

UN ANNO DI *LEGGERE: FORTE!* IN TOSCANA

L'esperienza di una ricerca-azione

A cura di
Federico Batini

STORIE *per*
PERSONE *le*
e le COMUNITÀ



FrancoAngeli
OPEN ACCESS

STORIE *per* PERSONE *le* *e le* COMUNITÀ

Direzione: Federico Batini, *Università degli Studi di Perugia*, Simone Giusti, *Associazione L'Altra Città - Ricerca e Sviluppo*

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

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

Coordinamento editoriale: Marco Bartolucci.

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
OPEN  ACCESS



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:

http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp

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.

UN ANNO DI *LEGGERE: FORTE!* IN TOSCANA

L'esperienza di una ricerca-azione

A cura di
Federico Batini

STORIE *per*
PERSONE *le*
e le COMUNITÀ



FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

In collaborazione con:

LEGGERE: FORTE!

Ad alta voce fa crescere l'intelligenza

www.regione.toscana.it/leggereforte



Coordinamento scientifico



Copyright © 2021 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)

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 comunicate sul sito

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

Copyright © 2021 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835123521

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 la realizza grazie al coordinamento scientifico e operativo dell'Università degli Studi di Perugia (Dipartimento FISSUF), in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale della Toscana, il CEPPELL (Centro di promozione del libro e della lettura), e INDIRE (Istituto centrale di innovazione, documentazione e ricerca educativa). Collaborano al progetto i volontari di LaAV (Associazione Nausika).

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, direttrice Istruzione, Formazione, Ricerca e Lavoro - Regione Toscana

Sara Mele, Settore Educazione e Istruzione – Regione Toscana

Indice

Parte prima – Le premesse

- | | | |
|---|------|----|
| 1. Una politica educativa, di <i>Sara Mele</i> | pag. | 11 |
| 2. Le evidenze scientifiche, di <i>Federico Batini</i> | » | 16 |
| 3. Il contesto, di <i>Jessica Magrini, Sandra Traquandi</i> | » | 32 |

Parte seconda – I primi mesi

- | | | |
|--|---|----|
| 4. La formazione del personale, di <i>Federico Batini, Simone Giusti, Martina Evangelista, Moira Sannipoli, Marco Bartolucci, Irene Dora Maria Scierri</i> | » | 41 |
| 5. La sperimentazione, di <i>Federico Batini, Giulia Toti</i> | » | 53 |
| 6. I risultati della ricerca, di <i>Federico Batini, Marco Bartolucci, Giulia Barbisoni, Giulia Toti</i> | » | 68 |
| 7. Un feedback da genitori, educatrici e insegnanti, di <i>Barbara Ciurnelli, Benedetta D'Autilia, Diego Izzo, Susanna Morante, Eleonora Pera</i> | » | 97 |

Parte terza – **Leggere: Forte!** non si ferma

- | | | |
|---|---|-----|
| 8. La lettura anche a distanza, di <i>Eleonora Cei, Valerio Luperini, Andrea Mancini, Giulia Toti</i> | » | 109 |
| 9. Zone di lettura ad alta voce, di <i>Simone Giusti</i> | » | 121 |
| 10. Una ricerca trasformativa, di <i>Marco Bartolucci, Simone Giusti, Giulia Toti</i> | » | 126 |

Parte quarta – Oltre i confini

11. Per una cultura della lettura ad alta voce, di *Eleonora Cei, Simone Giusti* pag. 133
12. Verso una dimensione internazionale, di *Irene Dora Maria Scierra* » 145
- Gli autori » 159

Parte prima

Le premesse

1. Una politica educativa

di Sara Mele

Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza è un progetto della Regione Toscana realizzato in collaborazione con l'Università degli Studi di Perugia (Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e delle Formazioni¹), l'Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana, INDIRE (Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa) e il CEPELL (Centro per il libro e la lettura del Ministero per i Beni e le Attività Culturali). Si tratta di un intervento pluriennale che può essere più correttamente definito come *politica educativa*, anziché progetto, poiché mira, in alcuni anni, a far diventare la lettura ad alta voce una pratica quotidiana, intensiva, sistematica nell'intero sistema di educazione e istruzione toscano con l'obiettivo di ridurre, nel tempo, la dispersione scolastica e garantire a tutti una reale possibilità di successo formativo.

1.1. L'origine del progetto

La Giunta Regionale della Toscana con la Deliberazione n. 503 del 16/04/2019 “L.R. n. 32/2002: approvazione delle *Linee guida per la programmazione e progettazione educativa integrata territoriale – anno educativo/scolastico 2019/2020. Progetti Educativi Zonali PEZ*” ha definito, come accade ogni anno, le proprie iniziative nel campo dell'educazione e dell'istruzione, tra le quali figura per la prima volta

l'introduzione di un'azione a regia regionale incentrata sulla lettura ad alta voce come pratica quotidiana e sistematica nei servizi per l'infanzia e, progressivamen-

1. Per realizzare il progetto il Dipartimento FISSUF si è servito e si serve della collaborazione dei volontari di LaAV Letture ad Alta Voce (associazione Nausika).

te, nel sistema di istruzione; a partire dalla letteratura scientifica di riferimento, che ha mostrato il ruolo fondamentale della lettura per il raggiungimento da parte di bambini e ragazzi delle competenze fondamentali per la vita e per la scuola, si declina un'azione basata sulla lettura da realizzarsi in tutte le fasce di età, dalla prima infanzia del nido fino agli studenti della scuola secondaria di II grado, come vero e proprio acceleratore e promotore dei processi di sviluppo cognitivi, psicologici, identitari ed emotivi. La finalità prioritaria è quella di incrementare il successo formativo sia dei soggetti provenienti da contesti socio-economico-culturali svantaggiati, sia delle eccellenze, ma non si trascurano i vantaggi a lungo termine che comportano, per esempio, migliori competenze relazionali, una maggior facilità di inserimento professionale per chi ha avuto un rapporto costante con la lettura e uno "stato di salute" migliore e una migliore qualità della vita complessiva.

In sintesi *Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza* ha la finalità di far diventare la lettura ad alta voce una pratica usuale e quotidiana, a partire dai primi anni di vita fino ai ragazzi delle secondarie di secondo grado. La diffusione di questa politica in tutto il sistema di educazione e istruzione toscano significa, al contempo, agire sul futuro culturale, formativo, relazionale, identitario e occupazionale delle nuove generazioni con significativi "effetti di ritorno" sulle generazioni precedenti. La lettura ad alta voce in sezione o in classe da parte del personale educativo e docente per i bambini e i ragazzi risulta una pratica educativa che rafforza la democrazia e la cittadinanza perché facilita l'accesso reale di tutti ai percorsi di istruzione. Qui sta la differenza di *Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza* con le tradizionali azioni di promozione della lettura, dal momento che queste ultime, di solito, portano a leggere di più coloro che già normalmente leggono e che dunque risultano più sensibili alla lettura stessa.

