Read	<i>Reach Out and Read Counts</i>	Bambini	Progetto che mira a coinvolgere nella lettura condivisa quei bambini che presentano un deficit matematico, utilizzando pratiche motorie (come quelle di contare e indicare) per sviluppare le competenze di base della matematica mediante la lettura.
Words Alive	<i>Family Literacy</i>	0-5 anni Famiglie	Laboratori di alfabetizzazione precoce di sei settimane per bambini e famiglie. Viene promossa la lettura, in particolare, incoraggiando l'abitudine di condividere i libri in casa e l'importanza del gioco nel favorirla.

	<i>Read Aloud Programs</i>	Bambini Ragazzi	Programmi di lettura ad alta voce in cui volontari qualificati leggono ad alta voce ogni settimana nelle scuole d'infanzia e primarie di San Diego. Sulla base del grado scolastico, propongono attività, durate e obiettivi differenti, volti a potenziare le competenze cognitive, linguistiche e relazionali dei bambini e dei ragazzi.
AMERICA DEL SUD			
Negli ultimi anni diversi Paesi hanno promosso piani nazionali per contrastare l'analfabetismo e promuovere la lettura. Si va dal "Plan nacional de lecturas", sottoscritto dall'Argentina nel 2019, e nel 2024 affiancato al "Compromiso federal por l'alfabetización"; alla "Política nacional de la lectura, el libro y las bibliotecas" del Perù e del Cile attivo fino al 2030; fino alla "Política pública de lectura, escritura y oralidad", per gli anni 2022-2040, che stabilisce le linee guida e le azioni del settore pubblico per espandere le opportunità per i cittadini di accedere agli spazi e alle pratiche della cultura scritta a Bogotá.			
Centro regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC)	<i>Redplanes</i>	Tutti	Network di responsabili della progettazione e dell'attuazione delle politiche e dei piani nazionali per la lettura nei Paesi membri del CERLALC, è stato avviato per potenziare gli sforzi compiuti da ciascun Paese al fine di fare della lettura una priorità delle politiche statali, promuovere lo sviluppo e la sostenibilità delle politiche e dei piani di lettura in America Latina, facilitare lo scambio di conoscenze ed esperienze, condividere le migliori pratiche e promuovere l'integrazione regionale attorno al tema.
Colombia			
Corporación Motete	<i>Fiesta de la Lectura y la Escritura del Chocó (FLECHO)</i>	Tutti	Festival itinerante istituito per promuovere il piacere della lettura, della scrittura, delle arti e della cultura, ospita eventi per bambini e ragazzi, dibattiti con autori, contenuti istituzionali, commemorazioni di anniversari letterari e presentazioni di progetti.
Cile			
Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas del Servicio Nacional del Patrimonio Cultural	<i>Biblioverano</i>	Tutti	Iniziativa estiva che, dal 2020, viene promossa dal Ministero per i Beni e le Attività culturali attraverso il Sistema bibliotecario pubblico nazionale del Servizio nazionale per i Beni culturali. Questo programma offre una bacheca collaborativa online che promuove la partecipazione della comunità ad attività di lettura gratuite e di sensibilizzazione culturale per tutte le età e tutti gli interessi.
ASIA			
L'Association for Reading and Writing in Asia (ARWA) si occupa di promuovere la ricerca scientifica sulle competenze di letto-scrittura e le risorse didattiche correlate al fine di promuovere l'alfabetizzazione in tutto il continente. Alle conferenze annuali partecipano esperti nel campo della psicologia, dell'istruzione, della linguistica e delle neuroscienze. Incentrate sulla lettura in lingua inglese sono, invece, le conferenze internazionali del Chulalongkorn University Language Institute, <i>Promoting English Reading in the Asian Context and Beyond</i> , finalizzate allo sviluppo di strumenti e metodi didattici sulle competenze di lettura per docenti e insegnanti.			

The Asia Foundation	<i>Let's Read</i>	Bambini	Finalizzato a creare ambienti di lettura ideali in cui i bambini possano accedere a libri gratuiti e a opportunità di apprendimento coinvolgenti, il programma si propone di promuovere la lettura, insieme alla collaborazione di scuole, famiglie, comunità e creatori di libri di fiabe in tutta l'Asia e il Pacifico. L'obiettivo è quello di sviluppare delle capacità di alfabetizzazione precoci e delle capacità critiche come la curiosità, l'immaginazione e l'empatia.
Bangladesh			
Bishwo Shahitto Kendro (Centro della letteratura del mondo)	<i>Mobile Library Program</i>	Tutti	Programma con cui vengono istituiti dei "furgoni-biblioteca" mobili in tutto il Paese, con l'obiettivo di espandere le strutture di prestito di libri in diverse località del Bangladesh, nonché di migliorare le abitudini di lettura della popolazione.
	<i>Nationwide Enrichment Program</i>	Studenti	Programma di promozione della lettura nazionale grazie al quale vengono distribuiti 40.000 libri agli studenti di circa 300 scuole in tutto il Bangladesh.
Giappone			
Chen Yet-Sen Family Foundation	<i>Bring Me A Book Hong Kong</i>	Famiglie	Organizzazione che si occupa dell'alfabetizzazione delle famiglie a Hong Kong e della diffusione delle buone pratiche di lettura tra le famiglie allo scopo di ottenere un impatto duraturo e stabilire abitudini e comportamenti di lettura positivi.
	<i>Stone Soup Happy Reading Alliance</i>	Studenti Docenti Famiglie	Associazione fondata con l'obiettivo di costruire una cultura della lettura nei campus scolastici, e in tal modo incoraggiare un cambiamento di mentalità tra insegnanti, genitori e studenti che promuova le abitudini di lettura.
India			
Adhyayan Foundation	<i>Read-Aloud</i>	4-12 anni	Programma di educazione alla lettura che si pone l'obiettivo di garantire a tutti i bambini, specialmente provenienti dalle zone rurali, un'alfabetizzazione di base attraverso la pratica condivisa della lettura ad alta voce all'interno delle biblioteche pubbliche e a opera dei loro stessi supervisori.
Singapore			
National Library Board	<i>READ! Singapore</i>	Tutti	Campagna nazionale avviata nel 2005 e finalizzata a promuovere la lettura in tutto il Paese con incontri, performance, maratone di lettura, workshop, attorno a un tema o un elenco di temi specifici che variano ogni anno.

OCEANIA			
Esito di due interventi educativi lanciati nel 2014, il programma <i>Temotu Literacy Support</i> nelle Isole Salomone e la <i>Literacy and Leadership Initiative</i> nel Regno di Tonga, finanziati dal governo della Nuova Zelanda, in collaborazione con i governi dei Paesi coinvolti, nel 2020 è stato pubblicato il volume <i>Relationality and Learning in Oceania: Contextualizing Education for Development</i> , che propone strategie finalizzate a migliorare le conoscenze e le competenze di alfabetizzazione in tutta l'Oceania.			
Centre for Community Child Health (Murdoch Children's Research Institute) Royal Children's Hospital	<i>Let's Read</i>	0-5 anni Famiglie	Iniziativa nazionale di alfabetizzazione precoce basata su prove che promuove la lettura con i bambini dalla nascita ai cinque anni. Supporta le famiglie offrendo loro materiale informativo, risorse gratuite e corsi di formazione e-learning e in presenza.
Dipartimenti dell'Educazione dei governi australiani	<i>Premier's Reading Challenge</i>	Studenti	Competizione che mira a incoraggiare negli studenti il piacere per la lettura nel tempo libero e a consentire loro di sperimentare la letteratura di qualità. La <i>Premier's Reading Challenge</i> è aperta a tutti gli studenti del Nuovo Galles del Sud che frequentano le scuole dell'infanzia e primarie, nelle scuole pubbliche, indipendenti, cattoliche e private.
Victoria			
Public Libraries Victoria	<i>BIG Summer Read</i>	0-18 anni	Sfida di lettura che incoraggia i giovani lettori a leggere e interagire con le biblioteche pubbliche locali durante le vacanze estive di dicembre e gennaio. Negli ultimi anni hanno preso parte alla competizione più 16.000 lettori e sono stati letti oltre 220.000 libri.

6. Conclusioni e direzioni future

di *Federico Batini, Giusi Marchetta*

6.1. Lettura e democrazia: il futuro dell'educazione alla lettura a scuola

Tra le ricerche effettuate negli ultimi anni, gli studi sulla lettura e sulle pratiche collegate alla lettura che producono effetti a lungo termine sulla formazione di lettori e lettrici hanno affrontato questo tema spesso dal punto di vista dei metodi di approccio al testo o di analisi del testo. Rimane tuttavia ancora residuale la ricerca circa gli effetti delle pratiche didattiche di promozione e educazione alla lettura e l'esplorazione delle modalità concrete con le quali si incarnano nel quotidiano della scuola.

La presente indagine appare quindi di particolare rilievo perché, oltre a concentrarsi sul reperimento di dati relativi alle pratiche di lettura presenti in un cospicuo numero di istituti scolastici italiani in Italia e all'estero, offre un significativo contributo al campo di studio proprio a partire dall'approfondimento delle diverse modalità e dei diversi metodi di promozione e educazione alla lettura in uso.

