

QUATTRO ANNI DI LEGGERE: FORTE! IN TOSCANA

A cura di
Federico Batini, Sara Mele,
Jessica Magrini e Giulia Toti

STORIE *per*
PERSONE *le*
e le COMUNITÀ



FrancoAngeli 

STORIE *per* PERSONE *le* e le COMUNITÀ

Direzione: Federico Batini, *Sapienza, Università di Roma*, Simone Giusti, *Università 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*; M. 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*; Giordana Szpunar, *Sapienza Università di Roma*; Natascia Tonelli, *Università degli Studi di Siena*).

Coordinamento editoriale: Luca Padalino.

La Regione Toscana promuove nella collana Storie per le persone e le comunità, una sezione open access dedicata all'iniziativa regionale *Leggere: forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza*, con l'obiettivo di diffondere la lettura ad alta voce nel sistema educativo e di istruzione toscani, di costruire una cultura della lettura, di formalizzare e documentare le pratiche realizzate sul campo, di riportare i risultati conseguiti con l'intervento, nonché gli esiti della ricerca.

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.

QUATTRO ANNI DI LEGGERE: FORTE! IN TOSCANA

A cura di
Federico Batini, Sara Mele,
Jessica Magrini e Giulia Toti

STORIE *per*
PERSONE *le*
e le COMUNITÀ



FrancoAngeli 

Nei primi quattro anni di attività il progetto Leggere:Forte! della Regione Toscana è stato condotto dal seguente partenariato:

LEGGERE: FORTE! 
Ad alta voce fa crescere l'intelligenza
www.regione.toscana.it/leggereforte



Coordinamento scientifico



Isbn: 9788835193463

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato 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
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Gli eventuali link attivi e QR code inseriti nel volume sono forniti dall'autore.
L'editore non si assume alcuna responsabilità sui link attivi e QR code ivi contenuti che rimandano a siti non appartenenti a FrancoAngeli.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835193463

Il lavoro di ricerca si è svolto nell'ambito del progetto *Leggere: forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza* della Regione Toscana.

Leggere: forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza è un'iniziativa della Regione Toscana che, nei primi quattro anni, a partire dal 2019/2020, documentati in questo volume, è stata realizzata grazie al coordinamento scientifico e operativo dell'Università degli Studi di Perugia (Dipartimento FISSUF), in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale della Toscana, il Cepell (Centro di promozione del libro e della lettura), e Indire (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa). Hanno collaborato al progetto i volontari di LaAV e l'Associazione Nausika.

Attualmente *Leggere: forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza* è un'iniziativa della Regione Toscana realizzata con il contributo scientifico dell'Università degli Studi di Firenze, l'Università di Pisa, l'Università degli Studi di Siena e Indire (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa), in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale della Toscana e Cepell (Centro per il libro e la lettura del Ministero dei Beni Culturali dedicato alla promozione della lettura).

www.regione.toscana.it/leggereforte

Leggere: forte! è un'azione a regia regionale del PEZ – Progetti Educativi Zonali – della Regione Toscana

www.regione.toscana.it/pez

Francesca Giovani, Direttore Istruzione, Formazione, Ricerca e Lavoro – Regione Toscana

Sara Mele Settore Educazione e Istruzione – Regione Toscana

Indice

Prefazione , di <i>Eugenio Giani</i>	pag.	15
1. Il perché di una politica educativa incentrata sulla lettura per piacere , di <i>Sara Mele</i>	»	17
1.1. Il contributo delle conferenze zonali per l'educazione e per l'istruzione, di <i>Jessica Magrini</i>	»	19
1.1.1. I servizi educativi per la prima infanzia in Toscana	»	20
1.1.2. Il sistema scolastico della Toscana	»	21
1.1.3. La programmazione territoriale della Regione Toscana	»	22
1.1.4. I referenti zonali	»	24
2. Un'altra storia: voci da <i>Leggere: Forte!</i> , di <i>Federico Batini</i>	»	27
2.1. Perché la lettura ad alta voce contro la dispersione scolastica?	»	30
2.2. Quattro anni di <i>Leggere: Forte!</i>	»	34
2.3. Gli impatti: risultati misurati e percepiti	»	35
2.4. <i>Leggere: Forte!</i> come politica educativa: un dispositivo trasformativo	»	36
3. La formazione , di <i>Giulia Toti, Irene Dora Maria Scierri, Isabella Pinto, Pamela Proserpi</i>	»	39
3.1. La formazione di educatrici, educatori e insegnanti nel progetto <i>Leggere: Forte!</i>	»	40
3.2. La formazione nelle quattro annualità: una panoramica introduttiva	»	41

3.2.1. Prima annualità (2019-2020)	pag.	43
3.2.1.1. La formazione di base del personale della fascia 0-6	»	44
3.2.1.2. La formazione di base del personale della fascia scolare	»	45
3.2.1.3. La formazione a catalogo 0-6 e 6-16	»	46
3.2.2. Seconda annualità (2020-2021)	»	47
3.2.2.1. La formazione di base per la fascia 0-6	»	47
3.2.2.2. La formazione di base per la fascia scolare	»	48
3.2.2.3. La formazione a catalogo	»	50
3.2.3. Terza annualità (2021-2022)	»	54
3.2.3.1. La formazione di base per la fascia 0-6	»	54
3.2.3.2. La formazione di base per la fascia scolare	»	55
3.2.3.3. Il secondo ciclo della formazione di base per le fasce 0-6 e scolare	»	56
3.2.3.4. La formazione a catalogo online	»	57
3.2.4. Quarta annualità (2022-2023)	»	60
3.2.4.1. La formazione di base per la fascia 0-6	»	61
3.2.4.2. La formazione di base per la fascia scolare	»	62
3.2.4.3. La formazione a catalogo	»	63
3.2.4.4. La formazione in presenza	»	65
3.3. I materiali didattici e le bibliografie	»	67
3.3.1. Prima annualità	»	67
3.3.2. Seconda annualità	»	67
3.3.3. Terza annualità	»	68
3.3.4. Quarta annualità	»	68
3.4. Gradimento della formazione del personale coinvolto	»	69
4. Le pratiche di accompagnamento , di <i>Joanna Kierska, Sara Arena, Giulia Toti</i>	»	71
4.1. Monitoraggi	»	72
4.1.1. Struttura degli incontri di monitoraggio nelle diverse annualità	»	72
4.1.1.1. Prima annualità: incontri in presenza interrotti dall'emergenza sanitaria	»	73
4.1.1.2. Seconda annualità: passaggio al monitoraggio a distanza	»	73
4.1.1.3. Terza annualità: continuità del monitoraggio online con strumenti interattivi	»	74

4.1.1.4. Quarta annualità: modalità mista e ritorno parziale alla presenza	pag.	74
4.1.2. Riflessioni sull'evoluzione dei monitoraggi	»	75
4.1.3. Importanza del feedback e ruolo nei processi di valutazione del progetto	»	77
4.2. Osservazioni nei servizi	»	80
4.2.1. Prima annualità (2019-2020): avvio delle osservazioni nei nidi sperimentali	»	80
4.2.2. Seconda annualità (2020-2021): sospensione delle osservazioni in presenza e valorizzazione della documentazione	»	82
4.2.3. Terza annualità (2021-2022): ripresa graduale delle osservazioni e formalizzazione del ruolo dell'esperto	»	83
4.2.4. Quarta annualità (2022-2023): intensificazione delle visite e approfondimenti delle dimensioni educative	»	84
4.3. Esperti	»	85
4.3.1. Il ruolo degli esperti nel progetto <i>Leggere: Forte!</i>	»	85
4.3.2. Contributi operativi e metodologici	»	87
4.3.3. Le osservazioni degli esperti	»	89
4.3.4. La valutazione dell'azione degli esperti	»	92
4.3.4.1. Il punto di vista di docenti ed educatrici	»	92
4.3.4.2. Il contributo riconosciuto dalle famiglie	»	96
4.4. I volontari LaAV	»	98
4.4.1. Chi sono i volontari LaAV	»	98
4.4.2. I volontari LaAV in <i>Leggere: Forte!</i>	»	99
4.4.3. Evoluzione del ruolo dei volontari LaAV dal primo al quarto anno	»	100
4.4.3.1. Dal sostegno quotidiano all'azione di comunità (prima annualità)	»	100
4.4.3.2. La resilienza durante la pandemia (seconda annualità)	»	101
4.4.3.3. Il consolidamento e la varietà delle proposte (terza annualità)	»	102
4.4.3.4. Una rete matura e diffusa sul territorio (quarta annualità)	»	102
4.4.4. Il feedback come strumento valutativo	»	103

5. La voce e il coinvolgimento degli attori , di <i>Heidi Marazzita, Guendalina Serlenga, Irene Doria Maria Scierra</i>	pag. 105
5.1. Le azioni di coinvolgimento e ascolto nelle quattro annualità	» 108
5.1.1. Prima annualità (2019-2020)	» 108
5.1.2. Interviste e cartoline: narrazioni sull'impatto del progetto	» 108
5.1.3. Selezionare l'eccellenza educativa: le interviste per il manuale <i>Tecniche per la lettura ad alta voce</i>	» 110
5.2. Seconda annualità (2020-2021)	» 112
5.2.1. Il punto di vista delle biblioteche: esperienze, proposte e connessioni educative	» 112
5.2.2. La voce dei/delle docenti: la lettura ad alta voce come leva per l'inclusione	» 113
5.2.3. Voci dal campo: otto interviste in profondità tra continuità, impatto e trasformazione della pratica	» 114
5.2.4. Dialoghi esperti per fondare il manuale: due focus group a sostegno della progettazione e le interviste alle e agli insegnanti	» 116
5.2.5. Voci plurime per raccontare il cambiamento: insegnanti, studenti, genitori ed esperti al convegno del 2 dicembre 2021	» 120
5.3. Terza annualità (2021-2022)	» 121
5.3.1. Le voci degli studenti: obiettivi, metodologia e analisi qualitativa	» 122
5.3.2. Focus group coordinatori zonali	» 131
5.4. Quarta annualità (2022-2023)	» 134
5.4.1. Trasformazioni educative attraverso la lettura: evidenze e prospettive	» 135
6. La documentazione , di <i>Diego Izzo, Benedetta D'Autilia, Mauro Le Donne</i>	» 137
6.1. Evoluzione dello strumento: un percorso di semplificazione progressiva	» 139
6.1.1. Prima annualità (2019-2020): l'impianto originario	» 140
6.1.2. Seconda annualità (2020-2021): razionalizzazione e ridefinizione	» 140

6.1.3. Terza annualità (2021-2022): ottimizzazione e usabilità	pag. 141
6.1.4. Quarta annualità (2022-2023): la versione matura dello strumento	» 141
6.2. Valore pedagogico e replicabilità del modello	» 142
6.3. Tipologia di dati raccolti e approccio analitico	» 143
6.4. Risultati emersi dall'analisi dei diari di bordo	» 146
6.4.1. Prima annualità (2019-2020)	» 146
6.4.2. Seconda annualità (2020-2021)	» 148
6.4.3. Terza annualità (2021-2022)	» 151
6.4.4. Quarta annualità (2022-2023)	» 153
6.5. Sintesi e prospettive sulla funzione documentativa	» 158
7. Dati e misure per accompagnare il cambiamento, di Federico Batini, Giulia Barbisoni, Paolo Di Nicola, Giulia Toti, Irene Dora Maria Scierri, Mattia Iovita	» 160
7.1. L'evoluzione del disegno sperimentale: il cambiamento in numeri e in pratiche	» 160
7.2. Sintesi dell'evoluzione nelle quattro annualità	» 161
7.2.1. Strumenti e approcci valutativi	» 165
7.2.2. Metodologia	» 171
7.3. Prima annualità	» 173
7.3.1. Fascia 0-3 anni	» 175
7.4. Seconda annualità	» 177
7.4.1. Fascia 0-6 anni	» 179
7.4.2. Fascia scolare	» 183
7.5. Terza annualità	» 186
7.5.1. Fascia 0-6 anni	» 189
7.5.2. Fascia scolare	» 193
7.6. Quarta annualità	» 198
7.6.1. Fascia 0-6 anni	» 200
7.6.2. Fascia scolare	» 203
7.7. Analisi longitudinali	» 213
7.7.1. Analisi longitudinale dell'Indice di Comprensione Verbale – Scuola primaria	» 213
7.7.2. Analisi longitudinale dell'Indice di Comprensione Verbale – Secondaria di I grado	» 219
7.7.3. Analisi longitudinale del CAS-2 – Scuola primaria e secondaria di I grado	» 224

8. La disseminazione , di <i>Veronica Lombardi</i>	pag. 230
8.1. La prima annualità di <i>Leggere: Forte!</i> (2019-2020)	» 231
8.1.1. La documentazione delle prime fasi: gli articoli divulgativi e scientifici	» 231
8.1.2. Dopo la pandemia: pratica didattica e lettura ad alta voce	» 233
8.1.3. Lo stato della ricerca sulla lettura ad alta voce condivisa: quattro systematic reviews	» 233
8.1.4. La restituzione dei risultati: il primo convegno di <i>Leggere: Forte!</i> (webinar, 30 giugno 2020)	» 235
8.1.5. Le guide galattiche	» 235
8.1.6. Il vademecum <i>Leggere: Forte! Estate</i>	» 236
8.2. La seconda annualità di <i>Leggere: Forte!</i> (2020-2021)	» 236
8.2.1. I risultati concreti di una ricerca-azione: il manuale <i>Tecniche per la lettura ad alta voce. 27 suggerimenti per la fascia 0-6 anni</i>	» 236
8.2.2. L'esperienza di una ricerca-azione: gli articoli divulgativi e scientifici	» 239
8.2.3. La partecipazione a eventi nazionali e internazionali	» 240
8.2.3.1. II International Conference of the Journal Scuola Democratica (webinar, 2-5 giugno 2021)	» 240
8.2.3.2. L'VIII edizione del convegno <i>Le storie siamo noi</i> (Follonica, 1-2 ottobre 2021)	» 241
8.2.3.3. Il Salone internazionale del Libro (Torino, 14-18 ottobre 2021)	» 241
8.2.3.4. Il convegno internazionale SIRD <i>Quale scuola per i cittadini del mondo. A cento anni dalla fondazione della Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle</i> (Roma, 25-26 novembre 2021)	» 242
8.2.4. La restituzione dei risultati delle prime due annualità: i due convegni di <i>Leggere: Forte!</i>	» 243
8.2.4.1. Il convegno <i>Un anno di Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza</i> (webinar, 6 maggio 2021)	» 243
8.2.4.2. Il convegno finale <i>Due anni di Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza: risultati e prospettive</i> (webinar, 2 dicembre 2021)	» 244
8.2.5. Le tesi di laurea	» 244

8.3. La terza annualità di <i>Leggere: Forte!</i> (2021-2022)	pag. 245
8.3.1. L'esito di due anni di ricerca-azione: il manuale <i>Strategie e tecniche per leggere ad alta voce a scuola. 16 suggerimenti per insegnanti del primo e del secondo ciclo</i>	» 245
8.3.2. Le conoscenze internazionali sulla lettura ad alta voce: il volume <i>Il futuro della lettura ad alta voce. Alcuni risultati della ricerca educativa internazionale</i>	» 247
8.3.3. Effetti e benefici della lettura ad alta voce: gli articoli divulgativi e scientifici	» 249
8.3.4. La partecipazione ai festival: <i>Leggenda. Festival della letteratura e dell'ascolto</i> (Empoli, 5-8 maggio 2022) e <i>Mugello da fiaba</i> (Borgo San Lorenzo, 9-15 maggio 2022)	» 251
8.3.5. Dopo tre anni di politica educativa: i convegni	» 252
8.3.5.1. Il convegno <i>Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza: i risultati dopo tre anni di politica educativa</i> (webinar, 29 settembre 2022)	» 252
8.3.5.2. Il primo convegno scientifico internazionale <i>Lettura ad alta voce condivisa. Shared reading aloud</i> (Università degli Studi di Perugia, Dipartimento FISSUF, 1-2 dicembre 2022)	» 253
8.4. La quarta annualità di <i>Leggere: Forte!</i> (2022-2023)	» 254
8.4.1. Il volume <i>La lettura ad alta voce condivisa. Un metodo in direzione dell'equità</i>	» 254
8.4.2. La voce degli attori di <i>Leggere: Forte!</i> : gli articoli divulgativi e scientifici	» 256
8.4.3. La partecipazione a <i>Didacta Italia</i> (Fortezza da Basso, 8-10 marzo 2023)	» 257
Una storia senza conclusione...	» 257
Appendice A. La rassegna stampa	» 260
Bibliografia	» 265

Si ringraziano per il lavoro di revisione in diverse fasi del volume: Maria Bellezza, Gaia Bonvecchi, Benedetta D'Autilia, Mattia Iovita, Mauro Le Donne, Giusi Marchetta, Irene Dora Maria Scierri, Giulia Toti.

Prefazione

Leggere è un gesto semplice, ma potentemente trasformativo. È un atto di conoscenza, di relazione, di libertà, di autoaffermazione. Con il progetto *Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza*, la Regione Toscana ha scelto di investire in una politica educativa che pone la lettura al centro dello sviluppo umano e sociale. Abbiamo scommesso su un'idea forte e concreta: che leggere a scuola, insieme, leggere fin da piccoli, possa fare la differenza soprattutto nel percorso di crescita personale di ogni bambina e di ogni bambino, nel loro percorso educativo e di istruzione, nel loro futuro percorso di vita e quindi anche di vita professionale. In breve nel futuro della nostra comunità.

Leggere ad alta voce non è solo un gesto educativo: è un atto di cura e di condivisione. Una voce che legge per un'altra persona crea uno spazio di ascolto, di affetto e di fiducia. In ambiente scolastico diventa un'esperienza che unisce, che accende la curiosità, che rafforza i legami, che nutre il benessere. Le ricerche scientifiche ce lo confermano: l'ascolto della lettura ad alta voce favorisce lo sviluppo del linguaggio, delle capacità cognitive ed emotive, migliorando la concentrazione e le abilità di comprensione. Ma la forza di *Leggere: Forte!* non si ferma qui.

Attraverso questa azione, che negli anni si è trasformata arricchendosi, la Regione Toscana sostiene la lettura per piacere a scuola, anche quella autonoma come naturale prosecuzione della lettura ad alta voce. Un bambino che ascolta con piacere le parole di un libro sarà, con tutta probabilità, un ragazzo che sceglierà di leggere da solo. Per questo, *Leggere: Forte!* porta nelle scuole non solo l'esperienza collettiva della lettura condivisa, ma anche la costruzione di ambienti in cui leggere diventa una pratica quotidiana, libera e personale. La lettura autonoma, infatti, è uno strumento potente per favorire il successo scolastico, perché sviluppa capacità di at-

tenzione, comprensione e riflessione, sostiene la motivazione allo studio e rafforza la fiducia nelle proprie capacità.

In un tempo in cui la distrazione sembra dominare e la parola scritta rischia di perdere valore, la Toscana ha scelto di difendere la lettura come bene comune, come diritto e come opportunità di crescita. Lo ha fatto costruendo un'alleanza fra scuola, famiglie, biblioteche, educatori, amministrazioni e mondo della cultura. *Leggere: Forte!* è un progetto corale, che dimostra come la politica possa farsi promotrice di cambiamenti reali, sostenendo percorsi educativi che incidono sul futuro dei nostri ragazzi.

La Toscana è da sempre terra di cultura, di pensiero, di libri e di voci. È la terra di chi ha dato parole alla nostra lingua e forma al nostro immaginario. Oggi quella tradizione si rinnova con un progetto che guarda al futuro, che guarda e segue la ricerca scientifica, che considera la cultura non un lusso, ma un diritto.

Perché leggere – ad alta voce o in silenzio, da soli o insieme – significa imparare a capire il mondo e a capire se stessi. E una comunità che legge è una comunità più consapevole, più aperta, più libera.

Con *Leggere: Forte!* la Toscana continua a coltivare questa visione, con la convinzione che ogni pagina letta, ogni voce che risuona in una classe, ogni bambino che scopre il piacere di leggere, rappresenti un piccolo ma concreto passo verso una società più giusta e più intelligente.

Eugenio Giani

Presidente della Giunta Regionale Toscana

1. Il perché di una politica educativa incentrata sulla lettura per piacere

di Sara Mele

Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza è, nel modello attuale di Regione Toscana, un intervento della Regione Toscana che ha lo scopo di favorire il successo dei percorsi di istruzione e di vita delle bambine e dei bambini, delle ragazze e dei ragazzi tramite gli effetti che la pratica dell'ascolto della lettura ad alta voce e della lettura autonoma e silenziosa produce.

Per conseguire tale obiettivo si interviene promuovendo una pratica didattica fin dal principio del percorso di istruzione che si sviluppa in tutte le scuole toscane di ogni ordine e grado, a partire dai servizi educativi per la prima infanzia.

La pratica consiste appunto nell'introduzione di un tempo quotidiano dedicato alla lettura per piacere e fortemente basato sulla lettura ad alta voce – almeno fino al raggiungimento dell'età in cui si conseguono adeguate abilità di lettura autonoma – delle educatrici e degli educatori e del corpo docenti per le allieve e gli allievi.

Nei primi quattro anni di attività¹, a cui questo volume e i risultati ivi presentati si riferiscono, lo spazio di lettura è stato unicamente quello dell'ascolto della lettura ad alta voce.

È infatti a partire dall'evidenza scientifica legata agli effetti della lettura ad alta voce su memoria e declino cognitivo che Regione Toscana ha dato avvio a *Leggere: Forte!*

1. *Leggere: Forte!* è un progetto avviato nel 2019 e promosso dalla Regione Toscana, sviluppato nei suoi primi quattro anni con il coordinamento scientifico dell'Università degli Studi di Perugia (Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione), in collaborazione con il Centro per il libro e la lettura (Cepell) del Ministero della Cultura, l'Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana, Indire (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa) e con il contributo dell'Associazione Nausika e del movimento nazionale di volontari per la lettura ad alta voce LaAV.

Se l'ascolto della lettura, praticato con costanza, è in grado di produrre effetti positivi in termini di funzioni cognitive su anziani affetti da malattie neurodegenerative, tanto più potrà essere efficace su bambini e adolescenti.

La ricerca, che si è quindi poi anche sviluppata proprio sull'empowerment cognitivo degli studenti imputabile all'ascolto della lettura, ha dimostrato che essa riesce a produrre benefici in termini di capacità cognitiva trasversale, fino a colmare – in alcuni casi – svantaggi nelle condizioni di partenza dei soggetti esposti all'ascolto della lettura, con ciò consentendo a ciascuno di esprimere le proprie potenzialità.

Di fatto è stato dimostrato che ascoltare chi legge produce una serie di benefici: favorisce lo sviluppo delle funzioni cognitive fondamentali, facilita lo sviluppo delle capacità di riconoscere le proprie ed altrui emozioni, facilita lo sviluppo di abilità relazionali, incrementa notevolmente il numero di parole conosciute, aiuta nella costruzione della propria identità, favorisce lo sviluppo del pensiero critico, favorisce l'autonomia di pensiero.

Quando poi i bambini e le bambine, nel dispiegarsi del percorso di istruzione, sviluppano competenze di lettura tali da pareggiare abilità e gusti, ecco che la lettura autonoma consapevole integra l'ascolto della lettura ad alta voce nell'attuazione della pratica quotidiana della lettura per piacere.

Tutto questo di fatto stimola un rendimento scolastico positivo, nonché lo sviluppo delle competenze per la vita. Ecco perché parliamo di successo scolastico e nella vita.

Da qui, pertanto, la scelta della Regione Toscana di caratterizzare l'offerta formativa di tutto il sistema di educazione e istruzione, dai servizi educativi per la prima infanzia alle scuole secondarie di II grado, con una pratica didattica abituale, strutturata e permanente: l'introduzione di uno spazio quotidiano dedicato alla lettura per piacere.

Nella scelta di Regione Toscana di delineare non già una mera azione di promozione della lettura secondo gli usuali strumenti e canali, quanto piuttosto una vera e propria politica educativa all'interno del sistema educativo e di istruzione, vi è anche la volontà di realizzare un'azione potenzialmente a copertura universale.

I servizi educativi per la prima infanzia e la scuola sono contesti di apprendimento per tutti e la lettura per piacere praticata in questi luoghi è un'azione di democrazia cognitiva.

Molti bambini frequentano servizi educativi per la prima infanzia in Toscana, le percentuali di partecipazione ai servizi da zero a tre anni in Toscana sono tra le più alte a livello nazionale e arrivano ormai a coprire quasi il 50% dei bambini in fascia di età. A scuola vanno sicuramente tutte

e tutti, anche coloro che provengono da famiglie in cui si legge poco o che non dispongono affatto di libri in casa.

La differenza con le azioni di promozione della lettura è in questo caso fondamentale: con *Leggere: Forte!* tutte le bambine e tutti i bambini, tutte le ragazze e tutti i ragazzi che frequentano un servizio educativo per la prima infanzia o che vanno a scuola possono beneficiare degli effetti dell'ascolto della lettura ad alta voce e della lettura autonoma consapevole; non solo coloro che provengono da contesti familiari privilegiati rispetto alla pratica della lettura, che sono quelli che risultano più reattivi alle usuali politiche di promozione della lettura, che rimangono comunque fondamentali.

Per tutti questi motivi *Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza* non costituisce un mero progetto, ma si caratterizza per essere un vero e proprio intervento strutturale che si inserisce a pieno titolo nella politica educativa regionale, tesa anche al sostegno delle educatrici e degli educatori, delle e dei docenti tramite la formazione, nella consapevolezza che sono loro, impegnati quotidianamente nei servizi educativi per la prima infanzia e nelle scuole di ogni ordine e grado, che possono innovare le pratiche didattiche in un'alleanza stretta con i territori.

La Regione Toscana sta lavorando da anni per consentire il più ampio accesso possibile ai percorsi educativi fin dalla prima infanzia: si pensi alle politiche per il sostegno e lo sviluppo dei servizi educativi per la prima infanzia, nonché a quelle per il diritto allo studio scolastico. Siamo tuttavia consapevoli che consentire un accesso "fisico" ai percorsi educativi e di istruzione non sia sufficiente a garantire un accesso reale a tali percorsi per tutti.

Da qui l'impegno della Regione per realizzare le tante azioni per il contrasto della dispersione scolastica. Con *Leggere: Forte!* la Toscana ha messo in campo un ulteriore strumento per favorire il successo scolastico e formativo, investendo non solo sul suo stesso futuro di sistema collettivo, per il quale la conoscenza risulta il volano fondamentale per lo sviluppo anche economico e sociale, ma prima ancora sul futuro di ogni singola bambina e ogni singolo bambino, ogni singola ragazza e ogni singolo ragazzo.

1.1. Il contributo delle conferenze zonali per l'educazione e per l'istruzione

di *Jessica Magrini*

La politica regionale *Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza* si sviluppa all'interno di un sistema territoriale articolato e ampio,

caratterizzato da un sistema di governance che ne garantisce l'attuazione e la diffusione.

La Regione Toscana interessa un territorio di quasi ventitremila chilometri quadrati (è la quinta regione italiana per superficie) e una popolazione di 3,6 milioni di abitanti, concentrati nella città metropolitana di Firenze (quasi un milione) e nelle altre aree pianeggianti, a fronte di una bassa densità abitativa nella Toscana meridionale e nelle zone montane.

Si tratta di un territorio dominato dalla presenza di comuni di piccole dimensioni: su 287 in totale 236 hanno al più 15.000 abitanti e di questi 140 hanno meno di 5.000 abitanti.

In questa cornice territoriale si sviluppa il sistema di educazione e istruzione regionale, di cui si riportano di seguito le principali caratteristiche, e il sistema di governance toscano che ha come finalità principale quella di concretizzare le politiche regionali, a favore delle bambine e dei bambini dalla nascita fino alla scuola secondaria di II grado, tra queste l'azione di *Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza*.

1.1.1. *I servizi educativi per la prima infanzia in Toscana*

I servizi educativi per la prima infanzia (per bambini da 3 a 36 mesi) si classificano in nidi d'infanzia, in servizi integrativi (questi ultimi comprendono spazio gioco, centro per bambini e famiglie, servizio educativo in contesto domiciliare) e in centri integrati zerosei. In Toscana i servizi educativi per la prima infanzia sono normati dal D.P.G.R. 41/R/2013 *Regolamento di attuazione dell'articolo 4 bis della legge regionale 26 luglio 2002, n. 32 (Testo unico della normativa della Regione Toscana in materia di educazione, istruzione, orientamento, formazione professionale e lavoro) in materia di servizi educativi per la prima infanzia*, che ne definisce le disposizioni generali, i requisiti strutturali, i requisiti organizzativi, i procedimenti di autorizzazione, di accreditamento e le funzioni di vigilanza.

I servizi educativi per la prima infanzia presenti in Toscana sono complessivamente 911, di cui nidi d'infanzia 794, i servizi integrativi sono 87, i centri integrati zerosei sono 30 (dati dell'Osservatorio regionale educazione e istruzione della Regione Toscana, anno educativo di riferimento 2023-2024).

Osservatorio regionale educazione e istruzione della Regione Toscana

L'osservatorio mette a disposizione dei decisori regionali e territoriali – e degli operatori dell'educazione e dell'istruzione in generale – uno “strumentario” di conoscenza utile a supportare le scelte e l'agire quotidiano. Il patrimonio informativo dell'Osservatorio poggia così su una molteplicità di fonti, che vengono costantemente rafforzate e ampliate (banche dati SIRIA – Sistema Informativo Regionale Infanzia –, Anagrafe regionale degli studenti, Banca dati Diritto allo studio scolastico). www.regione.toscana.it/osservatorio-regionale-educazione-e-istruzione

Gli iscritti totali ai servizi toscani sono 26.798, di questi 25.693 afferiscono al nido d'infanzia.

In Toscana il sistema integrato 0-3 è composto da servizi a titolarità pubblica (a gestione diretta o indiretta) e da servizi a titolarità privata. Nello specifico i dati dell'Osservatorio regionale educazione e istruzione riportano che per l'anno educativo 2023-2024 i nidi d'infanzia e i centri integrati zerosei a titolarità pubblica sono 411, di cui 122 a gestione diretta, mentre 413 risultano a titolarità privata. La ricettività potenziale complessiva del sistema 0-3 toscano ammonta a 27.391 posti.

1.1.2. *Il sistema scolastico della Toscana*

Il sistema scolastico italiano è articolato come segue:

- Scuola dell'infanzia: 3 anni (non obbligatoria)
- Scuola primaria: 5 anni (obbligatoria)
- Scuola secondaria di I grado: 3 anni (obbligatoria)
- Scuola secondaria di II grado (con tipologie di indirizzi diversificati: licei, istituti tecnici, istituti professionali): 5 anni (primo biennio obbligatorio)

La scuola dell'infanzia si rivolge ai bambini dai 3 ai 5 anni d'età ed è inserita a pieno titolo nel sistema di istruzione, anche se non ha carattere di obbligatorietà. Sono contesti nei quali i bambini, in continuità con i servizi educativi per la prima infanzia, sviluppano le prime esperienze di socialità e di apprendimento. L'organizzazione prevede una composizione, nella maggior parte dei casi, in sezioni divise per fasce di età (i piccoli del primo anno, i medi del secondo anno e i grandi dei 5 anni) o miste, in

quest'ultimo caso, in particolare, si propone un modello educativo in cui i bambini più grandi svolgono una funzione di *tutoring* verso i più piccoli. Nel nostro Paese la scuola dell'infanzia è per lo più statale, ma si ha anche una massiccia presenza di scuole non statali con titolarità sia pubblica (dei comuni) che privata (tra cui si collocano le scuole di tipo confessionale). Per le scuole non statali la principale classificazione è tra paritarie (comunali o private che hanno ottenuto la parificazione alla scuola statale dal Ministero dell'Istruzione e del Merito e sono pertanto a tutti gli effetti parte del sistema di istruzione nazionale) e non paritarie.

Le statistiche della Scuola in Chiaro (MIM) indicano per la Toscana 344 scuole dell'infanzia paritarie e 948 scuole dell'infanzia statali (queste ultime nel 2023-24 accoglievano poco meno di 55.000 alunni). Di seguito (Tabella 1 e Tabella 2) si riportano i dati delle scuole di ogni ordine e grado in Toscana.

Tab. 1 - Scuole coinvolte

<i>Scuole a.s. 2024-2025</i>	<i>Statale</i>	<i>Non statale</i>	<i>Totale</i>
Scuola infanzia	948	344	1.292
Scuola primaria	951	81	1.032
Scuola secondaria di I grado	434	29	463
Scuola secondaria di II grado	572	49	621
Totale	2.905	503	3.408

Tab. 2 - Alunni coinvolti

<i>Alunni a.s. 2023-2024</i>	<i>Statale</i>	<i>Non statale</i>	<i>Totale</i>
Scuola infanzia	131.975	8.461	140.436
Scuola primaria	95.373	2.221	97.594
Scuola secondaria di I grado	163.443	2.938	166.381
Scuola secondaria di II grado	390.791	13.620	404.411
Totale	131.975	8.461	140.436

1.1.3. *La programmazione territoriale della Regione Toscana*

In Toscana la progettazione delle esperienze che vengono proposte ai bambini e ai ragazzi si inserisce e si attiva attraverso il sistema di governance territoriale che fonda le sue radici nella 35 conferenze zonali per

l'educazione e l'istruzione in cui è suddivisa la Regione. Le 35 zone dell'educazione e dell'istruzione sono i luoghi della programmazione unitaria, della sintesi delle relazioni, della messa in comune di risorse, competenze, idee ed energie.

Le conferenze zonali per l'educazione e l'istruzione (www.regione.toscana.it/-/le-zone-dell-educuzione-e-dell-istruzione) sono definite ai sensi della legge regionale n. 32/2002, art. 6 ter, che prevede:

1. La conferenza zonale per l'educazione e l'istruzione è composta da tutti i sindaci o assessori delegati di ciascuna zona socio-sanitaria.
2. La conferenza zonale disciplina con regolamento interno il proprio funzionamento, sulla base di criteri generali stabiliti con deliberazione della Giunta regionale.
3. Nell'ambito delle funzioni e attività di cui all'articolo 6, la conferenza zonale concorre, formulando proposte alla Giunta regionale, alla programmazione integrata di zona in ambito educativo e scolastico, alla programmazione della rete scolastica e al dimensionamento delle istituzioni scolastiche.
4. La conferenza zonale è convocata per la prima volta dal sindaco o assessore delegato del comune della zona socio-sanitaria con maggior numero di abitanti. Fino all'adozione del regolamento di cui al comma 2, la conferenza zonale approva i propri atti con il voto favorevole dei sindaci o assessori delegati che rappresentano la metà più uno degli abitanti della zona, comunque rappresentativi di almeno il 50% dei comuni della zona.
5. Per tutto ciò che concerne lo sviluppo a livello locale del sistema di educazione e istruzione, ciascuna conferenza zonale, secondo il proprio regolamento, garantisce la partecipazione delle rappresentanze di:
 - a) istituzione scolastiche autonome, anche attraverso le reti di scuole di cui al comma 6;
 - b) scuole paritarie private e degli enti locali;
 - c) province e città metropolitana per le materie di competenza.
6. Le reti di scuole, costituite ai sensi dell'articolo 7 del regolamento emanato con decreto del presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275 (*Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1999, n. 59*), rappresentano almeno il 50% delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado presenti sul territorio della zona socio-sanitaria.
7. La conferenza zonale assicura altresì la partecipazione delle parti sociali, con particolare riferimento alle organizzazioni sindacali di categoria per ciò che concerne le modalità di assegnazione e mobilità del personale.

I criteri generali per il funzionamento delle conferenze zonali per l'educazione e l'istruzione sono individuati attraverso atti regionali. L'orga-

nizzazione e la strutturazione di ciascuna zona prevede necessariamente l'esistenza di alcuni organismi: la conferenza zonale per l'educazione e per l'istruzione, quale organo politico della zona, la struttura di supporto tecnico-organizzativo zonale, l'organismo tecnico, cioè la struttura di supporto per la programmazione della conferenza zonale, infine gli organismi tematici.

In particolare per quest'ultima articolazione sono previsti due organismi specifici: l'organismo di coordinamento zonale educazione e scuola e l'organismo di coordinamento gestionale e pedagogico zonale dei servizi educativi per la prima infanzia.

Il primo rappresenta la struttura tecnica specificatamente dedicata all'ambito delle politiche e degli interventi della conferenza zonale in materia educativa e scolastica che fornisce un supporto tecnico/organizzativo alla conferenza medesima per la programmazione e la progettazione degli interventi, anche eventualmente curandone direttamente la gestione e la realizzazione delle attività e l'erogazione di servizi ai destinatari.

Il secondo organismo è normato dal già citato D.P.G.R. 41/r del 2013 e successive modificazioni, esso ha la funzione di supportare le conferenze zonali nella programmazione degli interventi relativi ai servizi educativi, anche attraverso l'analisi di dati sui servizi del territorio; di promuovere la formazione permanente del personale operante nei servizi; di definire i principi omogenei per l'adozione dei regolamenti comunali, con particolare riferimento ai criteri di accesso ai servizi e ai sistemi tariffari; di supportare e promuovere l'innovazione, la sperimentazione e la qualificazione dei servizi, anche attraverso l'analisi della documentazione e lo scambio e il confronto fra le esperienze dei diversi territori; di promuovere la continuità educativa da zero a sei anni assicurando il confronto con operatori e referenti della scuola dell'infanzia.

Le conferenze zonali per l'educazione e l'istruzione sono tenute ad approvare specifici regolamenti zonali che disciplinano: il funzionamento della conferenza; la costituzione degli organismi/strutture tecniche permanenti zonali (articolazioni operative della zona), la loro composizione e i loro compiti; il sistema di relazioni tra i diversi organismi e soggetti; l'organizzazione del processo di governance locale, in coerenza con la normativa e le direttive regionali in tal senso.

1.1.4. *I referenti zonali*

Nell'ambito delle politiche della Regione Toscana per l'educazione e l'istruzione, si è molto investito negli ultimi anni per il rilancio della governance territoriale, considerata come sistema di relazioni, processi e

responsabilità che costituisce la base fondamentale da cui scaturiscono gli interventi della programmazione nei territori, promuovendo fortemente il ruolo delle zone dell'educazione e dell'istruzione – e dunque delle conferenze zonali – che vengono individuate come ambito territoriale ottimale per la programmazione unitaria degli interventi dei Comuni e delle unioni di Comuni in materia di educazione, istruzione, orientamento e formazione che contribuiscono a rendere effettivo il diritto all'apprendimento per tutto l'arco della vita. L'immagine inserita (Figura 1), di seguito, riporta la specifica suddivisione territoriale toscana.

Fig. 1 - La suddivisione zonale



In questa prospettiva, le conferenze realizzano il raccordo con il proprio territorio e con gli organi regionali attraverso i referenti delle strutture tecniche e degli organismi tematici. Sebbene la collegialità, la multidisciplinarietà siano aspetti caratterizzanti l'organizzazione di tali strutture e di tali organismi, nei documenti normativi, che ne regolano il funzionamento, emergono anche le specifiche modalità di individuazione delle figure che li

presiedono. Queste figure svolgono un ruolo molto importante, sono incardinate – come previsto – nell’ente locale che di solito rappresenta il soggetto capofila della conferenza stessa e gli sono attribuiti compiti specifici.

Questo sistema di governance ha condotto la Regione Toscana a coinvolgere sistematicamente i diversi referenti nella progettazione e nello sviluppo delle proprie iniziative e delle proprie attività, così da realizzare una stretta sinergia tra le politiche regionali e quelle zonali (territoriali). Il processo di comunicazione e di condivisione dei piani di attività regionali a favore dei territori trova proprio nelle figure di “sistema”, che presidiano gli organismi stessi, l’anello di congiunzione e di diffusione.

2. Un'altra storia: voci da *Leggere: Forte!*

di *Federico Batini*

«Quando leggiamo in classe possono essere storie di quello che ci è accaduto, di quello che ci può capitare». (Voce di una studentessa)

Una studentessa della scuola secondaria di I grado, in uno dei focus group realizzati durante la terza annualità di *Leggere: Forte!*, ci consente, in apertura, una corretta lettura del senso profondo di un'esperienza eccezionale che ha riguardato e riguarda decine di migliaia di bambini, bambine, ragazzi e ragazze della Toscana per quattro anni consecutivi.

Le storie costituiscono orizzonti di possibile immedesimazione e contribuiscono in modo incredibile alla costruzione della nostra identità e dei significati che produciamo circa ciò che ci accade, entrano in relazione con la nostra esperienza arricchendola di nuovi significati, contribuendo ad elaborarla e, al contempo, sviluppano e rinforzano abilità fondamentali e il funzionamento complessivo del nostro cervello. Eppure le storie, ci ricorda questa studentessa, fanno di più, ci preparano alla vita, ci mettono cioè di fronte a contesti e situazioni che non abbiamo ancora vissuto costituendo una palestra, un allenamento, una preparazione per la vita. Le storie agiscono sull'oggi, possono modificare il nostro umore e i nostri pensieri ma, allo stesso tempo, sono in grado di prepararci al futuro e di modificare, risignificandolo, persino il passato.

Leggere: Forte! è stato ed è un dispositivo educativo complesso, radicato su solide evidenze scientifiche secondo una visione strategica della ricerca e della formazione come trasformativa, ma soprattutto un'idea della scuola come luogo di possibilità, partecipazione, equità e trasformazione che trova, nell'utilizzo della lettura ad alta voce condivisa, uno strumento di eccezionale rilevanza. Ha coinvolto tutti gli ordini di scuola e i servizi educativi, con una governance multilivello che ha visto interagire istituzioni regionali, governance della scuola, università, centri di ricerca

istituzionale, associazioni culturali e di volontariato, enti di formazione, biblioteche, amministrazioni comunali, scuole e territori. Questa alleanza ha garantito la sostenibilità e la diffusione del progetto.

Sin dal primo anno di progetto, attraverso la pratica quotidiana della lettura ad alta voce condivisa in classe, gli studenti hanno sperimentato non solo una relazione nuova con i testi, ma anche un modo differente di conoscere se stessi e gli altri attraverso il meccanismo dell'immedesimazione e dell'empatia con i personaggi:

«Io mi sento proprio come il personaggio del romanzo che stiamo leggendo».
«Quando la prof legge io divento la protagonista della storia».

E attraverso l'ascolto, il confronto, la pratica della socializzazione:

«Abbiamo imparato ad ascoltarci tra di noi e questo ci ha permesso di conoscerci meglio».
«Quando leggiamo e poi riflettiamo su quanto letto mi vengono in mente tante altre cose».

Le valutazioni dei ragazzi e delle ragazze protagonisti di *Leggere: Forte!* non parlano solo di immaginazione, ovviamente sollecitata dalla pluralità di storie lette ad alta voce da educatrici, educatori e insegnanti di ogni ordine e grado, ma anche di una profonda partecipazione cognitiva e affettiva, che trasforma la lettura in un'esperienza generativa e modifica anche il rapporto individuale con la lettura, fondamentale per assicurare una continuità dell'esperienza e dei vantaggi che essere lettori forti comporta:

«Prima non leggevo, ora grazie alla lettura ad alta voce in classe ho sconfitto le mie paure e ho iniziato a leggere da solo».
«Prima odiavo la lettura, ma adesso dopo la lettura ad alta voce ho iniziato ad interessarmi».

A cambiare, però, non è solo la relazione con il testo e le abilità che consentono di approfittarne maggiormente, cambia persino la relazione con la scuola, il clima di gruppo, come ci testimoniano molti insegnanti:

«La lettura quotidiana ha cambiato il clima della classe. I bambini sono più attenti, più sereni, più partecipi».

O studenti:

«Sono arrivato in ritardo ma non ha iniziato già a leggere, vero, prof?»

In queste parole, pronunciate da studenti e insegnanti, si coglie il potenziale trasformativo della lettura ad alta voce condivisa come pratica motivazionale e strumento protettivo e di prevenzione della dispersione scolastica. La lettura, così proposta, diventa un tempo “atteso”, un’occasione per sentirsi accolti, immaginare, trovare spazio nella narrazione propria e altrui:

«Leggere in classe è come uscire dal mondo e immergerci in un altro».
«Ora, ascoltare insieme alla classe crea una comunità in classe».
«Grazie a questo progetto ci siamo innamorati della lettura».

Se il cambiamento investe profondamente gli studenti, altrettanto si può dire per gli insegnanti. L’elemento centrale, il dispositivo di implementazione è stato rappresentato dalla formazione sistematica delle e dei docenti, delle educatrici e degli educatori, che ha permesso una profonda trasformazione professionale. I dati raccolti attraverso questionari, osservazioni e diari di bordo restituiscono un quadro netto di cambiamento e apprendimento professionale:

«Non leggevo mai ad alta voce prima. Ora lo faccio tutti i giorni, con convinzione. È il momento più bello della giornata, e i miei alunni lo aspettano con entusiasmo».
«Leggere ad alta voce quotidianamente ha cambiato il modo in cui penso la didattica».
«Attraverso le storie ci siamo accorti di quanto sia importante fermarsi, ascoltare, creare uno spazio di senso».

La trasformazione, tuttavia, non si limita alla singola classe: il progetto ha previsto una formazione diffusa e continuativa per tutti i gradi scolastici, a partire dai servizi educativi per la prima infanzia e dalla scuola dell’infanzia. Coordinatori pedagogici, dirigenti, educatori e formatori hanno costituito una rete capace di accompagnare e sostenere la sperimentazione anche nei momenti più complessi, come ben testimonia lo sguardo fondamentale delle coordinatrici e dei coordinatori delle zone educative in cui è articolata la Regione Toscana:

«All’inizio c’erano resistenze. Oggi la lettura quotidiana è parte della progettazione educativa».
«La formazione ha avuto un impatto decisivo. Senza, non avremmo tenuto il ritmo, né colto il senso profondo dell’azione».
«È un cambiamento profondo, non solo di pratica ma di visione».

Attraverso un investimento sistemico – nei territori, nella formazione, nella governance – *Leggere: Forte!* ha mostrato come una politica educativa mirata, fondata su ricerche solide e una visione pedagogica coerente, possa generare risultati tangibili. Lo confermano gli strumenti quantitativi e qualitativi impiegati lungo i quattro anni, ma lo gridano soprattutto le voci degli attori coinvolti.

Il progetto *Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza* rappresenta un esempio eccezionale ed emblematico di politica educativa regionale fondata su evidenze scientifiche e rigorosa valutazione di impatto. Avviato nel 2019 su impulso della Regione Toscana, e sviluppato con il partenariato e la responsabilità scientifica dell'Università degli Studi di Perugia, con il partenariato dell'Ufficio Scolastico Regionale, di Indire, del Centro per il libro e la lettura e con la collaborazione dell'Associazione Nausika, dell'OdV LaAV, del Centro regionale di documentazione per l'infanzia e l'adolescenza e del Centro regionale di servizi per le biblioteche toscane, *Leggere: Forte!* ha mirato a rendere la lettura ad alta voce condivisa di storie integrali, praticata dal personale educativo e insegnante per le proprie studentesse e i propri studenti, un'abitudine quotidiana e sistematica all'interno dei servizi educativi 0-6 e delle scuole primarie, secondarie di primo e secondarie di secondo grado del territorio toscano.

La finalità ultima del progetto era quella di contrastare la dispersione scolastica e promuovere equità, inclusione, sviluppo cognitivo e benessere. L'intuizione alla base è semplice quanto potente: la lettura ad alta voce condivisa, se proposta in modo continuativo e intenzionale, potenzia il linguaggio, la capacità di comprensione, le abilità cognitive di base, il pensiero critico e la motivazione ad apprendere, favorendo un rapporto positivo con la scuola e con se stessi come soggetti in apprendimento.

Il volume qui presente documenta le pratiche, gli sviluppi, le evidenze e le percezioni raccolte nel corso dei primi quattro anni di attività in cui il progetto ha generato risultati significativi, con decine di migliaia di bambini, bambine, studenti, studentesse, insegnanti, educatrici, educatori e bibliotecari coinvolti.

2.1. Perché la lettura ad alta voce contro la dispersione scolastica?

Negli ultimi decenni, la riflessione pedagogica, psicologica e linguistica ha consolidato l'idea che l'accesso precoce, regolare e guidato ai testi narrativi rappresenti un fattore decisivo nello sviluppo delle competenze linguistiche, cognitive ed emotive di bambine, bambini, ragazze e ragaz-

zi. Le pratiche di lettura ad alta voce condivisa (*shared reading aloud*), quando sistematiche e strutturate, sono oggi riconosciute come potente dispositivo per promuovere il successo formativo, sostenere lo sviluppo del linguaggio, prevenire la demotivazione scolastica e contribuire alla prevenzione dei fenomeni di abbandono precoce e di frequenza senza lo sviluppo di competenze minime.

Sono ormai molte le conferme circa il ruolo strutturale dell'esposizione alla lettura sul nostro cervello, ad esempio ci sono ormai certezze sul contributo allo sviluppo della guaina mielinica. La mielina è una guaina lipidica che riveste gli assoni dei neuroni, accelerando la trasmissione degli impulsi nervosi e facilitando l'efficienza sinaptica. La mielinizzazione si sviluppa nel corso dell'infanzia e dell'adolescenza, supportando lo sviluppo cognitivo. I deficit di mielina sono associati a ritardi nelle funzioni esecutive, nel linguaggio e nell'apprendimento, e quindi potenzialmente alla dislessia. I "lettori deboli" mostrano un contenuto di mielina significativamente inferiore (dal 16% al 69% in meno) rispetto ai "buoni lettori" in diverse aree chiave del cervello (Beaulieu *et al.*, 2020):

- talamo sinistro e destro;
- corpo calloso (splenio);
- capsula interna (braccio posteriore e anteriore sinistro e destro);
- centro semiovale bilaterale.

Il livello di mielina correla positivamente con tre diverse misure di abilità di lettura. L'esposizione continuativa e significativa alla lettura ad alta voce può stimolare lo sviluppo della connettività cerebrale e della mielinizzazione, in particolare in età evolutiva. Risulta oltremodo interessante vedere come la ricerca di area medica e neuroscientifica stia individuando, tramite strumentazioni innovative, i correlati fisiologici di quanto già sostenuto dalla letteratura educativa, per esempio che leggere ad alta voce:

- migliora la velocità e la qualità del processamento linguistico;
- agisce sulla plasticità neurale e dunque potenzialmente sulla mielinizzazione;
- ha effetti positivi anche nei bambini più grandi e negli adolescenti.

Uno studio condotto da Rabab Abdallah Elawady Abdou, pubblicato nel 2025, ha analizzato l'effetto della lettura ad alta voce ripetuta sulle funzioni esecutive e sulle abilità di alfabetizzazione precoce nei bambini della scuola dell'infanzia. L'esperimento ha coinvolto 60 bambini, suddivisi in due gruppi, e si è svolto nell'arco di 12 settimane con incontri di lettura strutturati tre volte alla settimana. In ciascuna sessione, un libro illustrato veniva letto ad alta voce, sempre lo stesso, per favorire familiarità e comprensione profonda.

I risultati hanno mostrato che i bambini del gruppo sperimentale, rispetto al gruppo di controllo, hanno ottenuto migliori prestazioni sia nelle funzioni esecutive, come la memoria di lavoro e il controllo inibitorio, sia nelle abilità linguistiche, quali il riconoscimento delle lettere, la segmentazione fonemica e la lettura fluente di parole. Lo studio conclude che la ripetizione intenzionale della lettura, integrata con strategie di stimolazione cognitiva, può rappresentare uno strumento didattico altamente efficace per sostenere lo sviluppo mentale e linguistico nei primi anni di vita.

L'articolo "Early-initiated childhood reading for pleasure: Associations with better cognitive performance, mental well-being and brain structure in young adolescence" pubblicato su *Psychological Medicine* (Sun *et al.*, 2024), presenta una delle più ampie analisi mai condotte sul legame tra lettura per piacere in età precoce e sviluppo cognitivo, psicologico e cerebrale durante l'adolescenza. L'obiettivo era quello di esaminare se iniziare a leggere per piacere durante l'infanzia (prima dei 9 anni) fosse associato a maggiore performance cognitiva, migliore benessere mentale e modifiche strutturali del cervello in adolescenza.

Il campione ha compreso 10.000 adolescenti tra 9 e 13 anni dal progetto statunitense ABCD (*Adolescent Brain Cognitive Development*). L'analisi si è basata su: questionari sull'abitudine alla lettura per piacere; test cognitivi (memoria, attenzione, linguaggio, flessibilità); indagini sul benessere mentale (depressione, sonno, comportamento); neuroimaging strutturale (MRI cerebrale). I lettori precoci (inizio lettura <9 anni) mostrano performance significativamente migliori nei test di intelligenza generale, memoria di lavoro, vocabolario e linguaggio, presentano una minor incidenza di sintomi depressivi, problemi comportamentali, disturbi del sonno e impulsività e una maggiore partecipazione sociale e soddisfazione scolastica. I lettori precoci presentano, inoltre, volumi maggiori in regioni cerebrali coinvolte nell'elaborazione del linguaggio (area temporale e parietale sinistra); controllo esecutivo (corteccia prefrontale dorsolaterale); integrazione emotiva (amigdala, insula). L'avvio precoce della lettura è predittivo di migliori risultati cognitivi e psicologici anche anni dopo, indipendentemente da fattori socioeconomici, livello di educazione genitoriale e genetica.

La letteratura internazionale, inoltre, documenta con sempre maggiore evidenza l'impatto della lettura ad alta voce condotta da adulti significativi, in particolare insegnanti ed educatori, sullo sviluppo linguistico dei bambini e dei ragazzi. Numerosi studi, tra cui quelli di Guthrie e Wigfield (2000), Hargrave e Sénéchal (2000), Mol, Bus e De Jong (2009), Reese e Cox (1999), Wasik e Hindman (2011) dimostrano come la lettura condivisa rafforzi il vocabolario ricettivo, la comprensione testuale, l'inferenza e l'autoefficacia, soprattutto in soggetti provenienti da contesti deprivati o

con esperienze linguistiche diseguali. In particolare, l'analisi sistematica di Swanson e colleghi (2011) ha confermato che il dialogo intorno ai testi, durante e dopo la lettura (che nel metodo qui utilizzato prende il nome di "socializzazione"), potenzia le abilità narrative e metacognitive, aspetti cruciali per il successo scolastico. Il meta-studio di Mol, Bus e De Jong (2009) rileva un impatto positivo sistematico della lettura ad alta voce su tutte le dimensioni della literacy emergente.

A partire dalla scuola primaria, la lettura ad alta voce mantiene la sua funzione formativa potenziando l'engagement e favorendo l'acquisizione di vocaboli, inferenze e strutture discorsive (Gambrell, 2015). È stato dimostrato come anche studenti della scuola secondaria traggano beneficio dall'ascolto della lettura ad alta voce (Albright & Ariail, 2005), soprattutto se accompagnata da momenti di discussione e riflessione condivisa.

Come emerge dal contributo di Strasser, Larraín e Lissi (2013), la lettura ad alta voce nelle prime età, se condotta con intenzionalità pedagogica, può promuovere un'alfabetizzazione emergente profonda, agendo sulla motivazione, sulla curiosità epistemica e sull'accesso al pensiero simbolico. Tali dimensioni non sono semplicemente accessorie, ma risultano costitutive della possibilità stessa di apprendere a scuola. Quando ben implementata, questa pratica genera esperienze cognitive ed emotive integrate, in cui la costruzione del significato si intreccia al riconoscimento identitario e relazionale.

La ricerca evidenzia la stretta correlazione tra il coinvolgimento narrativo e la motivazione intrinseca alla lettura: leggere ad alta voce in classe non solo accresce la comprensione, ma crea un ambiente emotivamente sicuro e mentalmente stimolante, in cui ciascuno si sente parte di una comunità di apprendimento (Gambrell, 2011). Questi effetti sono ancor più significativi in contesti scolastici dove la motivazione alla lettura è debole o discontinua.

A partire da un quadro di riferimento solido, corroborato da evidenze empiriche internazionali, si può comprendere la scommessa educativa di *Leggere: Forte!*. Il progetto ha assunto la lettura ad alta voce condivisa come dispositivo istituzionale di politica pubblica della Regione Toscana – non come azione episodica o opzionale, ma come elemento strutturale e quotidiano dell'esperienza educativa e del sistema di istruzione. Il coinvolgimento sistemico degli adulti (insegnanti, educatori, formatori e, indirettamente, famiglie) nella pratica della lettura, la progettazione di percorsi di formazione approfonditi, sostenuti da pratiche di accompagnamento varie e la messa a disposizione di bibliografie selezionate hanno reso possibile una diffusione capillare della lettura come diritto di cittadinanza e come presidio di contrasto alla disuguaglianza educativa.

Questo orientamento è coerente con quanto emerso in più ricerche recenti che pongono in relazione la lettura ad alta voce con lo sviluppo del pensiero narrativo e con l'aumento della permanenza nei percorsi scolastici. Lo studio longitudinale all'interno di *Leggere: Forte!* (2019-2023) ha documentato come l'esposizione sistematica alla lettura possa incidere positivamente sulle dimensioni cognitive, linguistiche, di comprensione, sull'attenzione, sulla capacità di astrazione e sull'auto-percezione di competenza, tutti fattori noti per il loro effetto protettivo rispetto al rischio di abbandono scolastico. Inoltre, questa politica educativa ha agito in modo significativo sulla disposizione alla lettura esercitando dunque effetti anche sul medio e lungo periodo.

La dimensione trasformativa del progetto riguarda anche gli adulti coinvolti: l'adozione quotidiana della lettura ad alta voce ha contribuito a una revisione della professionalità docente, orientata a un modello relazionale, riflessivo e narrativo. L'insegnante-lettore diventa costruttore di senso condiviso, mediatore culturale, promotore di dialogo. Come afferma una formatrice coinvolta nel progetto: «Con *Leggere: Forte!* la lettura non è più solo un'attività didattica: è diventata la soglia attraverso cui accogliere gli studenti, ogni giorno, in un'esperienza educativa profonda».

2.2. Quattro anni di *Leggere: Forte!*

Se l'attenzione alla lettura ad alta voce e, in particolare alle pratiche di lettura dialogata, specie nella prima infanzia è indubbiamente ormai storicizzata, quando questa politica educativa è stata lanciata, le iniziative di utilizzo della lettura ad alta voce di storie integrali, da parte degli insegnanti per le proprie studentesse e studenti, in tutto il percorso scolare erano davvero eccezionali e legati a singole iniziative o intuizione. Il primo progetto nazionale relativo alla sola scuola primaria, *Leggimi ancora*, aveva appena compiuto un anno. Nei sei anni che ci separano da allora, la lettura ad alta voce ha trovato spazio in tutti i media e sta, progressivamente, uscendo dall'alveo degli addetti ai lavori.

Lanciato nel 2019 su iniziativa della Regione Toscana e coordinato dal gruppo di ricerca dell'Università di Perugia, *Leggere: Forte!* è stato concepito come intervento sistemico di politica educativa regionale di iniziativa pubblica, con l'obiettivo dichiarato di rendere la lettura ad alta voce condivisa una pratica quotidiana, istituzionalizzata, trasversale e accessibile a tutti, dalla fascia 0-6 anni fino alla secondaria di II grado. Il progetto ha coinvolto progressivamente tutti i territori toscani, con una rete estesa di

scuole, servizi educativi, biblioteche, docenti, educatori, formatori e coordinatori territoriali.

Fin dal principio, il progetto ha attivato una filiera articolata di azioni, tra cui:

- la formazione intensiva degli insegnanti e degli educatori alla lettura ad alta voce condivisa come pratica pedagogica intenzionale e trasformativa;
- l'utilizzo di pratiche di accompagnamento mediante incontri di monitoraggio, visite di volontari, pratiche di affiancamento e osservazione di esperti;
- lo sviluppo di materiali e vademecum operativi e la costruzione di una bibliografia strutturata per fascia d'età e ordine di scuola, curata da esperti del settore e costantemente aggiornata;
- la distribuzione mirata di libri nei servizi educativi e nelle scuole;
- il monitoraggio sistematico degli esiti, attraverso strumenti quantitativi e qualitativi, scale di valutazione, interviste, focus group e raccolte di voci di studentesse, studenti, insegnanti, educatori, famiglie.

Ogni anno, a partire dalla fase di avvio nel 2019-2020, il progetto ha consolidato la propria struttura, estendendo la partecipazione a nuovi territori, potenziando le attività di formazione e introducendo meccanismi di valutazione sempre più raffinati. Nei quattro anni di attività, *Leggere: Forte!* ha coinvolto più di 100.000 tra bambini, bambine, ragazze e ragazzi, migliaia di insegnanti, educatori, dirigenti, bibliotecari, in una sinergia virtuosa tra scuola, servizi, territorio e istituzioni.

2.3. Gli impatti: risultati misurati e percepiti

La valutazione dell'efficacia del progetto ha rappresentato un pilastro costitutivo di *Leggere: Forte!* fin dall'inizio. A partire dal primo anno, sono stati implementati strumenti standardizzati per rilevare gli effetti della lettura ad alta voce sulle principali dimensioni collegate al successo formativo: comprensione del testo, vocabolario ricettivo, ascolto, astrazione, disposizione alla lettura, autoregolazione, percezione di sé come lettori e lettrici.

I risultati, presentati nei rapporti annuali e nella documentazione longitudinale del progetto, sono convergenti:

- miglioramenti statisticamente significativi nelle abilità di comprensione e ascolto (confronti pre-post con strumenti ad hoc);
- riduzione del disimpegno scolastico in contesti fragili, anche grazie al rafforzamento del clima di classe;

- crescita della motivazione intrinseca alla lettura e dell'autoefficacia percepita;
- incremento della frequenza della lettura autonoma, anche in studenti inizialmente disinteressati;
- rafforzamento della dimensione relazionale dell'esperienza educativa e del senso di appartenenza alla comunità scolastica.

Parallelamente, le voci raccolte dagli attori del progetto – studenti, insegnanti, educatori – confermano e rafforzano i dati oggettivi. Le narrazioni testimoniano cambiamenti profondi nel modo di vivere la scuola, la lettura e le relazioni tra pari e con gli adulti. Un'insegnante di scuola secondaria racconta:

«Quando ho iniziato a leggere ad alta voce, ho visto i miei studenti cambiare postura, attenzione, emozione. Abbiamo scoperto una via per entrare nelle storie, ma anche per capire noi stessi. È diventato il momento più atteso della giornata».

Una studentessa afferma:

«Prima odiavo leggere, adesso con la lettura in classe ho scoperto che mi piace. I libri mi fanno pensare, mi fanno entrare in un altro mondo».

Numerose testimonianze sottolineano come la lettura sia diventata «un ponte tra passato, presente e futuro», uno strumento capace di generare riflessione, empatia, memoria, progettualità, in un intreccio virtuoso tra sfera cognitiva ed emotiva.

Infine, anche la dimensione professionale dei docenti è risultata trasformata: la lettura ad alta voce è diventata parte integrante del profilo professionale e ha riattivato la consapevolezza del potenziale educativo della narrazione. Grazie alla formazione continua, all'accompagnamento territoriale, al confronto tra pari, molti insegnanti hanno riscoperto la lettura come risorsa didattica e relazionale. Come afferma un educatore:

«Leggere ad alta voce non è solo leggere: è creare uno spazio nuovo, condiviso, in cui la parola diventa viva. È educazione, è ascolto, è cura».

2.4. Leggere: Forte! come politica educativa: un dispositivo trasformativo

I risultati ottenuti da *Leggere: Forte!* lungo i quattro anni di attuazione – confermati sia dai dati quantitativi sia dalla voce diretta di coloro che vi

hanno preso parte – indicano chiaramente la sua natura non solo di progetto educativo, ma di politica pubblica trasformativa. Una politica che si fonda su un impianto teorico solido, su una visione sistemica dell'educazione e su una pratica costantemente monitorata, riflessa e riadattata.

Come sottolinea il gruppo di ricerca coinvolto nel coordinamento scientifico, la lettura ad alta voce condivisa – se praticata quotidianamente, in modo intenzionale, con testi di qualità e nella cornice di relazioni significative – agisce come leva trasversale di sviluppo: promuove competenze cognitive e linguistiche, sostiene l'inclusione, rafforza il senso di appartenenza alla scuola, favorisce la regolazione emotiva e la costruzione dell'identità. È proprio su queste dimensioni – motivazione, comprensione, ascolto, relazione, appartenenza – che insiste la letteratura recente nel definire i fattori di protezione contro la dispersione scolastica. Studi internazionali come quelli di Mol e Bus (2011) e van Bergen e colleghi (2018) confermano che la lettura ad alta voce può costituire una pratica efficace, non solo per gli apprendimenti, ma per la costruzione di un clima educativo positivo, indispensabile per la permanenza nei percorsi scolastici.

La documentazione raccolta durante *Leggere: Forte!* mostra chiaramente che le azioni messe in campo sono state capaci di generare trasformazioni visibili:

- nei bambini e nelle bambine, che hanno ampliato il loro lessico, affinato la capacità di ascolto, potenziato l'immaginazione e la risonanza emotiva;
- nei ragazzi e nelle ragazze, che hanno ritrovato nella scuola uno spazio per pensare, condividere, costruire significati;
- negli insegnanti e negli educatori, che hanno riconosciuto nella lettura una risorsa pedagogica profonda, un'occasione per fare scuola in modo più autentico, connesso, sensibile.

Una docente di scuola primaria racconta:

«Mi sono accorta che i bambini aspettavano il momento della lettura con una gioia autentica. Ho capito che non era un "extra", ma il cuore pulsante della giornata».

Un insegnante di scuola secondaria di II grado osserva:

«Ho visto ragazzi che non parlavano mai iniziare a condividere pensieri, emozioni, idee, a partire da una storia. È stato un cambiamento vero».

Ma a trasformarsi è stato anche il sistema scuola, grazie a un impianto progettuale che ha saputo tenere insieme:

- **formazione iniziale e in servizio**, centrata su metodologie attive, accompagnamento riflessivo e valorizzazione e documentazione delle pratiche;
- **governance territoriale diffusa**, con la presenza attiva dei coordinatori di zona nei territori e la creazione di reti tra scuole, biblioteche, enti locali;
- **monitoraggio continuo** attraverso strumenti di rilevazione e momenti di restituzione condivisa;
- **documentazione qualitativa e disseminazione**, in grado di restituire il senso profondo delle esperienze e di condividerne i frutti.

Leggere: Forte! si configura dunque come un modello di innovazione sistemica, che ha saputo mettere al centro la lettura come diritto, la voce come relazione, la scuola come comunità pensante. È un esempio virtuoso di come una politica pubblica, se costruita con rigore scientifico e visione educativa, possa agire nel profondo, con effetti che si estendono ben oltre le pratiche immediate. Le evidenze raccolte suggeriscono che tale modello non solo è efficace, ma **necessario**: in un tempo in cui la dispersione scolastica, la povertà educativa e la fragilità delle competenze si intrecciano, investire in azioni come *Leggere: Forte!* significa investire nella **tenuta democratica della scuola**, nella crescita integrale delle persone, nella possibilità di restituire significato all'educazione. Come scrive un formatore coinvolto nel progetto:

«Abbiamo imparato a dare fiducia alla parola, al silenzio che ascolta, al libro che costruisce legami. In questa fiducia si gioca il futuro della scuola».

3. La formazione

di Giulia Toti, Irene Dora Maria Scierri, Isabella Pinto,
Pamela Prosperi

La progettazione di *Leggere: Forte!* (Batini, 2021a) è stata, sin dalle origini, orientata da una duplice intenzione, tanto forte quanto inedita nel nostro sistema di istruzione: da un lato, utilizzare la lettura come strumento di prevenzione della dispersione scolastica; dall'altro, agire sui beneficiari intermedi (gli insegnanti), monitorando nel contempo gli effetti sui beneficiari finali (studentesse e studenti). Questa impostazione peculiare ha attribuito un ruolo centrale alla formazione, intesa in molteplici accezioni e, in particolare, come formazione del personale educativo e docente. Grazie alla collaborazione tra le istituzioni coinvolte, è stato possibile costruire un dispositivo formativo ampio, articolato e coerente, a cui è stata assegnata fin da subito un'importanza strategica.

La centralità di questo dispositivo è evidente sia nel tempo significativo che gli è stato dedicato in ogni annualità, sia nella sua collocazione strategica: all'inizio del progetto e come apertura di ciascun anno di attività. Si può anzi affermare che la formazione – per come è stata concepita, strutturata e condotta – abbia rappresentato la base strategica dell'intera iniziativa. Se il progetto si è configurato come una politica educativa strutturata, volta a inserire la lettura ad alta voce condivisa all'interno del sistema educativo e di istruzione, con l'obiettivo di trasformarla in una pratica consolidata; e se la pratica didattica degli insegnanti ha contribuito a favorire il successo formativo, ridurre la dispersione scolastica e promuovere una maggiore equità nell'accesso alle opportunità educative, è proprio nella formazione e nell'utilizzo peculiare della ricerca che si possono rintracciare i principali fattori di efficacia (Batini, 2022a, 2023a, 2023b; Batini & Corsini, 2024; Batini & De Carlo, 2022; Batini, De Carlo, Toti, 2023; Scierri, 2020).

3.1. La formazione di educatrici, educatori e insegnanti nel progetto *Leggere: Forte!*

In quanto politica educativa (si veda il capitolo 1), *Leggere: Forte!* si è concretizzata nel coinvolgimento attivo di educatori, insegnanti e istituzioni scolastiche, per i quali la formazione ha rappresentato uno snodo cruciale. Nel corso delle quattro annualità, il progetto ha raggiunto migliaia di educatrici, educatori e docenti che hanno potuto acquisire strumenti teorici e pratico-operativi per integrare la lettura ad alta voce condivisa nella didattica quotidiana.

Il modello formativo adottato – come in altri progetti incentrati sul metodo della lettura ad alta voce condivisa e gestiti dall'Associazione Nausika¹ – prevedeva un segmento introduttivo denominato “formazione di base”, rivolto a tutti coloro che si accostavano per la prima volta all'utilizzo sistematico di questa pratica nella didattica. La formazione di base affrontava il tema della dispersione scolastica e della predittività, illustrava le motivazioni scientificamente fondate per integrare quotidianamente la lettura nel curriculum, presentava il metodo della lettura ad alta voce condivisa, le tecniche per la gestione della lettura in classe e le relazioni della pratica con gli obiettivi del curriculum. Per ogni grado scolastico veniva inoltre proposto un ricco percorso bibliografico.

A partire dalla seconda annualità, grazie alla collaborazione con l'Associazione Nausika, alla formazione di base è stata aggiunta una “formazione a catalogo” (o di secondo livello), composta da incontri tematici tra cui i partecipanti potevano scegliere in base ai propri interessi. Questa proposta ha permesso di approfondire aspetti specifici – teorici e/o metodologici – rispondendo ai bisogni espressi dagli insegnanti, rafforzando al contempo l'expertise di chi aveva già seguito la formazione di base. L'articolazione a scelta ha favorito l'assunzione di responsabilità e un'adesione maggiormente consapevole. L'Associazione Nausika ha inoltre garantito un costante aggiornamento bibliografico, elemento essenziale per mantenere l'adeguatezza dell'intervento educativo e, al contempo, potente fattore

1. L'Associazione Nausika si occupa, dal 2001, di formazione e produzione in campo culturale. Negli ultimi quindici anni si è dedicata specificatamente alla formazione sulla lettura ad alta voce condivisa, allo sviluppo di progetti territoriali sul tema, alla produzione di materiali e a rappresentare, formare, sostenere tutte le e gli insegnanti e operatori che, in qualsiasi contesto, utilizzino professionalmente la lettura ad alta voce condivisa. L'associazione ha anche accolto dentro di sé, dal 2009, l'OdV LaAV Letture ad alta voce, movimento di volontari che operano in contesti di disagio, solitudine, svantaggio, difficoltà temporanea o permanente attraverso la lettura ad alta voce. Attualmente LaAV è divenuta un OdV autonomo.

motivazionale. Questo secondo segmento è stato rivolto a tutto il personale docente coinvolto: sia a chi si formava per la prima volta, sia a coloro che avevano già partecipato a una delle edizioni precedenti della formazione di base.

3.2. La formazione nelle quattro annualità: una panoramica introduttiva

Nel corso delle quattro annualità del progetto, la formazione destinata a educatrici, educatori e insegnanti ha rappresentato una leva strategica e costitutiva, evolvendosi in risposta sia agli obiettivi pedagogici sia ai cambiamenti imposti dal contesto sociale e istituzionale. A partire da un modello iniziale centrato sulla presenza territoriale e sull'incontro diretto, il dispositivo formativo ha progressivamente integrato soluzioni digitali, nuove tipologie di percorso e una crescente differenziazione dei contenuti, mantenendo saldi i principi cardine della proposta: centralità della lettura ad alta voce condivisa, promozione della bibliovarietà, valorizzazione dei benefici educativi e integrazione curricolare (Batini, 2021a, 2022a, 2022b, 2023a).

La prima annualità (2019-2020) ha segnato l'avvio della formazione su scala regionale, con un forte investimento nella presenza territoriale e una strutturazione modulare comune ai due grandi ambiti destinatari: la fascia 0-6 anni e la fascia scolare. La formazione 0-6 è stata attivata in tutte le 35 zone dell'educazione e dell'istruzione della Regione Toscana, mentre per l'ambito scolastico si è avviata una sperimentazione nelle sole zone Empolese e Valdera. In totale, sono stati realizzati 148 seminari in presenza, a cui si sono aggiunti 7 incontri online per il recupero di quelli sospesi a causa dell'emergenza sanitaria, da marzo 2020, e 4 incontri di aggiornamento formativo online. Le piattaforme digitali introdotte (StreamYard, Microsoft Teams e Zoom) sono state poi mantenute anche negli anni successivi. Hanno partecipato complessivamente 5.040 persone, di cui 4.825 educatrici/educatori 0-6 e 215 insegnanti della fascia scolare.

Durante la seconda annualità (2020-2021) la formazione ha assunto una veste completamente digitale. Sono state introdotte in modo sistematico due tipologie di percorso: la formazione di base, destinata a chi si appropiava per la prima volta al progetto, e la formazione a catalogo, pensata come livello di approfondimento. Gli incontri si sono svolti interamente a distanza, con dirette registrate e rese disponibili sul canale YouTube della Regione Toscana, a beneficio di una fruizione anche asincrona.

In totale, si sono tenuti:

- 20 incontri per la formazione di base 0-6;
- 8 incontri per la formazione scolare di base e 5 incontri per il secondo ciclo;
- 12 incontri a catalogo per il sistema 0-6 e 4 incontri per il secondo ciclo;
- 9 incontri a catalogo per la fascia scolare.

In totale, sono stati realizzati 58 incontri. La partecipazione ha coinvolto circa 5.000 iscritti, suddivisi tra 3.000 partecipanti alla formazione a catalogo, 1.600 alla formazione di base 0-6, e 370 insegnanti della fascia scolare.

La terza annualità (2021-2022) ha consolidato la proposta in termini qualitativi e quantitativi, prevedendo più cicli di formazione di base, una rinnovata offerta a catalogo e la possibilità di personalizzazione del percorso da parte dei partecipanti. La modalità online è stata confermata per tutti gli incontri, con un impianto che ha favorito l'interazione tra educatori e formatori e l'accesso flessibile ai contenuti. Complessivamente, sono stati realizzati 53 webinar, così ripartiti:

- 4 incontri per la base 0-6;
- 4 incontri per la base scolare;
- 8 incontri per i cicli supplementari di base (0-6 e scolare);
- 37 incontri di formazione a catalogo (0-6 e scolare).

L'adesione è stata particolarmente significativa, con 17.771 iscritti complessivi: 4.097 alla formazione di base e 13.674 alla formazione a catalogo.

Infine, la quarta annualità (2022-2023) ha confermato la dimensione online, ma ha anche introdotto nuovamente gli incontri in presenza in tutte e dieci le province della Toscana, favorendo il rafforzamento delle comunità professionali e il senso di appartenenza alla rete. L'offerta si è articolata in percorsi di base per tutti gli ordini di scuola, in un ricco catalogo tematico e negli incontri territoriali in presenza.

L'offerta formativa ha incluso:

- 5 incontri per la formazione di base 0-6;
- 5 incontri per la formazione di base scolare;
- 20 incontri di formazione a catalogo (0-6 e scolare);
- 10 incontri territoriali in presenza.

In totale, sono stati realizzati 40 incontri. La partecipazione ha raggiunto 10.755 persone, di cui 896 nella formazione di base, 6.571 per la formazione a catalogo completa, 1.394 per singoli incontri e 1.894 partecipanti agli incontri in presenza.

Complessivamente, nel quadriennio 2019-2023, *Leggere: Forte!* ha coinvolto 38.566 partecipanti, tra educatrici, educatori, insegnanti e formatori, contribuendo alla costruzione di una rete educativa solida e diffusa, e

alla promozione della lettura ad alta voce condivisa come pratica professionale, trasformativa e inclusiva.

Nei paragrafi successivi verranno analizzati nel dettaglio i percorsi formativi realizzati nelle singole annualità, con particolare attenzione alle modalità organizzative, ai contenuti, alle figure coinvolte e all'ampiezza del coinvolgimento territoriale.

A completamento del quadro generale, la Tabella 1 sintetizza le caratteristiche principali della formazione nelle quattro annualità del progetto *Leggere: Forte!* (2019-2023), con riferimento alle tipologie attivate, alle modalità di erogazione, alle piattaforme utilizzate e alle principali novità introdotte.

Tab. 1 - Caratteristiche principali della formazione nelle quattro annualità

Annualità	Tipologie attivate	Modalità	Piattaforme	Novità/Particolarità
2019-2020	Base 0-6, Base scolare	Presenza Online	Presenza StreamYard	Avvio progetto, Covid-19 Aggiornamenti formativi
2020-2021	Base 0-6, Base scolare (due cicli) Catalogo	Online Asincrono	StreamYard, Microsoft Teams, Zoom YouTube	Avvio formazione a catalogo Due cicli di formazione di base per lo scolare
2021-2022	Base 0-6, Base scolare (due cicli), Catalogo	Online Asincrono	StreamYard, Microsoft Teams, Zoom YouTube	Due cicli di formazione di base per lo 0-6 e per lo scolare
2022-2023	Base 0-6, Scolare, Catalogo, Presenza	Presenza Online Asincrono	Microsoft Teams Zoom, Presenza	Modalità di riconoscimento ore alternativa Incontri in presenza in 10 province

3.2.1. Prima annualità (2019-2020)

La prima annualità di *Leggere: Forte!* ha preso avvio nell'ottobre 2019 e si è conclusa nel giugno 2020, con l'attivazione di percorsi formativi rivolti sia agli educatori ed educatrici della fascia 0-6 anni sia agli insegnanti della scuola primaria e secondaria. Il gruppo di ricerca ha collaborato con la Regione Toscana e con le realtà territoriali per progettare contenuti, strutturare gli incontri e accompagnare l'intero processo formativo, articolato in un tota-

le di 25 ore, di cui 15 in presenza (suddivise in quattro incontri) e 10 dedicate alla documentazione delle letture. Per la fascia 0-6, le attività si sono svolte nelle 35 zone educative della Regione, mentre due aree pilota (Empolese e Valdera) hanno ospitato la formazione per docenti della scuola primaria e secondaria. Complessivamente, sono stati realizzati 159 incontri, la maggior parte dei quali in presenza. A causa dell'emergenza sanitaria, sette appuntamenti sono stati rinviati e successivamente recuperati in modalità webinar, insieme a quattro incontri di aggiornamento erogati nel giugno 2020.