A partire da questa intenzione, nata dal confronto con le ricerche del gruppo coordinato dal prof. Federico Batini, ed esplicitata nelle già citate *Linee guida per la programmazione e progettazione educativa integrata territoriale*, la Regione Toscana, nell'ambito delle attività afferenti alla Direzione Istruzione e Formazione e conseguentemente al Settore Educazione e Istruzione, dopo due anni di dialogo e confronto con le iniziative promosse dal gruppo di ricerca e l'analisi dei risultati emersi dalle ricerche condotte, ha chiesto formalmente al Dipartimento FISSUF, il 9 luglio del 2019, di elaborare una proposta progettuale per il primo anno educativo/scolastico d'avvio del Progetto.

L'ipotesi di lavoro ha previsto un'azione a regia regionale incentrata sulla lettura ad alta voce di educatori ed insegnanti come pratica quotidiana e sistematica nei servizi educativi per l'infanzia e, progressivamente, nel sistema di istruzione, a partire dal coinvolgimento di alcuni territori specifici.

Le indicazioni operative hanno sviluppato una progettazione specifica, relativa al primo anno di attuazione del progetto, finalizzata all'introduzione dell'azione a regia regionale in tutto il sistema integrato 0-6 toscano: dai servizi educativi per la prima infanzia pubblici e privati (con il coinvolgimento di tutti i servizi 0-3 del territorio toscano) alle scuole dell'infanzia statali e paritarie. In due (Zona Empolese e Zona Valdera) delle 35 Conferenze Zonali per l'Educazione e l'Istruzione, che costituiscono l'ambito ottimale per lo sviluppo delle politiche educative regionali e che connotano la *governance* regionale, l'azione ha previsto anche il coinvolgimento degli studenti delle scuole primarie, secondarie di primo e di secondo grado. La prospettiva che ha guidato questa politica educativa ha consentito la realizzazione di azioni finalizzate ad accelerare e a promuovere i processi di sviluppo cognitivi, psicologici, identitari ed emotivi, con l'obiettivo prioritario di incrementare il successo formativo sia dei soggetti provenienti dai contesti socio-economici-culturali svantaggiati, sia di tutti gli altri.

Durante il percorso è stato condiviso di procedere alla misurazione quantitativa, al fine di valutare in modo scientifico gli effetti dell'esposizione alla lettura ad alta voce, per un campione di bambini e di ragazzi, per poi diffonderne i risultati e trasformare gradualmente la sperimentazione in prassi educativa, concreta e continuativa. Questa visione conduce a usare dunque la ricerca e i suoi risultati come strumento di coinvolgimento, di diffusione e di disseminazione della politica educativa stessa. Nell'interlocuzione con i diversi soggetti coinvolti si è convenuto di proporre, nel primo anno, attività che riguardassero l'intero sistema integrato 0/6 (con particolare attenzione allo 0/3), mentre per gli altri gradi di scuola si è agito, come già anticipato, a partire dal coinvolgimento di due Zone specifiche (Empolese e Valdera), come territori di incubazione e laboratorio per gli interventi successivi.

Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza è stato approvato dalla Giunta Regionale della Toscana con Delibera n. 990 del 29-07-2019 avente a oggetto "l'Accordo di collaborazione tra Regione Toscana e Ufficio scolastico regionale per la Toscana, Università degli Studi di Perugia-Dipartimento FISSUF, INDIRE e CEPPELL, finalizzato alla collaborazione scientifica e metodologica per la realizzazione di un progetto di ricerca-azione sugli effetti della lettura ad alta voce nei servizi per l'infanzia e, progressivamente, nel sistema di istruzione su cui si incentra la realizzazione dell'azione a regia regionale ricompresa nei PEZ (DGR n. 503/2019)".

La progettazione ha previsto un'articolazione in tre macro-azioni rivolte a target diversi di riferimento. Le macro-azioni hanno riguardato: la formazione degli operatori (educatori e insegnanti), la misurazione quantitativa degli effetti della lettura ad alta voce, l'accompagnamento e il monitoraggio

gio dell'attività di lettura. Il target di riferimento per l'azione di lettura ha riguardato i bambini iscritti ai servizi educativi per la prima infanzia e alle scuole dell'infanzia Toscane e gli studenti della Zona Empolese e della Zona Valdera (dalla scuola primaria sino alla secondaria di secondo grado). Educatori e insegnanti hanno costituito il target per la formazione specifica realizzata e per le varie azioni di supporto previste durante l'intero percorso. In particolare l'attività formativa è stata riconosciuta nell'ambito del Piano della formazione di ambito del Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca, sulla base del Protocollo d'Intesa tra Regione Toscana e Ufficio Scolastico Regionale per il riconoscimento dei percorsi di formazione congiunta per educatori dei servizi educativi per l'infanzia e i docenti della scuola dell'infanzia nell'ambito della qualificazione del personale in servizio nel sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino ai 6 anni – D.G.R. n. 1242/2017. Una volta conclusi i percorsi formativi, il personale educativo e docente ha realizzato per i bambini e per i ragazzi delle proprie sezioni e delle proprie classi degli interventi intensivi (*training*) di lettura quotidiana ad alta voce (della durata di almeno 50 giorni), con la richiesta di inserire la pratica della lettura ad alta voce nel curriculum in modo stabile. I libri da leggere, a partire da una bibliografia proposta dal gruppo di ricerca, sono stati diversificati in relazione all'età e la scelta è stata negoziata dai bambini e dagli studenti con gli educatori e con i docenti e/o proposti direttamente da loro nell'ambito dell'attività educativa o didattica. Differenti le modalità individuate per il coinvolgimento del territorio per l'azione che ha riguardato le rilevazioni per la misurazione quantitativa, attività che si è concentrata soprattutto nel contesto del sistema integrato 0-3 e che ha riguardato un campione di scuole (dall'infanzia alla secondaria di secondo grado) appartenenti alla Zona Empolese e Valdera.

1.2. Presentazione del progetto e accordo

In seguito a numerosi momenti di confronto e di scambio tra i diversi soggetti istituzionali coinvolti nello sviluppo del progetto, si è giunti, come riportato in precedenza, all'approvazione di un Accordo di collaborazione tra Regione Toscana e Ufficio scolastico regionale per la Toscana, Università degli Studi di Perugia-Dipartimento FISSUF, INDIRE e CEPPELL, riguardo alla realizzazione di *Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza* (inizialmente denominato "Leggi-amo"). Nella prima parte dell'Accordo sono descritte le azioni di ricerca, di affiancamento, di monitoraggio e di formazione previste per l'inserimento e la promozione della pratica della lettura ad alta voce nei servizi educativi per la prima infanzia,

nella scuola dell'infanzia (di tutta la Regione) e nello scolare (della Zona Empolese e della Zona Valdera). La seconda parte dell'Accordo costituisce, invece, la giustificazione scientifica e il fondamento del progetto medesimo attraverso la definizione delle finalità generali e del macro obiettivo che conduce all'inserimento graduale della pratica educativa della lettura ad alta voce all'interno del curriculum dei diversi gradi del sistema educativo e di istruzione toscano (con e mediante la misurazione degli effetti dall'esposizione alla lettura ad alta voce medesima). La terza parte presenta la modalità di individuazione del campionamento e gli strumenti di rilevazione.