L'obiettivo che si poneva questa ricerca, infatti, può essere sintetizzato in due elementi fondamentali: da un lato esplorare quale reale valore fosse dato alla lettura come esperienza centrale nella vita delle persone (e quanto fossero noti i numerosi benefici che una pratica regolare è in grado di offrire), dall'altro fare ordine circa le tantissime progettualità ed esperienze presenti nel nostro sistema educativo e di istruzione o in realtà esterne alla scuola purché rivolte all'età scolare. La ricerca ha tentato di esplorare e descrivere le pratiche di lettura più comuni nei contesti scolastici e identificare i metodi strutturati adottati dalle scuole per approfondirne tutti gli aspetti e suggerire, proprio in ragione della loro diffusione, di valutarne l'efficacia. In particolare, si è tentato di comprendere quale impatto avessero questi metodi sulle pratiche didattiche quotidiane degli insegnanti,

incontrando un alto livello di retroazione sulla professionalità specificatamente legata alla lettura e, più generale, per tutti i metodi. Si è cercato di effettuare quindi una prima esplorazione, con valore soltanto orientativo, sulla capacità dei metodi stessi di incidere sul percorso di apprendimento delle classi coinvolte e di evidenziare le eventuali differenze rispetto ad altre classi dello stesso istituto nelle prove del sistema nazionale. Infine, abbiamo interrogato insegnanti ed esperti sull'impatto che questi metodi hanno sulla disposizione alla lettura e sulle abitudini di lettura autonoma rilevando effetti positivi anche in questo senso.

Senza dubbio alcuni dei metodi presentati hanno una soglia di accesso più bassa e altri richiedono invece alcune abilità già sviluppate per la sola partecipazione: l'analisi ha dovuto tenere conto quindi anche di questo aspetto.

Attraverso questo studio approfondito abbiamo cercato di fornire una descrizione accurata dei metodi in uso per offrire la possibilità di operare con maggiore consapevolezza nello scegliere un approccio efficace e un ventaglio di indicazioni utili a costruire un'educazione alla lettura continua e verificabile.

Obiettivo implicito, infatti, di questa ricerca era quello, in presenza di pratiche didattiche spesso contro distributive (ovvero che hanno l'effetto di dare di più a chi già ha di più) di verificare quali pratiche potessero definirsi maggiormente democratiche e contribuissero in modo più significativo all'equità.

6.2. Un'esperienza ancora troppo discontinua per essere accessibile

Dall'analisi dei risultati del progetto emerge una significativa confusione e sovrapposizione teorica tra educazione e promozione della lettura. Le azioni di promozione, infatti, sono interpretate spesso come interventi educativi, mentre non possono esserlo non soltanto se non hanno la caratteristica dell'integrazione e della continuità, ma se non sono precedute da azioni di tipo motivazionale e che determinano interesse e abilitazione per tutti. L'accessibilità e inclusività dei metodi è un tema cruciale per la scuola. In tutte le fasi di questa lunga ricerca è emersa l'assoluta necessità di una formazione adeguata e continua degli insegnanti, specie in un mondo in cui si moltiplicano le occasioni di lettura e scrittura di testi brevi e la necessità di interagire efficacemente e velocemente con dispositivi che richiedono elevate abilità di lettura, comprensione, risposta.

Non si pensa a un intervento formativo che si limiti, per quanto anche questo sia essenziale, al chiarimento dei due concetti, alle loro differenze e alle pratiche possibili, ma a interventi formativi che motivino gli insegnanti stessi, attraverso la conoscenza, ad esempio, dei metodi più strutturati per valorizzare la lettura in classe mediante l'adozione di tecniche e strategie più efficaci. In questa formazione dovrebbe trovare spazio anche l'evidenziazione di come la destinazione di un tempo rilevante del curriculum a una pratica continuativa di educazione alla lettura si colleghi esplicitamente ed efficacemente a molti degli obiettivi formali dei curricula e non rappresenti quindi una "perdita di tempo" ma un tempo ottimamente investito, redditizio nell'immediato, nel medio e nel lungo periodo.

Uno dei punti critici che occorre sottolineare invece riguarda l'assoluta discontinuità e scarsa sistematicità prevalente nelle attività di lettura, che raramente trovano una piena integrazione nei piani dell'offerta formativa e nel concreto dispiegarsi delle pratiche didattiche. Questa mancanza di regolarità impedisce alle pratiche di lettura di avere un impatto, impedendo, di fatto, un'efficace educazione alla lettura centrata sugli studenti. Analoghe criticità sono state riscontrate nelle scuole italiane all'estero, cosa che ci porta a sottolineare l'urgenza di rendere la lettura una pratica costante e strutturata.

La continuità dell'esperienza di lettura a scuola, per le informazioni di cui possiamo disporre, potrebbe generare effetti positivi sull'intero sistema educativo.

Il questionario, il panel di esperti e le interviste agli insegnanti hanno reso possibile l'identificazione dei principali metodi di lettura utilizzati e delle modalità con cui vengono implementati. Il panel è risultato tuttavia un fondamentale momento di scambio e confronto sulle urgenze, le opportunità e le criticità dell'affascinante mondo della letteratura per l'infanzia, l'adolescenza e i giovani adulti e dei suoi difficili rapporti con la scuola.

I risultati, presentati a solo scopo esplorativo, delle prove INVALSI evidenziano chiaramente che l'adozione di un metodo strutturato, caratterizzato da tempi dedicati in modo regolare alla lettura, inseriti stabilmente nell'orario scolastico, porta a un significativo miglioramento delle prestazioni degli studenti e delle studentesse. In particolare, alcuni metodi hanno mostrato di avere un impatto positivo non solo sulle prove di italiano, ma anche su matematica, ascolto e lettura in inglese, dimostrando un valore trasversale. La ricerca propone, quindi, come propria conclusione, la necessità e l'urgenza di un approccio sistemico per costruire percorsi di educazione alla lettura che coinvolgano la scuola (che non può delegare questo compito alle famiglie) senza dimenticare che la centratura, come in tutte le esperienze di apprendimento, deve rimanere sugli studenti.

6.3. Distinguere per agire

Nel sistema educativo e di istruzione è fondamentale fare chiarezza sulle differenze tra le due espressioni che vengono utilizzate ripetutamente in questo testo (promozione/educazione), che sono approcci diversi alla formazione del lettore. L'educazione alla lettura ha la connotazione della continuità, rappresentando un percorso pedagogico strutturato e mirato alla formazione di un lettore consapevole. Non si limita a insegnare a leggere, ma mira a sviluppare una competenza critica e riflessiva nei ragazzi e nelle ragazze sui quali si concentra. La promozione della lettura si focalizza invece sulle occasioni: intende cioè valorizzare il libro e la lettura attraverso eventi, manifestazioni o iniziative che stimolino temporaneamente l'interesse verso il libro (spesso di chi è già interessato) senza necessariamente inserire questi momenti in un percorso educativo continuativo.

Se dalla ricerca rileviamo la diffusione di eventi legati alla promozione del libro, meno diffusi sembrano nelle scuole i percorsi educativi strutturati in équipe e che prevedono obiettivi mirati e la valutazione degli effetti negli studenti. L'importanza di favorire l'educazione alla lettura però emerge anche nei panel dove, tra le altre voci, per esempio quella di Alice Bigli, esperta di educazione alla lettura e fondatrice del festival *Mare di Libri*, si alza per citare la necessità assoluta di accompagnare gli studenti nella “zona di lettura” in modo graduale, coinvolgendoli il più possibile per trasformare la lettura in un'esperienza gioiosa e condivisa. Questo accompagnamento degli studenti nella “zona di lettura” può avvenire attraverso diversi metodi e uno dei più efficaci, come si evince dal panel in questione, è la lettura ad alta voce. Questo strumento pedagogico permette infatti di guidare gli alunni nell'esperienza della lettura, creando un ambiente accogliente e stimolante. Leggere ad alta voce non significa solo pronunciare le parole, ma coinvolgere gli studenti in un'esperienza condivisa, in cui si riscoprono ritmo e tono e si condividono le emozioni veicolate dal testo. La lettura ad alta voce favorisce la comprensione e l'interpretazione, poiché permette di mettere in evidenza dettagli narrativi e linguistici che potrebbero sfuggire con una lettura silenziosa. Inoltre, aiuta gli studenti a sviluppare la loro attenzione, a migliorare la pronuncia e ad arricchire il loro vocabolario.

6.4. Superare il canone, adeguare la valutazione

Oltre la gabbia della tradizione e del voto. La somministrazione del questionario alle scuole ha consentito un confronto diretto con una realtà ancora molto legata al ruolo tradizionale attribuito alla lettura durante il

tempo-scuola. La presenza di libri nel percorso degli studenti continua a essere moderata dalla scelta del docente che si traduce spesso nell'assegnazione della lettura, come compito, di testi considerati classici e mediatori di una cultura "alta".

La biblioteca scolastica e quella di classe possono costituire un'occasione di uscita da questa situazione se l'acquisto dei libri è continuativo e se le scelte sono adeguate a varietà, interesse, qualità, riferimento al target. La possibilità di scegliere un libro da leggere è un requisito fondamentale per considerare che si sta davvero facendo educazione alla lettura.

La valutazione dell'efficacia delle attività di lettura strutturata potrebbe essere misurata anche a partire dalle riflessioni degli studenti. Questa indagine ci dice che è molto probabile che le manifestazioni legate alla lettura (come l'incontro con l'autore o i festival letterari) non abbiano alcuna modalità di verifica successiva mentre il tempo dedicato alla lettura dei libri in classe (o anche di quelli assegnati a casa) venga spesso seguita da una verifica. Se le attività legate alla promozione della lettura sono svolte senza nemmeno tentare di comprendere cosa hanno prodotto o chi hanno coinvolto e se, al contrario, l'esperienza concreta della lettura viene subordinata alla valutazione, si rischia di trasformare la lettura nell'ennesimo strumento di esclusione.

Educare alla lettura tra condivisione e autonomia. L'educazione alla lettura non può e non deve essere fatta coincidere con l'educazione linguistica. La prima, infatti, riguarda lo sviluppo di competenze linguistiche e di comprensione, certo, ma anche di capacità di entrare in relazione con gli altri e con il mondo attraverso le parole, di esplorare la realtà e le realtà possibili, di conoscersi meglio, di mettere in parola i sentimenti e le emozioni e comprendere quelli degli altri, di sviluppare una visione critica della società e della cultura.