3.2.1.1. La formazione di base del personale della fascia 0-6

Il percorso destinato al personale educativo e docente della fascia 0-6 si è articolato in quattro incontri, ciascuno composto da un incontro in presenza della durata di quattro ore, accompagnato da materiali didattici mirati². La progettazione ha seguito una progressione tematica che ha intrecciato fondamenti teorici, evidenze scientifiche e pratiche operative:

- **Il progetto: le motivazioni, le modalità operative, i coinvolgimenti, i ruoli, il training intensivo. La lettura ad alta voce**
Federico Batini ha illustrato le finalità del progetto *Leggere: Forte!*, i risultati della ricerca condotta e le prospettive future, guidando una riflessione sull'educazione alla lettura, sul ruolo della motivazione e sulla formalizzazione di pratiche efficaci per rendere la lettura un'esperienza autenticamente significativa.
- **La comprensione. La lettura come esperienza estetica: attenzione, piacere (emozioni) e valutazione positiva dell'esperienza. Il funzionamento della comprensione: dialogo tra esperienza e storia. La costruzione di un clima di fiducia, attenzione, attesa**
Simone Giusti ha affrontato la lettura come esperienza estetica, spostando l'attenzione sulla comprensione del testo. I partecipanti hanno riflettuto sul valore delle emozioni e del piacere legato all'ascolto, esplorando la comprensione come dialogo tra narrazione ed esperienza personale. È stata inoltre sottolineata l'importanza di un clima educativo improntato a fiducia, attenzione e attesa.

2. Il numero standard di incontri previsti era pari a 140, calcolato sulla base di 4 incontri per ciascuna delle 35 zone educative coinvolte. Tuttavia, nella zona del Pratese, l'elevato numero di iscritti ha reso necessaria l'organizzazione di 7 incontri anziché 4, per permettere la suddivisione in due gruppi distinti. Questo ha determinato un incremento di 3 incontri, portando il totale complessivo a 143, da svolgersi in presenza. Di questi, 7 sono stati rinviati a causa dell'emergenza sanitaria e recuperati successivamente in modalità webinar nel giugno 2020.

- **Gli effetti della lettura. Cosa ci dice la ricerca evidence based sulla lettura ad alta voce e sui suoi effetti**
Marco Bartolucci e Irene Scierri hanno affrontato il tema degli effetti della lettura ad alta voce condivisa, basandosi sulle evidenze scientifiche disponibili. I formatori hanno analizzato i risultati della ricerca evidence-based, che dimostrano l'impatto positivo della lettura condivisa sullo sviluppo cognitivo, emotivo e sociale dei bambini.
- **Le pratiche, le scelte bibliografiche**
Moira Sannipoli e Martina Evangelista hanno approfondito gli aspetti pratici della conduzione della lettura, offrendo indicazioni per la selezione dei testi e strategie per rendere l'esperienza coinvolgente ed efficace nei contesti educativi quotidiani.

3.2.1.2. La formazione di base del personale della fascia scolare

Durante la prima annualità del progetto, è stata avviata una sperimentazione verticale nelle zone Empolese e Valdera, con un totale di 12 incontri formativi rivolti a insegnanti della scuola primaria e secondaria. Ogni zona ha ospitato due incontri per ciascun ordine scolastico. I temi sono analoghi a quanto trattato nella formazione 0-6, in un'ottica di continuità educativa.

- **Il progetto: le motivazioni, le modalità operative, i coinvolgimenti, i ruoli, il training intensivo. La lettura ad alta voce**
Federico Batini ha illustrato le motivazioni, le modalità operative e i ruoli coinvolti, ponendo un accento particolare sulla lettura ad alta voce condivisa come strumento educativo trasversale, capace di incidere su molteplici dimensioni dello sviluppo e dell'apprendimento.
Successivamente, gli insegnanti hanno partecipato a due incontri dedicati, ciascuno focalizzato su aspetti specifici della didattica della lettura.
- **La comprensione del testo**
Simone Giusti ha esplorato il tema della comprensione del testo, analizzando la lettura come esperienza estetica e approfondendo il ruolo delle emozioni, dell'attenzione e della fiducia nel processo educativo.
- **Pratiche di lettura ad alta voce condivisa**
Martina Evangelista ha approfondito le pratiche didattiche e la selezione dei testi, offrendo strumenti concreti per l'uso efficace della lettura in aula. Il percorso si è concluso con un ultimo incontro in plenaria per tutti gli ordini scolastici.

- **La lettura ad alta voce condivisa: le evidenze**

Federico Batini ha approfondito gli effetti della lettura ad alta voce alla luce delle più recenti evidenze scientifiche. L'incontro ha offerto l'occasione per riflettere sul ruolo che tale pratica può assumere all'interno del curriculum scolastico, promuovendo una didattica centrata sull'ascolto, la partecipazione e la crescita culturale degli studenti.

3.2.1.3. La formazione a catalogo 0-6 e 6-16

Nel giugno 2020 sono stati realizzati quattro incontri formativi straordinari, articolati per fasce d'età: due rivolti agli operatori del segmento 0-6 anni e due dedicati all'area 6-16 anni. Tutti gli appuntamenti sono stati condotti da Federico Batini e hanno rappresentato un'importante occasione di aggiornamento e riflessione in un periodo fortemente segnato dall'emergenza Covid-19.

I temi centrali di questi incontri hanno riguardato:

- l'**aggiornamento bibliografico** relativo alla letteratura per l'infanzia e l'adolescenza;
- il **confronto sulle esperienze di didattica a distanza**, con uno sguardo orientato alla ripartenza e alla valorizzazione delle buone pratiche sperimentate durante il lockdown.

Nella fase di preparazione del materiale formativo, il gruppo di ricerca ha scelto di ampliare il respiro dell'iniziativa coinvolgendo direttamente autori, illustratori ed editori attivi a livello nazionale e internazionale. Attraverso brevi interviste, sono stati esplorati aspetti cruciali della produzione editoriale per bambini e ragazzi, quali:

- la scelta dei temi e la loro rilevanza educativa e sociale;
- il ruolo espressivo delle illustrazioni come veicolo narrativo;
- le strategie linguistiche e stilistiche adottate per dialogare con lettori in età evolutiva;
- le modalità di collaborazione tra le diverse figure professionali nella creazione di un'opera editoriale.

Le risposte raccolte sono state elaborate e trasformate in quattro video tematici, successivamente integrati nel percorso formativo per arricchire l'esperienza dei partecipanti e offrire nuove prospettive in un momento di incertezza e transizione.

All'iniziativa hanno preso parte 21 protagonisti del panorama editoriale e artistico, tra cui: Antonella Abbatiello, Beatrice Alemagna, Alicia Baladan, Marianna Balducci, Francesca Ballarini, Lola Barcelò, Janna Carioli, Nicola Cinquetti, Giovanni Colaneri, Alberto Cristofori e Manuela Galassi, Fulvia Degl'Innocenti, Michael Escoffier, Monica Martinelli, Bart Moey-

aert, Elisa Mazzoli, Della Passarelli, Letizia Rubegni, Francesca Pardi, Teresa Scala, Cosetta Zanotti, Giovanna Zoboli.

Questa proposta formativa, non inizialmente prevista, si è rivelata particolarmente significativa per sostenere la motivazione degli insegnanti e la qualità degli interventi educativi in un contesto di emergenza.

3.2.2. Seconda annualità (2020-2021)

Per la seconda annualità del progetto, la formazione destinata a educatrici, educatori e docenti ha preso avvio nell'autunno del 2020. A causa del perdurare dell'emergenza sanitaria legata alla pandemia di Covid-19, l'intera attività formativa si è svolta a distanza. Gli incontri si sono svolti in modalità sincrona, favorendo l'interazione tra i partecipanti attraverso attività proposte dai formatori e la possibilità di commenti in tempo reale. Tutti i webinar sono stati registrati e caricati sul canale YouTube della Regione Toscana, rendendoli accessibili anche in asincrono. Questa modalità ha generato migliaia di visualizzazioni, ampliando notevolmente la portata dell'iniziativa.

3.2.2.1. La formazione di base per la fascia 0-6

La formazione di base ha previsto un totale di 25 ore, suddivise in 15 ore di incontri a distanza e 10 ore di lavoro individuale, dedicato alla compilazione dei diari di bordo.

Rivolta a educatori e insegnanti non coinvolti nella prima annualità, ha interessato le 35 zone educative della Toscana, organizzate in cinque gruppi territoriali, per un totale di 20 incontri.

La progettazione e la gestione della formazione sono state curate dalla Regione Toscana, in collaborazione con i coordinamenti zonali, l'Ufficio Scolastico Regionale e il gruppo di ricerca, con il supporto tecnico e organizzativo dei borsisti del progetto.

Il percorso si è articolato in quattro incontri sincroni di 4 ore, ciascuno dedicato a un tema specifico relativo alla lettura ad alta voce e guidato da esperti del settore:

- **Il progetto e le pratiche**

Federico Batini ha illustrato le finalità del progetto *Leggere: Forte!*, i risultati della ricerca condotta e le prospettive future; Martina Evangelista ha guidato una riflessione sull'educazione alla lettura, sul ruolo della motivazione e sulla formalizzazione di pratiche efficaci per rendere la lettura un'esperienza autenticamente significativa.

- **Bibliografie**
Michele Volpi ha offerto indicazioni su come costruire una bibliografia personale, mentre Ilaria Tagliaferri ha approfondito il tema della progressività nella selezione dei testi. Entrambi coadiuvati da Martina Evangelista.
- **Benefici della lettura e campi di esperienza**
Marco Bartolucci e Martina Marsano si sono concentrati sui benefici della lettura ad alta voce condivisa, mettendo in luce i collegamenti tra tali benefici – scientificamente documentati – e i campi di esperienza riconosciuti in ambito educativo.
- **Attenzione, comprensione, lessico e linguaggio**
Simone Giusti, Diego Izzo, Giulia Barbisoni e Sabrina Tobia hanno affrontato la lettura come esperienza cognitiva complessa, con un approfondimento sulle principali teorie relative all’attenzione, alla comprensione narrativa e allo sviluppo del linguaggio e del lessico, applicate al contesto della lettura ad alta voce e ai risultati in tal senso che la lettura stessa è in grado di produrre.

3.2.2.2. La formazione di base per la fascia scolare

La prima edizione della formazione di base per la fascia scolare si è svolta tra l’11 novembre e il 18 dicembre 2020, coinvolgendo insegnanti della scuola primaria e secondaria. Ogni gruppo ha partecipato a quattro incontri della durata di 4 ore.

La formazione ha interessato sei zone, suddivise in due gruppi territoriali: Valdera, Grossetana e Valdarno; Empolese, Alta Valdelsa e Valdarno-Valdisieve, per un totale di 8 incontri formativi. L’obiettivo era quello di fornire strumenti teorici e pratici per integrare la lettura nel contesto scolastico. Di seguito la struttura degli incontri per la scuola primaria:

- **Il progetto e le tecniche di lettura**
Martina Evangelista e Arianna Gaudio hanno guidato una riflessione sull’identità del lettore, sull’influenza della lettura nel contesto professionale e sulle motivazioni personali che la sostengono. Le formatrici hanno inoltre illustrato modalità per esplorare le potenzialità della voce, rendendo la lettura un’esperienza coinvolgente e piacevole.
- **Incontro con le bibliografie**
Carla Colussi ha offerto indicazioni operative per la selezione dei testi più adatti alle diverse fasce d’età, proponendo approcci alla lettura capaci di valorizzare la relazione tra libro, lettore e contesto educativo.

- **Benefici della lettura e collegamento con il curriculum**

Marco Bartolucci e Martina Marsano hanno illustrato i principali benefici derivanti dai training di lettura e dalla lettura ad alta voce condivisa, evidenziando il solido supporto empirico alla base di tali pratiche. È stata inoltre presentata la lettura ad alta voce condivisa come strumento efficace per il raggiungimento degli obiettivi curricolari.

- **Percorsi di lettura**

Giulia Toti, Susanna Morante, Eleonora Cei, Elisa Carolina Puccetti, Eleonora Pera e Barbara Ciurnelli hanno condotto un incontro finalizzato a ripercorrere i punti salienti dell'iniziativa, offrendo spunti concreti per la costruzione di percorsi di lettura da attuare in classe. Con il supporto di Martina Evangelista, le borsiste hanno inoltre presentato bibliografie coerenti con i diversi livelli scolastici.

Per quanto riguarda la scuola secondaria di I e II grado, la formazione si è articolata in due gruppi: il primo comprendeva le zone di Valdera, Grossetana e Valdarno, il secondo raggruppava le zone Empolese, Alta Valdelsa e Valdarno-Valdisieve. I quattro incontri previsti per ciascun gruppo hanno affrontato tematiche analoghe a quelle trattate nella scuola primaria, ma con un focus mirato sulle specificità della scuola secondaria.

- **Benefici della lettura e collegamento con il curriculum**

Marco Bartolucci, Martina Marsano e Federico Batini hanno approfondito i benefici derivanti dalla lettura, in particolare dalla lettura ad alta voce condivisa, evidenziandone la rilevanza quale strumento efficace per il conseguimento degli obiettivi curricolari.

- **Incontro con le bibliografie**

Alice Bigli e Matteo Biagi hanno fornito indicazioni pratiche per la selezione e la lettura di libri adeguati agli adolescenti, con l'obiettivo di favorire l'incontro tra lettori e testi significativi.

- **Il progetto e le tecniche di lettura**

Martina Evangelista e Arianna Gaudio hanno guidato una riflessione sull'identità del lettore, sul valore formativo della lettura nel contesto professionale e sulle potenzialità espressive della voce come strumento educativo.

- **Percorsi di lettura**

Le borsiste del progetto hanno presentato proposte operative per la costruzione di percorsi di lettura destinati alla scuola secondaria, corredandole di bibliografie coerenti con le esigenze didattiche e formative dei diversi contesti scolastici.

Nella seconda parte dell'anno scolastico, è stato attivato un ulteriore ciclo di formazione di base, in risposta a richieste specifiche pervenute da alcune zone.

La formazione ha riproposto la struttura tipica della formazione di base, articolata in quattro incontri della durata di 4 ore ciascuno, erogati in modalità mista (sincrona e asincrona) per favorire la più ampia partecipazione possibile (Tabella 2).

Tab. 2 - *Struttura del secondo ciclo di formazione di base della seconda annualità*

<i>Tema dell'incontro</i>	<i>Formatori</i>	<i>Contenuti principali</i>
Il progetto e le tecniche di lettura (primaria e secondaria) 12/03/2021	Federico Batini, Martina Evangelista, Arianna Gaudio	Riflessione sull'identità del lettore, sul valore formativo della lettura nel contesto professionale e sulle tecniche di lettura.
Le bibliografie (primaria) 16/03/2021	Ilaria Tagliaferri, Martina Evangelista	Esplorazione dell'immaginario attraverso romanzi, albi illustrati e silent book dedicati alla fascia 6-10 anni.
Le bibliografie (secondaria) 17/03/2021	Alice Bigli, Matteo Biagi	Esplorazione dell'immaginario attraverso romanzi, albi illustrati e silent book dedicati alla fascia 11-16 anni.
Le tecniche di lettura ad alta voce (primaria e secondaria) 19/03/2021	Simone Giusti	Riflessione sulle tecniche di lettura ad alta voce condivisa, applicate ai diversi contesti educativi – con uno sguardo particolare per quello scolastico – e alle diverse fasce di età.
I benefici della lettura ad alta voce (primaria e secondaria) 22/03/2021	Marco Bartolucci, Martina Marsano	Riflessione sui benefici derivanti dalla lettura, in particolare dalla lettura ad alta voce condivisa, evidenziandone la rilevanza quale strumento efficace per conseguire gli obiettivi curricolari.

3.2.2.3. La formazione a catalogo

La formazione a catalogo per la fascia 0-6 e per lo scolare ha preso avvio il 15 ottobre 2020 con un incontro introduttivo finalizzato alla definizione delle tematiche e dei contenuti formativi. Rivolta a educatori ed educatrici dei nidi e insegnanti della scuola dell'infanzia già formati durante la prima annualità del progetto, ha previsto un totale di 6 ore, suddivise in due incontri pomeridiani da 3 ore ciascuno condotti da esperti formatori selezionabili liberamente all'interno di un'ampia offerta tematica.

Nel complesso per la fascia 0-6 sono stati organizzati 16 incontri.

La Tabella 3 illustra gli incontri, i formatori e le tematiche affrontate negli incontri a catalogo per la fascia 0-6.

Tab. 3 - *Struttura della formazione a catalogo della seconda annualità per la fascia 0-6*

<i>Tema dell'incontro</i>	<i>Formatori</i>	<i>Contenuti principali</i>
Aggiornamento bibliografico 0-3 anni 19/10/2020	Federico Batini, Michele Volpi	Strategie per la selezione dei testi per la prima infanzia; aspetti linguistici, emotivi ed estetici; suggerimenti per rendere la lettura più accessibile.
Tecniche di costruzione dei libri e libri plurisensoriali 28/10/2020	Martina Evangelista, Pietro Vecchiarelli, Paola Ciarcià	Produzione di libri per bambini ciechi o ipovedenti; approfondimento sul Kamishibai come strumento narrativo.
Aggiornamento bibliografico 3-6 anni 04/11/2020	Ilaria Tagliaferri, Martina Evangelista	Analisi della bibliografia <i>Almeno questi</i> ; riflessione sul contesto di vita dei lettori e sui criteri di selezione dei testi.
Letture e inclusione 05/11/2020	Moira Sannipoli	Letture ad alta voce come strumento di inclusione; diritto alla lettura per tutti i bambini.
Letture, differenze e stereotipi 10/11/2020 e 12/11/2020	Elena Fierli, Sara Marini	Critica alla lettura basata su stereotipi e pregiudizi di genere; proposte per una selezione più inclusiva dei testi.
Gli albi illustrati e il rapporto con le illustrazioni 16/11/2020	Teresa Porcella	Tecniche di produzione delle illustrazioni; funzione narrativa dell'immagine nel libro illustrato.
Le fiabe per bambini 0-6 17/11/2020	Claudia Chellini	Valorizzazione delle fiabe antiche e popolari; criteri per la selezione delle fiabe più adatte.
Percorsi bibliografici tematici 18/11/2020	Caterina Ramonda	Proposte di percorsi bibliografici da applicare nei contesti educativi.
Gianni Rodari e la pedagogia della fantasia 20/11/2020	Vanessa Roghi, Federico Batini	Approfondimento della figura e dell'eredità pedagogica di Gianni Rodari.

Tab. 3 - Segue

<i>Tema dell'incontro</i>	<i>Formatori</i>	<i>Contenuti principali</i>
Dall'inizio alla fine: riti di inizio e di conclusione, setting, gestione dei tempi e della lettura, dilatare l'attenzione, favorire la comprensione 25/11/2020	Simone Giusti, borsisti gruppo di ricerca	Tecniche per la gestione dei tempi della lettura; creazione di rituali di apertura e chiusura.
Letture in contesti multilingue 27/11/2020	Maria Rosaria Colagrossi, Enrica Battista, Jacopo Rossi	Dinamiche interculturali; suggerimenti pratici per esperienze di lettura in ambienti multilingue.
Campi di esperienza e percorsi bibliografici 11/12/2020	Giulia Toti, Diego Izzo, Andrea Mancini, Eleonora Cei, Federico Batini	Percorsi bibliografici fondati sulla continuità educativa 0-6; attenzione alla progressività e alla varietà nella selezione dei testi.
Letture e famiglia – come contagiare positivamente le famiglie con la lettura al nido e a scuola 17/03/2021	Maira Sannipoli	Riflessione sul ruolo dei genitori nella promozione della lettura in famiglia e a scuola. Libri come strumenti di relazione e crescita, con esempi di laboratori e pratiche come i “minuti particolari”.
I consigli di Andersen per la fascia 0-3. Libri 0-3: grandi autori, collane, personaggi 30/03/2021	Mara Pace, Barbara Schiaffino	Panoramica sui libri per la fascia 0-3 anni, con presentazione di autori, collane e personaggi. Esplorazione di nuove modalità di lettura per i più piccoli e valorizzazione della lettura come esperienza sensoriale e narrativa.
Leggere le poesie 7/04/2021	Gabriel del Sarto	Riflessione sul valore ludico e letterario della poesia. Approfondimento su ninne-nanne, filastrocche, conte e nonsense come strumenti per stimolare fantasia e piacere della lettura.
I consigli di Andersen per la fascia 3-6. L'immaginario bambino... a casa, fuori e tutto intorno 8/04/2021	Barbara Schiaffino, Daniela Carucci	Esplorazione dell'immaginario infantile attraverso libri illustrati e senza parole. Focus sulla letteratura come stimolo alla creatività e alla riflessione, anche in relazione alla 39ma edizione del Premio Andersen.

Per lo scolare, nel complesso sono stati realizzati 9 incontri formativi: 4 destinati esclusivamente alla primaria, 3 riservati alla scuola secondaria, 2 comuni a tutti e tre i gradi scolastici (Tabelle 4-6).

Tab. 4 - Struttura della formazione a catalogo della seconda annualità per la scuola primaria

<i>Tema dell'incontro</i>	<i>Relatori</i>	<i>Contenuti principali</i>
Rodari: filastrocche in cielo e in terra 15/03/2021	Vanessa Roghi	Esplorazione dell'eredità di Gianni Rodari e del suo contributo alla crescita democratica e all'educazione attraverso il linguaggio fantastico.
Autori per la fascia primaria 23/03/2021	Martina Evangelista e il gruppo di ricerca	Presentazione di autori come Dahl, Stark, Lindgren, Antonini, Almond, Blume, stimolando il confronto sulle pratiche di lettura.
Lettura e inclusione 31/03/2021	Moira Sannipoli	La lettura come strumento inclusivo, con particolare attenzione ai bambini con BES.
Leggere la poesia 14/04/2021	Gabriel Del Sarto	L'importanza della poesia per l'infanzia e dell'educazione estetica.

Tab. 5 - Struttura della formazione a catalogo della seconda annualità per la scuola secondaria

<i>Tema dell'incontro</i>	<i>Relatori</i>	<i>Contenuti principali</i>
Don Milani 18/03/2021	Vanessa Roghi	Incontro tenuto da Vanessa Roghi dedicato alla figura di Don Milani.
Autori per le secondarie 24/03/2021	Federico Batini e il gruppo di ricerca	Presentazione di autori come Brooks, Reynolds, Morosinotto, Sachar, Lansdale, Wolk, Chambers.
Leggere la poesia 31/03/2021	Gabriel Del Sarto	Riflessione sulla poesia nella scuola secondaria.

Tab. 6 - Struttura della formazione a catalogo della seconda annualità per la scuola primaria e secondaria

<i>Tema dell'incontro</i>	<i>Relatori</i>	<i>Contenuti principali</i>
Storie di insegnanti lettori 30/03/2021	Martina Evangelista	Condivisione di esperienze pratiche di lettura ad alta voce in classe, con aneddoti e suggerimenti.
Biblioteche scolastiche 08/04/2021	Caterina Ramonda, Giordana Conversano	Analisi del ruolo della biblioteca scolastica e di classe.

3.2.3. Terza annualità (2021-2022)

Anche durante la terza annualità del progetto *Leggere: Forte!* (2021-2022) sono stati proposti percorsi di formazione di base e di formazione a catalogo, in continuità con le annualità precedenti. In particolare, sono stati attivati due cicli di formazione di base: il primo all'inizio dell'annualità e il secondo in un momento successivo, su richiesta delle zone educative.

La formazione di base ha previsto un impegno di 25 ore, suddivise in 15 ore frontali e 10 ore di lavoro sui diari di bordo. Tutti gli incontri si sono svolti a distanza, attraverso le modalità già indicate. Sono stati realizzati 16 webinar per la formazione di base (1° e 2° ciclo) e 37 webinar per la formazione a catalogo, per un totale di 53 incontri formativi.

3.2.3.1. La formazione di base per la fascia 0-6

Il primo ciclo della formazione di base 0-6, svolto interamente online, ha coinvolto numerosi partecipanti, affrontato tematiche fondamentali legate alla lettura ad alta voce condivisa e alla politica educativa.

- **Presentazione della politica educativa – 7/12/2021**

Nel primo incontro Sara Mele, Federico Batini, Martina Evangelista, Jessica Magrini, insieme ai rappresentanti di Indire e dell'Ufficio Scolastico Regionale, hanno condotto una presentazione generale della politica educativa.

- **Effetti della lettura ad alta voce e collegamenti con il curricolo – 10/12/2021**

Durante il secondo incontro, Federico Batini e Giulia Toti hanno guidato un approfondimento sugli effetti della lettura ad alta voce condivisa e sul suo legame con il curricolo scolastico. L'incontro ha previsto

una prima parte svolta congiuntamente ai partecipanti del settore scolare, favorendo il dialogo tra i diversi ambiti educativi.

- **Bibliografie per la fascia 0-6 – 14/12/2021**

Durante il terzo incontro, Mara Pace e Vanessa Candela hanno presentato una selezione di bibliografie pensate appositamente per la fascia 0-6, offrendo strumenti concreti per la promozione della lettura tra i più piccoli.

- **Tecniche di lettura ad alta voce condivisa – 17/12/2021**

Durante il quarto incontro, Martina Evangelista, Simone Giusti e Susanna Morante hanno accompagnato i partecipanti in un percorso di approfondimento pratico e teorico dedicato alle tecniche di lettura ad alta voce. L'incontro ha offerto momenti di formazione attiva e riflessione sulle modalità più efficaci di condivisione della lettura.

3.2.3.2. La formazione di base per la fascia scolare

Anche il primo ciclo della formazione di base per il settore scolare si è svolto online, con focus su aspetti pedagogici e operativi della lettura ad alta voce condivisa.

- **Effetti della lettura ad alta voce e collegamenti con il curricolo – 10/12/2021**

Federico Batini ed Ermelinda De Carlo hanno guidato una sessione formativa dedicata agli effetti della lettura ad alta voce condivisa e ai suoi collegamenti con il curricolo scolastico. L'incontro ha previsto una prima fase congiunta con lo 0-6, per favorire una visione integrata delle pratiche educative.

- **Bibliografie per la fascia scolare – 14/12/2021**

In questa data si sono svolte due sessioni parallele, rivolte a diversi ordini scolastici: per la scuola primaria, l'incontro è stato condotto da Martina Evangelista e Sara De Crescenzo, che hanno proposto un'ampia riflessione sulle bibliografie più adatte a questa fascia d'età; per la scuola secondaria, Nicola Galli Laforest (Hamelin) e David Bargiacchi hanno approfondito il tema, offrendo spunti e strumenti specifici per l'incentivazione della lettura tra i ragazzi e adolescenti.

- **Tecniche di lettura ad alta voce condivisa – 17/12/2021**

Simone Giusti e Martina Evangelista, con il supporto di Aurora Castellani e Irene Catanzani, hanno condotto un incontro pratico e teorico sulle tecniche di lettura ad alta voce condivisa. L'incontro ha fatto riferimento diretto al manuale operativo (Batini & Giusti, 2021a), permet-

tendo ai partecipanti di acquisire competenze applicabili nelle pratiche didattiche quotidiane.

3.2.3.3. Il secondo ciclo della formazione di base per le fasce 0-6 e scolare

Il secondo ciclo della formazione di base, anch'esso svolto online, ha affrontato i temi centrali della lettura ad alta voce condivisa e della politica educativa.

- **Politica educativa: motivazioni, valori e azioni – 22/02/2022**
Il primo incontro, rivolto a tutti i partecipanti, è stato condotto da Sara Mele, Donatella Ciuffolini, Federico Batini e Martina Evangelista, ed è stato dedicato alla politica educativa e alle sue motivazioni, valori e azioni.
- **Bibliografie per la fascia 0-6, primaria e secondaria – 28/02/2022**
Questo incontro ha visto tre sessioni distinte per diverse fasce d'età:
 - **0-6:** Ilaria Tagliaferri, Vanessa Candela e Eleonora Pera hanno presentato le bibliografie per la fascia 0-6.
 - **Scuola primaria:** Martina Evangelista e Sara De Crescenzo hanno approfondito la bibliografia dedicata alla scuola primaria.
 - **Scuola secondaria:** Antonella Lamberti e David Bargiacchi hanno fornito strumenti sui testi più adatti per ragazze e ragazzi della scuola secondaria.
- **Effetti della lettura ad alta voce condivisa e collegamenti con il curriculum – 10/03/2022**
Questo incontro si è svolto in due sessioni separate per i diversi livelli scolari:
 - **0-6:** Federico Batini, Giulia Toti e Eleonora Cei hanno approfondito gli effetti della lettura ad alta voce condivisa.
 - **Scolare:** Federico Batini e Ermelinda De Carlo hanno condotto l'incontro per il settore scolare.
- **Tecniche di lettura ad alta voce condivisa – 17/03/2022**
Le due sessioni finali sono state dedicate alle tecniche di lettura ad alta voce condivisa:
 - **0-6:** Martina Evangelista e Simone Giusti, con il supporto di Susanna Morante, hanno condotto la sessione dedicata alla fascia 0-6.
 - **Scolare:** Simone Giusti e Martina Evangelista, accompagnati da Aurora Castellani e Irene Catanzani, hanno condotto l'incontro per il settore scolare.

3.2.3.4. La formazione a catalogo online

Il programma annuale della formazione a catalogo online ha proposto una vasta gamma di incontri tematici dedicati alla lettura, differenziati per fasce d'età e livelli scolari (Tabella 7).

Tab. 7 - Struttura della formazione a catalogo online della terza annualità

<i>Tema dell'incontro</i>	<i>Relatori</i>	<i>Contenuti principali</i>
Dialogare leggendo - 0-6 16/12/2021	Costantino Panza, Giulia Toti	Approfondimento sulle modalità di dialogo e interazione durante la lettura per la fascia 0-6 anni, con un focus sulla lettura come strumento di crescita emotiva.
Parlare di libri, parlare coi libri 21/12/2021	Linda Cavadini, Ermelinda De Carlo	Tecniche per stimolare il dialogo sui libri nelle scuole, promuovendo l'interazione tra bambini e testi in contesti scolastici.
Tecniche di lettura ad alta voce 11/01/2022	Martina Evangelista, Simone Giusti, Andrea Mancini, Giulia Barbisoni	Il seminario ha presentato le tecniche di lettura ad alta voce sulla base del manuale open access realizzato nell'ambito del progetto (si veda, in particolare, il capitolo 8) per il sistema 0-6.
Tecniche di lettura ad alta voce 11/01/2022	Martina Evangelista, Simone Giusti, Susanna Morante, Benedetta D'Autilia	Il seminario ha presentato le tecniche di lettura ad alta voce sulla base del manuale open access realizzato nell'ambito del progetto (si veda, in particolare, il capitolo 8) per il livello scolare.
Silent books 12-13/01/2022	Vanessa Candela, Giulia Mattiacci, Elia Bucchi, Diego Izzo, Irene Catanzani, Aurora Castellani	Approfondimento sui libri senza parole, esplorando come questi libri possano stimolare la lettura e la creatività nei bambini.
Diario di bordo 17/01/2022	Martina Evangelista, Giulia Barbisoni	Guida alla creazione e all'uso del diario di bordo come strumento di riflessione e documentazione dei percorsi di lettura.
Albi illustrati - le novità 18-19/01/2022	Mara Pace	Dall'esperienza della rivista <i>Andersen</i> sono stati presentati gli albi più interessanti tra le novità editoriali del periodo.

Tab. 7 - Segue

<i>Tema dell'incontro</i>	<i>Relatori</i>	<i>Contenuti principali</i>
Leggere e includere 25-26/01/2022	Moira Sannipoli	Con lo sguardo della pedagogia speciale si sono fornite stimolazioni e indicazioni operative per massimizzare l'inclusività della pratica e gli effetti inclusivi della pratica medesima.
Bibliografie tematiche e incontri con gli autori 02-03/02/2022	Hamelin Con Maria Greco	Bibliografie tematiche, a cura del Centro per il libro e la lettura sulla base delle proprie esperienze e dei numerosi progetti.
Il metodo su cui si sviluppa <i>Leggere: Forte!</i> 07/02/2022	Federico Batini	Dalla voce dell'ideatore sono stati presentati i fondamenti e i punti caratterizzanti il metodo della lettura ad alta voce condivisa.
Lettura e interculturalità 15/02/2022	Linea Upupa	Riflessioni sulla lettura come strumento di inclusione e integrazione interculturale.
<i>Leggere: Forte!</i> Realizzare la politica educativa nell'azione curricolare 15/02/2022	Donatella Ciuffolini	Dalla voce dell'USR sono state proposte modalità e riflessioni utili a collocare l'azione della lettura all'interno del curricolo per il sistema 0-6.
Gioco, immaginario e albo illustrato 16/02/2022	Raimonda Morani, Leyla Vahedi per Indire	Analisi del ruolo del gioco e dell'immaginario nella lettura, con particolare attenzione agli albi illustrati e alla loro funzione educativa.
Incontro con giovani lettori attivi, per studenti e insegnanti insieme 17/02/2022	Mare di Libri, Teen LaAV, Qualcunoconcuicorrere	Lezione sulla lettura da gruppi di giovani lettrici e lettori attivi in gruppi a livello nazionale.
<i>Leggere: Forte!</i> Realizzare la politica educativa nell'azione curricolare 18/02/2022	Donatella Ciuffolini	Dalla voce dell'USR sono state proposte modalità e riflessioni utili a collocare l'azione della lettura all'interno del curricolo per il sistema scolastico.
Incontro con autori per studenti genitori e insegnanti insieme A cura di Nausika LaAV 21/02/2022	Daniele Aristarco, Anna Sarfatti, Teresa Porcella	La voce di scrittrici e scrittori per dialogare con gli insegnanti sulla pratica della lettura ad alta voce condivisa.

Tab. 7 - Segue

<i>Tema dell'incontro</i>	<i>Relatori</i>	<i>Contenuti principali</i>
Incontro con autori per studenti, genitori e insegnanti insieme A cura di Nausika LaAV 23/02/2022	Fabio Geda, Antonio Ferrara, Michele Cocchi, Fulvia Degl'Innocenti	La voce di scrittrici e scrittori per dialogare con gli insegnanti sulla pratica della lettura ad alta voce condivisa.
Storie e gentilezza 01/03/2022	Ilaria Tagliaferri	In che relazione stanno le storie con le pratiche di relazione?
Letture e differenze 02-03/03/2022 A cura di Nausika LaAV	Scosse e Terredimezzo	Due innovative e interessanti case editrici presentano storie centrate sul concetto di bibliovarietà che riescono a valorizzare diverse differenze senza cadere nei controsteretipi.
Allenarsi a sentire la propria voce 01/03/2022	Giulia Solano	Come migliorare la propria voce nella lettura ad alta voce condivisa.
Riconoscere l'ascolto 09/03/2022	Alessio Surian	Come ascoltare il silenzio, come riconoscere l'attenzione anche quando non è espressa secondo canoni e modalità degli adulti?
Come nasce un libro 14/03/2022	Teresa Porcella	Le fasi e i ruoli legati alla nascita di un libro, con particolare riferimento agli albi illustrati.
Valutare e autovalutare i percorsi di lettura 16/03/2022	Cristiano Corsini	Come utilizzare la lettura ad alta voce condivisa come elemento utile alla valutazione formativa e come valutare/autovalutare i percorsi di lettura.
Ti presento una collana A cura di Nausika LaAV 29/03/2022	I Lapislazzuli di Lapis	La casa editrice Lapis presenta la collana Lapislazzuli dedicata agli albi illustrati d'autore.
Ti presento una collana A cura di Nausika LaAV 30/03/2022	Storiesconfinatate di Carthusia	La casa editrice Carthusia presenta la collana dedicata alle fiabe da tutto il mondo (con testo a fronte) Storiesconfinatate.
Ti presento una collana A cura di Nausika LaAV 04/04/2022	Le avventure di Merlo di Sinnos	La casa editrice Sinnos presenta la serie di Merlo dedicata alla scuola dell'infanzia.

Tab. 7 - Segue

<i>Tema dell'incontro</i>	<i>Relatori</i>	<i>Contenuti principali</i>
Ti presento una collana A cura di Nausika LaAV 06/04/2022	Albi illustrati e cartonati Settenove	La casa editrice Settenove, specializzata nella narrativa orientata al rispetto del genere e alle diverse identità presenta i propri albi illustrati e i cartonati.
Ti presento una collana A cura di Nausika LaAV 11/04/2022	Graphic novel Hot spot Il Castoro	La casa editrice il Castoro presenta Hot Spot collana di romanzi per le secondarie.
Ti presento una collana A cura di Nausika LaAV 12/04/2022	Donne nella scienza Quattro passi nella scienza Editoriale Scienza	La casa editrice Editoriale Scienza presenta la propria collana dedicata alle scienziate e la collana dedicata alla storia delle scoperte scientifiche.
Ti presento una collana A cura di Nausika LaAV 21/04/2022	Superbaba Babalibri	La casa editrice Babalibri presenta la collana Superbaba dedicata alle prime letture.
Ti presento una collana A cura di Nausika LaAV 26/04/2022	Gli arcobaleni Camelozampa	La casa editrice Camelozampa presenta la collana Gli arcobaleni, romanzi dedicati alle secondarie.
Ti presento una collana A cura di Nausika LaAV 28/04/2022	Biografie, Unplugged, Rami Becco Giallo	La casa editrice Becco Giallo presenta i propri fumetti e le proprie graphic novel.

3.2.4. Quarta annualità (2022-2023)

Come nelle annualità precedenti, anche nel 2022-2023 la proposta formativa, avviata il 23 novembre 2022, si è articolata in percorsi di base e a catalogo, mantenendo la struttura di 25 ore complessive e la possibilità di fruizione sincrona e asincrona.

Tuttavia, ai docenti è stata offerta la possibilità di scegliere tra due modalità alternative per il riconoscimento delle ore dedicate alla compilazione del diario di bordo:

- partecipare a 4 incontri formativi, prendere parte all'evento in presenza e compilare il diario per almeno 20 settimane;

- partecipare a 6 incontri della formazione a catalogo, partecipare all'evento in presenza e compilare il diario per almeno 15 settimane.

In questa quarta annualità, sono stati inoltre riproposti incontri in presenza in dieci province toscane, tenuti da Federico Batini e Martina Evangelista, per rafforzare la comunità educante e favorire la dimensione territoriale del progetto.

3.2.4.1. La formazione di base per la fascia 0-6

Nella quarta annualità del progetto, la formazione di base per la fascia 0-6 si è articolata in 5 incontri online, strutturati in un percorso graduale di introduzione e approfondimento del metodo della lettura ad alta voce condivisa, con focus sui fondamenti teorici, le pratiche educative e le applicazioni didattiche.

Di seguito il calendario e i contenuti degli incontri:

- **La politica educativa: leggere forte nei servizi educativi e a scuola – 23/11/2022**

Incontro inaugurale condotto da Federico Batini e Raimonda Morani, con il contributo della Regione Toscana e dell'Ufficio Scolastico Regionale, dedicato alla presentazione del progetto e alla sua rilevanza nei servizi educativi e scolastici.

- **La bibliovarietà e la progressività – 29/11/2022**

A cura di Ilaria Tagliaferri, l'incontro è stato dedicato alla costruzione di percorsi di lettura calibrati sulle età, attraverso la varietà bibliografica e la progressione nella proposta dei testi.

- **Tecniche per la lettura ad alta voce: dalla relazione tra campo e letteratura – 06/12/2022**

Con Simone Giusti, Diego Izzo e Susanna Morante, l'incontro è stato incentrato sulle modalità espressive della lettura e sul legame tra educazione e patrimonio letterario.

- **Lettura ad alta voce: metodo, diario e tecniche di socializzazione – 12/01/2023**

Federico Batini e Martina Evangelista, hanno esplorato il metodo di lettura ad alta voce condivisa, l'uso del diario e le strategie per attivare dinamiche di gruppo attraverso la lettura.

- **Gli effetti di lettura ad alta voce secondo il metodo a cui *Leggere: Forte!* aderisce e i collegamenti con i campi di esperienza e con il curricolo – 16/01/2023**

Federico Batini e Giulia Toti hanno illustrato gli effetti della pratica e i collegamenti con i campi di esperienza e il curricolo scolastico, con esempi e applicazioni operative.

3.2.4.2. La formazione di base per la fascia scolare

Il percorso di formazione di base dedicato all'età scolare si è svolto online e ha proposto una serie di incontri strutturati per gradi scolastici.

- **La politica educativa: *Leggere: Forte!* nei servizi educativi e a scuola – 23/11/2022**
Incontro introduttivo rivolto a tutta la fascia scolare, condotto da Federico Batini con Raimonda Morani, e il contributo della Regione Toscana e dell'USR, per illustrare l'importanza strategica della lettura nei servizi educativi e scolastici.
- **La bibliovarietà e la progressività nella scuola primaria – 29/11/2022**
Sessione guidata da Martina Evangelista, dedicata agli insegnanti della scuola primaria, con un focus sulla varietà bibliografica e la progressione della proposta di lettura in relazione all'età e allo sviluppo dei lettori.
- **La bibliovarietà e la progressività nella scuola secondaria – 30/11/2022**
Incontro riservato ai docenti della scuola secondaria di I e II grado, condotto da Federico Batini e Giusi Marchetta, centrato sugli stessi temi affrontati il giorno precedente ma adattati al contesto della scuola secondaria.
- **Tecniche per la lettura ad alta voce: dalla relazione tra campo e letteratura – 07/12/2022**
Incontro con Simone Giusti, Aurora Castellani e Susanna Morante, rivolto a tutti gli ordini scolari, per esplorare tecniche espressive e il legame tra lettura ad alta voce e il patrimonio letterario.
- **Lettura ad alta voce: metodo, diario e tecniche di socializzazione – 12/01/2023**
Sessione condotta da Federico Batini e Martina Evangelista, dedicata all'approfondimento del metodo di *Leggere: Forte!*, all'uso del diario di lettura come strumento di documentazione e alle dinamiche di socializzazione attivate attraverso la lettura.
- **Gli effetti di lettura ad alta voce secondo il metodo a cui *Leggere: Forte!* aderisce e i collegamenti con i campi di esperienza e con il curricolo – 17/01/2023**
Federico Batini ha illustrato gli effetti della lettura ad alta voce condivisa e i collegamenti con il curricolo scolastico, seguito da Maria Ermelinda De Carlo con spunti teorici e pratici per l'applicazione in aula.

3.2.4.3. La formazione a catalogo

Il programma autunnale della formazione a catalogo della quarta annualità si è articolato in una serie di incontri online destinati a insegnanti di ogni ordine e grado. Gli appuntamenti hanno offerto occasioni di approfondimento sul ruolo della lettura ad alta voce condivisa nell'educazione e nella crescita personale (Tabella 8).

Tab. 8 - Struttura della formazione a catalogo online della quarta annualità

<i>Tema dell'incontro</i>	<i>Relatori</i>	<i>Contenuti principali</i>
Letture e costruzione dell'identità 25/11/2022	Giusi Marchetta	Esplorazione del ruolo della lettura nella formazione dell'identità personale.
Percorsi di lettura per le competenze di cittadinanza 5/12/2022	David Bargiacchi, Sara Di Crescenzo	Letture come strumento per sviluppare il senso civico e le competenze di cittadinanza.
Libri che parlano di libri 12/12/2022	Federico Batini, Giusi Marchetta, Martina Evangelista	Analisi di storie che raccontano il valore della lettura e dei libri stessi.
Leggere per comprendere gli altri 13/01/2023	Federico Batini	Uso della lettura per sviluppare empatia e comprensione sociale.
Green Book ad alta voce 24/01/2023	Ermelinda De Carlo	Educazione alla sostenibilità attraverso la lettura.
La zona di lettura ad alta voce condivisa 31/01/2023	Simone Giusti	Strategie per coinvolgere attivamente i lettori.
Documentare e raccontare il training di lettura 02/02/2023	Ermelinda De Carlo, Silvia Daveri, Martina Evangelista	Tecniche per monitorare e narrare l'esperienza della lettura condivisa.
Letture e bisogni educativi (speciali e non) 06/02/2023	Moira Sannipoli	Inclusione educativa attraverso la lettura, con focus sulla fascia 0-6 anni.
Socializzare le storie in classe 08/02/2023	Federico Batini, Carla Aprile, Stefania Liso	Tecniche per facilitare la condivisione delle storie tra pari.

Tab. 8 - Segue

<i>Tema dell'incontro</i>	<i>Relatori</i>	<i>Contenuti principali</i>
Organizzare la biblioteca scolastica 15/02/2023	Luisa Marquardt	Linee guida per la gestione e organizzazione della biblioteca nella scuola.
Gli esperti rispondono... per lo 0-6 16/02/2023	Sara Di Crescenzo, Silvia Rubes	Sessioni di Q&A per chiarire dubbi con educatori e insegnanti.
Gli esperti rispondono... per lo scolare 16/02/2023	David Bargiacchi, Arianna Gaudio	Sessioni di Q&A per chiarire dubbi con educatori e insegnanti.
L'autoriflessività del team di lettura 23/02/2023	Alessio Surian	Analisi dell'impatto del lavoro di lettura nei gruppi educativi.
Condividere con le famiglie il percorso della lettura ad alta voce condivisa 13/03/2023	Ilaria Tagliaferri, Luigi Paladin	Strategie per coinvolgere le famiglie nella lettura condivisa.
Bibliovarietà e elogio delle diversità 13/03/2023	Associazione Scosse	Promozione della diversità e inclusione attraverso i libri.
Leggere alle secondarie di I e II grado 15/03/2023	Gabriela Zucchini, Alice Torreggiani (Equilibri)	Approcci per la lettura nelle scuole secondarie.
Leggere in gruppi eterogenei 21/03/2023	Simonetta Bitasi, volontari LaAV	Tecniche per la lettura in gruppi misti per età, livello e background.
Albi e compiti di sviluppo 22/03/2023	Mara Pace (Andersen)	Ruolo degli albi illustrati nello sviluppo dei bambini 0-6 anni.
Leggere... al futuro 27/03/2023	Davide Morosinotto, Associazione Pratika	Prospettive future della lettura ad alta voce condivisa.
Un ponte di libri 13/04/2023	Della Passarelli (Ibby, Sinnos)	La lettura come ponte tra culture e generazioni.

3.2.4.4. La formazione in presenza

Per la quarta annualità del progetto *Leggere: Forte!* sono stati organizzati 10 incontri formativi in presenza, uno per ciascuna provincia della Regione Toscana, destinati a educatori, educatrici e insegnanti di ogni ordine e grado, indipendentemente dalla loro partecipazione alle edizioni precedenti.

Questi appuntamenti hanno rappresentato un'importante occasione per rafforzare le reti professionali e per promuovere la costruzione di una comunità di pratiche educative. I formatori Federico Batini e Martina Evangelista hanno condotto le attività alternando momenti teorici, simulazioni di training e esperienze di socializzazione, con l'obiettivo di offrire strumenti pratici e condividere riflessioni pedagogiche.

Il percorso, intitolato "Dentro la lettura ad alta voce. Un viaggio progressivo attraverso nuovi libri, idee e strumenti per la socializzazione. Una storia condivisa per *Leggere: Forte!*", si è svolto da gennaio a marzo 2023 e ha toccato le seguenti città: Prato, Livorno, Pisa, Grosseto, Siena, Arezzo, Firenze, Lucca, Massa e Pistoia.

Ogni incontro, della durata di circa tre ore, ha previsto momenti di dialogo, condivisione di buone pratiche e attività esperienziali, facilitando il confronto tra professionisti provenienti da territori e gradi scolastici differenti. Le date e le città degli incontri sono le seguenti:

- 23/01/2023 – Prato
- 6/02/2023 – Livorno
- 7/02/2023 – Pisa
- 13/02/2023 – Grosseto
- 14/02/2023 – Siena
- 20/02/2023 – Arezzo
- 21/02/2023 – Firenze
- 13/03/2023 – Lucca
- 14/03/2023 – Massa
- 23/03/2023 – Pistoia

Riportiamo infine in ordine alfabetico l'elenco complessivo dei formatori coinvolti nell'arco dei quattro anni: Carla Aprile, David Bargiacchi, Federico Batini, Enrica Battista, Marco Bartolucci, Giulia Barbisoni, Matteo Biagi, Simonetta Bitasi, Eliana Bucchi, Vanessa Candela, Irene Catanzani, Linda Cavadini, Eleonora Cei, Claudia Chellini, Paola Ciarcià, Donatella Ciuffolini, Barbara Ciurnelli, Michele Cocchi, Maria Rosaria Colagrossi, Carla Colussi, Giordana Conversano, Cristiano Corsini, Gabriel Del Sarto, Ermelinda De Carlo, Fulvia Degl'Innocenti, Silvia Daveri, Sara

Di Crescenzo, Benedetta D’Autilia, Martina Evangelista, Antonio Ferrara, Elena Fierli, Nicola Galli, Arianna Gaudio, Fabio Geda, Simone Giusti, Aurora Castellani, Giusi Marchetta, Andrea Mancini, Jessica Magrini, Luisa Marquardt, Sara Marini, Martina Marsano, Giulia Mattiacci, Sara Mele, Davide Morosinotto, Raimonda Morani, Susanna Morante, Moira Sannipoli, Ilaria Tagliaferri, Pietro Vecchiarelli, Leyla Vahedi, Gabriela Zucchini, Indire, Diego Izzo, Antonella Lamberti, Stefania Liso, Linea Upupa, Luigi Paladin, Teresa Porcella, Eleonora Pera, Elisa Carolina Puccetti, Mara Pace, Delia Passarelli, Vanessa Roghi, Jacopo Rossi, Silvia Rubes, Anna Sarfatti, Barbara Schiaffino, Irene Scierri, Rami, Daniele Aristarco, Alessio Surian, Sabrina Tobia, Giulia Solano, Giulia Toti, Michele Volpi.

Si ringraziano inoltre: Albi illustrati e cartonati, Babalibri, Becco Giallo, Carthusia, Editoriale Scienza, Equilibri, Graphic novel, Hamelin, Hot Spot, Lapslazzuli, Lapis, Le avventure di Merlo, Mare di Libri, Laforest, Qualcunoconcuicorrere, Quattro passi nella scienza, Scosse, Settenove, Sinnos, Storiesconfinatate, Superbaba, Terredimezzo, Tee, Unplugged e i Volontari LaAV.

Fig. 1 - Calendario degli incontri del ciclo “Dentro la lettura ad alta voce”

DENTRO LA LETTURA AD ALTA VOCE
 Un viaggio progressivo attraverso nuovi libri, idee e strumenti per la socializzazione. Una storia condivisa per Leggere:Forte!

Federico Batini e Martina Evangelista

23 gennaio DALLE ORE 16:30 ALLE 19:30 PRATO Centro Pecci - V.le della Repubblica, 277 - Prato	6 febbraio DALLE ORE 16:30 ALLE 19:30 LIVORNO Teatro I 4 Mori, via Pietro Tacca, 16, Livorno	7 febbraio DALLE ORE 16:30 ALLE 19:30 PISA Stazione Leopolda - Piazza Guerrazzi - Pisa	13 febbraio DALLE ORE 16:30 ALLE 19:30 GROSSETO Hotel Granduca, via senese 170 - Grosseto	14 febbraio DALLE ORE 16:30 ALLE 19:30 SIENA Istituto Sarrocchi, Via Pisacane - Siena
20 febbraio DALLE ORE 16:30 ALLE 19:30 AREZZO Auditorium Aldo Ducci via Cesalpino - Arezzo Adiacente al palazzo comunale	21 febbraio DALLE ORE 16:30 ALLE 19:30 FIRENZE Salone Brunnelleschi - Istituto degli Innocenti, Piazza SS Annunziata - Firenze	13 marzo DALLE ORE 16:30 ALLE 19:30 LUCCA Pia casa, via Santa Chiara, 8 - Lucca	14 marzo DALLE ORE 16:30 ALLE 19:30 MASSA Istituto Comprensivo Don Milani, via Pisa, 18 - Marina di Massa	23 marzo DALLE ORE 16:30 ALLE 19:30 PISTOIA Teatro Bolognini, via del prete, 5 - Pistoia

Coordinamento scientifico:

In collaborazione con:

3.3. I materiali didattici e le bibliografie

3.3.1. *Prima annualità*

Nella fase iniziale del progetto si è lavorato in stretta collaborazione con il Settore Educazione e Istruzione della Regione Toscana per l'elaborazione di contenuti digitali e di bibliografie di settore, da rendere disponibili sul sito della Regione Toscana, sia in un'area pubblica sia in una sezione riservata al personale educativo. Questa duplice strategia intendeva, da un lato, sensibilizzare i cittadini sul valore della lettura ad alta voce e, dall'altro, offrire un supporto operativo agli educatori coinvolti nel progetto.

In particolare, per sostenere le figure educative nella scelta di testi adeguati alla lettura ad alta voce condivisa, sono state redatte bibliografie specifiche per fascia d'età, messe a disposizione degli educatori e degli insegnanti. La Regione Toscana ha inoltre finanziato l'acquisto di una dotazione di libri per ciascuna zona educativa coinvolta in questa prima annualità di progetto.

3.3.2. *Seconda annualità*

Durante la seconda annualità, il lavoro di preparazione ha assunto un carattere sistematico. Ogni incontro formativo è stato preceduto da un'attenta selezione di materiali: articoli, dati, risorse bibliografiche e video di esperti, attori e formatori, assemblati in slide e strumenti di sintesi per favorire la partecipazione attiva.

Un'attenzione particolare è stata dedicata alla costruzione delle bibliografie presentate durante gli incontri, elaborate in modo collaborativo da esperti provenienti da diverse aree educative e pedagogiche, con il contributo delle biblioteche e dei formatori coinvolti nei percorsi di formazione.

L'obiettivo era selezionare titoli coerenti con le tematiche affrontate, valorizzando anche opere meno note.

Destinate a bambini, bambine, ragazzi e ragazze dai 0 ai 19 anni, nonché a tutti i professionisti del settore educativo e scolastico, le bibliografie sono state pensate anche per facilitare la consultazione da parte degli adulti interessati alla letteratura per l'infanzia e l'adolescenza (genitori, nonni, volontari).

La bibliografia costruita nel corso della seconda annualità del progetto è organizzata in sei sezioni, suddivise per fascia d'età, e raccoglie complessivamente 1.096 titoli. I volumi selezionati comprendono testi destinati ai servizi educativi per la prima infanzia, alla scuola dell'infanzia, alla scuola

primaria e alla secondaria di I e II grado. A queste sezioni si aggiunge una sezione trasversale 0-6 intitolata “Alcune proposte bibliografiche 0-6”, che raccoglie circa 35 testi adatti sia ai servizi educativi per la prima infanzia che alla scuola dell’infanzia.

Per ciascuna fascia, i testi sono stati ordinati secondo un principio di progressività, pensato per accompagnare in modo coerente lo sviluppo e le esigenze di lettura dei bambini e dei ragazzi. La sezione dedicata ai servizi educativi per la prima infanzia comprende 215 titoli, quella per la scuola dell’infanzia ne include 311. Per la scuola primaria sono stati individuati 244 titoli, mentre per la secondaria di I grado ne sono stati selezionati 185. I libri destinati alla secondaria di II grado sono in totale 106, suddivisi in 55 titoli per il biennio e 51 per il triennio.

3.3.3. *Terza annualità*

Nel corso della terza annualità del progetto, come già nelle precedenti, ogni incontro formativo è stato preceduto da un attento lavoro di preparazione, volto a definire e organizzare i materiali necessari. Le sessioni sono state strutturate in modo da integrare approfondimenti teorici, contributi video, proposte operative e presentazioni dinamiche.

Le bibliografie sono state costruite con attenzione, combinando testi già noti con titoli meno conosciuti, in coerenza con i temi trattati. L’utilizzo di video e risorse interattive ha arricchito la proposta formativa, migliorando l’esperienza dei partecipanti. L’editing dei materiali audiovisivi è stato funzionale alla qualità e all’efficacia dei percorsi proposti.

3.3.4. *Quarta annualità*

Nel corso della quarta annualità del progetto, l’attenzione alla qualità dei materiali formativi si è ulteriormente consolidata.

La preparazione degli incontri ha incluso la selezione accurata di contenuti aggiornati – tra cui articoli, dati statistici e documenti di sintesi – rielaborati in slide strutturate e coerenti.

Un’attenzione specifica è stata riservata all’editoria nazionale, con l’obiettivo di costruire bibliografie coerenti con i temi affrontati e capaci di valorizzare anche i titoli meno noti. Per favorire il coinvolgimento attivo dei partecipanti, la proposta formativa è stata integrata con numerosi video di esperti e con attività interattive. Inoltre, sono stati esplorati e messi a

punto strumenti operativi per la progettazione di percorsi didattici, alcuni dei quali sviluppati direttamente dal gruppo di lavoro.

La redazione dei materiali didattici e la selezione degli esperti e delle bibliografie sono state gestite soprattutto dall'Associazione Nausika in dialogo con il gruppo di ricerca. L'associazione ha svolto un ruolo essenziale, offrendo un contributo prezioso nella selezione dei testi e garantendo coerenza, qualità e attenzione alla varietà delle proposte. Il suo coinvolgimento ha rappresentato un elemento chiave nella costruzione di percorsi formativi efficaci e culturalmente significativi.

3.4. Gradimento della formazione del personale coinvolto

Nel corso delle quattro annualità del progetto *Leggere: Forte!*, la formazione rivolta a educatori, educatrici e docenti ha rappresentato un pilastro essenziale, non solo per la diffusione della lettura ad alta voce condivisa, ma anche per la costruzione di una comunità professionale consapevole del suo valore pedagogico. Il monitoraggio costante del gradimento e del coinvolgimento ha fornito dati significativi, utili al miglioramento continuo dell'intervento formativo.

Nel complesso, l'iniziativa è stata accolta con grande favore: i partecipanti hanno riconosciuto nella lettura ad alta voce condivisa uno strumento educativo efficace e trasformativo. Tra i principali fattori di successo emersi figurano: l'attenzione alla qualità dei contenuti, l'aggiornamento bibliografico continuo e l'interazione con esperti e formatori. L'elevato gradimento riscontrato, insieme alle numerose richieste di approfondimento, evidenzia la necessità di proseguire con ulteriori cicli formativi, valorizzando ulteriormente questa pratica.

Durante la prima annualità (2019-2020), la soddisfazione è stata rilevata tramite questionari somministrati al termine degli incontri in presenza e, per i webinar, attraverso moduli online. I dati raccolti hanno evidenziato un alto livello di apprezzamento, in particolare per l'inserimento di interviste a scrittori, illustratori ed editori di rilievo nazionale e internazionale, che hanno arricchito la riflessione sulla letteratura per l'infanzia e l'adolescenza.

Nella seconda annualità (2020-2021), la valutazione ha confermato la percezione positiva dell'offerta formativa, sia in termini organizzativi che contenutistici. Tra gli aspetti più apprezzati vi sono stati l'aggiornamento bibliografico, l'approccio pratico e le strategie didattiche proposte, insieme alla possibilità di fruire dei materiali in asincrono e di interagire con esperti del settore.

Per la terza annualità (2021-2022), non è stata effettuata una rilevazione sistematica del gradimento. Tuttavia, l'alta adesione e la continuità delle attività hanno indicato un interesse stabile e un buon livello di coinvolgimento. L'assenza di una documentazione strutturata ha rappresentato una criticità, offrendo al contempo uno spunto per rafforzare il monitoraggio degli esiti formativi nelle fasi successive.

Nel 2022-2023, la quarta annualità ha visto un ritorno a un monitoraggio più sistematico, con la raccolta di 568 questionari di valutazione. Le domande somministrate hanno permesso di analizzare vari aspetti dell'esperienza formativa, tra cui l'organizzazione dei webinar, la qualità dei contenuti e l'interesse suscitato. I risultati hanno confermato l'efficacia della proposta e il forte desiderio di ulteriori opportunità di approfondimento, in particolare su aggiornamenti bibliografici e metodologici, strategie per integrare la lettura nella didattica quotidiana e maggiore continuità tra formazione online e in presenza.

Anche la formazione in presenza, articolata in dieci incontri distribuiti nelle province toscane, ha registrato un elevato livello di gradimento, con una valutazione media di 8,58 su 10. I partecipanti hanno particolarmente apprezzato il confronto diretto con i formatori e la possibilità di sperimentare attivamente le tecniche proposte.

4. Le pratiche di accompagnamento

di Joanna Kierska, Sara Arena, Giulia Toti

Nel progetto *Leggere: Forte!* le pratiche di accompagnamento hanno rappresentato un pilastro a sostegno del metodo e un'azione di diffusione di una cultura, pensate per supportare la qualità, la coerenza e la sostenibilità del percorso nel tempo. Oltre alla formazione iniziale, fondamentale, e a un ricco corredo di materiali di supporto e vademecum, la Regione Toscana ha compreso la necessità di investire sistematicamente, nei quattro anni, in azioni di affiancamento, osservazione e supporto professionale, ritenute fondamentali per tradurre nella pratica quotidiana i principi e le finalità del metodo (Batini, 2022b, 2023a).

L'accompagnamento non si è configurato come supervisione esterna, bensì come un processo relazionale, dialogico e collaborativo, costruito con e per educatori, insegnanti, dirigenti e comunità educante. La sua funzione principale è stata quella di creare uno spazio di confronto continuo, in cui educatrici, educatori e insegnanti potessero sentirsi riconosciuti, ascoltati e stimolati a riflettere sulle proprie pratiche per migliorarle, rafforzando al contempo la motivazione e il senso di appartenenza al progetto.

Le azioni messe in atto si sono sviluppate lungo due direttrici complementari. Da un lato, il monitoraggio sul campo, condotto attraverso osservazioni partecipate e raccolta di feedback nei contesti educativi da differenti voci (si veda il capitolo 5). Questi momenti hanno permesso di cogliere direttamente come la lettura ad alta voce venisse integrata nella quotidianità dei servizi e delle scuole, facendo emergere punti di forza, criticità e traiettorie evolutive. L'osservazione si è rivelata uno strumento prezioso non solo per la valutazione, ma anche per la crescita professionale degli operatori, offrendo un'occasione di rielaborazione e consapevolezza.

Fondamentale l'accompagnamento formativo offerto dagli esperti dell'Associazione Nausika e dai volontari LaAV che hanno svolto un ruolo di animazione, sostegno, di collaborazione a momenti particolari, giornate

di festa con la lettura, a incontri con genitori e molto altro. Le modalità che le pratiche di accompagnamento hanno assunto sono state quelle delle consulenze individuali e di gruppo, degli affiancamenti in sezione o in classe, delle letture condivise, dei monitoraggi e dei momenti formativi laboratoriali. Gli esperti hanno operato per sostenere, incoraggiare e contribuire a qualificare il lavoro educativo, offrendo suggerimenti pratici per la proposta e la gestione dei momenti di lettura ad alta voce, suggerimenti metodologici e una continua proposta di strumenti bibliografici. I loro interventi, sempre calibrati sulle specificità dei contesti, hanno contribuito a creare un clima di fiducia e scambio reciproco, in cui l'esperienza professionale dei docenti venisse, attraverso le loro azioni di facilitazione, tesaurizzata, riconosciuta e valorizzata.

A queste pratiche si sono affiancati eventi pubblici, convegni, incontri con le famiglie e restituzioni territoriali, pensati per coinvolgere l'intera comunità educante e dare visibilità al processo in corso. Queste occasioni hanno rafforzato la dimensione comunitaria e partecipativa del progetto, consolidando il legame tra lettura, educazione e territorio.

In sintesi, le pratiche di accompagnamento hanno rappresentato un dispositivo pedagogico di grande valore, capace di connettere visione e azione, contenuti e relazioni, individualità e collettività. Non solo hanno facilitato l'attuazione quotidiana del progetto, ma hanno anche contribuito a costruire una cultura condivisa della lettura ad alta voce: radicata nei contesti, partecipata dagli attori educativi e orientata a un miglioramento continuo, riflessivo e consapevole (Giusti & Mancini, 2022; Surian, Candela, Rutigliano, 2022).

4.1. Monitoraggi

4.1.1. Struttura degli incontri di monitoraggio nelle diverse annualità

Uno degli strumenti significativi, integrato al metodo, che ha favorito un'evoluzione del progetto e il mantenimento di un dialogo costante con tutti i soggetti coinvolti è stato rappresentato dagli incontri di monitoraggio. Rivolti a educatrici ed educatori, insegnanti e, in alcuni casi, anche ai genitori, questi appuntamenti avevano l'obiettivo di accompagnare la sperimentazione, raccontare l'evoluzione, chiarire dubbi operativi, condividere strategie e pratiche, offrire supporto, risolvere criticità e rafforzare una visione comune della lettura ad alta voce come pratica educativa quotidiana.

Sin dalla prima annualità, i monitoraggi si sono configurati come veri e propri momenti riflessivo/formativi, contribuendo alla costruzione di una comunità di pratiche attiva e coesa.

4.1.1.1. Prima annualità: incontri in presenza interrotti dall'emergenza sanitaria

Nel primo anno del progetto, gli incontri di monitoraggio si sono svolti in presenza in ciascuna delle 35 zone educative e sono stati rivolti sia al personale educativo sia alle famiglie. Ogni incontro prevedeva una durata media di due ore con gli educatori e un'ora e mezza con i genitori, articolata in tre momenti principali: una fase introduttiva, la presentazione del diario di bordo (con spiegazione delle modalità di compilazione e della sua funzione), e un confronto attivo sugli episodi notevoli, sull'evoluzione della pratica in sezione, sulle criticità emerse e sulle possibili soluzioni.

Gli incontri, condotti inizialmente con il supporto del responsabile del progetto, sono stati progressivamente condotti dai borsisti di ricerca, con il supporto di volontari di LaAV OdV (in media due per incontro): si sono rivelati fondamentali per chiarire gli obiettivi progettuali, consolidare le pratiche e attivare un confronto approfondito. Tuttavia, l'emergenza sanitaria legata alla pandemia da Covid-19 ha interrotto anticipatamente le attività in presenza, limitando il numero complessivo a 38 incontri (3 previsti non sono stati svolti).

4.1.1.2. Seconda annualità: passaggio al monitoraggio a distanza

Nel secondo anno, in risposta alle misure di contenimento della pandemia, tutti gli incontri di monitoraggio si sono svolti a distanza (tramite le piattaforme Meet e Whereby). Il monitoraggio ha coinvolto 34 delle 35 zone educative per la fascia 0-6 e tutte le 6 zone scolastiche (primaria e secondaria di I grado) attivate in quell'annualità. Anche in questo caso, gli incontri sono stati condotti dai borsisti, con il supporto di Martina Evangelista e di altri esperti di Nausika, con la presenza di volontari LaAV e dei coordinatori delle zone socio-educative. La raccolta dei dati è avvenuta attraverso Moduli Google, permettendo una sistematizzazione efficiente delle esperienze e delle criticità rilevate. Complessivamente, sono stati realizzati

36 incontri: 34 per la fascia 0-6, uno per la scuola primaria e uno per la secondaria di I grado.

4.1.1.3. Terza annualità: continuità del monitoraggio online con strumenti interattivi

Nel terzo anno, si è mantenuta la modalità online, ma con maggiore strutturazione. Gli incontri (realizzati tramite la piattaforma StreamYard) si sono articolati in più sessioni tra febbraio e maggio. Ogni appuntamento si apriva con una lettura ad alta voce, seguita da una fase di condivisione delle esperienze e dall'analisi dei diari di bordo, con l'esplorazione di criticità e buone pratiche. L'uso di strumenti interattivi come Mentimeter ha favorito la raccolta in diretta di riflessioni, proposte operative e feedback da parte di tutti i partecipanti. La presenza di Chiara Galimberti, referente dei volontari LaAV, ha rafforzato il legame tra servizi per la prima infanzia, scuole e i circoli di volontari, promuovendo un dialogo costante tra tutti gli attori. In totale, sono stati realizzati 30 incontri di monitoraggio: 20 per la fascia 0-6 e 10 per la scuola primaria e secondaria.

4.1.1.4. Quarta annualità: modalità mista e ritorno parziale alla presenza

Nel quarto anno si è optato per una modalità ibrida, alternando incontri online a momenti in presenza. Complessivamente sono stati realizzati 21 incontri: 6 a distanza e 15 in presenza, distribuiti in diverse zone educative della Toscana. Il ritorno alla presenza ha permesso di riattivare il contatto diretto con educatrici, educatori e insegnanti, tramite attività esperienziali (come le simulazioni dei momenti di lettura ad alta voce e socializzazione) e momenti di confronto su aspetti metodologici, bibliografici e organizzativi. Gli incontri online, invece, si sono focalizzati sulla restituzione dei dati raccolti, sull'elaborazione condivisa di strategie di miglioramento e sulla somministrazione di questionari strutturati. Nel complesso, nel corso delle quattro annualità sono stati realizzati 127 incontri di monitoraggio. La Tabella 1 riassume la loro evoluzione in termini di numero, modalità e target coinvolti.

Tab. 1 - Evoluzione degli incontri di monitoraggio

<i>Annualità</i>	<i>Incontri complessivi</i>	<i>Modalità prevalente</i>	<i>Coinvolgimento per grado</i>
I anno (2019-20)	38	In presenza	Servizi educativi (0-6) e genitori
II anno (2020-21)	36	Online	Servizi educativi (34), primaria (1), secondaria I grado (1)
III anno (2021-22)	30	Online	0-6 (20), primaria e secondaria (10)
IV anno (2022-23)	21	Mista (15 in presenza, 6 online)	Tutti i gradi

4.1.2. Riflessioni sull'evoluzione dei monitoraggi

La modalità di svolgimento degli incontri di monitoraggio ha inciso in modo significativo sulla qualità del confronto, sull'efficacia dell'accompagnamento e sulla costruzione di un senso di appartenenza condiviso al progetto. Il passaggio dalla presenza alla distanza, e successivamente a una modalità ibrida, ha evidenziato punti di forza e criticità specifici, offrendo spunti rilevanti per una riflessione metodologica sull'interazione tra forma e contenuto nei processi formativi e di monitoraggio.

Gli incontri in presenza, realizzati principalmente durante la prima e la quarta annualità, si sono distinti per l'intensità del coinvolgimento e per la qualità delle relazioni instaurate. Hanno favorito una comunicazione più diretta e spontanea, il riconoscimento reciproco tra i partecipanti, la possibilità di cogliere elementi non verbali (soprattutto nei casi in cui il personale educativo era coinvolto in letture simulate o nella presentazione di pratiche), nonché la costruzione di un clima motivante e partecipato. Questo tipo di incontro si è rivelato particolarmente efficace nella fase iniziale del progetto, quando era necessario creare fiducia, motivazione e senso di appartenenza a un'impresa educativa collettiva e innovativa. Inoltre, i monitoraggi in presenza hanno sostenuto l'apprendimento esperienziale, offrendo occasioni pratiche di scambio e riflessione sulle letture ad alta voce e sulle modalità operative di facilitare e condurre le socializzazioni, anche attraverso attività laboratoriali, role-play o esercitazioni guidate.

La transizione alla modalità a distanza, imposta dalle restrizioni sanitarie legate alla pandemia, ha rappresentato una sfida, ma anche un'opportunità. Gli incontri online hanno garantito la continuità del monitoraggio e

consentito di coinvolgere un numero maggiore di partecipanti, superando barriere geografiche e logistiche. Questa modalità ha favorito una strutturazione più rigorosa della raccolta dati, grazie all'utilizzo sistematico di strumenti come Moduli Google, Mentimeter e sondaggi in diretta. Il monitoraggio a distanza ha valorizzato la dimensione riflessiva e metacognitiva, stimolando tutti i partecipanti a verbalizzare le esperienze, identificare con maggiore consapevolezza punti di forza e criticità, e proporre soluzioni o adattamenti. L'assenza del contatto diretto ha talvolta limitato la profondità del confronto, ridotto l'interazione spontanea e reso più difficile il coinvolgimento emotivo, soprattutto nei contesti più fragili o segnati da un vissuto di fatica a superare le consuetudini.

La scelta, nella quarta annualità, di affiancare agli incontri online momenti in presenza ha permesso di integrare i vantaggi delle due modalità, rispondendo in modo più flessibile ai bisogni delle scuole e dei servizi educativi. Questa alternanza si è rivelata un segno di maturità del progetto, capace di adattarsi ai contesti e di promuovere, al contempo, prossimità relazionale e rigore metodologico. I monitoraggi in presenza hanno contribuito a rafforzare i legami tra gli attori del progetto, riattivando dinamiche comunitarie fondate sulla cooperazione, sull'ascolto reciproco e sull'apprendimento tra pari. Quelli a distanza, invece, hanno garantito la continuità della comunicazione e la sistematizzazione dei dati raccolti, agevolandone la documentazione e l'analisi.

In ogni annualità, gli incontri di monitoraggio sono stati concepiti come spazi dinamici, partecipativi e co-costruiti, capaci di valorizzare le esperienze degli operatori sul campo, restituire senso all'azione educativa quotidiana e alimentare una riflessione collettiva sulla lettura ad alta voce come strumento di equità e promozione del successo formativo. Il valore attribuito al confronto tra pari, alla condivisione delle pratiche e alla narrazione delle esperienze ha reso i monitoraggi un elemento di sostegno alla diffusione della pratica e del metodo, contribuendo in modo determinante alla sua sostenibilità e alla sua disseminazione (Batini, 2021b, 2022b, 2023a). Grazie alla formazione ricevuta e all'esperienza maturata, educatrici, educatori e insegnanti si sono mostrati via via più competenti e sicuri nel condurre i training narrativi, compilare autonomamente i diari di bordo e affrontare le criticità con maggiore efficacia. Il monitoraggio si è trasformato nel tempo da strumento di garanzia, sostegno e accompagnamento a dispositivo riflessivo, generativo e trasformativo. Ha permesso non solo di osservare e documentare i processi in corso, ma anche di alimentarli dall'interno, rendendo visibili le traiettorie di crescita e le opportunità di miglioramento. In questa prospettiva, esso rappresenta una delle eredità più significative che il metodo della lettura ad alta voce condivisa ha fornito

alla politica educativa *Leggere: Forte!* e una delle condizioni fondamentali per la sua prosecuzione e diffusione.

4.1.3. *Importanza del feedback e ruolo nei processi di valutazione del progetto*

Il feedback raccolto durante gli incontri di monitoraggio ha rappresentato, sin dalla prima annualità, uno strumento imprescindibile anche per valutare l'efficacia complessiva del progetto *Leggere: Forte!* e per orientarne, in modo dinamico, lo sviluppo. Oltre alla funzione valutativa, il feedback ha assunto, come già chiarito, un ruolo generativo e trasformativo: ha permesso di ripensare pratiche educative consolidate, affinare le strategie di accompagnamento e promuovere un dialogo continuo tra tutti i soggetti coinvolti. In ogni incontro, educatori, educatrici, insegnanti e genitori hanno avuto la possibilità di condividere vissuti, difficoltà e intuizioni, contribuendo in modo attivo e riflessivo alla revisione delle metodologie adottate. Il feedback non è stato concepito come una semplice raccolta di dati, ma come una forma di ascolto partecipato e autentico, con una tensione a rafforzare il senso di corresponsabilità tra chi il progetto lo ha ideato, chi lo ha accompagnato e chi lo ha reso concreto nella quotidianità dei servizi educativi e di istruzione. Attraverso strumenti strutturati – come i questionari somministrati in occasione dei monitoraggi – e momenti di confronto aperto, sono emersi nel tempo alcuni elementi ricorrenti di riflessione e proposta:

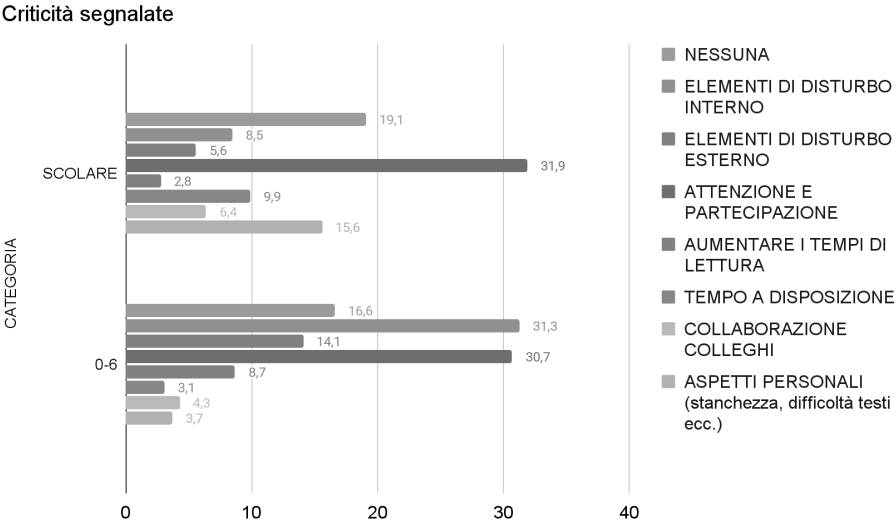
- la necessità di disporre di più tempo per la lettura, spesso limitata da vincoli organizzativi, curricolari o da routine educative strutturate che necessitavano di un complessivo ripensamento;
- la richiesta di materiali pratici di supporto, utili per adattare le attività di lettura ai diversi contesti e alle specificità dei bambini;
- l'interesse per percorsi di formazione mirati, capaci di connettere teoria e pratica, con approfondimenti su tecniche di lettura, modalità e attenzioni per la selezione dei testi e per la gestione del gruppo nel concreto dispiegarsi della lettura ad alta voce condivisa;
- l'apprezzamento per la dimensione relazionale e collaborativa degli incontri, vissuti come spazi di riconoscimento e legittimazione professionale;
- un particolare apprezzamento per gli incontri formativi in presenza.

L'analisi dei feedback ha permesso di individuare alcune criticità trasversali, tra cui la presenza di disturbi ambientali durante le letture, difficoltà di attenzione e partecipazione da parte dei bambini (da risignificare,

a volte, con il tipo di attenzione che ci si attende), e la limitata disponibilità di tempo, spesso legata a criticità nel coordinamento tra colleghi. Tali criticità, pur ricorrenti, non sono state percepite come ostacoli insormontabili: al contrario, hanno offerto occasioni preziose per riflettere sulle condizioni necessarie a garantire una pratica della lettura ad alta voce condivisa realmente inclusiva, continuativa e di qualità, tesa al raggiungimento della finalità complessiva definita dalla Regione Toscana di prevenzione, sul medio periodo, della dispersione scolastica in ottica di democrazia cognitiva ed equità.

L'elaborazione sistematica dei questionari raccolti nella quarta annualità ha consentito, in particolare, di categorizzare con maggiore precisione le problematiche emerse durante le sessioni di lettura (come illustrato in Figura 1). Nella fascia 0-6, le difficoltà più frequenti hanno riguardato la gestione dell'attenzione e la presenza di elementi di disturbo, del tutto fisiologici nei contesti educativi con bambini molto piccoli. Nelle scuole primarie e secondarie, al contrario, la criticità principale è risultata essere il tempo insufficiente, a conferma delle sfide legate all'introduzione della lettura ad alta voce in una routine scolastica più strutturata e progressivamente organizzata per discipline.

Fig. 1 - Distribuzione delle principali criticità segnalate durante le sessioni di lettura (quarta annualità)



Alcuni elementi critici, come la stanchezza o l'insicurezza personale, si sono rivelati trasversali, indicando un bisogno condiviso di accompagnamento non solo metodologico ma anche "emotivo". Tali osservazioni confermano il valore del feedback formativo come strumento valutativo, ma anche come dispositivo pedagogico, capace di restituire senso alle esperienze vissute e di orientare, in modo partecipato, lo sviluppo della pratica della lettura ad alta voce condivisa nel sistema educativo e di istruzione toscano (Irons & Elkington, 2021; Scierri & Capperucci, 2021; Weurlander *et al.*, 2012).

Alla luce delle criticità emerse, sono stati costruiti strumenti e messi in atto interventi puntuali e mirati, tra cui:

- l'ideazione di strumenti per la gestione delle routine nei servizi 0-6;
- l'offerta di momenti formativi specifici sulla gestione del tempo e sulla selezione dei testi;
- la promozione di strategie di co-progettazione tra colleghi e all'interno dei team educativi;
- l'adattamento degli strumenti proposti (vedi, ad esempio, approfondimento sui diari di bordo);
- l'adozione di un linguaggio più accessibile nei materiali informativi, per favorire la comprensione e la condivisione con le famiglie.