Il progetto è stato presentato al Comitato Universitario di Bioetica dell'Università di Perugia per una valutazione ed è risultato poi approvato il 2 settembre, in seguito a una modifica relativa alla data di inizio e alla durata.

2. Le evidenze scientifiche

di *Federico Batini*

2.1. Un'esperienza di coinvolgimento che può partire dalla primissima infanzia

Fin dalla primissima infanzia, il bambino mostra una propensione spontanea ad ascoltare e poi a costruire storie intorno a fatti reali o immaginari. I testi narrativi possono costituire una delle prime esperienze nella vita di un soggetto: basti pensare a come le favole, le fiabe e le storie in genere rappresentino per ogni bambino uno dei mezzi prioritari per conoscere il mondo, comprendere le proprie e le altrui emozioni, attribuire senso alle azioni, mettere in parola quanto si sperimenta, si vive, si prova. Le storie sono anche uno strumento di integrazione in una comunità e in un contesto: sono infatti uno degli strumenti più potenti per la comprensione e l'interiorizzazione delle norme e dei valori che regolano una comunità: un testo non è solo il prodotto di chi lo crea, ma anche il prodotto della cultura dalla quale ha origine. Una storia comunica una rappresentazione del mondo proposta da chi scrive, un'elaborazione della realtà che invita il lettore/ascoltatore a costruirne una analoga nella propria mente (Levorato, 1988). Gottschall lo spiega così: “Lo scrittore non è un architetto onnipotente della nostra esperienza di lettura. Guida il nostro modo di immaginare ma non lo determina. Un film nasce da una sceneggiatura scritta da qualcuno, ma è il regista che la fa vivere, aggiungendovi la maggior parte dei dettagli. Lo stesso accade con tutte le storie che leggiamo” (2014, p. 20). Lo scrittore, insomma, sarebbe lo sceneggiatore, ma siamo noi i registi: scegliamo gli attori e li facciamo agire. Ogni testo se non può venire considerato quindi come indipendente dagli scopi con i quali è stato prodotto, dalle idee e le concezioni che hanno “guidato” la penna dello scrittore, non può nemmeno prescindere, per essere fruito, dalle caratteristiche del destinatario (lettore o ascoltatore), dalle sue conoscenze e dalle

sue aspettative. Ci vuole quindi un'attivazione, una cooperazione del lettore per riuscire a trarre significati dal testo: “un testo vuole lasciare al lettore l’iniziativa interpretativa, [...] vuole qualcuno che lo aiuti a funzionare” (Eco, in: Levorato, 1988, p. 88); il lettore, per farlo, dovrà uscire dal testo, fare riferimento alle proprie conoscenze ed esperienze, passeggiare tra le inferenze. La lettura e l'esposizione alla lettura sono processi attivi in cui l'individuo genera nuovi significati mediante l'integrazione delle proprie conoscenze ed esperienze pregresse con le informazioni presenti nel testo.

2.2. A cosa serve leggere?

L'esposizione alla lettura ad alta voce, anche molto dopo che si è imparato a leggere, al contrario di quanto si crede, non impigrisce, ma anzi rende possibile, potenzia e sviluppa le abilità di lettura autonoma e incrementa enormemente la disposizione positiva nei confronti della lettura. L'abilità di lettura serve a comprendere testi di vario tipo, da quelli di uso quotidiano a quelli “eccezionali”, serve a interpretare e comprendere un problema di matematica, consente di approfondire un tema che ci interessa particolarmente, ma, soprattutto, leggere influisce in modo notevole sulle esperienze successive che ciascuno di noi affronterà nella vita, sulla stessa disposizione a comprendere, informarsi e molto altro. Le abilità di lettura dimostrano la propria utilità nelle situazioni di vita quotidiana: dover leggere indicazioni per strada o da un navigatore per raggiungere un luogo, imparare a utilizzare uno strumento qualsiasi seguendo delle istruzioni, comprendere bollette, preventivi o comunicazioni in generale, leggere un quotidiano o un sito, decifrare messaggi e rispondervi. Accanto agli utilizzi quotidiani c'è l'esperienza della lettura come piacere, come strumento di auto-formazione, come allenamento che ci mantiene “in forma cognitivamente ed emotivamente”, la lettura come potenziamento delle abilità mnestiche e di attenzione (utili nella vita personale, in quella formativa e professionale). La lettura di fiction narrativa è anche un vero e proprio repertorio dal quale prelevare “mattoni” per costruire la nostra identità, arricchendola, dal quale pescare strategie di azione, modalità di reazione, possibilità di mettere in parola la nostra esperienza e di arricchirla.

I benefici coinvolgono anche le dimensioni emotive e relazionali. Invitare a discutere le emozioni, le motivazioni e i comportamenti dei protagonisti presenti nella storia incoraggia i bambini a definire emozioni, considerare le diverse ragioni che causano determinati comportamenti e quali sono le loro implicazioni. Ciò può aiutare i bambini a esprimersi, capire e regolare le loro emozioni e comprendere le emozioni e il punto di vista degli altri (Aram, Shapira, 2012).

Baker C.E. (2013), “Fathers’ and mothers’ home literacy involvement and children’s cognitive and social emotional development: Implications for family literacy programs”, *Applied developmental science*, 17, 4: 184-197.

La lettura condivisa di libri è un fattore chiave per lo sviluppo precoce del linguaggio e per la prima alfabetizzazione dei bambini. Gli studi suggeriscono che le interazioni tra genitori e figli durante la lettura forniscono opportunità di apprendimento guidato per i bambini piccoli, opportunità che non si manifestano in altre attività genitori-figli come il gioco o la cura. Se durante la lettura condivisa i genitori forniscono supporto emotivo ed attento, lavorando all’interno della zona di sviluppo prossimale del bambino, non solo facilitano ed accelerano numerosi apprendimenti, ma, spesso, migliorano le stesse capacità di apprendimento e lo sviluppo dei loro bambini. La lettura condivisa può essere intesa come un processo nel quale i genitori presentano informazioni che sono appena oltre il livello di funzionamento in cui si trovano i bambini in quel momento (livello di sviluppo prossimale) e quindi possono influenzare positivamente il linguaggio, i comportamenti e le abilità sociali e il loro complessivo sviluppo cognitivo e sociale. La relazione tra coinvolgimento dei padri e delle madri nell’alfabetizzazione domestica a due anni di età e successivo sviluppo cognitivo e socio-emotivo dei bambini in età prescolare sono state esaminate utilizzando un ampio campione di 5019 famiglie che hanno partecipato all’Early Childhood Longitudinal Study-Birth Cohort (ECLS-B), un importante studio longitudinale. Gran parte della ricerca precedente si è concentrata sulla lettura condivisa di libri come strumento per migliorare le abilità di alfabetizzazione emergente dei bambini, questo studio, invece, si concentra su quattro aspetti del coinvolgimento nell’alfabetizzazione domestica: lettura condivisa di libri, raccontare storie, cantare canzoni e avere materiali educativi narrativi in casa (essenzialmente libri per bambini).