L'educazione alla lettura va ben oltre l'abilità di leggere correttamente un testo o di analizzare un brano con il possesso di competenze tecniche: si tratta di un'esperienza che coinvolge la dimensione affettiva e intellettuale dello studente, lo aiuta a formarsi come individuo pensante, sensibile e consapevole.

6.5. Cambiare paradigma

Dall'analisi degli effetti di un'educazione alla lettura efficace ricaviamo l'idea di una pratica centrata sull'alunno. Dobbiamo quindi accettare di cambiare il nostro paradigma educativo: spostare l'attenzione dai contenuti e dalla valutazione e rimettere al centro studenti e studentesse.

L'educazione alla lettura dovrebbe concentrarsi sulla ricchezza e pluralità delle storie e sull'assoluta varietà delle reazioni che si ottengono a contatto con la pagina, delle esperienze personali che si vanno a condividere dopo la lettura e sulla valorizzazione dell'esperienza della lettura come momento di crescita e sviluppo.

La lettura può incrociare i processi valutativi in modo dinamico e processuale, attraverso l'utilizzo di strumenti come l'osservazione longitudinale e la capacità di vedere le dinamiche di sviluppo delle competenze interpretative, di comprensione, di pensiero critico. Alcuni dei metodi maggiormente diffusi di educazione alla lettura presi in esame nel corso della ricerca (il metodo della lettura ad alta voce condivisa, il *Read more*, il *Tell me...*) insistono nel mettere al centro lo studente e affidano al docente il ruolo di mediazione col testo.

Questo rende la lettura un'attività partecipata, autentica, condivisa. In altre parole, un'attività trasformativa, che produce effetti se le viene dedicato il tempo necessario per farla diventare un'abitudine. Tale consapevolezza ci dice che se vogliamo cambiare il paradigma dobbiamo iniziare dalla diffusione di percorsi strutturati che sappiano destinare del tempo alla lettura ad alta voce e, poi, progressivamente a quella individuale.

6.6. Conclusioni e raccomandazioni

Non possiamo esimerci dal formulare alcune raccomandazioni che emergono dai dati, dagli incontri, dal confronto con tutto il gruppo di lavoro a conclusione di un impegno triennale:

- Il tempo: il primo fattore da prendere in considerazione è senza dubbio il riconoscimento di valore testimoniato dal tempo che dedichiamo alla lettura; occorre il coraggio di prevedere spazi adeguati individuando gli obiettivi trasversali e disciplinari del curriculum che possono essere raggiunti con quest'azione.
- La formazione iniziale e continua: gli insegnanti chiedono formazione e hanno bisogno di formazione di qualità su educazione e promozione della lettura.
- L'aggiornamento bibliografico costante: la letteratura per infanzia, adolescenza e giovani adulti è ricca, creativa, varia, di qualità, ed è capace di stimolare efficacemente i propri pubblici di riferimento; la conoscenza e l'aggiornamento sulle novità è stimolante per i beneficiari finali ma costituisce uno stimolo e un incentivo anche per gli insegnanti.
- La necessità di un approccio integrato e multidisciplinare alla lettura: la lettura non è territorio di un solo insegnante o di una sola disciplina e non coincide con lo studio della letteratura.

- La pratica dell'educazione alla lettura a scuola richiede di adeguare le pratiche didattiche e valutative alla finalità complessiva e non il contrario.
- L'accessibilità: i libri e le pratiche didattiche legate alla lettura debbono facilitare la possibilità di avere libri a disposizione e di essere curiosi nei loro confronti.
- L'equità: qualsiasi pratica di promozione/educazione alla lettura che riduca il divario, almeno in termini di possibilità e interesse, tra chi è già interessato alla lettura e chi ne è distante per vari motivi ha un valore peculiare per il sistema educativo e di istruzione.

Sebbene la ricerca dimostri che numerose scuole sono attive sul piano della promozione della lettura, sarebbe auspicabile una maggiore diffusione di percorsi strutturati che tengano conto di queste indicazioni. In particolare, destinare del tempo alla lettura condivisa o individuale potrebbe rappresentare l'obiettivo su cui puntare anche per offrire uno spazio alla riflessione e allo sviluppo dello spirito critico alla base di competenze orientative e auto-orientative. Quello stesso spazio sviluppa la comprensione intellettuale ed emotiva degli altri, alla base delle competenze di cittadinanza.

Un percorso di educazione alla lettura ben strutturato risponde alle esigenze degli studenti e a quelle della scuola in modo completo ed efficace non solo in relazione ai guadagni di ogni tipo, già richiamati, ma consentendo la co-costruzione del percorso di crescita di ciascuno studente e ciascuna studentessa, attraverso lo sviluppo della motivazione e delle abilità che consentono loro di assumersi la responsabilità di diventare autori, non solo protagonisti, della sceneggiatura della propria vita, in piena libertà e autonomia.

Postfazione. Lettura ad alta voce condivisa e biblioteche: il futuro della lettura tra socialità e ricomposizione del tempo

di *Chiara Faggiolani*¹

Premessa

Le biblioteche pubbliche stanno attraversando una fase di risemantizzazione profonda, un processo in cui il loro ruolo si ridefinisce ben oltre la tradizionale funzione di conservazione e prestito (Faggiolani, 2024a). Oggi, il loro posizionamento come “agenzie educative” è cruciale: non solo spazi di accesso ai libri, ma veri e propri laboratori di apprendimento, luoghi dove il tempo trascorso può diventare denso, significativo e trasformativo. Ciò avviene attraverso la lettura.

Rispetto a essa fino a ora le biblioteche pubbliche sono state riconosciute essenzialmente come strumenti decisivi nella fase di promozione. Tuttavia, è arrivato a mio avviso il momento di ampliare questa visione e riconoscere le biblioteche anche come spazi in cui la lettura si educa, si sperimenta e si socializza.

In questo contributo, vorrei evidenziare come il sodalizio tra la lettura ad alta voce condivisa, approfondita da Federico Batini e dal suo gruppo di ricerca in numerosi studi (Batini, 2018, 2019, 2022), e le biblioteche pubbliche possa generare un valore reciproco straordinario.

Da un lato, anche per la loro capillarità sul territorio – ricordo che sono più di 8000 le biblioteche censite dall'Istat lo scorso anno (Caramis & Federici, 2024) –, oltre che per il loro posizionamento nel tempo libero, esse potrebbero offrire un contesto, una struttura e una maggiore continuità a questa pratica, trasformandola ancor di più in un'abitudine sociale e culturale fortemente diffusa.

1. Professoressa di Biblioteconomia presso il Dipartimento di Lettere e Culture moderne dell'Università La Sapienza di Roma dove dirige il Laboratorio di Biblioteconomia sociale e Ricerca applicata alle biblioteche BIBLAB e il master in “Editoria, giornalismo e management culturale”. È presidente del Forum del libro.

Dall'altro, la lettura ad alta voce condivisa, esperienza profondamente comunitaria, potrebbe rafforzare la vocazione delle biblioteche come luoghi di incontro capaci di una diversa “dinamizzazione delle storie”², anche a scopo di inclusione e coesione sociale.

Nel presentare questa riflessione, desidero sottolineare che il grande valore aggiunto che riconosco nella pratica della lettura ad alta voce condivisa non risiede solo nell'atto di leggere insieme, ma nella creazione di uno spazio-tempo (cronotopo) nuovo per la lettura in biblioteca, un'esperienza profondamente immersiva che si radica nell'ascolto reciproco, nella risonanza delle parole e, soprattutto, nella costruzione di legami.

In un'epoca segnata da solitudine crescente (Hertz, 2020), discontinuità nei ritmi sociali e da forme di analfabetismo – funzionale, emotivo e relazionale –, questa pratica può rappresentare una risposta concreta, generando un impatto significativo tanto sul piano culturale quanto su quello sociale.

La brevissima riflessione che presento in queste pagine ruota intorno a questa idea e ne evidenzio di seguito alcuni passaggi concettuali a mio avviso essenziali.

L'ambivalenza della lettura

La prima questione ha a che vedere con un dato di fatto: la lettura è al centro di una trasformazione silenziosa, eppure profondissima e di complessa interpretazione.

Chi se ne occupa si confronta con un panorama estremamente eterogeneo, in cui approcci, visioni e dati spesso discordanti restituiscono un quadro frammentato e a tratti contraddittorio. Il fenomeno appare segnato da dicotomie e ossimori, con prospettive talmente contrastanti da rendere difficile una narrazione unitaria e coerente. Porto solo alcuni esempi per cominciare.

In Italia, l'industria editoriale è tra le più solide d'Europa, con un mercato del libro dinamico e una produzione editoriale ricca e diversificata. Tuttavia, secondo i dati Eurostat della scorsa estate, il nostro Paese si colloca al terzultimo posto in Europa per numero di lettori, con solo il 35% della popolazione che legge almeno un libro all'anno. Questa apparente contraddizione si inserisce in una più ampia riflessione sulla disaffezione

2. Su questo propongo una riflessione nel mio *Libri insieme. Viaggio nelle nuove comunità della conoscenza*, Roma-Bari, Laterza, in corso di stampa al momento in cui sto scrivendo.

alla lettura, che tuttavia si scontra con un fenomeno parallelo: l'esplosione dei gruppi di lettura e, più in generale, delle comunità della conoscenza.

Questa crescita esponenziale suggerisce che, al di là del consumo individuale del libro, si stia affermando un nuovo modello di fruizione della lettura, più collettivo e relazionale. Sempre più persone scelgono di leggere insieme, di discutere e condividere i testi, trasformando la lettura in un'esperienza sociale e comunitaria³.

Ciò riflette una crescente consapevolezza circa il ruolo della lettura non solo come pratica culturale, ma anche come motore di sviluppo sociale e strumento di contrasto alla solitudine che, come detto, è una delle sfide emergenti della contemporaneità.