Accanto alle criticità, il feedback ha fatto emergere numerosi indicatori di trasformazione positiva. Molti partecipanti hanno descritto la lettura ad alta voce come un'esperienza capace di rafforzare la relazione con i bambini e i ragazzi, migliorare il clima educativo e accrescere la motivazione allo svolgimento della propria professione (i partecipanti hanno potuto rileggere criticamente la propria esperienza, attivando processi di riflessione e crescita professionale). Il coinvolgimento dei genitori, specie nello 0-6, ha generato effetti visibili anche nelle dinamiche familiari, favorendo la costruzione di nuove abitudini legate alla lettura.

L'analisi longitudinale dei dati – resa possibile grazie alla progressiva sistematicità introdotta nei monitoraggi a distanza – ha permesso di individuare trend evolutivi, consolidare buone pratiche e identificare ambiti ancora da sviluppare.

Alcune testimonianze raccolte nel corso degli anni restituiscono in modo efficace il valore attribuito a questa esperienza:

«Io adesso sento il bisogno di leggere – sono ancora incredula di fronte ai bambini che dopo un'ora di lettura chiedono ancora». (Educatrice di un nido d'infanzia)
«Grazie al progetto noi insegnanti abbiamo avuto la possibilità di riflettere molto sulla pratica della lettura, sul suo ruolo fondamentale e su come portarla avanti scegliendo i testi e le strategie migliori, studiando per offrire il meglio ai nostri bambini». (Educatrice di un nido d'infanzia)

«Ho notato che utilizzare tonalità e modalità di narrazione differenti per una stessa lettura produce reazioni emotive e comportamentali nel bambino completamente differenti, e questo è incredibile!». (Genitore di un bambino di un nido d'infanzia coinvolto nel progetto)

«Mia figlia mi ha detto 'Babbo andiamo nella stanza dei libri?' indicando una libreria mentre passeggiavamo per il centro città». (Genitore di un bambino di un nido d'infanzia coinvolto nel progetto)

All'interno del progetto *Leggere: Forte!*, la lettura ad alta voce condivisa non è stata semplicemente un progetto, ma una pratica educativa trasformativa, in grado di incidere profondamente sull'identità professionale di chi educa (Batini, 2021a, 2021b, 2022b, 2023a; Bertolini, Toti, D'Autilia, 2022; Giusti & Martinčić, 2021).

4.2. Osservazioni nei servizi

Nel corso delle quattro annualità del progetto *Leggere: Forte!*, le osservazioni dirette nei servizi educativi e scolastici hanno rappresentato uno strumento di supporto per valutare in profondità il processo di implementazione e le ricadute effettive della lettura ad alta voce condivisa nella quotidianità educativa. Accanto alla funzione di monitoraggio, le osservazioni si sono rivelate preziose occasioni di ascolto, capaci di restituire uno sguardo ravvicinato sul concreto dispiegarsi delle modalità operative e dei vissuti di chi legge e di chi ascolta.

4.2.1. *Prima annualità (2019-2020): avvio delle osservazioni nei nidi sperimentali*

Nel primo anno, le osservazioni si sono concentrate in modo sistematico sui nidi sperimentali attivati in numerose zone educative della Toscana. Questo primo ciclo osservativo è stato condotto in larga parte dai borsisti del progetto, coadiuvati dagli esperti di associazione Nausika, con l'obiettivo di documentare in itinere le modalità di attuazione della lettura ad alta voce, le strategie adottate dagli educatori e le reazioni dei bambini. In totale sono stati realizzati 47 incontri osservativi.

A queste attività si sono affiancate, tra febbraio e marzo 2020, le visite di esperti esterni – tra cui Michele Volpi, Chiara Galimberti e Giorgia Minchella – che hanno effettuato incontri di accompagnamento in 46 sezioni. La loro funzione di accompagnamento ha consentito anche di in-

tegrare schede osservative con una diversa centratura. I report prodotti (sia dai borsisti sia dagli esperti) sono stati allegati alla documentazione finale della prima annualità, costituendo una fonte preziosa per analizzare le dinamiche educative emergenti. Le pratiche di accompagnamento si sono arrestate nel marzo 2020 durante l'emergenza sanitaria legata alla pandemia. Le evidenze raccolte hanno fatto emergere alcune tendenze significative:

- *la lettura come momento rituale*: in molti servizi, la lettura ad alta voce era stata integrata in routine quotidiane con precise collocazioni (es. nella fase di accoglienza, dopo il pasto, prima o dopo il riposo), talvolta introdotta da piccoli riti (una canzoncina, una campanella, un tappeto che viene steso), che favorivano la predisposizione dei bambini all'ascolto attraverso dei segnali che identificavano quella porzione di tempo particolare come "il momento delle storie";
- *partecipazione attiva dei bambini*: nonostante l'età dei partecipanti precoce (18-36 mesi), le osservazioni hanno evidenziato alti livelli di attenzione e coinvolgimento, attraverso l'ascolto silenzioso, la mimica, l'interazione verbale e la ripetizione di parole o frasi. In alcuni casi, i bambini anticipavano le battute del testo, segnalando una forte interiorizzazione;
- *qualità della lettura*: si è confermato il ruolo centrale della voce dell'adulto. Le letture più coinvolgenti erano caratterizzate da un tono modulato, pause efficaci e attenzione al ritmo narrativo. In un nido dell'Empolese, la lettura a due voci ha suscitato maggiore attenzione e reazioni differenziate da parte dei bambini;
- *adattamento dello spazio*: l'ambiente fisico è risultato un fattore cruciale. Servizi con angoli lettura morbidi, cuscini e librerie accessibili hanno favorito un ascolto più concentrato, rispetto a contesti con setting meno adeguati (es. bambini seduti a tavolino). La possibilità per i bambini di assumere posizioni varie e comode è stato un altro fattore facilitante l'attenzione;
- *selezione dei testi*: è emersa una risposta positiva ad albi illustrati con immagini vivide, con ripetizioni linguistiche e con trame semplici. Alcune educatrici, tuttavia, hanno sperimentato l'utilizzo di albi più complessi e articolati, osservando nei bambini curiosità e capacità di osservazione dettagliata con una forte progressione dei livelli di accesso e comprensione;
- *criticità riscontrate*: tra gli ostacoli frequenti si segnalano:
 - disturbi ambientali (rumori di fondo, passaggi frequenti di personale negli spazi dedicati alla lettura);
 - difficoltà di attenzione nei gruppi più numerosi ed eterogenei;
 - insicurezze di alcune educatrici ed educatori nella lettura (tono piatto, timidezza, paura di sbagliare).

Oltre agli aspetti osservativi, molte educatrici hanno segnalato un cambiamento nel proprio approccio alla lettura, attribuendole un nuovo significato pedagogico, legato alla cura della relazione e all'ascolto reciproco. Un elemento trasversale a tutte le osservazioni è stato il forte coinvolgimento emotivo dei bambini nei confronti dei libri letti: episodi ricorrenti mostrano bambini che cercano gli stessi libri nei giorni successivi, ripetono intere frasi o chiedono con entusiasmo di “rileggere” la storia.

4.2.2. Seconda annualità (2020-2021): sospensione delle osservazioni in presenza e valorizzazione della documentazione

A partire dalla seconda annualità, le modalità di osservazione hanno subito una trasformazione significativa a causa del protrarsi dell'emergenza sanitaria. L'impossibilità di accedere direttamente ai servizi educativi ha comportato la sospensione delle osservazioni in presenza, stimolando al contempo lo sviluppo di nuove modalità di monitoraggio e riflessione, maggiormente orientate alla documentazione e all'auto-osservazione. Numerosi in questa fase gli incontri online con l'ascolto dei punti di vista di tutti gli attori in gioco, a partire dai coordinamenti di zona.

Durante questo periodo, l'attenzione si è concentrata anche sulla valorizzazione dei diari di bordo, come strumento osservativo dal punto di vista delle educatrici, degli educatori e delle/degli insegnanti, con una compilazione molto articolata (si veda il capitolo 6), e con l'attivazione di momenti di confronto online, attraverso gli incontri di monitoraggio, intesi come strumenti di osservazione aneddotica indiretta in quanto occasioni di verbalizzazione di punti di forza e criticità della didattica messa in campo. Da queste testimonianze sono emersi elementi significativi, tra cui:

- una crescente padronanza del metodo da parte degli operatori, che ha consentito di adattare la lettura ad alta voce a contesti differenti, spesso complessi;
- l'adozione di micro-strategie per coinvolgere anche i bambini più restii o meno abituati all'ascolto;
- una maggiore attenzione nella selezione dei testi, con un ampliamento del repertorio e un uso più consapevole degli albi illustrati.

In parallelo, gli esperti hanno continuato a supportare il progetto contribuendo alla costruzione delle bibliografie e partecipando ai momenti di incontro formativi e alle occasioni seminariali e di disseminazione.

4.2.3. *Terza annualità (2021-2022): ripresa graduale delle osservazioni e formalizzazione del ruolo dell'esperto*

Nella terza annualità, pur permanendo alcune restrizioni, è stato possibile reintrodurre le osservazioni dirette, in particolare nelle scuole primarie e secondarie aderenti al progetto. In questa fase, la figura dell'esperto è stata formalmente strutturata e definita assegnandogli anche una funzione di osservazione. Queste figure, selezionate e formate dall'Associazione Nausika, hanno avuto il compito di raccogliere dati in modo sistematico, mentre offrivano un accompagnamento in presenza, e documentare le buone pratiche emergenti. Gli esperti avevano occasione di interazione diretta prima, durante e dopo l'accompagnamento in presenza con le educatrici e le insegnanti e avevano modo di osservare, anche in più occasioni, il momento concreto della lettura, fornendo feedback formativi alle educatrici e alle insegnanti. Le loro osservazioni consentivano così di ricevere importanti affondi sul concreto avanzamento della pratica di lettura nei diversi contesti e gradi, sulle problematiche e le criticità, e sulla modalità con la quale il metodo proposto veniva applicato.

Gli esperti coinvolti sono stati: Sara De Crescenzo, Arianna Gaudio, Silvia Rubes, Michele Volpi, David Bargiacchi, Marco Bianchini che hanno realizzato 546 incontri percorrendo in lungo e largo il sistema educativo e di istruzione italiano. Le osservazioni condotte in questo periodo hanno evidenziato:

- il consolidamento delle routine di lettura in numerosi contesti educativi;
- un utilizzo più vario e intenzionale di strategie vocali, prosodiche e gestuali da parte degli adulti per favorire interazioni e feedback dei bambini;
- l'emergere di una crescente consapevolezza didattica, con insegnanti capaci di collegare la lettura ad alta voce a obiettivi educativi trasversali (sviluppo del linguaggio, educazione emotiva, inclusione, cittadinanza attiva);
- alcune criticità nelle modalità di gestione del gruppo classe, nella durata e frequenza delle sessioni di lettura, nella selezione dei testi.

In diverse occasioni, gli esperti hanno documentato contesti caratterizzati da una forte trasformazione pedagogica, in cui la lettura ad alta voce ha assunto un ruolo centrale nella progettazione educativa. In un servizio 0-6, ad esempio, si è osservata l'integrazione della lettura all'interno dei progetti di continuità, con narrazioni condivise tra nido e scuola dell'infanzia utilizzate come strumento di accompagnamento al passaggio scolastico. In alcune scuole primarie si è potuta osservare l'inserimento della lettura

come elemento centrale della didattica che si rifletteva anche nella gestione dello spazio classe, con la presenza di micro-biblioteche. Nella stessa annualità i volontari LaAV hanno animato 240 incontri di lettura con la partecipazione attiva di ben 60 volontari.

4.2.4. *Quarta annualità (2022-2023): intensificazione delle visite e approfondimenti delle dimensioni educative*

Nella quarta annualità, le osservazioni si sono intensificate grazie alla ripresa piena delle attività in presenza e a una pianificazione più sistematica delle visite nei servizi educativi. Le osservazioni si sono focalizzate su cinque principali dimensioni:

- ambiente fisico e allestimento: molti servizi hanno creato angoli lettura personalizzati con materiali autoprodotti, suggerendo un passaggio da “momento della lettura” ad “ambiente di lettura” permanente e riconoscibile;
- modalità di coinvolgimento dei bambini: si è osservato un uso crescente di domande-stimolo, dialoghi narrativi e riferimenti alla quotidianità, che testimoniano una crescente capacità di rendere la lettura uno spazio dialogico e partecipato;
- partecipazione familiare: in alcuni contesti sono stati organizzati momenti di lettura condivisa con i genitori e iniziative come il prestito dell’albo illustrato, rafforzando il legame tra servizio educativo e comunità e favorendo una circolarità e un reciproco rinforzo delle pratiche educativo scolastiche e di quelle familiari;
- traiettorie di sviluppo professionale: molte educatrici hanno mostrato maggiore riflessività, espressa nella capacità di commentare criticamente le scelte effettuate, i testi utilizzati e gli effetti osservati sui bambini;
- il permanere, in specifici contesti, delle medesime criticità unitamente a una tendenza, specie nelle secondarie, a una minore continuità. Un’adesione assolutamente parziale delle secondarie di II grado.

Anche in questa annualità, la documentazione raccolta da esperti e borsisti ha confermato che la lettura ad alta voce non solo si è ampiamente affermata come pratica diffusa, ma si è configurata sempre più, nei servizi e nelle zone interessate, come una leva pedagogica trasformativa, capace di incidere sui modelli educativi e sugli assetti organizzativi dei servizi.

4.3. Esperti

4.3.1. *Il ruolo degli esperti nel progetto Leggere: Forte!*

Fin dall'avvio del progetto *Leggere: Forte!*, accanto alla rete dei volontari LaAV, è stata introdotta la figura degli esperti di lettura ad alta voce, selezionati, formati e coordinati dall'Associazione Nausika in collaborazione con la direzione scientifica. Si tratta di professionisti altamente qualificati, provenienti da ambiti differenti ma complementari – pedagogia ed educazione, teatro, promozione della lettura – accomunati da una solida esperienza in campo educativo e formativo e un'expertise circa la modalità concreta di lettura ad alta voce seguendo il metodo della lettura ad alta voce condivisa. Tutte le esperte e tutti gli esperti coinvolti hanno partecipato a una formazione articolata specifica per il progetto. Il loro intervento, strutturatosi progressivamente nel corso delle annualità, si è consolidato come una delle componenti riconoscibili e più apprezzate del progetto. La funzione primaria degli esperti è stata quella di offrire un accompagnamento metodologico-tecnico e osservativo agli educatori, alle educatrici e agli insegnanti coinvolti nella lettura ad alta voce, in un'ottica partecipata e generativa, mai con approccio di sostituzione o valutativo.

L'azione degli esperti si è articolata lungo due direttrici principali oltre alla funzione osservativa con finalità di monitoraggio e documentazione (si veda sopra) hanno centrato la loro azione su:

- accompagnamenti nel contesto, condotte direttamente nei servizi educativi e scolastici, per cogliere nel vivo la relazione tra adulti e bambini durante le sessioni di lettura. Sempre concordate con i coordinatori e referenti pedagogici e svolte prevalentemente su invito, queste osservazioni hanno offerto un riscontro situato e calato nella quotidianità, spesso accompagnato da restituzioni dialogiche con i team educativi tesi a rivolgere criticità manifestate ex-ante o osservate in situazione;
- consulenze individuali o di gruppo, concepite come spazi di confronto aperto, dedicati all'analisi di casi specifici, alla risoluzione di dubbi, all'esplorazione di nuove strategie e tecniche per la proposta e la facilitazione dei momenti di lettura ad alta voce. Questi momenti hanno favorito non solo la condivisione di suggerimenti riguardo a modalità e tecniche concrete per i momenti di lettura, non solo piste di arricchimento e variazione bibliografica, non solo il rinforzo del metodo, ma, grazie a un approccio facilitante e all'ampio utilizzo del feedback valorizzante e formativo hanno fortemente inciso, come testimonia il personale educativo e scolastico, sul rafforzamento della motivazione

e della fiducia professionale in se stessi come lettori, nell'efficacia della pratica, nella fiducia nelle storie.

Accanto a queste modalità centrali, gli esperti hanno partecipato attivamente anche a iniziative pubbliche e formative: convegni, seminari, eventi istituzionali, incontri con le famiglie, in presenza e online. Tali occasioni hanno permesso di discutere gli esiti del progetto, valorizzare le buone pratiche emerse e consolidare l'alleanza educativa tra scuola, servizi e territorio, oltre ad essere importanti occasioni di disseminazione. In tutti questi ambiti, il contributo degli esperti si è ispirato a un principio guida ben definito: sostenere la qualità delle pratiche educative valorizzando le risorse già presenti nei contesti e contribuendo al loro sviluppo, in un'ottica di accompagnamento professionale non giudicante, fondato sulla fiducia, la consapevolezza e la spinta al miglioramento continuo.

Gli esperti non hanno mai assunto un ruolo prescrittivo o sostitutivo, ma si sono posti come facilitatori di processi riflessivi, offrendo stimoli, suggestioni e possibilità e prospettive alternative. Il rispetto dell'autonomia professionale e della centralità delle educatrici e degli insegnanti è rimasto costante, così come l'attenzione nel costruire un clima relazionale positivo, basato sulla reciprocità. Nel tempo, la loro presenza ha contribuito a:

- rafforzare la consapevolezza pedagogica degli operatori rispetto al valore trasformativo della lettura ad alta voce condivisa;
- sostenere lo sviluppo di strategie attente alla diversità dei contesti e dei bisogni educativi;
- favorire l'emersione di pratiche sempre più intenzionali, consapevoli e articolate che mettessero al centro le studentesse e gli studenti di qualsiasi età (0-19);
- promuovere un linguaggio comune tra i diversi attori del progetto, orientato a una visione condivisa della lettura come atto educativo, relazionale e culturale, nonché a una maggiore consapevolezza metodologica.

In alcuni territori, gli esperti sono diventati interlocutori stabili per i referenti pedagogici locali, contribuendo alla costruzione di reti professionali tra servizi e scuole e rafforzando il senso di appartenenza a una comunità educativa ampia e interconnessa. Il valore della loro azione è stato più volte riconosciuto nei feedback raccolti durante i monitoraggi e nei diari di bordo, dove la possibilità di ricevere uno sguardo esterno, attento e rispettoso, è stata descritta come un'occasione formativa unica e altamente arricchente.

4.3.2. *Contributi operativi e metodologici*

Nel primo anno di attuazione del progetto, tra gennaio e febbraio 2020, gli esperti sono stati coinvolti in una prima fase di osservazione sul campo, condotta nei servizi educativi 0-3 sperimentali della Toscana. Come già evidenziato, l'obiettivo era duplice: da un lato monitorare l'implementazione quotidiana della lettura ad alta voce nei contesti educativi e osservare le distanze esistenti tra sollecitazioni formative e concreta attuazione della pratica; dall'altro offrire strumenti di riflessione e accompagnamento teso allo sviluppo e miglioramento alle educatrici coinvolte, promuovendo lo sviluppo professionale e la qualità delle pratiche di lettura.

Le esperte e gli esperti, selezionati sulla base di specifiche competenze professionali ed esperienza con il metodo, provenivano da ambiti quali l'educazione, la formazione e le arti performative, apportando un contributo coerente con gli obiettivi pedagogici del progetto. Il loro approccio – dialogico, rispettoso e contestualizzato alla realtà dei servizi – ha costituito un valore aggiunto, sia nelle restituzioni osservative sia nell'accompagnamento riflessivo al personale educativo. I contesti visitati nel primo anno presentavano un'elevata eterogeneità organizzativa: da sezioni uniche eterogenee in piccoli comuni a poli educativi complessi in aree urbane. Gli incontri, richiesti su base volontaria, si sono svolti in un clima di fiducia, fondato sull'ascolto attivo, sull'osservazione partecipante e su feedback costruttivi. In molti casi, gli esperti hanno affiancato direttamente le educatrici durante o immediatamente dopo le sessioni di lettura, valorizzando gli aspetti positivi già presenti e offrendo spunti per rafforzare l'efficacia dell'intervento.

Le osservazioni sul campo hanno fatto emergere numerose buone pratiche: l'attenzione alla modulazione della voce, la cura dei setting dedicati alla lettura, l'utilizzo di tecniche di coinvolgimento mediante attivazione, la nuova predisposizione di angoli lettura accessibili e stimolanti con la presenza di libri ad altezza bambini. In molti contesti si è registrato un crescente coinvolgimento da parte delle educatrici, accompagnato da un aumento progressivo del tempo dedicato alla lettura – in alcuni casi fino a superare i sessanta minuti quotidiani nel contesto dei servizi educativi della prima infanzia.

Accanto all'intervento nei contesti educativi, gli esperti hanno partecipato a incontri con i genitori, sia all'interno dei servizi sia in contesti extrascolastici. Queste iniziative avevano l'obiettivo di rafforzare l'alleanza educativa tra scuola e famiglia, promuovendo la lettura come pratica quotidiana condivisa. Sono stati inoltre organizzati seminari, convegni e momenti pubblici, che hanno coinvolto operatori del Servizio Civile, borsi-

sti universitari e altri attori del sistema educativo toscano, con l'intento di diffondere riflessioni, pratiche ed esiti emergenti dal progetto.

Non sono mancate alcune criticità trasversali, emerse nelle osservazioni e nei momenti di confronto: insicurezze nell'affrontare la lettura ad alta voce, timore di non riuscire a mantenere l'attenzione dei bambini o una concezione "scolarizzata" dell'attenzione medesima che produceva modalità di relazione con il gruppo non valorizzanti, condizioni ambientali non sempre favorevoli, disponibilità limitata di testi o rotazione insufficiente dei titoli, difficoltà nella compilazione dei diari di bordo.

In risposta a questi bisogni, manifestatisi attraverso le criticità più ricorrenti espresse o osservate, il gruppo di ricerca e gli esperti di Nausika hanno elaborato un primo vademecum operativo, poi concretizzatosi con la pubblicazione del manuale *Tecniche per la lettura ad alta voce. 27 suggerimenti per la fascia 0-6 anni* (Batini & Giusti, 2021a) (si veda il capitolo 8). Questo strumento, fondato sulle esperienze dirette delle educatrici e insegnanti toscane eccellenti messe in dialogo con riferimenti internazionali della ricerca e della riflessione teorica sulle pratiche, ha offerto linee guida e strategie concrete per le diverse fasi della gestione della lettura (pre-lettura, narrazione, post-lettura), diventando un punto di riferimento per le annualità successive. Prima di ogni visita, gli esperti consultavano i diari di bordo per conoscere il percorso svolto e per tarare l'intervento in modo mirato. A seguito delle osservazioni in classe, offrivano restituzioni individuali, indicazioni metodologiche, suggerimenti bibliografici e supporto organizzativo. In alcuni casi, hanno accompagnato anche l'utilizzo degli strumenti digitali del progetto, contribuendo a migliorare le pratiche documentative. Nel secondo anno il contributo degli esperti, inferiore per le restrizioni legate al post pandemia, ha continuato su questa linea.

Nel terzo anno, il gruppo degli esperti si è ampliato, includendo figure con competenze artistiche, teatrali e bibliografiche, in tutti i casi con esperienza nella lettura in gruppo, in alcuni casi con esperienza specifica di insegnamento, arricchendo l'approccio formativo e consulenziale che si è incrementato nel terzo e quarto anno. Le attività sono divenute più articolate: affiancamento operativo nelle classi, sessioni di osservazione ripetute per verificare superamenti di criticità, incontri di restituzione collegiali, partecipazione a eventi pubblici e convegni.

I report prodotti dal gruppo di esperti hanno restituito un quadro articolato delle pratiche osservate, contribuendo a individuare sia buone prassi sia criticità ricorrenti. Particolarmente apprezzati sono risultati i percorsi di lettura partecipata con le famiglie, che in diversi contesti hanno rafforzato il senso di azione coesa di una comunità educante e la condivisione di esperienze tra genitori ed educatori.

Il contributo degli esperti ha rappresentato un asse fondamentale di *Leggere: Forte!*, fornendo un supporto qualificato, coerente e trasformativo. La loro azione ha saputo integrare le sollecitazioni metodologiche con le pratiche esistenti, stimolare processi riflessivi e contribuire alla costruzione di una cultura professionale comune intorno alla lettura ad alta voce condivisa.

4.3.3. *Le osservazioni degli esperti*

I report sistematici redatti a seguito delle visite hanno consentito di documentare buone pratiche, riflettere su criticità trasversali e accompagnare il miglioramento continuo delle attività educative legate alla lettura ad alta voce.

Nei servizi educativi e nelle scuole dell'infanzia della fascia 0-6, sono state osservate modalità di lettura altamente integrate nella routine quotidiana. In alcuni nidi, ad esempio, il momento dell'accoglienza era arricchito da un rituale narrativo in cui i biglietti scritti dai genitori diventavano spunti da leggere ad alta voce, creando un ponte simbolico tra casa e scuola. In altri contesti, le educatrici sceglievano di leggere anche con bambini inizialmente disinteressati, con bassa o nessuna esperienza di ascolto di storie, che nel tempo si avvicinavano spontaneamente, incuriositi dal clima creatosi attorno a quello strano artefatto colorato. Nelle scuole dell'infanzia, alcune attività preparatorie alla lettura si svolgevano in movimento – con canti o danze – mentre altre avvenivano in piccoli gruppi raccolti, in spazi accoglienti, lasciando ai bambini la libertà di partecipare gradualmente secondo i propri tempi.

Nella scuola primaria, la passione e il grado di coinvolgimento delle insegnanti si sono rivelati fattori chiave per favorire l'ascolto e la partecipazione attiva. Le letture si svolgevano nei modi più vari: in disposizione tradizionale seduti dietro ai banchi, con l'insegnante che si spostava leggendo nell'aula, all'aperto, in cerchio, oppure in modalità interattiva, con frequenti sollecitazioni di socializzazione e coinvolgimento, con pratiche partecipative di scelta delle letture. Non mancavano rituali di apertura e chiusura, che contribuivano a creare le condizioni e rendere riconoscibile il momento della lettura.

Nelle scuole secondarie di I e II grado si è registrata una significativa varietà di ambienti e pratiche: aule arricchite con tappeti e abat-jour, letture in spazi dedicati con divani, presenza di scaffali tematici nei corridoi, laboratori narrativi ispirati ai testi letti. In alcuni casi, l'intera organizzazione dello spazio scolastico sembrava parlare il linguaggio della lettura.

Accanto alle molte esperienze di qualità, in cui l'espressione della creatività individuale o di gruppo delle insegnanti e delle educatrici si è saldata con il metodo, gli esperti hanno rilevato anche criticità piuttosto ricorrenti, affrontate sempre attraverso un confronto costruttivo con le insegnanti. Tra le problematiche più frequenti si segnalano:

- problematiche relative alla bibliovarietà: scarsa disponibilità di testi adeguati per l'età e/o per lo specifico contesto e una tendenza alla ripetizione eccessiva degli stessi testi o alla proposta di testi maggiormente tradizionali o di qualità discutibile;
- problematiche di gestione del momento della lettura e della progressività: incertezze nella gestione dei tempi e dei ritmi della lettura con minutaggi insufficienti e scarsa attenzione alla successione delle proposte;
- difficoltà a considerare la lettura ad alta voce come didattica autonoma: interruzione frequente della storia per spiegazioni non richieste, impostazione eccessivamente scolastica dell'attività, con domande dirette a freddo, modalità di socializzazione che la rendevano molto simile alle interrogazioni, pratiche valutative di tipo sommativo o domande interrutive con risposta unica possibile;
- difficoltà a tradurre in pratiche la centralità delle studentesse e degli studenti: setting disfunzionali, caratterizzati da distanza eccessiva dal libro, voce monotona, spazi dispersivi o da continue sollecitazioni dell'attenzione (a volte fraintesa come richiesta di immobilità e direzione dello sguardo);
- difficoltà a comprendere la funzione specifica della lettura ad alta voce da parte dell'insegnante: tendenza a far leggere bambini/e e ragazzi/e a turno, assegnazione di letture a casa;
- difficoltà "culturali" e tendenza alla "zona di comfort": una certa resistenza a superare modelli di gestione del tempo didattico e una tensione al ritorno alle pratiche tradizionali.

Le risposte degli esperti, pur con il fondamento comune del metodo, si sono distinte per l'attenzione al contesto, la concretezza delle proposte e l'attenzione alle risorse già presenti nei servizi. In molti casi, leggere insieme all'insegnante è risultato più efficace che spiegare: la differenza tra una lettura "viva" e coinvolgente e una lettura "formale" che assume ritmi e modalità della spiegazione è stata mostrata attraverso l'esperienza condivisa, più che attraverso un'analisi tecnica. In altri casi, sono bastati piccoli aggiustamenti: una diversa disposizione dello spazio, la collocazione e la posizione libera di bambini e ragazzi negli stessi spazi, una scelta più oculata e progressiva dei titoli, o persino una maggiore modulazione della voce o la semplice introduzione di rituali che aiutassero adulti e bambini a entrare nel "tempo della lettura". In tutti i contesti, l'accompagnamento si

è configurato come un processo graduale e rispettoso, volto a rafforzare la fiducia degli insegnanti e a sostenere un cambiamento sostenibile e consapevole.

Di seguito si propone la Tabella 2 riepilogativa del contributo offerto dagli esperti nel corso delle quattro annualità del progetto, con l'indicazione dei principali numeri, modalità di intervento e aree territoriali coinvolte.

Tab. 2 - Il contributo degli esperti in cifre e azioni (1^a-4^a annualità)

<i>Annualità</i>	<i>N. Interventi/ Giornate</i>	<i>Ordini coinvolti</i>	<i>Modalità di intervento</i>	<i>Zone coperte</i>
1° anno (2020)	46 sezioni	Servizi educativi 0-3	Osservazioni in presenza Feedback sviluppani Redazione report Costruzione vademecum	Servizi sperimentali 0-3 della Toscana
2° anno (2021)	Supporto non quantificabile (molta formazione/ informazione bibliografie)	Tutti i gradi	Affiancamento alla formazione Supporto metodologico Bibliografie tematiche	Collaborazione a distanza con tutte le zone coinvolte
3° anno (2022)	546 incontri totali	71 → 0-3; 249 → infanzia; 160 → primaria; 59 → sec. I grado; 7 → sec. II grado	Osservazioni in aula Restituzioni individuali Reiterazione degli appuntamento Affiancamenti operativi Laboratori e attività narrative	31 zone educative
4° anno (2023)	151 giornate scuola 36 famiglie = 229 ore totali	22 → 0-3; 61 → infanzia; 50 → primaria; 20 → sec. I grado; 8 → sec. II grado	Osservazioni in aula Restituzioni individuali Reiterazione degli appuntamento Affiancamenti operativi Incontri con famiglie Restituzioni collegiali Laboratori condivisi	18 zone educative

Gli esperti hanno inoltre contribuito all'organizzazione e alla partecipazione a convegni, seminari pubblici, eventi formativi e attività di disseminazione, rafforzando la coerenza metodologica del progetto e promuovendo una cultura della lettura ad alta voce come pratica educativa quotidiana, consapevole e trasformativa.

4.3.4. *La valutazione dell'azione degli esperti*

Nel corso delle quattro annualità, l'azione degli esperti è stata oggetto di una valutazione sistematica, attraverso la raccolta di feedback da parte di insegnanti, educatrici/educatori e famiglie. Questo processo ha assunto una duplice valenza: da un lato ha rappresentato uno strumento di monitoraggio e verifica per i professionisti impiegati, dall'altro un'opportunità di riflessione professionale e di riorientamento delle pratiche in chiave formativa. La triangolazione delle fonti – che ha incluso i punti di vista degli esperti stessi, dei team educativi e delle famiglie – ha permesso di restituire un'immagine articolata e approfondita dell'impatto dell'intervento, mettendo in luce sia i risultati immediati delle azioni svolte, sia la loro coerenza con gli obiettivi pedagogici più ampi del progetto. Le valutazioni sono risultate ampiamente positive. Questo approccio ha inoltre consentito di monitorare l'emergere e il consolidarsi di una cultura condivisa della lettura ad alta voce all'interno dei contesti scolastici ed educativi coinvolti.

4.3.4.1. Il punto di vista di docenti ed educatrici

I dati raccolti evidenziano in modo chiaro il valore attribuito all'intervento degli esperti da parte del personale educativo. Le visite sono descritte come esperienze positive, costruttive e mai giudicanti: gli esperti vengono percepiti come figure «gentili, motivate, motivanti», capaci di instaurare un clima di fiducia e ascolto, e di osservare con attenzione e rispetto le pratiche in atto. Tra le dimensioni maggiormente apprezzate emergono:

- la capacità relazionale, che favorisce fin da subito un clima di dialogo e collaborazione, essenziale per innescare processi di cambiamento;
- il valore rigenerante dell'incontro, vissuto come una «boccata d'aria fresca», un momento di sospensione e riflessione capace di restituire motivazione e senso alla propria azione educativa;
- l'approccio costruttivo, incentrato sull'affiancamento e la valorizzazione di quanto già funziona, in ottica di sviluppo, piuttosto che su disposizioni giudicanti.

Queste percezioni trovano conferma nei dati quantitativi rilevati tramite i questionari somministrati in modo più strutturato nella terza annualità:

- il 90,8% degli insegnanti ha attribuito il punteggio massimo alla professionalità dell'esperto (Figura 2);
- il 98,5% ha attribuito la valutazione massima alla disponibilità e gentilezza durante la visita (Figura 3);
- la visita è stata ritenuta utile ai fini del progetto *Leggere: Forte!* dalla quasi totalità dei rispondenti (oltre il 90% attribuisce la valutazione di massima utilità, il 6% si colloca nel punteggio immediatamente successivo; Figura 4).

Anche le valutazioni relative all'organizzazione, alla qualità dei contenuti, all'interesse suscitato e all'utilità percepita si sono collocate, in tutte le fasce scolastiche, su valori compresi tra 4 e 5 su 5, con netta prevalenza del punteggio massimo. Tali risultati confermano la solidità dell'intervento e il suo impatto positivo nella quotidianità professionale degli operatori coinvolti.

Fig. 2 - Valutazione della professionalità degli esperti – Questionario insegnanti, 3^a annualità

Come valuta l'esperto di lettura in termini di professionalità?

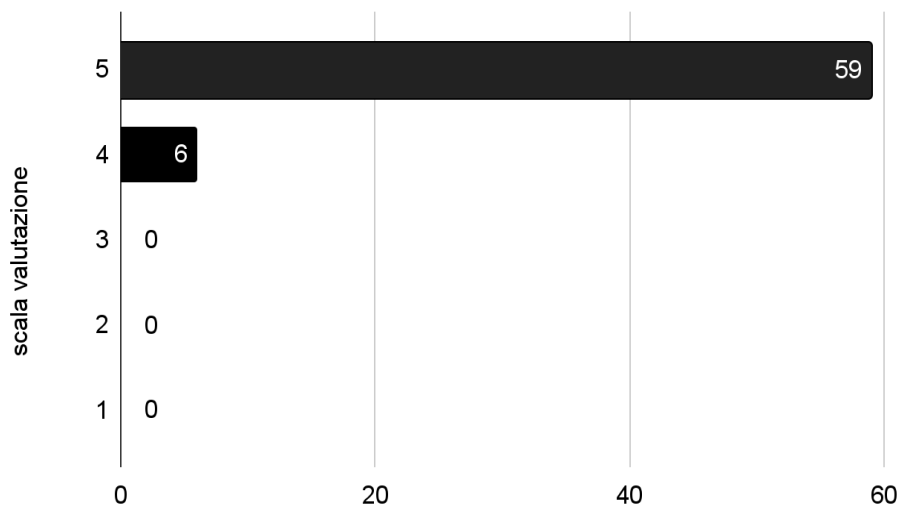


Fig. 3 - Valutazione della disponibilità e gentilezza degli esperti – Questionario insegnanti, 3^a annualità

Come valuta l'esperto di lettura in termini di disponibilità e gentilezza ?

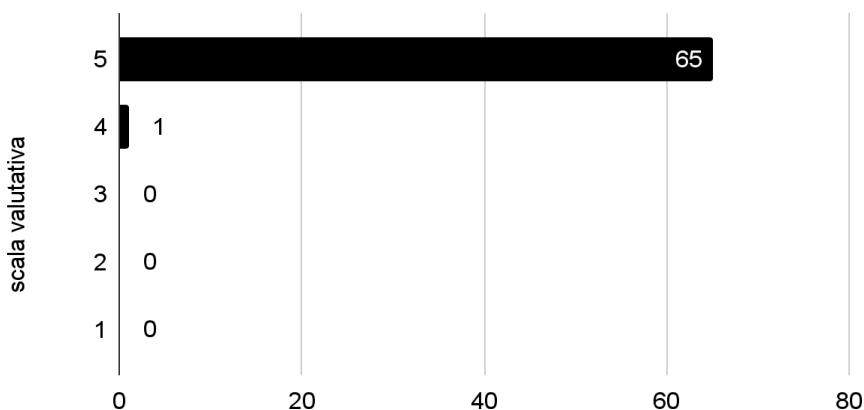
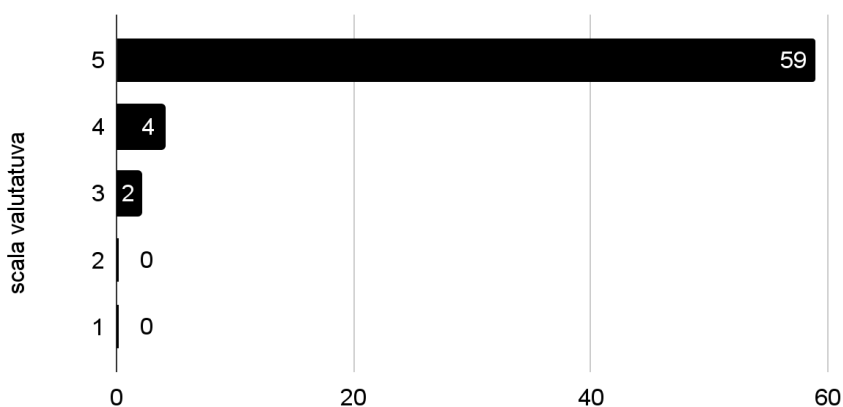


Fig. 4 - Utilità percepita della visita dell'esperto – Questionario insegnanti, 3^a annualità

Pensa che la visita dell'esperto di lettura sia stata utile ai fini del progetto Leggere:Forte!?



Anche nella quarta annualità, i dati raccolti tramite scala Likert confermano e consolidano l'alto gradimento nei confronti dell'intervento degli esperti. Rappresentando le medie delle scale a 5 punti si ottiene:

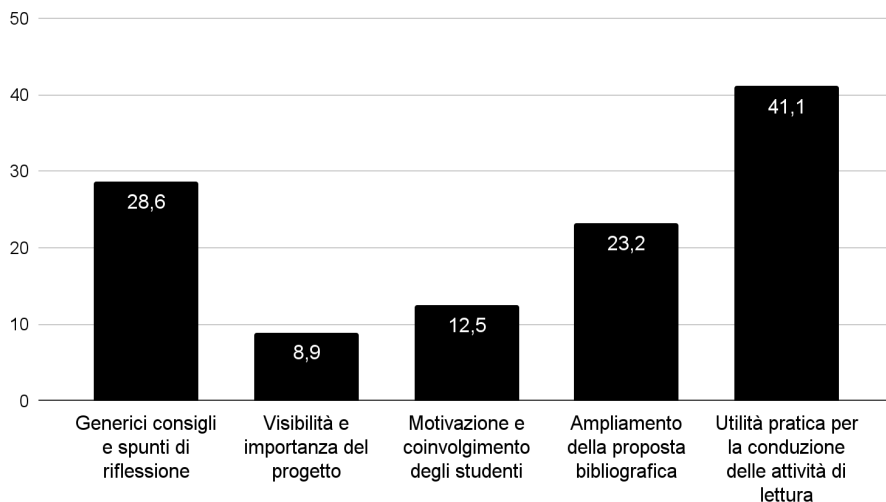
- 4,86 per l'utilità percepita dell'incontro;
- 4,96 per disponibilità e gentilezza;

- 4,86 per la competenza complessiva dell'esperto;
- 4,71 per il gradimento globale.

A questi dati si affianca l'analisi qualitativa dei commenti aperti, che restituisce in modo vivido la ricchezza delle esperienze vissute.

Fig. 5 - Categorie emerse dai feedback – Valutazione di docenti ed educatori/educatrici, 4ª annualità

Percezione dell'utilità delle visite dell'esperto di lettura



Le ragioni per cui la visita è stata considerata utile si articolano in cinque aree principali (Figura 5), che mettono in luce sia la dimensione tecnico-metodologica, sia l'impatto motivazionale del supporto ricevuto nonché la connotazione emotiva dell'accompagnamento. Si possono categorizzare così i tanti commenti ricevuti:

- consigli e spunti di riflessione, utili per migliorare le pratiche e affrontare dubbi specifici;
- incontri che contribuiscono al riconoscimento dell'importanza del progetto, rafforzano il senso di appartenenza e la motivazione;
- stimolo alla motivazione e al coinvolgimento degli alunni, attraverso approcci più partecipativi e coinvolgenti;
- ampliamento della proposta bibliografica, con suggerimenti mirati e funzionali ai contesti;
- supporto pratico per la gestione delle attività di lettura, con indicazioni concrete e facilmente applicabili nella quotidianità educativa anche in risposta a specifiche criticità rilevate e mostrate nel loro dispiegarsi concreto.

Questi risultati confermano il ruolo degli esperti come promotori di consapevolezza: figure capaci di accompagnare i docenti in un percorso trasformativo verso una lettura ad alta voce più autentica, inclusiva e significativa.

4.3.4.2. Il contributo riconosciuto dalle famiglie

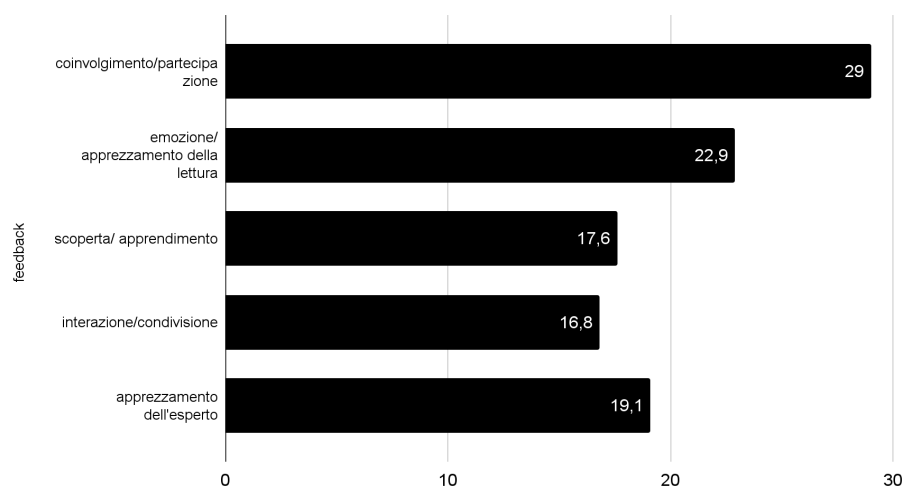
Anche le famiglie coinvolte nel progetto che hanno incontrato gli esperti restituiscono valutazioni molto positive. I dati raccolti nella quarta annualità evidenziano:

- un punteggio medio di 4,84 per il gradimento complessivo dell'esperienza;
- 4,91 per la professionalità percepita degli esperti.

È particolarmente significativo che tali punteggi, molto prossimi al valore massimo, provengano da un ambito – quello della relazione scuola-famiglia – spesso caratterizzato da aspettative differenti e vissuti eterogenei. Le parole dei genitori confermano che gli incontri sono stati percepiti come occasioni di scoperta, scambio e condivisione, capaci di avvicinare scuola e famiglia in modo autentico e partecipato.

Fig. 6 - Categorie emerse dai feedback – Valutazione delle famiglie, 4^a annualità

Categorie emerse dai feedback – Valutazione delle famiglie



Le principali aree di significato emerse dai feedback forniti (Figura 6) includono:

- il coinvolgimento e la partecipazione;
- l'emozione e l'apprezzamento per la lettura;
- la scoperta e l'apprendimento;
- la possibilità di interazione e condivisione;
- un forte riconoscimento del valore della figura esperta.

La figura dell'esperto, anche nella relazione con le famiglie, si è rivelata centrale non solo per i contenuti trasmessi, ma per la capacità di generare senso, attivare partecipazione e costruire alleanze educative. L'incontro ha contribuito a rafforzare la convinzione che la lettura ad alta voce condivisa possa diventare un ponte tra scuola e famiglia, capace di nutrire legami, linguaggi e immaginari comuni.

Tab. 3 - Gli esperti di Leggere: Forte!: brevi profili professionali

<i>Esperti/e</i>	<i>Profilo professionale</i>
Michele Volpi	Esperto di lettura ad alta voce, di narrazione teatrale e promotore della lettura. Dal 2009 lavora con la lettura ad alta voce per bambini e ragazzi. Già coordinatore del circolo LaAV di Perugia. Formatore accreditato del programma <i>Nati per Leggere</i> . Ha collaborato stabilmente al progetto <i>Leggere: Forte!</i> sin dal 2019, affiancando insegnanti ed educatori dalla prima infanzia alle scuole secondarie di II grado. Il suo approccio fonde espressività vocale, teatralità e sensibilità pedagogica. Ha ideato la "LiberBici", una bicicletta-libreria itinerante, e porta avanti laboratori e spettacoli di narrazione per l'infanzia in tutta Italia.
Giorgia Minchella	Educatrice professionale con una formazione artistica e pedagogica. Ha sviluppato progetti educativi che coniugano educazione civica e creatività, come <i>Il Paese Costituzione</i> e <i>Interpreti della Costituzione</i> . Ha approfondito la pedagogia dell'espressione attraverso il master Mimesislab (Roma Tre), integrando teatro, scrittura, danza e lettura ad alta voce. È mediatrice teatrale, insegnante di danza e voce narrante in eventi culturali. Ha coordinato il circolo LaAV de La Spezia.
Chiara Galimberti	Educatrice e formatrice con vasta esperienza nella promozione della lettura ad alta voce. Ha svolto una funzione di segreteria organizzativa nazionale per il contributo dei volontari LaAV a <i>Leggere: Forte!</i> Ha collaborato con l'Associazione NuOvameNte per progetti educativi che integrano lettura, inclusione e relazioni nei contesti scolastici e territoriali. Si è formata presso l'Università Roma Tre.

Tab. 3 - Segue

<i>Esperti/e</i>	<i>Profilo professionale</i>
Sara Di Crescenzi	Laureata in Lingue e letterature straniere all'Università di Perugia, master in "Orientamento narrativo e prevenzione della dispersione scolastica". Insegna inglese sin dal 2010 e svolge attività di counseling educativo e scolastico. Da un decennio svolge attività con la lettura ad alta voce in contesti educativi, di volontariato, di cura.
Silvia Rubes	Attrice e drammaturga, ha lavorato su progetti di contrasto alla dispersione scolastica e sulla formazione alla lettura ad alta voce. Conduce laboratori teatrali e formativi con un approccio laboratoriale ed esperienziale rivolto a educatori e insegnanti. Svolge attività di lettura ad alta voce in contesti educativi, socio assistenziali e performativi.
David Bargiacchi	Docente di lettere nella scuola secondaria di I grado, laureato in Filologia moderna (Università di Firenze) e specializzato in didattica dell'italiano a stranieri, master in orientamento narrativo. Insegnante tra i primi ad adottare stabilmente il metodo della lettura ad alta voce condivisa come strumento didattico ed espressivo. È autore del libro <i>Quasi un milione di passi</i> .
Marco Bianchini	Attore e formatore attivo in ambito teatrale, sociale ed educativo. Realizza attività di lettura ad alta voce in scuole, carceri e comunità, con particolare attenzione a obiettivi di auto-narrazione, orientamento e inclusione sociale.
Arianna Gaudio	Attrice romana, ha lavorato in teatro, televisione, al cinema e nel doppiaggio. Si è formata con la regista Lisa Ferlazzo Natoli e ha pubblicato il libro di racconti <i>La scoria infinita</i> , da cui sono stati tratti un podcast e uno spettacolo teatrale. Per oltre dieci anni ha condotto formazioni su lettura espressiva e lettura ad alta voce per l'Associazione Nausika.

Tutte e tutti gli esperti hanno ricevuto, da Nausika, una formazione specifica di tipo laboratoriale sul metodo della lettura ad alta voce condivisa e sulla gestione pratica dell'accompagnamento.

4.4. I volontari LaAV

4.4.1. Chi sono i volontari LaAV

LaAV – acronimo di *Letture ad Alta Voce* – rappresenta una delle esperienze più significative in Italia nell'ambito dell'utilizzo della lettura

ad alta voce condivisa come pratica di sostegno sociale, culturale ed educativa¹ da parte di volontari e rivolta in special modo a coloro che sono in situazione di disagio, solitudine, svantaggio o difficoltà temporanea o permanente. All'interno del progetto *Leggere: Forte!*, la presenza dei volontari LaAV ha contribuito in modo rilevante a rafforzare la dimensione partecipativa e comunitaria dell'iniziativa, offrendo supporto concreto nei servizi educativi, nelle scuole e durante gli eventi pubblici e contribuendo a risignificare il momento della lettura come momento di festa.

Nata nel 2009 all'interno dell'Associazione culturale Nausika, il movimento LaAV si fonda su un'idea semplice e potente: *Io leggo per gli altri*. Questo motto sintetizza l'anima del progetto, centrata sul valore della lettura come azione di volontariato improntata alla generosità, alla condivisione e alla solidarietà. Leggere per qualcuno significa costruire ponti tra le persone, generare connessioni emotive, favorire l'inclusione attraverso le storie.

I volontari LaAV sono cittadini di ogni età, provenienza e percorso formativo e professionale, accomunati dalla passione per la lettura e le persone e dalla convinzione che la lettura possa diventare un bene comune. Alcuni provengono dal mondo dell'educazione o dell'associazionismo, altri sono lettori "naturali" che hanno scelto di mettersi in gioco con spirito civico, altri ancora dalle esperienze più disparate. In tutti i casi, il loro impegno mira a restituire alla lettura un ruolo sociale, portandola nei luoghi dove ce n'è più bisogno: ospedali, case di riposo, centri di accoglienza, centri di assistenza, strutture psichiatriche, diurni, piazze. Da alcuni anni LaAV si è resa autonoma da Nausika trasformandosi in una OdV (organizzazione di volontariato iscritta al RUNST).

4.4.2. I volontari LaAV in *Leggere: Forte!*

Nel contesto di *Leggere: Forte!*, i volontari LaAV hanno svolto un ruolo importante, soprattutto nelle attività di stimolo alla lettura nei servizi educativi e nelle scuole. Attraverso letture in presenza, incursioni narrative, incontri pubblici e partecipazione a eventi, hanno contribuito a diffondere la cultura della lettura ad alta voce come pratica festosa, coinvolgente, colorata, quotidiana, inclusiva e trasformativa.

La loro azione, sempre coordinata con gli insegnanti (e sempre più richiesta da loro), ha rafforzato il legame tra scuola e territorio, tra educazione formale e partecipazione sociale e comunitaria.

1. www.letturedaltavoce.it/

I volontari della lettura ad alta voce si sono configurati anche come esempio di disposizione: chi legge si arricchisce dell'ascolto e della relazione, chi ascolta si apre alla possibilità di conoscere, immaginare, esplorare, entrare in relazione con le storie e con gli altri. I volontari hanno mostrato, praticamente, al di là delle loro diverse expertise e qualità di lettura, come mettere al centro l'ascolto profondo, la valorizzazione delle differenze, contribuendo a generare contesti più accoglienti e trasformativi.

L'esperienza dei volontari LaAV all'interno del progetto ha dimostrato come la lettura possa diventare uno strumento di sostegno, accoglienza, di cura educativa mentre supporta lo sviluppo cognitivo e diventa anche promozione culturale (Batini, 2019, 2021a, 2022c). Per approfondire le linee guida che orientano l'azione dei lettori volontari e le buone pratiche sperimentate nel tempo, si rimanda al sito www.letturedaltavoce.it, dove sono disponibili informazioni e notizie nonché i principi ispiratori, le posture relazionali e le modalità operative della lettura ad alta voce come pratica volontaria.

4.4.3. *Evoluzione del ruolo dei volontari LaAV dal primo al quarto anno*

4.4.3.1. Dal sostegno quotidiano all'azione di comunità (prima annualità)

Fin dall'inizio, nel progetto *Leggere: Forte!* la lettura ad alta voce è stata presentata come pratica educativa quotidiana, capace di generare impatti significativi sul piano cognitivo, emotivo e relazionale (Bartolucci & Batini, 2020; Batini, 2021a, 2021b, 2022b; Batini *et al.*, 2025) In questo quadro, i volontari LaAV hanno rappresentato una componente fondamentale, offrendo un contributo prezioso che si è evoluto e arricchito nel tempo.

Nel primo anno, il loro impegno si è concentrato prevalentemente nei servizi 0-3 e nelle scuole dell'infanzia, con oltre 1.600 ore di attività in presenza. L'attivazione dei circoli è stata preceduta da incontri formativi e informativi condotti dallo staff di Nausika, con il coinvolgimento di volontari di tutte le età. I volontari si sono configurati da subito come veri e propri ambasciatori del progetto nelle loro comunità contribuendo in modo significativo alla sua diffusione. Le modalità di intervento si sono articolate principalmente in tre forme:

- affiancamento protratto nei servizi educativi, a supporto di educatrici ed educatori durante le letture per facilitare l'acquisizione dell'abitudine e di modalità facilitanti;

- incontri con le famiglie, attraverso pomeriggi di lettura condivisa pensati per rafforzare l'alleanza educativa;
- supporto agli esperti, con accompagnamenti mirati a seguito dell'intervento dell'esperta/o per sostenere l'implementazione della lettura in contesti più complessi.

I volontari hanno partecipato anche agli incontri di monitoraggio, affiancando i borsisti di ricerca (due volontari in media per incontro con l'attenzione alla presenza dei volontari specifici per le zone e i gradi interessati dai monitoraggi).

4.4.3.2. La resilienza durante la pandemia (seconda annualità)

Nonostante la sospensione delle attività in presenza dovuta alla pandemia, l'impegno dei volontari non si è interrotto. Sono stati prodotti oltre 660 contenuti digitali (audio e video), trasmessi anche attraverso *Radio LaAV* e raccolti in playlist tematiche, dando vita a una nuova forma di "lettura diffusa" capace di superare le distanze fisiche e di adattarsi al contesto. Nel secondo anno, LaAV ha saputo riorganizzare, a livello nazionale, il proprio apporto coinvolgendo nel sostegno a *Leggere: Forte!* oltre 100 volontari da ogni zona d'Italia. Le letture, organizzate sia in modalità personalizzata e sincrona per singole sezioni e classi sia secondo calendari predefiniti, con la possibilità per tutti di assistervi, sia ancora in modalità asincrona, hanno garantito ampia partecipazione di tutte le fasce d'età.

A sostegno della qualità dell'intervento, Nausika ha attivato oltre a quella iniziale, percorsi di formazione continua specifica per i volontari LaAV, affidata a Martina Evangelista. Sono stati inoltre introdotti nuovi format creativi, tra cui:

- *LaAV in LOV in pigiama;*
- *Le letture dell'Avvento;*
- *Incontri digitali con i genitori.*

Nella parte finale dell'anno, si è assistito a una graduale ripresa degli incontri in presenza, culminata in eventi ad alto valore simbolico come le letture di fine ciclo. Un solo incontro, ad esempio, il 21 giugno 2021 ha coinvolto 38 sezioni e 692 bambini, con squadre parallele di volontari attivate per rispondere alla domanda crescente di incontri.

4.4.3.3. Il consolidamento e la varietà delle proposte (terza annualità)

Nel terzo anno, l'impegno dei volontari LaAV si è ulteriormente consolidato, con 129 incontri richiesti. Gli incontri, in presenza e online, sono stati distribuiti tra servizi alla prima infanzia e nidi, scuole dell'infanzia, primarie e secondarie. Sono state proposte attività variegata e creative:

- letture tematiche selezionate;
- assaggi di generi (es. graphic novel);
- letture animate con kamishibai;
- incontri informativi e momenti di approfondimento e lettura con i genitori e la comunità;
- un calendario strutturato di letture online.

Tutte le attività sono state offerte gratuitamente, con attenzione ai bisogni educativi delle diverse fasce d'età, e hanno contribuito al raggiungimento degli obiettivi del progetto.

4.4.3.4. Una rete matura e diffusa sul territorio (quarta annualità)

Nel quarto anno, i volontari LaAV si sono confermati colonna portante del progetto, contribuendo non solo alla promozione della lettura in classe, ma anche alla costruzione di un tessuto relazionale ampio e diffuso capace di porre il tema della corresponsabilità rispetto alle occasioni di lettura e lettura ad alta voce in un territorio. Gli oltre 80 volontari coinvolti, da 19 circoli differenti, hanno svolto 1.250 ore di attività in 23 zone educative della Toscana. Le ore di lettura in classe hanno raggiunto quota 480, cui si sono aggiunte:

- 623 ore di proposte e attività trasversali e generali;
- 100 ore per interventi specifici su richiesta;
- 24 ore a supporto di monitoraggi e formazione;
- oltre 400 ore per preparazione, formazione e riunioni.

Gli interventi dei volontari, in questa annualità, hanno coinvolto:

- 18 nidi;
- 24 scuole dell'infanzia;
- 19 scuole primarie;
- 8 secondarie di I grado;
- 3 secondarie di II grado;
- 14 incontri con le famiglie.

Un'innovazione significativa di questa annualità è stata l'introduzione delle giornate tematiche, dedicate ad autori, a saghe o a temi narrativi, che hanno arricchito l'esperienza dei partecipanti e stimolato immaginazione e curiosità, contribuendo indirettamente all'informazione bibliografica e all'attenzione alla varietà delle proposte. L'azione dei volontari ha raggiunto anche i territori più periferici. In alcune zone specifiche, come la Valdera o il Valdarno inferiore, il contributo dei volontari è stato significativo anche quantitativamente, occupando fino a 20 giornate di attività. Significativo anche l'apporto dei Teen LaAV, attivi a Quarrata e Pieve a Nievole, che hanno introdotto una dimensione intergenerazionale e partecipativa nel progetto proponendosi come volontari per i compagni e le compagne più piccoli.

Nel corso delle quattro annualità, i volontari LaAV hanno accompagnato *Leggere: Forte!* in un percorso di crescita progressiva, come facilitatori della lettura ed esempi viventi e concreti della capacità di affidarsi alle storie. Annualità dopo annualità, la loro presenza si è consolidata, mostrando notevoli capacità di adattamento (dalle letture in presenza all'animazione di format digitali innovativi, fino alla co-costruzione di percorsi tematici e al coinvolgimento attivo delle famiglie e dei territori) e una progressiva riconoscibilità del loro apporto. Con generosità, flessibilità, creatività e passione, hanno saputo rispondere alle sfide organizzative emerse. La rete costruita tra scuole, servizi, famiglie e territorio, grazie anche al loro impegno, rappresenta oggi una risorsa preziosa per promuovere il valore pubblico della lettura e il diritto di ogni bambina e bambino a crescere accompagnato dalle storie.

4.4.4. *Il feedback come strumento valutativo*

L'apporto dei volontari LaAV al progetto *Leggere: Forte!* è stato oggetto di una valutazione attenta e costante, condotta attraverso l'ascolto dei vissuti di educatrici, insegnanti e dei beneficiari diretti delle loro attività. I numerosi feedback raccolti nel corso delle annualità confermano l'impatto significativo e positivo generato dalla presenza dei volontari.

Un primo elemento emerso dai feedback raccolti riguarda il valore della continuità: la possibilità di incontrare i volontari con regolarità, secondo appuntamenti ricorrenti, ha trasformato la lettura ad alta voce in un appuntamento anche in quelle scuole e servizi nei quali si faceva fatica a garantire continuità. In molte realtà, l'arrivo dei volontari è stato vissuto come un momento speciale, ma al tempo stesso integrato nella quotidianità della pratica di lettura, contribuendo a creare un legame affettivo e simbo-

lico molto forte (ne è testimonianza la continuità, negli anni, delle richieste degli stessi/e volontari/ie, da parte delle stesse scuole e servizi).

Fin dalla prima annualità è stato attivato un sistema di valutazione basato su questionari anonimi, rivolti a educatrici, educatori e insegnanti delle scuole dell'infanzia coinvolti. La rilevazione ha restituito dati significativi: in ciascuna annualità l'utilità dell'apporto dei volontari si è collocata, per la maggioranza assoluta dei rispondenti nel punteggio massimo e per oltre il 90% nella fascia tra 4 e 5 (con scale a cinque punti).

Oltre ai dati quantitativi, di particolare rilievo sono risultate le testimonianze lasciate nei commenti aperti di chi ha partecipato all'esperienza. I commenti raccolti restituiscono con intensità l'impatto umano e pedagogico degli incontri, sottolineando come la presenza dei volontari non fosse mai percepita come una forma di sostegno e accompagnamento attento e generativo, capace di nutrire il senso di comunità.

Come scrive un'educatrice:

«Nei due incontri organizzati al nido, le volontarie si sono messe a disposizione con umiltà, accogliendo i bambini, sostenendo le educatrici e dando spunti interessanti ai genitori; questa umiltà rimarrà nei miei ricordi: non erano lì per insegnare, ma per accompagnare».

Un altro operatore aggiunge:

«La lettura ad alta voce crea qualcosa di speciale: si incontrano sguardi, si percepiscono emozioni, si catturano sorrisi e, soprattutto, si ascoltano i pensieri altrui. Tutto questo in un piccolo ma fondamentale gesto: leggere! Complimenti per il vostro lavoro!»

L'esperienza oltrepassa e supera la semplice animazione alla lettura: la capacità che hanno avuto i volontari LaAV di costruire spazi di ascolto reciproco, sospensione del tempo ordinario e la cura che hanno messo nella relazione. Il progetto *Leggere: Forte!* ha ricevuto, dai volontari facilitazione, sostegno, allegria, generosità, esempio.

5. La voce e il coinvolgimento degli attori

di Heidi Marazzita, Guendalina Serlenga, Irene Doria Maria Scierri

L'ascolto dei protagonisti è, fin dalla sua ideazione, uno degli elementi centrali del progetto *Leggere: Forte!* e del metodo della lettura ad alta voce condivisa qui proposto. La convinzione sottostante è che la valorizzazione delle esperienze, dei vissuti e delle percezioni dei soggetti coinvolti costituisca una finalità in sé del sistema educativo e di istruzione, e una leva fondamentale per orientare le pratiche, comprendere gli avvenimenti e costruire una cultura di crescita, possibilità, condivisione e trasformazione attraverso la mediazione della lettura di storie. L'intero impianto progettuale ha assunto un'impostazione partecipativa e riflessiva, fondata sul riconoscimento della pluralità delle voci come dispositivo generativo di significato e di conoscenza.

Educatrici ed educatori, insegnanti, dirigenti scolastici, studenti, genitori, bibliotecari, coordinamenti di zona, esperti di vario tipo e volontari hanno progressivamente contribuito, in forme e gradi differenti, alla costruzione di una narrazione corale sul progetto. Le loro testimonianze – raccolte attraverso interviste, focus group, diari di bordo, osservazioni sul campo, questionari e contributi audiovisivi – hanno documentato in profondità le trasformazioni in atto, offrendo uno sguardo interno sui processi educativi e didattici generati dalla lettura ad alta voce nei diversi contesti scolastici e territoriali.

Nel corso delle quattro annualità del progetto, le modalità di ascolto e raccolta delle testimonianze si sono progressivamente evolute, affinando strumenti e strategie in relazione all'ampliamento dei destinatari, alle domande progressive che il campo poneva alla ricerca e alla crescente complessità organizzativa. Se nella prima annualità l'ascolto si è prevalentemente concentrato su insegnanti e educatori, con un intento esplorativo-descrittivo e la finalità di raccogliere reazioni e prime evidenze della percezione del cambiamento da parte di coloro che lo mettevano in atto, a partire dalla seconda annualità si è assistito a un allargamento significativo

delle voci a cui prestare attenzione: studenti prima di tutto e poi genitori, bibliotecari ed esperti esterni che hanno richiesto l'utilizzo di ulteriori strumenti più articolati.

In particolare, è stata avviata una raccolta sistematica di interviste narrative, focus group registrati e trascritti, questionari a domande aperte, griglie di osservazione con sguardi differenti anche nelle analisi come con l'utilizzo dei *Mood Meter*¹ o l'analisi tematica dei verbatim. Un'importanza rilevante è stata data alle azioni di restituzione pubblica, come convegni, video-testimonianze, seminari che, coerentemente alla politica educativa, rafforzano l'azione stessa attraverso il coinvolgimento della comunità e la valorizzazione dei risultati dell'azione. I vademcum operativi e le bibliografie commentate hanno valorizzato i contributi individuali e collettivi e hanno reso fruibili le indicazioni operative in ottica formativa e per un'ulteriore disseminazione e produzione di una cultura.

Uno degli elementi distintivi del progetto è stato il costante intreccio tra ricerca, azione didattica, documentazione e formazione: le testimonianze raccolte non hanno avuto una funzione esclusivamente documentale, sono state utilizzate per orientare scelte metodologiche, individuare criticità sistemiche, elaborare strumenti operativi e stimolare processi di riflessione professionale all'interno dei team educativi e delle reti territoriali. Questo approccio ha generato un circolo virtuoso di ascolto, analisi e rielaborazione che ha rafforzato l'identità pedagogica del progetto e ne ha consolidato la coerenza interna.

Nel passaggio alla terza annualità, si è assistito a una svolta metodologica rilevante: è stato infatti rinforzato l'ascolto di studenti e studentesse ed è stato promosso un coinvolgimento diretto e strutturato delle coordinatrici e dei coordinatori zionali, attraverso focus group dedicati, finalizzati a esplorare in profondità l'impatto organizzativo, trasformativo e formativo della lettura ad alta voce nei territori.

Nell'ascolto degli studenti è stata l'adozione di una logica comparativa tra gruppi LF (*Leggere: Forte!*) e gruppi NLF (*Non Leggere: Forte!*) che

1. Il Mood Meter è uno strumento di educazione emotiva sviluppato dal Yale Center for Emotional Intelligence, ideato da Marc Brackett e colleghi (2006). Si basa su un modello che classifica le emozioni secondo due dimensioni: valenza emotiva (positiva o negativa, ossia piacevole o spiacevole) e livello di attivazione (alto o basso). Il grafico è così suddiviso in quattro quadranti: il quadrante rosso rappresenta l'area dove sono collocati gli stati affettivi caratterizzati da una bassa piacevolezza e un'elevata eccitazione, come la rabbia; il quadrante giallo rappresenta l'area dove si trovano gli stati affettivi piacevoli ad alta attivazione, come la felicità; il quadrante verde racchiude gli stati affettivi piacevoli a bassa attivazione, come la rilassatezza; il quadrante blu riguarda invece gli stati affettivi poco piacevoli a bassa attivazione, come la malinconia. È utilizzato in ambito scolastico per aiutare gli studenti a riconoscere, comprendere e regolare le proprie emozioni. Per approfondimenti, si veda Brackett (2019).

ha permesso di osservare più a fondo le differenze percepite in termini di coinvolgimento, attivazione, qualità delle relazioni percepita e benessere scolastico nelle classi. In parallelo, il punto di vista dei coordinatori ha fornito informazioni preziose sulla necessità e qualità delle strategie di accompagnamento, sulle criticità organizzative e di comunicazione, su dimensioni relative alla governance, contribuendo a rafforzare il raccordo tra livelli decisionali e la facilitazione delle pratiche educative quotidiane.

La quarta annualità ha rappresentato una fase di consolidamento e sistematizzazione, in cui la voce dei partecipanti è stata raccolta prevalentemente attraverso strumenti indiretti (come i diari di bordo, le testimonianze documentate durante gli incontri formativi e i video prodotti dalle scuole). In questa fase, l'attenzione si è spostata su una prospettiva orientata alla sostenibilità dell'intervento, all'integrazione della lettura nei curricula scolastici e all'estensione del progetto a realtà meno coinvolte, come le scuole secondarie di II grado e le aree socio-educative precedentemente solo parzialmente coinvolte.

Nel complesso, i dispositivi di ascolto messi in campo hanno assunto un valore epistemologico, pedagogico e trasformativo, configurandosi pilastri fondanti del disegno di ricerca-intervento. La scelta dell'ascolto continuo, differenziato per modalità e strumenti ed aperto a tutte le voci, ha avuto la funzione non solo di monitorare e comprendere l'evoluzione del progetto, ma anche di nutrire una cultura della partecipazione, della narrazione e della riflessività educativa, in linea con i principi dell'educazione trasformativa e con la missione costituzionale del sistema scolastico.

A testimonianza della diffusione progressiva e capillare del progetto, la Tabella 1 riassume i principali indicatori quantitativi di partecipazione e coinvolgimento nel periodo 2019-2023, offrendo una base empirica utile per leggere in controluce l'estensione e la complessità del lavoro svolto.

Tab. 1 - Partecipazione e coinvolgimento delle classi 2019-2023

<i>Annualità</i>	<i>Partecipanti totali</i>	<i>Formazione di base (presenze)</i>	<i>Formazione a catalogo (presenze)</i>	<i>Monitoraggi (1+2 livello - numero incontri)</i>	<i>Classi/Sezioni coinvolte (rilevazioni)</i>	<i>Classi/Sezioni coinvolte (generale)</i>	<i>Studenti coinvolti</i>
1	5.040	5.037	-	38	140	1.761	30.451
2	13.218	1.970	3.000	37	230	1.106	19.645
3	25.306	4.097	13.674	30	52	1.302	19.000
4	18.856	896	1.394	20	94	983	18.877
Totale	62.420	12.000	18.068	125	516	3.950	87.973

Il livello di partecipazione è rimasto elevato nel tempo, con un picco nella terza annualità, coincidente con l'estensione del progetto alle scuole secondarie. Le fluttuazioni nei numeri sono attribuibili alla riorganizzazione delle attività e alla progressiva rinuncia alla documentazione da parte di coloro che avevano già tenuto il diario di bordo per uno o due anni. I numeri riportati, infatti, si riferiscono soltanto alle classi per le quali è presente una documentazione costante dell'attività.

5.1. Le azioni di coinvolgimento e ascolto nelle quattro annualità

5.1.1. Prima annualità (2019-2020)

Uno degli elementi distintivi della strategia di ricerca del progetto *Leggere: Forte!* è stato, sin dal primo anno, l'intento di affiancare all'analisi dei dati quantitativi la raccolta di narrazioni soggettive, capaci di restituire la complessità dell'esperienza vissuta dai protagonisti del progetto e la pluralità dei punti di vista. Con queste intenzioni è stata progettata e avviata una raccolta di testimonianze scritte rivolta a educatrici, educatori, insegnanti, coordinatori, referenti territoriali e genitori, con lo scopo di far emergere visioni, trasformazioni percepite e rappresentazioni future legate alla lettura ad alta voce nei contesti educativi.

5.1.2. Interviste e cartoline: narrazioni sull'impatto del progetto

Durante il periodo delle rilevazioni, il gruppo di ricerca ha realizzato un'attività strutturata di ascolto, rivolta a tutti i soggetti coinvolti nella sperimentazione del progetto *Leggere: Forte!*: educatrici, educatori, coordinatori, referenti di zona e genitori. Le interviste, somministrate in forma scritta attraverso email, sono state rivolte a chi si era reso disponibile a seguito di un contatto diretto avvenuto durante le somministrazioni dei test o nel corso degli incontri di monitoraggio. L'intento era duplice: da un lato, raccogliere dati qualitativi per indagare il rapporto personale con la lettura di chi rispondeva, le aspettative iniziali rispetto al progetto, i cambiamenti osservati e l'impatto percepito a livello locale; dall'altro, stimolare una visione prospettica attraverso un esercizio narrativo, la cosiddetta *Cartolina dal 2030*, in cui si chiedeva di immaginare gli effetti futuri della lettura quotidiana sui bambini e sulla comunità. Le domande della prima intervista telematica, rivolte a educatori, educatrici e referenti di zona (Tabella

2), hanno esplorato quindi il rapporto personale con la lettura ad alta voce, le aspettative iniziali e poi i cambiamenti osservati e l'elemento più sorprendente emerso dall'esperienza. Veniva inoltre sollecitata una riflessione sull'impatto potenziale del progetto sul territorio, con l'invito finale a scrivere una cartolina dal futuro, datata 2030, per immaginare gli effetti della lettura ad alta voce condivisa nel lungo termine.

L'intervista rivolta ai genitori, invece, era più focalizzata sull'osservazione diretta dei comportamenti dei propri figli, le domande vertevano su: modalità di interazione dei figli con adulti e coetanei, giochi e attività familiari preferite, espressioni linguistiche ricorrenti, eventuali cambiamenti notati nei comportamenti o nell'uso delle parole dall'inizio del progetto, abitudini familiari di lettura prima e dopo l'avvio dell'iniziativa, e infine percezione dell'impatto del progetto sulla comunità locale. Anche per i genitori era previsto, in forma facoltativa e con tempistiche più distese, l'invito a scrivere una cartolina dal 2030.

Tab. 2 - Domande intervista agli/alle educatori/trici e ai/alle referenti di zona

Domande

- Qual è il tuo rapporto con la lettura e con la lettura ad alta voce?

- Quali erano le tue aspettative rispetto al progetto?

- Quali sono i cambiamenti che hai visto in questo progetto?

- Qual è la cosa che ti ha più sorpreso di più in questo progetto?

- Pensando ad una realtà territoriale come quella in cui vivi, che impatto pensi possa avere il progetto sulla comunità locale?

- Facciamo un gioco. Si chiama *Una cartolina dal 2030*: prova ad immaginare l'impatto che avrà questo progetto da qui a 10 anni. Una cartolina dal futuro può essere, per esempio, un racconto breve di un momento della vita nel nido tra 10 anni, oppure della vita di uno dei bambini tra 10 anni (per dare giusto un paio di input narrativi), un'immagine, una visione, una prospettiva. Scegli il punto di vista che preferisci (proprio, bambino, educatrice/insegnante, genitore, membro del personale scolastico, dirigente del servizio...) e scrivi... Una cosa che spero abbiamo ormai imparato da questo progetto è che non c'è un limite alle parole, né alla fantasia.

L'attività della cartolina ha rappresentato non solo uno strumento di valutazione qualitativa, ma anche uno spazio simbolico, capace di raccogliere desideri, speranze e prospettive future e, attraverso la socializzazione delle risposte, l'avvio della co-costruzione di questo futuro.

In totale, sono stati raccolti 36 contributi scritti: 33 da parte di educatrici e coordinatori, 2 da referenti territoriali e solo 1 da genitori (integrate

successivamente da altri contributi). La partecipazione ridotta delle famiglie e dei coordinamenti è attribuibile alla chiusura improvvisa dei servizi educativi a causa dell'emergenza sanitaria da Covid-19. Nonostante il campione non permetta una sistematizzazione e generalizzazione con criteri statistici, le testimonianze raccolte si sono rivelate estremamente ricche di spunti e suggestioni, tanto da essere utilizzate nella redazione di articoli divulgativi e come materiale narrativo, voci da condividere durante il convegno del 6 giugno 2020.

Dalle risposte emerge con chiarezza come la lettura ad alta voce sia stata percepita non solo come strategia educativa efficace, ma anche come una leva in grado di modificare in profondità la cultura relazionale all'interno dei servizi educativi e delle famiglie. Educatrici e insegnanti raccontano episodi emblematici: bambini che non mostravano interesse per i libri e che, grazie al progetto, hanno iniziato a chiedere ai genitori di leggere insieme, contribuendo all'introduzione della lettura nelle routine familiari, creando occasioni di condivisione affettivamente orientate. Alcune testimonianze sottolineano l'importanza del dialogo attivato con le famiglie e il valore di una cultura condivisa della lettura tra "scuola" e "casa".

Nelle *Cartoline dal futuro*, i partecipanti hanno immaginato un sistema educativo profondamente trasformato, nel quale la lettura ad alta voce non fosse più un'eccezione ma una prassi diffusa, sostenuta da politiche educative strutturate e da una comunità consapevole del proprio ruolo nel contrasto alla povertà educativa e alla disuguaglianza culturale. L'idea che la lettura ad alta voce possa contribuire a costruire comunità educanti coese e inclusive è stata ribadita con forza. Come evidenziato da una referente territoriale, i servizi educativi per la prima infanzia rappresentano spesso il primo punto di contatto tra famiglie e istituzioni, e proprio per questo motivo possono essere il terreno fertile per una trasformazione culturale profonda e duratura. La lettura condivisa, in questa prospettiva, assume un valore democratico, generativo e inclusivo, in grado di incidere non solo sulle abilità, le competenze e il benessere dei singoli bambini ma sull'intera comunità.

5.1.3. *Selezionare l'eccellenza educativa: le interviste per il manuale Tecniche per la lettura ad alta voce*

Nel corso dell'estate 2020, il gruppo di ricerca del progetto *Leggere: Forte!* ha avviato un'indagine qualitativa mirata a individuare e documentare le pratiche più significative emerse nel primo anno di attuazione, con l'obiettivo di valorizzare le esperienze di educatrici, educatori e insegnanti

che si erano distinti nella conduzione delle letture ad alta voce nella fascia 0-6 anni. I dati raccolti sono poi confluiti nel volume *Tecniche per la lettura ad alta voce. 27 suggerimenti per la fascia 0-6 anni*, concepito come strumento operativo per i professionisti dell'educazione e come raccolta di evidenze utili a consolidare la riflessione metodologica e teorica del progetto (per approfondimento si veda il capitolo 8).

Lo strumento scelto è stata l'intervista ma, volendo individuare le insegnanti eccellenti, il processo di definizione² del campione è stato complesso³. Il team, con la supervisione del responsabile scientifico, ha costruito

2. Il processo di selezione ha coinvolto borsisti del gruppo di ricerca, supervisionati da Federico Batini e coordinati da Giulia Toti, ovvero: Giulia Barbisoni, Barbara Ciurnelli, Diego Izzo, Lucia Lucchetti, Andrea Mancini, Eleonora Pera, Elisa Carolina Puccetti e Sabrina Tobia. Dopo una formazione specifica sull'intervista narrativa (a cura del prof. Federico Batini, con approfondimenti metodologici riferiti al modello proposto ne *L'intervista narrativa* di Atkinson del 2002).

3. Al fine di individuare le partecipanti alle interviste per i servizi per la prima infanzia, la selezione ha preso avvio da una rosa di 242 educatrici ed educatori segnalati da formatori, referenti zionali, colleghi o da membri del gruppo di ricerca. I candidati dovevano soddisfare almeno due criteri tra i seguenti: segnalazione ricevuta da due fonti indipendenti tra loro, partecipazione attiva agli incontri di formazione, riconoscimento da parte della comunità professionale, e segnalazioni da parte dei referenti di zona. Successivamente, sono stati applicati criteri-filtro basati sull'analisi dei diari di bordo settimanali: pratica di lettura continuativa per almeno 40 giorni, qualità e coerenza delle annotazioni (verificata mediante triangolazione), durata media della lettura superiore ai 40 minuti con progressione nel tempo, livelli di attenzione dei bambini valutati ≥ 4 su 5, ed eventuale invio di materiali video/audio durante il lockdown. In base a questi criteri, sono state selezionate 57 educatrici, 38 di queste hanno accettato l'intervista (36 individuali e 2 in coppia).

Per la scuola dell'infanzia, la selezione si è protratta fino alla fine di settembre 2020 e ha coinvolto inizialmente 230 insegnanti. Anche in questo caso sono stati adottati criteri simili: segnalazione da parte di due colleghi, indicazione dei referenti di zona e invio regolare di almeno 8 diari di bordo. I criteri di filtro successivi includevano tempo medio di lettura superiore ai 40 minuti con incremento progressivo, coerenza e qualità delle annotazioni (verificate con triangolazione), progressione nei tempi di lettura e livelli di attenzione ≥ 4 . L'applicazione combinata di almeno due di questi criteri ha ristretto il gruppo a 91 insegnanti, sui quali si è poi proceduto con ulteriori selezioni nella seconda annualità.