I dati di questo studio hanno mostrato che il coinvolgimento di padri e madri nell’alfabetizzazione domestica ha contribuito positivamente allo sviluppo cognitivo e socio-emotivo dei bambini. In particolare, i padri e le madri che hanno praticato più frequentemente queste attività (tipicamente la lettura condivisa di libri) hanno avuto figli con successivi risultati migliori in lettura, in matematica, con maggiori capacità di attenzione sostenuta e una minore frequenza di comportamenti sociali negativi già in età prescolare. I dati di questo studio mostrano che le madri e i padri che hanno letto più frequentemente, hanno raccontato storie, cantato canzoni, e hanno messo a disposizione più libri per bambini nelle loro case, hanno poi bambini con capacità di lettura e matematica più avanzate. Un effetto rilevante è stato individuato anche rispetto alle abilità socio-emotive dei bambini. I bambini che sviluppano forti abilità cognitive durante le interazioni di alfabetizzazione domestica con i loro genitori sviluppano con maggiore facilità anche forti abilità emotive e sociali. I bambini, infatti, imparano prima le convenzioni sociali attraverso la socializzazione con i genitori, durante le interazioni di alfabetizzazione genitore-bambino, poi imparano a rispondere alle sollecitazioni verbali dei genitori, ad ascoltare e attendere pazientemente mentre i genitori spiegano nuovi concetti e a seguire le istruzioni durante le interazioni di apprendimento guidato. I dati di questo studio implicano che il coinvolgimento nell’alfabetizzazione a casa ma anche in percorsi educativi prescolastici legati alla lettura possano costituire approcci efficaci per socializzare i bambini e per sviluppare una loro migliore competenza emotivo-sociale prima dell’ingresso a scuola.

2.3. La lettura ad alta voce e la successiva lettura autonoma

L'importanza di leggere ad alta voce ai bambini è stata dimostrata dai risultati di oltre 75 anni di ricerca educativa. Gold e Gibson (2001) sottolineano come leggere ad alta voce sia il fondamento dello sviluppo dell'alfabetizzazione. Secondo questi autori la lettura ad alta voce mostra la relazione esistente tra la parola stampata e il significato e invita l'ascoltatore a una "conversazione" con l'autore. Tramite la mediazione della lettura ad alta voce i bambini più piccoli possono avvicinarsi precocemente alle storie ed allenare le loro abilità di comprensione, i bambini più grandi e i ragazzi sono in grado di fruire fruttuosamente di testi di livello linguistico superiore rispetto a quelli a cui potrebbero accedere mediante la lettura autonoma, potendo così ascoltare testi per loro maggiormente interessanti e coinvolgenti. Leggere ad alta voce rende le idee complesse più accessibili ed espone i bambini a un vocabolario più ricco e a forme e varietà linguistiche che non fanno parte del linguaggio quotidiano. La lettura ad alta voce ha numerosi effetti positivi sulla lettura autonoma successiva: aiuta a capire la struttura dei libri (Gold, Gibson, 2001), crea delle attese nei confronti dello sviluppo della storia, consente di abituarsi ed allenarsi, attraverso i momenti di confronto dopo la lettura, ad attribuire significati e a conoscere le possibilità plurali di interpretazione. La pratica della lettura ad alta voce è al centro degli studi attuali in quanto è stata considerata il fattore più significativo nello sviluppo dei livelli di alfabetizzazione dei bambini più piccoli (Kalb, van Ours, 2014) e l'attività più importante per costruire la conoscenza necessaria per giungere poi a un successo nella lettura autonoma.

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.

Questo celebre studio assume che imparare a leggere sia un processo complesso che coinvolge una varietà di competenze e abilità. I bambini devono effettuare collegamenti, utilizzare le loro conoscenze ed esperienze per poter arrivare a comprendere quando leggono, questo lungo itinerario prende avvio con l'introduzione all'istruzione formale nella classe prima della scuola primaria. L'apprendimento della lettura inizia con la consapevolezza fonologica dei bambini, la loro conoscenza delle lettere, e mette in gioco le loro abilità linguistiche. Risulta di particolare interesse documentare come e dove i bambini acquisiscano queste

abilità iniziali, perché le evidenze esistenti suggeriscono che differenze individuali precoci in queste abilità possono essere relativamente stabili dalla scuola dell'infanzia in poi. In tale direzione questo studio longitudinale di 5 anni ha esaminato la relazione tra prime esperienze di alfabetizzazione familiare, il linguaggio ricettivo, alfabetizzazione emergente e successo nella lettura. Per fare ciò sono stati reclutati due gruppi di bambini della scuola dell'infanzia (100 bambini di 4-5 anni) e un gruppo di bambini di classe prima della scuola primaria (58 bambini). Fra i vari obiettivi dello studio c'era quello di valutare l'influenza di due distinte attività genitore-figlio: la lettura di libri di fiabe e l'insegnamento diretto della lettura/scrittura di parole, sullo sviluppo di aspetti del linguaggio ricettivo (vocabolario e comprensione dell'ascolto di storie), dell'alfabetizzazione emergente dei bambini (la conoscenza dell'alfabeto, la capacità di leggere semplici parole e il "concetto di libro stampato"). Secondo obiettivo era valutare la relazione tra le prime esperienze di alfabetizzazione domestica e la successiva acquisizione della lettura alla fine della classe prima (misurata tramite un test di lettura delle parole e di comprensione). Infine si voleva valutare la relazione tra prime esperienze di alfabetizzazione domestica e lettura fluente alla fine della classe terza (test di lettura, del vocabolario e della comprensione). Sono stati raccolti dati attraverso questionari sulla frequenza e qualità delle azioni di alfabetizzazione diretta (insegnamento esplicito dei genitori a leggere) e sulla frequenza e qualità della lettura ad alta voce genitore-bambino. Questi dati sono stati messi in relazione con specifiche misure standardizzate (test specifici) sull'alfabetizzazione emergente dei bambini e sul loro linguaggio ricettivo, in più momenti differenti nei cinque anni successivi. I principali risultati mostrano che le esperienze che si sono verificate a casa a 4-5 anni hanno inciso sul linguaggio ricettivo e sull'alfabetizzazione emergente dei bambini. In particolare la lettura di storie ad alta voce ha inciso di più sul linguaggio ricettivo (ricchezza del vocabolario e capacità di comprensione) mentre l'insegnamento diretto della letto-scrittura ha inciso maggiormente sull'alfabetizzazione emergente. Il livello di alfabetizzazione emergente dei bambini di 4-5 anni ha poi predetto le capacità di acquisizione della lettura alla fine della prima primaria, mentre il linguaggio ricettivo sviluppato precocemente è stato predittore della fluidità di lettura al termine della classe terza. È stata inoltre confermata l'ipotesi che l'esposizione globale alla lettura di storie potesse migliorare il futuro successo nella lettura. Per fare ciò, alla fine della classe prima è stata misurata nei bambini la conoscenza di titoli di libri di fiabe (un indice della quantità di letture fatte). Questo indice verosimilmente riflette l'esposizione cumulata ai libri a casa e a scuola e la lettura autonoma. Da questo incrocio è stato verificato che l'esposizione globale alla lettura alla fine della classe I ha predetto in maniera molto forte la capacità di lettura al termine della classe III. Per riassumere possiamo dire che l'esposizione dei bambini ai libri nel contesto domestico ha svolto un importante ruolo indiretto nello sviluppo delle successive capacità di lettura. La lettura di libri condivisi ha supportato lo sviluppo del linguaggio ricettivo nei bambini e lo sviluppo del linguaggio ricettivo ha mostrato un forte legame con le prestazioni di lettura fluida, specie dopo aver acquisito la meccanica della lettura. Infine, la continua esposizione dei bambini ai libri in più situazioni (non solo la lettura condivisa tra genitori e figli) sembra avere un ruolo nello sviluppo della lettura fluente.