Anche la lettura tra i più giovani è un ambito ricco di contraddizioni: da un lato, si denuncia un calo dell'attenzione e un minore coinvolgimento nei formati tradizionali; dall'altro, emergono nuove forme di fruizione – penso ad audiolibri e podcast – e produzione – penso al social reading –, che dimostrano come l'esperienza della lettura stia mutando più che scomparendo.

Lo mostra benissimo la riflessione di Lella Mazzoli in questo stesso libro⁴ che ci porta ancora una volta a riflettere su quanto le modalità di indagine oggi messe in atto per misurare e comprendere la lettura non siano del tutto adeguate.

Questa eterogeneità di dati e interpretazioni non rappresenta di per sé un elemento negativo. Tuttavia, un quadro di riferimento più solido e condiviso appare essenziale per progettare campagne di promozione della lettura efficaci e, ancor prima, per individuare strategie educative che consentano di sviluppare competenze di comprensione e interpretazione dei testi in modo strutturato.

In questo senso, la ricerca coordinata da Federico Batini e presentata in questo volume rappresenta un contributo fondamentale, poiché offre una chiave di lettura approfondita su come la lettura venga vissuta all'interno del sistema di istruzione italiano, attraverso l'analisi delle pratiche di lettura più comuni nei contesti scolastici e dei metodi strutturati adottati dalle scuole per valutarne l'efficacia, lasciando emergere uno dei punti più critici, ovvero la discontinuità e la scarsa sistematicità delle attività.

3. Al momento in cui sto scrivendo è in corso una grande ricerca nazionale sui gruppi di lettura in Italia: *S.T.O.R.I.E.: Storie Trasformative, Opportunità, Relazioni, Inclusione ed Emozioni*. La ricerca è promossa dall'Associazione degli editori indipendenti ADEI e dal Centro per il libro e la lettura con il coordinamento e la supervisione scientifica del Laboratorio di Biblioteconomia sociale e ricerca applicata alle biblioteche BIBLAB dell'Università di La Sapienza di Roma che dirigo.

4. Rimando anche a una mia riflessione uscita su *cheFare* (Faggiolani, 2023).

Le biblioteche nel sistema dell'educazione alla lettura

Per chi, come me, si occupa del ruolo delle infrastrutture del libro – e in particolare delle biblioteche – nell'affrontare la sfida di un loro riposizionamento (Faggiolani, 2022), la geografia delineata da questa ricerca rappresenta una chiave interpretativa importante.

Se il contributo delle biblioteche scolastiche nel processo educativo è ampiamente riconosciuto e discusso, poiché offrono uno spazio e un tempo dedicati all'esplorazione e alla scoperta di una vasta gamma di storie, meno evidente è il ruolo delle biblioteche pubbliche, che sono sempre state considerate protagoniste più della promozione alla lettura che della sua educazione.

I tempi però sono maturi affinché ci sia un cambio di prospettiva e di questo cambio proprio la lettura ad alta voce condivisa può essere facilitatrice⁵.

È utile ricordare infatti come le biblioteche pubbliche stiano attraversando un processo di risemantizzazione che le sta trasformando sempre più in spazi dinamici di apprendimento, partecipazione e costruzione di comunità. Nell'ottica dello sviluppo umano, le biblioteche si stanno evolvendo progressivamente in vere e proprie “agenzie educative” (Faggiolani, 2024a).

Lo ha raccontato molto bene Antony Marx, il presidente della New York Public Library – una delle istituzioni civiche, culturali e educative più importanti di New York – in quel bellissimo documentario che è *Ex libris. The New York Public Library* di Frederick Wiseman, presentato alla 74ª Mostra del Cinema di Venezia: “stiamo trasformando le nostre sedi da depositi a spazi magnifici ma passivi a centri educativi”, disegnando praticamente una traiettoria.

A questo proposito non posso non ricordare che è proprio nel dominio dedicato all'istruzione e alla formazione nel *Rapporto sul benessere equo e sostenibile* (BES) dell'Istat che la lettura di libri compare insieme alla scuola, all'università ma anche alla partecipazione culturale fuori casa e alla fruizione delle biblioteche come un indicatore fondamentale per la definizione e la misurazione del benessere sociale (Faggiolani, 2021).

La ricerca presentata in questo contesto offre un contributo fondamentale nel rafforzare una visione sistemica dell'educazione alla lettura, evi-

5. Il metodo di lettura ad alta voce condivisa come studiato e promosso da Batini e dal suo gruppo ha superato dieci anni di sperimentazione in varie realtà scolastiche, con numerose pubblicazioni che ne attestano l'efficacia. Sarebbe importantissimo cominciare a sperimentarlo anche nelle biblioteche pubbliche.

denziandone sia i nodi – ovvero gli attori chiave – sia le pratiche, intese nel modello sistemico come le relazioni che intercorrono tra di essi. In questa prospettiva, lo sviluppo di una strategia efficace per l'educazione alla lettura potrebbe trarre grande beneficio da una collaborazione più densa e strutturata tra scuole e biblioteche, valorizzandone il ruolo complementare nel promuovere l'accesso ai libri e la costruzione di competenze di lettura profonde e significative.

Lettura e micronicchie temporali: la vertigine nella lettura ad alta voce condivisa

Uno dei temi centrali della ricerca presentata in questo libro riguarda la sistematicità delle azioni e il tempo dedicato alle pratiche di lettura a scuola. Questo aspetto, a mio avviso, è stato finora sottovalutato nelle analisi sui comportamenti di lettura, in generale⁶ e nel contesto delle biblioteche. Tuttavia, il processo di risemantizzazione delle biblioteche come agenzie educative si intreccia profondamente con la percezione del tempo della lettura, aprendo prospettive di riflessione e intervento ancora inesplorate (Tabboni, 1987, 1989; Wajcman, 2016; Faggiolani, 2024b).

Si tende spesso a spiegare la scarsa frequentazione delle biblioteche e il progressivo disinteresse per la lettura con una semplice mancanza di tempo libero, considerata quasi un destino ineluttabile dell'epoca dell'accelerazione in cui viviamo. Eppure, gli studi dimostrano che nel corso del secolo scorso il tempo libero anziché ridursi è aumentato (Gwiazdzinski, 2007).

Uno degli ostacoli principali alla lettura oggi è la percezione del suo valore e dunque, più che la mancanza di tempo (inteso come volume o quantità), la sua organizzazione (ritmo) e la sua intensità (densità temporale). A questo tema sto dedicando grande attenzione perché è senza dubbio la faccia su cui poggia il diamante: nessuno la vede eppure c'è ed è fondamentale.

Che cosa sono il ritmo del tempo e la densità temporale, e perché ci interessano se parliamo di lettura?

Questa riflessione è cruciale, perché tempo e lettura condividono un destino comune: entrambi si stanno svuotando di significato nella società contemporanea.

Il ritmo del tempo, oggi, è scandito da una crescente disorganizzazione temporale, ovvero dalla difficoltà di sincronizzare le attività con quelle

6. Segnalo su questo tema un paragrafo del *Rapporto sullo stato dell'editoria in Italia* (AIE, 2024).

degli altri. Judy Wajcman sottolinea come la frammentazione dei ritmi sociali – con la fine della settimana lavorativa canonica, l'avvento di orari flessibili e la logica del 24/7 – abbia profondamente destabilizzato le nostre abitudini collettive. Questa destrutturazione del tempo non è solo un problema organizzativo, ma una delle cause profonde della solitudine contemporanea (Hertz, 2020). Se il tempo non è più condiviso, anche le esperienze rischiano di diventare individualistiche e alienanti, e la lettura – storicamente un atto tanto intimo quanto sociale – ne subisce le conseguenze.

Un ulteriore elemento di criticità è la densità temporale, cioè il modo in cui il tempo viene vissuto e riempito. Le nuove tecnologie ci hanno illuso di poter essere multitasking, ma in realtà hanno solo aumentato il numero di attività simultanee, rendendoci più ansiosi e distratti (Iotti & Secondi, 2020).

Il concetto di allocazione del tempo, che ha a che vedere anche con il tema del “mercato dell’attenzione”, presuppone l’urgenza di individuare confini ben definiti tra le diverse attività. È utile ricordare a questo proposito che i legami più intimi e il lavoro emozionale richiedono un tempo più lento, di qualità, senza interruzioni. Un tempo protetto e di cura esattamente come il tempo della lettura e della sua educazione.

Sulla base di queste tre caratteristiche possono risultare più evidenti i tratti distintivi del tempo in cui viviamo oggi, che seguendo le riflessioni di Pascal Chabot (2001) in un bellissimo saggio di cronosofia chiamiamo “ipertempo”. Si tratta di un tempo frettoloso; quantitativo, dove un minuto vale un minuto che sia futile o decisivo; un tempo accompagnato da un invito costante all’accelerazione; un tempo immediato; completamente schiacciato sul presente; in cui il futuro non sembra possibile. È un tempo nel quale il tempo umano si sta svuotando.

Questa dinamica ha travolto ogni ambito della vita, compresi la scuola, l’università e, inevitabilmente, i comportamenti di lettura. È per questo che oggi il tempo dedicato ai libri viene percepito come un lusso, come qualcosa che sottrae spazio ad attività più “produttive”. Ma il problema, come abbiamo visto, non è quantitativo, bensì qualitativo: quanto valore attribuiamo alla lettura? Quanto spazio le concediamo nelle nostre vite?

In questo scenario, il sodalizio tra la lettura ad alta voce condivisa a scuola e il ruolo delle biblioteche nel tempo libero può rivelarsi una soluzione potente.

La lettura ad alta voce non solo restituisce alla lettura una dimensione sociale, contrastando la disorganizzazione temporale, ma aiuta anche a ritarare il valore del tempo dedicato alle storie, sottraendolo alla frammentazione e restituendogli una sua qualità. Quando si legge ad alta voce insieme, si crea un tempo altro, un cronotopo che sfida l’accelerazione del

quotidiano e restituisce alla lettura la sua profondità. La vertigine della lettura ad alta voce sta proprio in questo: non può essere accelerata. È un tempo lento, protetto, riconquistato, condiviso.