Il complesso delle interviste sono state realizzate tra giugno e ottobre 2020, attraverso collegamento diretto sincrono mediante piattaforme digitali (Zoom, StreamYard, Meet, WhatsApp), con registrazione integrale, a seguito della firma del consenso informato. La durata media di ciascuna intervista è stata di un'ora. In un caso, le interviste si sono svolte in coppia, e hanno consentito il confronto tra educatrici dello stesso servizio. Le testimonianze raccolte hanno messo in luce una serie di integrazioni delle pratiche nate "dal basso" capaci di trasformare profondamente le relazioni educative e il clima complessivo dei gruppi. L'attività ha permesso di raccogliere molti esempi concreti di tecniche efficaci di lettura ad alta voce e valorizzare il sapere diffuso nei servizi educativi toscani. Le esperienze, analizzate e sistematizzate, sono state selezionate per entrare nel manuale come concrete esemplificazioni delle buone pratiche trasferibili, a disposizione di chiunque voglia promuovere quotidianamente la lettura e sono state integrate con la letteratura scientifica sul tema.

lo strumento di rilevazione, elaborando una check-list di temi da toccare e conducendo interviste pilota per affinare l'approccio.

Alla fine del complesso lavoro che ha previsto quattro fonti principali (letteratura scientifica, web, esperte/i e interviste a educatrici e insegnanti) sono così risultate tre aree: conquistare e sviluppare l'attenzione (14 tecniche), creare interesse per le storie e favorire la partecipazione (8 tecniche), sviluppare la cultura del libro (5 tecniche).

5.2. Seconda annualità (2020-2021)

Nella seconda annualità l'ascolto delle voci è stato ampliato con il coinvolgimento di nuovi attori, non solo educatrici e insegnanti della scuola dell'infanzia, ma anche docenti della primaria e della secondaria di I e II grado, studenti, bibliotecari e genitori. Sono state realizzate oltre 70 interviste, con contributi individuali e collettivi, e sono stati organizzati focus group tematici. Questi materiali hanno permesso di documentare l'impatto della lettura ad alta voce nei diversi contesti educativi e di raccogliere spunti per la definizione condivisa di strumenti operativi. In particolare, le interviste alle e agli insegnanti dei diversi gradi scolari, hanno costituito anche una delle basi per la redazione del manuale *Strategie e tecniche per leggere ad alta voce a scuola*, destinato agli insegnanti della primaria e delle secondarie.

5.2.1. Il punto di vista delle biblioteche: esperienze, proposte e connessioni educative

Nel mese di ottobre 2020, il gruppo di ricerca del progetto *Leggere: Forte!* ha progettato e somministrato un questionario rivolto alle biblioteche della Toscana, con l'obiettivo di esplorare il loro ruolo nella promozione della lettura ad alta voce e raccogliere indicazioni operative e bibliografiche⁴. Il questionario, composto da 9 domande, si articolava in due sezioni. Le prime cinque, a risposta aperta, richiedevano suggerimenti bibliografici distinti per fasce d'età: 0-3, 3-6, 6-11, 11-14 e 14-18 anni. Le restanti quattro, a risposta multipla, indagavano le iniziative attivate in collaborazione con le scuole, i progetti previsti per l'anno scolastico 2020-2021, il contributo che le biblioteche ritenevano di poter offrire al sistema scolastico e le pratiche ritenute più efficaci per promuovere la lettura.

4. L'iniziativa è stata curata direttamente da Federico Batini insieme ai borsisti Giulia Toti, Diego Izzo e Barbara Ciunnelli.

Grazie alla collaborazione diretta di Sara Mele (Dirigente del settore Educazione e Istruzione che ha promosso *Leggere: Forte!*) e di Francesca Navarra (funzionaria del settore Cultura e Ricerca) della Regione Toscana, il questionario è stato inviato il 2 ottobre 2020 e ha raccolto 30 risposte in tempi molto rapidi.

L'analisi delle risposte si è sviluppata su due livelli. Da un lato, Giulia Toti ed Eleonora Cei hanno curato la raccolta, la sistematizzazione e l'ordinamento progressivo delle proposte bibliografiche. Questo materiale è stato poi integrato e impaginato nella bibliografia di *Leggere: Forte!*, pubblicata online il 17 dicembre 2020⁵.

Dall'altro lato, le risposte alle domande relative alle pratiche educative e alle riflessioni sulla promozione della lettura sono state classificate per frequenza e tipologia, restituendo una mappatura preziosa delle attività territoriali in corso e delle possibili sinergie scuola-biblioteca. Tale mappatura ha rappresentato un punto di partenza strategico per progettare nuove forme di continuità educativa e culturale in chiave interistituzionale e ha costituito un repertorio di esempi da utilizzare nella formazione.

5.2.2. La voce dei/delle docenti: la lettura ad alta voce come leva per l'inclusione

Nel mese di maggio 2021 sono stati organizzati due focus group con insegnanti della scuola primaria, nell'ambito delle attività qualitative del progetto *Leggere: Forte!*⁶. L'obiettivo degli incontri era quello di approfondire il vissuto delle insegnanti rispetto al progetto, focalizzandosi in particolare sul contributo della lettura ad alta voce rispetto all'equità e all'inclusione. La scelta metodologica dei focus group ha favorito il confronto dialogico e la condivisione di pratiche ed esperienze. Gli/le insegnanti coinvolte, selezionate in base alla regolare compilazione dei diari di bordo, erano così distribuite:

- 1^a primaria: 2 insegnanti;
- 2^a primaria: 4 insegnanti;
- 3^a primaria: 2 insegnanti;
- 4^a primaria: 4 insegnanti;
- 5^a primaria: 5 insegnanti.

5. Il materiale è consultabile alla pagina: www.regione.toscana.it/scuola/speciali/leggereforte/leggere-a-voce-alta, sezione Scarica la bibliografia per l'a.e.s. 2020-2021.

6. L'iniziativa, supervisionata dal prof. Federico Batini, ha visto la collaborazione di Susanna Morante, Diego Izzo e Martina Marsano ed è stata realizzata grazie anche alla collaborazione di Mirella Fiorucci, laureanda in Scienze della formazione primaria.

Gli incontri si sono svolti online, in due sessioni a fine maggio 2021, su piattaforma Google Meet. La discussione è stata facilitata attraverso alcune domande chiave, volte a stimolare riflessioni sui benefici del progetto, sulle criticità incontrate e sull'impatto della lettura rispetto ai processi di inclusione. Tra le domande stimolo proposte: quale parola rappresenta meglio l'esperienza di *Leggere: Forte!*; in che misura il sistema scolastico viene percepito come equo; e se, e come, la lettura ad alta voce abbia contribuito alla riduzione dei divari educativi. Dall'analisi qualitativa delle trascrizioni sono emerse diverse categorie interpretative, tra cui:

- atteggiamenti durante la lettura (rilassamento, agitazione);
- evoluzione della capacità di ascolto (miglioramento progressivo, variazioni legate al tipo di testo);
- crescita dell'interesse (richieste spontanee di lettura, acquisto di libri);
- sviluppo della comprensione del testo;
- inclusione (mediante il coinvolgimento emotivo, cognitivo e linguistico; rafforzamento delle relazioni);
- equità educativa (percezioni delle criticità del sistema scolastico e del ruolo della lettura come strumento compensativo);
- criticità (tempi ridotti, spazi inadeguati, gestione dei bisogni educativi speciali);
- rapporti con le famiglie (collaborazione o discontinuità nella pratica della lettura a casa);
- lettura ad alta voce e interdisciplinarietà, creatività, immaginazione;
- lettura ad alta voce e arricchimento lessicale, produzione orale e scritta;
- lettura ad alta voce e impatto sul clima di classe e sulla capacità di espressione delle emozioni.

Nel complesso, la lettura ad alta voce è stata riconosciuta come pratica relativamente semplice ma potente, in grado di attivare processi di apprendimento trasversali e inclusivi. In particolare, è stata sottolineata la sua capacità di coinvolgere attivamente anche gli alunni in situazione di svantaggio di diverso tipo, favorendo relazioni positive, migliorando la partecipazione e contribuendo a costruire un clima di classe accogliente e motivante.

5.2.3. *Voci dal campo: otto interviste in profondità tra continuità, impatto e trasformazione della pratica*

Nella primavera del 2021, in preparazione al convegno *Un anno di Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza. Risultati e prospettive*, tenutosi il 6 maggio, il gruppo di ricerca ha promosso un'ulteriore

azione di raccolta e valorizzazione delle voci di educatrici e insegnanti coinvolte nel progetto. L'obiettivo era duplice: da un lato, documentare l'esperienza concreta di chi ha implementato la lettura ad alta voce con rigore e continuità; dall'altro, restituire uno spaccato realistico dei punti di forza, delle trasformazioni osservate, delle motivazioni che hanno accompagnato il percorso.

Partendo dall'analisi dei diari di bordo raccolti nel corso dell'anno scolastico, il gruppo di ricerca⁷ ha individuato un campione di educatrici e docenti, anche attraverso il confronto con i coordinamenti di zona, ritenuti particolarmente rappresentativi. La selezione si è basata su criteri legati alla sistematicità nella realizzazione delle attività, alla progressione metodologica osservabile, alla capacità e volontà di riflessione sulle pratiche dimostrate e all'entusiasmo manifestato attraverso i report o con altri strumenti.

Una volta selezionati i profili, tra aprile e maggio 2021 sono stati fissati gli appuntamenti per la realizzazione delle interviste, condotte in modalità telematica tramite Zoom, Google Meet o Skype. Il team di borsisti ha curato la conduzione degli incontri, utilizzando una traccia comune articolata in tre domande-guida per poi lasciar fluire il racconto:

1. Racconta brevemente la tua esperienza: com'è iniziata, come si è evoluta e quali trasformazioni hai osservato, in te o nei bambini/ragazzi, nella concezione della lettura ad alta voce?
2. Quali sono stati i punti di forza del progetto *Leggere: Forte!?*
3. Quali benefici o cambiamenti hai riscontrato, a livello personale e tra gli alunni?

Il risultato è stato un mosaico di voci che attraversano tutto l'arco dell'età evolutiva, dalla prima infanzia alla scuola secondaria di II grado. Le intervistate provengono da territori differenti della Toscana, rappresentando una varietà di contesti educativi e scolastici.

Dalle interviste emerge un quadro coerente e articolato: le intervistate hanno raccontato come la partecipazione al progetto abbia inciso profondamente sulla loro visione della lettura ad alta voce come pratica educativa e didattica. Molte hanno sottolineato l'importanza della formazione ricevuta, la rilevanza della qualità dei testi selezionati, l'importanza della ritualità quotidiana e della dimensione relazionale rafforzata attraverso la lettura condivisa.

Tra i benefici osservati, sono stati frequentemente citati il potenziamento delle competenze linguistiche, la crescita dell'attenzione e dell'ascolto, il miglioramento del clima di gruppo, la partecipazione anche da parte di

7. Con il contributo in particolare di Aurora Castellani, Diego Izzo, Andrea Mancini e Maria Assunta Rutigliano.

alunni inizialmente più ritrosi o maggiormente in difficoltà nella didattica quotidiana. La maggior parte delle insegnanti ha espresso un rinnovato senso di motivazione e una percezione di coerenza educativa, riconoscendo nella lettura quotidiana uno spazio pedagogico privilegiato, capace di generare cambiamenti tangibili.

Queste interviste hanno assunto il valore di testimonianze che, raccolte in forma video e successivamente montate, sono state presentate pubblicamente nel corso del convegno del maggio 2021, trasmesso in diretta su YouTube tramite la piattaforma StreamYard. L'intervento, tuttora accessibile online, ha ottenuto oltre 3.200 visualizzazioni, contribuendo a diffondere le buone pratiche e a promuovere una cultura della lettura ad alta voce basata sull'esperienza diretta e riflessa degli attori della scuola⁸.

5.2.4. *Dialoghi esperti per fondare il manuale: due focus group a sostegno della progettazione e le interviste alle e agli insegnanti*

Nell'ambito della seconda annualità del progetto, un passaggio particolarmente significativo ha riguardato il coinvolgimento diretto di un gruppo di esperti nel processo di costruzione del manuale *Strategie e tecniche per leggere ad alta voce a scuola. Suggerimenti per insegnanti del primo e del secondo ciclo* che, come il precedente ha avuto come fonti principali, incrociate tra loro, la letteratura scientifica⁹ e le interviste alle insegnanti esperte (si veda il capitolo 8). Per approfondire le pratiche di lettura ad alta voce messe in atto quotidianamente nelle scuole, il gruppo di ricerca ha infatti deciso di avviare un ciclo di interviste narrative rivolte a docenti della scuola primaria e secondaria¹⁰. Il campione degli insegnanti da in-

8. Una versione del video è disponibile qui: www.youtube.com/watch?v=dHEfxy_Y2R4.

9. L'analisi della letteratura sui suggerimenti operativi, consigli, tecniche e indicazioni per la lettura ad alta voce è stata svolta individuando libri e articoli selezionati tra quelli usciti sul tema negli ultimi anni in lingua italiana, inglese, francese, spagnola e tedesca. Si tratta di oltre 600 consigli-suggerimenti, organizzati in un database e ricavati dallo spoglio, coordinato da Simone Giusti, ed effettuato da un gruppo di collaboratrici e collaboratori della Cattedra di Pedagogia sperimentale dell'Università degli Studi di Perugia (Dipartimento FISSUF), di circa 80 tra volumi e articoli scientifici in italiano, inglese, francese, spagnolo e tedesco. Un ulteriore database riguardava le fonti web.

10. Come supporto, ciascun intervistatore utilizzava una checklist strutturata, differente da quella utilizzata con il personale educativo 0-6, per assicurare una copertura sistematica delle seguenti otto aree:

1. Modalità di lettura (frequenza, durata, momenti della giornata, preparazione, postura, voce, gestualità, post-lettura, osservazione dei bambini).

tervistare è stato selezionato mediante un processo rigoroso, ispirato alla procedura già adottata per la selezione del personale educativo 0-6 nel volume precedente¹¹.

Da notare come, nel corso di queste interviste, i docenti partecipanti abbiano individuato tra i principali punti di forza:

2. Scelta dei libri (criteri, inclusività, partecipazione degli alunni, formazione, scambi scuola/famiglia, biblioteche, letture in lingua, percorsi tematici).
3. Presenza di rituali (iniziali/finali, modalità, scelta e condivisione).
4. Setting e ambienti (organizzazione dello spazio, variazioni dovute alla pandemia, ambienti alternativi).
5. Interazioni con gli alunni (durante e dopo la lettura, strategie per coinvolgere, connessioni con vissuti).
6. Clima emotivo (vissuto dell'insegnante, attenzione agli stati d'animo degli alunni, gestione dello stress).
7. Elementi di disturbo (distrazioni, difficoltà specifiche, gestione dispositivi, strategie di recupero).
8. Condivisione del percorso (collaborazioni con altri docenti, famiglie, territorio).

Le interviste sono state trascritte integralmente e analizzate attraverso una procedura di analisi tematica qualitativa, finalizzata a identificare i punti di forza e di debolezza emersi nel racconto degli insegnanti.

11. In particolare, sono stati utilizzati i dati raccolti attraverso i diari di bordo del progetto *Leggere: Forte!* per individuare insegnanti che, sulla base della documentazione compilata, potessero essere considerati esempi "eccellenti" di buone pratiche nella lettura ad alta voce. Il campione iniziale era composto da 37 insegnanti della scuola primaria e 13 insegnanti della scuola secondaria di I e II grado. La selezione è avvenuta in più fasi, articolate in una serie di step con criteri di esclusione/inclusione ben definiti e stabiliti ex-post.

Per la scuola primaria, l'accesso al campione era subordinato al superamento di tre step:

- Step I (cut-off minimo): l'insegnante doveva aver svolto almeno 7 settimane di lettura.
- Step II (criteri qualitativi): almeno uno dei due seguenti: media di 45 minuti al giorno dedicati alla lettura; segnalazione diretta da parte del gruppo di ricerca per particolare efficacia nella lettura ad alta voce.
- Step III (criteri aggiuntivi): almeno due dei tre seguenti: lettura svolta con continuità; valutazione generale $\geq 6/10$ alla domanda del diario settimanale; assenza di commenti negativi nelle ultime due settimane.

Per la scuola secondaria di I e II grado, i criteri erano:

- Lettura svolta per almeno 6 settimane.
- Tempo medio giornaliero ≥ 35 minuti nelle ultime tre settimane.
- Contatto diretto con insegnanti particolarmente capaci.

Il superamento di almeno due criteri su tre era sufficiente per l'inclusione.

A partire dal 1° luglio 2021, tutti gli insegnanti selezionati sono stati contattati individualmente via mail dal gruppo di ricerca per verificare la disponibilità a partecipare all'intervista. Hanno aderito 22 insegnanti: 18 della scuola primaria e 4 della scuola secondaria (di cui 3 di I grado e 1 di II grado). Gli incontri si sono svolti nel luglio 2021, su piattaforme online (Zoom, Google Meet, Skype), previa autorizzazione alla registrazione audio/video. Le interviste sono state progettate come interviste narrative, con una richiesta iniziale molto aperta: "Raccontami una giornata tipica in cui svolgi la lettura ad alta voce, dall'inizio alla fine". L'obiettivo era quello di far emergere in modo naturale e approfondito gli aspetti organizzativi, relazionali ed emotivi legati alla pratica.

- la costruzione di una routine condivisa e accogliente, capace di creare un clima emotivamente positivo;
- l'uso sapiente della voce, del ritmo, della postura e della mimica per mantenere alta l'attenzione e coinvolgere anche gli alunni più silenziosi;
- la funzione regolativa della lettura ad alta voce, capace di ristabilire la calma e la concentrazione dopo momenti di agitazione;
- l'integrazione della lettura con altre discipline (scienze, matematica, arte) e con le attività extrascolastiche (uscite, teatro);
- l'utilizzo di strumenti come il taccuino dello scrittore, la griglia di gradimento, le attività post-lettura per rielaborare il contenuto;
- la valorizzazione dell'aspetto relazionale e inclusivo, con la lettura che si fa ponte tra esperienze, emozioni e vissuti personali.

Tra i principali punti di debolezza, sono emersi:

- difficoltà iniziali di comprensione per gli alunni non italofoni, a cui però si cercava di ovviare con l'uso di albi illustrati;
- ostacoli derivanti dalla pandemia: l'uso delle mascherine, l'impossibilità di sfogliare i libri, l'impatto della DAD;
- resistenze di colleghi non coinvolti nel progetto, timorosi che la lettura "sottraesse" tempo all'insegnamento disciplinare;
- difficoltà a mantenere un equilibrio tra bambini più o meno ricettivi, tra testi più complessi e richieste di semplicità;
- limitata partecipazione delle famiglie o timore da parte degli insegnanti di sovraccaricarle.

Il lavoro di raccolta e analisi delle interviste ha avuto quindi una doppia ricaduta: da un lato ha permesso di documentare buone pratiche diffuse e strategie efficaci, dall'altro ha offerto un supplemento di monitoraggio e uno sguardo critico su limiti e ostacoli operativi. Queste evidenze sono state fondamentali per integrare quanto emerso dalla letteratura per il volume *Strategie e tecniche per leggere ad alta voce a scuola. Suggerimenti per insegnanti del primo e del secondo ciclo*, arricchendo la trattazione con esempi concreti e osservazioni nate dalla quotidianità scolastica. Nella fase di categorizzazione e individuazione delle tecniche è stato fondamentale, inoltre, il contributo dei focus con gli esperti (come già nel precedente volume). Infatti per arricchire la stesura del volume con il contributo di note esperte ed esperti di lettura, sono stati organizzati due focus group, svoltisi nel settembre 2021¹². Il primo focus group, che ha coinvolto l'intero panel

12. Il lavoro complessivo, svoltosi sotto la guida di Simone Giusti e Federico Batini ha visto al lavoro un gruppo di osservazione e documentazione dei due incontri (Aurora Castellani, Irene Catanzani, Eleonora Cei, Barbara Ciurnelli e Maria Assunta Rutigliano), che ha contribuito alla trascrizione, restituzione e sistematizzazione dei materiali raccolti.

di 12 esperti, è stato pensato come uno spazio di condivisione iniziale, volto a raccogliere esperienze, approcci e visioni personali riguardo alla lettura ad alta voce. L'incontro si è aperto con una breve introduzione metodologica da parte dei coordinatori, seguita da una fase di confronto guidata da alcune domande stimolo, volte a promuovere una riflessione a partire da pratiche concrete. Le domande, quali ad esempio "In che ambito leggete ad alta voce?", "A chi leggete?", oppure "Quali sono uno o due accorgimenti che consigliereste a un insegnante che desidera iniziare questa pratica?", hanno favorito l'emergere di elementi ricorrenti, attenzioni condivise e suggerimenti e indicazioni pedagogiche preziose.

Nel corso del dialogo, sono emerse divergenze e convergenze rispetto a modalità operative, finalità attribuite alla lettura e strategie adottate nei diversi contesti educativi (scolastici, formativi, bibliotecari, culturali). La pluralità dei punti di vista ha arricchito notevolmente la riflessione collettiva, portando alla luce un'ampia gamma di esperienze, sensibilità e approcci.

Il secondo focus group, svoltosi a distanza di una settimana, si è invece focalizzato in modo più analitico sulla struttura del manuale in corso di redazione¹³.

Dall'intero percorso di confronto e dalle diverse fonti è emersa infine una proposta condivisa di articolazione della strategia di lettura in sedici tecniche operative, suddivise secondo la scansione temporale dell'attività di lettura ad alta voce:

- 6 tecniche dedicate alla fase di preparazione, riguardanti la scelta dei testi, la predisposizione del setting, la cura dell'atmosfera e degli elementi paratestuali;
- 8 tecniche riferite al momento dell'azione, focalizzate sulle modalità di conduzione della lettura, sul ruolo della voce, sulle strategie di coinvolgimento degli alunni e sull'uso consapevole del linguaggio corporeo;
- 2 tecniche relative al dopo-lettura, centrate sulla rielaborazione, la riflessione condivisa e l'eventuale estensione interdisciplinare delle tematiche affrontate nel testo letto.

13. In particolare, è stato sottoposto al gruppo di esperti un indice provvisorio delle tecniche operative, articolato in tre sezioni (prima, durante e dopo la lettura), per raccogliere osservazioni, proposte di modifica o ampliamento, suggerimenti metodologici.

Anche in questa fase, il confronto è stato guidato da domande mirate, quali: "Che idea vi siete fatti di questa struttura?", "Quali elementi vi sembrano particolarmente efficaci?", "Cosa modifichereste o aggiungereste per renderlo uno strumento davvero utile agli insegnanti?". Gli esperti hanno reagito con puntualità e spirito critico, evidenziando punti di forza, rischi di semplificazione e aspetti da valorizzare ulteriormente, come l'integrazione tra lettura e discipline scolastiche, la dimensione relazionale dell'ascolto, il ruolo della voce e del corpo dell'insegnante, l'importanza di considerare la lettura come azione pedagogica trasformativa.

I focus group e le interviste hanno rappresentato un momento cardine del lavoro di progettazione del manuale, non solo per l'apporto contenutistico ricevuto, ma soprattutto per l'approccio partecipativo e dialogico che ha contraddistinto l'intero percorso radicandolo al contempo scientificamente e sulle pratiche.

5.2.5. *Voci plurime per raccontare il cambiamento: insegnanti, studenti, genitori ed esperti al convegno del 2 dicembre 2021*

Una nuova occasione per raccogliere e valorizzare le testimonianze dei protagonisti del progetto *Leggere: Forte!* si è creata in occasione del convegno *Due anni di Leggere: Forte! Risultati e prospettive*, tenutosi il 2 dicembre 2021. Regione Toscana e il gruppo di ricerca hanno proposto una restituzione a più voci, dando spazio al punto di vista di insegnanti, studenti, genitori ed esperti, con un racconto corale dei cambiamenti osservati, delle esperienze vissute e delle potenzialità future del progetto.

Il lavoro, curato dal gruppo di ricerca (Aurora Castellani, Irene Catanzani, Diego Izzo, Andrea Mancini e Maria Assunta Rutigliano), attraverso un'attenta selezione di testimonianze, interviste e materiali raccolti nel corso della seconda annualità del progetto è stato poi sintetizzato con un montaggio in un unico video, presentato durante il convegno come momento centrale di restituzione qualitativa.

Per realizzare questo lavoro, partendo dalle educatrici e insegnanti già individuate in occasione del convegno del 6 maggio 2021 e del lavoro di stesura del manuale *Strategie e tecniche per leggere ad alta voce a scuola*, sono stati selezionati contributi ulteriori a partire da criteri condivisi: continuità, progressione, motivazione e sistematicità dell'attività di lettura ad alta voce condivisa, così come emergeva dai diari di bordo.

Tra giugno e luglio 2021, il gruppo di ricerca ha condotto un'analisi delle trascrizioni delle precedenti interviste, individuando i passaggi più significativi e ricorrenti in termini di impatto percepito, tecniche adottate, criticità affrontate e trasformazioni osservate nel tempo. Le voci selezionate sono state successivamente montate in un'unica narrazione.

Per ascoltare la voce anche dei beneficiari principali del progetto, sono state condotte 36 interviste a bambini e ragazzi: 1 nella scuola dell'Infanzia, 25 nella primaria e 10 nelle secondarie (di cui 3 nel II grado). Le interviste, precedute dal consenso informato dei genitori, sono state organizzate in presenza e tramite piattaforme digitali e condotte dai borsisti attraverso

una traccia comune, centrata sul rapporto personale con la lettura, i cambiamenti vissuti e la percezione del progetto.

Al fine di integrare la prospettiva familiare, è stato richiesto agli insegnanti di individuare alcuni genitori disponibili a inviare brevi video-testimonianze. Sono stati così raccolti cinque contributi: due relativi alla scuola primaria e tre alla secondaria di I grado. Anche in questo caso, il gruppo di ricerca ha fornito una traccia di domande comuni, stimolando riflessioni su aspettative iniziali, cambiamenti osservati nei figli, abitudini familiari di lettura e sorprese inaspettate. Sono stati inoltre raccolti alcuni contributi spontanei dei genitori medesimi.

I contributi hanno confermato la rilevanza del progetto proponendo alcuni sguardi inediti sulla funzione dell'esperienza stessa e sul vissuto dei partecipanti. I genitori hanno mostrato in modo evidente il loro apprezzamento e la condivisione piena della politica educativa.

A completamento del quadro, il gruppo ha selezionato alcuni contributi proposti nei focus group condotti da Simone Giusti e Federico Batini (settembre 2021), nell'ambito della costruzione del manuale operativo. I materiali selezionati e rielaborati in forma video hanno offerto uno sguardo professionale e complementare alle voci scolastiche e familiari.

I video sono stati trasmessi nel corso del convegno, offrendo una restituzione articolata e significativa dell'impatto del progetto nelle sue diverse dimensioni.

5.3. Terza annualità (2021-2022)

Nel corso della terza annualità (2021-2022), il progetto ha consolidato la propria presenza nelle scuole toscane, mantenendo il coinvolgimento di studenti, insegnanti, educatori e figure istituzionali. Accanto alle attività formative, di monitoraggio e alla continua diffusione delle pratiche di lettura ad alta voce, è stata riservata particolare attenzione alla dimensione qualitativa, con l'obiettivo di indagare in profondità le trasformazioni generate dal progetto nei diversi contesti educativi.

In particolare, sono stati realizzati due momenti di ascolto e confronto con attori chiave: un focus group con gli studenti, volto a raccogliere i vissuti, le percezioni e i cambiamenti legati alla lettura ad alta voce vissuta in classe; e un focus group con i coordinatori zionali, finalizzato a esplorare i processi di implementazione territoriale, le strategie messe in atto, le criticità incontrate e le prospettive di consolidamento del progetto nei vari contesti locali.

Attraverso queste due azioni parallele – la voce degli studenti e la prospettiva dei coordinatori – il progetto *Leggere: Forte!* ha ampliato la propria capacità riflessiva e valutativa, promuovendo un approccio sempre più partecipativo e dialogico. Questi strumenti qualitativi hanno permesso di restituire una prospettiva plurale e approfondita, valorizzando la voce di chi il progetto lo vive quotidianamente e contribuendo a tracciare un quadro più complesso e articolato dell’impatto di *Leggere: Forte!* sulla scuola toscana.

5.3.1. *Le voci degli studenti: obiettivi, metodologia e analisi qualitativa*

Nel corso della terza annualità del progetto *Leggere: Forte!*, si è avvertita l’esigenza di ampliare il sistema di raccolta dati, introducendo dispositivi che permettessero di accogliere e valorizzare direttamente il punto di vista dei principali destinatari dell’intervento: gli studenti. Si tratta di un passaggio metodologicamente significativo, che segna una svolta nella progettazione valutativa del programma e ne potenzia l’aderenza ai principi della ricerca partecipativa, dell’ascolto attivo e della riflessività critica.

Dare voce agli studenti ha rappresentato un obiettivo centrale in questa fase: la raccolta di testimonianze, percezioni, emozioni e riflessioni personali ha consentito di esplorare in profondità l’esperienza vissuta della lettura ad alta voce, cogliendone gli effetti sia sul piano cognitivo che socio-emotivo. In particolare, l’intento era quello di analizzare l’impatto percepito della lettura ad alta voce in classe, come proposta nel progetto *Leggere: Forte!*, sulla qualità del vissuto scolastico ed emotivo degli studenti, sul clima relazionale e sull’engagement rispetto alla lettura.

L’approccio adottato si è fondato sull’utilizzo di focus group con studenti della scuola primaria e secondaria di I grado, appartenenti sia a classi che avevano aderito all’intervento (gruppi LF), sia a classi che non vi avevano partecipato (gruppi NLF), così da permettere un confronto sistematico tra condizioni sperimentali differenti. Tale scelta ha consentito di indagare in modo più robusto la possibile correlazione tra esposizione al metodo della lettura ad alta voce e i vissuti emotivi e relazionali degli studenti (De Carlo *et al.*, 2023).

Obiettivi e criteri metodologici

L’introduzione dei focus group nella terza annualità ha risposto a due principali obiettivi: da un lato, fornire uno spazio di espressione libero e strutturato agli studenti, affinché potessero condividere la propria espe-

rienza rispetto alla lettura ad alta voce in classe; dall'altro, ottenere dati qualitativi di valore che permettessero di comprendere meglio l'efficacia percepita dell'intervento rispetto a diverse dimensioni: gradimento dell'attività, rapporti con la lettura, emozioni suscitate, immediatezza narrativa e clima relazionale.

I focus group sono stati condotti attraverso una traccia semi-strutturata, appositamente costruita per esplorare le principali aree di impatto della lettura ad alta voce condivisa secondo il modello del progetto *Leggere: Forte!* La traccia, validata in fase preliminare attraverso revisione esperta e adattamenti su casi pilota, ha guidato le conversazioni su nove nuclei tematici principali:

1. il gradimento dell'esperienza di lettura ad alta voce condivisa;
2. il rapporto personale con la lettura (a scuola e fuori dalla scuola);
3. gli apprendimenti percepiti come derivanti dall'esperienza di lettura;
4. i collegamenti tra lettura ad alta voce e vita quotidiana;
5. il livello di immedesimazione nei personaggi e nelle storie;
6. le emozioni suscitate dalle letture;
7. gli stati d'animo legati al contesto di lettura in classe;
8. le eventuali attivazioni (motorie, esperienziali, sociali) generate dalla lettura;
9. il clima d'aula sperimentato durante le sessioni di lettura ad alta voce.

La conduzione dei focus group ha seguito un'impostazione dialogica e partecipativa, volta a creare un clima favorevole all'ascolto e all'espressione di vissuti autentici. Ogni incontro è stato facilitato da un moderatore formato, con il supporto di ricercatori che hanno curato la trascrizione integrale delle conversazioni. In alcuni casi, ove non è stato possibile procedere con la registrazione audio, la trascrizione è avvenuta in diretta da parte di due osservatori indipendenti.

Una volta ottenute le trascrizioni integrali, tre ricercatrici hanno avviato un processo rigoroso di analisi qualitativa del contenuto, suddiviso in più fasi:

1. *pulizia del corpus testuale*: sono stati rimossi gli interventi del moderatore che ricalcavano la traccia per evitare influenze nella codifica e concentrarsi esclusivamente sulle voci degli studenti;
2. *codifica aperta*: ciascuna ricercatrice, in modo indipendente, ha letto più volte il corpus per individuare categorie emergenti dai dati, secondo un approccio bottom-up. Questa fase ha previsto l'identificazione di unità di significato ricorrenti, assegnando etichette descrittive a ciascuna occorrenza rilevante;
3. *discussione inter-rater*: le tre codifiche sono state successivamente confrontate per identificare le convergenze e risolvere eventuali disaccordi,

raggiungendo un primo set condiviso di nove categorie tematiche ex-post;

4. *codifica assiale e selettiva*: in una seconda fase, le categorie emerse sono state analizzate per individuare connessioni e relazioni gerarchiche, generando categorie sovraordinate in grado di sintetizzare e strutturare in modo organico l'intero impianto concettuale;
5. *validazione incrociata*: le occorrenze assegnate a ciascuna categoria sono state ricontrollate da una delle ricercatrici con funzione di validatrice interna, mentre i casi dubbi sono stati esaminati con il contributo del responsabile scientifico del progetto.

Tutte le occorrenze sono state inserite in un framework tabellare, specificando per ciascuna:

- il gruppo di provenienza (LF o NLF);
- il grado scolastico (primaria o secondaria di I grado);
- l'identificativo numerico del focus group (es. FG6);
- la categoria di appartenenza.

Infine, è stata calcolata la frequenza relativa per ciascuna categoria, sia sul campione complessivo che separatamente per gruppi LF e NLF, nonché per grado scolastico, al fine di rilevare eventuali differenze strutturali nei vissuti e nelle percezioni degli studenti.

Campione e modalità di raccolta dei dati

I focus group sono stati realizzati nel periodo compreso tra il 9 maggio e il 6 giugno 2022. La selezione del campione ha seguito criteri precisi, orientati a garantire la rappresentatività dei due gruppi oggetto di confronto:

- gruppi LF: classi coinvolte nel progetto *Leggere: Forte!* e dunque esposte alla lettura ad alta voce secondo le indicazioni metodologiche proposte;
- gruppi NLF: classi non coinvolte direttamente nel progetto, che hanno proseguito con la didattica ordinaria prevista dall'istituto.

I focus group si sono svolti in presenza, all'interno dei plessi scolastici, per favorire un clima di ascolto disteso e familiare. Ogni gruppo è stato moderato da un ricercatore esperto; ove possibile, l'incontro è stato audio-registrato e integrato da materiale fotografico. Nei casi in cui non è stata concessa l'autorizzazione alla registrazione, la trascrizione è avvenuta in diretta grazie alla presenza di due ricercatori. In totale, sono stati realizzati 16 focus group (si veda Tabella 3):

- 11 nella scuola primaria (6 LF, 5 NLF);
- 5 nella scuola secondaria di I grado (3 LF, 2 NLF).

Ogni incontro ha avuto una durata media di circa 51 minuti, per un totale di oltre 800 minuti di registrazioni audio o trascrizioni in diretta. Il campione ha incluso 399 alunni, come dettagliato nella tabella seguente.

Tab. 3 - Composizione del campione per grado scolastico e gruppo di appartenenza

Grado scolastico	Gruppo	N. classi	N. studenti	Dettaglio classi
Scuola primaria	LF	6	111	2 seconde (47), 1 terza (20), 1 quarta (5), 2 quinte (39)
	NLF	5	91	2 prime (29), 1 terza (15), 2 quinte (38)
Scuola secondaria I grado	LF	3	60	1 seconda (16), 2 terze (44)
	NLF	2	37	1 seconda (20), 1 terza (17)
Totale	-	16	299	-

Categorie emerse dall'analisi: risultati principali

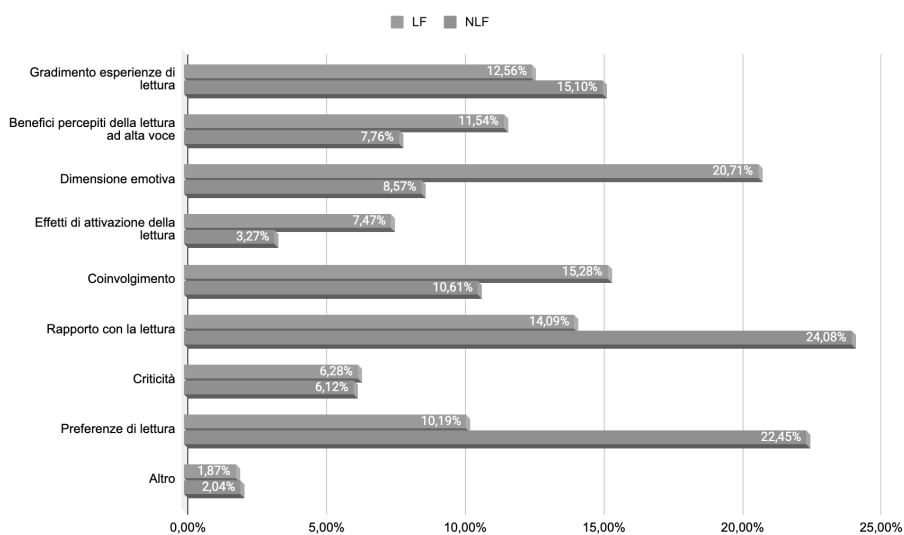
L'analisi qualitativa delle trascrizioni dei focus group ha portato all'individuazione di nove categorie tematiche emergenti, derivate in modo induttivo dal contenuto dei verbatim raccolti. Tali categorie rappresentano i principali ambiti di percezione, riflessione e rielaborazione personale espressi dagli studenti in merito all'esperienza di lettura e alla lettura ad alta voce promossa dal progetto *Leggere: Forte!* Le categorie identificate sono le seguenti:

1. *dimensione emotiva*: comprende tutte le espressioni riferite a emozioni, stati d'animo e vissuti interiori connessi alla lettura, sia in termini positivi (es. entusiasmo, commozione, curiosità) che negativi (es. noia, tristezza, paura);
2. *coinvolgimento*: raccoglie le manifestazioni di partecipazione attiva, attenzione e interesse nei confronti delle storie e delle dinamiche di lettura in classe;
3. *gradimento dell'esperienza di lettura*: si riferisce al livello di apprezzamento espresso dagli studenti nei confronti delle letture, dei testi scelti, del momento di lettura condivisa, della voce dell'adulto lettore;
4. *rapporto con la lettura*: comprende le dichiarazioni relative alle abitudini personali di lettura (es. lettura autonoma, a casa, con i familiari) e alla rappresentazione del valore attribuito al leggere;
5. *preferenze di lettura*: include indicazioni esplicite su generi, stili narrativi o tipologie di storie predilette dagli studenti, spesso accompagnate da motivazioni soggettive;

6. *benefici percepiti della lettura ad alta voce*: raccoglie i riferimenti ai presunti effetti cognitivi, relazionali o emotivi dell'attività di lettura proposta dal progetto;
7. *effetti di attivazione*: fa riferimento a comportamenti attivati dalla lettura, come scrivere, disegnare, drammatizzare, riflettere, porre domande, fare collegamenti con esperienze vissute;
8. *criticità*: comprende le osservazioni critiche rivolte al progetto o a specifici aspetti dell'esperienza (es. difficoltà di comprensione, testi percepiti come noiosi, ripetitività);
9. *altro*: categoria residuale utilizzata per etichettare le affermazioni non riconducibili ai nuclei tematici sopra definiti o con bassa frequenza.

L'analisi della distribuzione percentuale delle occorrenze all'interno delle categorie emerse ha evidenziato differenze significative tra i gruppi esposti al progetto *Leggere: Forte!* (LF) e quelli non esposti (NLF). Come mostra la Figura 1, la categoria "Dimensione emotiva" risulta essere la più rappresentata nel campione complessivo dei focus group LF, con il 20,7% delle occorrenze, a fronte di un'incidenza decisamente inferiore nei gruppi NLF (8,6%). Questo scarto percentuale sembra indicare un effetto distintivo del progetto sull'attivazione emotiva degli studenti coinvolti. Anche le categorie "Coinvolgimento" e "Gradimento dell'esperienza di lettura" risultano ben rappresentate in entrambi i gruppi, con una prevalenza nei focus

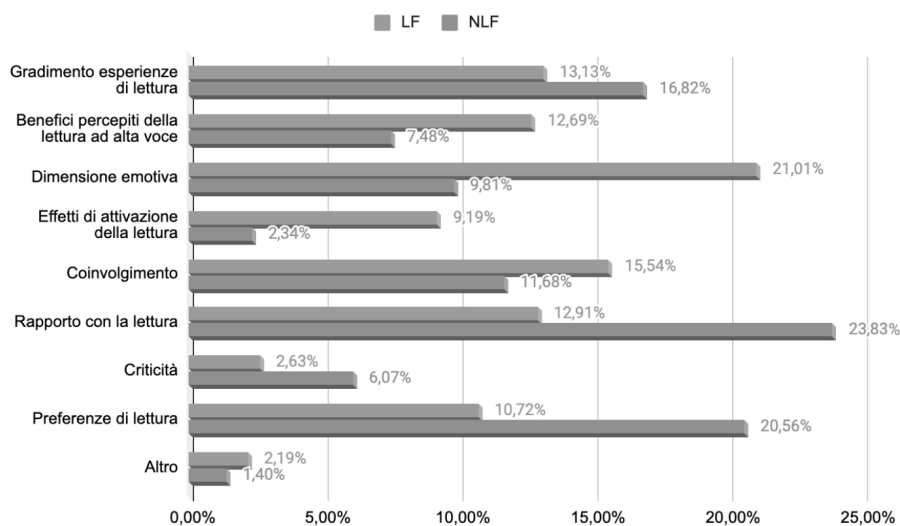
Fig. 1 - Distribuzione percentuale delle categorie nei gruppi LF e NLF (totale scuola primaria + secondaria)



group LF (rispettivamente 15,3% e 12,6%) rispetto ai NLF (10,6% e 15,1%). Viceversa, nei gruppi NLF emergono con maggiore incidenza le categorie “Rapporto con la lettura” (24,1%) e “Preferenze di lettura” (22,4%), ambiti che riflettono un rapporto più generalizzato e individuale con la lettura, meno ancorato all’esperienza situata della lettura condivisa.

Ulteriori elementi di interesse emergono disaggregando i dati per grado scolastico. La Figura 2 evidenzia come, nella scuola primaria, la “Dimensione emotiva” si confermi la categoria più rappresentata nei gruppi LF (21,01%), a fronte di una presenza più contenuta nei gruppi NLF (9,81%). Analogamente, anche in questo grado scolastico, il “Coinvolgimento” (15,54% LF vs 11,68% NLF) e il “Gradimento” (13,13% LF vs 16,82% NLF) mostrano una distribuzione simile a quella del campione generale, mentre le categorie “Rapporto con la lettura” e “Preferenze” risultano ancora predominanti nei NLF.

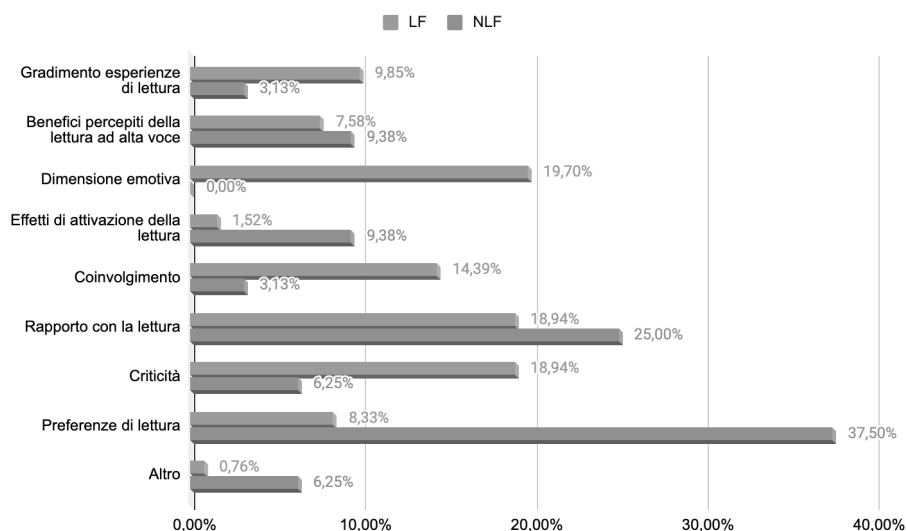
Fig. 2 - Distribuzione percentuale categorie nei gruppi LF e NLF della scuola primaria



Nel caso della scuola secondaria di I grado, i dati (riassunti nella Figura 3) mostrano una divaricazione ancora più marcata tra i due gruppi. Nei gruppi LF, la “Dimensione emotiva” rappresenta la categoria più frequente (19,70%), mentre nei gruppi NLF essa risulta del tutto assente. Allo stesso tempo, il “Coinvolgimento” (14,39% LF vs 3,13% NLF) e il “Gradimento”

(9,85% LF vs 3,13% NLF) mantengono una maggiore presenza nei gruppi LF. Nei NLF, invece, emergono in misura più rilevante le “Preferenze di lettura” (37,5%) e il “Rapporto con la lettura” (25%), confermando una tendenza già osservata nel campione primario, ma con differenze percentuali ancora più accentuate.

Fig. 3 - Distribuzione percentuale categorie nei gruppi LF e NLF della scuola primaria



Nel complesso, l’analisi comparativa delle categorie tra gruppi LF e NLF, nonché tra i due ordini scolastici, evidenzia in modo coerente come la lettura ad alta voce proposta dal progetto *Leggere: Forte!* favorisca nei partecipanti una maggiore attivazione emotiva, una più marcata partecipazione affettiva e cognitiva e una elaborazione più situata e collettiva dell’esperienza di lettura. I grafici sottostanti contribuiscono a visualizzare con chiarezza queste differenze, offrendo un riscontro quantitativo alle evidenze emerse dal processo di codifica qualitativa.

Analisi qualitativa delle emozioni con il Mood Meter

Nell’ambito dei focus group condotti con gli studenti delle scuole primarie e secondarie di I grado, è stata inserita una fase iniziale dedicata alla rilevazione qualitativa degli stati emotivi legati all’esperienza di lettura. Tale fase ha avuto una duplice finalità: da un lato, valorizzare il vissuto sog-

gettivo degli studenti e promuovere un contesto di ascolto empatico; dall'altro, indagare in maniera sistematica l'impatto emotivo del progetto *Leggere: Forte!* tramite uno strumento validato di lettura affettiva. A tal fine, è stato utilizzato il Mood Meter, modello sviluppato dal Yale Center for Emotional Intelligence (Brackett 2019; Brackett, Caruso & Stern, 2006) nell'ambito del programma RULER. Il modello prevede la classificazione delle emozioni lungo due assi: l'attivazione (alta o bassa) e la valenza (positiva o negativa), dando luogo a quattro quadranti cromatici: Rosso (alta attivazione, valenza negativa), Blu (bassa attivazione, valenza negativa), Verde (bassa attivazione, valenza positiva) e Giallo (alta attivazione, valenza positiva).

L'analisi è stata condotta su 277 occorrenze emotive complessive, emerse nei 16 focus group realizzati. I dati sono stati sottoposti a una procedura di etichettamento e categorizzazione rigorosa, ispirata ai principi della *sentiment analysis*. Tre ricercatrici hanno selezionato e isolato, attraverso un triplice passaggio indipendente e successiva discussione, tutte le espressioni verbali riconducibili alla sfera emotivo-affettiva, ricavate non solo dalla categoria "emozioni" ma anche da altre categorie emergenti (es. coinvolgimento, criticità). Ogni occorrenza è stata etichettata sulla base di una parola chiave (es. "felice", "agitato", "rilassato") e collocata nel relativo quadrante del Mood Meter. Le etichette sono state considerate nella loro funzione di *termini ombrello*, in grado di accogliere sfumature semantiche collegate al linguaggio degli studenti.

Complessivamente, le emozioni positive (Giallo + Verde) costituiscono la maggioranza del repertorio, con una prevalenza significativa nei gruppi LF (esposti al progetto di lettura ad alta voce): il 47,56% delle emozioni espresse nei gruppi LF ricade nel quadrante Giallo e il 30,67% nel Verde. Le emozioni più ricorrenti in questi quadranti sono "coinvolto", "rilassato", "felice", "piacevole", "calmo" e "tranquillo", a testimonianza di un'esperienza percepita come dinamica, rassicurante e gratificante. Le emozioni negative (Rosso + Blu) risultano invece più contenute: solo il 13,7% e il 12,73% rispettivamente.

In netto contrasto, i gruppi NLF presentano una distribuzione più bilanciata e una maggiore incidenza di emozioni negative. Il quadrante Rosso raggiunge il 23,08% (vs. 13,7% nei LF) e il Blu il 17,3% (vs. 12,73%), con emozioni come "arrabbiato", "infastidito", "annoiato" e "triste" più frequentemente riportate. Solo il 32,7% delle emozioni nei gruppi NLF ricade nel quadrante Giallo e il 26,92% nel Verde. Questo dato suggerisce una minore attivazione positiva e un'esperienza emotiva complessivamente più piatta o disturbata nei gruppi non esposti alla lettura strutturata.

La distribuzione complessiva delle emozioni è riassunta nella Tabella 4, mentre la Tabella 5 mostra il confronto dettagliato tra gruppi LF e NLF.

Tab. 4 - Distribuzione complessiva delle emozioni espresse dagli studenti nei focus group, classificate secondo il modello del Mood Meter

Tipo di emozione	Frequenza complessiva (%)
Giallo (positive, alta intensità)	36,54%
Verde (positive, bassa intensità)	23,07%
Rosso (negative, alta intensità)	23,08%
Blu (negative, bassa intensità)	17,30%

Tab. 5 - Confronto tra gruppi LF e NLF nella distribuzione delle emozioni espresse, secondo i quadranti del Mood Meter

Quadrante	Emozioni prevalenti	Gruppo LF (%)	Gruppo NLF (%)
Giallo	Felice, ispirato, divertito, coinvolto	47,56%	32,70%
Verde	Calmo, tranquillo, a proprio agio	30,67%	26,92%
Rosso	Stressato, preoccupato, agitato, infastidito	13,70%	23,08%
Blu	Triste, annoiato, apatico, malinconico	12,73%	17,30%

L'analisi quantitativa conferma quanto osservato a livello descrittivo: il test t di Student per campioni indipendenti ha evidenziato una differenza statisticamente significativa nella varietà di emozioni espresse ($t(14) = -3.86$; $p = .002$), con un'elevata dimensione dell'effetto ($d = 3.5$ secondo la scala di Cohen). In altri termini, le classi LF non solo hanno espresso emozioni più positive, ma anche un repertorio emotivo più ampio e variegato, come evidenziato dal numero di etichette emotive distinte associate ai diversi quadranti.

Appare evidente pertanto che le classi LF si distinguono per una maggiore frequenza di termini legati a emozioni proattive e prosociali, mentre nei gruppi NLF dominano emozioni di frustrazione, noia o disinteresse.

Nel complesso, l'analisi qualitativa delle emozioni attraverso il Mood Meter suggerisce che l'esperienza di lettura ad alta voce, come proposta nel progetto *Leggere: Forte!*, non solo attiva la dimensione cognitiva ma incide profondamente sulla sfera emotiva, favorendo benessere, coinvolgimento e apertura relazionale. Tale dimensione, spesso trascurata nella

letteratura sulla lettura, emerge come un potente indicatore di qualità dell'esperienza scolastica.

5.3.2. Focus group coordinatori zionali

Accanto alle attività rivolte agli studenti, si è ritenuto opportuno approfondire anche il punto di vista dei coordinatori zionali, figure chiave nella governance e nell'implementazione del progetto a livello territoriale. A tal fine, sono stati organizzati focus group dedicati, finalizzati a raccogliere in maniera sistematica percezioni, riflessioni e indicazioni operative utili per una valutazione qualitativa dell'impatto del progetto e per il miglioramento continuo delle sue modalità di attuazione. Questi momenti di riflessione collettiva hanno consentito di far emergere esperienze, criticità, strategie e proposte utili per orientare il consolidamento e lo sviluppo del progetto nelle diverse zone della Toscana.

Obiettivi e criteri metodologici

Gli obiettivi dei focus group con i coordinatori zionali erano duplice: da un lato ottenere una restituzione analitica e approfondita sul successo, le criticità e le opportunità del progetto *Leggere: Forte!* nelle diverse zone toscane; dall'altro valorizzare il punto di vista di attori chiave nel sistema educativo locale, quali coordinatori dei servizi 0-3 e 3-14 anni, capaci di offrire una lettura esperta e sistemica dell'esperienza sul territorio. Dal punto di vista metodologico, la scelta si è orientata verso la tecnica del focus group (Corrao, 2005), che favorisce l'emergere di sintesi condivise e stimola il dialogo tra pari in presenza di un moderatore. Il percorso ha previsto una traccia semi-strutturata, appositamente costruita dal gruppo di ricerca, focalizzata su quattro ambiti essenziali: benefici osservati sul territorio, elementi particolarmente apprezzati e criticità riscontrate, cambiamenti percepiti, proposte e prospettive per il futuro. Il processo di analisi qualitativa ha seguito un iter rigoroso: trascrizione verbatim degli incontri, rimozione delle parti relative alle domande guida, formulazione di macro-categorie e sottocategorie ex-post da parte di due ricercatrici, validazione tra pari e supervisione esterna, organizzazione strutturata delle evidenze in un database tematico, e articolazione finale su un modello categoriale robusto. In particolare è stata adottata una strategia di triangolazione mediante ricercatrici indipendenti e un ricercatore esterno, al fine di garantire validità interna e aderenza interpretativa.

Campione e modalità di raccolta dei dati

Il campione è stato selezionato tra i coordinamenti zionali partecipanti al progetto *Leggere: Forte!*, con due livelli distinti: i coordinatori dei servizi per la prima infanzia (0-3 e continuità 0-6), e quelli dei servizi educazione e scuola (età scolare). Su 34 coordinamenti attivi per la fascia 0-3, hanno aderito in 18, mentre in ambito storico-scolastico su 11 aderenti hanno partecipato 10 coordinatori. Hanno così preso parte complessivamente 21 coordinatori dell'infanzia (uno o due per zona) e 10 coordinatori dell'istruzione scolastica. I focus group, condotti online nel giugno 2022 (due sessioni il 14 giugno per i coordinatori scuole, due il 27 giugno e uno il 28 giugno per l'infanzia), sono stati moderati da due borsiste formative e duravano in media 90 minuti, audio e videoregistrati previo consenso.

La raccolta dati si è strutturata in una fase pre-organizzativa (invio della traccia, raccolta consensi), erogazione (incontri online con moderazione, registrazioni audiovisive), e post-raccolta (trascrizione verbatim e archiviazione dei materiali). L'articolazione in gruppi omogenei (educazione/scolastica e prima infanzia) ha consentito di rispettare le specificità dei contesti e agevolare un'analisi comparata, arricchita da un corpus solido di evidenze distribuite su scala territoriale.

Analisi e principali evidenze emerse

L'analisi qualitativa dei focus group condotti con i coordinatori zionali ha restituito un insieme articolato di riflessioni e narrazioni che mettono in luce, da un lato, il valore strategico del progetto *Leggere: Forte!* nei territori di riferimento, e dall'altro, le sfide legate alla sua implementazione, gestione e diffusione sistemica. Le conversazioni, trascritte integralmente e analizzate mediante codifica tematica iterativa, hanno permesso di individuare nove categorie analitiche, successivamente riorganizzate in cinque assi concettuali principali: condivisione, cambiamento, criticità, convinzione, resistenze.

La categoria condivisione rappresenta la quota più ampia di occorrenze (20%), e riflette l'importanza attribuita dai coordinatori al dialogo orizzontale tra scuole, docenti, educatori e istituzioni. Questo aspetto è stato descritto come uno dei principali facilitatori della diffusione del progetto, in quanto ha favorito una maggiore consapevolezza pedagogica, la circolazione di pratiche efficaci e la costruzione di una *comunità educativa riflessiva*. La condivisione è stata anche interpretata come antidoto alla solitudine professionale di molti insegnanti, offrendo loro uno spazio sicuro di confronto e mutuo supporto.

La seconda categoria per frequenza, cambiamento (18%), evidenzia il ruolo trasformativo del progetto, che viene percepito come un'opportunità

di *rinnovamento culturale* all'interno delle scuole. I coordinatori hanno segnalato un'evoluzione significativa nei comportamenti e nelle credenze degli insegnanti: in molti casi si è passati da una fase iniziale di sperimentazione incerta a una fase di consolidamento, nella quale la lettura ad alta voce è divenuta parte integrante della progettazione didattica. Questo cambiamento è stato interpretato come indicatore di un apprendimento professionale profondo, connotato da agency e senso di ownership.

La categoria criticità (16%) racchiude le principali difficoltà rilevate nella fase attuativa del progetto. Le problematiche segnalate riguardano sia aspetti organizzativi – come l'alternanza dei referenti scolastici, la disomogeneità dei livelli di preparazione, l'assenza di una visione comune all'interno dei team docenti – sia aspetti strutturali più ampi, tra cui la frammentarietà del sistema scolastico e la scarsa integrazione tra politiche educative locali e bisogni delle scuole. Alcuni coordinatori hanno inoltre sottolineato la fatica legata al loro stesso ruolo, spesso privo di riconoscimento formale e svolto in condizioni di forte responsabilità e autonomia.

Di particolare rilievo è la categoria convinzione (15%), che fa riferimento alla progressiva interiorizzazione del senso e del valore dell'intervento da parte degli attori scolastici. Molti coordinatori hanno raccontato di aver assistito a un passaggio da un'adesione prevalentemente normativa – dettata dalla richiesta dell'Ufficio scolastico o della Regione – a una partecipazione autentica e motivata. Questo spostamento è stato spesso favorito dalla visibilità esterna del progetto (grazie a eventi pubblici, restituzioni, testimonianze) e dall'impatto osservato direttamente sugli studenti. La convinzione viene descritta come leva fondamentale per la sostenibilità a lungo termine del progetto.

La categoria resistenze (12%) segnala la presenza di atteggiamenti difensivi o oppositivi, più o meno espliciti, da parte di alcuni dirigenti scolastici e docenti. Le resistenze sono attribuite principalmente a due fattori: da un lato, la percezione del progetto come elemento aggiuntivo rispetto alla didattica ordinaria (e quindi come sovraccarico); dall'altro, una forma di chiusura culturale nei confronti di pratiche innovative non immediatamente strumentali alla performance scolastica. Tuttavia, in diversi casi, tali resistenze si sono attenuate nel tempo, grazie all'azione di accompagnamento dei coordinatori e alla forza persuasiva delle esperienze concrete.

Altri temi emersi, sebbene meno ricorrenti, offrono spunti di riflessione interessanti. La categoria alleanze territoriali (8%) mostra come il progetto abbia stimolato sinergie tra scuola, enti locali, biblioteche, associazioni e famiglie, rafforzando il legame scuola-territorio. La categoria tempi del progetto (6%) segnala invece un nodo critico: i coordinatori hanno sottolineato la necessità di garantire tempi distesi, continuità formativa e cicli

pluriennali, per favorire un'effettiva sedimentazione delle pratiche. Infine, le categorie valutazione e raccordo tra ordini di scuola, pur meno presenti (5%), rimandano a esigenze di monitoraggio più sistematico e di continuità verticale dell'intervento educativo.

Nel complesso, i dati raccolti evidenziano come i coordinatori zionali abbiano svolto una funzione cruciale di *cerniera* tra indirizzi progettuali e contesti operativi, facilitando processi di cambiamento in chiave riflessiva e generativa. La loro posizione ibrida – a metà tra il livello istituzionale e quello scolastico – ha consentito di cogliere con lucidità i punti di forza del progetto ma anche le condizioni che ne ostacolano l'efficacia. Le evidenze raccolte invitano a considerare i coordinatori non solo come referenti organizzativi, ma come veri e propri *policy-makers locali*, portatori di visione educativa e capaci di promuovere, sostenere e diffondere una cultura della lettura come pratica trasformativa.

5.4. Quarta annualità (2022-2023)

La quarta annualità del progetto *Leggere: Forte!* ha rappresentato un momento di consolidamento delle azioni avviate negli anni precedenti, accompagnato da un rafforzamento delle sinergie territoriali, un ampliamento della rete di attori coinvolti e un'attenzione crescente alla sostenibilità e al radicamento strutturale della politica educativa. Pur in assenza di focus group o interviste dirette con gli studenti, sono state utilizzate modalità indirette per raccogliere elementi utili a documentare il coinvolgimento e la partecipazione dei bambini e dei ragazzi, in particolare attraverso i format di osservazione compilati dai lettori volontari, i diari di bordo e le testimonianze qualitative fornite da docenti e operatori scolastici. In questa annualità si conferma il ruolo centrale delle scuole e dei servizi educativi 0-6, ma si segnala anche l'estensione dell'intervento ad altri contesti territoriali, con una particolare attenzione alla formazione degli adulti coinvolti nel progetto (insegnanti, educatori, volontari). In tale prospettiva, il lavoro sui coordinamenti zionali e l'attivazione di reti locali si rafforza, diventando una leva per garantire la qualità della lettura ad alta voce e la sua integrazione stabile nei curricoli e nei piani educativi di zona.

Dal punto di vista metodologico, le principali evidenze sono state raccolte attraverso osservazioni sistematiche e restituzioni narrative: in particolare, emergono dati relativi alla motivazione crescente degli studenti, alla loro partecipazione attiva durante le sessioni di lettura, alla familiarità sempre maggiore con la pratica narrativa condivisa e alla ricaduta positiva sul clima di classe. Le voci degli adulti segnalano, inoltre, un progressivo

cambiamento nell'atteggiamento dei bambini verso la lettura, con episodi di attesa, curiosità, rielaborazione spontanea e domande di approfondimento. Sebbene la voce diretta degli studenti non sia stata rilevata in forma strutturata come nell'annualità precedente, il loro coinvolgimento viene ampiamente riconosciuto come elemento chiave di successo e sostenibilità dell'intervento.

La quarta annualità, in definitiva, si è caratterizzata per un passaggio progressivo da una dimensione sperimentale e documentativa a una logica di sistema, in cui la lettura ad alta voce si consolida come pratica educativa condivisa, sostenuta da una comunità professionale diffusa, da un forte investimento in formazione e dalla cura degli ambienti educativi in cui si pratica la lettura.

5.4.1. *Trasformazioni educative attraverso la lettura: evidenze e prospettive*

L'analisi trasversale delle quattro annualità del progetto *Leggere: Forte!* mette in luce in maniera chiara e articolata come la lettura ad alta voce, proposta con sistematicità e intenzionalità educativa, abbia rappresentato un intervento trasformativo a più livelli. Il dispositivo della “voce” – intesa sia come pratica orale, sia come metafora della partecipazione attiva di educatori, studenti, famiglie e referenti territoriali – ha costituito il cuore pulsante del progetto e il fulcro dell'approccio metodologico adottato.

Nel corso del tempo, le modalità di rilevazione si sono evolute da interviste e osservazioni esplorative a forme strutturate di raccolta e analisi del dato, attraverso focus group tematici, codifiche qualitative e strumenti come il *Mood Meter*. Questo passaggio ha permesso di accompagnare la crescita del progetto con una riflessione sempre più solida e fondata sui dati, capace di restituire la complessità del contesto scolastico regionale.

Tra i risultati più significativi, emerge con forza il ruolo della dimensione emotiva: gli studenti che hanno partecipato alle attività di lettura ad alta voce secondo il modello proposto (gruppi LF) hanno espresso, in misura nettamente superiore ai gruppi di controllo (NLF), emozioni positive ad alta intensità (47,5% contro 32,7%), come “felicità”, “ispirazione” e “coinvolgimento”. Questo dato è confermato anche dalla preponderanza della categoria “Dimensione emotiva” tra i temi emersi nei verbatim: 20,7% nei gruppi LF, contro l'8,6% nei NLF.

La lettura, dunque, non è stata solo attività didattica, ma occasione relazionale e affettiva, capace di stimolare l'immaginazione, generare identificazione nei personaggi e migliorare il clima di classe. A questa dimen-

sione si affianca il dato sul coinvolgimento e sul gradimento, anch'essi più alti nei gruppi esposti, che attestano l'efficacia della proposta come leva di motivazione e partecipazione.

Lungo le diverse annualità si è inoltre assistito a un crescente radicamento della pratica nei contesti scolastici, come dimostrato dal numero elevato e stabile di studenti coinvolti (quasi 88.000), dalla varietà dei gradi scolastici raggiunti e dal consolidamento delle reti locali. A livello professionale, insegnanti ed educatori hanno mostrato un'evoluzione nel proprio approccio pedagogico, documentando un cambiamento nel modo di concepire la lettura, non più come attività ancillare, ma come parte integrante del curriculum formativo.

Il coinvolgimento dei coordinatori zionali, attraverso specifici focus group, ha permesso di far emergere una visione sistemica e operativa del progetto: il loro punto di vista ha evidenziato sia il valore strategico della lettura ad alta voce come pratica inclusiva, sia le criticità organizzative da affrontare per garantirne la sostenibilità. La riflessione proposta da queste figure ha contribuito a rafforzare l'idea di una politica educativa fondata sulla cura dei processi e sull'alleanza tra scuola, territorio e famiglie.

Infine, le narrazioni raccolte confermano che *Leggere: Forte!* ha attivato una molteplicità di apprendimenti, sia formali che non formali, incidendo sulle competenze linguistiche, relazionali, socio-emotive e metacognitive degli studenti. L'ascolto delle voci dei protagonisti – siano essi bambini, insegnanti o genitori – ha permesso di cogliere elementi che i soli dati quantitativi non avrebbero restituito: l'entusiasmo, la scoperta, l'immedesimazione, ma anche le difficoltà, le resistenze e le strategie di adattamento messe in campo.

In definitiva, i risultati raggiunti mostrano che la lettura ad alta voce non solo rappresenta una buona pratica educativa, ma può costituire una leva trasformativa sistemica, capace di incidere sulle dimensioni strutturali e culturali del sistema scolastico. Il percorso tracciato da *Leggere: Forte!* lascia intravedere la possibilità concreta di costruire una scuola più attenta alla voce di ciascuno, più connessa al sentire collettivo, e più intenzionata a educare attraverso la parola condivisa.

6. La documentazione

di Diego Izzo, Benedetta D'Autilia, Mauro Le Donne

Nel corso delle quattro annualità del progetto *Leggere: Forte!*, il diario di bordo ha rappresentato uno degli strumenti più rilevanti e trasversali, come dispositivo formativo e riflessivo per i docenti e come elemento di raccolta sistematica di dati sullo svolgimento delle attività al fine di documentarle e di consentirne il monitoraggio quasi in tempo reale (Battini, 2012; Bertolini, Toti, D'Autilia, 2022; De Carlo, Ciurnelli, Rutigliano, 2023; Morante Della Lena & Marchetta, 2022; Robasto, Castellani, Barbisoni, 2022; Pera *et al.*, 2023). A tutti i servizi educativi e scolastici aderenti è stato richiesto di documentare quotidianamente le esperienze di lettura ad alta voce attraverso la compilazione di un diario da inviare con cadenza settimanale. Il coinvolgimento diretto di educatori, educatrici e insegnanti nella redazione dei diari ha garantito l'accesso a una fonte ricca e diversificata di informazioni, rendendo possibile una lettura plurale e profonda dell'impatto del progetto sui contesti, sui professionisti e sui bambini e ragazzi coinvolti oltre che a raccogliere lo sguardo di ruoli di riferimento.

Nel tempo, il diario di bordo ha subito una serie di modifiche formali e funzionali, introdotte a seguito di un dialogo costante con i partecipanti, che hanno espresso esigenze di semplificazione e chiarezza. Queste modifiche, attentamente calibrate, non hanno compromesso la rilevanza metodologica dello strumento e soprattutto hanno favorito una maggiore adesione e una compilazione più motivata e autentica.

Le funzioni assolte dal diario di bordo possono essere ricondotte a cinque ambiti principali, ciascuno dei quali ne evidenzia la versatilità e la profondità:

- **Spazio di riflessione e monitoraggio:** il diario ha offerto quotidianamente un'opportunità concreta per osservare, descrivere e interpretare ciò che accadeva durante le letture ad alta voce. Educatori e insegnanti

hanno potuto soffermarsi non solo sugli aspetti tecnici (durata, ambientazione, modalità di lettura), ma anche su elementi relazionali, emozionali e partecipativi, sviluppando un habitus osservativo e riflessivo che si è rivelato cruciale per la crescita professionale. La ricerca educativa ha sottolineato (Korthagen, 1999; Mortari, 2009; Pellerey, 2019) come la scrittura riflessiva, come quella dei diari professionali, favorisca la costruzione di significato e l'elaborazione critica dell'esperienza, contribuendo a sviluppare nei professionisti un atteggiamento di ricerca sul proprio agire educativo e una tensione allo sviluppo.

- **Uno sguardo sugli effetti educativi:** attraverso le annotazioni giornalieri, è stato possibile rilevare le reazioni dei bambini e degli studenti alle letture, cogliendone l'interesse, il livello di attenzione, la comprensione e il coinvolgimento emotivo nello sguardo dei loro insegnanti. Questi dati, sebbene qualitativi, hanno fornito indicazioni preziose sull'efficacia percepita dagli insegnanti della pratica della lettura ad alta voce, e hanno orientato, di fatto, l'adattamento delle loro strategie didattiche, contribuendo alla progettazione di interventi sempre più mirati e inclusivi (Chien, 2013; Lindroth, 2014; Raluy & Mislang, 2022). Il diario si è così configurato anche come strumento di documentazione di uno sguardo e di valutazione formativa in itinere.
- **Espansione del repertorio bibliografico:** la documentazione dei titoli utilizzati ha permesso di tracciare il percorso bibliografico seguito da ciascun servizio, consentendo di osservare dove fosse maggiormente utile incentivare la scoperta di nuove proposte editoriali e promuovere una selezione più consapevole e articolata dei testi. L'attenzione allo sviluppo di una competenza bibliografica diffusa, essenziale per garantire la qualità delle letture proposte sul medio periodo, la loro adeguatezza ai bisogni evolutivi ed educativi delle diverse fasce d'età, è stata resa possibile proprio dai diari.
- **Condivisione tra pari e costruzione di una comunità:** in alcune fasi del progetto, i diari di bordo hanno assunto una funzione dialogica. Le dimensioni ricorrenti nei diari hanno consentito di organizzare confronti situati tra colleghi che hanno facilitato la costruzione di comunità professionali. Attraverso la rilettura e l'elaborazione condivisa dei contenuti emersi dai diari, si è potuto attivare un processo di apprendimento collaborativo, centrato sull'analisi dell'esperienza e sull'intenzionalità educativa (Sposetti, 2011, 2020), si sono potute affrontare le criticità attraverso le esperienze delle colleghe e dei colleghi e il confronto con la ricerca e l'elaborazione teorica.
- **Documentazione del progetto:** infine, il diario si è rivelato uno strumento strategico per il monitoraggio generale del progetto e per la

restituzione dei suoi esiti ai diversi stakeholder. I diari hanno permesso di registrare la frequenza e l'intensità delle letture, di testimoniare il proprio grado di coinvolgimento da parte dei professionisti e di raccogliere dati qualitativi sull'impatto percepito sui bambini. In tal modo, ha offerto una base solida per una migliore analisi dei risultati, anche attraverso l'incrocio con gli esiti degli strumenti standardizzati e per la riprogettazione delle azioni future, rafforzando la coerenza interna della politica educativa *Leggere: Forte!* (Mortari, 2009).

Il diario di bordo si è affermato come dispositivo pedagogico e metodologico capace di sostenere l'azione educativa quotidiana e, al tempo stesso, valorizzarla come oggetto di ricerca e riflessione. La sua funzione è andata ben oltre la semplice rendicontazione dell'azione, pure importante: ha contribuito a dare visibilità a processi educativi spesso invisibili, a orientare lo sguardo e consolidare l'identità professionale degli operatori coinvolti e a costruire un patrimonio collettivo di narrazioni, esperienze e consapevolezze.

Il diario di bordo è stato anche lo strumento attraverso il quale è stato possibile raccontare, con certezza, la rilevanza complessiva dell'azione enumerando classi, frequenze, tempi di lettura, scelte bibliografiche, progressi di vario tipo.

6.1. Evoluzione dello strumento: un percorso di semplificazione progressiva

Sin dall'avvio del progetto *Leggere: Forte!*, il diario di bordo ha rappresentato un elemento chiave per accompagnare la diffusione e il consolidamento della pratica della lettura ad alta voce nei servizi educativi e nelle scuole.

Nel corso delle quattro annualità, il diario ha conosciuto un processo di evoluzione metodologica e operativa, segnato da aggiustamenti progressivi che hanno tenuto conto delle esigenze degli operatori e delle finalità del progetto. Il percorso di modifica ha combinato rigore scientifico e attenzione al contesto, grazie all'adozione di un approccio partecipato, tipico della ricerca-azione, che ha visto il gruppo di ricerca dialogare costantemente con insegnanti, educatori, coordinatori ed esperti dei territori.

La traiettoria di cambiamento che ha interessato il diario di bordo può essere letta come un processo di semplificazione progressiva, che ha preso avvio da una prima versione molto articolata, fino ad approdare a un modello essenziale, centrato su indicatori chiave ma ancora capace di cogliere talune complessità delle situazioni educative. L'obiettivo costante è stato

quello di garantire uno strumento utile sia alla documentazione che alla riflessione, al monitoraggio e alla crescita, capace di offrire dati significativi a più livelli: individuale, di gruppo, territoriale e sistemico.

6.1.1. *Prima annualità (2019-2020): l'impianto originario*

Nella fase iniziale, il diario si presentava come uno strumento dettagliato e strutturato, con sezioni distinte dedicate alla descrizione delle attività svolte, alle riflessioni personali di insegnanti ed educatori, alle osservazioni degli esperti e dei volontari e alla raccolta di informazioni generali. La compilazione richiedeva circa 30 minuti e poteva avvenire in modalità cartacea o digitale, con invio quotidiano o settimanale.

Le sezioni giornaliere prevedevano, tra l'altro, la registrazione dei tempi di lettura, delle letture scelte, degli interventi dei bambini e del gradimento percepito, mentre la sezione settimanale raccoglieva osservazioni ampie e riflessioni educative. Nel complesso, sono stati raccolti 13.381 diari in questa forma, che hanno fornito una prima fotografia articolata delle pratiche attivate nei diversi territori.

6.1.2. *Seconda annualità (2020-2021): razionalizzazione e ridefinizione*

Nella seconda annualità, sulla base delle criticità emerse per la compilazione e dei suggerimenti ricevuti dal campo, il diario è stato riorganizzato per ridurne il carico e renderlo maggiormente funzionale a fornire feedback sulle pratiche. Sono state eliminate alcune sezioni ritenute ridondanti o poco utilizzate e sono stati introdotti nuovi spazi per documentare le reazioni dei bambini e degli studenti, le osservazioni professionali degli insegnanti e le strategie didattiche adottate.

Il tempo medio di compilazione è sceso a 25 minuti, con adozione estesa della compilazione digitale tramite Modulo Google e supporto cartaceo stampabile per chi lo preferisse (per una gestione più agevole degli appunti quotidiani). Oltre ad aver riorganizzato le domande per tipologia e funzione, si è puntato maggiormente su domande a risposte chiuse, con poche sezioni mirate aperte. Nel corso di questa annualità, sono stati inviati 25.360 diari, segnando un picco di partecipazione a conferma dell'utilità dello strumento nel supportare la riflessione professionale.

6.1.3. *Terza annualità (2021-2022): ottimizzazione e usabilità*

Nel terzo anno, il processo di semplificazione ed alleggerimento del diario è proseguito. Si è intervenuti sulla struttura per semplificarne ulteriormente la compilazione, pur mantenendo gli elementi centrali per il monitoraggio educativo. Le domande sono state ridotte a circa 40-42 complessive, con prevalenza di risposte chiuse (multiple choice e scale Likert), accompagnate da un numero limitato di domande aperte. Il tempo medio di compilazione si è attestato intorno ai 15-20 minuti, e la modalità digitale è stata mantenuta come canale unico di raccolta (il supporto cartaceo per chi lo desiderava veniva utilizzata solo a scopo di documentazione per l'inserimento settimanale nel modulo). Le sezioni giornaliere e settimanali hanno continuato a prevedere la registrazione del tempo di lettura, delle letture effettuate, dell'attenzione e del gradimento dei bambini, ma con formati più snelli. In questo anno sono stati raccolti oltre 17.000 diari.

6.1.4. *Quarta annualità (2022-2023): la versione matura dello strumento*

Con la quarta annualità si è giunti alla versione più essenziale del diario di bordo, risultato di un lavoro congiunto di ottimizzazione fondato su logiche di co-progettazione. L'obiettivo è stato quello di costruire uno strumento che, pur ridotto nel numero di domande (circa 34 con una variazione a seconda dell'ordine scolastico), potesse fornire informazioni chiave sull'efficacia dell'esperienza di lettura condivisa, in termini di frequenza, attenzione, gradimento e delle scelte fatte.

Il tempo richiesto per la compilazione si è ulteriormente ridotto a un tempo inferiore a 10 minuti, con un'interfaccia maggiormente intuitiva e agile. Sono stati raccolti oltre 14.000 diari.

Occorre notare come la versione con il maggior numero di domande è stata anche quella che ha consentito di raccogliere il maggior numero di diari. Complessivamente sono quasi 70.000 i diari raccolti.

Nella terza e quarta annualità molte e molti insegnanti che hanno aderito alla pratica e al metodo non hanno, tuttavia, compilato il diario di bordo. Questa peculiarità non ha permesso di apprezzare completamente l'evoluzione della diffusione del metodo.

La Tabella 1 sintetizza l'evoluzione complessiva del diario di bordo attraverso le quattro annualità del progetto.

Tab. 1 - Evoluzione del diario di bordo per annualità: tempi, strumenti e struttura

Annualità	Tempo di compilazione	Modalità di compilazione	Modalità di invio	Domande totali	Tipologia di domande
I (2019-2020)	30 minuti	Cartaceo / Word	Quotidiano/ Settimanale	32/43	Informazioni generali, Risposte aperte (brevi e complete), Scale Likert
II (2020-2021)	25 minuti	Digitale (Google Form) + Word stampabile	Settimanale	42/45/46	Informazioni generali, Risposte aperte, Scelte multiple, Scale Likert
III (2021-2022)	20-15 minuti	Digitale (Google Form) + Word stampabile	Settimanale	39/40/42	Informazioni generali, Risposte aperte, Scelte multiple, Scale Likert
IV (2022-2023)	10 minuti	Digitale (Google Form) + Word stampabile	Settimanale	34/36/37	Informazioni generali, Risposte aperte, Scelte multiple, Scale Likert

6.2. Valore pedagogico e replicabilità del modello

Il diario di bordo è stato sperimentato per la prima volta in progetti territoriali nei servizi per la prima infanzia in Umbria e Toscana, poi nelle scuole dell'infanzia e, con il progetto *Leggimi ancora*, di Giunti Scuola, a livello nazionale nelle scuole primarie e secondarie di I grado (Batini, 2018; Batini & Bartolucci, 2019). L'esperienza maturata conferma che la documentazione quotidiana, se progettata e accompagnata in modo consapevole, può diventare un potente strumento di tipo pedagogico: orienta lo sguardo di chi conduce la lettura ad alta voce condivisa, spinge a riflettere su quanto accaduto e sulle proprie scelte, facilita il confronto con colleghe e colleghi, consente una postura retrospettiva, in dimensione diacronica, rispetto al proprio intervento. Il processo di co-progettazione ha favorito un apprendimento reciproco: i ricercatori hanno dovuto comprendere cosa era davvero rilevante e funzionale, insegnanti ed educatori hanno riconosciuto nello strumento una componente del metodo e non un adempimento burocratico. In particolare, l'evoluzione del diario ha permesso di:

- **sostenere la riflessione professionale e metacognitiva** degli operatori, fornendo uno spazio strutturato ma flessibile per interrogarsi sulle proprie pratiche, prendere consapevolezza delle dinamiche in atto e affinare le strategie educative;
- **monitorare le pratiche in tempo reale**, attraverso una raccolta dati capillare e contestualizzata, capace di osservare le scelte bibliografiche, la loro progressività e varietà e raccogliere tanto la frequenza delle letture, quanto le reazioni emotive, cognitive e relazionali dei bambini (secondo lo sguardo degli insegnanti); nella peculiare organizzazione delle zone educative della Regione Toscana il diario ha costituito anche l'occasione per i coordinamenti zonali di conoscere l'andamento della politica educativa nella loro zona;
- **valutare l'impatto dell'intervento su scala regionale**, restituendo una fotografia comparabile tra contesti e annualità, utile sia per la rendicontazione scientifica che per l'orientamento delle politiche educative;
- **alimentare una cultura condivisa della cura educativa**, fondata sull'osservazione partecipata, la narrazione delle pratiche e la valorizzazione della quotidianità, spesso trascurate in processi standardizzati di monitoraggio.