2.4. Leggere da quando? Iniziare prima e leggere spesso

La prima infanzia è un periodo prezioso in cui i bambini compiono i più rapidi progressi in termini di sviluppo emotivo, fisico, cognitivo e linguistico (Crain, 2005). Lo sviluppo cognitivo del bambino inizia già due settimane dopo il concepimento e giunge a piena maturazione durante l'età adulta. La massima espressione delle connessioni neuronali si sviluppa nei primi tre anni, permettendo al sistema nervoso di raggiungere l'80% del suo volume proprio entro il trentaseiesimo mese di vita e il 90% nei primi cinque anni (Perry, 2000). I primi tre anni di vita costituiscono pertanto un periodo di incredibile crescita in tutte le aree di sviluppo e risultano essere i più critici nel plasmare l'architettura cerebrale: il cervello mantiene la capacità di adattarsi e cambiare durante tutto l'arco della vita (Shonkoff, Richter, 2013; Elliott, 2006), tuttavia questa capacità tende a diminuire già a partire dai 10-12 anni. Data la forte plasticità cerebrale e il relativo potenziale di sviluppo, le pratiche di cura ed educazione proposte nei primi tre anni di vita risultano particolarmente significative. Dunst, Simkus e Hamby hanno condotto due meta-analisi (2012a; 2012b) sugli effetti prodotti dalla lettura condivisa su neonati e bambini piccoli. Inizio precoce ed intensità dell'esperienza si sono rivelate decisive per gli effetti sul linguaggio espressivo e ricettivo. Nella prima meta-analisi (2012a) sono stati analizzati 6 studi sperimentali che si sono concentrati sugli effetti della lettura condivisa praticata con neonati e bambini fino a 36 mesi, per un totale di 408 partecipanti. Gli interventi di lettura presi in considerazione sono stati implementati in centri per l'infanzia o prescolastici, a casa dei bambini o in una combinazione di entrambi i setting. Dalla meta-analisi è emerso come gli interventi risultassero tanto più efficaci quanto prima venissero implementati: gli interventi su bambini di un anno di età hanno registrato effetti maggiori rispetto a interventi iniziati tra i 24 e i 36 mesi di età. Altro effetto che è risultato determinante è stato la durata dell'intervento: interventi della durata di sette mesi o meno hanno avuto effetti inferiori rispetto a quelli della durata da 12 a 17 mesi. I risultati, inoltre, hanno mostrato che gli interventi hanno avuto benefici anche a lungo termine.

Nella seconda meta-analisi (2012b) gli autori hanno analizzato 11 studi, che hanno coinvolto complessivamente circa 4.020 partecipanti, che avevano per oggetto gli effetti della lettura su bambini ai quali si è iniziato a leggere a circa 22 mesi di età. I risultati hanno evidenziato che l'età nella quale si inizia la lettura è associata a differenze nello sviluppo del linguaggio: prima si inizia a leggere e maggiori sono gli effetti sul miglioramento

delle abilità linguistiche. Anche la frequenza della lettura è risultata correlata ai risultati linguistici, sebbene non con la stessa intensità dell'età di inizio della lettura. In generale, i bambini a cui si legge prima di 12 mesi superano i loro coetanei con esperienze di lettura successive, in particolare per quanto riguarda le abilità linguistiche e di alfabetizzazione (Dunst, Simkus, Hamby, 2012b). Inoltre Niklas, Cohrssen e Tayler (2016) hanno individuato un'associazione tra l'inizio della lettura nei primi sei mesi e le abilità di comprensione verbale nella scuola dell'infanzia (Woodcock, McGrew, Mather, 2001a, 2001b).

Niklas F., Cohrssen C., Tayler C. (2016), "The sooner, the better: Early reading to children", *Sage Open*, 6, 4 doi: 2158244016672715.

Leggere ai bambini gioca un ruolo importante nello sviluppo del loro linguaggio, per questo i genitori o chi si occupa dei bambini debbono essere incoraggiati a leggere per loro fin dalla più tenera età. Si sa bene che leggere precocemente ai bambini innesca una serie di effetti positivi su quelle che saranno le loro competenze di literacy durante la loro carriera scolastica. Si sa poco, tuttavia, sull'età in cui la lettura dovrebbe iniziare e sull'intensità auspicabile. Per misurare la relazione fra l'età di avvio e intensità della lettura ai bambini e i loro successivi esiti nell'alfabetizzazione scolastica, sono state registrate le abilità linguistiche di 104 bambini, valutate poco prima dell'ingresso a scuola. Ai loro genitori è stato chiesto quanti anni avessero i loro figli quando gli hanno letto la prima volta e quanto spesso da allora avessero letto per loro. Quasi la metà dei bambini partecipanti avevano già sei mesi al momento delle prime letture. L'età in cui ai bambini veniva letto per la prima volta è risultata predittiva delle compulsive abitudini di alfabetizzazione della famiglia: una maggiore precocità delle prime letture è risultata infatti associata con la frequenza della lettura ad alta voce nell'anno prima dell'ingresso a scuola. I risultati di questo studio suggeriscono che iniziare la lettura di libri ai bambini quando sono molto piccoli contribuisce in modo significativo all'alfabetizzazione e sostiene lo stesso sviluppo linguistico dei bambini, tuttavia la frequenza con cui la lettura avviene pare essere un fattore ancora più importante e le abitudini più recenti in termini di frequenza della lettura sono risultate associate persino alle abilità di calcolo. Lo sviluppo precoce delle competenze linguistiche dei bambini è essenziale, in quanto le abilità linguistiche e di alfabetizzazione giocano un ruolo fondamentale nella vita quotidiana e sono importanti per i successivi risultati accademici e il successo nella vita in generale. I risultati di questo studio dimostrano che l'inizio precoce della lettura tra genitori e figli e la frequenza della lettura sono fondamentali per le loro successive abilità linguistiche e dunque per il successo scolastico. L'età di avvio della lettura ma soprattutto la frequenza e la continuità dell'esperienza sono correlate anche alla formazione dei concetti nei bambini e quindi alle loro capacità riflessive e analitiche.