Ed è proprio per questa ragione che – al netto di una riflessione sulla fisionomia dei bibliotecari e sulla formazione professionale – dovrebbe trovare maggiore spazio anche nelle biblioteche pubbliche italiane, come pratica di valore e resistenza culturale.

Bibliografia

- Adichie, N. C. (2009). *The Danger of a Single Story*. TED Talk. Tr. it. *Il pericolo di un'unica storia*. Torino: Einaudi, 2020.
- AIE (2024). *Rapporto sullo stato dell'editoria in Italia*. Milano: Associazione Italiana Editori.
- Al Ali, R., Al-Hassan, O., Al-Barakat, A., Alakashee, B., Kanaan, E., Alqatawna, M., Zaher, A., Saleh, & S. (2024). Effectiveness of utilizing gamified learning in improving creative reading skills among primary school students. *Forum for Linguistic Studies*, 6(6), 816-830.
- Al-Buraiki, S. A. (2022). A qualitative case study on reading practices and habits of high school students. *World Journal of English Language*, 12(6).
- Alawi, S. M. (2024). Reading comprehension and fluency gaps among public rural primary students: The case of South Pemba region in Zanzibar. *Journal of Social Sciences and Management Studies*, 3(4), 133-142.
- Aldus Up (2023). *ERICS. European Item Core Set for Reading Surveys*. Aldus Up – The European Bookfairs' Network.
- Andruetto, M. T. (2014). *Per una letteratura senza aggettivi*. Modena: Equilibri.
- Arslan, G., Yildirim, M., Zangeneh, M., & Ak, İ. (2022). Benefits of positive psychology-based story reading on adolescent mental health and well-being. *Child Indicators Research*, 15(3), 781-793.
- Atwell, N. (2007). *The Reading Zone: How to Help Kids Become Skilled*. Trad. it. *La zona di lettura. Come aiutare i ragazzi e le ragazze a diventare lettori abili, appassionati, abituali, critici*. QdR 15. Torino: Loescher, 2022.
- Atwell, N. (2015). *In the Middle: A Lifetime of Learning About Writing, Reading, and Adolescents*. Portsmouth: Heinemann.
- Bainbridge, D. (2009). *Teenagers: A Natural History*. Tr. it. *Adolescenti. Una storia naturale*. Torino: Einaudi, 2010.
- Baker, L., Mackler, K., Sonnenschein, S., & Serpell, R. (2001). Parents' interactions with their first-grade children during storybook reading and relations with subsequent home reading activity and reading achievement. *Journal of School Psychology*, 39(5), 415-438.

- Baron, N. S. (2021). *How We Read Now: Strategic Choices for Print, Screen, and Audio*. Tr. it. *Come leggere. Carta, schermo o audio?* Milano: Raffaello Cortina, 2022.
- Baron, N. S. (2025). *Losing Touch with Reading: Why Medium – and Humans – Matter*. AgenziaCult.
- Barthes, R. (1973). *Le plaisir du texte*. Tr. it. *Il piacere del testo*. Torino: Einaudi, 1975.
- Bartolucci, M., & Batini, F. (2019). Long term narrative training can enhance cognitive performances in patients living with cognitive decline. *Educational Gerontology*, 45(7), 469-475.
- Bartolucci, M., & Batini, F. (2020). Reading aloud narrative material as a means for the student's cognitive empowerment. *Mind, Brain, and Education*, 14(3), 235-242.
- Batini, F. (2018). *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e Life Skills*. Firenze: Giunti.
- Batini, F. (2019). *Leggere ad alta voce. Metodi e strategie per costruire competenze per la vita*. Firenze: Giunti.
- Batini, F. (Ed.) (2021). *Ad alta voce. La lettura che fa bene a tutti*. Firenze: Giunti.
- Batini, F. (2021). *Un anno di Leggere: Forte! in Toscana. L'esperienza di una ricerca-azione*. Milano: FrancoAngeli.
- Batini, F. (2022). *Lettura ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Roma: Carocci.
- Batini, F. (2022b). Reading aloud as a stimulus and facilitation for children's narratives. *Debates em Educação*, 14(34), 113-126.
- Batini, F. (Ed.) (2023). *La lettura ad alta voce condivisa. Un metodo in direzione dell'equità*. Bologna: Il Mulino.
- Batini, F. (Ed.) (2024). *La lettura ad alta voce condivisa. Atti del Secondo Convegno Scientifico Internazionale. Perugia, 6-8 dicembre 2024*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Batini, F., Barbisoni, G., & Marchetta, G. (2023). Shared reading aloud as a tool to improve integration: An experiment in Porta Palazzo (Turin, Italy). *J-READING. Journal of Research and Didactics in Geography*, 1.
- Batini, F., & Bartolucci, M. (2014). Lettura, memoria, declino cognitivo: uno studio pilota = Reading, memory and dementia: A pilot study. *CQIA RIVISTA*, 1(11), 1-10.
- 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. *Well-Being in Education Systems*, 170.
- Batini, F., & De Carlo, M. E. (2022). Fighting implicit early school leaving through reading aloud = Contrastare la dispersione scolastica implicita con la lettura ad alta voce. *Q-Times: Journal of Education, Technology and Social Studies*, 14(2), 338-353.
- Batini, F., De Carlo, M. E., & Marchetta, G. (Eds.) (2022). *Book of Abstracts. La lettura ad alta voce condivisa*. Perugia: Morlacchi.
- Batini, F., & Giusti, S. (Eds.) (2021). *Tecniche per la lettura ad alta voce. 27 suggerimenti per la fascia 0-6 anni*. Milano: FrancoAngeli.

- Batini, F., & Giusti, S. (Eds.) (2022). *Strategie e tecniche per leggere ad alta voce a scuola. 16 suggerimenti per insegnanti del primo e del secondo ciclo*. Milano: FrancoAngeli.
- Batini, F., Toti, G., & Bartolucci, M. (2016). Neuropsychological benefits of a narrative cognitive training program for people living with dementia: A pilot study. *Dementia & Neuropsychologia*, 10(02), 127-133.
- Batini, F., & Zaccaria, R. (2000). *Per un orientamento narrativo* (vol. 1). Milano: FrancoAngeli.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Trad. it. *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza, 2011.
- Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 773-785.
- Bernardelli, A., & Ceserani, R. (2005). *Il testo narrativo. Istruzioni per la lettura e l'interpretazione*. Bologna: il Mulino.
- Bertolini, C., Toti, G., & D'Autilia, B. (2022). Cosa rende la lettura ad alta voce una pratica di qualità? La testimonianza di insegnanti eccellenti. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 1(1), 35-54.
- Beseghi, E., & Grilli, G. (2011). *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*. Roma: Carocci.
- Bigli, A. (2023). *Leggere piano, forte, fortissimo. Come allenare alla lettura ragazzi e ragazze*. Milano: Mondadori.
- Blezza Picherle, S. (1996). *Leggere nella scuola materna*. Brescia: La Scuola.
- Blezza Picherle, S. (1999). Leggere e rileggere. A viva voce. *Il Pepeverde*, 2, 21-23.
- Blezza Picherle, S. (2000). Strategie di lettura. La magia delle parole. *Il Pepeverde*, 3, 22-24.
- Blezza Picherle, S. (2001). Leggere e rileggere il libro illustrato. In E. Catarsi (Ed.), *Lettura e narrazione nell'asilo nido* (pp. 51-90). Bergamo: Edizioni Junior.
- Blezza Picherle, S. (2004). *Libri bambini ragazzi. Incontri tra educazione e letteratura*. Milano: Vita e Pensiero.
- Blezza Picherle, S. (2007). *Raccontare ancora. La scrittura e l'editoria per ragazzi*. Milano: Vita e Pensiero.
- Blezza Picherle, S. (2015). *Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Blezza Picherle, S. (2017). Eppure leggono. Come creare lettori appassionati e competenti. In L. Cantatore (Ed.), *Primo: leggere. Per un'educazione alla lettura* (pp. 31-44). Roma: Edizioni Conoscenza.
- Blezza Picherle, S. (2023). La lettura ad alta voce espressivo-letteraria. *DIDA*, 19, 10-15.
- Blezza Picherle, S. (2023). *Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza. Una narrativa per crescere e formarsi*. Verona: QuiEdit.
- Blezza Picherle, S., Ganzerla, L., Bais, G., & Santoli, G. (2016). Formare lettori appassionati, motivati e critici. Un progetto di ricerca nella classe 4°B della scuola primaria F.lli Filzi – IC Comprensivo Isera-Rovereto. *Iprase. Apprendimento, ricerca, innovazione*, 1-5.