La versione finale del diario di bordo costituisce un modello replicabile per progetti di lettura e, più in generale, interventi educativi che ambiscono a coniugare monitoraggio, sostegno alle pratiche, riflessione e trasformazione. Si tratta di uno strumento capace di mettere in relazione in modo significativo ricerca e pratica educativa, assegnando un valore rilevante alla voce di chi lavora quotidianamente con i bambini.

Il diario ha assunto un valore simbolico all'interno delle comunità educative coinvolte, trasformandosi da strumento inizialmente percepito come obbligo gravoso a dispositivo generativo di consapevolezza. Il diario non ha svolto semplicemente una funzione tecnica di raccolta di informazioni, ma ha rappresentato una lente attraverso cui leggere l'agire educativo e un canale di comunicazione tra soggetti, territori e livelli decisionali. Un dispositivo vivo, in grado di crescere con il progetto stesso, riflettendone le tensioni, i bisogni e i traguardi raggiunti.

6.3. Tipologia di dati raccolti e approccio analitico

Nel corso delle quattro annualità del progetto *Leggere: Forte!*, il diario di bordo ha costituito il principale strumento di raccolta dati, nonché una risorsa insostituibile per la documentazione delle pratiche e l'analisi dell'evoluzione delle attività educative connesse alla lettura ad alta voce. Compi-

lato regolarmente da insegnanti, educatori ed educatrici operanti nei diversi contesti scolastici ed educativi – dai servizi 0-3 alla scuola secondaria di I grado – questo dispositivo ha permesso di raccogliere una mole estremamente ampia e differenziata di informazioni, con un livello di granularità che sarebbe stato difficile raggiungere attraverso altri strumenti.

I dati raccolti attraverso i diari sono riconducibili a due macro-tipologie: da un lato, le informazioni a carattere quantitativo, derivate da domande chiuse (a scelta multipla, su scala Likert o a risposta numerica); dall'altro, le informazioni qualitative, derivanti dalle risposte aperte, dalle riflessioni narrative e dalle osservazioni libere inserite dai compilatori. Questa duplice natura ha reso necessario un approccio analitico misto (mixed methods), che ha affiancato l'analisi statistica descrittiva a procedure di codifica e categorizzazione interpretativa, restituendo un quadro integrato e multilivello dell'attuazione del progetto.

Dal punto di vista quantitativo, la struttura del diario ha consentito di monitorare con precisione diverse dimensioni: il numero di bambini o ragazzi coinvolti, il numero di insegnanti partecipanti, la frequenza settimanale della lettura ad alta voce, la durata media delle sessioni, il repertorio dei testi selezionati, il grado di partecipazione percepita, la presenza o meno di difficoltà organizzative. Questi dati sono stati organizzati all'interno di database strutturati, disaggregati per annualità, grado scolastico, zona educativa e singola sezione o classe. Tale organizzazione ha reso possibile condurre analisi trasversali e longitudinali, mettendo in relazione la continuità delle attività con le condizioni strutturali e organizzative dei contesti educativi, e offrendo una base solida per il monitoraggio dell'intervento su scala regionale.

Accanto ai dati numerici, il valore aggiunto della documentazione è stato rappresentato dalla componente testuale e narrativa. Le sezioni a risposta aperta hanno dato voce agli operatori, permettendo loro di descrivere in modo personale, situato e dinamico l'esperienza della lettura ad alta voce. L'analisi qualitativa di questi testi è stata condotta annualmente dal gruppo di ricerca attraverso una procedura rigorosa di lettura sistematica, codifica e categorizzazione tematica. Questo lavoro ha permesso di individuare pattern ricorrenti nelle esperienze riportate, di mettere in luce le trasformazioni percepite dai docenti e dagli educatori nel corso dell'anno e di restituire un'immagine sfaccettata delle pratiche in atto.

Le narrazioni raccolte hanno infatti restituito un'ampia gamma di effetti osservati sui bambini e sui ragazzi, differenziati a seconda del grado scolastico e del contesto. Nei servizi educativi per la prima infanzia (0-3 anni), le osservazioni hanno spesso evidenziato la centralità della relazione educativa e il ruolo della lettura nella costruzione di un contesto affettivo

e simbolico significativo. Le educatrici hanno descritto con ricchezza di dettagli il modo in cui la lettura condivisa favorisse lo sviluppo dell'attenzione, la curiosità, l'interazione corporea e lo scambio verbale tra pari e con l'adulto. Nella scuola dell'infanzia, è emersa con forza la dimensione emotiva dell'esperienza: i bambini hanno mostrato una partecipazione attiva e coinvolta, spesso accompagnata da domande, commenti spontanei, imitazioni, richieste di rilettura. Le pratiche descritte evidenziano una progressiva familiarizzazione con il linguaggio narrativo e con i rituali della lettura quotidiana.

Nella scuola primaria, il diario ha documentato numerosi episodi di dialogo riflessivo tra pari, discussioni sul significato delle storie, connessioni spontanee tra i contenuti dei libri e le esperienze personali degli alunni. In molte classi, la lettura ad alta voce ha rappresentato un'opportunità di costruzione del gruppo, di rafforzamento delle relazioni interpersonali e di promozione di un clima positivo e accogliente. Particolarmente rilevante è stata la funzione della lettura nella promozione delle competenze linguistiche: molti docenti hanno segnalato un arricchimento del vocabolario, una maggiore consapevolezza delle strutture testuali, e un'accresciuta propensione alla produzione scritta.

Anche nella scuola secondaria di I grado, spesso considerata un contesto più sfidante per questo tipo di attività, il diario ha offerto importanti evidenze. Gli insegnanti hanno descritto una progressiva apertura degli studenti verso la lettura, favorita dalla scelta di testi narrativi coinvolgenti, dalla possibilità di discutere temi attuali o emotivamente rilevanti, e dalla libertà di esprimere opinioni e vissuti personali. Le pratiche più riuscite sono state quelle capaci di integrare la lettura ad alta voce in una cornice didattica significativa, collegandola ad attività di scrittura, confronto, drammatizzazione, o lavoro interdisciplinare. Le osservazioni raccolte suggeriscono che, anche in età adolescenziale, la lettura condivisa può attivare processi profondi di immedesimazione, elaborazione e rielaborazione critica, a patto che venga sostenuta da una regia educativa attenta e da un contesto di ascolto autentico.

Naturalmente, il corpus documentale ha restituito anche elementi di complessità e limiti operativi. Tra le criticità ricorrenti, si segnalano la difficoltà di mantenere alta l'attenzione durante le sessioni più lunghe, la discontinuità nella compilazione del diario in presenza di turnazioni o sostituzioni del personale, e la necessità di supportare maggiormente i docenti nella selezione dei testi e nella pianificazione delle attività. Queste indicazioni, tuttavia, si sono rivelate preziose per l'adeguamento progressivo dello strumento e per l'orientamento delle azioni di accompagnamento formativo.

Nel loro insieme, i dati raccolti tramite il diario di bordo hanno quindi rappresentato molto più che una semplice fonte informativa: si sono configurati come una lente attraverso cui osservare e comprendere la quotidianità educativa, le sue trasformazioni e le sue potenzialità. Il diario ha reso visibile ciò che spesso rimane implicito o invisibile nel lavoro educativo, restituendo dignità alla parola dei professionisti dell'educazione, valorizzandone il punto di vista e la competenza osservativa. In questo senso, l'analisi dei dati dei diari e la loro condivisione hanno contribuito non solo alla valutazione dell'efficacia del progetto, ma anche alla costruzione di una cultura della documentazione diffusa e condivisa, che considera la riflessività un elemento centrale del fare educativo e che ha facilitato la diffusione di una cultura della lettura.

6.4. Risultati emersi dall'analisi dei diari di bordo

Dalla prima alla quarta annualità, i diari hanno offerto uno sguardo sistematico e stratificato sulle pratiche quotidiane di lettura, restituendo – attraverso una combinazione di dati quantitativi e qualitativi – l'impatto dell'intervento su bambini, studenti, insegnanti ed educatori.

Nel tempo, la documentazione si è arricchita per numero, ampiezza e profondità, permettendo un'analisi longitudinale che ha fatto emergere trend di miglioramento in termini di partecipazione, attenzione, gradimento e benefici cognitivi ed emotivi. Accanto a questi dati, le risposte aperte hanno offerto una preziosa dimensione narrativa e riflessiva, mettendo in luce il ruolo trasformativo della lettura non solo come pratica didattica, ma come dispositivo relazionale, culturale e inclusivo.

I paragrafi che seguono presentano in modo articolato i risultati delle quattro annualità, con un'attenzione crescente all'integrazione tra analisi statistiche e codificazioni tematiche, e con una particolare cura nel valorizzare le voci degli operatori coinvolti. L'obiettivo è duplice: da un lato, documentare in modo rigoroso l'efficacia del progetto secondo la percezione degli attori che lo portano avanti nel sistema educativo e di istruzione toscano; dall'altro, restituire una narrazione plurale, capace di far emergere la complessità, la varietà e la potenza educativa della lettura ad alta voce nella scuola e nei servizi per l'infanzia.

6.4.1. Prima annualità (2019-2020)

Durante la prima annualità del progetto *Leggere: Forte!*, l'analisi dei diari di bordo ha rappresentato uno snodo cruciale per comprendere l'im-

patto della lettura ad alta voce nei contesti educativi, con l'attenzione concentrata sui servizi 0-6. A causa della sospensione precoce delle attività scolastiche in presenza, legata all'emergenza Covid-19, l'analisi ex-post ha subito una necessaria riprogettazione: il gruppo di ricerca ha quindi valorizzato la componente qualitativa della documentazione, ponendo il diario di bordo al centro del monitoraggio e della valutazione del progetto.

Nel complesso sono stati raccolti e analizzati 13.381 diari di bordo (il numero risente, ovviamente, della chiusura a marzo delle scuole): 8.593 provenienti dai nidi, 4.569 dalla scuola dell'infanzia, e 319 dalle scuole primarie e secondarie, queste ultime limitate alle prime sperimentazioni. La funzione primaria del diario è stata quella di documentare i passaggi evolutivi dell'attività di lettura, in termini di durata, bibliodiversità, modalità di conduzione, attenzione, gradimento e partecipazione dei bambini, oltre che di rappresentare uno strumento di riflessione per educatori e insegnanti.

Per la rielaborazione dei dati, il gruppo di ricerca ha predisposto un sistema strutturato di organizzazione per zona socio-educativa, grado scolastico e servizio di riferimento (vedere Tabella 2 per un esempio).

Tab. 2 - Partecipazione alle attività per grado scolastico

<i>Grado scolastico</i>	<i>Bambini/e coinvolti</i>	<i>Sezioni</i>	<i>Servizi</i>	<i>Media settimane</i>
Nido	15.344	1.085	871	7,60
Infanzia	13.812	617	395	7,18
Primaria	896	42	19	4,33*
Secondaria I grado	280	12	6	2,75*
Secondaria II grado	119	5	3	1,60*

* Le medie includono anche classi con numeri molto bassi di diari

È stato così possibile ricostruire una mappatura dettagliata delle attività, che hanno coinvolto complessivamente circa 30.000 bambine e bambini. Le medie settimanali di partecipazione sono risultate pari a 7,6 settimane per i nidi e 7,18 per la scuola dell'infanzia.

Per l'analisi qualitativa, è stato selezionato un campione significativo di 53 sezioni sperimentali (39 nidi), da cui sono stati estratti 478 diari completi. La lettura reiterata delle risposte aperte ha portato all'individuazione di sette categorie principali, ulteriormente articolate in sottocategorie e validate attraverso triangolazione tra più ricercatori:

- **sviluppo linguistico:** ampliamento del lessico, imitazione verbale, rielaborazione narrativa, uso simbolico del linguaggio;
- **interesse e coinvolgimento:** richieste autonome di lettura, partecipazione attiva, esplorazione spontanea dei libri;
- **stato emotivo dell'adulto:** piacere, motivazione, senso di efficacia e, in minor misura, stanchezza e difficoltà nel mantenere l'attenzione;
- **strategie educative:** soluzioni adottate per condurre la lettura in presenza di gruppi numerosi o eterogenei;
- **effetti cognitivi:** incremento dell'attenzione, della memoria e del gioco simbolico connesso alle storie;
- **fattori disturbanti:** elementi ambientali o dinamiche interne al gruppo che interferivano con la lettura;
- **routine e rituali:** stabilizzazione della lettura come momento quotidiano riconosciuto e atteso.

Le testimonianze raccolte restituiscono un quadro di forte trasformazione sia nei bambini che negli adulti coinvolti. Nei più piccoli si osservano ripetizioni spontanee di versi, imitazioni vocali, e simulazioni del gesto della lettura anche fuori dalle sessioni. Nei bambini dell'infanzia emergono segnali di comprensione narrativa, anticipazione delle trame e verbalizzazione dei contenuti ascoltati.

I diari contenevano anche scale numeriche relative a dimensioni chiave: tempo di lettura, attenzione, gradimento, partecipazione attiva, reazioni emotive e presenza di fattori di disturbo. L'elaborazione di grafici a linee per singola sezione e in forma aggregata ha permesso di tracciare l'andamento di queste variabili nel tempo. In particolare, i nidi sperimentali hanno mostrato un aumento del tempo medio di lettura da 22 minuti (giorno 1) a 59 minuti (giorno 50), accompagnato da un miglioramento progressivo nei livelli di attenzione, coinvolgimento e gradimento.

Le criticità emerse riguardano prevalentemente la difficoltà nel mantenere la regolarità della compilazione durante i periodi di maggiore carico di lavoro e la gestione dell'attenzione nei gruppi più complessi.

6.4.2. Seconda annualità (2020-2021)

La seconda annualità del progetto *Leggere: Forte!* ha rappresentato un momento cruciale per consolidare e ampliare l'osservazione sistematica degli effetti della lettura ad alta voce quotidiana in contesti educativi. Tra gennaio e luglio 2021, sono stati raccolti 25.360 diari di bordo provenienti da 697 strutture scolastiche ed educative (nidi, scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di I grado), per un totale di 1.206 classi e sezioni coinvolte

e 19.645 bambini e studenti monitorati. La rendicontazione delle attività ha permesso di documentare 1.753.995 minuti di lettura, ovvero più di 29.000 ore complessive, distribuite su 56.548 giornate di lettura. Il lavoro di raccolta e analisi ha visto il coinvolgimento attivo di 2.496 educatori e insegnanti, configurando una partecipazione estesa e diffusa sull'intero territorio regionale. Il processo di analisi si è sviluppato su due binari paralleli: da un lato, l'elaborazione quantitativa dei dati attraverso l'analisi longitudinale delle variabili registrate su scala numerica (tempo di lettura, attenzione, interesse, gradimento); dall'altro, l'analisi qualitativa e di frequenza delle risposte aperte e multiple, volte a cogliere segnali più sfumati ma rilevanti dal punto di vista pedagogico e relazionale. Dopo un'attenta pulizia del dataset, sono stati mantenuti nel campione finale solo i gruppi che avevano inviato almeno 4 diari, senza interruzioni superiori alle 4 settimane, e con una buona coerenza interna tra i dati temporali.

Per rendere più leggibile e confrontabile l'andamento dei dati, le sezioni e le classi sono state suddivise in tre gruppi sulla base del tempo medio settimanale di lettura rilevato nella prima settimana. Questo criterio ha permesso di indagare in che misura l'esperienza potesse produrre cambiamenti anche in contesti inizialmente meno esposti alla lettura.

I tre gruppi sono stati così definiti:

- **Gruppo 1 – esposizione alta:** include classi/sezioni che già nella prima settimana dedicavano un tempo consistente alla lettura (es. 40-60 minuti in nido, infanzia e primaria; 35-50 minuti nella secondaria);
- **Gruppo 2 – esposizione media:** raccoglie i contesti con una pratica di lettura già attiva ma non ancora sistematica (20-39 minuti per nido e infanzia; 21-39 primaria; 20-34 secondaria);
- **Gruppo 3 – esposizione bassa:** comprende i gruppi con partenza più debole, in cui il tempo iniziale di lettura era molto contenuto (5-19 minuti in nido e infanzia; 10-20 primaria; 7-19 secondaria).

Questa articolazione ha consentito di valutare in modo differenziato l'evoluzione della lettura nel tempo, sia nei contesti già consolidati che in quelli da potenziare, fornendo preziose indicazioni.

I risultati quantitativi restituiscono un quadro chiaro e coerente: in tutti gli ordini scolastici e in tutti i gruppi si è osservato un incremento costante e significativo del tempo medio settimanale di lettura. Per esempio:

- nei nidi, il gruppo 3 è passato da 14,12 a 27,58 minuti in dieci settimane (+95%);
- nell'infanzia, lo stesso gruppo è passato da 14,53 a 29,47 minuti in dodici settimane;
- nella primaria, il gruppo 3 è passato da 18,22 a 29,19 minuti in undici settimane.

Questi dati sono particolarmente significativi perché dimostrano che anche le classi e sezioni con un tempo iniziale molto basso hanno raddoppiato il tempo dedicato alla lettura, internalizzando progressivamente la pratica come parte integrante della routine quotidiana.

Parallelamente, anche il livello medio settimanale di attenzione e interesse percepiti (su scala 1-5) è cresciuto:

- nei nidi, gruppo 3: attenzione da 3,07 a 4,04; interesse da 3,57 a 4,35;
- nella scuola dell'infanzia: attenzione da 3,33 a 4,00; interesse da 3,89 a 4,50;
- nella primaria: attenzione da 3,75 a 4,29; interesse da 3,91 a 4,57.

Anche la valutazione complessiva dell'esperienza da parte di insegnanti e educatori ha seguito un andamento crescente, passando da punteggi medi iniziali di 6,5-7,7 fino a 8,3-9 nelle settimane conclusive, con uno scarto medio superiore a un punto su scala 1-10.

L'analisi qualitativa delle risposte multiple ha confermato e arricchito questi risultati, evidenziando comportamenti osservabili e manifestazioni spontanee di coinvolgimento. Ad esempio, nei nidi del gruppo 1:

- l'84,59% dei bambini chiedeva di leggere ancora;
- il 79,73% riproduceva suoni o versi;
- il 79,46% sfogliava libri in autonomia;
- il 72,43% mostrava familiarità con storie e personaggi.

Nella scuola dell'infanzia, il 75% dei bambini del gruppo 1 faceva collegamenti tra la storia e la propria esperienza personale; nella primaria, il 62% degli alunni interveniva con domande contestuali durante la lettura e oltre il 60% mostrava miglioramenti nel lessico e nella comprensione.

Tra i benefici cognitivi più frequentemente rilevati da educatori e insegnanti si segnalano:

- il miglioramento dell'attenzione (fino all'80% nei nidi);
- l'ampliamento del vocabolario (oltre il 70% in tutti gli ordini scolastici);
- la capacità di anticipare parole e frasi (indicativa di memoria testuale);
- una maggiore concentrazione e capacità di ascolto sostenuto.

Infine, sono emerse anche ricadute indirette ma strutturali: in molte sezioni e classi sono stati allestiti angoli lettura permanenti, si è osservato un rafforzamento del lavoro collegiale (oltre il 50% dei casi), e si sono attivati scambi con famiglie, biblioteche e librerie del territorio. In numerosi casi, l'esperienza ha generato una vera e propria trasformazione culturale, integrando la lettura ad alta voce nella quotidianità scolastica non solo come pratica didattica, ma come rituale di condivisione, ascolto e costruzione di senso.

6.4.3. Terza annualità (2021-2022)

Nel corso della terza annualità, la restituzione dei dati ha prodotto un corpus estremamente ricco e dettagliato: oltre 17.000 diari di bordo inviati da più di 1.000 sezioni o classi, afferenti a circa 600 strutture e istituti, per un totale stimato di oltre 19.000 bambini e ragazzi direttamente esposti alle letture ad alta voce, e di oltre 50.000 giornate di lettura effettuate e documentate.

L'analisi quantitativa ha evidenziato risultati ampiamente positivi lungo tutte le variabili indagate. Nella fascia 0-6 (nido e infanzia), gli indici di gradimento, attenzione, interesse e partecipazione si attestano in prevalenza su valori molto alti. Al nido, ad esempio, il livello di interesse medio espresso si concentra per oltre il 75% sui valori 5 e 6, mentre l'attenzione raggiunge picchi al 6 nel 46,5% delle risposte. Analogamente, nella scuola dell'infanzia il valore medio di partecipazione si attesta sul livello 6 nel 49,87% dei casi, a conferma di un coinvolgimento profondo e costante da parte dei bambini. Anche gli indici relativi allo stato emotivo dell'insegnante risultano significativamente elevati, segno di un investimento personale positivo da parte del personale educativo.

Nel segmento scolare (primaria e secondaria), i dati confermano una forte adesione al progetto e un impatto percepito molto favorevole. Nella scuola primaria, il gradimento medio settimanale dell'esperienza si concentra nei valori 8, 9 e 10, con una distribuzione che supera cumulativamente l'80% delle risposte. La secondaria mostra un andamento molto simile: il 68% dei diari riporta punteggi di valutazione dell'esperienza settimanale tra 8 e 10, a testimonianza dell'efficacia del progetto anche in contesti educativi solitamente più critici rispetto alla partecipazione spontanea.

Un'ulteriore area di indagine ha riguardato il rapporto tra le variabili temporali (tempo totale dedicato alla lettura, frequenza e costanza settimanale) e le variabili di esito. Attraverso analisi di correlazione (τ di Kendall), sono emerse relazioni significative e coerenti. In tutte le fasce scolastiche, una maggiore esposizione alla lettura corrisponde a livelli più elevati di attenzione, interesse, partecipazione e gradimento. In particolare, nella secondaria si evidenziano correlazioni tra il tempo assoluto di lettura e l'interesse ($\tau = .214$; $p < 0.01$), la partecipazione ($\tau = .240$; $p < 0.01$) e l'attenzione ($\tau = .229$; $p < 0.01$). Questi dati confermano che la dimensione temporale e la regolarità dell'intervento sono elementi centrali nella costruzione di un ambiente educativo favorevole alla lettura o, ricordando che si tratta di dati emersi dagli sguardi degli insegnanti, a maggiore investimento temporale dell'insegnante si modifica anche il tipo di sguardo

con cui osserva l'interesse, la partecipazione e l'attenzione di studentesse e studenti.

Inoltre, il confronto tra gruppi (alta vs bassa esposizione) mostra che le classi che leggono di più tendono anche a dichiarare minori criticità, suggerendo una relazione inversa tra intensità dell'attività e problemi gestionali o ambientali, tra investimento reale dell'insegnante e attuabilità della pratica educativa.

Il materiale qualitativo raccolto attraverso le risposte aperte ha restituito un quadro ancora più ricco e stratificato dell'esperienza vissuta nei servizi educativi. Attraverso un processo di codifica tematica e categorizzazione ex-post, sono emerse categorie ricorrenti che descrivono tanto gli aspetti positivi quanto le criticità riscontrate. Tra le categorie più frequenti, si segnalano:

- **gradimento al progetto:** con manifestazioni di entusiasmo e partecipazione attiva, spesso espresse sia da parte dei bambini/ragazzi che degli insegnanti. Alla primaria, ad esempio, è frequente la sottolineatura del clima positivo generato dalla lettura come momento rituale condiviso;
- **benefici cognitivi osservati:** in particolare lo sviluppo del linguaggio, l'arricchimento del lessico, l'aumento dei tempi di attenzione e la stimolazione del pensiero critico (soprattutto alla secondaria);
- **benefici emotivi e relazionali:** molti insegnanti hanno sottolineato il valore della lettura come strumento di inclusione, regolazione emotiva e rafforzamento dei legami tra pari e con l'adulto;
- **sviluppo del rapporto con la lettura:** è ricorrente l'osservazione di comportamenti come la richiesta spontanea di lettura, l'interesse per i testi anche al di fuori del contesto scolastico, e la scelta autonoma di libri nonché indicazioni di avvio (nello scolare) di percorsi di lettura autonoma;
- **buone pratiche educative:** come la strutturazione di spazi e tempi dedicati, l'uso di rituali di avvio, il coinvolgimento di figure esterne e l'integrazione interdisciplinare delle letture;
- **criticità:** tra le più frequenti si rilevano difficoltà legate all'organizzazione dell'orario, alla gestione del gruppo classe, alla presenza di rumori ambientali o interruzioni esterne.

Un dato di particolare interesse riguarda la quantità e varietà di titoli letti, che rappresenta un indicatore chiave del valore bibliodidattico del progetto. Complessivamente, sono stati documentati 44.327 libri e albi letti: 17.624 al nido, 23.140 all'infanzia, 2977 alla primaria e 586 alla secondaria.

All'interno di questo numero così rilevante si raccoglie una ricchezza bibliografica a conferma non soltanto della capillarità dell'intervento, ma

anche dell'intenzionalità educativa nel promuovere la bibliodiversità come leva per l'accesso equo alla cultura. I titoli maggiormente utilizzati – da *Il piccolo bruco mai sazio* per il nido a *Il rinomato catalogo di Walker e Dawn* per la secondaria – riflettono un equilibrio tra testi più tradizionali, proposte innovative e diversificate per temi, linguaggi e target e la progressiva penetrazione delle bibliografie proposte nel corso della politica.

6.4.4. Quarta annualità (2022-2023)

L'analisi dei 14.007 diari di bordo raccolti durante la quarta annualità ha costituito una delle fasi più ricche del monitoraggio, grazie alla grande mole di dati raccolti e alla varietà di contesti educativi coinvolti. I dati sono stati strutturati per grado scolastico (nido, infanzia, primaria, secondaria di I e II grado) e successivamente suddivisi in due gruppi analitici principali: il Gruppo A, composto da sezioni e classi che hanno rispettato i criteri minimi di aderenza metodologica – frequenza almeno settimanale, quantità minima di minuti letti, costanza e durata del percorso – e il Gruppo B, che comprende le classi con aderenza parziale o discontinua. Tale suddivisione ha consentito non solo un'analisi longitudinale dell'andamento nel tempo delle variabili osservate, ma anche un confronto trasversale tra i due sottogruppi, rilevando l'impatto differenziale dell'intervento in funzione del grado di implementazione.

Servizi per la prima infanzia (nido)

Nel nido, i dati evidenziano in modo netto l'efficacia della proposta nei contesti che hanno mantenuto una buona regolarità nella lettura. Il Gruppo A (192 sezioni) ha incrementato significativamente il tempo medio di lettura per sessione, passando da 26,53 a 35,29 minuti (+8,76 minuti in 15 settimane). In parallelo, tutti gli indicatori qualitativi su scala Likert hanno mostrato un andamento positivo: attenzione (+0,93), interesse (+0,81), manifestazioni verbali (+1,22), gradimento dell'attività (+0,52), stato emotivo degli insegnanti (+0,36) e valutazione complessiva dell'esperienza (+0,49). Il Gruppo B (84 sezioni), pur mostrando un aumento in alcune dimensioni (interesse +0,98; attenzione +1,18), ha registrato un decremento nei tempi di lettura (-1,62 minuti) e risultati meno omogenei, probabilmente per via dell'intermittenza nella pratica o di un coinvolgimento meno strutturato degli adulti.

È importante notare come, nei contesti del Gruppo A, i docenti abbiano riportato una più chiara interiorizzazione della routine da parte dei bambini e una più frequente partecipazione genitoriale. Le analisi qualita-

tive hanno confermato l'importanza della ripetitività e della ritualizzazione nella lettura ad alta voce in età precoce, favorendo non solo lo sviluppo del linguaggio ma anche dimensioni socio-emotive, come l'espressione di preferenze e la regolazione affettiva.

Scuola dell'infanzia

Anche nella scuola dell'infanzia, l'analisi ha mostrato risultati altamente significativi in favore del Gruppo A (182 sezioni), che ha aumentato il tempo medio di lettura di +9,1 minuti, arrivando a oltre 36 minuti medi per sessione alla quindicesima settimana. I miglioramenti sono estesi a tutte le dimensioni rilevate: gradimento (+0,38), attenzione (+0,78), interesse (+0,65), manifestazioni verbali (+0,74), valutazione dell'esperienza (+0,32). Il Gruppo B (68 sezioni), pur mostrando un certo miglioramento in attenzione e interesse, ha evidenziato un calo del tempo medio di lettura (-0,3) e una stagnazione negli altri parametri, suggerendo ancora una volta che frequenza, intensità, continuità, progressività e bibliovarietà dell'intervento siano condizioni necessarie per garantire qualità e ottenere benefici educativi tangibili.

I commenti aperti dei docenti del Gruppo A sono risultati più numerosi, pur nelle proporzioni numeriche, e articolati (oltre 1.070 osservazioni) rispetto al Gruppo B (246), e spesso descrivono con dettaglio la crescita dei bambini in termini di capacità di ascolto, produzione verbale, memoria narrativa e desiderio di rilettura. Emergono anche interessanti segnalazioni sulla componente relazionale della lettura condivisa, intesa come momento privilegiato di contatto emotivo, distensione e coesione del gruppo. I commenti qualitativi confermano il maggior impegno degli insegnanti del Gruppo A.

Scuola primaria

I risultati relativi alla scuola primaria presentano un quadro di consolidamento degli effetti osservati nei gradi precedenti, con una intensità leggermente inferiore, ma comunque significativa. Il Gruppo A (173 classi) ha aumentato il tempo medio di lettura di 2,66 minuti in 12 settimane, e migliorato in attenzione (+0,48), interesse (+0,41), gradimento (+0,19), frequenza delle manifestazioni verbali (+0,73) e valutazione dell'esperienza (+0,18). Il dato più interessante è che lo stato emotivo degli insegnanti si è mantenuto positivo (+0,10), suggerendo che la pratica della lettura possa avere effetti stabilizzanti e soddisfacenti anche per il personale educativo, non solo per gli studenti.

Nel Gruppo B (78 classi), invece, si registra un calo in quasi tutte le dimensioni, con una riduzione significativa del tempo medio di lettura

(-1,24), una perdita di gradimento (-0,16) e un peggioramento del benessere percepito dagli insegnanti (-0,36). Le analisi qualitative mostrano come nel Gruppo A siano emersi con più frequenza riferimenti a fenomeni di lettura autonoma emergente, interdisciplinarietà, collegamenti testuali e pensiero critico, mentre nel Gruppo B prevalgono osservazioni più generiche o relative a difficoltà logistiche.

Scuola secondaria di I e II grado

Il contesto più sfidante si è rivelato quello delle scuole secondarie, per la minore adesione complessiva e la maggiore disomogeneità dei dati. La durata dell'intervento è stata ridotta a 9 settimane per uniformare l'analisi, ma ha comunque consentito di rilevare differenze marcate tra i due gruppi. Il Gruppo A (76 classi) ha mantenuto tempi di lettura stabili (incremento minimo +0,38 minuti), e un trend positivo in quasi tutte le variabili (interesse +0,10; attenzione +0,13; manifestazioni verbali +0,83). L'incremento è meno marcato rispetto ai gradi precedenti, evidenziando una maggiore variabilità nel coinvolgimento adolescenziale e una necessità ancora più forte di una continuità di impegno e di scelte bibliografiche adeguate.

Il Gruppo B (55 classi) mostra una regressione su quasi tutti gli indicatori: calo nei tempi di lettura (-2,55 minuti), riduzione dell'attenzione (-0,45), del gradimento (-0,39), dello stato emotivo degli insegnanti (-0,57) e della valutazione complessiva dell'esperienza (-0,54). È significativo che l'unico parametro con un lieve miglioramento sia stato quello delle manifestazioni verbali (+0,24), che ci consente di osservare la rilevanza della lettura ad alta voce come per il dialogo e il confronto.

I risultati rafforzano l'ipotesi di efficacia del metodo nei contesti in cui il metodo è stato assunto in modo più strutturato e completo (Gruppo A), con effetti visibili sia sulle dimensioni cognitive (attenzione, interesse, abilità linguistiche) sia su quelle affettive e sociali (gradimento, routine, benessere degli insegnanti). I benefici percepiti includono anche: sviluppo dell'immaginario, miglioramento della concentrazione, consolidamento di una ritualità, e creazione di un clima relazionale positivo. Le criticità, per il Gruppo A, sono per lo più organizzative (es. gestione dei tempi), mentre nel Gruppo B emergono anche problematiche legate alla discontinuità, alla scarsa motivazione degli studenti e alla frammentarietà del setting educativo.

Risultati delle domande aperte

L'analisi delle risposte aperte presenti nei diari di bordo del quarto anno ha rappresentato una componente fondamentale per cogliere la dimensione più riflessiva, esperienziale e trasformativa del progetto, integrando i

dati quantitativi con elementi narrativi e osservativi. Per gestire l'ampiezza del corpus testuale raccolto, si è adottata una strategia di analisi qualitativa assistita: una prima fase di codifica automatica è stata realizzata tramite il supporto dell'intelligenza artificiale (modello GPT-4.0), con successiva ricategorizzazione manuale e validazione incrociata da parte di due ricercatori, al fine di garantire l'affidabilità dei codici e l'aderenza ai significati contestuali.

Nel complesso, sono state analizzate oltre 3.400 risposte aperte. Di queste, la stragrande maggioranza proviene dal Gruppo A, a conferma di un maggiore coinvolgimento degli insegnanti e operatori di questo gruppo non solo nell'attività di lettura ma anche nella riflessione pedagogica sulla sua efficacia. La distribuzione dei commenti risulta infatti molto sbilanciata: nella scuola primaria, ad esempio, si contano 1.112 commenti nel Gruppo A contro 106 nel Gruppo B; nella scuola dell'infanzia, 1.132 contro 246; e nella secondaria, 796 contro 112. Questo divario numerico è indicativo anche della diversa propensione alla documentazione tra i due gruppi ed evidenzia una relazione circolare tra pratiche e documentazione delle stesse.

Dal punto di vista contenutistico, le categorie emerse sono state raggruppate in quattro macroaree tematiche trasversali, ciascuna articolata in sotto-categorie specifiche:

1. relazioni e clima socio-emotivo
 - coinvolgimento affettivo e corporeo
 - relazioni tra pari e con l'adulto
 - clima di gruppo e collaborazione
 - partecipazione delle famiglie
2. sviluppo linguistico e comunicativo
 - arricchimento lessicale e sintattico
 - incremento delle produzioni verbali e paraverbali
 - emergenza di narrazione autonoma e dialogica
 - comprensione e uso del linguaggio figurato
3. competenze cognitive e trasversali
 - capacità di attenzione e memoria
 - attivazione del pensiero critico e riflessivo
 - collegamenti interdisciplinari
 - stimolazione dell'immaginario e della creatività
4. valore didattico della lettura
 - centralità della ritualizzazione e continuità
 - trasformazione delle routine educative
 - percezione di efficacia metodologica
 - riflessioni sull'inclusione e sull'accessibilità

Nei servizi 0-3 e nella scuola dell'infanzia, prevalgono osservazioni legate alla sfera relazionale ed emotiva. Gli educatori del Gruppo A descrivono in modo ricorrente situazioni di coinvolgimento corporeo (bambini che si accoccolano, indicano, mimano), attenzione condivisa, ritualizzazione dell'ascolto e partecipazione empatica. È frequente la citazione dei genitori come "ponte" tra lettura a scuola e narrazione a casa. In alcuni casi, a testimonianza di uno sguardo maggiormente orientato, si segnala l'effetto positivo della lettura su bambini con fragilità linguistiche o comportamentali, che acquisiscono strumentazione per esprimersi e mostrano maggiore regolazione emotiva nel momento della lettura.

Nella scuola primaria, la dimensione linguistica e cognitiva si rafforza: vengono riportati episodi di comprensione profonda del testo, inferenze spontanee, costruzione di collegamenti interdisciplinari con scienze, geografia e storia. Molti insegnanti del Gruppo A raccontano di rilevanti progressi nell'attenzione personale alla lettura (bambini che chiedono di leggere anche da soli o che portano libri da casa per condividerli), oppure di produzione testuale stimolata dalla lettura condivisa (scrittura di finali alternativi, lettere ai personaggi, riscritture creative) e si riferiscono incrementi della lettura autonoma.

Nella scuola secondaria, pur in presenza di un minor numero di commenti, si rileva un contenuto qualitativamente più articolato. I docenti del Gruppo A sottolineano la capacità della lettura di generare discussioni su vari argomenti e di sollecitare prese di posizione e confronti, lo stimolo per il pensiero critico, l'occasione per affrontare temi sociali e di rilevanza civica (es. stereotipi, giustizia, diritti, relazioni di potere). Emergono esperienze di uso della lettura come leva per la partecipazione di studenti con disabilità o difficoltà di apprendimento, e come strumento di aggregazione in classi multiculturali.

Nel Gruppo B, al contrario, le osservazioni aperte sono più generiche, centrate spesso sull'organizzazione dell'attività o su difficoltà gestionali, e raramente articolano riflessioni sugli esiti educativi. La scarsa frequenza e profondità dei commenti lascia emergere una debole internalizzazione del metodo, e in alcuni casi una percezione della lettura come momento "extra" rispetto al curricolo.

L'analisi comparata tra i gradi scolastici mostra una progressiva evoluzione delle finalità attribuite alla lettura: da strumento affettivo-relazionale nei primi anni, a veicolo di linguaggio, immaginazione e pensiero astratto nella primaria, fino a dispositivo culturale, identitario e riflessivo nella secondaria. Questo conferma la natura trasversale, adattiva e trasformativa della lettura ad alta voce, capace di generare impatti specifici e differenziati in ciascuna età, e in relazione ai contesti con una forte relazione con la qualità della sua implementazione.

6.5. Sintesi e prospettive sulla funzione documentativa

Nel corso delle quattro annualità del progetto *Leggere: Forte!*, la documentazione si è affermata come asse portante per il monitoraggio sistematico delle attività e per la costruzione di una cultura educativa fondata sulla riflessione, sulla partecipazione e sulla valorizzazione e l'attenzione alla quotidianità. Il diario di bordo, in particolare, ha svolto un ruolo trasformativo, evolvendosi da strumento percepito come utile soltanto alla raccolta dati a dispositivo consapevolmente pedagogico capace di attivare processi di osservazione, autoriflessione, dialogo tra pari e miglioramento continuo delle pratiche (Batini & Toti, 2024; De Carlo, Ciurnelli, Rutigliano, 2023; Morante, Della Lena, Marchetta, 2022; Pera *et al.*, 2023; Petrucci *et al.*, 2023). Lungo questo percorso, il diario ha accompagnato gli operatori nell'affinamento del proprio sguardo educativo, contribuendo alla costruzione di una visione più analitica, intenzionale e responsabile dell'agire didattico.

L'integrazione tra rigore metodologico e attenzione ai contesti, si è incarnato in una mole imponente di dati quantitativi e qualitativi raccolti, restituendo un'immagine viva e poliedrica dell'impatto della lettura ad alta voce nei servizi educativi e scolastici toscani. I risultati emersi, articolati per grado scolastico e per livello di implementazione, confermano l'efficacia dell'intervento nel promuovere lo sviluppo linguistico, cognitivo, emotivo e relazionale dei bambini e dei ragazzi coinvolti, anche secondo lo sguardo di educatrici, educatori e insegnanti, nonché nel sostenere la crescita professionale degli operatori. In tal senso, la documentazione ha agito anche come dispositivo abilitante, capace di legittimare e valorizzare le competenze osservative e riflessive del personale educativo, dando dignità epistemologica alla dimensione dell'esperienza.

Le criticità rilevate hanno rappresentato occasioni preziose per ripensare lo strumento e orientare le strategie di accompagnamento formativo. Ogni difficoltà segnalata nei diari – dalle fatiche organizzative, alla selezione dei testi, alla gestione dei tempi – ha costituito un punto di partenza per pensare interventi e per migliorare il dispositivo stesso, in un processo di adattamento continuo coerente con l'approccio della ricerca-azione partecipata. Il diario di bordo ha così assunto la forma di uno strumento vivo, in grado di evolvere in relazione ai bisogni espressi dal campo, promuovendo al contempo un processo di apprendimento reciproco tra ricercatori, insegnanti ed educatori.

Possiamo sottolineare la capacità di questo strumento di rendere visibile ciò che spesso resta invisibile nel lavoro educativo: le relazioni, le microtrasformazioni, le intuizioni pedagogiche, le fatiche e i successi quotidiani.

Allo stesso tempo ha permesso di consolidare abitudini alla riflessività all'interno delle routine scolastiche ed educative, alimentando una cultura condivisa e orientata al miglioramento continuo. In relazione con il dibattito sulle pratiche valutative nei percorsi educativi e di istruzione, in cui emerge la volontà di semplificare e ridurre ciò che avviene a indicatori sintetici e decontestualizzati, l'esperienza documentata attraverso i diari parla di un'alternativa significativa: una valutazione narrativa e situata, capace di cogliere la complessità del processo formativo, di osservarne andamento e progresso e di generare cambiamento.

Fare ricerca educativa significa anche questo: dare ascolto a chi agisce nel quotidiano, sistematizzare l'esperienza e formalizzarla per farne patrimonio condiviso, trasformare la documentazione in azione, consapevolezza e possibilità. In questa prospettiva, il diario di bordo è stato un motore generativo: uno spazio di senso in cui la pratica incontra la ricerca e riflette su se stessa, la narrazione condivisa si fa apprendimento, il quotidiano diventa trasformazione educativa.

7. Dati e misure per accompagnare il cambiamento

di Federico Batini, Giulia Barbisoni, Paolo Di Nicola, Giulia Toti, Irene Dora Maria Scierri, Mattia Iovita

7.1. L'evoluzione del disegno sperimentale: il cambiamento in numeri e in pratiche

Come illustrato nei capitoli precedenti, la *mission* del progetto *Leggere: Forte!* si è concretizzata nella trasformazione della lettura ad alta voce in una pratica quotidiana e sistematica all'interno del sistema educativo e scolastico della Regione Toscana. In coerenza con tale obiettivo, ogni annualità ha incluso una fase sperimentale strutturata, finalizzata alla verifica degli effetti della lettura ad alta voce sull'apprendimento, sullo sviluppo linguistico e, progressivamente, anche su altri aspetti legati al benessere e alla relazione educativa.

Nel corso dei quattro anni, la ricerca che ha accompagnato l'implementazione del progetto ha seguito in modo coerente l'evolversi di questa pratica, coinvolgendo un numero crescente di sezioni e classi, dai nidi sino alla scuola secondaria di II grado, e raccogliendo una mole significativa di dati sia quantitativi che qualitativi. Le annualità si sono svolte in condizioni differenti – per strumenti adottati, caratteristiche delle classi partecipanti e anche per l'impatto di eventi straordinari come l'emergenza sanitaria – ma hanno mantenuto una struttura metodologica solida, che consente oggi un'analisi integrata dei risultati.

Il disegno sperimentale ha conosciuto un progressivo affinamento. Sono aumentati i servizi educativi e gli istituti scolastici coinvolti, così come è cresciuta l'accuratezza e la varietà degli strumenti di valutazione impiegati. La crescente articolazione del progetto ha consentito non solo di osservare gli effetti della lettura ad alta voce su bambini e ragazzi – attraverso test cognitivi, linguistici, emotivo-relazionali e scale osservazionali – ma anche di estendere lo sguardo all'esperienza degli adulti coinvolti:

educatori, insegnanti, dirigenti scolastici, referenti zonali e famiglie. A questi soggetti sono stati rivolti strumenti di indagine qualitativa come i diari di bordo, le interviste, i focus group e i questionari, con l'obiettivo di raccogliere narrazioni, percezioni e trasformazioni delle pratiche professionali.

In questo capitolo si presentano i risultati¹ ottenuti attraverso una lettura longitudinale e trasversale degli effetti prodotti dall'intervento, con un duplice obiettivo: da un lato, valutare l'evoluzione delle competenze linguistiche, di comprensione del testo e, dove previsto, delle abilità cognitive, confrontando i dati raccolti nei gruppi sperimentali e di controllo per ciascuna annualità; dall'altro, identificare pattern comuni, differenze e tendenze, sia all'interno delle singole annualità sia tra un anno e l'altro, al fine di comprendere la consistenza, l'universalità e la sostenibilità dell'intervento nel tempo.

Pur muovendosi all'interno di contesti scolastici reali – e quindi complessi, eterogenei e non sempre pienamente controllabili – l'intervento ha offerto elementi solidi per rispondere a domande cruciali: in che modo la lettura ad alta voce quotidiana incide sullo sviluppo delle competenze linguistiche? Tali effetti sono costanti e replicabili? Esistono differenze significative tra ordini scolastici, territori o fasce d'età?

7.2. Sintesi dell'evoluzione nelle quattro annualità

Nel corso delle quattro annualità del progetto *Leggere: Forte!*, il disegno sperimentale ha conosciuto uno sviluppo progressivo che ha permesso di consolidare e affinare le strategie di implementazione, ampliando nel tempo la portata territoriale, la composizione del campione e l'impianto valutativo. A partire dalla prima annualità (2019-2020), focalizzata in modo estensivo sulla fascia 0-3 anni e in via sperimentale su alcune zone scolastiche (Empolese e Valdera), il progetto ha posto le basi metodologiche e operative per la costruzione di un modello replicabile. L'intervento è stato sostenuto da percorsi di formazione dedicati e ha previsto un ciclo di

1. Come si vince dal Capitolo 1, la politica educativa della Regione Toscana è mutata dal quinto anno del progetto. Nei primi quattro anni, a cui questo volume si riferisce, il metodo proposto è quello della lettura ad alta voce condivisa che prevede la lettura ad alta voce da parte degli/delle insegnanti di ogni ordine e grado di fiction narrativa per i propri studenti e le proprie studentesse secondo un metodo fondato su principi consolidati: quotidianità/frequenza, sistematicità, intensità, progressività, bibliovarietà, socializzazione, centratura sullo studente, l'uso del diario di bordo, pratica didattica autonoma. Tutti i risultati presentati in questo volume e la letteratura d'appoggio si riferiscono alla pratica della lettura ad alta voce condivisa.

lettura della durata di circa 50 giorni consecutivi. La raccolta dati ex-post è stata tuttavia interrotta a causa dell'emergenza sanitaria da Covid-19, che ha limitato la disponibilità di dati completi nella prima fase.

Il prospetto che segue (Tabella 1) fornisce una panoramica generale dei partecipanti coinvolti nelle rilevazioni per la prima annualità.

Tab. 1 - Totale dei soggetti testati per ordine e grado scolastico

<i>Ordine e grado scolastico</i>	<i>N. soggetti testati ex-ante</i>	<i>N. soggetti testati ex-post</i>
Servizi 0-3 ²	1590 + 167	458 + 85
Scuola dell'infanzia	154	–
Scuola primaria	785	–
Scuola secondaria di I grado	121	–
Scuola secondaria di II grado	131	–

Con la seconda annualità (2020-2021, Tabella 2), il progetto ha conosciuto una significativa espansione, con l'estensione della sperimentazione da due a sei aree educative della Toscana. È stato ampliato il coinvolgimento delle scuole primarie e secondarie, accanto ai servizi 0-6, permettendo la costruzione di un campione più ampio e diversificato sotto il profilo territoriale e scolastico. Questo ha consentito una più robusta valutazione dell'impatto della lettura ad alta voce in contesti educativi eterogenei, e una maggiore accuratezza nell'analisi dei dati, grazie all'aumento delle sezioni e classi partecipanti.

Nel terzo anno (2021-2022, Tabella 3), il disegno sperimentale ha raggiunto un livello di maggiore sistematizzazione, con il rafforzamento dell'approccio comparativo tra gruppi sperimentali e di controllo e con una più ampia rappresentatività del campione. Sono stati coinvolti oltre 2.000 studenti nella fascia scolare e oltre 300 bambini nella fascia 0-6. È stata inoltre avviata una componente longitudinale, basata sul monitoraggio di un sottogruppo di scuole già coinvolte nelle annualità precedenti, al fine di osservare l'evoluzione degli effetti dell'intervento nel medio e lungo termi-

2. I numeri si riferiscono, rispettivamente, alla somministrazione con i bambini e a quella con i genitori.

ne. A supporto di questo percorso, è stato attivato un sistema di monitoraggio trasformativo fondato sul dialogo tra il gruppo di ricerca, i formatori e i referenti scolastici.

Tab. 2 - Totale dei soggetti testati per ordine e grado scolastico e per tipologia di test

<i>Ordine e grado scolastico</i>	<i>Test</i>	<i>N. soggetti testati</i>
Servizi 0-3	Bayley-III + M-P-R	73
	Bayley-III	156
	M-P-R	52
Scuola dell'infanzia	TEC + TOR + M-P-R	156
	TEC + TOR	138
	M-P-R	12
Scuola primaria	Prove INVALSI	241
	Prove MT	944
	Prove PIRLS-IEA	260
	Roberts-2	339
	CFT 20-R	145
	D2-R	140
	TEMAS	152
Scuola secondaria di I grado	Prove INVALSI	277
	Prove MT	313
	Roberts-2	162
	VCLA – Frasi	295
	WISC-IV	160
	CFT 20-R	48
	D2-R	48
Scuola secondaria di II grado	Prove MT	229
	Prove OCSE-PISA	40
	Roberts-2	64
	WISC-IV	93
	CAS-2	26
	CFT 20-R	94
	D2-R	94

Tab. 3 - Totale dei soggetti testati (ex-ante ed ex-post) per ordine e grado scolastico e per tipologia di test

<i>Ordine e grado scolastico</i>	<i>Test</i>	<i>N. soggetti testati</i>
Servizi 0-3	Bayley-III + M-P-R	69
	TPL	49
Scuola dell'infanzia	TOR	167
	PROSOCIALE	118
	FALSA CREDENZA	135
Scuola primaria	Prove MT	975
	CAS-2	301
	AMOS	329
	WISC-IV	545
Scuola secondaria di I grado	CAS-2	120
	VCLA – Frasi	671
	WISC-IV	328
Scuola secondaria di II grado	WISC-IV	55
	CAS-2	29
	VCLA – Frasi	42

Nel quarto anno (2022-2023, Tabella 4), il progetto ha raggiunto un livello di maturità che ha permesso di ricalibrare l'approccio valutativo. L'attenzione si è spostata dalla misurazione puntuale degli effetti immediati a una prospettiva sistemica e longitudinale, orientata a cogliere non solo l'efficacia dell'intervento, ma anche la sua capacità di produrre trasformazioni durature nei contesti scolastici. La ricerca si è quindi concentrata sull'osservazione della persistenza dei benefici della lettura ad alta voce nel tempo, favorendo un'analisi più articolata delle dinamiche di consolidamento e diffusione della pratica.

Nel complesso, l'evoluzione del progetto ha rafforzato la coerenza e la robustezza del disegno sperimentale, promuovendo una progressiva estensione della base empirica e permettendo di osservare l'impatto dell'intervento su scala regionale, in prospettiva comparativa e longitudinale.

Tab. 4 - Totale dei soggetti testati (ex-ante ed ex-post) per ordine e grado scolastico e per tipologia di test

Ordine e grado scolastico	Test	N. soggetti testati
Servizi 0-3	M-P-R	74
Scuola dell'infanzia	TOR	196
	M-P-R	200
Scuola primaria	Fluenze	101
	Prove MT	389
	TMA	27
	AMOS	29
	WISC-IV	487
	CAS-2	71
Scuola secondaria di I grado	Fluenze	168
	ACCESS	243
	TMA	89
	AMOS	88
	WISC-IV	262
	CAS-2	100

7.2.1. Strumenti e approcci valutativi

Uno degli elementi cardine del progetto *Leggere: Forte!* è stato, sin dalla prima annualità, la selezione accurata degli strumenti deputati alla rilevazione dei dati quantitativi. L'impianto metodologico ha previsto una strategia di misurazione integrata, volta a cogliere con precisione gli effetti della lettura ad alta voce su diverse dimensioni dello sviluppo infantile e adolescenziale, attraverso l'uso di prove standardizzate validate a livello nazionale e internazionale. Durante le quattro annualità del progetto, la struttura valutativa è stata progressivamente affinata e adattata alle caratteristiche dei partecipanti, in relazione sia all'età sia al grado scolastico. Sono stati utilizzati strumenti specifici per la rilevazione di competenze linguistiche e cognitive, in particolare nei domini della comprensione verbale, della lettura, dell'attenzione, della memoria e delle abilità metafonologiche, nonché, nella fascia 0-6, di aspetti legati allo sviluppo motorio, linguistico e comunicativo. Il disegno valutativo ha previsto una somministrazione delle prove in due momenti distinti: una fase di **rilevazione ex-ante (T0)**, all'avvio del ciclo di lettura ad alta voce, e una fase di **rilevazione ex-post (T1)**, al termi-

ne del periodo di intervento (circa quattro mesi dopo). In ogni annualità, la scelta degli strumenti ha risposto a criteri di validità, affidabilità, aderenza agli obiettivi del progetto e adattabilità ai diversi contesti educativi coinvolti. Nel corso delle quattro annualità del progetto, l'impiego degli strumenti di valutazione ha seguito un'evoluzione coerente con i bisogni emergenti e con l'ampliamento dei contesti osservati. Alcuni test sono stati mantenuti costanti nel tempo, mentre altri sono stati introdotti o adattati in base al grado scolastico coinvolto e agli obiettivi specifici di ciascun anno. Ad esempio, il **test Prove MT – Prove di Lettura** è stato utilizzato sin dalla prima annualità nella scuola primaria (II-III-IV anno) e reimpiegato anche nelle annualità successive, con un'estensione progressiva fino alla scuola secondaria di I grado (dalla seconda annualità) e al III anno nella quarta annualità, riflettendo un ampliamento del target. Analogamente, l'**AMOS 8-15**, inizialmente destinato alla fascia III-V anno della scuola primaria e secondaria di I grado, è stato mantenuto in tutte le annualità, confermando la sua rilevanza trasversale nella rilevazione del benessere scolastico.

Alcuni strumenti sono invece comparsi solo in annualità specifiche o sono stati modificati nel loro ambito di applicazione. Il **CAS-2**, ad esempio, è stato somministrato già nel primo anno a studenti dell'ultimo anno della scuola primaria e dei primi due anni della scuola secondaria di I grado, per poi essere proposto anche nel terzo e quarto anno, includendo tuttavia gradi scolastici differenti. Anche il **WISC-IV**, presente a partire dalla prima annualità, ha visto una modulazione del target: inizialmente somministrato solo al V anno della Primaria, è stato poi esteso fino al I-II-III-IV anno e anche al I-II della secondaria di I grado nella quarta annualità. Un esempio di introduzione progressiva è dato dalla **Valutazione della Comprensione Linguistica (VCLA-Frasi)**, presente dalla prima annualità e confermata nelle successive, così come l'**M-P-R (Merrill-Palmer – Revised)**, strumento già adottato per la fascia 0-3 anni, che ha mantenuto una continuità metodologica nel tempo. Al contrario, il **ROBERTS-2** e il **TE-MAS**, inseriti solo nella seconda annualità, non risultano presenti nei cicli successivi. Alcune somministrazioni sono state inoltre ripensate in termini di modalità: diversi strumenti inizialmente proposti in forma individuale (es. **WISC-IV** o **CAS-2**) sono stati mantenuti come tali, mentre le prove collettive (come le **Prove MT**, **AMOS**, **INVALSI** e **VCLA**) hanno acquisito una centralità crescente, soprattutto nella secondaria.

Nel quarto anno, infine, si osserva l'introduzione di strumenti nuovi come il **TMA** per la valutazione multidimensionale dell'autostima, l'**ACCESS** per l'analisi degli indicatori del successo scolastico, e la **Prova di Fluenza (fonemica e categoriale)**, utile a rilevare l'efficienza dell'accesso al lessico e la flessibilità cognitiva. Questi strumenti hanno rafforzato il focus sulla

scuola secondaria di I grado, evidenziando un progressivo spostamento dell'attenzione verso la fascia adolescenziale e i processi legati all'adattamento scolastico, motivazionale ed emotivo.

La Tabella 5 riporta in sintesi gli strumenti di rilevazione quantitativa impiegati, con indicazione dei riferimenti bibliografici, delle modalità di somministrazione, del grado scolastico di riferimento e dell'annualità in cui ciascun test è stato adottato.

Tab. 5 - Gli strumenti di rilevazione di dati quantitativi per la prima annualità

Test	Riferimenti	Ordine e grado scolastico	Modalità di somministrazione	Annualità di riferimento
TPL - Test del Primo Linguaggio	Axia, 1995	Servizi 0-3	Individuale	I-III
Scale Bayley-III	Bayley, 2006, 2009; Ferri & Stoppa, 2009	Servizi 0-3	Individuale	I-II-III
PVB - Primo Vocabolario del Bambino	Caselli <i>et al.</i> , 2015	Servizi 0-3	Individuale	I
M-P-R - Merrill-Palmer - Revised Scales of Development	Roid & Sampers, 2017	Servizi 0-3 Scuola dell'infanzia	Individuale	II-III-IV
Prova di Completamento di Storie sull'Orientamento Prosociale	Grazzani & Ornaghi, 2015	Scuola dell'infanzia	Individuale	III
Batteria di Comprensione e Spiegazione della Falsa Credenza	Peskin & Astington, 2004	Scuola dell'infanzia	Individuale	III
TEC - Test di comprensione delle emozioni	Albanese & Molina, 2008	Servizi 0-3 Scuola dell'infanzia Scuola primaria (I - II anno)	Individuale	I -II (infanzia)
TOR - Test di Comprensione del Testo Orale	Levorato & Roch, 2007	Scuola dell'infanzia	Individuale	I-II-III-IV
RSF - Riordino di Storie Figurate, tratto dalla WISC-R	Orsini & Pezzuti, 2012; Wechsler, 2003	Servizi 0-3 Scuola dell'infanzia Scuola primaria	Individuale	I
Prove MT - Prove di Lettura	Cornoldi & Carretti, 2017; Cornoldi, Colpo & Carretti, 2017	Scuola primaria (II-III-IV anno) Scuola secondaria di I grado Scuola secondaria di II grado	Collettiva	I (solo primaria) - II-III (primaria)-IV

Tab. 5 - Segue

Test	Riferimenti	Ordine e grado scolastico	Modalità di somministrazione	Annualità di riferimento
Prove INVALSI	Invalsi, 2016	Scuola primaria (II-V anno) Scuola secondaria di I grado (I-III anno) Scuola secondaria di II grado (II anno)	Collettiva	I (V e 3sec) - II
Prove PIRLS-IEA	IEA, 2006	Scuola primaria (IV anno)	Collettiva	II
Prove OCSE-PISA	OCSE, 2000	Scuola secondaria di II grado (I - II anno)	Collettiva	II
WISC-IV - Wechsler Intelligence Scale for Children - Fourth Edition	Orsini & Pezzuti, 2012; Wechsler, 2003	Scuola primaria (V anno) Scuola secondaria di I grado Scuola secondaria di II grado	Individuale	I (primaria)-II-III-IV
AMOS 8-15	Cornoldi <i>et al.</i> , 2005	Scuola primaria (III-IV-V anno) Scuola secondaria di I grado Scuola secondaria di II grado (I-II anno)	Collettiva	I-III-IV
ROBERTS-2	Parolin, Locati & De Carli, 2020; Roberts & Gruber, 2005	Scuola primaria Scuola secondaria di I grado Scuola secondaria di II grado	Individuale	II
TEMAS - Tell-me-a-story	Costantino & Malgady, 2007	Scuola primaria Scuola secondaria di I grado Scuola secondaria di II grado	Individuale	II
CFT-20R - Cattell's Fluid Intelligence Test, Scale 2	Cattell <i>et al.</i> , 2019	Scuola primaria Scuola secondaria di I grado Scuola secondaria di II grado	Collettiva	II
D2R - Test di attenzione concentrata	Ciancaleoni & Fossati, 2013; Liepmann <i>et al.</i> , 2013	Scuola primaria Scuola secondaria di I grado Scuola secondaria di II grado	Collettiva	II

Tab. 5 - Segue

Test	Riferimenti	Ordine e grado scolastico	Modalità di somministrazione	Annualità di riferimento
VCLA-Frasi - Valutazione della Comprensione Linguistica per Adolescenti - Frasi	Ripamonti <i>et al.</i> , 2017	Scuola secondaria di I grado Scuola secondaria di I grado (I-II anno)	Collettiva	I-II-III
CAS-2 - Cognitive Assessment System - Second Edition	Das, Naglieri & Kirby, 1994; Naglieri, Das & Goldstein, 2014	Scuola primaria (V anno) Scuola secondaria di I grado Scuola secondaria di II grado (I-II anno)	Individuale	I-II-III-IV
Prova di Fluenze (Fonemiche e Categoriali), tratte dalla tratte da BVN 5-11 e BVN 12-18	Bisiacchi <i>et al.</i> , 2005	Scuola primaria (I anno) Scuola secondaria di I grado (I anno)	Individuale	IV
ACCESS - Analisi degli indicatori cognitivo-emozionali del successo scolastico	Vermigli, 2002	Scuola secondaria di I grado (I-III anno)	Collettiva	IV
TMA - Test di valutazione multidimensionale dell'autostima	Bracken, 2003	Scuola primaria (V anno) Scuola secondaria di I grado (III anno)		-IV

Di seguito, si propone una breve descrizione degli strumenti utilizzati:

- **TPL (Test del Primo Linguaggio)**: valuta le competenze linguistiche ricettive ed espressive in età prescolare;
- **Scale Bayley-III (Bayley Scales of Infant and Toddler Development - Third Edition)**: misura lo sviluppo cognitivo, linguistico, motorio, sociale ed emotivo nei bambini da 16 giorni a 42 mesi;
- **PVB (Primo Vocabolario del Bambino)**: questionario compilato dai genitori per valutare lo sviluppo del vocabolario espressivo nei bambini tra 8 e 36 mesi, utile per individuare precocemente ritardi nel linguaggio;
- **TEC (Test of Emotion Comprehension)**: valuta la comprensione delle emozioni nei bambini, attraverso dieci componenti legate allo sviluppo della competenza emotiva;
- **TOR (Test of Oral Comprehension)**: valuta la capacità di comprendere testi narrativi in bambini dell'età compresa tra i 3 e gli 8 anni;

- **RSF (Riordino di Storie Figurate)**: subtest tratto dalla WISC-R che valuta il pensiero sequenziale, la capacità logica e la comprensione sociale attraverso il riordino di vignette che formano una storia coerente;
- **Prove MT (Prove di lettura)**: valutano le abilità di lettura (rapidità, correttezza e comprensione) dalla scuola primaria alla secondaria;
- **Prove INVALSI**: test standardizzati nazionali che misurano le competenze in italiano, matematica e inglese in vari gradi scolastici, a fini di monitoraggio del sistema educativo;
- **WISC-IV (Wechsler Intelligence Scale for Children - Fourth Edition)**: test di intelligenza per bambini dai 6 ai 16 anni che valuta diversi indici cognitivi (tra cui la comprensione verbale);
- **AMOS 8-15 (Abilità e Motivazione allo Studio)**: batteria per la valutazione delle abilità metacognitive e di apprendimento in studenti dagli 8 ai 15 anni;
- **VCLA-FRASI (Valutazione della Comprensione Linguistica per Adolescenti - Frasi)**: test per misurare la comprensione linguistica a livello frasale negli adolescenti;
- **CAS-2 (Cognitive Assessment System - Second Edition)**: valuta i processi cognitivi secondo il modello PASS (Pianificazione, Attenzione, Simultaneità, Successione);
- **M-P-R (Merrill-Palmer – Revised)**: strumento multidimensionale per bambini da 1 mese a 6 anni e mezzo, che valuta aree cognitive, linguistiche, motorie, emotive e di autonomia. Combina prove dirette e questionari per i caregiver, offrendo sia punteggi normativi che criteriali per delineare un profilo di sviluppo globale;
- **Roberts-2**: test narrativo proiettivo per bambini e adolescenti (6-18 anni), basato sulla creazione di storie a partire da immagini sociali. Valuta competenze relazionali e aspetti della personalità attraverso il racconto, integrando indicatori cognitivi e affettivi legati al funzionamento interpersonale;
- **TEMAS (Tell-Me-A-Story)**: strumento narrativo rivolto a soggetti dai 5 ai 18 anni, che analizza come i bambini interpretano e risolvono situazioni problematiche rappresentate in immagini. Le storie raccontate sono utilizzate per valutare strategie cognitive, emotive e sociali di adattamento;
- **CFT 20-R (Cattell's Fluid Intelligence Test)**: test visivo non verbale per bambini e adolescenti (8-19 anni), utile a misurare il ragionamento astratto e le capacità logico-percettive. La prova è adatta anche a soggetti con competenze linguistiche ridotte o provenienti da contesti socio-culturali svantaggiati, trattandosi di un test *culture-free*;
- **D2-R (Test di attenzione concentrata)**: valuta l'attenzione selettiva, la velocità di elaborazione e la precisione esecutiva in bambini da 8 anni

e adulti. Il compito consiste nell'identificare e cancellare stimoli target tra distrattori, offrendo un quadro sintetico dello stile cognitivo e delle capacità di concentrazione;

- **Prove PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study):** rilevazione internazionale rivolta agli alunni del quarto anno di scuola primaria, focalizzata sulla comprensione della lettura. Valuta sia la capacità di fare esperienza con testi letterari che di estrarre e interpretare informazioni;
- **Prove OCSE-PISA (Programme for International Student Assessment - Lettura):** somministrate a studenti quindicenni, misurano la capacità di comprendere, interpretare e utilizzare testi scritti in contesti di vita reale. Non testano conoscenze scolastiche, ma la competenza nel risolvere problemi e apprendere in modo autonomo;
- **Batteria di Comprensione e Spiegazione della Falsa Credenza:** strumento volto ad indagare nei bambini la Teoria della Mente, ovvero la capacità di riuscire a rappresentarsi stati mentali propri ed altrui;
- **Prova di Completamento di Storie sull'Orientamento Prosociale:** strumento volto ad indagare nei bambini le competenze prosociali, ovvero la tendenza a individuare a provare empatia ed a comportarsi in modo prosociale;
- **Fluenze:** valutano la rapidità di accesso al lessico lessicale. La fluenza fonemica richiede la produzione di parole con un fonema iniziale dato; la fluenza categoriale richiede parole appartenenti a una stessa categoria semantica, entro un tempo limite;
- **TMA (Test Multidimensionale Autostima):** misura l'autostima nei bambini e negli adolescenti (9-19 anni) attraverso sei dimensioni: relazioni interpersonali, controllo sull'ambiente, emotività, successo scolastico, vita familiare e vissuto corporeo;
- **ACCESS (Analisi degli indicatori cognitivo-emozionali del successo scolastico):** strumento multidimensionale che valuta l'adattamento scolastico, l'emotività, l'identità corporea, l'adattamento sociale e le relazioni familiari, in relazione al successo scolastico.

7.2.2. Metodologia

Il progetto *Leggere: Forte!* si è sviluppato nell'arco di quattro annualità consecutive, estendendosi progressivamente a differenti fasce d'età (0-3 anni, 3-6 anni, fascia scolare) e a tutti i gradi del sistema educativo-scolastico, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di II grado. Il disegno di ricerca adottato si è fondato su una struttura sperimentale o, laddove non pienamente realizzabile per vincoli contestuali e organizzativi, quasi-sperimen-

tale, con l'obiettivo di valutare in modo sistematico, rigoroso e replicabile l'efficacia dell'intervento di lettura ad alta voce condivisa effettuata quotidianamente da educatori e insegnanti. La ricerca ha seguito un approccio metodologico misto (mixed-methods), che ha integrato la raccolta e l'analisi di dati sia di natura quantitativa sia qualitativa, al fine di cogliere in modo articolato e multidimensionale gli esiti dell'intervento nei diversi contesti e livelli scolastici. I dati quantitativi, derivanti dalla somministrazione di strumenti standardizzati validati, sono stati sottoposti ad analisi statistiche volte a misurare oggettivamente le variazioni rilevate tra i due momenti di rilevazione (pre e post), consentendo di isolare gli effetti specificamente attribuibili all'esposizione alla lettura ad alta voce. In parallelo, i dati qualitativi raccolti attraverso l'analisi dei diari di bordo settimanali redatti da educatori e insegnanti hanno restituito una documentazione densa e articolata del processo di implementazione dell'intervento, evidenziando aspetti di natura relazionale, contestuale, organizzativa e pedagogica non rilevabili tramite i soli strumenti quantitativi. Nel corso delle diverse annualità, il campione di ricerca è stato costituito secondo criteri differenziati in base alla fascia d'età, alla tipologia di servizio educativo coinvolto, alla distribuzione territoriale e alla disponibilità dei servizi scolastici ad aderire al progetto. Il disegno di ricerca ha previsto la costituzione di due gruppi: un gruppo sperimentale, esposto a un training intensivo e sistematico di lettura ad alta voce condivisa secondo le linee guida del programma *Leggere: Forte!*, e un gruppo di controllo, non sottoposto all'intervento e impegnato esclusivamente nelle attività educative e didattiche ordinarie. Entrambi i gruppi sono stati sottoposti a due rilevazioni – una prima fase pre-intervento, con l'obiettivo di determinare una baseline su cui fondare i confronti successivi, e una seconda fase post-intervento, strutturata secondo modalità identiche alla precedente per garantire la comparabilità dei dati. L'intervento, riservato al solo gruppo sperimentale, ha previsto sessioni quotidiane di lettura intensiva della durata complessiva di circa un'ora al giorno, per un periodo continuativo di circa cinquanta giorni. Il gruppo di controllo ha continuato a svolgere le attività didattiche abituali, senza essere coinvolto in letture strutturate. L'analisi statistica ha calcolato l'effetto del training narrativo confrontando la variazione media nel tempo dei risultati ottenuti nei test standardizzati dal gruppo sperimentale con la variazione media osservata nel gruppo di controllo, così da evidenziare differenze significative ascrivibili all'intervento. Al fine di garantire l'affidabilità, la validità e la coerenza dell'intero processo di rilevazione, ciascuna fase è stata preceduta da momenti strutturati di formazione rivolti al personale incaricato della somministrazione degli strumenti e alla rete territoriale coinvolta nella raccolta dei dati. Tale formazione, elemento imprescindibile del disegno metodologico, si è progressivamente consolidata nel corso delle annualità, dando vita a un modello operativo condiviso e for-

malizzato in un protocollo standardizzato. Tale protocollo ha disciplinato in maniera dettagliata tutte le fasi del processo di rilevazione – dalla somministrazione all’inserimento e gestione dei dati – e ha garantito la standardizzazione delle procedure, la comparabilità dei risultati, l’omogeneità operativa tra i diversi contesti territoriali e la formazione di una competenza diffusa e condivisa tra tutti gli attori coinvolti. La formazione è stata condotta attraverso sessioni frontali e laboratori operativi, simulazioni pratiche, esercitazioni guidate e condivisione di materiali documentali specifici, assicurando un’elevata qualità metodologica e una piena aderenza ai criteri di affidabilità richiesti da una ricerca educativa su larga scala.

7.3. Prima annualità

Nel corso della prima annualità del progetto è stata condotta una sperimentazione controllata finalizzata a valutare gli effetti dell’esposizione alla lettura ad alta voce su bambini e studenti appartenenti a diverse fasce d’età. Le modalità di costruzione del campione hanno seguito approcci differenziati in base alla fascia di età considerata. La popolazione di riferimento era costituita da tutti i bambini di età compresa tra 1 e 3 anni frequentanti asili nido, sezioni primavera e centri 0-6, distribuiti nelle 35 zone educative della Regione Toscana. Nell’anno scolastico 2018-2019, tale popolazione ammontava complessivamente a 22.880 bambini. Sulla base di questa popolazione, è stata calcolata la dimensione teorica del campione, assumendo un campionamento casuale semplice, un errore campionario massimo del 4% e un livello di confidenza del 95%. Il risultato di tale stima indicava la necessità di coinvolgere almeno 585 bambini. Al fine di ottimizzare tempi e risorse, nonché di garantire una rappresentatività territoriale al contempo, è stato adottato un disegno di campionamento probabilistico complesso che ha previsto l’utilizzo congiunto di un campionamento multistadio stratificato proporzionale e di un campionamento a grappolo. La stratificazione è stata effettuata sulla base delle 35 zone educative della Regione, all’interno delle quali i servizi educativi hanno costituito le unità di primo stadio. Le sezioni operative all’interno dei servizi selezionati hanno costituito le unità di secondo stadio, ovvero i grappoli del disegno campionario. La selezione dei servizi è avvenuta mediante estrazione casuale senza reinserimento a partire dalle liste disponibili per ciascuna zona; analogamente, le sezioni sono state estratte in modo casuale dai servizi precedentemente selezionati. Tutti i bambini appartenenti alle sezioni estratte sono stati inclusi nella rilevazione, previa acquisizione del consenso informato da parte delle famiglie. Sulla base di una stima media di 15 bambini per sezione, la numerosità campionaria definitiva ha previsto il coinvolgimento di 54 se-

zioni di controllo e 54 sezioni sperimentali, per un totale stimato di 1.620 bambini, equamente ripartiti tra i due gruppi (Tabella 6). Inoltre, è stata pianificata l'estrazione randomizzata di un sotto-campione di 200 bambini, di cui 100 appartenenti al gruppo sperimentale e 100 al gruppo di controllo, con l'obiettivo di sottoporre i partecipanti a strumenti di valutazione più approfonditi, tra cui le scale Bayley-III e il Primo Vocabolario del Bambino (PVB). Per quanto concerne invece la fascia scolare, che include la scuola dell'infanzia, la scuola primaria e la scuola secondaria di I e II grado, la costruzione del campione ha seguito una logica differente. In questo caso, infatti, la partecipazione delle scuole è avvenuta su base volontaria, limitatamente alle zone dell'Empolese e della Valdera. Nonostante tale limite, il disegno ha mantenuto una connotazione sperimentale e ha adottato come parametro operativo una soglia minima di 30 soggetti per ciascun gruppo (sperimentale e di controllo) e per ogni grado scolastico considerato. A tal fine, per ciascuna delle due zone territoriali coinvolte, sono state selezionate due scuole per ogni ordine di istruzione (infanzia, primaria, secondaria di I grado e secondaria di II grado). All'interno di ciascuna scuola selezionata, sono state individuate due classi parallele o sezioni, i cui alunni sono stati interamente coinvolti nella sperimentazione. Considerando una media di circa 22 alunni per classe, si è stimato il coinvolgimento complessivo di circa 1.936 studenti per l'intera fascia scolare.

Tab. 6 - Distribuzione delle scuole, classi/sezioni e partecipanti per grado scolastico e area territoriale, suddivisa per gruppo sperimentale e di controllo

<i>Grado</i>	<i>Zone</i>	<i>Scuole</i>	<i>Classi/Sezioni</i>	<i>Tipo gruppo</i>	<i>Partecipanti</i>
Nido (1-3 anni)	35 zone regionali	Non specificato (54+54 sezioni)	108 sezioni totali (54 sperimentali + 54 controllo)	Sperimentale + Controllo	810 + 810
Scuola dell'infanzia	Empolese, Valdera	4	8 (2 classi × 2 scuole × 2 zone)	Sperimentale + Controllo	~176 (22 × 8)
Scuola primaria	Empolese, Valdera	4	8	Sperimentale + Controllo	~176
Secondaria I grado	Empolese, Valdera	4	8	Sperimentale + Controllo	~176
Secondaria II grado	Empolese, Valdera	4	8	Sperimentale + Controllo	~176
Totale fascia 0-3	Toscana intera	–	–	Totale	1.620
Totale fascia scolare	Empolese, Valdera	16	32	Totale	~704
Totale complessivo					~2.324

7.3.1. Fascia 0-3 anni

Le rilevazioni quantitative ex-post, interrotte prematuramente il 6 marzo 2020 a causa dell'emergenza sanitaria, hanno riguardato un numero ridotto di partecipanti rispetto al campione iniziale (40 nidi in 14 zone su 35) e si sono concentrate sulla fascia d'età 0-3 anni, prevedendo la somministrazione dei seguenti strumenti:

- 458 test TEC/RSF/TPL;
- 60 test Bayley-III;
- 85 test Bayley-III (genitori);
- 68 test PVB.

Le analisi dei risultati sono state svolte attraverso MANOVA (analisi della varianza multivariata) a misure ripetute (Tempo*Gruppo) al fine di valutare l'effetto del tempo sul gruppo di soggetti, il che fornisce la misura di significatività di impatto dell'intervento nelle classi sperimentali rispetto a quelle di controllo. L'analisi è cioè condotta per isolare quanto più possibile l'effetto della lettura ad alta voce. L'analisi dei dati ottenuti tramite la somministrazione diretta della batteria Bayley-III ha messo in evidenza un incremento significativo nell'area del linguaggio per il gruppo sperimentale ($F = 4.767, p < 0.001$) rispetto al gruppo di controllo. Questo miglioramento si è manifestato in modo chiaro sia nella produzione linguistica (Linguaggio Espressivo: $t = 3.301, p < 0.001$), sia nella comprensione linguistica (Linguaggio Ricettivo: $t = 3.321, p < 0.001$), come dimostrano i valori di significatività riscontrati. Si tratta di un risultato rilevante che conferma l'efficacia della lettura ad alta voce nello sviluppo delle competenze linguistiche nei primi anni di vita.

Per quanto riguarda le aree cognitiva e motoria, pur non avendo raggiunto la soglia di significatività statistica, i dati mostrano trend positivi nel gruppo sperimentale, suggerendo comunque una possibile evoluzione favorevole attribuibile all'intervento. È verosimile che l'interruzione prematura delle rilevazioni, dovuta all'emergenza sanitaria, e la conseguente riduzione del campione abbiano influito sull'impossibilità di rilevare differenze statisticamente significative, aumentando la varianza interna (non attenuata dalla numerosità).

Un elemento particolarmente interessante emerso dall'analisi dei dati riguarda il confronto tra i bambini con livelli di partenza più bassi e quelli con performance iniziali più elevate. L'effetto dell'intervento si è rivelato più marcato proprio nei bambini con competenze inizialmente più deboli, a conferma del potenziale "compensativo" della lettura ad alta voce. Questo risultato rafforza l'idea che l'esposizione precoce alla lettura possa avere

una funzione di riequilibrio, favorendo un maggiore livello di omogeneità ed equità tra i bambini all'interno dei gruppi.

I risultati ottenuti con il Test del Primo Linguaggio (TPL) confermano e rafforzano quanto emerso con la batteria Bayley-III. Anche in questo caso, il gruppo sperimentale ha registrato un miglioramento significativo rispetto al gruppo di controllo ($F = 3.219$, $p < 0.001$), sia nella produzione che nella comprensione linguistica, sottolineando ulteriormente l'impatto positivo della lettura ad alta voce sullo sviluppo delle competenze linguistiche nella fascia d'età 0-3.