2.5. Lettura ad alta voce e futuro successo scolastico

Dalla letteratura emergono numerose evidenze che mettono in relazione la lettura ad alta voce con lo sviluppo delle conoscenze e abilità necessarie al successo scolastico. I bambini abituati ad ascoltare letture di solito scrivono bene e ottengono risultati migliori anche in altre aree (Oczkus, 2012; Al-Mansour, Al-Shorman, 2010). La lettura sollecita i processi inferenziali, logico-causali e critici e favorisce la costruzione di immagini mentali (Freschi, 2018). Le pratiche di lettura condivisa sono ampiamente raccomandate per promuovere il linguaggio e altre abilità denominate di *emergent literacy* (Farrant, Zubrick, 2013; Lonigan, Shanahan, 2009) ovvero lo sviluppo di quelle competenze che saranno necessarie per imparare a leggere all'inizio della scuola primaria. L'esposizione alla lettura incide quindi sui primi successi scolastici e dunque arriva ad influenzare il percorso scolastico del bambino determinando la percezione stessa che il bambino avrà di sé stesso come studente e il rapporto che avrà con il sapere per tutto l'arco della sua vita (Aram, Levin, 2012; Bettelheim, Zelan, 1982).

Lonigan e Shanahan (2009), in una meta-analisi della letteratura, hanno esaminato gli effetti di 19 interventi di lettura condivisa (messa in atto da genitori, insegnanti o entrambi) su bambini in età prescolare e della scuola dell'infanzia. Gli studi presi in considerazione avevano un disegno sperimentale o quasi sperimentale ed è stata calcolata la dimensione dell'effetto: nella maggior parte di questi studi i bambini sono stati esposti a un intervento a breve termine (da uno a sei mesi) che consisteva in un aumento sostanziale della frequenza della lettura condivisa o un cambiamento nello stile di tale attività (per esempio coinvolgere attivamente i bambini nel racconto della storia piuttosto che relegarli al ruolo di ascoltatori passivi). I risultati di questa meta-analisi hanno indicato che gli interventi che utilizzavano uno stile interattivo di lettura condivisa, come la lettura dialogata, hanno prodotto effetti più ampi sullo sviluppo della lingua orale nei bambini rispetto agli interventi non interattivi. Gli interventi di lettura condivisa più intensi in frequenza e interattivi nello stile (lettura dialogata) hanno un maggiore impatto sulla lingua orale e sulle conoscenze relative alla lingua stampata dei bambini piccoli.

Farrant e Zubrick (2011) hanno coinvolto, in uno studio longitudinale, 2.188 bambini di età media pari a 9 mesi nella prima misurazione, e 34 mesi nella seconda misurazione, dimostrando come la lettura di una storia, con cadenza quotidiana, e sessioni temporali superiore ai 10 minuti, favorisca l'arricchimento del vocabolario. L'assenza di tali pratiche nell'infanzia, può causare, invece, un incremento del 70% del rischio di sviluppare un vocabolario povero e dunque difficoltà scolastiche. L'ampiezza del vocabo-

Herbers J.E., Cutuli J.J., Supkoff L.M., Heistad D., Chan C.K., Hinz E., Masten A.S. (2012), "Early reading skills and academic achievement trajectories of students facing poverty, homelessness, and high residential mobility", *Educational Researcher*, 41, 9: 366-374.

Lo studio ha esaminato le abilità di lettura precoci come fattore predittivo per il successo scolastico e potenzialmente protettivo da esiti indesiderati, in generale, per studenti provenienti da condizioni socio-economiche svantaggiate. Gli esiti positivi nei risultati accademici derivano da un processo cumulativo, gli studenti migliorano le abilità esistenti mentre devono imparare a padroneggiare nuove abilità. Decenni di ricerca hanno costantemente dimostrato una stabilità nella gerarchia dei risultati accademici: i punteggi nelle prestazioni di lettura degli studenti in prima primaria sono altamente correlati con i punteggi ai test di lettura e matematica per tutta la carriera scolastica. I bambini che incontrano difficoltà fin da subito con la lettura sono inclini a non amare la lettura stessa e, leggendo meno, rimangono sempre più indietro. Le scarse capacità di lettura influenzano sia le future abilità e abitudini di lettura che i futuri risultati in matematica, perché molti test di matematica coinvolgono abilità verbali oltre che numeriche. I divari nei risultati accademici osservati a 18 anni sono, quasi sempre, già osservabili a 5 o 6 anni, suggerendo che le prestazioni precoci stabiliscono traiettorie accademiche a lungo termine. Questi risultati sottolineano l'importanza delle abilità con le quali ci si prepara alla scuola, l'importanza dei risultati precoci e dell'impegno a scuola, per tutti gli studenti. Inoltre, queste traiettorie di successo/insuccesso scolastico hanno implicazioni per il prosieguo della traiettoria formativa personale, ma anche per la vita professionale successiva. I bambini provenienti da famiglie con basso status socio-economico hanno probabilità maggiori dei coetanei meno svantaggiati di iniziare la scuola con scarse capacità di base e di conseguire bassi risultati. In questo studio è stata indagata l'importanza dei primi risultati scolastici (nella prima primaria) sul futuro successo scolastico tra 18.011 studenti raggruppati per livello di rischio socio-economico. Il livello di rischio socio-economico e la capacità di lettura orale in prima primaria hanno predetto la crescita dei risultati in lettura e matematica nelle classi successive.

La fluidità di lettura orale misurata in prima primaria ha predetto sia i livelli iniziali che la crescita dei risultati di lettura e matematica dalla terza primaria in poi. Questo risultato è coerente con le ricerche che dimostrano la natura cumulativa dei risultati scolastici e l'importanza delle abilità di lettura precoci per l'apprendimento successivo. All'inizio della scuola i risultati differiscono in base allo status socio-economico: gli studenti più svantaggiati mostrano livelli più bassi di risultati in prima primaria rispetto ai coetanei meno svantaggiati. La condizione di svantaggio ha predetto, inoltre, differenze sui risultati scolastici complessivi. Questo studio sottolinea quindi l'importanza di lavorare fin dalla prima infanzia per colmare preventivamente i possibili gap. I bambini che iniziano la scuola con livelli di literacy più alti saranno predisposti a impegnarsi, saranno motivati allo studio, all'apprendimento e anche alle altre opportunità che la scuola può offrire.

lario del bambino incide sulle capacità di comprensione e di rielaborazione di quanto appreso a scuola, soprattutto in contesti in cui la didattica è ancora molto legata alla lezione frontale (Farrant, Zubrik, 2013).