- Bos, C. S., & Anders, P. L. (1992). Using interactive teaching and learning strategies to promote text comprehension and content learning for students with learning disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 39(3).
- Boscolo, P. (Ed.) (2002). *La scrittura nella scuola dell'obbligo. Insegnare e motivare a scrivere*. Roma-Bari: Laterza.
- Bruner, J. S. (1968). *Processes of Cognitive Growth: Infancy*. Trad. it. *Prime fasi dello sviluppo cognitivo*. Roma: Armando, 1971.
- Bruner, J. S. (1973). Organization of early skilled action. *Child Development*, 44(1), 1-11.
- Calkins, L. (2001). *The Art of Teaching Reading*. Boston: Addison-Wesley Educational Publisher, Inc.
- Cappello, A. P. (Ed.) (2023). *Il futuro della lettura*. Roma: Castelveccchi.
- Caramis, A., & Federici, A. (2024). Per una visione di sistema rimando a analisi delle infrastrutture librerie in Italia e lo studio di caso di tre regioni: Piemonte, Lazio e Campania. *AIB Studi*, 64(2), 203-220.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X., & Tomblin, J. B. (2001). Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32(1), 38-50.
- Centro per il libro e la lettura (Ed.) (2016). *In vitro. Un progetto sperimentale di promozione della lettura*. Roma: Centro per il libro e la lettura. https://cepell.it/wp-content/uploads/2021/05/In_vitro_un_progetto_sperimentale_di_pro.pdf.
- Chabot, P. (2021). *Avoir le temps. Essai de chronosophie*. Tr. it. *Avere tempo. Saggio di cronosofia*. Roma: Treccani, 2022.
- Chambers, A. (1991). *The Reading Environment: How Adults Help Children Enjoy Books*. Tr. it. *Il lettore infinito. Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*. Modena: Equilibri, 2015.
- Chambers, A. (1993). *Tell Me: Children, Reading, and Talk*. Tr. it. *Siamo quello che leggiamo. Crescere tra lettura e letteratura*. Modena: Equilibri, 2011.
- Chow, H. L., Hsu, C., & Chien, S. (2024). Psychosocial determinants of dementia progression: Insights from advanced data analytics using the Taiwan Longitudinal Study in Aging. *IEEE 4th International Conference on Human-Machine Systems (ICHMS)*, 15-17 maggio 2024, Toronto, ON, Canada, 1-5.
- Cisotto, L. (2006). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Roma: Carocci.
- Clark, C., & Pythian-Sence, C. (2008). *Interesting Choice: The (Relative) Importance of Choice and Interest in Reader Engagement*. London: National Literacy Trust.
- Clark, C., Picton, I., Cole, A., & Oram, N. (2024). *Children and Young People's Reading in 2024*. London: National Literacy Trust.
- Clark, C., & Poulton, L. (2011). *Book Ownership and Its Relation to Reading Enjoyment, Attitudes, Behaviour and Attainment*. London: National Literacy Trust.
- Clark, C., & Rumbold, K. (2006). *Reading for Pleasure: A Research Overview*. London: National Literacy Trust.
- Cometa, M. (2017). *Perché le storie ci aiutano a vivere. La letteratura necessaria*. Milano: Raffaello Cortina.

- Cremin, T., Hendry, H., Leon, L. R., & Kucirkova, N. (Eds.) (2023). *Reading Teachers: Nurturing Reading for Pleasure*. London: Taylor & Francis.
- Cremin, T., Mottram, M., Collins, F. M., Powell, S., & Safford, K. (2009). Teachers as readers: Building communities of readers. *Literacy*, 43(1), 11-19.
- Cremin, T., Mottram, M., Collins, F. M., Powell, S., & Safford, K. (2014). *Building Communities of Engaged Readers: Reading for Pleasure*. London: Routledge.
- Crepaldi, D. (2020). *Neuropsicologia della lettura. Un'introduzione per chi studia, insegna o è solo curioso*. Roma: Carocci.
- Cummins, J. (1989). A Theoretical Framework for Bilingual Special Education. *Exceptional Children*, 56(2), 111-119.
- De Carlo, M. E., Castellani, A., Corrieri, L., Mattiacci, G., & Batini, F. (2023). La parola agli studenti! Un'esperienza di Focus Group a scuola sul tema della lettura nell'ambito della politica educativa «Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza». *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 27, 25-45.
- De Carlo, M. E. (2024). Dispersione scolastica: definire il perimetro, ascoltare gli studenti e ispirarsi alle evidenze. In F. Batini, A. Surian, & M. E. De Carlo (Eds.), *Educare alla cittadinanza nei contesti interculturali. Territori e prospettive di integrazione di studenti con background migratorio* (pp. 37-50). Roma: Carocci.
- De Naeghel, J. D., Van Keer, H. V., Vansteenkiste, M., Haerens, L., & Aelterman, N. (2016). Promoting elementary school students' autonomous reading motivation: Effects of a teacher professional development workshop. *Journal of Educational Research*, 109(3), 232-252.
- De Naeghel, J. D., Van Keer, H. V., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: a self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1006-1021.
- Department for Education (2012). *Research Evidence on Reading for Pleasure Education*. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7c18d540f0b61a825d66e9/reading_for_pleasure.pdf.
- Dezcallar, T., Clariana, M., Cladellas, R., Badia, M., & Gotzens, C. (2014). La lectura por placer: su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de videojuegos. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 12, 107-116.
- Dorfles, G. (2008). *Conformisti. La morte dell'autenticità*. Roma: Castelvechi.
- Ece Demir-Lira, Ö., Applebaum, L. R., Goldin-Meadow, S., & Levine, S. C. (2019). Parents' early book reading to children: Relation to children's later language and literacy outcomes controlling for other parent language input. *Developmental Science*, 22(3), e12764.
- Eco, U. (1990). *I limiti dell'interpretazione*. Milano: Bompiani.
- Eco, U. (1994). *Sei passeggiate nei boschi narrativi*. Milano: Rizzoli.
- Edmunds, K. M., & Tancock, S. M. (2002). Incentives: The effects on the reading motivation of fourth-grade students. *Literacy Research and Instruction*, 42(2), 17-37.

- Elche, M., Sánchez-García, S., & Yubero, S. (2019). Lectura, ocio y rendimiento académico en estudiantes universitarios del área socioeducativa. *Educación XXI*, 22(1), 215-237.
- Eleuteri, B. (2023). *Educare e motivare alla lettura nella biblioteca scolastica*. Milano: Editrice Bibliografica.
- Estrada, I. C. F. G. (2012). Estrategias de motivación hacia la lectura en estudiantes de Quinto Grado de una Institución Educativa. *Escenarios*, 10(2), 83-91.
- Faggiolani, C. (2021). Un indicatore dedicato alle biblioteche nel Rapporto BES dell'Istat: una grande conquista per il nostro settore. *AIB Studi*, 61(1), 7-10.
- Faggiolani, C. (Ed.) (2022). *Le biblioteche nel sistema del benessere. Uno sguardo nuovo*. Milano: Editrice Bibliografica.
- Faggiolani, C. (2024a). *Il problema del tempo umano. Le biblioteche di Adriano Olivetti. Storia di un'idea rivoluzionaria*. Roma: Edizioni di Comunità.
- Faggiolani, C. (Ed.) (2024b). *Libro città aperta. Le biblioteche e lo sviluppo umano. Cinque tesi*. Milano: Fondazione Arnoldo e Alberto Mondadori.
- Falco, M. (2022). *Lettura e formazione. Quello che le neuroscienze hanno da dire a genitori e insegnanti*. Milano: Mimesis.
- Félix, L. (2014). *Prendre et surprendre*. Tr. it. *Prendi e scopri*. Firenze: Fatatrac, 2015.
- Ferrieri, L. (2011). *La lettura spiegata a chi non legge*. Milano: Editrice Bibliografica.
- Fletcher, A. (2023). *Storythinking: The New Science of Narrative Intelligence*. Tr. it. *Storythinking. La nuova scienza del pensiero narrativo*. Torino: Codice, 2023.
- Flouri, E., & Buchanan, A. (2004). Childhood families of homeless and poor adults in Britain: A prospective study. *Journal of Economic Psychology*, 25(1), 1-14.
- Forum del libro (Ed.) (2015). *Esperienze internazionali di promozione della lettura*. Roma: Ministero dei Beni e delle Attività culturali e del Turismo, Centro per il libro e la lettura. www.bv.ipzs.it/bv-pdf/007/MOD-BP-15-108-664_2148_1.pdf.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. In Kame'enui, E. J., & Simmons, D. C. (Eds.), *The Role of Fluency in Reading Competence, Assessment, and Instruction: Fluency at the Intersection of Accuracy and Speed: A Special Issue of Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239-256. London: Routledge.
- Gallese, V. (2013). Corpo non mente. Le neuroscienze cognitive e la genesi di soggettività ed intersoggettività. *Educazione sentimentale*, 20, 8-24.
- Gil, J. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de educación secundaria obligatoria. *Educación XXI*, 14(1), 117-134.
- Giusti, S., & Mancini, A. (2022). L'impatto di un progetto di lettura ad alta voce sulla scuola dell'infanzia. *Pedagogia più Didattica*, 8(2), 42-54.
- Giusti, S., & Martinčić, R. (2021). L'insegnante che legge ad alta voce: per una scuola più equa e inclusiva. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(38), 410-419.

- Graves, D. (2013). *Children Want to Write. Children Want to Write Donald Graves and the Revolution in Children's Writing*, a cura di T. Newkirk, & P. Kittle. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Grilli, G. (2011). *Libri nella giungla. Orientarsi nell'editoria per ragazzi*. Roma: Carocci.
- Grilli, G. (2021). *Di cosa parlano i libri per bambini. La letteratura per l'infanzia come critica radicale*. Roma: Donzelli.
- González Medina, M. A., & Treviño Villarreal, D. C. (2020). Reading promotion, behaviour, and comprehension and its relationship to the educational achievement of Mexican high school students. *Cogent Education*, 7(1), 1844850.
- Guthrie, J. T., & Knowles, K. T. (2001). Promoting reading motivation. In L. Verhoeven & C.E. Snow (Eds.), *Literacy and Motivation: Reading Engagement in Individuals and Groups* (pp. 153-168). London: Routledge.
- Gwiazdzinski, L. (2007). Redistribution des cartes dans la ville malleable. *Espace, population, sociétés*, 2-3, 397-410.
- Harackiewicz, J. M., Smith, J. L., & Priniski, S. J. (2016). Interest matters: The importance of promoting interest in education. *Policy Insights from the Behavioural and Brain Sciences*, 3(2), 220-227.
- Hertz, N. (2020). *The Lonely Century: How to Restore Human Connection in a World That's Pulling Apart*. Tr. it. *Il secolo della solitudine. L'importanza della comunità nell'economia e nella vita di tutti i giorni*. Milano: il Saggiatore, 2021.
- Honorato-Errázuriz, J., Bastidas-Schade, V., & Ramírez-Montoya, M. S. (2025). Reading for all implementing public policies: Quantitative method and process evaluation in early literacy. *International Journal of Educational Research Open*, 8, 100420.
- Hughes-Hassell, S., Barkley, H. A., & Koehler, E. (2009). *Promoting equity in children's literacy instruction*. *School Library Media Research*. SMLR: 12. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ877497.pdf>.
- Iotti, L., & Secondi, O. (2020). *8 secondi. Viaggio nell'era della distrazione*. Milano: il Saggiatore.
- Jingyi, X., & De Dios, A. (2024). Multicultural integration and future pathways: An analysis of Chinese language education policies and practices in Philippine public secondary schools. *Current Issues in Language Planning*, 1-30.
- Katsuta, H., & Sawada, E. (2021). Encouraging independent readers: Combining reading workshop and textbook-based lessons in a Japanese high school classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 64(5), 563-573.
- Kidd, D. C., & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, 342(6156), 377-380.
- Kiling, I. Y., Nayoan, C. R., & Julianto, V. (2025). quality learning environment and community participation: Report on a literacy boost project in Indonesia. *Reading Psychology*, 46(1), 70-89.
- Lance, K. C., & Kachel, D. E. (2018). Why school librarians matter: What years of research tell us. *Phi Delta Kappan*, 99(7), 15-20.