A completamento delle somministrazioni dirette, sono stati utilizzati strumenti di rilevazione indiretta, sotto forma di questionari (Bayley-III e PVB), compilati da genitori e insegnanti sulla base dell'osservazione dei bambini in contesti ecologici, quali l'ambiente familiare, il nido e la scuola. Questi strumenti hanno fornito informazioni approfondite sul comportamento, sulle competenze comunicative e sullo sviluppo globale, integrando i dati ottenuti in condizioni controllate. Il coinvolgimento di più fonti osservative ha contribuito a restituire una visione più realistica delle competenze dei bambini, riducendo il rischio di bias valutativi e aumentando l'affidabilità delle misurazioni.

Il Primo Vocabolario del Bambino (PVB) ha evidenziato progressi coerenti con quelli osservati nei test diretti, registrando un aumento sia quantitativo che qualitativo nella produzione verbale. Tra gli aspetti in crescita si segnalano l'ampliamento del vocabolario (in particolare la produzione di nomi), l'uso più ricco di predicati, l'introduzione di articoli e preposizioni, nonché la capacità di costruire frasi più articolate con pronomi.

Infine, i questionari della Bayley-III hanno mostrato trend positivi nelle aree sociale, socio-emotiva, dell'autonomia e dell'autocontrollo. Questi risultati suggeriscono che i benefici linguistici legati all'esposizione alla lettura si estendono trasversalmente anche ad altre dimensioni dello sviluppo, in particolare quelle legate alla regolazione del comportamento e all'interazione con gli altri. Questi miglioramenti (riepilogati nella Tabella 7) sembrano riflettere un rafforzamento generale delle competenze cognitive e metacognitive, oltre che una maggiore consapevolezza emotiva nei bambini coinvolti.

Tab. 7 - Esiti della sperimentazione nella prima annualità

Test	Area interessata	Esito
Bayley-III (bambini)	Linguaggio (espressivo + ricettivo)	Differenza significativa ($p < 0.001$)
	Abilità cognitive	Trend positivo
	Abilità motorie	Trend positivo
Bayley-III (genitori)	Area sociale, socio-emotiva, autonomia	Trend positivo
TPL	Linguaggio (comprensione e produzione)	Differenza significativa ($p < 0.010$)
PVB	Produzione verbale (lessico, frasi, pronomi)	Incremento diffuso

7.4. Seconda annualità

Per la seconda annualità del progetto (sintetizzata nella Tabella 8) il campionamento ha seguito modalità differenziate per le diverse fasce d'età. Per quanto riguarda la fascia 0-6 anni, la Regione ha inizialmente raccolto le adesioni dei servizi educativi (nidi, sezioni primavera e scuole dell'infanzia), che si sono candidati per partecipare come gruppo sperimentale o di controllo. In un secondo momento, per estendere la copertura territoriale e garantire un'adeguata rappresentatività nelle zone meno coinvolte, è stato svolto un campionamento di tipo misto, ovvero parzialmente basato su adesione spontanea e parzialmente su randomizzazione. Per la fascia 0-3 anni (nidi), avevano inizialmente aderito 75 servizi da 30 zone educative. Dopo alcuni ritiri (12 servizi), il campione finale ha incluso 63 nidi distribuiti in 28 zone, per un totale di 68 sezioni coinvolte: 36 appartenenti al gruppo sperimentale e 32 al gruppo di controllo. Il numero stimato di bambini partecipanti era di 347, di cui 184 appartenenti al gruppo sperimentale e 163 al gruppo di controllo. Per la fascia 3-6 anni (scuole dell'infanzia), le adesioni iniziali erano pari a 69 servizi in 25 zone, con 78 sezioni candidate (49 sperimentali e 29 di controllo). Anche in questo caso, vi sono stati dei ritiri (15 strutture e 16 sezioni), con una riduzione a 54 servizi per un totale di 62 sezioni effettivamente coinvolte: 37 sperimentali e 25 di controllo. Il campione stimato era composto da circa 344 bambini, suddivisi in 204 per il gruppo sperimentale e in 140 per il gruppo di controllo. Per quanto riguarda la fascia scolare, la partecipazione è avvenuta esclusivamente tramite candidatura volontaria. Le scuole hanno manifestato la propria disponibilità attraverso un Modulo Google e con successivi contatti

diretti da parte del gruppo di ricerca. Questo tipo di selezione non ha consentito una randomizzazione nell'assegnazione ai gruppi. Inizialmente 53 classi si erano rese disponibili per il gruppo sperimentale, ma in seguito ai ritiri, il campione si è consolidato a 51 classi, distribuite in 21 istituti scolastici. Le classi erano così suddivise: 34 nella scuola primaria, 8 nella secondaria di I grado e 9 nella secondaria di II grado, per un totale stimato di 1021 studenti nel gruppo sperimentale. Parallelamente, erano state affiancate 44 classi come gruppo di controllo, poi ridottesi a 41 classi distribuite in 20 plessi scolastici, di cui 24 nella scuola primaria, 11 nella secondaria di I grado e 7 nella secondaria di II grado, per un totale di circa 854 studenti. Nel complesso, la seconda annualità ha coinvolto 92 classi della fascia scolare, con un totale stimato di 1875 studenti, di cui 1021 nel gruppo sperimentale e 854 nel gruppo di controllo. Alla luce di queste modalità di campionamento – adesione volontaria per la fascia scolare e criterio misto per la fascia 0-6 – il disegno di ricerca per questa fase può essere definito prevalentemente quasi-sperimentale. Pur prevedendo gruppi di trattamento e di controllo con test ex-ante ed ex-post, l'assenza di una assegnazione randomizzata per l'intero campione non consente di parlare propriamente di sperimentazione randomizzata controllata.

Tab. 8 - Distribuzione delle sezioni/classi, scuole/servizi e partecipanti per grado scolastico, suddivisa per gruppo sperimentale e di controllo

<i>Grado scolastico</i>	<i>Classi/Sezioni</i>	<i>Scuole/Servizi</i>	<i>Sperimentale</i>	<i>Controllo</i>	<i>Totale partecipanti</i>
Nido (0-3 anni)	68 sezioni	63 nidi	184 bambini	163 bambini	347
Scuola dell'infanzia (3-6)	62 sezioni	54 scuole	204 bambini	140 bambini	344
Scuola primaria	58 classi (34+24)	Parte di 21+20 istituti	561 studenti	396 studenti	957
Secondaria I grado	19 classi (8+11)	Idem	248 studenti	341 studenti	589
Secondaria II grado	16 classi (9+7)	Idem	212 studenti	117 studenti	329
Totale 0-6 anni	130 sezioni	117 servizi	388	303	691
Totale fascia scolare	92 classi	41 plessi circa	1021	854	1.875
Totale complessivo	–	–	1409	1157	2.566

Per verificare l'efficacia dell'intervento è stata eseguita un'analisi della varianza a misure ripetute (RMANOVA), con particolare attenzione all'interazione Tempo*Gruppo, che rappresenta l'indicatore principale dell'effetto dell'intervento nel campione sperimentale rispetto al gruppo di controllo. È stato adottato un modello misto con disegno fattoriale 2x2: il fattore Tempo (baseline – T0, post-intervento – T1) è stato incluso come variabile entro-soggetti (within-subjects), mentre il fattore Gruppo (sperimentale vs. controllo) è stato considerato come variabile tra-soggetti (between-subjects). Per ciascuna area indagata vengono riportati i valori medi di incremento (T1-T0) dei due gruppi e l'indice di significatività statistica (*p*-value). La presenza di valori statisticamente significativi ($p < 0.05$) indica che i miglioramenti osservati nei punteggi non sono attribuibili al caso, ma riflettono con elevata probabilità l'effetto della pratica di lettura ad alta voce condivisa nelle classi in cui è stato attivato l'intervento. Le tabelle permettono così di leggere in modo comparabile l'impatto del progetto sullo sviluppo cognitivo, linguistico, motorio, emotivo e scolastico delle bambine e dei bambini, delle ragazze e dei ragazzi coinvolti.

7.4.1. Fascia 0-6 anni

La Tabella 9a riporta i risultati relativi alla fascia d'età 0-6 anni, con i valori medi dei punteggi pre e post-intervento dei due gruppi e i rispettivi incrementi (assoluti e percentuali). Sono considerati gli strumenti Bayley-III, MPR, TEC e TOR, riferiti alle principali aree dello sviluppo infantile: competenze cognitive, linguistiche, mnestiche, motorie (fini e grosso-motorie), narrative ed emotive.

Nella fascia prescolare (0-6 anni), i risultati della seconda annualità confermano un quadro complessivamente positivo. L'analisi della varianza a misure ripetute ha evidenziato effetti d'interazione Tempo*Gruppo statisticamente significativi in diverse aree dello sviluppo, a testimonianza dell'impatto dell'intervento sperimentale rispetto al controllo.

Anche nel corso della seconda annualità si è scelto di continuare ad utilizzare uno fra gli strumenti standardizzati fra i più accreditati a livello internazionale, la scala Bayley-III, per esplorare in modo dettagliato le competenze cognitive, linguistiche e motorie dei partecipanti.

Sul piano cognitivo, i punteggi ottenuti evidenziano un incremento medio di 6,77 punti nel gruppo sperimentale, risultato significativamente superiore al lieve calo osservato nel gruppo di controllo ($p = 0.002$). Analogamente, nell'area linguistica, l'aumento medio registrato nel gruppo sperimentale (6,95 punti) è risultato significativo e nettamente più marcato rispetto alla stabilità del gruppo di controllo ($p = 0.005$).

Tab. 9a - Incrementi assoluti e percentuali, osservati nella fascia d'età 0-6 anni

Test		T0	T1	Incremento T1-T0	Incremento %	Sign.
Bayley III Scala Cognitiva	RA	93,31	100,08	6,77	7,3%	0.002
	C	97,86	97,66	-0,20	-0,2%	
Bayley III Scala Linguaggio	RA	86,92	93,87	6,95	8,0%	0.005
	C	90,85	91,23	0,38	0,4%	
Bayley III Scala Motoria	RA	80,08	83,07	5,25	6,2%	0.000
	C	84,09	89,34	2,99	3,7%	
MPR Batteria Cognitiva	RA	105,63	112,77	7,14	6,8%	0.000
	C	107,99	108,04	0,05	0,0%	
MPR Linguaggio Ricettivo	RA	104,31	110,83	6,52	6,3%	0.008
	C	106,07	106,64	0,57	0,5%	
MPR Motorio Fine	RA	101,55	109,84	8,29	8,2%	0.000
	C	106,03	106,98	0,95	0,9%	
MPR Grosso Motorio	RA	104,87	115,73	10,86	10,4%	0.015
	C	107,67	111,92	4,25	3,9%	
MPR Memoria	RA	100,78	107,24	6,46	6,4%	0.001
	C	104,36	103,40	-0,96	-0,9%	
TEC	RA	5,29	6,48	1,19	22,5%	0.000
	C	5,17	5,57	0,40	7,7%	
TOR	RA	5,57	6,84	1,27	22,8%	0.001
	C	5,49	5,79	0,30	5,5%	

Per quanto riguarda lo sviluppo motorio generale, i dati della Bayley-III hanno evidenziato un miglioramento significativo nel gruppo sperimentale (incremento medio di 5,25 punti), superiore a quello osservato nel gruppo di controllo ($p < 0.001$).

Questo dato è stato ulteriormente confermato dalle analisi condotte con la batteria MPR, che ha permesso di approfondire in maniera più specifica le diverse abilità. Le competenze motorie fini, come la coordinazione manuale o la precisione nei movimenti, mostrano un guadagno medio di 8,29 punti ($p < 0.001$), mentre le abilità grosso-motorie, come camminare, correre o saltare, un incremento di 10,86 punti ($p = 0.015$), entrambi nettamente superiori ai progressi del gruppo di controllo.

Risultati molto positivi emergono anche sul piano cognitivo-mnestico: il gruppo sperimentale ha registrato un miglioramento medio di 7,14 punti alla batteria cognitiva della MPR ($p < 0.001$) e di 6,46 punti nella prova di memoria ($p = 0.001$), a fronte di una sostanziale stabilità o addirittura lieve decremento nel gruppo di controllo.

Anche il linguaggio ricettivo evidenzia un effetto differenziale significativo, con un incremento medio di 6,52 punti per il gruppo sperimentale ($p = 0.008$), che segnala un vantaggio specifico nell'elaborazione e comprensione del linguaggio.

Infine, le dimensioni emotive e narrative, esplorate tramite il TEC e il TOR, confermano l'impatto positivo dell'intervento. Il TEC, che misura la comprensione delle emozioni, mostra un incremento medio di 1,19 punti ($p < 0.001$), mentre il TOR, che valuta la comprensione del testo orale, evidenzia un guadagno di 1,27 punti ($p = 0.001$).

Nel complesso, nella fascia 0-6 anni si osserva un rafforzamento diffuso in tutte le aree dello sviluppo analizzate, con effetti statisticamente significativi che testimoniano l'efficacia dell'intervento sperimentale, al netto delle variazioni spontanee rilevate nel gruppo di controllo.

Nel corso di questa annualità, su indicazione dei colleghi dell'area disciplinare di statistica, sono state condotte ulteriori analisi mediante l'applicazione della Differenza nelle Differenze (Difference-in-Differences, DID), al fine di valutare in modo più accurato l'effetto dell'intervento. Tale metodologia consente di stimare l'impatto del trattamento confrontando la variazione media dell'esito nel gruppo sperimentale, prima e dopo l'intervento, con la corrispondente variazione osservata nel gruppo di controllo. In questo modo è possibile isolare l'effetto specifico attribuibile al training narrativo, controllando per eventuali fattori esterni che avrebbero potuto influenzare i risultati nel tempo. L'analisi è stata condotta separatamente per la fascia d'età 0-6 anni e per quella scolare. I risultati ottenuti (sintetizzati nella Tabella 9b) confermano la solidità delle evidenze già emerse nelle precedenti analisi, mostrando esiti pienamente coerenti e comparabili con quelli precedenti.

Nella fascia prescolare, che comprende i bambini da 0 a 6 anni, i risultati emersi dalla seconda annualità del progetto rivelano un quadro complessivamente positivo. Anche nel corso della seconda annualità si è scelto di continuare ad utilizzare uno fra gli strumenti standardizzati fra i più accreditati a livello internazionale, la Bayley-III, per esplorare in modo dettagliato le competenze cognitive, linguistiche e motorie dei partecipanti. Dal punto di vista cognitivo, i punteggi ottenuti evidenziano un effetto differenziale statisticamente significativo: i bambini del gruppo sperimentale hanno migliorato le proprie abilità cognitive in misura maggiore rispetto

Tab. 9b - Differenze tra T0 e T1 (DID) osservate nella fascia 0-6 anni

Test	Area interessata	DID	Sign.
Bayley-III	Abilità cognitive	6,79	0.025
	Abilità linguistiche	6,802	0.037
	Abilità motorie	10,208	0.001
MPR	Cognitiva	7,084	0.004
	Linguaggio ricettivo	5,950	0.043
	Memoria	7,412	0.003
	Motorio Fine	7,349	0.005
	Grosso-Motorio	6,613	0.042
TEC	Competenze emotive (comprensione delle emozioni)	0,783	0.005
TOR	Comprensione del testo orale	0,969	0.014

al gruppo di controllo, con una differenza media netta pari a 6,79 ($p = 0.025$). Un risultato analogo è stato osservato nell'area linguistica, dove la differenza stimata tra i due gruppi è pari a 6,802 ($p = 0.037$), indicando un vantaggio chiaro a favore dei bambini esposti all'intervento.

Per quanto riguarda lo sviluppo motorio, i dati della Bayley-III hanno evidenziato un miglioramento significativo (5,25 punti) nei bambini esposti all'intervento, a fronte di un decremento nel gruppo di controllo ($p = 0.002$). Questo risultato è stato confermato anche dalla batteria MPR, che ha permesso di analizzare in maniera più dettagliata le abilità motorie: le competenze fini hanno mostrato un effetto Tempo*Gruppo significativo con un incremento di 7,35 punti nel gruppo sperimentale ($p = 0.005$), mentre le competenze grosso-motorie hanno riportato un guadagno medio di 6,61 punti ($p = 0.042$), entrambi superiori alla variazione minima rilevata nel gruppo di controllo.

Uno dei risultati più marcati riguarda lo sviluppo motorio generale, per cui il gruppo sperimentale ha mostrato un guadagno significativamente superiore rispetto al controllo, con una differenza media di 10,208 ($p = 0.001$).

Questo dato è stato ulteriormente confermato dalle analisi delle abilità fini e grosso-motorie, valutate con maggiore dettaglio attraverso la somministrazione del test MPR. Le abilità motorie fini, legate per esempio alla coordinazione delle mani, alla capacità di afferrare oggetti o alla precisione nei movimenti, mostrano un effetto netto di 7,349 punti ($p = 0.005$), mentre le abilità grosso-motorie, come camminare, correre, saltare e mantenere l'equilibrio, un effetto di 6,613 ($p = 0.042$).

Anche dal punto di vista della memoria, i risultati sono molto positivi: il gruppo sperimentale ha ottenuto un miglioramento significativamente maggiore rispetto al controllo, pari a 7,412 punti ($p = 0.003$), a conferma di una più ampia capacità di ricordare e utilizzare informazioni, cruciale in questa fase dello sviluppo. Inoltre, l'area del linguaggio ricettivo evidenzia un effetto DID pari a 5,950 ($p = 0.043$), che segnala un vantaggio significativo nell'elaborazione linguistica dei bambini coinvolti nel progetto.

Sono stati analizzati anche aspetti legati alla sfera emotiva e narrativa, attraverso strumenti specifici come il TEC e il TOR. Il primo, che misura la comprensione delle emozioni, mostra un effetto differenziale positivo (DID = 0,783; $p = 0.005$), suggerendo un impatto rilevante dell'intervento. Anche il TOR, che valuta la capacità di comprensione del testo orale, evidenzia una differenza significativa a favore del gruppo sperimentale (DID = 0,969; $p = 0.014$). Questi dati indicano progressi importanti nella modalità con cui i bambini esprimono e organizzano i contenuti affettivi e narrativi.

Nel complesso, nella fascia 0-6 anni si osserva un rafforzamento diffuso in tutte le aree dello sviluppo valutate, con effetti statisticamente significativi che suggeriscono l'efficacia della pratica di lettura ad alta voce, al netto delle variazioni spontanee osservate nel gruppo di controllo.

7.4.2. Fascia scolare

La Tabella 10a presenta i risultati relativi alla fascia scolare, mostrando gli esiti delle analisi della varianza a misure ripetute condotte sui punteggi medi pre e post-intervento. Le prove utilizzate – INVALSI, MT, PIRLS, Roberts e WISC-IV – hanno permesso di esplorare un ampio spettro di competenze, comprendenti la lettura, la comprensione del testo, le capacità narrative, gli aspetti socio-emotivi e le abilità cognitive di tipo verbale.

Le prove INVALSI, uno degli strumenti di riferimento a livello nazionale per la valutazione delle competenze scolastiche, hanno restituito risultati molto positivi. Nella scuola primaria, il gruppo sperimentale ha evidenziato un incremento medio di 15,39 punti, nettamente superiore a quello del gruppo di controllo (1,68), con un'interazione Tempo*Gruppo altamente significativa ($p < 0.001$). Un andamento analogo si riscontra anche nella scuola secondaria di I grado, dove i ragazzi coinvolti nell'intervento hanno guadagnato in media 7,33 punti, a fronte di un decremento osservato nel gruppo di controllo ($p < 0.001$).

Riscontri altrettanto rilevanti provengono dalle prove MT, utilizzate per valutare la lettura e la comprensione del testo. Nella primaria, il gruppo

Tab. 10a - Incrementi assoluti e percentuali, osservati nella fascia scolare

Test		T0	T1	Incremento T1-T0	Incremento %	Sign.
INVALSI Italiano Primaria	RA	41,28	56,67	15,39	37,3%	0.000
	C	52,28	53,96	1,68	3,2%	
INVALSI Italiano Secondaria I grado	RA	36,83	44,16	7,33	19,9%	0.000
	C	37,34	34,53	-2,81	-7,5%	
Prove MT Primaria	RA	74,93	81,00	6,07	8,1%	0.000
	C	79,82	76,57	-3,25	-4,1%	
Prove MT Secondaria I grado	RA	50,78	53,67	2,89	5,7%	0.000
	C	56,76	51,23	-5,53	-9,7%	
PIRLS Primaria	RA	44,18	50,39	6,21	14,1%	0.018
	C	53,88	52,19	-1,69	-3,1%	
Roberts Primaria	RA	1,51	2,54	1,03	68,2%	0.000
	C	2,39	2,32	-0,07	-2,9%	
ICV WISC-IV Secondaria II grado	RA	93,49	93,62	0,13	0,1%	0.001
	C	87,53	75,67	-11,86	-13,5%	

sperimentale ha registrato un progresso medio di 6,07 punti, mentre il controllo ha mostrato un peggioramento, con una differenza significativa ($p < 0.001$). Nella secondaria di I grado, i ragazzi del gruppo sperimentale hanno ottenuto un incremento di 2,89 punti, in netto contrasto con la flessione del gruppo di controllo ($p < 0.001$). Questi risultati riflettono un potenziamento sostanziale delle competenze di lettura nei partecipanti esposti all'intervento.

Il test PIRLS, mirato a misurare la comprensione del testo scritto, conferma l'impatto positivo dell'intervento: il gruppo sperimentale ha migliorato in media di 6,21 punti, mentre il gruppo di controllo ha registrato un calo (-1,69), con un'interazione significativa ($p = 0.018$).

Per quanto riguarda la dimensione socio-emotiva e narrativa, il test Roberts ha mostrato un effetto favorevole per i bambini del gruppo sperimentale, a fronte di un decremento del controllo ($p = 0.000$). Ciò indica una maggiore capacità di attribuire significato alle narrazioni, con ricadute dirette sulla sfera dell'elaborazione simbolica ed emotiva.

Infine, i dati relativi all'indice di comprensione verbale (ICV) del WISC-IV, somministrato nella secondaria di II grado, evidenziano un

andamento divergente: mentre il gruppo sperimentale ha mantenuto pressoché invariati i propri livelli, il gruppo di controllo ha riportato un calo marcato (-11,86 punti medi), con un'interazione significativa ($p = 0.001$). Questo risultato riflette la capacità dell'intervento di preservare e sostenere le abilità cognitive verbali in un momento cruciale del percorso scolastico.

In sintesi, i dati della fascia scolare confermano l'efficacia del percorso sperimentale: gli alunni coinvolti hanno riportato miglioramenti sistematici e statisticamente significativi in lettura, comprensione del testo, competenze socio-emotive e abilità cognitive verbali, a fronte di una sostanziale stabilità o regressione nel gruppo di controllo.

Tab. 10b - Differenze tra T0 e T1 (DID) osservate nella fascia scolare

Test	Grado scolastico	Area interessata	DID	Sign.
INVALSI (prova di italiano)	Primaria	Lettura e comprensione di testi di vario tipo (narrativo ed espositivo/informativo)	13,694	0.002
	Secondaria II grado		10,144	0.025
MT	Primaria	Lettura e comprensione del testo scritto	9,307	0.000
	Secondaria I grado		8,418	0.007
PIRLS	Primaria	Comprensione del testo scritto	7,894	0.030
Roberts	Primaria	Costruzione coerente del significato narrativo (Complete meaning)	1,107	0.021
WISC-IV	Secondaria II grado	Indice di comprensione verbale	11,994	0.017

Le prove INVALSI, che rappresentano uno dei principali strumenti di valutazione delle competenze scolastiche in Italia, hanno restituito risultati molto positivi. Nella scuola primaria, si osserva una differenza media netta di 13,694 ($p = 0.002$), a indicare che i progressi ottenuti nel gruppo sperimentale superano in modo significativo quelli rilevati nel gruppo di controllo. Una tendenza simile si registra anche nella secondaria di II grado, dove la stima della DID è pari a 10,144 ($p = 0.025$), suggerendo una continuità negli effetti positivi del percorso formativo anche nei gradi scolastici superiori.

Riscontri altrettanto rilevanti provengono dalle prove MT, utilizzate per valutare in modo mirato la lettura e comprensione del testo scritto. Nella primaria, l'effetto DID si attesta a 9,307 ($p < 0.000$), mentre nella secondaria di I grado raggiunge 8,418 ($p = 0.007$). In entrambi i casi, la

maggior variazione positiva osservata nel gruppo sperimentale rispetto al controllo riflette un potenziamento sostanziale delle competenze di lettura, sia in termini di accuratezza che di comprensione.

Anche i risultati relativi al test PIRLS, specificamente mirato alla comprensione del testo scritto, confermano l'efficacia dell'intervento: il valore della differenza nella differenza è pari a 7,894 ($p = 0.030$), evidenziando un miglioramento significativo ottenuto a seguito del periodo di training narrativo.

Per quanto riguarda le competenze socio-emotive e narrative, il test Roberts mette in luce un effetto positivo pari a 1,107 ($p = 0.021$), indicando che i bambini del gruppo sperimentale hanno sviluppato una capacità più articolata di attribuire significato completo alle narrazioni, rispetto ai pari del gruppo di controllo. Si tratta di un dato particolarmente interessante, in quanto tocca la sfera dell'elaborazione simbolica ed emotiva.

Infine, il test WISC-IV, del quale vengono somministrati unicamente i subtest relativi all'indice di comprensione verbale (ICV), restituisce una differenza media significativa pari a 11,994 ($p = 0.017$). Questo dato riflette un potenziamento nella capacità di astrazione verbale e di categorizzazione concettuale (Somiglianze), di conoscenza lessicale (Vocabolario) e di comprensione e spiegazione di situazioni sociali, norme, e concetti astratti (Comprensione). Questi risultati sono riepilogati nella Tabella 10b. In sintesi, i dati raccolti nella seconda annualità del progetto mostrano un andamento positivo su tutta la linea, con miglioramenti significativi in tutte le fasce d'età e in tutte le aree indagate: cognitive, linguistiche, motorie, socio-emotive e narrative. L'analisi statistica conferma un quadro solido di crescita e sviluppo complessivo, sostenuto da dati concreti e coerenti che evidenziano risultati sostanziali, duraturi e misurabili, riflettendo l'efficacia della pratica di lettura ad alta voce condivisa se attuata seguendo i principi cardine del metodo.

7.5. Terza annualità

Il processo di campionamento per la terza annualità si è basato principalmente su un sistema di auto-candidature da parte dei servizi educativi e delle istituzioni scolastiche. A dicembre 2021, il gruppo di ricerca ha contattato via e-mail nidi, scuole dell'infanzia e istituti scolastici della Toscana per promuovere l'adesione alla politica educativa e alla pratica della lettura quotidiana. Le strutture interessate hanno potuto manifestare la propria disponibilità compilando un modulo online.

A partire da gennaio 2022, i ricercatori hanno avviato contatti diretti con dirigenti scolastici e referenti dei progetti, con l'obiettivo di confermare la partecipazione delle scuole alle misurazioni previste e di individuare possibili classi di controllo. Il disegno sperimentale, quindi, pur mantenendo

do l'intento di realizzare un confronto controllato, ha fatto affidamento su adesioni volontarie e su successive trattative e conferme, piuttosto che su una randomizzazione rigorosa.

Per quanto riguarda la numerosità dei partecipanti (sintetizzata nella Tabella 11), il campione ha coinvolto in totale circa duemila tra bambini e ragazzi distribuiti fra i diversi gradi scolastici e fasce d'età. Per la fascia 0-3 anni hanno partecipato circa 83 bambini, di cui 55 appartenenti al gruppo sperimentale e 28 al gruppo di controllo. Nella fascia 3-6 anni sono stati coinvolti circa 242 bambini, con 151 nel gruppo sperimentale e 91 nel gruppo di controllo. Per quanto riguarda la scuola primaria, la partecipazione ha riguardato complessivamente circa 1.225 alunni, con 707 studenti nel gruppo sperimentale e 518 nel gruppo di controllo. Nelle scuole secondarie sono stati coinvolti in totale 1.016 studenti: di questi, 538 appartenevano al gruppo sperimentale della secondaria di I grado e 33 a quello della secondaria di II grado; nel gruppo di controllo erano presenti 407 studenti della secondaria di I grado e 38 della secondaria di II grado.

Tab. 11 - Distribuzione dei partecipanti per grado scolastico, suddivisa per gruppo sperimentale e di controllo

<i>Grado scolastico</i>	<i>Totale partecipanti</i>	<i>Gruppo sperimentale</i>	<i>Gruppo di controllo</i>
Nido (0-3 anni)	83	55	28
Scuola dell'infanzia (3-6 anni)	242	151	91
Scuola primaria	1.225	707	518
Scuola secondaria di I grado	945	538	407
Scuola secondaria di II grado	71	33	38
Totale complessivo	2.666	1.484	1.182

Per verificare gli effetti del training di lettura, è stata svolta una sperimentazione controllata che ha coinvolto:

- ca. 83 bambini e bambine fascia 0-3;
- ca. 242 bambine e bambini fascia 3-6;
- ca. 1127 bambini e bambine di scuola primaria;
- ca. 1016 ragazze e ragazzi di scuola secondaria di I grado e di scuola secondaria di II grado.

In particolare, le rilevazioni ex-ante che hanno coinvolto la fascia scolare, hanno preso avvio il 22 febbraio, concludendosi il 30 marzo, mentre le rilevazioni ex-post sono iniziate il 26 aprile e si sono concluse il 6 giugno.

Nella Tabella 12, il totale si riferisce alla specifica numerosità di ciascun test considerato in sede di analisi dei dati e non considera, pertanto,

i test effettuati in entrata ma non ripetuti in uscita, per motivazioni legate all'assenza o alla non disponibilità dei partecipanti. In tal senso questa numerosità è quella effettiva corrispondente alle analisi statistiche svolte, sebbene il numero reale di rilevazioni condotte sia superiore per ciascun test e condizione (gruppo sperimentale/gruppo controllo).

Tab. 12 - Distribuzione dei test somministrati tra il gruppo sperimentale e di controllo

Test	Sperimentale	Controllo	Grado scolastico e numerosità
Bayley	45	24	Nido
MPR	107	78	Nido: 45 sperimentale - 24 controllo Infanzia: 62 sperimentale - 54 controllo
TPL	25	24	Nido
TOR	86	81	Infanzia
Prosocialità	65	53	Infanzia
Falsa Credenza	76	59	Infanzia
CAS-2	150	151	1 primaria: 85 sperimentale - 67 controllo 1 secondaria I grado: 53 sperimentale - 67 controllo 1 secondaria II grado: 12 sperimentale - 17 controllo
WISC-IV	506	422	Primaria: 317 sperimentale - 228 controllo 1 secondaria I grado: 169 sperimentale - 159 controllo 1 secondaria II grado: 20 sperimentale - 35 controllo
MT	638	337	1 primaria: 160 sperimentale - 67 controllo 2 primaria: 153 sperimentale - 108 controllo 3 primaria: 100 sperimentale - 71 controllo 4 primaria: 109 sperimentale - 25 controllo 5 primaria: 116 sperimentale - 66 controllo
AMOS	413	254	Primaria: 210 sperimentale - 119 controllo Secondaria I grado: 203 sperimentale - 135 controllo

Tab. 12 - Segue

Test	Sperimentale	Controllo	Grado scolastico e numerosità
VCLA	406	307	1 secondaria I grado: 185 sperimentale - 156 controllo 2 secondaria I grado: 114 sperimentale - 80 controllo 3 secondaria I grado: 84 sperimentale - 52 controllo 1 secondaria II grado: 23 sperimentale - 19 controllo
Totale	2.517	1.790	

Inoltre, la numerosità sopra indicata si riferisce al singolo bambino e dunque considera il singolo soggetto al quale però sono sempre stati somministrati due test (entrata/uscita). Dunque, la numerosità effettiva del numero di prove somministrate risulta raddoppiata. Il totale delle prove somministrate ammonta a 8.614 test, rispettivamente, pari a 5.034 per il campione sperimentale e a 3.580 per quello di controllo.

È stato calcolato l'effetto del training narrativo, confrontando la variazione media nel tempo dei risultati ottenuti ai singoli test per il gruppo sperimentale con la variazione media nel tempo per il gruppo di controllo. Per testare la differenza tra le medie dei due gruppi è stata utilizzata l'analisi della varianza a una via (One Way ANOVA), al fine di verificare se i due livelli del fattore considerato (gruppo di appartenenza: sperimentale o controllo) avessero un effetto misurabile sulla variabile di incremento della prestazione ai singoli test somministrati.

7.5.1. Fascia 0-6 anni

Nido

I dati raccolti relativamente alle bambine e ai bambini del nido mostrano un incremento generale nella dimensione motoria in tutti i partecipanti. Tuttavia, emerge una differenza sostanziale tra i due gruppi analizzati: il gruppo sperimentale ha registrato un aumento significativamente maggiore rispetto al gruppo di controllo (Tabella 13).

In altre parole, i bambini che hanno partecipato al programma sperimentale hanno mostrato miglioramenti motori molto più marcati rispetto a quelli che hanno seguito il percorso ordinario.

Tab. 13 - Incrementi assoluti e percentuali, osservati nel nido

Test		T0	T1	Incremento T1-T0	Incremento %	Sign.
Bayley-III (Scala motoria)	RA	68,56	89,00	20,44	29,81%	0.002
	C	81,54	90,38	8,83	10,83%	
MPR (Batteria grosso-motoria: Punti 1)	RA	50,80	60,47	9,67	19,04%	0.000
	C	51,75	54,00	2,25	4,35%	

Un aspetto particolarmente interessante emerge dall'analisi dell'incremento percentuale registrato dai due gruppi mediante la scala motoria Bayley-III (Tabella 14). Il gruppo sperimentale ha raggiunto il livello iniziale del gruppo di controllo, evidenziando un recupero significativo nel corso dell'intervento. I risultati sono statisticamente significativi ($p = 0.002$), il che significa che la probabilità che queste differenze siano dovute al caso è inferiore allo 0,2% e conferma che l'intervento sperimentale ha prodotto effetti reali e misurabili sullo sviluppo motorio.

Il miglioramento più evidente si registra nella scala grosso-motoria ($p = 0.000$): la significatività statistica è massima, indicando che l'intervento ha avuto un impatto molto forte su competenze fondamentali come la capacità di correre o di mantenere l'equilibrio.

Anche la scala fine-motoria mostra risultati positivi (41,98% di incremento nel gruppo sperimentale contro il 24,97% nel gruppo di controllo), benché la differenza non raggiunga la significatività statistica convenzionale ($p = 0.229$).

Tab. 14 - Incrementi assoluti e percentuali osservati al nido nei subtest della batteria Bayley-III

Test		T0	T1	Incremento T1-T0	Incremento %	Sign.
Scala fine-motoria	RA	5,24	7,44	2,20	41,98%	0.229*
	C	7,58	8,83	1,25	16,49%	
Scala grosso-motoria	RA	5,36	9,87	4,51	84,14%	0.000
	C	7,17	8,96	1,79	24,97%	

Da qui in avanti, sono contrassegnati con un * tutti i risultati che non raggiungono la significatività statistica ($p < 0.05$).

I risultati emersi dall'analisi della scala grosso-motoria MPR (Merrill-Palmer – Revised Scales of Development, Tabella 15) confermano in modo robusto gli esiti positivi rilevati anche con la scala Bayley-III, indicando una coerenza metodologica tra strumenti differenti. L'ANOVA a misure ripetute sui punteggi standardizzati ha evidenziato un effetto tempo significativo all'interno del gruppo sperimentale, con un incremento medio di 26,43 punti tra il tempo 0 e il tempo 1, risultato altamente significativo ($p = 0.000$). È importante sottolineare che, nella scala standard utilizzata, il punteggio di 100 rappresenta la media della popolazione generale: questo significa che i bambini del gruppo sperimentale, inizialmente al di sotto della media, hanno non soltanto colmato il divario, ma anche raggiunto un livello nettamente superiore alla media normativa. Al contrario, nel gruppo di controllo, il miglioramento osservato è stato contenuto e risulta collocabile all'interno della normale variabilità attesa in soggetti già prossimi alla media. Le differenze di crescita tra i due gruppi, sia in termini assoluti che percentuali, risultano quindi sostanziali e indicano un impatto specifico dell'intervento sperimentale sullo sviluppo delle competenze grosso-motorie. La convergenza tra i risultati ottenuti con strumenti diversi rafforza ulteriormente l'affidabilità dei dati raccolti e sottolinea l'efficacia dell'approccio proposto.

Tab. 15 - Incrementi nella batteria grosso-motoria MPR, osservati nel nido

Test		T0	T1	Incremento T1-T0	Incremento %	Sign.
Scala grosso-motoria	RA	90,64	117,07	26,43	41,98%	0.000
	C	98,42	102,21	3,79	16,49%	

Infanzia

L'analisi del corpus di dati raccolti presso la scuola dell'infanzia rivela miglioramenti significativi su molteplici dimensioni dello sviluppo (illustrati nelle Tabelle 16 e 17). I risultati mostrano una tendenza consistente di miglioramenti nel gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo, con particolare evidenza nelle aree cognitive, linguistiche e prosociali.

Un risultato di particolare rilievo emerge dall'area della comprensione del testo orale:

- gruppo sperimentale: incremento del 20,21%;
- gruppo di controllo: lieve decremento.

Questo significa che i bambini che hanno partecipato al programma sperimentale hanno migliorato significativamente la loro capacità di comprendere storie, istruzioni orali e comunicazioni verbali complesse, mentre i coetanei del gruppo di controllo hanno mostrato una leggera diminuzione in questa competenza fondamentale.

Tab. 16 - Incrementi assoluti e percentuali osservati nella scuola dell'infanzia

Test		T0	T1	Incremento T1-T0	Incremento %	Sign.
TOR	RA	5,12	6,15	1,035	20,21%	0.007
	C	5,27	5,20	-0,074	-1,40%	
Prosocialità	RA	1,36	2,48	1,12	82,35%	0.002
	C	1,98	2,23	0,25	12,63%	
MPR (Batteria cognitiva: Punti 1)	RA	104,79	112,21	7,42	7,08%	0.003
	C	106,96	107,26	0,30	0,28%	
MPR (Batteria grosso-motoria)	RA	105,44	111,56	6,13	5,82%	0.001
	C	111,13	106,57	-4,56	-4,10%	

La dimensione prosociale, che valuta le competenze sociali e relazionali, mostra i risultati più impressionanti:

- il miglioramento è statisticamente significativo ($p = 0.002$);
- il gruppo sperimentale registra un incremento nei risultati del test pari a quasi il doppio rispetto al valore iniziale.

In altre parole, i bambini del gruppo sperimentale hanno sviluppato competenze sociali e prosociali come la cooperazione, l'empatia, la capacità di condividere e di relazionarsi positivamente con i coetanei in modo molto più marcato rispetto al gruppo di controllo.

Anche la dimensione cognitiva evidenzia un pattern chiaro e consistente: il gruppo sperimentale mostra risultati molto positivi, mentre il gruppo di controllo registra solo lievi miglioramenti o, in alcuni casi, decrementi. L'intervento ha potenziato le funzioni cognitive di base (scala cognitiva generale, $p = 0.001$), di comprensione del linguaggio ricettivo ($p = 0.000$), di memoria operativa ($p = 0.001$), velocità di elaborazione ($p = 0.005$) e capacità visuo-motoria ($p = 0.049$).

Pur in assenza di una significatività statistica elevata, i miglioramenti rilevati nella scala fine-motoria nel gruppo sperimentale suggeriscono una tendenza positiva, potenzialmente rilevante sul piano applicativo.

Tab. 17 - Incrementi assoluti e percentuali nelle subscale della batteria cognitiva osservati nella scuola dell'infanzia

Test		T0	T1	Incremento T1-T0	Incremento %	Sign.
Scala cognitiva	RA	104,34	112,84	8,50	8,15%	0.001
	C	106,61	106,78	0,17	0,16%	
Scala fine-motoria	RA	106,02	109,90	3,89	3,67%	0.257*
	C	107,83	108,59	0,76	0,70%	
Scala linguaggio ricettivo	RA	101,82	112,40	10,58	10,39%	0.000
	C	105,41	101,87	-3,54	-3,36%	
Scala memoria	RA	99,15	106,15	7,00	7,06%	0.001
	C	103,33	100,65	-2,68	-2,59%	
Scala velocità	RA	101,26	107,60	6,33	6,25%	0.005
	C	104,98	104,57	-0,41	-0,39%	
Scala visuo- motoria	RA	103,24	110,52	7,27	7,04%	0.049
	C	107,80	108,87	1,07	0,99%	

7.5.2. Fascia scolare

Primaria

Le analisi condotte nella scuola primaria si sono concentrate sulla valutazione delle abilità cognitive e linguistiche, attraverso l'utilizzo degli strumenti standardizzati CAS-2 e WISC-IV. I risultati (Tabella 18) evidenziano un impatto altamente significativo ($p = 0.000$) dell'intervento sperimentale su tutte le dimensioni misurate.

Sebbene entrambi i gruppi abbiano mostrato un trend positivo, l'incremento del gruppo sperimentale è risultato maggiore su ogni dimensione misurata.

I risultati ottenuti con la batteria CAS-2 (Tabella 19) dal gruppo sperimentale sono più marcati nella scala totale rispetto alle sottoscale specifiche, che valutano i processi cognitivi fondamentali secondo le quattro aree principali del modello PASS (Pianificazione, Attenzione, Simultaneità, Successione) (Luria, 1973). In particolar modo, il miglioramento osservato nel gruppo sperimentale risulta altamente significativo nelle sottoscale di Pianificazione ($p = 0.001$) e di Successione ($p = 0.004$).

Tab. 18 - Incrementi assoluti e percentuali osservati nella scuola primaria

Test		T0	T1	Incremento T1-T0	Incremento %	Sign.
CAS-2 (Scala totale)	RA	86,28	95,06	8,78	10,18%	0.000
	C	84,16	87,69	3,52	4,18%	
WISC-IV (ICV)	RA	91,35	104,38	13,03	14,26%	0.000
	C	89,97	95,52	5,54	6,16%	
WISC-IV (Somma SO, VC, CO)	RA	25,68	32,19	6,51	25,35%	0.000
	C	24,99	27,78	2,79	11,16%	
WISC-IV (Somma SO, VC, IN, RP)	RA	44,94	53,60	8,66	19,27%	0.000
	C	42,93	46,61	3,68	8,57%	

Tab. 19 - Incrementi assoluti e percentuali nelle sottoscale della batteria CAS-2 osservati nella scuola primaria

Test		T0	T1	Incremento T1-T0	Incremento %	Sign.
Pianificazione	RA	85,22	92,33	7,11	8,34%	0.001
	C	86,60	87,93	1,33	1,54%	
Successione	RA	91,21	97,14	5,93	6,50%	0.004
	C	87,61	89,27	1,66	1,89%	
Simultaneità	RA	91,32	99,80	8,48	9,29%	0.058*
	C	87,87	92,52	4,66	5,30%	
Attenzione	RA	88,87	95,71	6,84	7,70%	0.370*
	C	87,19	92,43	5,24	6,01%	

I risultati ottenuti dal gruppo sperimentale con la somministrazione della WISC-IV (Tabella 20) mostrano miglioramenti particolarmente marcati nell'area della comprensione verbale, con aumento significativo dell'Indice di Comprensione Verbale (ICV). Il maggiore incremento è stato registrato anche nella somma grezza delle sottoscale che costituiscono l'ICV, ovvero:

- Somiglianze + Vocabolario + Comprensione (subtest principali);
- Somiglianze + Vocabolario + Comprensione + Informazione + Ragionamento con le parole (gli ultimi due sono subtest facoltativi, utilizzati per un'analisi più approfondita).

L'esame dettagliato dei singoli subtest rivela che la differenza tra il gruppo di controllo e il gruppo sperimentale è statisticamente significativa nei subtest Somiglianze (capacità di individuare relazioni concettuali tra oggetti e concetti, $p = 0.000$), Vocabolario ($p = 0.012$) Comprensione (abilità di comprendere situazioni sociali e norme comportamentali, $p = 0.000$) e Informazione (conoscenze generali e culturali acquisite, $p = 0.002$). Questi risultati indicano che l'intervento ha favorito non solo l'acquisizione di conoscenze, ma anche lo sviluppo del pensiero astratto e della comprensione sociale.

Tab. 20 - Incrementi assoluti e percentuali nei subtest della batteria WISC-IV osservati nella scuola primaria

Test		T0	T1	Incremento T1-T0	Incremento %	Sign.
Somiglianze (SO)	RA	9,47	11,87	2,40	25,34%	0.000
	C	9,46	10,68	1,21	12,79%	
Vocabolario (VC)	RA	7,63	9,42	1,79	23,46%	0.012
	C	6,94	7,79	0,85	12,25%	
Comprensione (CO)	RA	8,58	10,91	2,32	27,04%	0.000
	C	8,58	9,31	0,72	8,39%	
Informazione (IN)	RA	9,82	10,66	0,85	8,66%	0.002
	C	9,01	9,07	0,06	0,67%	
Ragionamento con le parole (RP)	RA	9,45	10,75	1,30	13,79%	0.122*
	C	8,93	9,77	0,84	9,41%	

Secondaria di I grado

Per la secondaria di I grado sono presentati gli esiti (Tabella 21) dei medesimi test svolti in primaria, anche in questo caso con risultati globalmente positivi per ogni batteria di test: CAS-2 ($p = 0.004$) e WISC-IV (ICV; $p = 0.002$). Rispetto a quest'ultima, analizzando anche in questo caso la somma grezza dei subtest che compongono l'Indice di Comprensione Verbale, si rileva un incremento significativamente maggiore nel gruppo sperimentale (SO+VC+CO, $p = 0,002$; SO+VC+CO+IN+RP, $p = 0.001$).

Tab. 21 - Incrementi assoluti e percentuali osservati nella scuola secondaria di I grado

Test		T0	T1	Incremento T1-T0	Incremento %	Sign.
CAS-2 (Scala totale)	RA	87,30	98,30	11,00	12,60%	0.004
	C	90,19	96,42	6,22	6,90%	
WISC-IV (ICV)	RA	88,62	93,80	5,18	5,85%	0.002
	C	91,56	92,09	0,53	0,58%	
WISC-IV (Somma SO, VC, CO)	RA	24,31	26,90	2,59	10,65%	0.002
	C	25,83	26,04	0,21	0,81%	
WISC-IV (Somma SO, VC, IN, RP)	RA	43,13	48,76	5,63	13,05%	0.001
	C	44,42	46,74	2,32	5,22%	

Per quanto riguarda le sottoscale del CAS-2 (Tabella 22), il gruppo sperimentale ha mostrato un incremento significativamente maggiore rispetto al gruppo di controllo nelle aree di Successione ($p = 0.004$), Simultaneità ($p = 0.037$) e Attenzione ($p = 0.022$). Un incremento positivo del gruppo sperimentale è stato registrato anche nelle altre aree principali, sebbene con minore significatività statistica.

Tab. 22 - Incrementi assoluti e percentuali nelle subscale della batteria CAS-2 osservati nella scuola secondaria di I grado

Test		T0	T1	Incremento T1-T0	Incremento %	Sign.
Pianificazione	RA	92,32	101,23	8,91	9,65%	0.664*
	C	92,63	100,52	7,90	8,53%	
Successione	RA	90,66	96,55	5,89	6,50%	0.004
	C	90,72	91,25	0,54	0,60%	
Simultaneità	RA	86,38	95,15	8,77	10,15%	0.037
	C	91,73	96,10	4,40	4,80%	
Attenzione	RA	90,51	101,98	11,47	12,67%	0.022
	C	93,90	100,85	6,96	7,41%	

Tab. 23 - Incrementi assoluti e percentuali nei subtest della batteria WISC-IV nella scuola secondaria di I grado

Test		T0	T1	Incremento T1-T0	Incremento %	Sign.
Somiglianze (SO)	RA	9,61	9,97	0,36	3,75%	0.346*
	C	9,75	9,82	0,08	0,82%	
Vocabolario (VC)	RA	7,05	7,99	0,95	13,48%	0.006
	C	7,56	7,62	0,06	0,79%	
Comprensione (CO)	RA	7,66	8,93	1,28	16,71%	0.004
	C	8,52	8,60	0,08	0,94%	
Informazione (IN)	RA	9,82	11,49	1,67	17,01%	0.081*
	C	9,70	10,80	1,10	11,34%	
Ragionamento con le parole (RP)	RA	9,00	10,37	1,37	15,22%	0.316*
	C	8,89	9,92	1,03	11,59%	

Per quanto riguarda l'Indice di Comprensione Verbale (Tabella 23), anche i singoli subtest mostrano un incremento più marcato ottenuto dal gruppo sperimentale. In particolare, il divario tra i due gruppi risulta rilevante nei subtest Vocabolario ($p = 0.006$) e Comprensione ($p = 0.004$), differenze statisticamente significative che confermano l'efficacia dell'intervento su queste specifiche competenze verbali.

Secondaria di II grado

Nella scuola secondaria di II grado, l'analisi (Tabella 24) si è concentrata sull'Indice di Comprensione Verbale (ICV) della batteria WISC-IV, evidenziando un incremento globale dell'ICV e dei relativi subtest. Il maggiore incremento registrato dal gruppo sperimentale risulta altamente significativo ($p = 0.003$) sia per l'Indice di Comprensione Verbale complessivo, sia per le somme grezze dei punteggi dei subtest: Somiglianze + Vocabolario + Comprensione ($p = 0.003$) e Somiglianze + Vocabolario + Comprensione + Informazione + Ragionamento con le parole ($p = 0.001$).

Tra le componenti dell'ICV, il risultato più rilevante emerge dal subtest Somiglianze, che valuta la capacità di individuare relazioni concettuali tra oggetti e concetti: il gruppo sperimentale mostra un incremento con differenze superiori ai 20 punti percentuali ed alta significatività statistica ($p = 0.000$). Significativi sono anche gli incrementi del gruppo sperimentale rispetto al controllo nei subtest Comprensione ($p = 0.015$), Informazione

($p = 0.041$) e Ragionamento con le parole ($p = 0.013$); gli esiti sono illustrati nella Tabella 25.

Tab. 24 - Incrementi assoluti e percentuali relativi a ICV e somme grezze delle subscale WISC-IV

Test		T0	T1	Incremento T1-T0	Incremento %	Sign.
WISC-IV (ICV)	RA	88,40	105,20	16,80	19,00%	0.003
	C	93,20	97,89	4,69	5,03%	
WISC-IV (Somma SO, VC, CO)	RA	24,20	32,60	8,40	34,71%	0.003
	C	26,60	28,94	2,34	8,80%	
WISC-IV (Somma SO, VC, IN, RP)	RA	40,05	52,45	12,40	30,96%	0.001
	C	44,26	48,06	3,80	8,59%	

Tab. 25 - Incrementi assoluti e percentuali nei subtest della batteria WISC-IV nella scuola secondaria di II grado

Test		T0	T1	Incremento T1-T0	Incremento %	Sign.
Somiglianze (SO)	RA	8,35	11,25	2,90	34,73%	0.000
	C	8,97	9,51	0,54	6,02%	
Vocabolario (VC)	RA	7,80	10,25	2,45	31,41%	0.258*
	C	7,83	9,29	1,46	18,65%	
Comprensione (CO)	RA	8,05	11,10	3,05	37,89%	0.015
	C	9,80	10,14	0,34	3,47%	
Informazione (IN)	RA	8,65	10,15	1,50	17,34%	0.041
	C	9,37	9,83	0,46	4,91%	
Ragionamento con le parole (RP)	RA	7,20	9,70	2,50	34,72%	0.013
	C	8,29	9,29	1,00	12,06%	

7.6. Quarta annualità

Il campionamento per la quarta annualità (illustrato nella Tabella 26) si è basato principalmente su un processo di auto-candidatura. Sono stati selezionati i servizi per l'infanzia e gli istituti comprensivi che hanno ma-

nifestato volontariamente la propria disponibilità. Per la fascia 0-6 anni, la sperimentazione ha interessato complessivamente 23 sezioni, coinvolgendo 576 bambini e bambine sottoposti ai test in entrata e 471 testati in uscita. In particolare, nel nido sono state coinvolte 8 sezioni con 86 bambini testati in ingresso e 74 in uscita, mentre nella scuola dell'infanzia sono state coinvolte 15 sezioni, con 490 bambini testati in entrata e 397 al termine dell'annualità. Per la fascia scolare, che comprende la scuola primaria e la scuola secondaria di I grado, la sperimentazione ha coinvolto complessivamente 71 classi distribuite tra gruppi sperimentali e di controllo. Sono stati testati 2690 bambini e ragazzi in ingresso e 2416 in uscita. Nello specifico, nella scuola primaria, i partecipanti testati in entrata sono stati: 234 in prima, 305 in seconda, 443 in terza, 362 in quarta e 59 in quinta. Nella scuola secondaria di I grado, per le classi coinvolte si sono registrati: 718 ragazzi in prima, 282 in seconda e 287 in terza.

Tab. 26 - Distribuzione dei partecipanti per fascia e grado scolastico, con rilevazioni a T0 e T1 e indicazione delle perdite

<i>Fascia/Grado</i>	<i>Classi/Sezioni</i>	<i>Partecipanti a T0</i>	<i>Partecipanti a T1</i>	<i>Perdite (Dispersi)</i>
Fascia 0-6 anni	23 sezioni	576	471	105
Nido	8 sezioni	86	74	12
Scuola dell'infanzia	15 sezioni	490	397	93
Fascia scolare	71 classi	2.690	2.416	274
1 ^a primaria	–	234	205	29
2 ^a primaria	–	305	278	27
3 ^a primaria	–	443	405	38
4 ^a primaria	–	362	300	62
5 ^a primaria	–	59	56	3
1 ^a secondaria di I grado	–	718	647	71
2 ^a secondaria di I grado	–	282	260	22
3 ^a secondaria di I grado	–	287	265	22
Totale generale	94	3.266	2.887	379

Come nelle sezioni precedenti, i risultati ottenuti dall'analisi delle rilevazioni nelle scuole dei vari ordini vengono di seguito presentati, suddivisi per fascia d'età e ordine scolastico dei soggetti coinvolti. Per ciò che

concerne gli strumenti utilizzati per le rilevazioni, questi non si discostano rispetto agli strumenti utilizzati per le precedenti annualità, a eccezione delle scale Bayley-III, impiegate per la valutazione delle competenze senso-motorie e cognitive dei bambini dal primo mese di vita fino all'età di tre anni e mezzo. Inoltre, rispetto alle annualità precedenti, sono state utilizzate le prove di fluency verbale BVN 5-11 e BVN 12-18 per valutare la velocità di accesso al lessico e di produzione verbale, sia per i soggetti delle scuole primarie, sia per i soggetti delle scuole secondarie di I grado.

Le analisi sono state svolte tramite analisi della varianza a misure ripetute (RMANOVA) per valutare l'interazione Tempo*Gruppo, che fornisce la misura di significatività d'impatto dell'intervento nelle classi sperimentali rispetto al controllo. È stato utilizzato un modello misto con disegno 2*2, in cui la variabile "Tempo" (tempo 0 e tempo 1) costituisce il fattore within-subjects, mentre la variabile "Gruppo" (controllo e sperimentale), rappresenta il fattore between-subjects.

7.6.1. Fascia 0-6 anni

Nido

Per analizzare gli effetti del training di lettura ad alta voce nei bambini della fascia d'età che va dai 0 ai 3 anni, sono state utilizzate le scale MPR precedentemente descritte. I risultati dell'analisi statistica (v. Tabella 27-28) mostrano chiaramente il decremento del gruppo di controllo (-1,86) rispetto al gruppo sperimentale, che guadagna invece 7,56 punti. La significatività di tale incremento è minima ($p = 0.05$). I bambini sottoposti al trattamento intensivo di lettura ad alta voce migliorano le abilità cognitive dell'8,1% rispetto al loro punto di partenza, di contro il gruppo di controllo (non sottoposto all'attività di lettura ad alta voce) mostra un decremento percentuale pari al -2%.

Tab. 27 - Incrementi assoluti nella scala MPR, osservati nel nido

Tipologia di gruppo	T0	T1	T1-T0
Controllo	94,14	92,29	-1,86
Sperimentale	93,48	101,04	7,56

Tab. 28 - Significatività e potenza statistica osservata

Tempo*Gruppo	Significatività	Potenza osservata
	0.05	.479

Osservando più da vicino le abilità misurate dalle scale MPR, è possibile notare che il gruppo sperimentale ha ottenuto un maggior numero di punti, sia per ciò che concerne le abilità cognitive ($19,33 > 7,10$), sia per le abilità motorie ($15,00 > 5,00$) (v. Tabella 29). Nonostante la significatività comunque bassa dell'analisi statistica effettuata ($p = 0.05$), è possibile rilevare maggiori benefici - di natura cognitiva e motoria - per il gruppo che ha ricevuto il training di lettura ad alta voce rispetto al gruppo di controllo, non sottoposto a tale trattamento.

Tab. 29 - Differenza nelle abilità cognitive e motorie misurate per i due gruppi

Tipologia gruppo	Abilità cognitive	Abilità motorie
Controllo	7,10	5,00
Sperimentale	19,33	15,00

Infanzia

Per la fascia d'età che va dal terzo anno di età al sesto, sono stati registrati risultati positivi che evidenziano i benefici dell'intervento di lettura ad alta voce condivisa. Per questa tipologia di soggetti sono stati utilizzati due strumenti principali per misurare le abilità cognitive, motorie e di comprensione del testo orale già incontrati nelle annualità precedenti: le scale MPR e il TOR. I risultati delle scale MPR mostrano un incremento maggiore fra T0 e T1 per il gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo (v. Tabella 30). Da un punteggio medio di partenza maggiore per quest'ultimo (109,66), il punteggio medio del gruppo sperimentale (105,28) viene incrementato di 5,20 punti, raggiungendo un valore pari a 110,48, maggiore rispetto al punteggio medio finale del gruppo di controllo, che invece subisce un decremento di $-0,20$ punti. L'analisi è risultata significativa ($p = 0.014$; v. Tabella 31), un fattore che conferma il beneficio del trattamento ricevuto dal gruppo sperimentale per ciò che concerne le abilità cognitive, linguistiche e psicomotorie.

Tab. 30 - Incrementi assoluti dei punteggi MPR nella scuola dell'infanzia, confrontando i valori a T0 e T1 nei gruppi sperimentale e di controllo

Tipologia di gruppo	T0	T1	T1-T0
Controllo	109,66	109,46	-0,20
Sperimentale	105,28	110,48	5,20

Tab. 31 - Significatività e potenza statistica osservata

Tempo*Gruppo	Significatività	Potenza osservata
	0.014	0.691

Sono stati analizzati gli incrementi (o, in alcuni casi, i decrementi) dei punteggi medi misurati con le diverse sottoscale che compongono la batteria MPR e che riguardano, nello specifico, le abilità cognitive, linguistiche (i.e. linguaggio ricettivo), mnemoniche, di processamento, visuo-motorie e motorie fini (v. Tabella 32). Spiccano soprattutto gli incrementi registrati per le abilità relative al linguaggio ricettivo dei bambini sottoposti al trattamento, per cui si è registrato un incremento pari a 10,94 punti, in controtendenza rispetto al debole incremento ottenuto dal gruppo di controllo (i.e. 1,06). Notevoli anche le differenze fra i due gruppi registrati per le abilità motorie e di *processing*. Difatti, ove il gruppo di controllo subisce sempre un decremento (i.e. -4,44, -3,58 e -3,12, rispettivamente, per le abilità nel *processing*, visuo-motorie e motorie fini), il gruppo sperimentale registra sempre un incremento nelle stesse abilità, in particolar modo per ciò che concerne le abilità motorie fini (i.e. 6,32). Inoltre, va rimarcata la sensibile differenza fra gruppi anche nelle abilità cognitive, ove il gruppo sperimentale ottiene un incremento del punteggio medio pari a 5,76, mentre il gruppo di controllo subisce, ancora una volta, un decremento del punteggio medio pari a -1,94.

Tab. 32 - Incrementi e decrementi del punteggio medio per ciascuna delle sottoscale MPR

Tipologia di gruppo	Cognitiva	Linguaggio ricettivo	Memoria	Processing	Visuo-motorio	Motorio fine
Controllo	-1,94	1,06	-0,82	-4,44	-3,58	-3,12
Sperimentale	5,76	10,94	1,58	4,23	3,92	6,32

L'analisi dei risultati raggiunti con il TOR, sebbene non abbia fatto emergere differenze significative fra i due gruppi, indica in ogni caso un beneficio maggiore per il gruppo sperimentale sottoposto al training di lettura ad alta voce condivisa ($p = 0.265$; $1 - \beta = 0,199$). In questo caso, l'incremento subito dai due gruppi in uscita e in entrata è comunque piuttosto basso rispetto ai risultati riportati nelle tabelle precedenti (v. Tabella 33). Tuttavia, l'aumento del punteggio medio raggiunto dal gruppo sperimentale risulta comunque maggiore rispetto a quello ottenuto dal gruppo di controllo: $0,53 > 0,06$.

Tab. 33 - Risultati dell'analisi statistica per la fascia 3-6 anni (TOR)

Tipologia di gruppo	T0	T1	T1-T0
Controllo	5,06	5,12	0,06
Sperimentale	4,73	5,26	0,53

7.6.2. Fascia scolare

Primaria

Le analisi dei risultati ottenuti con i vari strumenti che sono stati impiegati per le scuole primarie (fascia d'età 6-11 anni) evidenziano, ancora una volta, i benefici dell'esposizione al trattamento nei soggetti coinvolti.

Gli strumenti utilizzati nella scuola primaria sono:

- la batteria di test di intelligenza per bambini WISC-IV, in particolar modo, i test relativi all'Indice di Comprensione Verbale, ovvero, Somiglianze, Vocabolario e Comprensione;
- la batteria di test per la valutazione delle funzioni esecutive CAS-2;
- le prove di fluenza verbale BVN 5-11 per valutare la velocità di accesso al lessico e di produzione verbale;
- le prove MT per valutare le abilità di lettura, comprensione del testo e matematica.

L'analisi che segue tiene conto dei risultati registrati con ciascuno degli strumenti sopra elencati esattamente nell'ordine in cui sono stati presentati.

I punteggi medi raggiunti nell'indice ICV delle prove WISC-IV mostrano come, in un primo momento, due gruppi con diverse condizioni (rispettivamente, senza e con l'intervento di lettura ad alta voce condivisa) e che raggiungono punteggi medi relativamente vicini (rispettivamente, 92,31 e 94,83 per il gruppo sottoposto a trattamento), conoscono, nella fase suc-

cessiva, incrementi decisamente differenti al momento dei test in uscita (v. Tabella 34-35). Si noti la differenza statisticamente molto significativa ($p < 0.000$) fra l'incremento del gruppo non sottoposto a trattamento (i.e. 3,50) e l'incremento del gruppo che ha beneficiato del training di lettura ad alta voce (7,46).

Tab. 34 - Risultati dell'analisi statistica per la fascia 6-11 anni (WISC-IV)

Tipologia di gruppo	T0	T1	T1-T0
Controllo	92,31	95,81	3,50
Sperimentale	94,83	102,29	7,46

Tab. 35 - Significatività e potenza statistica osservata

Tempo*Gruppo	Significatività	Potenza osservata
	< .000	0.949

Gli effetti positivi della lettura ad alta voce si possono riscontrare anche confrontando i risultati raggiunti dai soggetti coinvolti con il campione normativo di riferimento, dal quale è possibile desumere quali prestazioni si collochino al di sotto del punteggio di *cut-off* normativo e che risultano quindi deficitarie rispetto alla media della popolazione in base all'età di riferimento. Difatti, se in fase di rilevazioni in entrata si è registrata una percentuale al di sotto del *cut-off* normativo pari al 22%, in uscita, tale percentuale si abbassa di ben 8 punti percentuali, raggiungendo il 14% (v. Tabella 36). La tabella riporta in percentuale il numero di prestazioni che si collocano, rispettivamente, al di sotto o al di sopra della soglia individuata nelle norme di riferimento dello strumento (Flanagan & Kaufman, 2004, 2009; Wechsler, 2003), va inoltre chiarito che il campione italiano di standardizzazione è composto da 2200 soggetti.

Tab. 36 - Percentuali al di sopra e al di sotto del *cut-off* normativo del gruppo sperimentale in entrata e in uscita

Punteggi ICV	T0	T1
< <i>cut-off</i> normativo	22%	14%
≥ <i>cut-off</i> normativo	78%	86%

Un'analisi più approfondita degli incrementi dei punteggi medi per l'ICV, che prenda cioè in considerazione il grado della classe, rivela che a beneficiare maggiormente dell'intervento sono i primi gradi della scuola primaria (classi prime e seconde), per i quali si sono registrati incrementi percentuali maggiori rispetto a classi terze o quarte (v. Tabella 37). Va detto comunque che per tutti i gradi considerati si è raggiunto un incremento superiore al 6%. Questo elemento indica un beneficio positivo a livello globale per tutti i gruppi sottoposti al trattamento di lettura ad alta voce.

Tab. 37 - Punteggio medio ICV in entrata e in uscita con i relativi incrementi per le classi sottoposte al trattamento (WISC-IV)

<i>Grado delle classi</i>	<i>T0</i>	<i>T1</i>	<i>Incremento</i>	<i>Incremento %</i>
Classi prime	88,95	97,37	8,42	9,46%
Classi seconde	95,15	104,80	9,65	10,15%
Classi terze	96,78	105,03	8,25	8,52%
Classi quarte	99,91	106,17	6,27	6,27%

I medesimi risultati positivi per le abilità cognitive ed esecutive si sono riscontrati analizzando i risultati della somministrazione della batteria di test CAS-2. In particolar modo, si è riscontrato un incremento maggiore dei punteggi medi ottenuti dal gruppo sperimentale (14,52 > 10,79), anche se il gruppo di controllo partiva da una media di punteggio più alta in fase di rilevazioni in entrata (103,29 > 102,07), un risultato piuttosto sorprendente e indicativo del beneficio che il trattamento di lettura ad alta voce apporta alle abilità cognitive degli studenti e delle studentesse (v. Tabella 38). In uscita, il gruppo sperimentale ha comunque superato la media del punteggio ottenuta dal gruppo di controllo (116,59 > 114,07).

Tab. 38 - Risultati dell'analisi statistica per la fascia 6-11 anni (CAS-2)

<i>Tipologia di gruppo</i>	<i>T0</i>	<i>T1</i>	<i>T1-T0</i>
Controllo	103,29	114,07	10,79
Sperimentale	102,07	116,59	14,52

Soffermandosi sulle sottoscale dell CAS-2 (i.e. Pianificazione, Simultaneità, Attenzione, Successione; Tabella 39), si possono osservare incrementi più marcati nei processi di elaborazione simultanea (i.e. 15,87) e nelle abilità di pianificazione (14,52). Per ciò che concerne invece le abilità legate alla simultaneità, il gruppo sperimentale partiva da un punteggio medio iniziale di 106,35 e ha raggiunto in sede di rilevazioni in uscita un punteggio medio pari a 122,23. Considerando le abilità di pianificazione, il gruppo sperimentale partiva da un punteggio medio di 102,07 e ha poi raggiunto un punteggio medio di 116,59. Va detto comunque che degli incrementi significativi si registrano anche per le rimanenti due sottoscale - attenzione e successione - per cui sono stati ottenuti degli incrementi non trascurabili, rispettivamente, pari a 11,93 e 8,07. I dati appena riportati ci consentono di valutare, ancora una volta, i benefici del training di lettura ad alta voce per ciascuna delle dimensioni cognitive che sono oggetto di misurazione del CAS-2.

Tab. 39 - Risultati in entrata e in uscita con i relativi incrementi per ciascuna sottoscala del CAS-2

Sottoscale CAS-2	T0	T1	T1-T0
Pianificazione	102,07	116,59	14,52
Simultaneità	106,35	122,23	15,87
Attenzione	100,29	112,21	11,93
Successione	100,63	108,70	8,07

Passando all'analisi dei risultati ottenuti con le prove di Fluenza verbale della batteria BVN 5-11, occorre precisare che tale analisi è stata fatta esclusivamente sul campione selezionato di soggetti che risultavano aver soddisfatto i criteri di inclusione a seguito dell'esame incrociato con i diari di bordo. Anche in questo caso, i risultati mostrano un incremento maggiore delle abilità di produzione linguistica per il gruppo sperimentale, rispetto al gruppo di controllo (v. Tabella 40). Infatti, da un punteggio medio relativamente vicino per entrambi i gruppi nella fase di rilevazione in entrata (i.e. 34,98 per il gruppo di controllo e 34,95 per il gruppo sperimentale), in uscita, il gruppo sperimentale ottiene un incremento pari a 14,66, superando il gruppo di controllo di ben 8 unità (49,61 > 41,31). Inoltre, tale differenza è risultata altamente significativa: $p < 0.000$; $1 - \beta = 1$, dove la notazione $1 - \beta$ indica la potenza statistica osservata.

Tab. 40 - Risultati dell'analisi statistica per la fascia 6-11 anni (BVN)

Tipologia di gruppo	T0	T1	T1-T0
Controllo	34,98	41,31	6,33
Sperimentale	34,95	49,61	14,66

Osservando più in dettaglio i risultati delle prove di fluenza verbale BVN 5-11, in particolare le due componenti – fonemica e semantica – considerate, sono stati registrati incrementi più alti per il gruppo sottoposto al training di lettura ad alta voce condivisa in ciascuna delle due componenti (v. Tabella 41). Laddove il gruppo di controllo ottiene un incremento pari a 5,38 per la componente fonemica e un incremento minimo di 0,95 per la componente semantica, il gruppo sperimentale raggiunge margini più ampi nella componente fonemica (i.e. 7,74), ma, soprattutto, nella seconda (i.e. 6,92). Ancora una volta, la significatività dell'analisi può essere corroborata dal valore di p , sempre statisticamente molto significativo per ciascuna delle due componenti (v. Tabella 42).

Tab. 41 - Confronto tra gli incrementi di ciascun gruppo per le componenti fonemica e semantica (BVN)

Tipologia di gruppo	Fonemica	Semantica
Controllo	5,38	0,95
Sperimentale	7,74	6,92

Tab. 42 - Significatività e potenza statistica osservata

Componenti	Significatività	Potenza osservata
Fonemica	0.03	0.568
Semantica	0.00	0.992

L'analisi dei punteggi delle prove MT somministrate alle classi quarte di scuola primaria (Tabella 43) evidenzia come gli incrementi medi raggiunti dal gruppo sperimentale siano ben più evidenti rispetto a quelli del gruppo di controllo. Il campione sperimentale partendo da un punteggio medio di 74,77 raggiunge un punteggio medio di 80,38 migliorando la

propria prestazione di 5,60 punti. Il gruppo di controllo, invece, parte da un punteggio medio di 76,47 e nella rilevazione in uscita peggiora la prestazione, ottenendo un punteggio medio di 74,71, con un decremento di 1,76 punti. Le classi sottoposte al training intensivo di lettura ad alta voce migliorano le proprie abilità di comprensione del testo del 7,5% rispetto al loro punto di partenza, di contro le classi del gruppo di controllo mostrano un decremento percentuale pari al -2,3%.

Tab. 43 - Risultati dell'analisi statistica per la fascia 6-11 anni (MT)

Tipologia di gruppo	T0	T1	T1-T0
Controllo	76,47	74,71	-1,76
Sperimentale	74,77	80,38	5,60

Secondaria di I grado

Cospicui margini di miglioramento si sono registrati anche nelle classi sperimentali appartenenti all'ordine scolastico delle secondarie di I grado.

Gli strumenti utilizzati nelle scuole secondarie di I grado sono principalmente tre:

- la batteria di test di intelligenza per bambini WISC-IV, in particolare modo, i test relativi all'Indice di Comprensione Verbale, ovvero, Somiglianze, Vocabolario e Comprensione;
- la batteria di test per la valutazione delle funzioni esecutive CAS-2;
- le prove di fluenza verbale BVN 5-11 e 12-18 per valutare la velocità di accesso al lessico e di produzione verbale.

Come in precedenza, l'analisi che segue si concentrerà sui risultati ottenuti con ciascuno di questi strumenti esattamente nell'ordine con cui sono stati presentati.

L'analisi dei subtest relativi all'Indice di Comprensione Verbale (ICV) della WISC-IV ha evidenziato risultati statisticamente molto significativi ($p < 0.001$; $1 - \beta = 0,992$) che indicano un notevole incremento nel punteggio solo nelle classi soggette al trattamento (v. Tabelle 44-45). Infatti, le due tipologie di classe partono da punteggi piuttosto vicini (94,73 per le classi di controllo; 95,15 per le classi sperimentali), ma l'analisi delle rilevazioni in uscita mostra che solo il punteggio del gruppo sperimentale migliora notevolmente (102,76, ovvero, 7,01 punti in più rispetto al risultato in entrata), laddove invece il punteggio in uscita del gruppo di controllo incrementa in modo decisamente più moderato (96,62, vale a dire, 1,89 punti in più rispetto al risultato iniziale). Dunque, come nelle analisi viste

precedentemente, anche per l'ordine delle scuole secondarie di I grado, il metodo di lettura ad alta voce produce evidentemente uno sviluppo più incisivo delle abilità verbali.

Tab. 44 - Risultati dell'analisi statistica per la fascia 11-14 anni (WISC-IV)

Tipologia di gruppo	T0	T1	T1-T0
Controllo	94,73	96,62	1,89
Sperimentale	95,15	102,16	7,01

Tab. 45 - Significatività e potenza statistica osservata

Tempo*Gruppo	Significatività	Potenza osservata
	< .000	0.992

Può essere interessante mettere a confronto il campione qui preso in considerazione con il campione standardizzato italiano per osservare la variazione delle osservazioni prima e dopo la partecipazione al training di lettura ad alta voce condivisa rispetto ai valori normativi, precisamente come è stato fatto per l'ordine scolastico discusso nella precedente sezione (i.e. le scuole primarie). Il confronto ha dato anche in questo caso un esito molto positivo (v. Tabella 46). Basti considerare che, se nella prima somministrazione il 19% degli studenti e delle studentesse era al di sotto delle soglie normative del campione standardizzato italiano, la seconda somministrazione ha ridotto tale percentuale al 12%, di ben 7 punti percentuale dunque; al contrario, rispetto all'81% di studenti e studentesse risultati al di sopra della soglia normativa nella prima somministrazione dei subtest della WISC-IV, ben l'88% si colloca al di sopra di tale soglia con la seconda somministrazione. Questi numeri corroborano l'ipotesi che il training di lettura ad alta voce abbia un effetto positivo sugli studenti delle scuole secondarie di I grado.

Tab. 46 - Percentuali al di sopra e al di sotto del cut-off normativo del gruppo sperimentale in entrata e in uscita

Punteggi ICV	T0	T1
< cut-off normativo	19%	12%
≥ cut-off normativo	81%	88%

Osservando l'incremento delle singole classi sperimentali prese in considerazione (le classi prime e le classi seconde) è possibile ravvisare come tale incremento non sia del tutto uniforme (v. Tabella 47). Difatti, ove le classi prime registrano un incremento di 3,62 punti (3,8%), passando da un punteggio medio di 94,65 a un punteggio medio di 98,27 per l'indice ICV, le classi seconde registrano un incremento sensibilmente maggiore, pari cioè a 8,09 punti (8,4%), poiché il punteggio medio passa da 96,02 per la prima somministrazione a ben 104,11 per la seconda. Ciò potrebbe essere dovuto al non sempre agevole periodo di transizione dalla scuola primaria alla scuola secondaria, che nelle classi seconde delle scuole secondarie di I grado dovrebbe essere già giunto a compimento.

Tab. 47 - Punteggio medio ICV in entrata e in uscita con i relativi incrementi per le classi sottoposte al trattamento (WISC-IV)

<i>Grado delle classi</i>	<i>T0</i>	<i>T1</i>	<i>Incremento</i>	<i>Incremento %</i>
Classi prime	94,65	98,27	3,62	3,8%
Classi seconde	96,02	104,11	8,09	8,4%

Come per le scuole primarie, anche per le secondarie di I grado è stata utilizzata la batteria di test CAS-2 per la valutazione delle funzioni esecutive e cognitive degli studenti e delle studentesse. I risultati mettono in evidenza anche in questo caso un miglioramento più cospicuo per le classi soggette al trattamento (Tabella 48). La differenza fra i due incrementi non è risultata significativa: $p = 0,68$; $1 - \beta = 0,448$. Le due tipologie di gruppo partono da punteggi medi differenti, in particolare, il gruppo di controllo ha ottenuto un punteggio medio di 113,15 con la prima somministrazione, di circa due punti superiore al gruppo sperimentale, che ha ottenuto invece un punteggio medio di 111,23. Nonostante ciò, la situazione di partenza viene capovolta con la seconda somministrazione della batteria CAS-2, ove il gruppo sperimentale ottiene un punteggio medio superiore (119,17) rispetto al gruppo di controllo (118,40), grazie a un incremento del punteggio pari a 7,94 contro i 5,25 ottenuti dal gruppo di controllo.

Tab. 48 - Risultati dell'analisi statistica per la fascia 11-14 anni (CAS-2)

<i>Tipologia di gruppo</i>	<i>T0</i>	<i>T1</i>	<i>T1-T0</i>
Controllo	113,15	118,40	5,25
Sperimentale	111,23	119,17	7,94

L'ipotesi che l'intervento di lettura ad alta voce apporti maggiori benefici alle abilità cognitive ed esecutive di studenti e studentesse viene avvalorata se si prendono in considerazione le singole sottoscale del CAS-2 (v. Tabella 49). Per ciascuna dimensione cognitiva, il gruppo sperimentale ottiene un punteggio medio maggiore rispetto al gruppo di controllo. Chiaramente, in alcune sottoscale il beneficio del trattamento risulta più evidente. Si osservi ad esempio lo scarto di quasi 4 punti fra i punteggi medi ottenuti dai gruppi di controllo e sperimentali per la sottoscala relativa alla Pianificazione. In questo caso, il punteggio medio del gruppo sperimentale è pari a 5,33, mentre il punteggio medio del gruppo di controllo è solo di 1,75. Esiste invece una differenza di circa 2 punti fra i punteggi medi ottenuti nelle sottoscale della Simultaneità e della Successione. Ove il gruppo di controllo ottiene un punteggio medio di, rispettivamente, 4,75 e 3,62, il gruppo sperimentale ottiene, rispettivamente, 6,33 e 5,86. Anche per la dimensione dell'Attenzione si è registrato un punteggio medio più alto del gruppo sperimentale: 6,73 > 5,87.

Tab. 49 - Differenze fra i punteggi medi ottenuti dalle due tipologie di gruppo nelle varie sottoscale del CAS-2

<i>Tipologia di gruppo</i>	<i>Pianificazione</i>	<i>Simultaneità</i>	<i>Attenzione</i>	<i>Successione</i>
Controllo	1,75	4,75	5,87	3,62
Sperimentale	5,53	6,33	6,73	5,86

Tenendo conto degli incrementi dei punteggi medi ottenuti dai soggetti del gruppo sperimentale per le singole dimensioni interessate dal CAS-2 (Tabella 50), è possibile comprendere le aree cognitive che subiscono maggior beneficio dal trattamento di lettura ad alta voce condivisa. La situazione appare drasticamente diversa rispetto alla medesima analisi effettuata per le classi delle scuole primarie. Nelle scuole secondarie di I grado, infatti, la dimensione che beneficia maggiormente dal trattamento riguarda la Successione, in cui l'incremento fra prima (punteggio medio di 111,23) e seconda somministrazione (punteggio medio di 119,17) si attesta sui 7,94 punti. Seguono le dimensioni di Attenzione e Simultaneità che seguono con circa un punto in meno rispetto al precedente incremento, i.e. rispettivamente, 6,73 e 6,33. La dimensione che meno beneficia del trattamento risulta essere quella della Pianificazione, in cui la differenza dei punteggi medi ottenuti fra le due somministrazioni è pari a 5,53 punti.