Le abilità legate alla comprensione narrativa sviluppate in età precoce facilitano l'attivazione di quei circuiti neurali che controllano le funzioni esecutive come la pianificazione, il controllo dell'attenzione, il monitoraggio dell'esecuzione, la flessibilità nella scelta delle strategie, la memoria di lavoro e la velocità di processamento che, a loro volta, influenzano con forza l'apprendimento della letto-scrittura (McInnees, Humphries, Hogg-Johnsonm, Tannock, 2003). Si tratta di funzioni e abilità che risulteranno decisive per il futuro successo scolastico.

2.6. L'impossibilità di una delega alla famiglia

Come è noto uno dei fattori più potenti per l'apprendimento del bambino è l'imitazione. Vedersi attorno adulti significativi costantemente interessati ai libri, che mostrano di cercare il tempo per leggere e di farlo con piacere, vedere come con piacere leggono ai propri figli, nipoti o altro è un forte stimolo a imitare: questo stimolo cognitivo è tanto più efficace quanto più viene collegato a esperienze emotive positive (Gerardi, 2014). Il rapporto a elevata densità emotiva e affettiva che il bambino instaura con l'adulto significativo che gli legge, ne facilita una maggiore consapevolezza dei propri sentimenti ed emozioni (Causa, 2002). Già Bruner, con i suoi studi sull'interazione fra madre e figlio (1983), aveva notato come in attività come quelle della lettura ad alta voce l'adulto compensasse il dislivello tra abilità richieste dalla comprensione del testo e capacità del bambino, attraverso "un'impalcatura", dando un supporto linguistico e cognitivo al piccolo, preparandolo a esplorazioni autonome future del linguaggio. L'American Academy of Pediatrics (AAP) raccomanda con forza ai genitori la lettura precocissima per i propri figli, sollecitandoli ad iniziare il più presto possibile dopo la nascita (Council on Early Childhood, 2014), citando benefici cognitivi, socio-emotivi e neurobiologici duraturi (Hutton *et al.*, 2015; 2017). Le ricerche hanno ormai ampiamente riconosciuto che i genitori, in qualità di primi "insegnanti" dei bambini, svolgono un ruolo vitale nello sviluppo di molte loro abilità, compreso il linguaggio (Boomstra, van Dijk, Jorna, van Geert, 2013; Han, Neuharth-Pritchett, 2014; Hindman *et al.*, 2008). Gli studi in questo ambito hanno anche evidenziato come la lettura ad alta voce condivisa possa costituire uno strumento di rafforzamento e velocizzazione delle abilità linguistiche ricettive e produttive e di sviluppo di altre abilità quali quelle attentive, le competenze relazionali e la consapevolezza emotiva (Batini, Tobia, Puccetti, Marsano, 2020).

Burris P.W., Phillips B.M., Lonigan C.J. (2019), "Examining the relations of the home literacy environments of families of low SES with children's early literacy skills", *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 24, 2: 154-173.

Molti studi si sono focalizzati sull'importanza delle prime esperienze di alfabetizzazione dei bambini (attraverso la lettura condivisa con i genitori) sull'acquisizione di apprendimenti ed in generale sulla "literacy readiness" dei bambini una volta che iniziano la scuola. Pochi studi però si sono concentrati su quanto queste pratiche cambino da famiglia e famiglia, e quanto una situazione di svantaggio (culturale e/o socio-economica) influisca su queste prime esperienze e quindi sul successivo successo scolastico dei bambini. Questo studio ha esaminato quindi la variabilità dell'ambiente di alfabetizzazione domestica in famiglie con condizione socio-economica di svantaggio. Gli obiettivi del presente studio erano quindi quelli di identificare più chiaramente l'ambiente di alfabetizzazione all'interno delle case delle famiglie svantaggiate e raggiungere una migliore comprensione dei molteplici aspetti legati all'ambiente di alfabetizzazione domestica che possono essere collegati allo sviluppo delle abilità di alfabetizzazione emergente dei bambini. A 292 genitori (di bassa estrazione socio-economica, sotto la soglia di povertà) partecipanti alla ricerca è stato somministrato un questionario per comprendere quali fossero le caratteristiche dell'ambiente di alfabetizzazione domestico, e questi dati sono stati poi incrociati con la conoscenza di titoli di libri da parte dei bambini (misura indiretta della quantità e qualità delle letture ad alta voce fatte con i genitori) ed infine con le loro abilità linguistiche all'ingresso della scuola. È stata riscontrata una notevole variabilità degli elementi dell'ambiente di alfabetizzazione domestica auto-riferiti (e per questo passibili di distorsioni dovute alla desiderabilità sociale dei rispondenti), ma questi elementi non sembravano influenzare né la conoscenza di titoli di libri dei bambini né il loro grado di alfabetizzazione all'inizio della prima primaria. I ricercatori hanno tuttavia scoperto che il numero di libri che si diceva fossero in casa prediceva il vocabolario ricettivo dei bambini, cioè la capacità di un bambino di capire una parola quando la vede o la sente. La capacità dei genitori di identificare i titoli dei libri di fiabe reali (inseriti in un elenco in cui comparivano anche titoli inventati) prediceva il vocabolario espressivo dei bambini (cioè, la loro capacità di produrre una parola appropriata dopo avergli mostrato l'immagine di un oggetto). Risulta probabile infatti che la conoscenza dei titoli delle fiabe sia legata alla reiterazione della lettura delle stesse. In generale, i bambini che provenivano da famiglie svantaggiate presentavano una conoscenza minore di titoli di libri e un grado minore di alfabetizzazione all'inizio della scuola primaria se paragonati alla media generale (ancor di più se paragonati a bambini provenienti da famiglie con uno stato socio-economico più alto). Questi risultati sottolineano la necessità di intervenire molto presto a livello scolastico per poter recuperare la situazione di svantaggio attraverso la lettura ad alta voce e fornendo un ambiente di alfabetizzazione che possa colmare le carenze dell'ambiente familiare specie delle famiglie svantaggiate.

Una recente meta-analisi di 16 studi ha dimostrato che i bambini le cui famiglie hanno aumentato, in seguito a un intervento su di loro, la lettura interattiva, hanno evidenziato capacità vocali espressive più elevate, in particolare per i bambini di 2-3 anni (Mol *et al.*, 2008). Inoltre, Hindman e colleghi (2008) hanno rilevato che un'adeguata interazione durante la lettura condivisa era positivamente correlata alle capacità espressive e al vocabolario.