- Levorato, M. C. (2000). *Le emozioni della lettura*. Bologna: il Mulino.
- Lindsay, J. (2010). *Children's Access to Print Material and Education-Related Outcomes: Findings from a Meta-Analytic Review*. Naperville, IL: Learning Point Associates.
- Lonigan, C. J. (2006). Development, assessment, and promotion of preliteracy skills. *Early Education and Development*, 17(1), 91-114.
- Mak, H. W., & Fancourt, D. (2020). Longitudinal associations between reading for pleasure and child maladjustment: Results from a propensity score matching analysis. *Social Science & Medicine*, 253, 112971.
- Marchetta, G. (2022). Educare alla lettura o promuovere la lettura a scuola: lettura ad alta voce condivisa e democrazia culturale. In F. Batini, & G. Marchetta (Eds.), *La lettura ad alta voce condivisa. Atti del Primo Convegno Scientifico Internazionale. Perugia, 1-2 dicembre 2022* (pp. 111-122). Lecce: Pensa Multimedia.
- Márquez-Jiménez, A. (2017). Educación y desarrollo en la sociedad del conocimiento. *Perfiles Educativos*, 39(158), 3-17.
- Mascia, T. (2023). Pedagogia del leggere per piacere. Il ruolo della motivazione e l'identità del lettore. *Pedagogia più Didattica*, 9(1), 133-143.
- Matesanz Santos, M. (2012). *La lectura en la Educación Primaria: Marco teórico y propuesta de intervención*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- McKechnie, E. F., Ross, C. S., & Rothbauer, P. (2007). Affective dimensions of information seeking in the context of reading. In D. Nah, & D. Bilal (Eds.), *Information and Emotion: The Emergent Affective Paradigm in Information Behavior Research and Theory* (pp. 187-195). Medford, NJ: Information Today.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. Tr. it. *Gli strumenti del comunicare*. Milano: Garzanti, 1986.
- McLuhan, M. (1995). *Essential McLuhan*, a cura di E. McLuhan, & F. Zingrone. Tr. it. *La cultura come business. Il mezzo è il messaggio*. Roma: Armando, 1998.
- McTigue, E. M., Håland, A., & Hoem, T. F. (2021). *The quantity and quality of teachers' self-perceptions of read-aloud practices in Norwegian first grade classrooms*. *Early Childhood Education Journal*, 49, 105-121.
- MIUR (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. *Annali della Pubblica Istruzione*, 88 (numero speciale). Firenze: Le Monnier.
- Mollaibrahimoğlu, Ç., Öncü, B., & Baştuğ, M. (2024). Longitudinal investigation of the role of reading comprehension skills in high school entrance exam success. *Journal of Education, Theory and Practical Research*, 10(2), 210-221.
- Morante, S., Della Lena, L., & Marchetta, G. (2022). I benefici della lettura ad alta voce nella scuola secondaria di I e II grado: le percezioni degli insegnanti attraverso i diari di bordo della terza annualità di "Leggere: Forte!". *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 1(2), 15-33.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2017). *PIRLS 2016 International Results in Reading*. Chestnut Hill, MA: IEA TIMSS & PIRLS.

- Murray, D. (1972). Teach writing as a process not product. *The Leaflet*, 3(71), 11-14.
- Navarra, M. C., & Llambias, M. B. (2020). La lectura en Cataluña: análisis de los datos sobre prácticas lectoras y de las campañas de promoción de la lectura. *AIB Studi*, 60(2).
- New York Comprehensive Center (2011). *Informational Brief: Impact of Public Libraries on Students and Lifelong Learners*. New York: New York Comprehensive Center.
- Nobile, A. (2004). *Lettura e formazione umana*. Brescia: La Scuola.
- Nyarko, K., Kugbey, N., Kofi, C. C., Cole, Y. A., & Adentwi, K. I. (2018). English reading proficiency and academic performance among lower primary school children in Ghana. *Sage Open*, 8(3).
- Ozola, A., & Geske, A. (2019). What do teachers do to promote students' reading literacy at 4th grade? Evidence from IEA-PIRLS 2016 Study. *Innovations, Technologies and Research in Education*, 323-333.
- Panto, F., Saito, T., Morita, N., & Ogai, Y. (2022). The correlation between enjoying fictional narratives and empathy in Japanese hikikomori. *F1000Research*, 10, 776.
- Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 293-316.
- Pennac, D. (1992). *Comme un roman*. Trad. it. *Come un romanzo*. Milano: Feltrinelli, 1993.
- Petit, M. (2002). *Éloge de la lecture. La construction de soi*. Tr. it. *Elogio della lettura*. Firenze: Ponte alle Grazie, 2010.
- Petit, M. (2008). *L'art de lire, ou comment résister à l'adversité*. Tr. it. *Leggere per vivere in tempi incerti*. Lecce: Pensa Multimedia, 2010.
- Poletti Riz, J., & Pognante, S. (2022). *Educare alla lettura con il WRW – Writing and Reading Workshop. Metodo e strumenti per la scuola secondaria di primo grado*. Trento: Erickson.
- Prediger, S., Rösike, K. A., & Wischgoll, A. (2025). Beyond basic skills: An effective foundation intervention for low-achieving fifth graders' understanding of basic concepts. *Studies in Educational Evaluation*, 85, 101452.
- Ritchie, S. J., & Bates, T. C. (2013). Enduring links from childhood mathematics and reading achievement to adult socioeconomic status. *Psychological Science*, 24(7), 1301-1308.
- Rivoltella, P. C. (2018). *Un'idea di scuola*. Brescia: Morcelliana.
- Robasto, D., Castellani, A., & Barbisoni, G. (2022). Perceived benefits of reading aloud in preschool: Analysis of a monitoring tool for the 0-6 age group. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 1, 55-76.
- Rosenblatt, L. (1978). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Sabzalian, L. (2024). *Reading Guide for Indigenous Children's Survivance in Public Schools*. Region 16 Comprehensive Center.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463.

- Schraw, G., Flowerday, T., & Reisetter, M. F. (1998). The role of choice in reader engagement. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 705.
- Schwab, J., Griffin, R., Scullin, B., Allen, J., & Ogletree, T. (2023). Exploring the relationship between teacher demographics and the frequency of read-aloud practices in the classroom. *Texas Journal of Literacy Education*, 10(2), 52-73.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463.
- Scierri, I. D., Bartolucci, M., & Batini, F. (2018). Il successo formativo per prevenire la dispersione: gli effetti di una didattica attiva sul potenziamento delle strategie di studio nella scuola secondaria di primo grado. *Ricerche di pedagogia e didattica*, 13, 1-28.
- Seidenberg, M. (2017). *Language at the Speed of Sight: How We Read, Why So Many Can't, and What Can Be Done about It*. Tr. it. *Leggere. Una scienza sottovalutata tra teoria e pratica*. Roma: Treccani, 2021.
- Sénéchal, M., & LeFevre J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460.
- Serafini, F. (2001). *The Reading Workshop: Creating Space for Readers*. Portsmouth: Heinemann.
- Simone, R. (Ed.) (1990). *Un mondo da leggere*. Firenze: La Nuova Italia.
- Solimine, G. (2023). *Cervelli anfibi, orecchie e digitale. Esercizi di lettura futura*. Fano: Aras.
- Steinberg, L. (2014). *Age of Opportunity: Lessons from the New Science of Adolescence*. Tr. it. *Adolescenti. L'età delle opportunità*. Torino: Codice.
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38(6), 934.
- Storey, N., & Neitzel, A. J. (2024). Bridging the Gap: A Comprehensive Evidence Map of Family Engagement Programs in PreK-12 Education. *Society for Research on Educational Effectiveness*.
- Sullivan, A., & Brown, M. (2013). *Social Inequalities in Cognitive Scores at Age 16: The Role of Reading*. CLS Working Papers 2013/10.
- Sun, Y., Sahakian, B. J., Langley, C., Yang, A., Jiang, Y., Kang, J., Zhao, X., Li, C., Cheng, W., & Feng, J. (2023). Early-initiated childhood reading for pleasure: Associations with better cognitive performance, mental well-being and brain structure in young adolescence. *Psychological Medicine*, 54(2), 359-373.
- Surian, A., Candela, V., & Rutigliano, M. A. (2022). Reading aloud to address the double inequality. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 1(1), 76-93.
- Tabboni, S. (Ed.) (1987). *Tempo e società*. Milano: FrancoAngeli.
- Tabboni, S. (1989). *La rappresentazione sociale del tempo*. Milano: FrancoAngeli.
- Taboada, A., Tonks, S., Wigfield, A., & Guthrie, J. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, 22, 85-106.