Tab. 50 - Risultati in entrata e in uscita con i relativi incrementi per ciascuna sottoscala del CAS-2

Tipologia di gruppo	T0	T1	T1-T0
Pianificazione	109,78	115,31	5,53
Simultaneità	107,45	113,78	6,33
Attenzione	111,42	118,16	6,73
Successione	111,23	119,17	7,94

L'analisi delle prove di fluenza verbale tratte dalla batteria BVN 12-18 è stata condotta esclusivamente su un campione selezionato di soggetti che risultavano aver soddisfatto i criteri di inclusione a seguito dell'esame incrociato con i diari di bordo. L'analisi di queste prove dimostra, ancora una volta, come il trattamento di lettura ad alta voce possa facilitare l'accesso lessicale degli studenti e delle studentesse delle scuole secondarie di I grado. La differenza fra gli incrementi dei punteggi medi dei due gruppi si è dimostrata statisticamente significativa ($p = 0.04$; Tabella 52). In particolare, il gruppo di controllo partiva da una situazione di circa 3 punti di vantaggio dopo la prima somministrazione (68,58 > 65,49), tuttavia, dopo la seconda somministrazione, il gruppo sperimentale supera di 1 punto il gruppo di controllo (78 > 77), mostrando un incremento pari a 12,51, a fronte di un incremento di 8,42 per il gruppo di controllo. Tali risultati sono riepilogati nella Tabella 51.

Tab. 51 - Risultati dell'analisi statistica per la fascia 11-14 anni (BVN)

Tipologia di gruppo	T0	T1	T1-T0
Controllo	68,58	77,00	8,42
Sperimentale	65,49	78,00	12,51

Tab. 52 - Significatività e potenza statistica osservata

Tempo*Gruppo	Significatività	Potenza osservata
	.04	0.508

Più nello specifico, è interessante mettere in evidenza il confronto fra gli incrementi dei punteggi medi ottenuti dalle due tipologie di gruppo per le due componenti delle prove BVN, i.e. la fluenza fonemica e la fluenza

semantica (v. Tabella 53). L'esposizione al training di lettura ad alta voce condivisa sembra apportare maggiori benefici per la fluenza fonemica, ove il confronto fra i due incrementi – 5,41 per il gruppo sperimentale, 2,70 per il gruppo di controllo – è risultato statisticamente significativo ($p = 0.04$, v. Tabella 54). Anche per la componente semantica, l'incremento registrato per il gruppo sperimentale è più alto (7,59) rispetto al gruppo di controllo (5,72), anche se tale differenza non è risultata statisticamente significativa.

Tab. 53 - Confronto tra gli incrementi di ciascun gruppo per le componenti fonemica e semantica (BVN)

Tipologia di gruppo	Fonemica	Semantica
Controllo	2,70	5,72
Sperimentale	5,41	7,59

Tab. 54 - Significatività e potenza statistica osservata

Componenti	Significatività	Potenza osservata
Fonemica	0.04	0,539
Semantica	0.23	0,221

7.7. Analisi longitudinali

7.7.1. Analisi longitudinale dell'Indice di Comprensione Verbale – Scuola primaria

Nel contesto delle analisi longitudinali condotte nell'ambito della terza e della quarta annualità del progetto *Leggere: Forte!*, è stato utilizzato l'Indice di Comprensione Verbale (ICV) del test WISC-IV per valutare l'impatto dell'intervento di lettura ad alta voce condivisa nelle classi della scuola primaria.

Il test è stato somministrato in quattro momenti diversi nel corso di due anni scolastici, prendendo in esame gli studenti e le studentesse che hanno frequentato la seconda classe della scuola primaria nell'anno scolastico 2021-2022 e che sono passati alla terza classe nel 2022-2023. Questa analisi, riferita alla terza e alla quarta annualità del progetto, consente

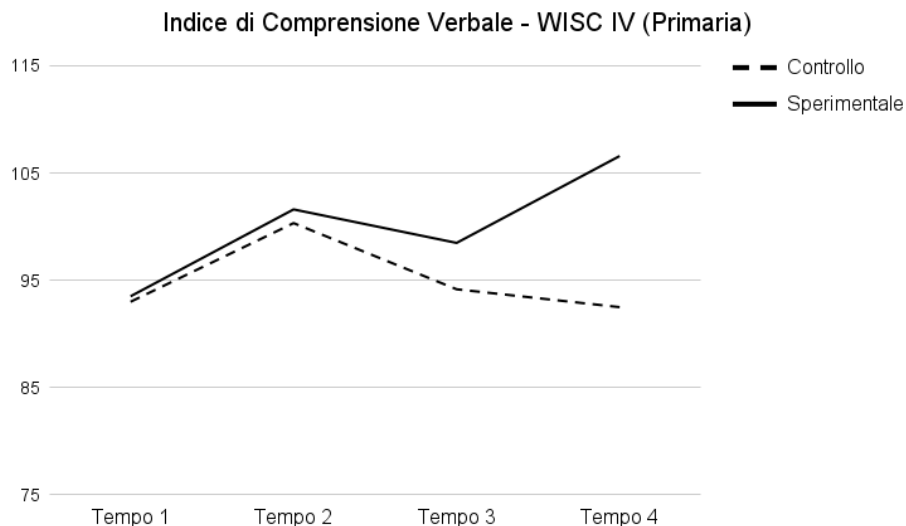
di valutare gli effetti dell'intervento di lettura ad alta voce condivisa nel corso di due anni consecutivi, attraverso il confronto tra il gruppo sperimentale (Sperimentale), che ha partecipato all'intervento, e il gruppo di controllo che non vi ha preso parte, consentendo di osservare l'andamento nel tempo delle abilità di comprensione verbale e le differenze fra i due gruppi.

Di seguito è riportata la Tabella 55 che illustra l'andamento longitudinale dell'Indice di Comprensione Verbale (ICV) del WISC-IV nei quattro tempi di rilevazione, mettendo a confronto i due gruppi. I soggetti coinvolti nella rilevazione sono complessivamente 53: il gruppo sperimentale composto da tre classi, per un totale di 41 studenti, il gruppo di controllo costituito da un'unica classe formata da 12 studenti.

È importante sottolineare che il Tempo 1 e il Tempo 2 corrispondono rispettivamente alle rilevazioni pre e post intervento della terza annualità del progetto, mentre il Tempo 3 e il Tempo 4 si riferiscono alle rilevazioni in entrata e uscita della quarta annualità.

Nella Figura 1 viene mostrato l'andamento dei punteggi medi dell'ICV nei quattro tempi di rilevazione per i due gruppi.

Fig. 1 - Indice di Comprensione Verbale (ICV) - WISC-IV (scuola primaria). Rappresentazione grafica dell'andamento delle classi seconde (anno scolastico 2021-2022) e terze (anno scolastico 2022-2023), corrispondenti alla terza e quarta annualità del progetto



Tab. 55 - *Indice di Comprensione Verbale (ICV) - WISC-IV (scuola primaria). Andamento del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo nei quattro tempi di rilevazione*

<i>Punteggi ICV</i>	<i>T1</i>	<i>T2</i>	<i>T3</i>	<i>T4</i>
Controllo	93,00	100,30	94,20	92,50
Sperimentale	93,50	101,60	98,50	106,60

Come si può osservare dai punteggi medi riportati in Tabella 55, all'inizio del percorso (Tempo 1), i due gruppi partivano da valori molto simili, rispettivamente 93,0 per il gruppo di controllo (Controllo) e 93,5 per il gruppo sperimentale (Sperimentale).

Tuttavia nei tempi successivi è possibile notare come le traiettorie dei due gruppi si siano progressivamente differenziate. Relativamente al gruppo sperimentale si osserva un aumento costante e significativo nei punteggi, passando a 101,6 nel secondo tempo, a 98,5 nel terzo, fino a raggiungere un valore di 106,6 nel quarto e ultimo tempo. Al contrario, il gruppo di controllo ha mostrato un andamento instabile, con un picco al secondo tempo (100,3) seguito da un progressivo calo, scendendo a 98,5 nel terzo tempo fino a raggiungere 92,5 nel tempo quattro.

È plausibile ipotizzare che il calo osservato nei valori medi al Tempo 3, per entrambi i gruppi, sia riconducibile a un naturale decremento delle performance cognitive dopo la pausa estiva, un effetto ben documentato in letteratura nei contesti scolastici (Alexander, Entwisle & Olson, 2007; Cooper *et al.*, 1996). Nella Tabella 56 seguente sono riportate anche le deviazioni standard associate ai punteggi medi, al fine di evidenziare la variabilità interna ai due gruppi nei diversi momenti di rilevazione.

Tab. 56 - *Indice di Comprensione Verbale (ICV) - WISC-IV (scuola primaria). Punteggi medi e deviazioni standard fra gruppo sperimentale e gruppo di controllo nei quattro tempi considerati*

<i>ICV - WISC IV</i>	<i>Gruppo</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Tempo 1	Controllo	93,0	18,9
	Sperimentale	93,5	18,1
Tempo 2	Controllo	100,3	15,6
	Sperimentale	101,6	19,6
Tempo 3	Controllo	94,2	17,8
	Sperimentale	98,5	17,3
Tempo 4	Controllo	92,5	16,1
	Sperimentale	106,6	14,2

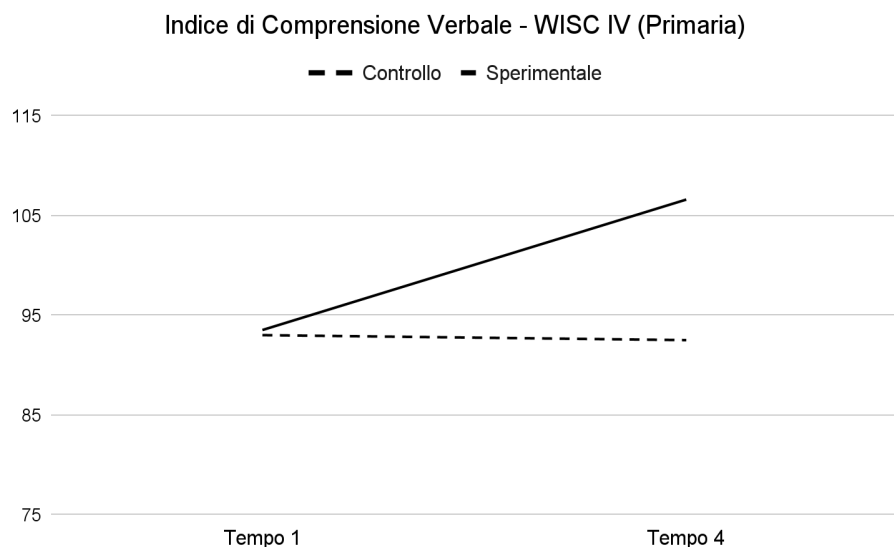
L'analisi statistica di interazione tra tempo e gruppo (Tabella 57) ha evidenziato una differenza significativa tra i due andamenti ($p = 0.012$), con una potenza osservata pari a 0,729, indicando che l'effetto del tempo sulle prestazioni varia in modo rilevante in funzione della partecipazione all'intervento.

Tab. 57 - *Indice di Comprensione Verbale (ICV) - WISC-IV (scuola primaria). Significatività e potenza osservata nell'analisi longitudinale*

Tempo*Gruppo	Significatività	Potenza osservata
	.012	0.729

Nella Figura 2 seguente viene mostrato il confronto diretto tra il punteggio iniziale (Tempo 1) e quello finale (Tempo 4) per ciascun gruppo. Quanto già analizzato e osservato in precedenza è qui immediatamente evidente: il gruppo di controllo non mostra, negli anni, un incremento, con un punteggio che passa da 93,0 al Tempo 1 a 92,5 al Tempo 4, senza alcuna variazione significativa. Al contrario, il gruppo sperimentale mostra un incremento notevole, da 93,5 a 106,6, pari a più di 13 punti.

Fig. 2 - *Indice di Comprensione Verbale (ICV) - WISC-IV (scuola primaria). Rappresentazione grafica della variazione tra Tempo 1 e Tempo 4 del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo*



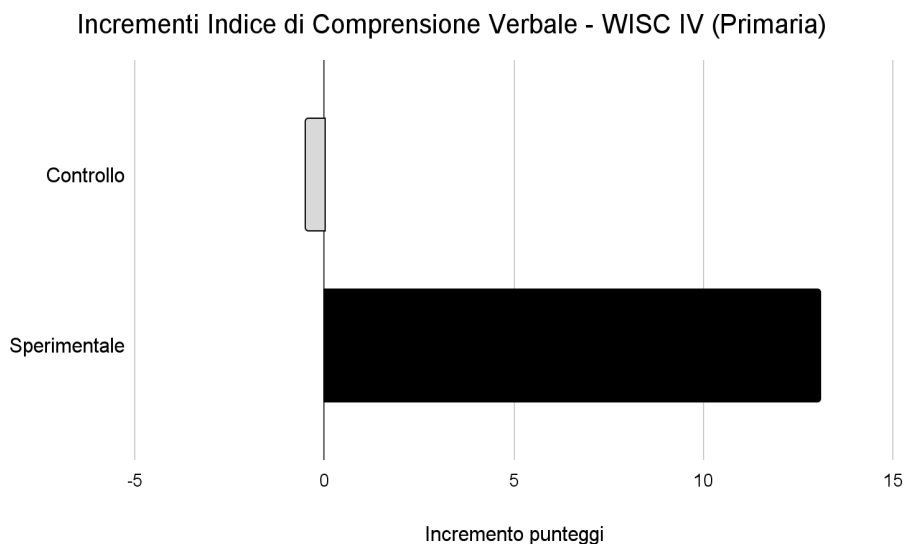
Tab. 58 - *Indice di Comprensione Verbale (ICV) - WISC-IV (scuola primaria). Variazione tra Tempo 1 e Tempo 4 del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo, con significatività statistica*

ICV	Tempo 1	Tempo 4	T-test
Controllo	93,0	92,5	Sign. 0.012
Sperimentale	93,5	106,6	

La Figura 3 e la Tabella 59 restituiscono in modo sintetico l'entità della differenza tra il primo e il quarto tempo, sia in valore assoluto che in termini percentuali. Per il gruppo di controllo, si osserva una lieve diminuzione del punteggio nell'ICV (-0,5), corrispondente a una riduzione dello 0,5%. Al contrario, nel gruppo sperimentale, l'incremento è pari a 13,1, che corrisponde a un miglioramento del 14% rispetto alla misurazione iniziale.

Questo dato evidenzia in modo netto l'efficacia dell'intervento: il gruppo esposto alla lettura ad alta voce condivisa dall'insegnante ne ha beneficiato in maniera sostanziale sul piano delle abilità verbali.

Fig. 3 - *Indice di Comprensione Verbale (ICV) - WISC-IV (scuola primaria). Rappresentazione grafica dell'incremento percentuale tra Tempo 1 e Tempo 4 del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo*

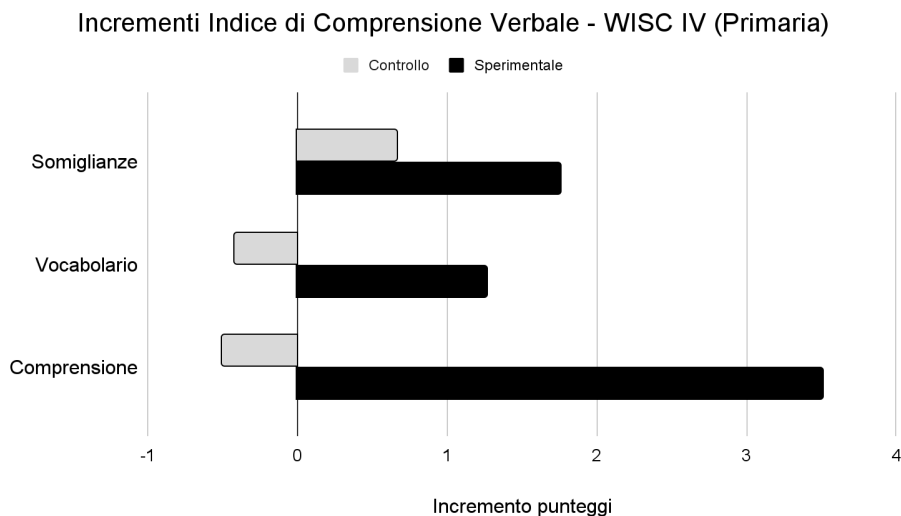


Tab. 59 - *Indice di Comprensione Verbale (ICV) - WISC-IV (scuola primaria). Incremento percentuale tra Tempo 1 e Tempo 4 del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo*

ICV	Incremento (Tempo 4 - Tempo 1)	Incremento %
Controllo	-0,5	-0,5%
Sperimentale	13,1	14,0%

Infine, nella figura successiva (Figura 4), è possibile osservare più nello specifico l'andamento dei tre subtest che compongono l'Indice di Comprensione Verbale: Somiglianze, Vocabolario e Comprensione.

Fig. 4 - *Indice di Comprensione Verbale (ICV) - WISC-IV (scuola primaria). Rappresentazione grafica dell'incremento tra Tempo 1 e Tempo 4 del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo relativamente ai subtest Somiglianze, Vocabolario e Comprensione*



Anche in questo caso, le differenze tra i due gruppi risultano evidenti. Il gruppo di controllo presenta cambiamenti minimi o persino negativi: un lieve aumento in Somiglianze (+0,67), ma una diminuzione nel Vocabolario (-0,42) e in Comprensione (-0,50). Il gruppo sperimentale, al contrario, migliora in tutti e tre i subtest: +1,76 in Somiglianze, +1,27 nel Vocabolario e un incremento molto marcato pari a +3,51 punti in Comprensione.

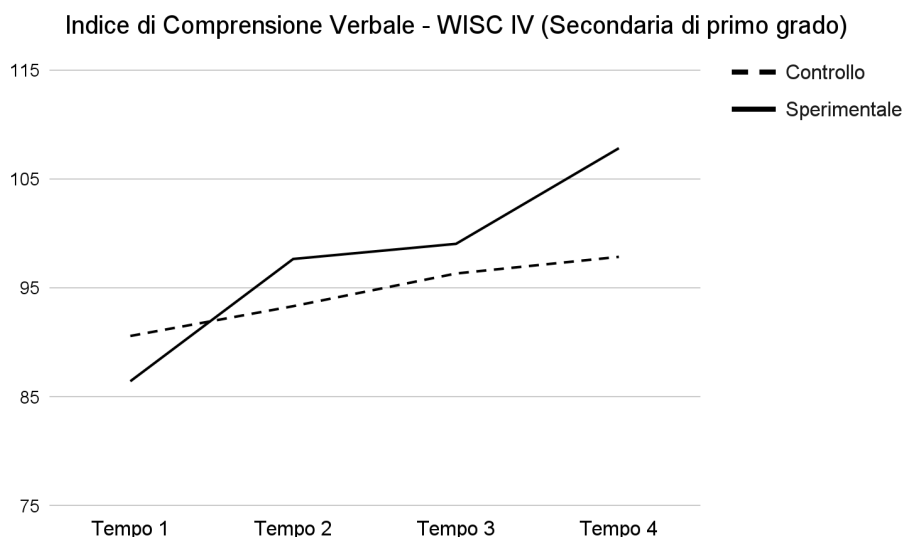
Tab. 60 - *Indice di Comprensione Verbale (ICV) - WISC-IV (scuola primaria). Incremento tra Tempo 1 e Tempo 4 del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo relativamente ai subtest Somiglianze, Vocabolario e Comprensione*

Incremento (Tempo 4 - Tempo 1)			
ICV	Somiglianze	Vocabolario	Comprensione
Controllo	0,67	-0,42	-0,50
Sperimentale	1,76	1,27	3,51

7.7.2. *Analisi longitudinale dell'Indice di Comprensione Verbale – Secondaria di I grado*

La medesima analisi longitudinale dell'indice di comprensione verbale, attraverso il test WISC-IV, è stata effettuata su un campione di scuola secondaria di I grado, confrontando 4 classi sperimentali (36 soggetti) e 2 classi controllo (30 soggetti). L'analisi è stata effettuata su un campione di classi prime nell'annualità 2021-22, divenute classi seconde nell'annualità successiva. L'andamento viene presentato nella Figura 5.

Fig. 5 - *Indice di Comprensione Verbale (ICV) - WISC-IV (scuola secondaria di I grado). Rappresentazione grafica dell'andamento delle classi prime (anno scolastico 2021-2022) e seconde (anno scolastico 2022-2023), corrispondenti alla terza e quarta annualità del progetto*



Tab. 61 - *Indice di Comprensione Verbale (ICV) - WISC-IV (scuola secondaria di I grado). Punteggi medi e deviazioni standard fra gruppo sperimentale e gruppo di controllo nei quattro tempi considerati*

<i>ICV - WISC IV</i>	<i>Gruppo</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Tempo 1	Controllo	90,6	10,7
	Sperimentale	86,4	14,2
Tempo 2	Controllo	93,2	10,5
	Sperimentale	97,7	16,9
Tempo 3	Controllo	96,2	13,8
	Sperimentale	99,1	15,1
Tempo 4	Controllo	97,9	15,2
	Sperimentale	107,8	16,2

La Figura 5 e la Tabella 61 indicano chiaramente l'apporto beneficiale del trattamento di lettura ad alta voce. Nella figura è possibile osservare come l'andamento dei due gruppi sia comunque sempre crescente nel passaggio dalla terza alla quarta annualità. Ciononostante, pur partendo da una situazione di vantaggio in entrata della terza annualità ($M = 90,6$; $SD = 10,7$), il gruppo sperimentale ottiene già un punteggio medio maggiore rispetto al gruppo di controllo nelle rilevazioni in uscita della seconda annualità ($M = 97,7$ vs. $M = 93,2$), un vantaggio pari a 4,5 punti. I due gruppi tendono ad avvicinarsi di più l'anno successivo, in sede di rilevazioni in entrata, ove il vantaggio del gruppo sperimentale è pari a 2,9 punti. Al termine della quarta annualità, le rilevazioni in uscita mostrano che il vantaggio del trattamento Sperimentale ha consolidato il vantaggio del gruppo sperimentale, il quale ha ottenuto un punteggio medio pari a 107,8, ove il gruppo di controllo raggiunge invece un punteggio medio inferiore di circa 10 punti: $M 97,9$. Tale analisi risulta altamente significativa (v. Tabella 62).

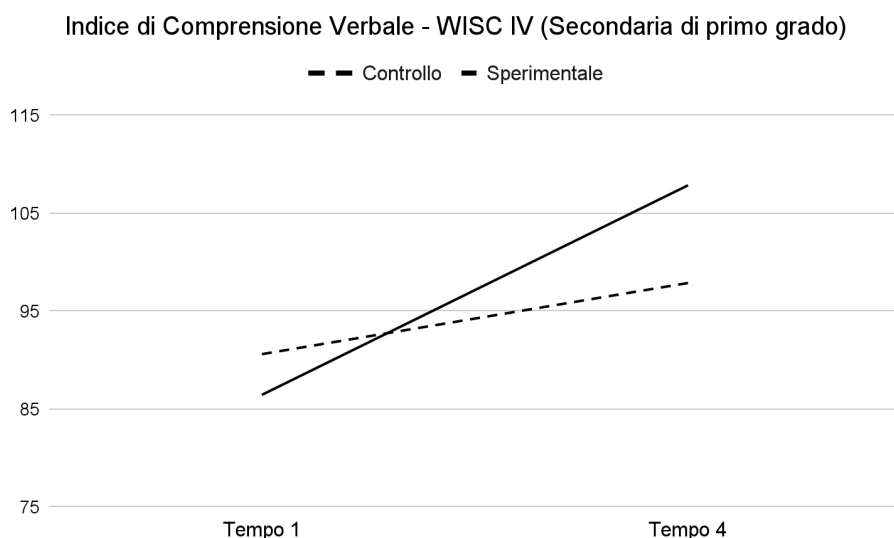
Tab. 62 - *Indice di Comprensione Verbale (ICV) - WISC-IV (scuola secondaria di I grado). Significatività e potenza osservata nell'analisi longitudinale*

<i>Tempo*Gruppo</i>	<i>Significatività</i>	<i>Potenza osservata</i>
	.001	0.923

Il miglioramento e l'incremento netto delle abilità linguistiche e cognitive del gruppo sottoposto al trattamento sperimentale può essere ravvisato prendendo in considerazione il punto di partenza e il punto di arrivo: T1,

vale a dire, la rilevazione in entrata del primo anno considerato (la terza annualità); T4, vale a dire, la rilevazione in uscita del secondo anno considerato (la quarta annualità). Ciò viene evidenziato in Figura 6, ove il gruppo di controllo cresce di quasi 20 punti, ovvero, da un punteggio medio di 86,4 passa a un punteggio medio di 107,8. Il gruppo di controllo, al contrario, guadagna solo 7 punti dal passaggio da T1 (90,6) a T4 (97,9). La differenza fra i due gruppi nel periodo considerato (T1-T4) si è rivelata altamente significativa ($p = 0.001$; v. Tabella 63).

Fig. 6 - Indice di Comprensione Verbale (ICV) - WISC-IV (scuola secondaria di I grado). Rappresentazione grafica della variazione tra Tempo 1 e Tempo 4 del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo



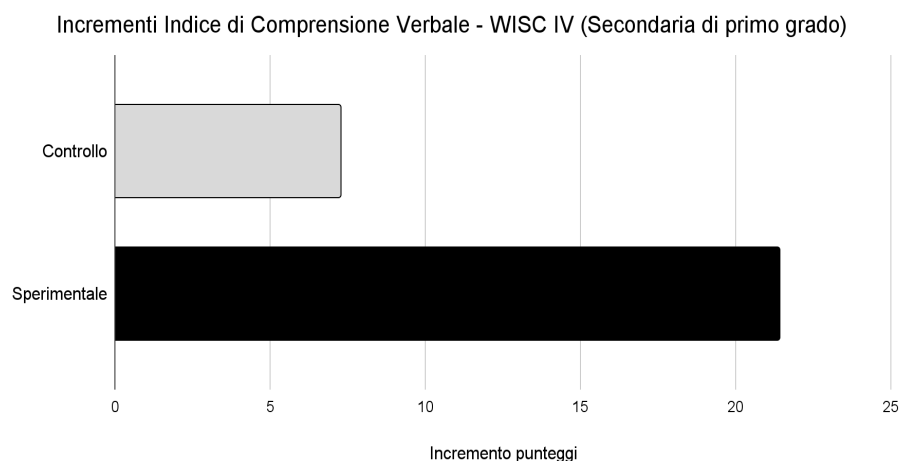
Tab. 63 - Indice di Comprensione Verbale (ICV) - WISC-IV (scuola secondaria di I grado). Variazione tra Tempo 1 e Tempo 4 del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo, con significatività statistica

ICV	Tempo 1	Tempo 4	T-test
Controllo	90,6	97,9	Sign. 0.001
Sperimentale	86,4	107,8	

Gli incrementi dei punteggi medi dei due gruppi sono stati successivamente rappresentati attraverso un grafico a barre (v. Figura 7). La rappre-

sentazione mostra ancora più chiaramente le differenze tra i due gruppi. La barra chiara mostra l'incremento del gruppo di controllo, pari a 7,3 punti (8,1%), mentre la barra nera evidenzia l'incremento del gruppo sperimentale, pari a 21,4 punti (24,8%). Per trasparenza, tali incrementi vengono riportati nella Tabella successiva (v. Tabella 64).

Fig. 7 - Indice di Comprensione Verbale (ICV) - WISC-IV (scuola secondaria di I grado). Rappresentazione grafica dell'incremento percentuale tra Tempo 1 e Tempo 4 del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo



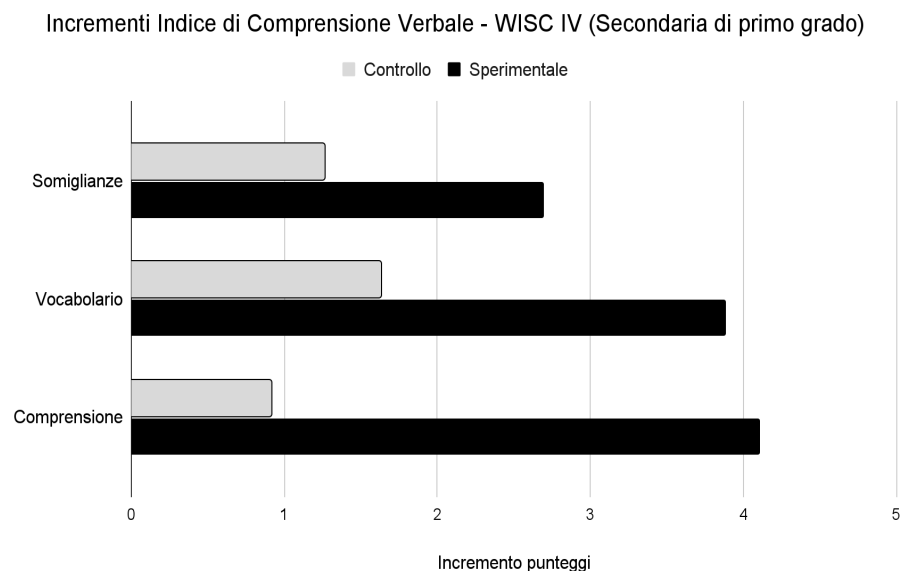
Tab. 64 - Indice di Comprensione Verbale (ICV) - WISC-IV (scuola secondaria di I grado). Incremento percentuale tra Tempo 1 e Tempo 4 del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo

ICV	Incremento (Tempo 4 - Tempo 1)	Incremento %
Controllo	7,30	8,1%
Sperimentale	21,40	24,8%

Un'analisi dettagliata dei punteggi medi ottenuti dai due gruppi in ciascuna delle sottoscale delle prove di intelligenza WISC-IV, si sono registrati risultati migliori per il gruppo sperimentale (v. Figura 8). In particolare, se si considera la sottoscala Somiglianze, il gruppo di controllo ha ottenuto un punteggio medio pari a 1,27, il gruppo sperimentale un punteggio medio pari a 2,69, dunque esiste uno scarto di quasi 1,50 punti fra i due grup-

pi. Tale scarto aumenta in modo esponenziale considerando le altre due sottoscale. Per esempio, esaminando i punteggi medi ottenuti con la sottoscala Vocabolario, il gruppo di controllo ottiene un punteggio medio di 1,63, mentre il gruppo di sperimentale raggiunge un punteggio medio pari a 3,89. Lo scarto fra i due gruppi ammonta dunque a 2,26 punti. Infine, per ciò che concerne la sottoscala Comprensione, il divario fra i due gruppi continua ad aumentare, in quanto il gruppo di controllo raggiunge un punteggio piuttosto basso, i.e. 0,91; il gruppo sperimentale, invece, ottiene un punteggio medio pari a 4,11. Pertanto, lo scarto fra i due gruppi aumenta ulteriormente raggiungendo ben 3,2 punti (v. Tabella 65).

Fig. 8 - Indice di Comprensione Verbale (ICV) - WISC-IV (scuola secondaria di I grado). Rappresentazione grafica dell'incremento tra Tempo 1 e Tempo 4 del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo relativamente ai subtest Somiglianze, Vocabolario e Comprensione



Tab. 65 - Indice di Comprensione Verbale (ICV) - WISC-IV (scuola secondaria di I grado). Incremento tra Tempo 1 e Tempo 4 del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo relativamente ai subtest Somiglianze, Vocabolario e Comprensione

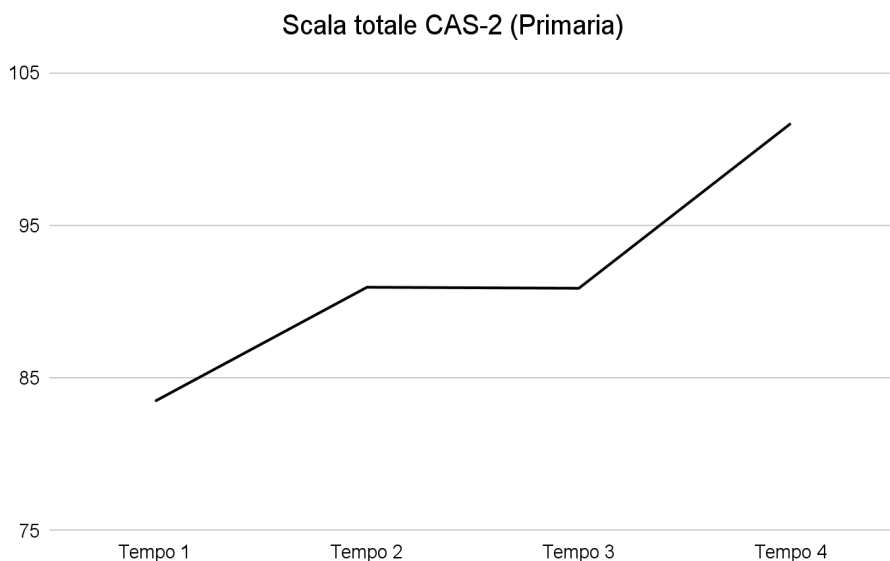
ICV	Incremento (Tempo 4 - Tempo 1)		
	Somiglianze	Vocabolario	Comprensione
Controllo	1,27	1,63	0,91
Sperimentale	2,69	3,89	4,11

7.7.3. Analisi longitudinale del CAS-2 – Scuola primaria e secondaria di I grado

Anche per quanto riguarda la somministrazione della batteria di test CAS-2, le analisi longitudinali sono state condotte sui dati relativi alla terza (2021-2022) e quarta (2022-2023) annualità del progetto, provenienti dalle classi di scuola primaria e secondaria di I grado.

L'andamento dei risultati dei test è presentato nella Figura 9 e Tabella 66 per la primaria, e nella Figura 10 e Tabella 67 per la secondaria di I grado. Nei seguenti risultati, il Tempo 1 e il Tempo 2 corrispondono rispettivamente alle rilevazioni pre e post intervento della terza annualità del progetto, mentre il Tempo 3 e il Tempo 4 si riferiscono alle rilevazioni in entrata e in uscita della quarta annualità.

Fig. 9 - Scala totale - CAS-2 (scuola primaria). Rappresentazione grafica dell'andamento delle classi seconde (anno scolastico 2021-2022) e terze (anno scolastico 2022-2023) del gruppo sperimentale, corrispondenti alla terza e quarta annualità del progetto

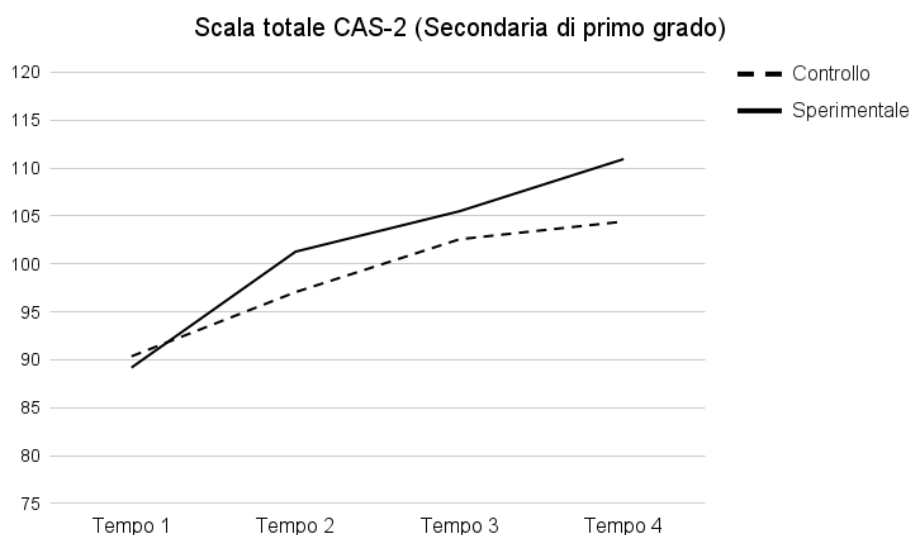


Tab. 66 - Scala totale - CAS-2 (scuola primaria). Punteggi medi del gruppo sperimentale nei quattro tempi considerati

Scala totale	T1	T2	T3	T4	Incremento
Sperimentale	83,47	90,93	90,87	98,80	15,33

Nella scuola primaria si osserva un significativo progresso delle studentesse e degli studenti in seguito all'intervento di lettura ad alta voce in classe, una sostanziale stabilità durante l'interruzione dell'attività nel periodo della pausa estiva (tra T2 e T3) che normalmente coincide con un calo importante delle abilità e un nuovo significativo incremento alla ripresa della lettura.

Fig. 10 - Scala totale - CAS-2 (scuola secondaria di I grado). Rappresentazione grafica dell'andamento delle classi prime (anno scolastico 2021-2022) e seconde (anno scolastico 2022-2023), corrispondenti alla terza e quarta annualità del progetto



In Tabella 67 sono presentati i risultati delle rilevazioni nella scuola secondaria di I grado, in particolare, il punteggio medio (M) raggiunto dai due gruppi e il valore della deviazione standard (SD) delle rispettive distribuzioni. Come mostrato in Tabella 68, l'analisi è significativa ($p = 0,004$), e dimostra i benefici dell'intervento di lettura ad alta voce sulle dimensioni rilevate dalla batteria di test CAS-2.

Tab. 67 - Scala totale - CAS-2 (scuola secondaria di I grado). Punteggi medi e deviazioni standard fra gruppo sperimentale e gruppo di controllo nei quattro tempi considerati

ICV - WISC IV	Gruppo	M	SD
Tempo 1	Controllo	90,4	14,0
	Sperimentale	89,2	8,3
Tempo 2	Controllo	97,1	13,0
	Sperimentale	101,3	9,7
Tempo 3	Controllo	102,6	13,9
	Sperimentale	105,5	11,6
Tempo 4	Controllo	104,4	14,7
	Sperimentale	110,9	10,9

Tab. 68 - Scala totale - CAS-2 (scuola secondaria di I grado). Significatività e potenza osservata nell'analisi longitudinale

Tempo*Gruppo	Significatività	Potenza osservata
	.004	0.835

Inoltre, se si considera il differenziale netto tra Tempo 1 e Tempo 4 (Tabella 69), ovvero considerando la somministrazione ex-ante della terza annualità e la somministrazione ex-post della quarta annualità, la significatività del t-test raggiunge un'alta significatività ($p = 0,001$).

Tab. 69 - Scala totale - CAS-2 (scuola secondaria di I grado). Variazione tra Tempo 1 e Tempo 4 del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo, con significatività statistica

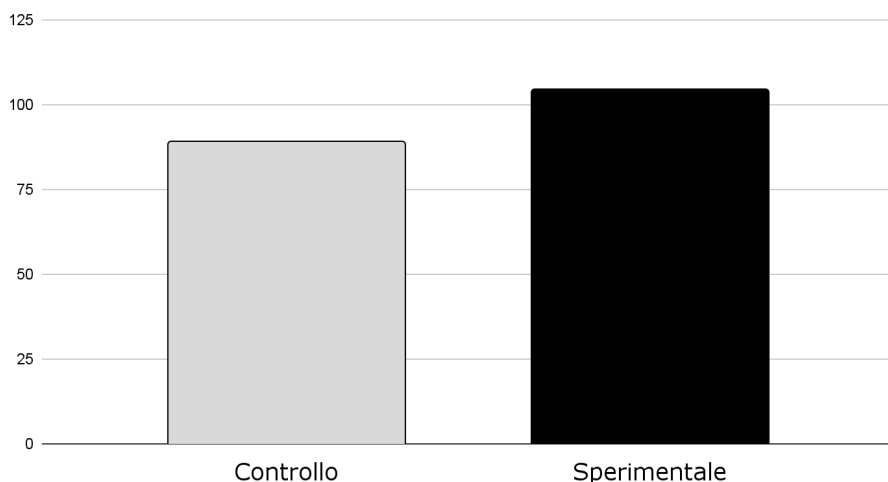
ICV	Tempo 1	Tempo 4	T-test
Controllo	90,40	104,40	Sign. 0.001
Sperimentale	89,20	110,90	

La particolarità dei dati relativi al Tempo 2 e Tempo 3, inclusi nell'analisi longitudinale in Tabella 67 va contestualizzata secondo il calendario scolastico. Infatti, tra il Tempo 2 e il Tempo 3 si colloca la pausa estiva e, di conseguenza, un'interruzione dell'intervento. Pertanto, può essere utile

esaminare nello specifico i dati relativi alla ripresa dell'anno scolastico (Tempo 3). In questo caso, come mostrato nella Figura 11 e in Tabella 70, il gruppo sperimentale conserva un punteggio medio superiore rispetto al gruppo di controllo, nonostante – occorre ribadirlo – il punteggio medio inferiore registrato al Tempo 1. È proprio durante la pausa estiva che si osserva un incremento più moderato nel gruppo sperimentale (Figura 10).

Fig. 11 - Scala totale - CAS-2 (scuola secondaria di I grado). Rappresentazione grafica della baseline al Tempo 3

Scala totale CAS-2 - Baseline Tempo 3 (Secondaria di primo grado)



Tab. 70 - Scala totale - CAS-2 (scuola secondaria di I grado). Analisi della baseline al Tempo 3, con significatività statistica

ICV	Tempo 1	Tempo 4	Significatività
Controllo	90,60	97,90	Sign. 0.001
Sperimentale	86,40	107,80	

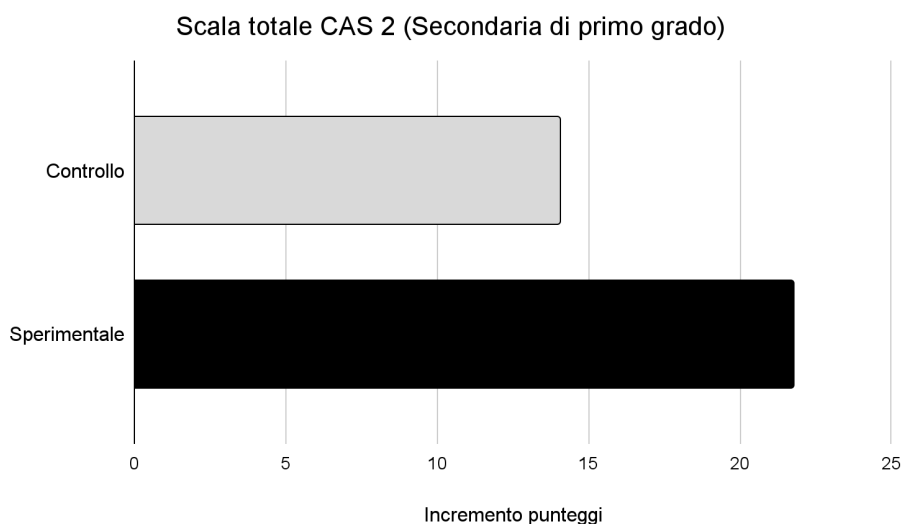
Come si può osservare dai risultati raggiunti nelle rilevazioni in uscita della quarta annualità (Tempo 4), la crescita del gruppo sperimentale riprende ad accelerare a seguito dell'ulteriore intervento della lettura ad alta voce condivisa in classe.

L'incremento complessivo è presentato in Tabella 71 e Figura 12, in termini di punteggio assoluto e di incremento percentuale.

Tab. 71 - Scala totale - CAS-2 (scuola secondaria di I grado). Incremento percentuale tra Tempo 1 e Tempo 4 del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo

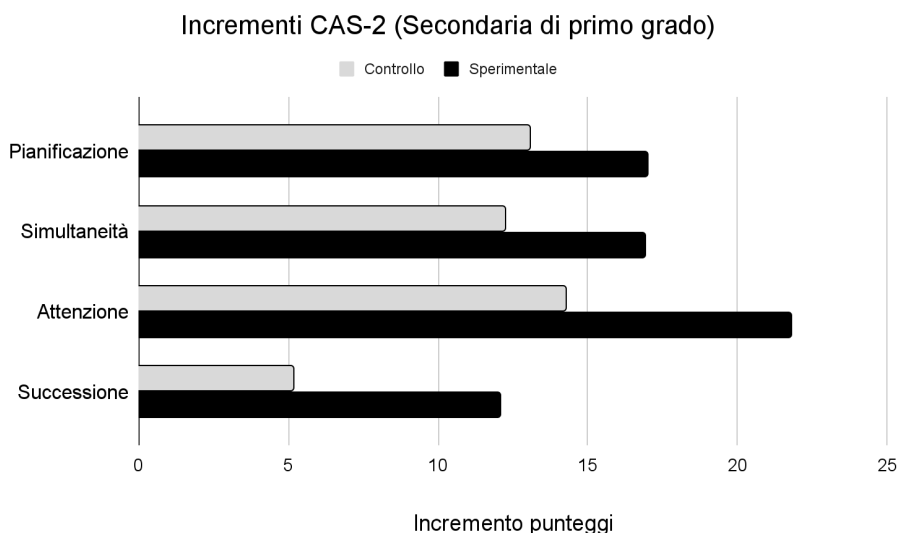
Scala totale	Incremento (Tempo 4 - Tempo 1)	Incremento %
Controllo	14,10	15,5%
Sperimentale	21,80	24,3%

Fig. 12 - Scala totale - CAS-2 (scuola secondaria di I grado). Rappresentazione grafica dell'incremento percentuale tra Tempo 1 e Tempo 4 del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo



I risultati finora mostrati forniscono una visione globale (Scala totale) dei risultati dei test della batteria CAS-2. Ad essi si aggiungono anche le analisi longitudinali che osservano, più in dettaglio, l'andamento delle performance nelle quattro sottoscale (Figura 13 e Tabella 72): pianificazione, simultaneità, attenzione e successione.

Fig. 13 - Sottoscale - CAS-2 (Scuola secondaria di I grado). Rappresentazione grafica dell'incremento tra Tempo 1 e Tempo 4 del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo relativamente ai processi di Pianificazione, Simultaneità, Attenzione e Successione



Tab. 72 - Sottoscale - CAS-2 (scuola secondaria di I grado). Incremento tra Tempo 1 e Tempo 4 del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo relativamente ai processi di Pianificazione, Simultaneità, Attenzione e Successione

Scala totale	Pianificazione	Simultaneità	Attenzione	Successione
Controllo	13,06	12,21	14,24	5,15
Sperimentale	17,00	16,91	21,78	12,06

Anche in ciascuna sottoscala si osserva un incremento del punteggio medio nel periodo T1-T4.

Nel complesso, i dati emersi indicano in modo coerente e solido l'efficacia dell'intervento di lettura ad alta voce condivisa nel promuovere lo sviluppo delle competenze cognitive e verbali nei bambini della scuola primaria e nei ragazzi della scuola secondaria, con miglioramenti significativi sia sul piano globale dell'ICV che del CAS-2, compresi i singoli domini che li compongono. Al contrario, nei gruppi che non hanno partecipato all'intervento, non si osservano miglioramenti apprezzabili nel tempo. Questo rafforza la validità pedagogica e scientifica della pratica di lettura ad alta voce come strumento efficace di potenziamento linguistico e cognitivo.

8. La disseminazione

di *Veronica Lombardi*

In questo capitolo si ripercorre il processo di disseminazione del progetto *Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza* così come si è svolto nel corso dei quattro anni. Il capitolo è organizzato per annualità, in ordine crescente – dalla prima alla quarta – e, per ciascuna annualità, si riportano, suddivisi in sottoparagrafi e secondo una scansione che tiene insieme il criterio tematico a quello cronologico, le pubblicazioni, gli eventi e i convegni. La struttura dei paragrafi si ripete identica per ogni annualità, eccetto per l'appendice finale in cui è riportata l'intera rassegna stampa dedicata al progetto, al fine di ricostruirne la portata e l'impatto percepito anche da un pubblico non specialistico.

Come emergerà durante la lettura, la produzione di articoli scientifici e divulgativi su riviste nazionali e internazionali, la pubblicazione di manuali strategico-operativi, la partecipazione a congressi e festival, nonché l'organizzazione di seminari e convegni, rispondono al duplice obiettivo, caratteristico della ricerca-azione, di promuovere la diffusione delle conoscenze acquisite e delle esperienze maturate sul campo presso un pubblico il più ampio possibile e di assicurare al progetto un impatto duraturo, che si estenda ben oltre i confini del contesto sperimentale. La logica della terza missione è dunque stata pienamente integrata all'azione in un rapporto innovativo di circolarità. In *Leggere: Forte!* la ricerca ha consentito di descrivere e valutare l'azione, la ricerca stessa è stata però, in progress, restituita al campo che ne ha ricevuto spinta per l'azione (attraverso i processi di motivazione e significazione) e ha consentito una migliore interpretazione dei risultati nonché lo stimolo per ulteriori affondi e così di seguito.

8.1. La prima annualità di *Leggere: Forte!* (2019-2020)

Nell'aprile 2021, durante la fase di sperimentazione della seconda annualità di *Leggere: Forte!*, a distanza di poco più di un anno dalla conclusione della prima, esce il volume *Un anno di Leggere: Forte! in Toscana. L'esperienza di una ricerca-azione*, edito in open access per la casa editrice FrancoAngeli nella collana “Storie per le persone e le comunità” (Batini, 2021a). Il volume, alla cui stesura hanno partecipato i membri del gruppo di ricerca dell'Università degli studi di Perugia, coordinato da Federico Batini,¹ documenta in dettaglio gli obiettivi, le azioni e i risultati del primo anno del progetto, allo scopo di diffonderne, e così replicarne, metodi e strumenti anche al di fuori del territorio toscano.

Rimandando dunque alla consultazione del volume chi volesse approfondire la storia della prima annualità, e le relative pratiche messe in atto per l'opera di disseminazione, ci si limita in questa sede a riassumere le pubblicazioni e le iniziative organizzate al fine di diffondere il progetto e fornirgli un solido sostegno scientifico.

8.1.1. *La documentazione delle prime fasi: gli articoli divulgativi e scientifici*

Da febbraio a luglio 2020, il semestrale *La ricerca* (Loescher) ha pubblicato nove articoli realizzati da assegnisti e borsisti dell'Università degli Studi di Perugia, da soggetti partner del progetto e dalla redazione (2020a, 2020b). Alcuni di questi articoli sono finalizzati a documentare le diverse fasi del progetto – è il caso di “L'ora di lettura in Toscana”, sviluppatosi in quattro “puntate” a firma di diversi autori e autrici (Brizioli, 2020; Giusti, 2020; Mancini, 2020; Susta, 2020) –, altri approfondiscono singole tematiche correlate – per esempio, “Per bambini e bambine in letargo” (Morani, 2020), dedicato a strategie volte a educare, mediante la videolettura, all'esercizio e alla pratica dell'immaginazione, o “Leggere la frustrazione”

1. Si citano di seguito borsisti e assegnisti che hanno preso parte al gruppo di ricerca (P.I. Federico Batini) e contribuito alla realizzazione di *Leggere: Forte!*: Giulia Barbisoni, Marco Bartolucci, Eleonora Cei, Barbara Ciurnelli, Benedetta D'Autilia, Simone Giusti, Diego Izzo, Valerio Luperini, Andrea Mancini, Susanna Morante, Eleonora Pera, Irene Dora Maria Scierri, Giulia Toti. Un ruolo fondamentale è stato rivestito dall'esperta di lettura Martina Evangelista (Nausika). Hanno costantemente collaborato con il gruppo di ricerca e il gruppo di lavoro la dirigente del servizio istruzione Sara Mele e le sue collaboratrici Sara Traquandi e Jessica Magrini.

(D’Autilia, 2020), incentrato sul rapporto tra la lettura e senso di gratificazione e sul ruolo della lettura stessa come potente strumento di sviluppo delle competenze emotive.

Publicato nel marzo 2020 nel blog *La letteratura e noi*, a firma del borsista Valerio Luperini, è l’articolo “Per ‘Leggere forte’ a scuola”, che documenta i vantaggi della lettura ad alta voce inserita come pratica didattica qualitativa all’interno del curriculum scolastico lungo l’intero ciclo d’istruzione – dalla scuola primaria alla scuola secondaria di I e II grado –, come testimoniato dalla “rivoluzione” messa in atto dal progetto *Leggere: Forte!*

Nel mese di giugno 2020, poi, è iniziata la collaborazione con il magazine online *Lingua italiana* dell’Istituto Treccani, inaugurata dalla pubblicazione di un primo articolo, “Le parole che fanno la differenza: bambini e lettura ad alta voce” (Toti, 2020), al quale è seguito uno “speciale” di cinque articoli (*Le lezioni della letteratura ad alta voce*), interamente dedicato agli effetti e ai benefici della lettura ad alta voce praticata come vera e propria politica educativa, pubblicato ad agosto e curato da Simone Giusti (Batini, 2020; Manzini, 2020; Pavolini, 2020; Scierri, 2020; Sposetti, 2020). In particolare, nel contributo di Scierri, incentrato sulla pratica della lettura ad alta voce condivisa come strumento democratico e trasformativo per «un’istruzione di qualità, equa ed inclusiva per tutti», secondo i traguardi stabiliti dall’ONU per uno sviluppo sostenibile, si legge che:

L’acquisizione della capacità di lettura è un processo cognitivo molto complesso. Un bambino impiega anni di quotidiano esercizio prima di sviluppare la capacità di lettura fluente e non tutti la raggiungono allo stesso livello. Diverse sono le ricerche longitudinali che mostrano come la quantità di esposizione alla lettura ad alta voce a casa e a scuola nell’infanzia sia un importante predittore dello sviluppo della comprensione linguistica e della successiva capacità di lettura. Sénéchal e LeFevre (2002) hanno seguito diverse coorti di bambini dalla scuola dell’infanzia fino alla terza primaria per verificare gli effetti a lungo termine dell’esposizione a pratiche di lettura ad alta voce di libri di fiabe (alfabetizzazione informale) a confronto con attività di insegnamento di pre-lettura e pre-scrittura (alfabetizzazione formale). I risultati hanno mostrato come l’ascolto di storie abbia inciso sullo sviluppo del linguaggio ricettivo dei bambini e abbia predetto, più dell’insegnamento diretto di letto-scrittura, la capacità di acquisizione della lettura fluente alla fine della terza primaria. L’alfabetizzazione informale, ovvero l’espone i bambini al linguaggio tramite la lettura di storie, facilita la loro acquisizione della comprensione del linguaggio stesso con effetti a cascata non solo sulla futura abilità di lettura ma in generale sui risultati scolastici (Boonk *et al.*, 2018). Evidenze sono emerse anche in relazione alla connessione

tra maggiori abilità di lettura precoce e più alti punteggi di intelligenza generale (Ritchie, Bates, Plomin, 2015). Un ultimo risultato, che vale qui richiamare, evidenzia come l'effetto dell'introduzione di pratiche di lettura ad alta voce sul miglioramento delle competenze linguistiche sia più forte nei bambini provenienti da famiglie di livello socio-economico medio e basso rispetto a quelli provenienti da un livello alto (Shahaeian *et al.*, 2018). L'esposizione alla lettura ad alta voce aiuta dunque a colmare lo svantaggio linguistico lì dove è più marcato. L'introduzione consapevole e sistematica della lettura ad alta voce a scuola può dunque essere un'ottima strategia per contribuire a colmare ineguaglianze derivanti da diversi contesti socio-economico e linguistico-culturali di provenienza (Scierri, 2020).

8.1.2. *Dopo la pandemia: pratica didattica e lettura ad alta voce*

Nella prima settimana di settembre 2020, con la sospensione delle regole di restrizione dovute alla pandemia da Covid-19 e la conseguente riapertura delle scuole, ha avuto inizio la stesura di due articoli scientifici relativi agli effetti negativi della pandemia sull'intero sistema educativo scolastico e su tutti i soggetti che il sistema educativo coinvolge – studenti e studentesse, educatori e educatrici, il corpo docenti e le famiglie.

- **“L’impatto della pandemia sulla didattica: percezioni, azioni e reazioni dal mondo della scuola”** (Izzo & Ciurnelli, 2020)
Esplora il vissuto esperienziale ed emotivo dei principali protagonisti delle istituzioni scolastiche (insegnanti, studenti e genitori) in relazione alla didattica a distanza, con l'obiettivo di riflettere sulla portata reale dell'impatto della pandemia dal punto di vista cognitivo, psicologico e pedagogico.
- **“Quale scuola dopo la pandemia?”** (Puccetti & Luperini, 2020)
Indaga il rischio di un possibile incremento di dispersione scolastica, povertà educativa e senso generale di disaffezione verso la scuola quali conseguenze a breve e lungo termine della pandemia, individuando una possibile contromisura nella lettura ad alta voce condivisa, quale strumento di recupero e potenziamento delle facoltà cognitive, emotive e relazionali di tutti i soggetti coinvolti.

8.1.3. *Lo stato della ricerca sulla lettura ad alta voce condivisa: quattro systematic reviews*

Nel corso della prima annualità del progetto *Leggere: Forte!*, il gruppo di ricerca si è dedicato alla realizzazione di quattro review sistematiche

sulla letteratura scientifica internazionale concernenti la pratica della lettura ad alta voce, con il proposito di contribuire all'ampliamento e all'approfondimento della conoscenza in questo ambito di studi. Sulle caratteristiche e le modalità di conduzione di una systematic review si dilungano doverosamente i primi due paragrafi del capitolo 12 di *Un anno di Leggere: Forte! in Toscana* (Batini, 2021a), a cui si rimanda chi volesse approfondirne il processo e le modalità; in questa sede, ci si limiterà a presentare le quattro review, esito di una ricerca finalizzata a collocarle nella più ampia comunità scientifica internazionale.

Le review, basate su studi primari internazionali pubblicati tra il 2011 e il 2020, si sono focalizzate sull'analisi del ruolo della lettura e della lettura ad alta voce in relazione a quattro ambiti fondamentali dello sviluppo del bambino. L'obiettivo comune è stato quello di offrire una sintesi descrittiva delle conoscenze acquisite riguardo alle pratiche di lettura e al loro impatto su ciascuna dimensione (Tabella 1).

Tab. 1 - Comparazione delle quattro systematic review sulla lettura ad alta voce

<i>Review</i>	<i>Autori (anno)</i>	<i>Ambito analizzato</i>	<i>N. di studi</i>	<i>Target</i>	<i>Risultati principali</i>
La lettura ad alta voce nell'infanzia: il ruolo dei genitori	Batini et al., 2020b	Ambiente familiare	27	Prima infanzia	Nell'ambito delle pratiche di lettura, con particolare riferimento alla lettura dialogica, l'interazione adulto-bambino, influenzata da fattori socioeconomici e psicologici, è determinante per lo sviluppo linguistico, cognitivo e socioemotivo, con effetti positivi a lungo termine sul percorso scolastico, lavorativo e relazionale.
Reading aloud and first language development: A systematic review	Batini et al., 2020a	Sviluppo del primo linguaggio	51	Infanzia	La lettura ad alta voce favorisce l'acquisizione precoce del linguaggio, soprattutto se praticata mediante strategie efficaci che combinano qualità e continuità dell'esposizione linguistica.

Tab. 1 - Segue

<i>Review</i>	<i>Autori (anno)</i>	<i>Ambito analizzato</i>	<i>N. di studi</i>	<i>Target</i>	<i>Risultati principali</i>
The association between reading and emotional development: A systematic review	Batini <i>et al.</i> , 2021b	Sviluppo socioemotivo	50	Infanzia e adolescenza	La lettura narrativa, favorendo i processi di immedesimazione, promuove lo sviluppo dell'empatia e della consapevolezza emotiva, con effetti preventivi sulla comparsa di comportamenti problematici.
Letture e comprensione: una revisione sistematica della letteratura	Batini <i>et al.</i> , 2021a	Comprensione del testo	48	Scuola dell'infanzia, primaria e secondaria	La lettura ad alta voce, da sola o integrata alla lettura autonoma, migliora le abilità linguistiche – comprensione, vocabolario e fluidità verbale –, ma non emergono linee guida chiare per un percorso standardizzato.

8.1.4. *La restituzione dei risultati: il primo convegno di Leggere: Forte! (webinar, 30 giugno 2020)*

I risultati della prima annualità di *Leggere: Forte!* (Batini, 2021a; Candela, Cei, Pera, 2021, 2022) sono stati diffusi durante il convegno finale, tenutosi il 30 giugno 2020 in diretta streaming, a seguito delle misure contenitive emesse dal governo in seguito alla propagazione della pandemia. In questa sede, sono stati presentati materiali di repertorio, testimonianze e opinioni di tutti gli attori coinvolti nel progetto (insegnanti, genitori, referenti di zona), oltre ai dati quantitativi e qualitativi curati dal gruppo di ricerca.

8.1.5. *Le guide galattiche*

Nel corso dei primi mesi della pandemia da Covid-19 sono state realizzate due *Guide galattiche* di cui una destinata ai bambini della fascia 0-3 e una rivolta ai bambini con età compresa tra 3 e 6 anni, per fornire una

raccolta di spunti pratici e di iniziative al fine di offrire attività stimolanti e educative da fare insieme. Le guide, disponibili sul sito istituzionale della Regione Toscana già da aprile 2020, contengono una vasta selezione di attività educative pensate per genitori e figure educative da svolgere all'interno del contesto domestico.

8.1.6. *Il vademecum Leggere: Forte! Estate*

L'estate è, tradizionalmente, periodo di pausa dell'esperienza scolastica: nei mesi estivi si verifica, per la maggior parte delle studentesse e degli studenti una diminuzione delle capacità legate all'esperienza scolastica, una sorta di “perdita di allenamento”. Nel contesto specifico, in più, ci si trovava a constatare un ulteriore impoverimento degli apprendimenti che il contesto straordinario della pandemia aveva determinato. Il gruppo di lavoro ha ritenuto dunque di ideare, con l'essenziale supporto dell'Associazione Nausika, *Leggere: Forte! Estate*, un vademecum che aveva lo scopo di contribuire a migliorare e recuperare le abilità cognitive e strumentali che potevano aver subito un depotenziamento negli ultimi mesi, anche in vista della ripresa dell'anno scolastico dopo la pausa estiva.

Per questo, prima e durante la realizzazione dei centri educativi e dei centri estivi che volevano aderire all'iniziativa, veniva messa a disposizione degli operatori una guida dove venivano proposte idee sui titoli dei libri da leggere ad alta voce in quei contesti, veri e propri percorsi tematici, indicazioni e suggerimenti divisi per fasce d'età, dai 3 ai 14 anni. Ogni centro estivo della Toscana, ma anche d'Italia, poteva così organizzare in autonomia un'attività strutturata di lettura ad alta voce condivisa e monitorare, attraverso strumenti di osservazione e documentazione che venivano forniti, l'andamento dei risultati.

8.2. La seconda annualità di *Leggere: Forte! (2020-2021)*

8.2.1. *I risultati concreti di una ricerca-azione: il manuale Tecniche per la lettura ad alta voce. 27 suggerimenti per la fascia 0-6 anni*

La ricerca teorico-scientifica e la pratica sperimentale sono state considerate, in questo progetto, l'una a sostegno dell'altra nell'obiettivo di arricchire e sostenere le conoscenze acquisite. La peculiarità di *Leggere: Forte!* è stata la triangolazione continua con le pratiche e con la voce degli attori

che quelle pratiche sostengono o, delle quali sono beneficiari. L'esperienza di tutti gli attori coinvolti e la sua documentazione tramite il costante monitoraggio e l'analisi dei risultati quantitativi e qualitativi ha permesso un progresso costante e l'indubbio arricchimento di un settore ancora poco sviluppato nella ricerca educativa italiana. *Leggere: Forte!* è rientrato in una serie di progetti di ricerca-azione ereditando e sviluppando in una dimensione sistemica, grazie al fondamentale contributo della Regione Toscana, i risultati e le azioni del precedente *Leggimi ancora* (Batini, 2018; Batini & Bartolucci, 2019; Batini, Bartolucci, Toti, 2019), che il volume *Ad alta voce. La lettura che fa bene a tutti* (Batini, 2021b) documenta nella progressione delle sue fasi, lasciando aperto il campo a sperimentazioni ulteriori e, soprattutto, alla possibilità di inserire la lettura ad alta voce condivisa, intesa come vera e propria didattica democratica finalizzata all'equità educativa, all'interno del curriculum scolastico (si veda la recensione al volume di Mattiacci, 2021)².

Nel 2021, dopo un lungo lavoro di ricerca e con l'obiettivo di individuare, descrivere e sistematizzare le migliori pratiche e strategie per una corretta gestione della lettura ad alta voce condivisa con bambini e bambine in contesti educativi e scolastici, e in tal modo «ottenere il massimo coinvolgimento ed efficacia della lettura ad alta voce come pratica didattica equitativa» (Candela, 2021, p. 264), viene pubblicato il manuale *Tecniche per la lettura ad alta voce. 27 suggerimenti per la fascia 0-6 anni* (Batini & Giusti, 2021a), grazie al coinvolgimento diretto di esperti, insegnanti e educatori partecipi a *Leggere: Forte!*, anche dell'esperienza concreta sul campo. Le cinque fasi propedeutiche alla stesura del manuale sono ripercorse in dettaglio nel capitolo 10 di *Un anno di Leggere: Forte!* (Batini, 2021a, pp. 126-130), e, in modo più specifico, nella premessa metodologica apposta al manuale stesso (Batini & Giusti, 2021a, pp. 13-21): a questi si rimanda per chi volesse approfondire l'interessante percorso metodologico di integrazione tra ricerca teorica ed evidence-based ed esperienza delle pratiche³.

2. Sui risultati del progetto sperimentale *Leggimi ancora*, che aveva coinvolto cinque scuole di Torino, due scuole di Modena e due di Lecce, e che era centrato sull'applicazione del metodo della lettura ad alta voce condivisa, come i primi quattro anni di *Leggere: Forte!*, si segnala anche "Reading aloud and equity" (Batini, De Carlo & Toti, 2023), paper presentato al primo congresso internazionale INCLUYE (Interculturalidad, Inclusión y Equidad en Educación), organizzato nel 2021 dal Grupo de Investigación Reconocido (GIR) in Multiculturalidad, Innovación y Tecnologías Aplicadas (MITA) dell'Università di Salamanca. Il congresso è indetto con il fine di creare una comunità internazionale interessata a riflettere e condividere le proprie ricerche ed esperienze in materia di equità e uguaglianza nell'istruzione scolastica, educazione interculturale e metodi innovativi di valutazione inclusiva.

3. La ricerca, ideata e supervisionata da Federico Batini e coordinata da Simone Giusti, è stata realizzata da due gruppi di lavoro: uno impegnato nell'analisi della letteratura

La redazione delle 27 tecniche, iniziata nella prima parte del 2020, è stata condotta lungo un duplice binario. Da un lato, la ricerca bibliografica di fonti nazionali e internazionali, ulteriormente suddivise in suggerimenti dal web e suggerimenti dalla letteratura (527 in totale), censiti e schedati e infine sottoposti durante dei panel a esperti ed esperte di lettura a scopo di categorizzazione⁴ – le tre parti in cui si articola il manuale (“Conquistare e sviluppare l’attenzione”, “Creare interesse per le storie e favorire la partecipazione” e “La cultura del libro”) corrispondono alle tre macrocategorie così individuate. In parallelo, sono state condotte 57 interviste a 36 membri del personale educativo dei nidi toscani e 21 insegnanti della scuola dell’infanzia toscana. La selezione delle intervistate ha seguito criteri rigorosi, che hanno visto il coinvolgimento di esperti, formatori, referenti di zona e l’intera comunità professionale, al fine di individuare educatori e insegnanti ritenuti eccellenti nelle pratiche di lettura con il consenso della comunità professionale di riferimento che riceveva così una doppia legittimazione. In tal modo, nella redazione delle tecniche ci si è serviti di quanto emerso nei due corpus raccolti e sono state utilizzate le interviste come “evidenza” emergente dalle pratiche per descriverle.

All’interno del manuale, per ogni tecnica proposta vengono quindi riportate una breve definizione iniziale, un’introduzione teorica, la scansione delle fasi e le strategie da seguire per applicarla efficacemente, e, a seconda della tecnica descritta, eventuali box di approfondimento tematico. Ogni capitolo è concluso dalla citazione delle fonti, che includono riferimenti bibliografici e/o sitografici insieme alla menzione di chi ha partecipato alla definizione di quella specifica tecnica tramite interviste.

scientifica internazionale e nella categorizzazione dei risultati raccolti, composto da Irene Brizioli, Benedetta D’Autilia, Valerio Luperini, Andrea Mancini, Susanna Morante, Irene D.M. Scierrri e Mirko Susta; l’altro nella realizzazione delle interviste, composto da Giulia Barbisoni, Barbara Ciurnelli, Diego Izzo, Lucia Lucchetti, Andrea Mancini, Eleonora Pera, Elisa Carolina Puccetti, Sabrina Tobia e Giulia Toti.

4. Nello specifico, i panel con esperti ed esperte di lettura, coordinati da Federico Batini e Simone Giusti, hanno coinvolto: Raimonda Morani (Indire), Paola Contorsi e Carla Aprile (insegnanti esperte nella pratica didattica della lettura ad alta voce), Martina Evangelista (esperta dell’Associazione Nausika e presidente nazionale di LaAV), Nicola Genga (Cepell), Roberta Cardarelo e Chiara Bertolini (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia), Giovanni Moretti e Luisa Marquardt (Università degli Studi Roma Tre).

8.2.2. *L'esperienza di una ricerca-azione: gli articoli divulgativi e scientifici*

Nel 2021, a partire dalla documentazione degli effetti positivi osservati nelle classi sperimentali coinvolte nel training narrativo di lettura ad alta voce condivisa nei servizi educativi della Toscana (Candela, Cei, Pera, 2021), la ricerca-azione ha iniziato a focalizzarsi sull'individuazione delle condizioni fondamentali che rendono efficace tale pratica. In questa direzione si colloca il contributo di Giusti e Martinčić (2021), i quali identificano nel profilo del docente – e quindi nel percorso formativo proposto all'interno del progetto – uno degli elementi chiave. La loro ipotesi è supportata sia da una ricognizione delle evidenze scientifiche presenti nella letteratura internazionale, sia dai risultati emersi dal progetto *Leggere: Forte!*, con particolare riferimento all'importanza della formazione iniziale e dell'aggiornamento professionale continuo degli insegnanti coinvolti.

L'integrazione di formazione e ricerca empirica, tenute insieme da specifiche azioni di monitoraggio e comunicazione – consegna di protocolli di lettura e di bibliografie articolate per fasce d'età, un diario di bordo da compilare e inviare settimanalmente per email al gruppo di ricerca, riunioni periodiche con il personale coinvolto nella sperimentazione, convegno con presentazione dei dati raccolti, realizzazione di una ricerca trasformativa sulle tecniche di lettura ad alta voce (Batini & Giusti, 2021a, 2021b) – è uno dei tratti caratteristici del progetto, che persegue la finalità di trasformare l'agire educativo e didattico anche attraverso la promozione della riflessività dell'insegnante (Asquini, 2018; Giusti & Martinčić, 2021).

Le competenze che dovrebbe possedere l'insegnante che aderisce alla lettura ad alta voce condivisa – legate ad aspetti motivazionali, a competenze di relazione e osservazione, a conoscenze possedute e capacità tecniche strategiche – non sono, inoltre, utilizzabili soltanto alla scuola dell'infanzia e alla primaria, nonostante la maggior parte della letteratura disponibile si focalizzi proprio su questa fascia d'età, ma sono fondamentali per tutte le scuole secondarie.

Questa consapevolezza diffusa è parallela all'inizio della seconda annualità di *Leggere: Forte!* e all'estensione delle attività di formazione e sperimentazione ai servizi di istruzione per la fascia 0-19, nella convinzione che continuare «a leggere ai bambini durante l'intero percorso scolastico indipendentemente della loro età, [contribuisca] anche durante la scuola secondaria ad aumentare lo sviluppo del vocabolario e le capacità di comprensione» (Giusti & Martinčić, 2021, p. 412).

8.2.3. La partecipazione a eventi nazionali e internazionali

Dal mese di giugno a quello di novembre 2021, il gruppo di ricerca si è visto impegnato nella partecipazione a importanti convegni scientifici ed eventi internazionali, che hanno offerto l'occasione di diffondere internazionalmente il progetto, e la cultura della lettura ad alta voce condivisa di cui il progetto è promotore, sia tra il grande pubblico, sia tra gli esperti e le esperte del settore.

8.2.3.1. Il International Conference of the Journal Scuola Democratica (webinar, 2-5 giugno 2021)

Nel giugno 2021, il gruppo di ricerca ha partecipato alla seconda conferenza internazionale biennale della rivista *Scuola Democratica*, presentando una serie di contributi basati sui risultati emersi durante la prima annualità del progetto *Leggere: Forte!* Borsiste e borsisti hanno preso parte a tre panel, focalizzati su temi quali dispersione scolastica, inclusione, equità e l'impatto della pandemia sull'educazione.

I quattro contributi presentati mettono in luce il valore della lettura ad alta voce in contesti scolastici a rischio, proponendola come strumento educativo preventivo e promotore di democrazia.

Panel D.3 – *Young people of foreign origin and educational failures: Key-roles and actions to contain dropout's risk and promote inclusion*

- **“Young foreigners and early school leavers: Proposals for intervention through choral singing and reading aloud”**, Vanessa Candela e Damiano Periccioli.

Evidenzia gli effetti positivi della lettura ad alta voce e del canto corale come pratiche capaci di contrastare l'abbandono scolastico da parte di studenti e studentesse di origine straniera, favorendone l'integrazione e la partecipazione attiva.

Panel D.8 – *Reading and reading aloud as a means of promoting equity within education processes*

- **“Reading aloud and its effects on the classroom climate and inclusivity”**, Renata Martinčić e Eliana Bucchi.

Presenta un'analisi degli effetti positivi della lettura ad alta voce su fattori protettivi contro la dispersione, tra cui il successo formativo, la motivazione, lo sviluppo cognitivo e la qualità del clima scolastico.

- **“Reading aloud as a tool for inclusion”**, Valerio Luperini e Benedetta D'Autilia.

Basato su un'analisi qualitativa di diari di bordo e interviste al personale educativo, questo contributo indaga l'impatto della lettura ad alta voce nei contesti 0-6 anni, in particolare per bambini e bambine di origine straniera, mettendo in evidenza il potenziale inclusivo della pratica.

Panel F.5 – *How schools address the Covid emergency: Voices from principals, teachers, and students*

- **“Educating during Covid-19: An overview of perceptions, experiences, feelings and strategies in facing distance learning of the actors involved”**, Diego Izzo, Giulia Mattiacci e Damiano Periccioli. Propone un'analisi qualitativa delle interviste al personale educativo della fascia 0-6 anni, con l'obiettivo di esplorare il ruolo della lettura ad alta voce nella difficile transizione dalla didattica in presenza a quella a distanza durante la pandemia da Covid-19.

8.2.3.2. L'VIII edizione del convegno *Le storie siamo noi* (Follonica, 1-2 ottobre 2021)

In occasione dell'VIII edizione del convegno biennale *Le storie siamo noi*, tenutosi al Teatro Fonderia di Follonica, i primi giorni di ottobre 2021, sono stati presentati, in entrambe le giornate, due cantieri narrativi focalizzati su diverse fasce d'età legati a *Leggere: Forte!*: “Un solo futuro? Esplorare i mondi e le possibilità della lettura ad alta voce per immaginare il domani” di Andrea Mancini, Irene Catanzani, Vanessa Candela, Maria Assunta Rutigliano, Renata Martinčić e Susanna Morante, focalizzato sulla fascia 0-6; e “Narrazioni prospettiche: il potere immaginifico dei silent book” di Diego Izzo, Irene Catanzani, Vanessa Candela, Aurora Castellani, Giulia Mattiacci e Eliana Bucchi, focalizzato sulla fascia scolare.

8.2.3.3. Il Salone internazionale del Libro (Torino, 14-18 ottobre 2021)

Altro evento di particolare rilievo è stato quello organizzato nell'ambito del Salone Internazionale del libro di Torino. Il 16 ottobre 2021 si è svolta la tavola rotonda *Educare alla lettura ad alta voce*. L'intervento introdotto è stato dell'allora direttore del Cepell Angelo Piero Cappello, sono poi intervenuti Vincenzo Alastra, Federico Batini, Marco Bartolucci, Alessandra Comparozzi, Marianna Cappelli, Ermelinda De Carlo, Martina Evangelista, Antonio Ferrara, Roberto Gandini e Simone Giusti in cui è stato

dato particolarmente peso all'esperienza di *Leggere: Forte!* presentandone gli effetti e i benefici e raccontando il progetto in corso. In particolare se ne è parlato negli interventi “Una storia di ricerca: la scoperta del potere della lettura ad alta voce condivisa, dei benefici e dei contesti di applicazione” di Federico Batini; “Scoprire la lettura ad alta voce” di Simone Giusti, e “Leggere ad alta voce come volontariato” di Martina Evangelista, intervenuta in qualità di referente nazionale di LaAV, OdV di lettrici e lettori volontari estesa su tutto il territorio nazionale, coinvolta dalle origini nel progetto *Leggere: Forte!*

8.2.3.4. Il convegno internazionale SIRD *Quale scuola per i cittadini del mondo. A cento anni dalla fondazione della Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle* (Roma, 25-26 novembre 2021)

Nell'ambito del convegno della SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica) del 2021, organizzato presso l'Università Sapienza di Roma (Dipartimento di Psicologia e dei processi di sviluppo e socializzazione), e dedicato al centenario dalla fondazione della LIEN (Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle), è stato presentato il contributo “La lettura ad alta voce, strumento per la democrazia per un'educazione ‘nuova’” da Federico Batini (2022a), allo scopo di illustrare, con il supporto di evidenze scientifiche e dell'esperienza di ricerca-azione sul campo, i benefici della lettura ad alta voce condivisa di storie e di proporre l'inserimento sistematico nel curriculum scolastico – idealmente, dalla primissima infanzia fino almeno al biennio della secondaria di II grado –, rivelatasi una strategia educativa in grado di promuovere la crescita integrale della persona, indipendentemente dallo status socioculturale di provenienza, e di migliorarne le prospettive di vita, in linea con i principi e gli obiettivi individuati dalla LIEN di democrazia cognitiva ed equità sociale.

In linea con i fondamenti e lo spirito della LIEN, attraverso l'esposizione alla lettura ad alta voce connotata da sistematicità, intensità, progressività e bibliovarietà e con il supporto di momenti dialogici (socializzazione) è possibile fornire, riprendendo la metafora [la lettura come ginnastica, *N.d.R.*], la muscolatura di base che permette di affrontare sfide e prove successive e più complesse a tutte e tutti. L'abitudine all'ascolto della lettura e alla discussione attorno alle storie, consente ai ragazzi coinvolti di sviluppare opinioni, senso critico e capacità di formulare giudizi di valore in modo autonomo. Non sono soltanto abilità tecniche e competenze di base che trovano il terreno ideale per svilupparsi, nella lettura ad alta voce si al-

lenano la creatività e l'immaginazione, ci si rispecchia, ci si comprende un po' meglio e si comprendono meglio gli altri. Si apre allora uno spiraglio perché germogliano le capacità di immaginare futuri possibili (e desiderabili) per sé e gli altri avendo sviluppato quelle abilità che ci metteranno in grado di perseguirli (Batini, 2021a).

8.2.4. *La restituzione dei risultati delle prime due annualità: i due convegni di Leggere: Forte!*

Sulla presentazione dei dati e dei risultati delle prime annualità di *Leggere: Forte!* si è concentrata l'organizzazione di due convegni nell'arco del 2021: nel primo, tenutosi a maggio, sono stati illustrati i risultati e le azioni relativi alla prima annualità del progetto; nel secondo, tenutosi a dicembre, è stata data voce agli attori del progetto – esperti ed esperte, insegnanti, studenti e studentesse, genitori – perché testimoniassero, in prima persona, la propria esperienza.

8.2.4.1. *Il convegno Un anno di Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza (webinar, 6 maggio 2021)*

Il primo convegno si è svolto il 6 maggio 2021, in modalità telematica, con l'obiettivo di presentare i risultati e le prospettive della prima annualità del progetto, che hanno riguardato nel dettaglio: la formazione dei docenti; i monitoraggi e le osservazioni del gruppo di ricerca e dell'Associazione Nausika; la sperimentazione in classe; il servizio dei volontari di LaAV OdV; le azioni messe in atto in seguito alla chiusura delle scuole con lo scoppio della pandemia. In particolare, sono stati presentati i risultati qualitativi emersi dall'analisi dei diari di bordo compilati da insegnanti e educatrici, compilati al fine di raccogliere riflessioni e percezioni, e documentare *in fieri* l'andamento del training narrativo. In tal modo, è stato possibile individuare e quantificare ex-post i cambiamenti più significativi, osservati dal personale educativo e docente, relativi non solo alle capacità linguistiche e cognitive, ma anche alle dimensioni attentive, di inclusione, di immedesimazione e di ascolto attivo, oltre a documentare manifestazioni attive di interesse verso la lettura e il miglioramento del clima di classe.