- Tassi, S. (2000). *La lettura promossa. Pedagogia e didattica della lettura e della ricerca in biblioteca*. Milano: Unicopli.
- Trevisan, A. (2024). Leggere ad alta voce *I combinamatrmoni* di Adichie: un'esperienza di Reading Workshop. In F. Batini (Ed.), *La lettura ad alta voce condivisa. Atti del Secondo Convegno Scientifico Internazionale. Perugia, 6-8 dicembre 2024* (pp. 433-450). Lecce: Pensa Multimedia.
- Toti, G., Bartolucci, M., & Batini, F. (2015). Lettura e decadimento cognitivo. *Scienze e ricerche*, 6, 5-9.
- Umuhzoza Delli, M. (2023). *Lettera di una madre afrodiscendente alla scuola italiana. Per un'educazione decoloniale, antirazzista e intersezionale*. Busto Arsizio: People.
- Valdés, M. (2013). ¿Leen en forma voluntaria y recreativa los niños que logran un buen nivel de Comprensión Lectora? *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 10, 71-89.
- Vanden Dool, C., & Simpson, A. (2021). Reading for pleasure: Exploring reading culture in an Australian early years classroom. *Literacy*, 55(2), 113-124.
- Villaseñor, L. M. (2006). Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en Educación Secundaria Obligatoria. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 2, 105-122.
- Wajcman, J. (2016). *Pressed for Time: The Acceleration of Life in Digital Capitalism*. Tr. it. *La tirannia del tempo. L'accelerazione della vita nel capitalismo digitale*. Treccani: Roma, 2020.
- Whitten, C., Labby, S., & Sullivan, S. L. (2019). The impact of pleasure reading on academic success. *Journal of Multidisciplinary Graduate Research*, 2(1).
- William, B., John, P., & Tunde, Y. (2025). *The Effect of Bilingual Education Programs on Literacy Skills in Philippine Elementary Schools*. www.researchgate.net/publication/388893796_The_Effect_of_Bilingual_Education_Programs_on_Literacy_Skills_in_Philippine_Elementary_Schools.
- Yubero, S., Larrañaga, E., & Sánchez, S. (2010). El valor de la lectura y su relación con los hábitos lectores y el éxito escolar en niños inmigrantes. *Educación*, 14, 51-63.
- Zheng, W., & Zhao, Z. (2022). On the integration path between reading promotion activities and traditional culture in the university library. *International Journal of Data Science*, 7(3), 270-291.

Sitografia

- Bleza Picherle, S. (2023-2024). *RaccontareAncora* [podcast]. www.raccontareancora.org/podcast.
- Bleza Picherle, S. (2024). Bambini e ragazzi parlano del progetto [sezione del sito web]. *RaccontareAncora*. <https://raccontareancora.org/bambini-e-ragazzi-parlano-del-progetto/>.
- Bleza Picherle, S. (2024). Esperienze educative [sezione del sito web]. *RaccontareAncora*. <https://raccontareancora.org/esperienze-educative/>.

- Blezza Picherle, S. (2024). Lettura ad alta voce espressivo-letteraria [sezione del sito web]. *RaccontareAncora*. <https://raccontareancora.org/lettura-ad-alta-voce-espressivo-letteraria/>.
- Blezza Picherle, S., & Maliga, M. (7 marzo 2024). *Cos'è la lettura ad alta voce espressivo-letteraria? E la rilettura?* [1° webinar]. YouTube: www.youtube.com/watch?v=q7Yu6FbBStM.
- Blezza Picherle, S., & Rossi, M. (15 marzo 2024). *La lettura ad alta voce espressivo-letteraria: dare voce a scritture di qualità per bambini e ragazzi* [2° webinar]. YouTube: www.youtube.com/watch?v=aoObB058cxE.
- Blezza Picherle, S., & Polettini, S. (21 marzo 2024). *La lettura espressivo-letteraria: cosa dicono i bambini. La ricerca sul campo* [3° webinar]. YouTube: www.youtube.com/watch?v=6gPok-LL46E.
- Eurostat (2024). *Persons reading books in the last 12 months by sex, age, educational attainment and number of books* [Report]. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/ilc_scp27__custom_12383371/bookmark/map?lang=en&bookmarkId=4a34e86d-c6b0-4958-83c6-5ada1ca3e4ba.
- Faggiolani, C. (2023), I divenenti. Due libri e un documentario per progettare la lettura nel futuro. *cheFare*. <https://che-fare.com/articoli/i-divenenti-due-libri-e-un-documentario-per-progettare-la-lettura-nel-futuro>.
- Istat, *Lettura di libri e fruizione delle biblioteche*, 18 maggio 2023, www.istat.it/wp-content/uploads/2023/05/STATISTICA_TODAY_Libri_biblioteche.pdf.
- Owena, R. (2023). *ERICS 2.0. New guidelines for collecting comparable data on book reading in Europe*. www.albusnet.eu/k-hub/erics-2-0-new-guidelines-collecting-comparable-data-book-reading-europe/.
- Pearson (2015). Why is reading so important? *Pearson UK*. www.pearson.com/en-gb/schools/primary/parents-learners/learn-at-home/why-is-reading-important.html.
- Wilhelm, J., & Smith, M. (22 gennaio 2014). Don't underestimate the power of pleasure reading. *EducationWeek*. www.edweek.org/ew/articles/2014/01/22/18wilhelm.h33.html.

Storie per le persone e le comunità
Open Access - diretta da F. Batini, S. Giusti

Ultimi volumi pubblicati:

SIMONE GIUSTI, MARIA ALESSANDRA MOLÈ (a cura di), *Orientare con la Letteratura*. La didattica orientativa con approccio narrativo per la scuola secondaria (E-book).

Sezione Leggere Forte!

FEDERICO BATINI, SIMONE GIUSTI (a cura di), *Strategie e tecniche per leggere ad alta voce a scuola*. 16 suggerimenti per insegnanti del primo e del secondo ciclo (E-book).

FEDERICO BATINI (a cura di), *Il futuro della lettura ad alta voce*. Alcuni risultati della ricerca educativa internazionale (E-book).

FEDERICO BATINI (a cura di), *Un anno di Leggere: Forte! in Toscana*. L'esperienza di una ricerca-azione (E-book).

FEDERICO BATINI, SIMONE GIUSTI (a cura di), *Tecniche per la lettura ad alta voce*. 27 suggerimenti per la fascia 0-6 anni (E-book).



FrancoAngeli

a strong international commitment

Our rich catalogue of publications includes hundreds of English-language monographs, as well as many journals that are published, partially or in whole, in English.

The **FrancoAngeli**, **FrancoAngeli Journals** and **FrancoAngeli Series** websites now offer a completely dual language interface, in Italian and English.

Since 2006, we have been making our content available in digital format, as one of the first partners and contributors to the **Torrossa** platform for the distribution of digital content to Italian and foreign academic institutions. **Torrossa** is a pan-European platform which currently provides access to nearly 400,000 e-books and more than 1,000 e-journals in many languages from academic publishers in Italy and Spain, and, more recently, French, German, Swiss, Belgian, Dutch, and English publishers. It regularly serves more than 3,000 libraries worldwide.

Ensuring international visibility and discoverability for our authors is of crucial importance to us.

FrancoAngeli



torrossa
Online Digital Library

Questo libro affronta in modo sistematico una distinzione spesso trascurata, ma determinante per l'elaborazione di politiche educative e culturali efficaci: quella tra promozione della lettura e educazione alla lettura. Frutto di una ricerca pluriennale promossa dal Centro per il libro e la lettura del Ministero della Cultura, e grazie alla collaborazione del Ministero per gli Affari Esteri e la Cooperazione Internazionale, il volume propone, dopo una distinzione iniziale tra educazione e promozione della lettura, fondata sulla letteratura internazionale, un articolato percorso che indaga lo stato dell'arte dell'educazione e promozione della lettura in molte scuole italiane (e nelle scuole italiane all'estero), traendo dal panorama molto diversificato le esperienze particolarmente significative riferite a metodi strutturati, a loro volta presentati sia dal punto di vista metodologico-teorico sia attraverso interviste e focus group con le e gli insegnanti che li utilizzano. Un ulteriore contributo è stato quello di esperte ed esperti della filiera editoriale e accademici, fondamentali per tutte le fasi della ricerca. Chiude il volume un censimento delle esperienze italiane ed europee rivolte ai giovani più significative e una panoramica sugli altri continenti.

La ricerca presentata in questo volume è il risultato del lavoro congiunto del gruppo di ricerca coordinato dal prof. Federico Batini con il Centro per il libro e la lettura. Il progetto è stato ideato e realizzato con il coordinamento scientifico di Federico Batini e il coordinamento operativo di Diego Izzo.

Federico Batini è professore di Pedagogia sperimentale, Metodologia della ricerca educativa, dell'osservazione e della valutazione e Metodi e tecniche della valutazione scolastica all'Università degli Studi di Perugia dove coordina il dottorato di ricerca in "Educazione alla lettura. Effetti e benefici della lettura e della lettura ad alta voce". Fondatore del movimento nazionale di volontari con la lettura ad alta voce (LaAV). Responsabile scientifico di progetti internazionali, nazionali, regionali e locali di ricerca e azione sulla e per la lettura ad alta voce, ha ideato il metodo della "lettura ad alta voce condivisa" ed è autore di 400 pubblicazioni scientifiche.

Diego Izzo è psicologo, psicoterapeuta in formazione, assegnista di ricerca del Dipartimento di Filosofia, Scienze sociali, umane e della formazione dell'Università degli Studi di Perugia, nell'ambito del PRIN *ALoud! Read aloud to prevent early school leaving and promote equity of learning opportunities*.