All'esposizione dei dati qualitativi ha fatto seguito la presentazione dei dati quantitativi relativi alla fascia 0-3 dei servizi educativi per la prima infanzia aderenti al progetto, come esito del confronto tra le medie

di incremento registrate, tra la prima e la seconda somministrazione, nei gruppi sperimentali e di controllo. Gli esiti hanno mostrato differenze statisticamente significative a favore dei gruppi sperimentali, che hanno registrato notevoli miglioramenti delle abilità cognitive, linguistiche e motorie in comparazione con quelli dei gruppi che non hanno adottato la pratica sistematica della lettura ad alta voce. Nella parte conclusiva sono stati presentati i due volumi pubblicati nel 2021 sopra menzionati: *Tecniche per la lettura ad alta voce. 27 suggerimenti per la fascia 0-6 anni* (Batini & Giusti, 2021a) e *Un anno di Leggere: Forte in Toscana. L'esperienza di una ricerca-azione* (Batini, 2021a).

8.2.4.2. Il convegno finale *Due anni di Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza: risultati e prospettive* (webinar, 2 dicembre 2021)

In concomitanza con la ripartenza della terza annualità del progetto, all'inizio di dicembre 2021 si è svolto, in modalità telematica, il convegno finale per la presentazione dei risultati dei primi due anni e le prospettive emerse, dando voce agli attori protagonisti delle prime due annualità di *Leggere: Forte!* L'obiettivo di focalizzare l'attenzione sulla prospettiva di chi ha preso parte al progetto in quanto esperto, docente, studente o genitore, è stato conseguito sin dalla prima fase di organizzazione e diffusione del convegno, durante la quale le zone educative sono state chiamate a inviare un proprio contributo relativo alla propria esperienza, rispondendo in poche righe alla domanda: "Cos'è stato per voi e cos'è tutt'oggi il progetto *Leggere: Forte!*?". L'organizzazione del convegno ha dato ampio spazio alla presentazione di materiale audiovisivo, montato dal gruppo di ricerca, costituito da interviste e contributi di insegnanti, studenti e studentesse, genitori, esperti ed esperte, effettuati e raccolti nel corso del secondo anno del progetto, allo scopo di ricomporre il senso del progetto stesso attraverso l'intersezione delle prospettive di tutti gli attori coinvolti.

8.2.5. *Le tesi di laurea*

Non potendo ricostruire l'insieme delle tesi condotte sul progetto si segnalano, tuttavia, le prime sei tesi, sintetizzate nella tabella comparativa che segue (Tabella 2) che sono state discusse, nel corso del 2021, sotto la supervisione del prof. Federico Batini, presso il Dipartimento FISSUF

dell'Università degli Studi di Perugia nei corsi di Scienze della formazione primaria e Consulenza pedagogica e coordinamento di interventi formativi.

Tab. 2 - Tesi dedicate al progetto *Leggere: Forte!*, discusse nel 2021 presso l'Università degli Studi di Perugia

<i>Autrice</i>	<i>Titolo della tesi</i>	<i>Focus</i>
Diana Bruno	La lettura ad alta voce come strumento di prevenzione della dispersione scolastica.	Prevenzione dell'abbandono scolastico attraverso la lettura ad alta voce.
Mirella Fiorucci	Leggere ad alta voce: una pratica didattica per il successo scolastico di tutti.	Lettura ad alta voce come strumento per il successo scolastico.
Sofia Mafucci	Gli effetti della lettura ad alta voce sull'empowerment cognitivo.	Empowerment cognitivo nella scuola dell'infanzia.
Giulia Mancini	La lettura ad alta voce: effetti e benefici di una pratica inclusiva e di cura. Una ricerca sul campo con <i>Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza.</i>	Analisi completa del progetto <i>Leggere: Forte!</i> : contesto, metodologia, strumenti, risultati.
Marina Rellini	Sviluppare le competenze emotive alla scuola dell'infanzia con la lettura ad alta voce.	Sviluppo emotivo e empowerment cognitivo nella fascia 0-6 anni.
Giada Rossi	Leggo per te. La lettura ad alta voce a scuola, strategie e benefici.	Benefici e strategie della lettura ad alta voce nella fascia 5-7 anni.

8.3. La terza annualità di *Leggere: Forte!* (2021-2022)

8.3.1. *L'esito di due anni di ricerca-azione: il manuale Strategie e tecniche per leggere ad alta voce a scuola. 16 suggerimenti per insegnanti del primo e del secondo ciclo*

In seguito alla pubblicazione del primo manuale (Batini & Giusti, 2021a), a partire dal mese di giugno 2021, e in seguito all'estensione dell'attività di sperimentazione alla scuola secondaria, durante la seconda annualità del progetto, il gruppo di ricerca ha lavorato alla stesura di un secondo manuale, *Strategie e tecniche per leggere ad alta voce a scuola. 16*

suggerimenti per insegnanti del primo e del secondo ciclo (Batini & Giusti, 2022), con l'obiettivo di individuare le tecniche più efficaci per una corretta gestione della lettura ad alta voce nel contesto scolastico. Come per il primo manuale, anche in questo caso il volume è stato il prodotto di un processo congiunto, che ha messo in costante dialogo le acquisizioni della letteratura scientifica con l'esperienza sul campo degli attori coinvolti⁵.

Alla prima fase di censimento, approfondimento e riorganizzazione delle fonti nazionali e internazionali, e a una seconda fase di schedatura delle tecniche così individuate è seguita la selezione di 22 insegnanti ritenuti eccellenti nelle pratiche di lettura, attraverso il consenso della comunità professionale e sono state somministrate loro delle interviste esplorative al fine di documentarne l'esperienza concreta di lettura all'interno del proprio contesto scolastico. Si è proceduto poi con la stesura di tecniche e strategie, per cui le interviste sono servite come "evidenza" e racconto operativo rispetto alle pratiche individuate. Tecniche e strategie sono state sottoposte alla revisione di esperti ed esperte che operano in diversi contesti di lettura⁶, chiamati a partecipare a due focus group nel mese di settembre 2021. In tal modo, è stato possibile inserire nel manuale 16 tecniche suddivise in tre macrocategorie: "Preparativi" (6), "Azione" (8) e "Dopo la lettura" (2).

Nella prima parte del manuale, "Preparativi", sono state raccolte le strategie propedeutiche alla lettura ad alta voce: l'integrazione della lettura nelle ore del curriculum scolastico; la preparazione dell'insegnante alla lettura; la cura di uno spazio in classe deputato alla lettura; l'allestimento di una biblioteca di classe; i criteri di selezione dei testi da leggere in aderenza al principio della bibliovarietà; la possibilità di portare la lettura ad alta voce al di fuori dell'ambiente scolastico.

5. La ricerca, ideata e supervisionata da Federico Batini e coordinata da Simone Giusti, è stata realizzata da due gruppi di lavoro: uno impegnato nell'analisi della letteratura e nella categorizzazione dei risultati, composto da Aurora Castellani, Irene Catanzani, Barbara Ciurnelli e Maria Assunta Rutigliano; l'altro nella realizzazione, sbobinatura e analisi delle interviste, composto da Felice Baldacchino, Aurora Castellani, Eleonora Cei, Barbara Ciurnelli, Diego Izzo, Valerio Luperini, Andrea Mancini, Susanna Morante, Eleonora Pera e Damiano Periccioli.

6. Nello specifico, i focus group con esperti ed esperte di lettura hanno coinvolto: Carla Aprile (formatrice e docente), Davide Bargiacchi (formatore e docente), Matteo Biagi (formatore, docente, redattore e fondatore di Qualcunoconcuicorrere), Marianna Cappelli (attrice, fotografa e formatrice), Linda Cavadini (redattrice, docente e membro di Italian Writing Teachers), Giordana Conversano (insegnante, referente di biblioteca scolastica), Martina Evangelista (esperta di lettura di Nausika, presidente nazionale di LaAV), Antonio Ferrara (scrittore, illustratore e formatore), Stefania Liso (scrittrice), Giusi Marchetta (scrittrice e docente), Sabina Minuto (docente) e Pamela Prospero (docente).

La seconda parte, “Azione”, si concentra sulla pragmatica della lettura, cioè sulle tecniche funzionali a gestire in modo efficace il momento della lettura: la capacità di coinvolgere la classe; l’esercizio della postura, della mimica e dello sguardo; la centralità del dialogo con la classe; la gestione dei feedback da parte di studenti e studentesse; la capacità d’interpretazione attraverso una corretta modulazione della voce; la capacità di favorire l’immersione nella storia e l’identificazione con i personaggi; l’uso delle immagini e degli albi illustrati; l’importanza della durata e della continuità.

L’ultima parte del volume, “Dopo la lettura”, individua infine due strategie per promuovere l’immersione condivisa nel mondo narrato: la creazione di momenti dialogici finalizzati alla trasformazione della classe in “comunità narrativa ed ermeneutica” e la prosecuzione dell’esperienza di lettura con attività laboratoriali che ne valorizzino le potenzialità senza risultare un appesantimento.

Analogamente alla struttura del primo manuale (Batini & Giusti, 2021a), a ogni tecnica segue una breve definizione iniziale, un’introduzione teorica, le fasi e le strategie da seguire e, a seconda dei casi, box di approfondimento tematico. Ciascun capitolo si conclude con la citazione delle fonti – riferimenti bibliografici e/o sitografici – e la menzione di chi ha partecipato, tramite interviste, all’individuazione della tecnica oggetto di discussione.

8.3.2. *Le conoscenze internazionali sulla lettura ad alta voce: il volume Il futuro della lettura ad alta voce. Alcuni risultati della ricerca educativa internazionale*

Il futuro della lettura ad alta voce. Alcuni risultati della ricerca educativa internazionale (Batini, 2022d) è un volume frutto di una selezione difficile. Il volume raccoglie cinque ricerche fondamentali documentate da articoli pubblicati su riviste internazionali e tradotti dal gruppo di ricerca in lingua italiana,⁷ con l’obiettivo di offrire a insegnanti e decisori politici utili strumenti concettuali volti a sostenere la didattica della lettura ad alta voce praticata nel contesto scolastico in modo quotidiano, intensivo e continuativo e le decisioni riguardo alla promozione/educazione alla lettura. Gli articoli, che a seguito di una prima selezione ammontavano a diciotto, sono stati selezionati in base a specifici criteri: la pubblicazione su riviste

7. Il lavoro di traduzione è stato condotto da un team composto da Benedetta D’Autilia, Valerio Luperini, Giulia Mattiacci, Giulia Toti, Maria Ermelinda De Carlo, Simone Giusti e Federico Batini.

open access; il pluralismo metodologico; la significatività e la rappresentatività dei risultati; la centralità della lettura ad alta voce praticata da una figura adulta in contesti educativi.

Che cosa comprendiamo da questo libro? La ricerca internazionale, scelta in modo da essere rappresentativa di differenti orientamenti di ricerca e di diverse parti del mondo, ci sollecita circa l'importanza strategica della lettura e della costruzione di un rapporto permanente con essa. La lettura ad alta voce dell'insegnante risulta essere, probabilmente, lo strumento più potente: contribuisce, al contempo, a sollecitare e allenare competenze di base fondamentali (per il successo formativo e per la vita), riflessività e motivazione alla riflessione su di sé, a favorire la costruzione di un ambiente educativo e di apprendimento sereno e relazionalmente efficace mentre promuove la lettura medesima e sollecita percorsi autonomi. La lettura ad alta voce non può più essere una pratica specifica del segmento 0-6. Le ricerche sulla scuola primaria e sulle secondarie ne confermano l'assoluta rilevanza per tutto il percorso scolastico, determinando nei bambini e ragazzi coinvolti vantaggi visibili già dopo periodi relativamente brevi: vantaggi linguistici e lessicali, vantaggi sulle abilità di comprensione, di competenza emotiva, di costruzione di relazioni e scambi significativi (Batini, 2022d, pp. 20-21).

I cinque contributi inclusi nel volume sono stato collocati in due diverse sezioni: "Per una didattica della lettura ad alta voce" (3) e "Le storie, la letteratura, l'umanità" (2).

La prima parte del volume, "Per una didattica della lettura ad alta voce", si concentra sulla pratica della lettura ad alta voce di un adulto in un contesto educativo.

- **L'atteggiamento dei bambini nei confronti della lettura ad alta voce a casa e a scuola** (Ledger & Merga, 2018)

L'articolo presenta uno studio condotto con un approccio misto (qualitativo e quantitativo) su 220 bambini di sette scuole primarie dell'Australia Occidentale, con l'obiettivo di esplorare gli atteggiamenti verso la lettura e la lettura ad alta voce, sia a casa che a scuola. Lo studio ha analizzato la frequenza della lettura ad alta voce e le strategie adottate in entrambi i contesti. I risultati evidenziano l'importanza di continuare a praticare la lettura ad alta voce anche dopo l'acquisizione della lettura autonoma e sottolineano il valore della dimensione affettiva in questo processo.

- **L'impatto potenziale del ricorso sistematico alla lettura ad alta voce sui risultati di lettura nella scuola media** (Marchessault & Larwin, 2014)

Lo studio, condotto in una middle school della Virginia, evidenzia che la lettura ad alta voce strutturata, praticata regolarmente nel curriculum

(20-30 minuti, tre volte a settimana), migliora significativamente la comprensione del testo e il vocabolario degli studenti. I risultati supportano l'importanza di mantenere questa pratica anche dopo la scuola primaria, soprattutto a beneficio degli studenti in condizioni di svantaggio.

- **Gli effetti di strategie di lettura ad alta voce interattiva e di lettura silenziosa prolungata sul rendimento e sull'interesse per la lettura nelle scuole secondarie del Gambia** (Olagbaju & Babalola, 2020)

Lo studio è una ricerca quasi sperimentale condotta in classi di lingua inglese del Gambia, i cui risultati mostrano come le strategie didattiche di lettura ad alta voce interattiva e di lettura silenziosa prolungata siano in grado di migliorare il rendimento nella comprensione e l'interesse nei confronti della lettura tra gli studenti della scuola secondaria.

La seconda parte del volume, "Le storie, la letteratura, l'umanità", affronta il rapporto tra l'esposizione delle persone alla lettura di storie e la capacità di comprendere se stessi e gli altri.

- **L'effetto dell'esposizione alla narrativa sulla complessità attribuzionale, sul bias egocentrico e sulla precisione nella percezione sociale** (Castano, Martingano, Perconti, 2020)

Lo studio sperimentale esamina l'effetto dell'esposizione a narrativa letteraria e popolare su tre aspetti della cognizione sociale: complessità attribuzionale, pregiudizio egocentrico e precisione nella percezione sociale. I risultati, ottenuti da un campione di 477 individui, indicano che i due tipi di narrativa stimolano in modo differente i processi sociocognitivi, promuovendo la diversificazione degli stili cognitivi.

- **Acquisire la comprensione della natura umana: una rassegna della letteratura sugli studi sperimentali in classe** (Schrijvers *et al.*, 2019)

Il contributo presenta una systematic review di 13 studi empirici basati su dati, volta a esplorare come l'educazione letteraria possa aiutare gli adolescenti a comprendere la natura umana. La ricerca, parte del progetto *Usi della narrativa letteraria nei contesti sociali* e sostenuta dall'Organizzazione olandese per la ricerca scientifica applicata, identifica principi utili per progettare attività didattiche fondate sulla lettura di narrativa.

8.3.3. *Effetti e benefici della lettura ad alta voce: gli articoli divulgativi e scientifici*

Sugli effetti e i benefici della lettura ad alta voce condivisa, e in generale sull'impatto a breve e lungo termine di questa pratica didattica all'in-

terno del contesto educativo e scolastico, si concentrano gli articoli pubblicati nel corso della terza annualità di *Leggere: Forte!* Di questi, quattro sono focalizzati sul punto di vista di insegnanti, educatori e educatrici, e sulle loro percezioni in termini di benefici emersi dai training di lettura ad alta voce.

- **“Gli effetti della lettura ad alta voce nella prima infanzia: un resoconto del primo anno di ricerca-azione con *Leggere: Forte!*”** (Candela, Cei, Pera, 2022)

Presenta i risultati della prima annualità di *Leggere: Forte!* per le classi sperimentali della prima infanzia in termini di benefici cognitivi con particolare riferimento agli effetti della lettura ad alta voce condivisa sull'area deputata all'apprendimento del linguaggio, sia dal versante produttivo-espressivo, sia dal versante ricettivo.

- **“L'impatto di un progetto di lettura ad alta voce sulla scuola dell'infanzia”** (Giusti & Mancini, 2022)

Discute i risultati dell'analisi qualitativa di 22 interviste somministrate a docenti della scuola dell'infanzia, con l'obiettivo di individuare il cambiamento percepito e l'eventuale correlazione tra le azioni del progetto e i risultati ottenuti. I dati emersi indicano l'impatto positivo del training narrativo sull'incremento dei tempi di lettura, correlato all'aumento dell'interesse e dei tempi di attenzione e al maggiore coinvolgimento degli insegnanti.

- **“Cosa rende la lettura ad alta voce una pratica di qualità? La testimonianza di insegnanti eccellenti”** (Bertolini, Toti, D'Autilia, 2022)

Riporta il punto di vista di insegnanti della scuola primaria e secondaria coinvolti nel progetto e ritenuti eccellenti nelle pratiche di lettura ad alta voce. Attraverso i dati acquisiti tramite i diari di bordo e le evidenze categorizzate di 22 interviste semistrutturate, il contributo raccoglie le esperienze relative alle strategie messe in atto dai docenti, con lo scopo di delineare gli aspetti fondamentali che garantiscono alla pratica della lettura ad alta voce condivisa di essere utile in termini di benefici acquisiti e osservati.

- **“Perceived benefits of reading aloud in preschool: Analysis of a monitoring tool for the 0-6 age group”** (Robasto, Castellani, Barbisogni, 2022)

Indaga le percezioni soggettive di educatori e educatrici che hanno aderito al progetto sugli effetti positivi della lettura ad alta voce per la fascia d'età 0-6 anni attraverso l'analisi del diario di bordo. I risultati emersi supportano le evidenze della letteratura sul tema, sottolineando il miglioramento percepito dalle educatrici in termini di competenze cognitive, emotivo-relazionali, linguistiche e di interesse.

- **“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!*”** (Morante, Della Lena, Marchetta, 2022)

Centrato sulle osservazioni riportate nei diari di bordo di insegnanti della scuola secondaria, l'articolo evidenzia il ruolo preventivo della lettura ad alta voce come strumento di contrasto al fenomeno della dispersione scolastica e del preoccupante aumento dei NEET in Italia.

Sul ruolo della lettura ad alta voce come potente arma in grado di ridurre le disuguaglianze educative e il divario socioeconomico, nonché prevenire la dispersione scolastica, si segnalano, infine, un articolo pubblicato sulla rivista internazionale *Q-Times Webmagazine* e un report promosso da Indire.

- **“Fighting implicit early school leaving through reading aloud. Contrastare la dispersione scolastica implicita con la lettura ad alta voce”** (Batini & De Carlo, 2022)

L'articolo individua una stretta relazione tra l'esposizione alla lettura ad alta voce e alcune aree chiave per il successo formativo – in particolare quelle emotivo-affettive e linguistico-lessicali –, con il supporto di evidenze scientifiche nazionali e internazionali, l'articolo presenta i primi risultati del progetto *Ad alta voce*, avviato nell'a.a. 2021-2022 nell'istituto comprensivo Torino 2, in un contesto caratterizzato da forti disuguaglianze educative e con una quasi totalità di studenti con background migrante.

- **“La lettura ad alta voce nella scuola primaria”** (De Carlo, 2022)

Il report consiste in una presentazione dettagliata del metodo di lettura ad alta voce condivisa e, a partire dall'esperienza della ricerca-azione di *Leggere: Forte!*, formula una proposta operativa per l'inserimento di questa pratica nella didattica quotidiana della scuola primaria.

8.3.4. *La partecipazione ai festival: Leggenda. Festival della letteratura e dell'ascolto (Empoli, 5-8 maggio 2022) e Mugello da fiaba (Borgo San Lorenzo, 9-15 maggio 2022)*

Nel maggio 2022, *Leggere: Forte!* ha preso parte in diverso modo a due festival regionali dedicati alla letteratura per l'infanzia e l'adolescenza: Martina Evangelista, coordinatrice del progetto, ha moderato “Leggere in famiglia: quando, come, cosa e dove?”, l'incontro era posto in apertura

alla quinta edizione di *Leggenda. Festival della letteratura e dell'ascolto*, promosso dal comune di Empoli; parallelamente, LaAV ha preso parte all'ottava edizione di *Mugello da fiaba*, festival annuale di letteratura, musica, arte e creatività ideato e organizzato dall'Assessorato alla cultura del comune di Borgo San Lorenzo (FI) in collaborazione con l'Associazione Officina Cultura Borgo San Lorenzo, con laboratori di lettura ad alta voce, rivolti alle scuole dell'infanzia di Scarperia e San Piero e di Dicomano e alla scuola primaria di Dicomano, e incontri con esperti ed esperte di lettura e volontari e volontarie di LaAV.

8.3.5. *Dopo tre anni di politica educativa: i convegni*

Parallelamente all'avvio della quarta annualità di *Leggere: Forte!*, a settembre e dicembre 2022 il gruppo di ricerca ha organizzato due convegni di diversa portata e finalità: il primo, *Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza: i risultati dopo tre anni di politica educativa*, sin dal titolo incentrato sulla restituzione e l'approfondimento dei risultati e delle azioni promosse nel corso dei tre anni del progetto; il secondo, *Letture ad alta voce condivisa. Shared reading aloud*, focalizzato sulla pratica, gli effetti e i benefici della lettura ad alta voce condivisa e, in generale, sulle diverse esperienze nazionali e internazionali.

8.3.5.1. *Il convegno Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza: i risultati dopo tre anni di politica educativa (webinar, 29 settembre 2022)*

Il primo convegno, svoltosi in modalità telematica, ha rappresentato un'occasione importante per presentare i risultati delle tre annualità di *Leggere: Forte!* e avviare una riflessione su azioni e prospettiva di sviluppo in vista dell'inizio del quarto anno del progetto. Come avvenne già per il convegno finale del secondo anno di *Leggere: Forte!*, al primo invito tramite e-mail istituzionale, rivolto a nidi, scuole, servizi educativi e biblioteche delle zone coinvolte, è seguito un secondo invito finalizzato a sollecitare gli attori delle zone stesse a testimoniare la propria esperienza rispetto al progetto, rispondendo alla domanda ideale: “Cos'è stato per voi e cos'è tutt'oggi il progetto *Leggere: Forte!*?”. Il panel del convegno ha così potuto ospitare, accanto alle figure istituzionali, e oltre al gruppo di ricerca che si è occupato di presentare l'analisi dei dati quantitativi e qualitativi, materiali audiovisivi e pubblicazioni relative al progetto, e le videotestimonianze

di bambini e bambine, educatori e educatrici, e insegnanti, chiudendo infine con un dibattito sulle prospettive future messe in campo con l'inizio della quarta annualità.

8.3.5.2. Il primo convegno scientifico internazionale *Letture ad alta voce condivisa. Shared reading aloud* (Università degli Studi di Perugia, Dipartimento FISSUF, 1-2 dicembre 2022)

Con una sessione organizzata in collaborazione con la Regione Toscana nel contesto di *Leggere: Forte!*, all'interno delle sedi del dipartimento FISSUF dell'Università degli Studi di Perugia, si è tenuto il primo convegno scientifico internazionale interamente dedicato alla lettura ad alta voce condivisa. Il convegno ha avuto un duplice obiettivo: da un lato, presentare al pubblico italiano ed estero lo stato attuale della ricerca sul tema in merito ai possibili approcci, i diversi contesti (scolastici ed extrascolastici), le differenti strategie, oltre agli effetti e i benefici prodotti dalla lettura ad alta voce condivisa e supportati dalla letteratura scientifica e dalla ricerca-azione incarnata dal progetto stesso; e, dall'altro, di costruire un network nazionale e internazionale, e in tal modo aprire uno spazio di dialogo e confronto che fosse in grado di rafforzare le interconnessioni con tutti i soggetti target – dagli istituti scolastici e universitari alle aziende, associazioni e cooperative che operano nel settore, con il coinvolgimento di studiosi, ricercatori, docenti, dirigenti, educatori, formatori, operatori sociosanitari, bibliotecari, consulenti, editori, dirigenti e decisori politici.

Nell'arco delle due giornate di convegno, quattro contributi hanno interessato la politica educativa di *Leggere: Forte!*, di cui due presentati da soggetti partner, due dai membri del gruppo di ricerca.

Nell'ambito degli interventi presentati da soggetti partner, rientrano il contributo di Mele e Magrini (2022), rispettivamente dirigente responsabile e coordinatrice pedagogica del Settore Educazione e Istruzione della Regione Toscana, che hanno ripercorso le premesse, gli obiettivi e le modalità d'azione del progetto, contestualizzando la politica educativa di *Leggere: Forte!* all'interno del sistema della governance regionale; e il contributo di Morani, Borgi, Camizzi e Chellini (2022), che hanno presentato l'indagine promossa da Indire sulla sostenibilità del progetto nella vita quotidiana degli istituti coinvolti per le fasce 0-6 anni e scolare, con lo scopo di rilevare, tramite la somministrazione di questionari semi-strutturati rivolti a educatori, educatrici e insegnanti, la loro percezione del cambiamento nella

pratica educativa e didattica, negli atteggiamenti e competenze del gruppo classe, nell’impatto della lettura ad alta voce durante l’emergenza sanitaria e, in generale, nelle abitudini di lettura.

Il gruppo di ricerca, a sua volta, ha presentato i risultati emersi dalle analisi quantitative e qualitative sulle abilità di comprensione verbale (D’Autilia, Barbisoni, Bonvecchi, 2022) e sulle competenze socioemotive (Petrucci *et al.*, 2023), risultati che confermano quanto affermato da Mele e Magrini nel loro intervento:

La lettura ad alta voce, se praticata con costanza, riesce a colmare gli svantaggi e a consentire a ciascuno di esprimere le proprie potenzialità. In questo senso *Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l’intelligenza* è una politica di democrazia cognitiva: in Toscana molte bambine e molti bambini frequentano un servizio educativo per la prima infanzia, tutte le ragazze e tutti i ragazzi in età utile sicuramente vanno a scuola. In questa prospettiva, dunque, possono beneficiare degli effetti dell’ascolto della lettura ad alta voce, non solo coloro che provengono da contesti familiari privilegiati rispetto alla pratica della lettura, che sono quelli che risultano più reattivi anche alle usuali politiche di promozione della lettura, che rimangono comunque fondamentali, ma anche coloro che non hanno queste opportunità nel contesto familiare (Mele & Magrini, 2022, p. 18).

I contributi del convegno, divisi in sessioni plenarie, tavole rotonde, gruppi tematici e laboratori, sono stati poi raccolti e pubblicati nel volume *La lettura ad alta voce condivisa. Shared reading aloud. Atti del primo convegno scientifico internazionale. Perugia, 1-2 dicembre 2022* (Batini & Marchetta, 2022).

8.4. La quarta annualità di *Leggere: Forte!* (2022-2023)

8.4.1. // volume *La lettura ad alta voce condivisa. Un metodo in direzione dell’equità*

Dall’esperienza del primo convegno scientifico internazionale dell’1-2 dicembre 2022, *Letture ad alta voce condivisa. Shared reading aloud*, prende corpo l’idea di un successivo volume: *La lettura ad alta voce condivisa. Un metodo in direzione dell’equità*, a cura di Federico Batini, pubblicato nel 2023 dalla casa editrice il Mulino per la collana “Fondazione per la Scuola”.

Il volume si articola in otto capitoli, ciascuno dedicato a un particolare aspetto della lettura ad alta voce condivisa intesa come politica educativa e strategia didattica finalizzata alla democrazia cognitiva e all’equità sociale,

e un'appendice finale, che censisce i principali progetti che adottano questa particolare metodologia nei contesti scolastici ed extrascolastici. Attraverso la voce di esperti ed esperte, è stato possibile mettere in relazione diverse prospettive disciplinari e approcci metodologici alla lettura ad alta voce condivisa, con l'obiettivo di discuterne genesi, effetti e funzionamento (capitolo 1), la prospettiva degli insegnanti (capitolo 2), la dimensione estetica della lettura (capitolo 3), il suo ruolo nella costruzione delle identità (capitolo 4), i suoi rapporti con il corpo e l'ambiente, il canone, il plurilinguismo e l'educazione alla cittadinanza (capitolo 5), le strategie inclusive in relazione al mondo delle disabilità (capitolo 6), il micro-, meso- e macrosistema delle pratiche di lettura (capitolo 7) e, infine, le pratiche di promozione e educazione alla lettura (capitolo 8)⁸.

Si presenta il metodo come legato in un doppio filo con l'attività di ricerca e le evidenze empiriche sul campo, volte entrambe a comprovare il potere trasformativo della lettura di storie, in termini di sviluppo e crescita personali per chi ascolta, come anche di responsabilità educativa per chi legge, secondo una progettualità sempre *in fieri*, aperta e disponibile al dialogo con il futuro.

Assumere questa responsabilità significa riporre molta fiducia anche nelle storie, nel loro potere, nella loro assoluta varietà e ricchezza e avere attenzione che nel percorso che si costruirà con ciascun gruppo, questa varietà e questa ricchezza, questa pluralità, sia adeguatamente rappresentata. Farsi carico di questa particolare responsabilità significa essere capaci di entrare in relazione, di conoscere meglio le persone con cui si lavora, perché le storie che proponiamo parlino ai loro bisogni, interrogino o rispondano alle loro domande, intercettino i loro prossimi compiti di sviluppo o snodi o sfide esistenziali, raccontino difficoltà e superamenti, scelte e seconde opportunità, differenti strategie e repertori di azione e comportamento, punti di vista, valori, con un linguaggio accessibile per loro, presentino personaggi in cui è possibile identificarsi, entrino in relazione con la loro esperienza. I bisogni, i compiti e le sfide, non saranno le stesse per tutte e tutti, occorre quindi essere capaci di allargare lo sguardo e le proposte (Batini, 2022).

8. Nello specifico, si menzionano gli autori e le autrici dei capitoli che compongono il volume: Federico Batini (capitolo 1); Teresa Cremin (capitolo 2); Simone Giusti (capitolo 3); Giordana Szpunar (capitolo 4); Alessio Surian (capitolo 5); Moira Sannipoli (capitolo 6); Giovanni Moretti (capitolo 7); Ermelinda De Carlo (capitolo 8); Martina Evangelista (appendice).

8.4.2. *La voce degli attori di Leggere: Forte!: gli articoli divulgativi e scientifici*

Nel corso del 2023, la divulgazione delle azioni e dei risultati conseguiti durante il quarto anno di *Leggere: Forte!* è stata oggetto di quattro articoli scientifici, scritti dal gruppo di ricerca e editi su riviste nazionali e internazionali, incentrati sulle diverse prospettive degli attori partecipanti al progetto (insegnanti, studenti, coordinatori zonali), al fine di restituirne così un quadro il più possibile composito, articolato ed esaustivo.

- **“La lettura ad alta voce nelle scuole primarie: analisi dei risultati di un progetto di ricerca-azione attraverso lo strumento del diario di bordo”** (Pera *et al.*, 2023)

Presenta l'analisi qualitativa dei diari di bordo di 425 insegnanti delle scuole primarie toscane allo scopo di raccogliere e indagare le loro percezioni in merito agli effetti dei training di lettura ad alta voce condotti nelle rispettive classi. Il punto di vista dei docenti evidenzia l'impatto positivo di questa pratica in termini di benefici riscontrati sul piano emotivo, cognitivo, sulla capacità di apprendere e, in generale, sul benessere della classe.

- **“La lettura ad alta voce condivisa nella scuola primaria: il metodo. Analisi delle percezioni dei docenti nei diari di bordo del progetto *Leggere: Forte!*”** (De Carlo, Ciurnelli & Rutigliano, 2023)

Descrive l'impatto positivo percepito da 425 insegnanti della scuola primaria che hanno aderito alla sperimentazione del progetto attraverso l'analisi dei diari di bordo da loro compilati. Oltre a evidenziare come la lettura ad alta voce condivisa, se praticata seguendo rigorosamente i principi sui quali si fonda – quotidianità, intensità, sistematicità, progressività, bibliovarietà, socializzazione, centratura su bambini e studenti, partecipazione di tutto il corpo docente, compilazione del diario di bordo – possa davvero svolgere un ruolo educativo trasformativo, il contributo sottolinea l'importanza delle percezioni dei docenti che leggono ad alta voce sulla percezione dell'autoefficacia e della motivazione da parte del gruppo classe.

- **“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*”** (De Carlo *et al.*, 2023)

Centrato sulla prospettiva dello *student voice*, l'articolo presenta l'analisi dei dati emersi da 16 focus group condotti in scuole primarie e secondarie di I grado, confrontando classi aderenti e non aderenti al progetto, allo scopo di evidenziare come, tramite la realizzazione di una “mappatura emozionale”, emerga nelle classi aderenti un più ampio

e variegato repertorio di competenze emotive, quale variabile rilevante per il successo accademico.

- **“La lettura ad alta voce nel sistema 0-6: il punto di vista dei coordinatori zionali toscani nel progetto *Leggere: Forte!*”** (De Carlo, Pera & Pinzino, 2023)

L'articolo presenta la raccolta e analisi delle percezioni di 18 coordinatori zionali dei servizi educativi per la prima infanzia aderenti al progetto, che sono stati coinvolti in tre focus group con l'obiettivo di approfondire i benefici osservati e gli aspetti significativi emersi dal training narrativo, e così anche le criticità riscontrate, nell'ottica di sviluppare e migliorare le politiche educative legate al sistema integrato 0-6.

8.4.3. *La partecipazione a Didacta Italia (Fortezza da Basso, 8-10 marzo 2023)*

Promossa da Firenze Fiere con il coordinamento scientifico di Indire e la collaborazione del Ministero dell'Istruzione e del Merito, la sesta edizione di *Didacta Italia*, spin-off di *Didacta International*, ha visto la partecipazione del gruppo di ricerca nella giornata del 9 marzo, con l'intervento “Lettura e letture a scuola contro la dispersione scolastica. Spunti di riflessione da *Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza*” che, partendo dalla domanda “La lettura può essere uno strumento per la promozione del successo scolastico?”, cerca di rispondere con l'esperienza di ricerca-azione di *Leggere: Forte!*, quale politica educativa volta a introdurre la pratica della lettura ad alta voce condivisa all'interno dell'intero sistema d'istruzione toscano, dal nido alla secondaria di II grado, e con i risultati emersi dopo quattro anni dall'avvio del progetto.

Una storia senza conclusione...

A seguito dei quattro anni di progetto qui documentati sono stati pubblicati ulteriori e numerosi studi e ricerche che documentano e incrociano questo progetto grazie a una vitalità e un'attenzione che è andata decisamente oltre rispetto agli accordi formali. Se ne segnalano soltanto pochi per il rilievo internazionale o per l'evoluzione della ricerca che documentano.

- **“Shared reading aloud fosters intelligence: Three cluster-randomized control trials in elementary and middle school”** (Batini, Bartolucci, Toti & Castano, 2025)

Questo importante contributo documenta gli effetti cognitivi e nello sviluppo dell'intelligenza della lettura ad alta voce condivisa utilizzando anche dati di *Leggere: Forte!*

- **“Shared reading aloud to enhance language and literacy”** (Batini & Toti, 2024)

In questo contributo internazionale si è presentata l'iniziativa della Regione Toscana *Leggere: Forte!* come esempio della capacità della lettura ad alta voce condivisa di stimolare nei bambini l'interesse per la lettura e favorire l'acquisizione delle competenze linguistiche. In un campione di soggetti dai 3 ai 10 anni vengono presentati miglioramenti significativi nello sviluppo linguistico, nella comprensione e nelle abilità di alfabetizzazione, con differenze marcate tra gruppo sperimentale e di controllo. Il feedback degli insegnanti ha confermato gli esiti misurati con strumenti standardizzati.

- **“Reading aloud and the use of CAS-2 battery to assess cognitive skills improvement”** (Batini, D'Autilia, Barbisoni & Toti, 2024)

Questo studio ha coinvolto un campione di 152 bambini della scuola primaria raccolti durante *Leggere: Forte!* Gli insegnanti hanno condotto un'attività quotidiana di lettura per circa 3 mesi. I bambini dei gruppi sperimentale e di controllo sono stati sottoposti a una somministrazione individuale del test CAS-2 prima e dopo l'intervento. Lo studio ha confermato le ipotesi iniziali, evidenziando i benefici della lettura ad alta voce. I risultati relativi alla scala completa del CAS-2 mostrano incrementi significativi nel gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo. Inoltre, i miglioramenti del gruppo sperimentale risultano evidenti in tutte le sottodimensioni analizzate (Pianificazione, Attenzione, Simultanea, Successiva).

- **“Prevenire la dispersione scolastica con la lettura ad alta voce condivisa nelle scuole secondarie di I grado”** (Batini & Corsini, 2024)

Il contributo presenta, anche sulla scorta del lavoro fatto con *Leggere: Forte!* le azioni e le ipotesi previste dal PRIN “Aloud! Reading aloud to stop the decline of reading literacy in the secondary schools (middle school)” relativo alla rilevazione e sistematizzazione dei risultati della lettura ad alta voce condivisa nella fascia delle secondarie di I grado al fine di prevenire la dispersione scolastica.

- **“La lettura ad alta voce condivisa. *Shared reading aloud*. Atti del secondo convegno scientifico internazionale”** (Batini, 2024)

Gli atti della seconda edizione del convegno internazionale, un volume di quasi 900 pagine, che consente di fare il punto sulla ricerca relativa alla lettura ad alta voce, ai differenti utilizzi e ai risultati documentati.

- **“Shared reading aloud”** (Batini & De Carlo, 2025)

In questo volume fondamentale a livello internazionale per la ricerca sulla lettura viene dato spazio al metodo della lettura ad alta voce condivisa che viene introdotto da una rassegna degli studi internazionali sulla lettura ad alta voce per giovani dai 5 ai 18 anni, evidenziandone i benefici per lo sviluppo linguistico, cognitivo, emotivo e sociale: particolare attenzione viene posta alle pratiche collettive e interattive di lettura come il metodo della lettura ad alta voce condivisa.

Appendice A. La rassegna stampa

Prima annualità

In parallelo alla stesura di articoli scientifici e divulgativi, alla realizzazione del manuale e all'organizzazione del convegno finale, il progetto *Leggere: Forte!* è stato oggetto di numerose pubblicazioni giornalistiche da parte di diverse testate nazionali, regionali e locali. Dal 26 febbraio al 10 settembre 2020 sono stati registrati 90 articoli al riguardo, molti dei quali pubblicati in concomitanza della chiusura dei servizi educativi durante lo scoppio della pandemia, così indicando nel carattere sistematico e strutturale del progetto una forma di politica educativa rivelatasi efficace anche a distanza.

Agli articoli giornalistici menzionati si aggiungono tre uscite televisive (Rai 3 TGR Toscana, Toscana Tg e Telegranducato di Toscana) dal 20 febbraio al 3 luglio 2020, sette uscite radio (Radio 24, Radio Rai 3, Radio Popolare e Controradio Firenze) dal 5 marzo al 5 luglio 2020, due uscite su Televideo (24 febbraio e 6 luglio 2020), oltre a centinaia di uscite sul web e numerose menzioni da parte di diverse agenzie di stampa e d'informazione (Ansa, Adnkronos, Italtel, ecc.).

Seconda annualità

Durante la seconda annualità di *Leggere: Forte!*, in particolare da settembre 2020 a settembre 2021, si contano innumerevoli menzioni del progetto in riviste, quotidiani, radio, siti web ecc. specialistici e generalisti (v. Tabella 1).

Tab. 1 - Selezione di articoli e contributi dedicati al progetto Leggere: Forte! pubblicati tra settembre 2020 e settembre 2021, seconda annualità del progetto

Titolo	Autore/i	Pubblicazione	Data	Link
Tra storie e comprensione. La lettura nell'infanzia	Federico Batini	<i>Bambini</i>	09/2020	
Rassegna di iniziative, progetti di promozione della lettura		<i>Liber</i>	09/2020	
Si torna tra i banchi di scuola cambiati ed emozionati: come agire per garantire ai ragazzi il giusto apprendimento	Emanuele Tirelli	<i>Acqua&Sapone</i>	09/2020	
<i>Leggere: Forte! e Di scaffale in scaffale</i> : eventi di promozione della lettura	Carmelina Maurizio	<i>La tecnica della scuola</i>	20/09/20	www.tecnicadellascuola.it/leggere-for-te-e-di-scaffale-in-scaffale-eventi-di-promozione-della-lettura
Il successo della lettura ad alta voce	Valeria Confalonieri	<i>Pediatranews</i>	11/10/22	www.ilpediatranews.it/2022/10/11/il-successo-della-lettura-ad-alta-voce/
La lettura ad alta voce fa bene: lo dice la scienza!	Giulia Toti	<i>Sapere Scienza</i>	26/11/20	www.saperescienza.it/rubriche/scienza-e-societa/la-lettura-ad-alta-voce-fa-bene-lo-dice-la-scienza/2759-la-lettura-ad-alta-voce-fa-bene-lo-dice-la-scienza
<i>Leggere: Forte!</i> , i risultati di tre anni di attività nelle scuole	Redazione	<i>Rai Scuola</i>	20/20/22	www.raiscuola.rai.it/raiscuola/articoli/2022/10/Leggere-for-te-i-risultati-di-tre-anni-di-attivita-nelle-scuole-bd365752-82a6-4439-b554-0fd1d1f6d3dd.html
Diario al tempo del coronavirus	Valentina Vannini (Ed.)	<i>Notizie dalla sezioni Soci. Socialità. Informatore</i>	26/11/20	
<i>Leggere: Forte!</i> Avanti con le letture ad alta voce		<i>La Nazione Pisa</i>	13/01/21	
L'iniziativa. Libri consegnati ai nidi e alle scuole d'infanzia		<i>La Nazione Arezzo</i>	03/02/21	
Cortona. Arrivano 300 libri per il progetto <i>Leggere: Forte!</i>		<i>Corriere della provincia di Arezzo</i>	05/02/21	

Tab. 1 - Segue

<i>Titolo</i>	<i>Autore/i</i>	<i>Pubblicazione</i>	<i>Data</i>	<i>Link</i>
Il mondo dei libri. Il piacere della lettura coinvolge anche i bambini. Gli eventi delle biblioteche di Cortona e Sansepolcro		<i>La Nazione Arezzo</i>	05/02/21	
Letture ad alta voce: effetti benefici per tutte le età	Carmelina Maurizio	<i>La tecnica della scuola</i>	07/02/21	www.tecnicadellascuola.it/lettura-ad-alta-voce-effetti-benefici-per-tutte-le-eta
La lettura ad alta voce, Batini: "Una palestra per il cervello"		<i>Askaneews</i>	22/02/21	www.askaneews.it/video/2021/02/22/la-lettura-ad-alta-voce-batini-una-palestra-per-il-cervello-20210222_video_16224867/
La lettura ad alta voce, Batini: "Una palestra per il cervello"		<i>Video.Virgilio.it</i>	22/02/21	
Il progetto regionale <i>Leggere: Forte!</i>		<i>Il galletto</i>	27/02/21	
Scuola: incontro formativo		<i>Corriere di Arezzo</i>	04/03/21	
Letture ad alta voce dei nidi per far crescere l'intelligenza	Patrizio Pasco	<i>Il Tirreno Pisa</i>	13/03/21	
<i>Leggere: Forte!</i> Un nuovo ciclo di webinar		<i>Andersen</i>	19/03/21	www.andersen.it/leggere-forte-un-nuovo-ciclo-di-webinar/
Scuola istruzioni per l'uso. Anche i piccoli in Dad		<i>InBlu2000</i>	20/03/21	www.radioinblu.it/2021/03/20/scuola-istruzioni-per-lusoanche-i-piccoli-in-dad/
Ai nidi d'infanzia si legge: "forte"!	Paolo Chiodi (Ed.)	<i>Toscana Oggi. L'Araldo</i>	21/03/21	
Leggere ad alta voce in classe fa diventare più intelligenti		<i>UMDI Un mondo d'italiani</i>	26/03/21	www.unmondoditaliani.com/leggere-ad-alta-voce-in-classe-fa-diventare-piu-intelligenti/
Leggere ad alta voce in classe fa diventare più intelligenti	Eliza Kiemiesz	<i>UMDI Un mondo d'italiani</i>	26/03/21	
Tecniche per la lettura ad alta voce a cura di F. Batini e S. Giusti		<i>Mel We Are Baby Nerd</i>	26/03/21	https://wearebabynerd.blogspot.com/2021/03/tecniche-per-la-lettura-ad-alta-voce.html

Tab. 1 - Segue

Titolo	Autore/i	Pubblicazione	Data	Link
Scuola: da Toscana libro insegna tecniche per lettura ad alta voce	Monica Pelliccia	Fionline	29/03/21	www.fionline.it/scuola-da-toscana-libro-insegna-tecniche-per-lettura-ad-alta-voce/
La pandemia non ferma la voglia di libri. Oltre 100 mila visualizzazioni per <i>Leggere: Forte!</i>		AgenziaImpress.it	29/03/21	www.agenziainpress.it/la-pandemia-non-ferma-la-voglia-di-libri-oltre-100mila-visualizzazioni-per-leggere-forte/

Terza annualità

Per la terza annualità di *Leggere: Forte!*, da maggio a novembre 2022, sono state censite nove pubblicazioni – recensioni, commenti, disseminazione dei risultati, interviste, ecc. – dedicate al progetto di ricerca-azione, da parte di riviste di settore online (per es., la recensione al volume *Strategie e tecniche per leggere ad alta voce a scuola* di Farsi, pubblicata su *State of Mind*), quotidiani nazionali (per es., l’articolo “La lettura a voce alta ci fa imparare più in fretta” di Volpe, pubblicata su *la Repubblica*), o siti web deputati al mondo dell’istruzione (per es., “La lettura ad alta voce degli insegnanti favorisce il successo scolastico: migliora la motricità globale e l’ICV nei bambini. Lo studio”. della redazione di *Orizzonte Scuola*). Si riportano di seguito (Tabella 2) le pubblicazioni censite in ordine cronologico.

Tab. 2 - Pubblicazioni dedicate a *Leggere: Forte!* tra maggio e novembre 2022, terza annualità del progetto

Titolo	Autore/i	Pubblicazione	Data	Link
<i>Leggere: Forte!</i> : suggerimenti per la lettura ad alta voce [Recensione]	Redazione	<i>La Tecnica della Scuola</i>	12/05/22	www.tecnicadellascuola.it/leggere-forte-suggerimenti-per-lettura-ad-alta-voce
La lettura ad alta voce sbarca al Salone del Libro. Appuntamenti a “Educare alla lettura” con progetti di Federico Batini	Redazione	AskaneWS	16/0/22	www.askaneWS.it/cultura/2022/05/16/la-lettura-ad-alta-voce-sbarca-al-salonedel-libro-pn_20220516_00085/

Tab. 2 - Segue

<i>Titolo</i>	<i>Autore/i</i>	<i>Pubblicazione</i>	<i>Data</i>	<i>Link</i>
Contro l'abbandono scolastico, vi leggo una storia	Sara De Carli	<i>Vita</i>	17/09/22	www.vita.it/interview/2022/09/17/contro-labbandono-scolastico-vi-leggo-una-storia/586/
La lettura ad alta voce degli insegnanti favorisce il successo scolastico: migliora la motricità globale e l'ICV nei bambini. Lo studio	Redazione	<i>Orizzontescuola.it</i>	01/10/22	www.orizzontescuola.it/la-lettura-ad-alta-voce-degli-insegnanti-favorisce-il-successo-scolastico-migliora-la-motricita-globale-e-licv-lo-studio/
Il successo della lettura ad alta voce	Valeria Confalonieri	<i>Pediatranews</i>	11/10/22	www.ilpediatranews.it/2022/10/11/il-successo-della-lettura-ad-alta-voce/
La lettura, strumento di democrazia cognitiva: la regione sviluppa un progetto complessivo per le scuole	Meloni (Pd) annuncia mozione	<i>Redazione Umbria Notizie Web</i>	18/10/22	https://umbrianotizieweb.it/politica/41826-la-lettura-e-strumento-di-democraziacognitiva-la-regione-sviluppi-un-progetto-complessivo-per-le-scuole-meloni-pdannuncia-mozione
<i>Leggere: Forte!</i> , i risultati di tre anni di attività nelle scuole	Redazione	<i>Rai Scuola</i>	20/20/22	www.raiscuola.rai.it/raiscuola/articoli/2022/10/Leggere-forte-i-risultati-di-tre-anni-di-attivita-nelle-scuole-bd365752-82°6-4439-b554-0fd1d1f6d3dd.html
La lettura a voce alta ci fa imparare più in fretta	Alessandra Volpe	<i>la Repubblica</i>	05/11/22	www.repubblica.it/salute/2022/11/05/news/lettura_voce_alta_scuola_diventa_master_i_livello-371932857/
Strategie e tecniche per leggere ad alta voce a scuola (2022a) di Batini, Giusti [Recensioni]	Marta Rebecca Farsi	<i>State of Mind. Il giornale delle scienze psicologiche</i>	16/11/22	www.stateofmind.it/2022/11/leggere-alta-voce-recensione/

Bibliografia

- Abdou, R. A. E. (2025). The impact of repeated read-aloud teaching strategy on executive function and basic early literacy skills of preschool children. *Applied Neuropsychology: Child*, 1-9. <https://doi.org/10.1080/21622965.2025.2530545>
- Albanese, O., & Molina, P. (2008). *Lo sviluppo della comprensione delle emozioni e la sua valutazione. La standardizzazione italiana del Test di comprensione delle emozioni (TEC)*. Milano: Unicopli.
- Albright, L. K., & Ariail, M. (2005). Tapping the Potential of Teacher Read-Alouds in Middle Schools. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(7), 582-591. <https://doi.org/10.1598/JAAL.48.7.4>
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Olson, L. S. (2007). Summer learning and its implications: Insights from the Beginning School Study. *New Directions for Youth Development*, 2007(114), 11-32. <https://doi.org/10.1002/yd.210>
- Asquini, G. (Ed.) (2018). *La ricerca-formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Atkinson, R. (2002). *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Axia, G. (1995). *TPL. Test del Primo Linguaggio*. Firenze: Giunti OS.
- 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. <https://doi.org/10.1111/mbe.12241>
- Batini, F. (2012). Il diario di bordo. In *Artisti dell'educazione. La professionalità educativa tra necessità e possibilità* (pp. 135-152). Roma: Aracne.
- Batini, F. (2018). *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e life skills*. Firenze: Giunti.
- Batini, F. (2019). Gli effetti dell'orientamento narrativo: 20 anni di ricerca. In S. Soresi, L. Nota, & S. Santilli (Eds.), *Il contributo dell'orientamento e del counselling all'Agenda 2030* (pp. 129-145). Padova: CLEUP.
- Batini, F. (3 agosto 2020). Cinque vicende pubbliche e private sull'utilità della lettura ad alta voce. *Lingua italiana*. www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/Lettura_alta_voce/01_Batini.html

- Batini, F. (2021a). *Un anno di Leggere: Forte! in Toscana. L'esperienza di una ricerca-azione*. Milano: FrancoAngeli. <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/53647>
- Batini, F. (2021b). *Ad alta voce. La lettura che fa bene a tutti*. Firenze: Giunti.
- Batini, F. (2022a). La lettura ad alta voce, strumento per la democrazia per un'educazione "nuova". In P. Lucisano, & A. Marzano (Eds.), *Quale scuola per i cittadini del mondo. A cento anni dalla fondazione della Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle. Atti del convegno internazionale SIRD, Roma 25-26 novembre 2021* (pp. 934-945). Lecce: PensaMultimedia.
- Batini, F. (2022b). *Lettura ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Roma: Carocci.
- Batini, F. (2022c). Reading aloud as a stimulus and facilitation for children's narratives. *Debates em Educação, 14*(34), 113-126. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14n34p113-126>
- Batini, F. (Ed.) (2022d). *Il futuro della lettura ad alta voce. Alcuni risultati della ricerca educativa internazionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Batini, F. (2023a). *La lettura ad alta voce condivisa. Un metodo in direzione dell'equità*. Bologna: Il Mulino.
- Batini, F. (2023b). Un panorama lunare: la dispersione scolastica. *Ricercazione, 15*(1), 19-31. <https://doi.org/10.32076/RA15101>
- Batini, F. (Ed.) (2024). *La lettura ad alta voce condivisa. Shared reading aloud. Atti del secondo convegno scientifico internazionale, Perugia 4-6 dicembre 2024*. Lecce: PensaMultimedia.
- Batini, F., & Bartolucci, M. (2019). La promozione del benessere scolastico e l'empowerment cognitivo degli studenti attraverso la lettura ad alta voce: una sperimentazione nazionale. In L. Castelli, J. Marcionetti, A. Plata, & A. Ambrosetti (Eds.), *Well-Being in Education Systems. Conference Abstract Book, Locarno 2019* (pp. 170-173). Berna: Hogrefe AG.
- Batini, F., & Corsini, C. (2024). Prevenire la dispersione scolastica con la lettura ad alta voce condivisa nelle scuole secondarie di I grado. *CADMO, 1*(1), 45-60. <https://doi.org/10.3280/cad2024-001004>
- 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 Webmagazine, 14*(2), 338-353. https://doi.org/10.14668/QTimes_14227
- Batini, F., & De Carlo M. E. (2025). Shared Reading Aloud. In T. Cremin, & S. McGeown (Eds.), *Reading for Pleasure: International Perspectives* (pp. 125-138). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003519003>
- Batini, F., & Giusti, S. (2021a). *Tecniche per la lettura ad alta voce. 27 suggerimenti per la fascia 0-6 anni*. Milano: FrancoAngeli.
- Batini, F., & Giusti, S. (2021b). Zona di lettura ad alta voce. In P. Lucisano (Ed.), *Ricerca e didattica per promuovere intelligenza, comprensione e partecipazione. Atti del X convegno della SIRD, 9-10 aprile 2021* (pp. 161-174). Lecce: PensaMultimedia.
- 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., & Marchetta, G. (Eds.) (2022). *La lettura ad alta voce condivisa. Shared reading aloud. Atti del primo convegno scientifico internazionale, Perugia, 1-2 dicembre 2022*. Lecce: PensaMultimedia.
- Batini, F., & Toti, G. (2024). Shared reading aloud to enhance language and literacy. *Education 3-13*, 52(7), 946-962. <https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2357055>
- Batini, F., Bartolucci, M., & Toti, G. (2019). Gli effetti della lettura di narrativa nell'infanzia: un mezzo per potenziare lo sviluppo di abilità cognitive e psicologiche. *Ricerche pedagogiche*, 211(1), 121-134.
- Batini, F., Bartolucci, M., Toti, G., & Castano, E. (2025). Shared reading aloud fosters intelligence: Three cluster-randomized control trials in elementary and middle school. *Intelligence*, 108, 101896. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2024.101896>
- Batini, F., Brizioli, I., Mancini, A., Susta, M., & Scierri, I. D. M. (2021a). Lettura e comprensione: una revisione sistematica della letteratura. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 16(1), 79-86. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/11509>
- Batini, F., D'Autilia, B., Barbisoni, G., & Toti, G. (2024). Reading Aloud and the Use of CAS-2 Battery to Assess Cognitive Skills Improvement. *Education Research International*, 2024(1), 8868497. <https://doi.org/10.1155/2024/8868497>
- Batini, F., D'Autilia, B., Pera, E., Lucchetti, L., & Toti, G. (2020a). Reading aloud and first language development: A systematic review. *Journal of Education and Training Studies*, 8(12), 49-68. <https://doi.org/10.11114/jets.v8i12.5047>
- Batini, F., De Carlo, M. E., & Toti, G. (2023). Reading aloud and equity. In E. M. Morales Morgardo (Ed.), *Interculturalidad, inclusión y equidad en educación* (pp. 161-171). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/OAQ0321161171>
- Batini, F., Luperini, V., Cei, E., Izzo, D., & Toti, G. (2021b). The association between reading and emotional development: A systematic review. *Journal of Education and Training Studies*, 9(1), 12-50. <https://doi.org/10.11114/jets.v9i1.5053>
- Batini, F., Tobia, S., Puccetti, E. C., & Marsano, M. (2020b). La letteratura ad alta voce nell'infanzia: il ruolo dei genitori. *Lifelong Lifewide Learning*, 18(37), 26-41. <https://doi.org/10.19241/lll.v16i37.534>
- Bayley, N. (2006). *Bayley Scales of Infant and Toddler Development, Third Edition: Administration Manual*. San Antonio: Harcourt.
- Bayley N. (2009). *Bayley-III: Bayley Scales of Infant and Toddler Development*. Firenze: Giunti OS.
- Beaulieu, C., Yip, E., Low, P. B., Mädler, B., Lebel, C. A., Siegel, L., ... Laule, C. (2020). Myelin water imaging demonstrates lower brain myelination in children and adolescents with poor reading ability. *Frontiers in Human Neuroscience*, 14. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2020.568395>
- 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. <https://doi.org/10.7347/EdL-01-2022-04>

- Bisiacchi, P. S., Cendron, M., Gugliotta, M., Tressoldi, P. E., & Vio, C. (2005). *BVN 5-11. Batteria di valutazione neuropsicologica per l'età evolutiva*. Trento: Erickson.
- Boonk, L., Gijssels, H. J., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, *24*, 10-30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Bracken, B. A. (2003). *TMA. Test di valutazione multidimensionale dell'autostima*. Trento: Erickson.
- Brackett, M. A. (2019). *Permission to Feel: Unlocking the Power of Emotions to Help Our Kids, Ourselves, and Our Society Thrive*. New York: Celadon Books.
- Brackett, M. A., Caruso, D. R., & Stern, R. (2006). *Anchors of Emotional Intelligence*. New Haven: Emotionally Intelligent Schools, LLC.
- Brizioli, I. (30 marzo 2020). L'ora di lettura in Toscana #4. Volare con la fantasia. *La ricerca*. <https://laricerca.loescher.it/l-ora-di-lettura-in-toscana-4-volare-con-la-fantasia/>
- Candela, V. (2021). [Recensione di] Tecniche per la lettura ad alta voce. 27 suggerimenti per la fascia 0-6 anni. *Annali online della didattica e della formazione docente*, *13*(21), 263-264. <https://doi.org/10.15160/2038-1034/2337>
- Candela, V., & Perriccioli, D. (2021). Young foreigners and early school leavers: Proposals for intervention through choral singing and reading aloud. *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica: Reinventing Education. Volume II: Learning with New Technologies, Equality, and Inclusion* (pp. 449-458). Roma: Associazione "Per Scuola Democratica".
- Candela, V., Cei, E., & Pera, E. (2021). Lettura ad alta voce e benefici linguistici nei servizi educativi della Toscana: l'esperienza di una ricerca-azione. *Città che legge*, *3*(4), 70-75.
- Candela, V., Cei, E., & Pera, E. (2022). Gli effetti della lettura ad alta voce nella prima infanzia: un resoconto del primo anno di ricerca-azione con *Leggere: Forte! Bambini*, *38*(3), 16-19.
- Caselli, M. C., Bello, A., Rinaldi, P., Stefanini, S., & Pasqualetti, P. (2015). *Il primo vocabolario del bambino. Gestì, parole e frasi. Valori di riferimento fra 8 e 36 mesi delle forme complete e delle forme brevi del questionario MacArthur-Bates CDI*. Milano: FrancoAngeli.
- Castano, E., Martingano, A. J., & Perconti, P. (2020). The effect of exposure to fiction on attributional complexity, egocentric bias and accuracy in social perception. *PLoS ONE*, *15*(5), e0233378. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0233378>
- Cattell, R. B., Weiss, R. H., Saggino, A., Tommasi, M., & Weiss, B. (2019). *CFT 20-R: Cattell's Fluid Intelligence Test, Scale 2*. Firenze: Hogrefe.
- Chien, C. W. (2013). Analysis of a language teacher's journal of classroom practice as reflective practice. *Reflective Practice*, *14*(1), 131-143. <https://doi.org/10.1080/14623943.2012.732951>

- Ciancaleoni, M., & Fossati, L. (2013). *D2-R. Test di attenzione concentrata*. Firenze: Hogrefe.
- Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J., & Greathouse, S. (1996). The effects of summer vacation on achievement test scores: A narrative and meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 66(3), 227-268. <https://doi.org/10.3102/00346543066003227>
- Cornoldi, C., & Carretti, B. (2017). *Prove MT-3 Clinica. La valutazione delle abilità di lettura e comprensione, scrittura e matematica*. Firenze: Giunti OS.
- Cornoldi, C., Colpo, G., & Carretti, B. (2017). *Prove MT 1-2-3 - Kit scuola secondaria di I grado Manuale - Prove di valutazione - Schede di potenziamento*. Firenze: Giunti OS.
- Cornoldi, C., De Beni, R., Zamperlin, C., & Mereghetti, C. (2005). *Test AMOS 8-15. Abilità e motivazione allo studio. Prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni*. Trento: Erickson.
- Corrao, S. (2005). *Il focus group*. Milano: FrancoAngeli.
- Costantino, G., & Malgady, R. G. (2007). Tell-me-a-story (TEMAS). *A Handbook of Clinical Scoring Systems for Thematic Apperceptive Techniques* (pp. 547-572). Londra: Routledge.
- Das, J. P., Naglieri, J. A., & Kirby, J. R. (1994). *Assessment of Cognitive Processes: The PASS Theory of Intelligence*. Boston: Allyn & Bacon.
- D'Autilia, B. (6 luglio 2020). Leggere la frustrazione. *La ricerca*. <https://laricerca.loescher.it/leggere-la-frustrazione/>
- D'Autilia, B., Barbisoni, G., & Bonvecchi, G. (2022). Gli effetti della lettura ad alta voce sulle abilità di comprensione verbale in studenti di scuola primaria. In F. Batini, & G. Marchetta (Eds.), *La lettura ad alta voce condivisa. Shared reading aloud. Atti del primo convegno scientifico internazionale, Perugia 1-2 dicembre 2022* (pp. 351-367). Lecce: PensaMultimedia.
- De Carlo, M. E. (2022). *La lettura ad alta voce nella scuola primaria*. Indire. https://storagebiblioteca.indire.it/public/backend/experience_pdf/0001/02/93fa3e4cf3b204ee73b20a84528e8f7cde3b1f93.pdf
- 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*, 27, 25-45. <https://doi.org/10.7358/ecps-2023-027-deca>
- De Carlo, M. E., Ciurnelli, B., & Rutigliano, M. A. (2023). La lettura ad alta voce condivisa nella scuola primaria: il metodo. Analisi delle percezioni dei docenti nei diari di bordo del progetto *Leggere: Forte! Mizar. Costellazione di pensieri*, 1(18), 261-271. <https://doi.org/10.1285/i24995835v2023n18p.261>
- De Carlo, M. E., Pera, E., & Pinzino, M. (2023). La lettura ad alta voce nel sistema 0-6: il punto di vista dei coordinatori zionali toscani nel progetto "Leggere: Forte!". *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42), 489-506.
- Ferri, R., & Stoppa, E. (2009). *Bayley Scale of Infant and Toddler Development. Adattamento italiano*. Firenze: Giunti.
- Flanagan, D. P., & Kaufman, A. S. (2004). *Essentials of WISC-IV Assessment*. Hoboken: Wiley.

- Flanagan, D. P., & Kaufman, A. S. (2009). *Essentials of WISC-IV Assessment* (2nd ed.). Hoboken: Wiley.
- Gambrell, L. B. (2011). Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. *Reading Teacher*, 65(3). <https://doi.org/10.1002/TRTR.01024>
- Gambrell, L. B. (2015). Getting students hooked on the reading habit. *Reading Teacher*, 68(6), 371-375. <https://doi.org/10.1002/trtr.1423>
- Giusti, S. (20 febbraio 2020). L'ora di lettura in Toscana #1. *La ricerca*, <https://laricerca.loescher.it/l-ora-di-lettura-in-toscana-1/>
- 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. <https://doi.org/10.14605/PD822204>
- 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.
- Grazzani, I., & Ornaghi, V. (2015). La prova di completamento di storie sull'orientamento prosociale: un'esperienza per potenziare la disposizione ai comportamenti di aiuto. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 19(2), 357-362.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research*, vol. 3 (pp. 403-422). New York: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00038-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00038-1)
- INVALSI (2016). *Rilevazioni nazionali sugli apprendimenti 2015-16. Rapporto tecnico*. www.invalsi.it/invalsi/doc_evidenza/2016/07_Rapporto_Prove_INVALSI_2016.pdf
- Irons, A., & Elkington, S. (2021). *Enhancing learning through formative assessment and feedback*. Londra: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781138610514>
- Izzo, D., & Ciurnelli, B. (2020). L'impatto della pandemia sulla didattica: percezioni, azioni e reazioni dal mondo della scuola. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(36), 26-43.
- Izzo, D., Mattiacci, G., & Periccioli, D. (2021). Educating during Covid-19: An overview of perceptions, experiences, feelings and strategies in facing distance learning of the actors involved. *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica: Reinventing Education. Volume III: Pandemic and Post-Pandemic Space and Time* (pp. 161-169). Roma: Associazione "Per Scuola Democratica".
- Korthagen, F. A. (1999). Linking reflection and technical competence: The logbook as an instrument in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 22(2-3), 191-207. <https://doi.org/10.1080/0261976899020191>
- Ledger, S., & Merga, M. K. (2018). Reading aloud: Children's attitudes toward being read to at home and at school. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 43(3), 124-139. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n3.8>
- Lavorato, M. C., & Roch, M. (2007). *TOR. Test di comprensione del testo orale, 3-8 anni*. Firenze: Giunti OS.

- Liepmann, D., Brickenkamp, R., Fossati, L., Ciancaleoni, M., & Schmidt-Atzert, L. (2013). *Test di attenzione concentrata D2-R: manuale*. Firenze: Hogrefe.
- Lindroth, J. T. (2014). Reflective journals: A review of the literature. Update: Applications of Research. *Music Education*, 34(1), 66-72. <https://doi.org/10.1177/8755123314548046>
- Luperini, V. (30 marzo 2020). Per “Leggere forte” a scuola. *La letteratura e noi*. <https://laletteraturaenoi.it/2020/03/30/per-leggere-forse-a-scuola/>
- Luperini, V., & D’Autilia, B. (2021). Reading aloud as a tool for inclusion. *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica: Reinventing Education. Volume II: Learning with New Technologies, Equality, and Inclusion* (pp. 721-734). Roma: Associazione “Per Scuola Democratica”.
- Luria, A. R. (1973). *The Working Brain*. New York: Basic Books.
- Mancini, A. (6 marzo 2020). L’ora di lettura in Toscana #2. *La ricerca*. <https://laricerca.loescher.it/l-ora-di-lettura-in-toscana-2/>
- Manzini, G. (3 agosto 2020). Leggere per annodare un legame. *Lingua italiana*. www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/Lettura_alta_voce/02_Manzini.html
- Marchessault, J. K., & Larwin, K. H. (2014). The potential impact of structured read-aloud on middle school reading achievement. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 3(3), 187-196. <https://doi.org/10.11591/ijere.v3i3.6463>
- Martinčić, R., & Bucchi, E. (2021). Reading aloud and its effects on the classroom climate and inclusivity. In *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica: Reinventing Education. Volume II: Learning with New Technologies, Equality, and Inclusion* (pp. 735-748). Roma: Associazione “Per Scuola Democratica”.
- Mattiacci, G. (2021). [Recensione di] Ad alta voce. La lettura che fa bene a tutti. *Ricerche pedagogiche*, 55(219), 155-172.
- Mele, S., & Magrini, J. (2022). *Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l’intelligenza*. La politica della Regione Toscana per promuovere il successo scolastico. In F. Batini, & G. Marchetta (Eds.), *La lettura ad alta voce condivisa. Shared reading aloud. Atti del primo convegno scientifico internazionale, Perugia, 1-2 dicembre 2022* (pp. 17-24). Lecce: PensaMultimedia.
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267. <https://doi.org/10.1037/a0021890>
- Mol, S. E., Bus, A. G., & De Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979-1007. <https://doi.org/10.3102/0034654309332561>
- Morani, R. M. (24 aprile 2020). Per bambini e bambine in letargo. *La ricerca*. <https://laricerca.loescher.it/per-bambini-e-bambine-in-letargo/>
- Morani, R. M., Borgi, R., Camizzi, L., & Chellini, C. (2022). Lettura ad alta voce in classe: effetti nell’ambito professionale e personale dei docenti. In

- F. Batini, & G. Marchetta (Eds.), *La lettura ad alta voce condivisa. Shared reading aloud. Atti del primo convegno scientifico internazionale, Perugia, 1-2 dicembre 2022* (pp. 437-457). Lecce: PensaMultimedia.
- 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), 015-033. <https://doi.org/10.7347/EdL-02-2022-02>
- Mortari, L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Naglieri, J. A., Das, J. P., & Goldstein, S. (2014). *CAS-2: Cognitive Assessment System*. Torino: Pro-Ed.
- OECD (2000). *PISA 2000 Technical Report*. Paris: OECD Publications. www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2002/12/programme-for-international-student-assessment-pisa_g1gh2e07/9789264199521-en.pdf
- Olagbaju, O. O., & Babalola, O. R. (2020). Effects of interactive read-aloud and sustained silent reading strategies on achievement and interest in reading in Gambian secondary schools. *Studies in Literature and Language, 20*(3), 52-62. <https://doi.org/10.3968/11770>
- Orsini, A., & Pezzuti, L. (Eds.) (2012). *WISC-IV Wechsler Intelligence Scale for Children, quarta edizione. Manuale di somministrazione e scoring*. Firenze: Giunti OS.
- Parolin, L., De Carli, P., & Locati, F. (2020). The Roberts-2: Italian validation on a sample of children and adolescents. *Journal of Personality Assessment, 102*(3), 390-404.
- Pavolini, L. (3 agosto 2020). Il testo in scena: *Ad alta voce* di Radio3. *Lingua italiana*. www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/Lettura_alta_voce/03_Pavolini.html
- Pellerey, M. (2019). Dal diario al portfolio digitale: il loro ruolo nella costruzione dell'identità professionale. *Rassegna Cnos, 34*(1), 45-58.
- Pera, E., Toti, G., Candela, V., & Batini, F. (2023). La lettura ad alta voce nelle scuole primarie: analisi dei risultati di un progetto di ricerca-azione attraverso lo strumento del diario di bordo. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education, 18*(1), 159-180. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/15652>
- Peskin, J., & Astington, J. W. (2004). The effects of adding metacognitive language to story texts. *Cognitive development, 19*(2), 253-273.
- Petrucci, L., Izzo, D., Marazzita, H., & Toti, G. (2023). Diario di bordo e competenze socio-emotive: un'analisi descrittiva dei benefici emotivi nelle scuole primarie e secondarie della seconda annualità di *Leggere: Forte!* In F. Batini, & G. Marchetta (Eds.), *La lettura ad alta voce condivisa. Shared reading aloud. Atti del primo convegno scientifico internazionale, Perugia, 1-2 dicembre 2022* (p. 369-392). Lecce: PensaMultimedia.
- PIRLS (2006). *Indagine internazionale sulla valutazione delle competenze di lettura*. www.invalsi.it/invalsi/ric.php?page=pirls2006
- Puccetti, E. C., & Luperini, V. (2020). Quale scuola dopo la pandemia? *Lifelong Lifewide Learning, 17*(36), 93-102. <https://doi.org/10.19241/lll.v16i36.536>

- Raluy, D., & Mislant, R. (2022). Developing learner autonomy and goal-setting through logbooks. *SiSal Journal*, 13(3), 347-366. <https://doi.org/10.37237/130304>
- Redazione La ricerca (6 marzo 2020a). 10 consigli per leggere ad alta voce durante l'epidemia. *La ricerca*. <https://laricerca.loescher.it/10-consigli-per-leggere-ad-alta-voce-durante-l-epidemia/>
- Redazione La ricerca (28 aprile 2020b). *Leggere: Forte!:* nuovi lettori per nuove letture. *La ricerca*. <https://laricerca.loescher.it/leggere-forte-nuovi-lettori-per-nuove-letture/>
- Reese, E., & Cox, A. (1999). Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. *Developmental Psychology*, 35(1), 20. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.35.1.20>
- Ritchie, S. J., Bates, T. C., & Plomin, R. (2015). Does learning to read improve intelligence? A longitudinal multivariate analysis in identical twins from age 7 to 16. *Child Development*, 86(1), 23-36. <https://doi.org/10.1111/cdev.12272>
- Riccardi Ripamonti, I., Russo, V., Cividati, B., Zerbini, A., Federico, K. & Rossoni, I. (2017). Test VCLA-FRASI. Valutazione delle Competenze Linguistiche Alte. Un test linguistico per la scuola secondaria. *Dislessia*, 14(1), 97-125. <https://doi.org/10.14605/DIS1411706>
- 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(1), 55-75. <https://doi.org/10.7347/EdL-01-2022-05>
- Roberts, G. E., & Gruber, C. (2005). *Roberts-2: Manual*. Torrance: Western Psychological Services.
- Roid, G. H., & Sampers, J. L. (2004). *Merrill-Palmer-Revised Scales of Development*. Wood Dale: Stoelting Company.
- Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O., & Rijlaarsdam, G. (2019). Gaining insight into human nature: A review of literature classroom intervention studies. *Review of Educational Research*, 89(1), 3-45. <https://doi.org/10.3102/0034654318812914>
- Scierri, I. D. M. (3 agosto 2020). Una risposta per un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva. *Lingua italiana*. www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/Lettura_alta_voce/04_Scierri.html
- Scierri, I. D. M., & Capperucci, D. (2021). La valutazione per promuovere l'apprendimento permanente: il rapporto tra formative assessment e self-regulated learning. *Education Sciences and Society*, 12(2). <https://doi.org/10.3280/ess2-2021oa12396>
- 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. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Shahaeian, A., Wang, C., Tucker-Drob, E., Geiger, V., Bus, A. G., & Harrison L. J. (2018). Early shared reading, socioeconomic status, and children's cognitive and school competencies: Six years of longitudinal evidence. *Scientific Studies of Reading*, 22(6), 485-502. <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1482901>
- Sposetti, P. (2011). Quante e quali scritture professionali in educazione. *Italiano LinguaDue*, 1, 262-272. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/1237>

- Sposetti, P. (3 agosto 2020). Il crocevia delle abilità linguistiche. *Lingua italiana*. www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/Lettura_alta_voce/05_Sposetti.html
- Strasser, K., Larraín, A., & Lissi, M. R. (2013). Effects of storybook reading style on comprehension: The role of word elaboration and coherence questions. *Early Education & Development*, 24(5), 616-639. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.715570>
- Sun, Y. J., Sahakian, B. J., Langley, C., Yang, A., Jiang, Y., Kang, J., ... Feng, J. (2024). 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. <https://doi.org/10.1017/S0033291723001381>
- 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. <https://doi.org/10.7347/EdL-01-2022-06>
- Susta, M. (18 marzo 2020). Il libro, tecnologia rivoluzionaria. *La ricerca*. <https://laricerca.loescher.it/l-ora-di-lettura-in-toscana-3-il-libro-tecnologia-rivoluzionaria/>
- Swanson, E., Vaughn, S., Wanzek, J., Petscher, Y., Heckert, J., Cavanaugh, C., ... Tackett, K. (2011). A synthesis of read-aloud interventions on early reading outcomes among preschool through third graders at risk for reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 44(3), 258-275. <https://doi.org/10.1177/0022219410378444>
- Toti, G. (12 giugno 2020). Le parole che fanno la differenza: bambini e lettura ad alta voce. *Lingua italiana*. www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/scritto_e_parlato/Lettura_voce.html
- van Bergen, E., Snowling, M. J., de Zeeuw, E. L., van Beijsterveldt, C. E., Dolan, C. V., & Boomsma, D. I. (2018). Why do children read more? The influence of reading ability on voluntary reading practices. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(11), 1205-1214. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12910>
- Vermigli, P. (2002). *ACESS. Analisi degli indicatori cognitivo-emozionali del successo scolastico*. Trento: Erickson.
- Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2011). The morning message in early childhood classrooms: Guidelines for best practices. *Early Childhood Education Journal*, 39(3), 183-189. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0463-z>
- Wechsler, D. (2003). *WISC-IV: Wechsler Intelligence Scale for Children - Fourth UK Edition. Administration and Scoring Manual*. Trad. it. *WISC-IV. Wechsler Intelligence Scale for Children, quarta edizione. Manuale di somministrazione e scoring*. Firenze: Giunti, 2012.
- Weurlander, M., Söderberg, M., Scheja, M., Hult, H., & Wernerson, A. (2012). Exploring formative assessment as a tool for learning: students' experiences of different methods of formative assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(6), 747-760. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.572153>

Storie per le persone e le comunità
Open Access - diretta da F. Batini, S. Giusti

Ultimi volumi pubblicati:

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).

Questo 
LIBRO

 ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/opinione



**VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?**



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835193463

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche

Didattica, scienze
della formazione

Economia,
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,
arte, territorio

Informatica, ingegneria
Scienze

Filosofia, letteratura,
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche
e servizi sociali



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Il volume documenta i primi quattro anni di *Leggere: Forte!*, progetto di politica educativa della Regione Toscana che ha reso la lettura ad alta voce una pratica quotidiana e strutturale nei servizi educativi e nelle scuole di ogni ordine e grado. Un intervento sistemico, fondato su evidenze scientifiche e accompagnato da formazione diffusa del personale, che ha coinvolto istituzioni, scuole, università, biblioteche.

L'analisi dei dati restituisce risultati misurabili: miglioramenti nelle competenze linguistiche e cognitive, nel clima di classe e nella motivazione allo studio. La lettura ad alta voce condivisa ha reso possibile un investimento continuativo su pratiche didattiche semplici ma intenzionali, capaci di produrre cambiamenti reali e replicabili, e di utilizzare la lettura per piacere come leva di equità educativa e di sviluppo umano e sociale.

Federico Batini, è professore ordinario di Pedagogia Sperimentale presso Sapienza, Università di Roma. Dirige le riviste *Effetti di Lettura* e *Lifelong Lifewide Learning*. Ha ideato i metodi della lettura ad alta voce condivisa e dell'orientamento narrativo ed è stato PI del PRIN 2022 "Aloud!", progetto di verifica degli effetti protettivi della lettura ad alta voce condivisa sull'abbandono scolastico e sulla sua potenzialità di promozione dell'equità educativa. Ha elaborato il progetto iniziale di *Leggere:Forte!*, di cui è stato responsabile scientifico nei primi quattro anni. È autore di oltre 400 pubblicazioni scientifiche.

Sara Mele, già ricercatrice in ambito socioeconomico, si è occupata di sistemi di welfare e di istruzione. Dirigente della Regione Toscana, coordina, tra gli altri, interventi nell'ambito delle politiche educative per l'infanzia e per il sistema di istruzione.

Jessica Magrini, coordinatrice pedagogica, svolge la sua attività presso Regione Toscana occupandosi di tematiche relative alle politiche per l'infanzia e per l'adolescenza.

Giulia Toti è dottoranda di ricerca in Educazione, Linguaggi e Culture presso l'Università LUMSA di Roma, si occupa di ricerca educativa, didattica inclusiva e formazione degli insegnanti. È impegnata da anni nello studio dei processi di lettura e della lettura ad alta voce come strumenti di sviluppo linguistico, cognitivo ed emotivo.