Sarebbe bello che in tutte le famiglie ci fosse questa volontà e questa possibilità. Tuttavia Kuo e colleghi hanno scoperto che meno della metà dei genitori legge quotidianamente ai bambini di 4-9 mesi (Kuo, Franke, Regoado, Halfon, 2004), mentre Britto e colleghi (2002) hanno scoperto che solo il 22% dei genitori legge ogni giorno ai bambini di età pari o inferiore ai 12 mesi. Una revisione della letteratura ha mostrato che la propensione dei genitori e degli altri adulti in famiglia a leggere ai bambini è in relazione al proprio senso di autoefficacia, al reddito familiare, alle abitudini e alle esperienze personali dell'adulto circa la lettura (Batini, Tobia, Puccetti, Marsano, 2020). Il coinvolgimento precoce dei genitori e degli altri adulti significativi nelle pratiche di alfabetizzazione è in grado di apportare benefici ai bambini relativamente alle abilità di lettura di base, ma anche alla qualità di vita e alle competenze psicosociali dei bambini (Batini, Bartolucci, Toti, 2019; Batini, a cura di, 2021) eppure non possiamo contare sul fatto che tutti i genitori e gli adulti che vivono con dei bambini piccoli vogliano e possano farlo. Proprio per questo il ruolo del sistema educativo pubblico, sin dalla primissima infanzia, è fondamentale e qui trova fondamento la scelta operata con la politica educativa *Leggere: Forte!*

2.7. Il ruolo del sistema educativo fin dalla prima infanzia

La lettura condivisa di libri nel sistema educativo fin dalla prima infanzia è stata identificata come un mezzo fondamentale per promuovere lo sviluppo precoce dei bambini, in particolare come strumento per correggere le disparità socio-economiche nelle abilità dei bambini all'ingresso delle scuole (Arnold, Doctoroff, 2003; Brooks-Gunn, Markman, 2005), poiché vi è un netto divario nel rendimento scolastico tra i bambini provenienti da contesti di reddito medio-basso e quelli delle fasce reddituali superiori, che emerge presto nello sviluppo. Le differenze cognitive tra i due gruppi sono evidenti nella prima infanzia (Halle *et al.*, 2009; Hulsey *et al.*, 2011), in particolare i bambini di famiglie con un basso reddito sono meno preparati già all'ingresso nella scuola dell'infanzia rispetto ai bambini delle famiglie con reddito medio-alto (Denton Flanagan,

McPhee, 2009), soprattutto in relazione alle abilità linguistiche (Hulsey *et al.*, 2011). In questa disparità si può intervenire con la lettura ad alta voce, i cui effetti risultano rilevanti nel contesto scolastico, con training annuali (Wanzek, Petscher, Al Otaiba, Donegan, 2019), anche con bambini di 10 anni (Huang *et al.*, 2019) e anche per la fascia d'età della scuola secondaria (Hemphill *et al.*, 2015).

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*, 221: 121-134.

La letteratura scientifica ha dimostrato ampiamente che la lettura ad alta voce può rappresentare una didattica fondamentale per facilitare lo sviluppo di molte abilità cognitive, emotive e psicologiche, già nella primissima infanzia. In questo studio si è voluto verificare questa ipotesi attraverso un impianto quasi-sperimentale. 68 bambini provenienti da 14 sezioni diverse, di età compresa fra 3 e 5 anni e sono stati suddivisi in due gruppi (8 sezioni come gruppo sperimentale e 9 sezioni come gruppo di controllo). A questi due gruppi sono stati somministrati due test: un test che indaga le competenze di riconoscimento delle emozioni ed un altro che invece indaga le abilità di pianificazione sequenziale (chiede di rimettere in ordine delle vignette con le quali creare una storia). Le sezioni del gruppo di controllo, dopo le rilevazioni, hanno continuato le attività quotidiane tradizionali mentre le sezioni del gruppo sperimentale sono state sottoposte a sessioni quotidiane di lettura ad alta voce. Al termine di questo periodo sono stati somministrati di nuovo gli stessi test per vedere se i due gruppi aumentassero le loro prestazioni ai test in maniera differente (e quindi se le sessioni di lettura avessero influito su tali punteggi), confrontando tra loro i rispettivi incrementi. I risultati hanno mostrato che i gruppi sperimentali aumentano molto di più le performance a tali test, indicando quindi che la lettura ad alta voce è uno strumento potente per “velocizzare” la maturazione di competenze essenziali, cognitive ed emotive, rispetto alle consuete attività didattiche erogate all’interno delle scuole dell’infanzia. Inoltre, dall’analisi si evince come gli effetti siano “democratici” ovvero quanto le differenze in entrata dei componenti del gruppo sperimentale, che possono essere dovute sia a fattori di maturazione, sviluppo, fattori personali e costitutivi, oppure derivanti da condizioni socio-economiche di svantaggio, vadano ad assottigliarsi, diminuendo le differenze interpersonali e quindi tendendo a formare gruppi più omogenei. L’importanza di tale pratica risulta evidente sia per i guadagni di tutti che per consentire ai bambini con un livello di partenza più basso di recuperare rispetto ai compagni e quindi formare gruppi più in grado di facilitare le insegnanti nella loro progettazione didattica.

Bibliografia e sitografia

- Al-Mansour N.S. (2011), “The effect of teacher’s storytelling aloud on the reading comprehension of Saudi elementary stage students”, *Journal of King Saud University-Languages and Translation*, 23, 2: 69-76.
- Aram D., Shapira R. (2012), “Parent-child shared book reading and children’s language, literacy, and empathy development”, *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2: 55-65.
- Arnold D.H., Doctoroff G.L. (2003), “The early education of socioeconomically disadvantaged children”, *Annual review of psychology*, 54, 1: 517-545.
- Baker C.E. (2013), “Fathers’ and mothers’ home literacy involvement and children’s cognitive and social emotional development: Implications for family literacy programs”, *Applied developmental science*, 17, 4: 184-197.
- Batini F., a cura di (2021), *Ad alta voce. La lettura che fa bene a tutti*, Giunti, Firenze.
- Batini F., Tobia S., Puccetti E.C., Marsano M. (2020), “La lettura ad alta voce nell’infanzia: il ruolo dei genitori”, *Lifelong Lifewide Learning*, 16, 37: 26-41.
- Batini F., Bartolucci M. (2019), “La promozione del benessere scolastico e l’empowerment cognitivo degli studenti attraverso la lettura ad alta voce: una sperimentazione nazionale”, in Castelli L., Marcionetti J., Plata A., Ambrosetti A. (a cura di), *Well-being in Education Systems*, Hografe, Bern.
- Batini F., 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*, 221: 121-134.
- Bettelheim B., Zelan K. (1982), *Imparare a leggere: come affascinare i bambini con le parole*, Feltrinelli, Milano.
- Boomstra N., van Dijk M., Jorna R., van Geert P. (2013), “Parent reading beliefs and parenting goals of Netherlands Antillean and Dutch mothers in the Netherlands”, *Early Child Development and Care*, 183, 11: 1605-1624.
- Britto P.R., Fuligni A.S., Brooks-Gunn J. (2002), “Reading, rhymes, and routines: American parents and their young children”, in Halfon N., McLearn K.T., Schuster M.A. (eds.), *Child rearing in America: Challenges facing parents with young children*, Cambridge University Press, Cambridge, 117-145.
- Brooks-Gunn J., Markman L. B. (2005), “The contribution of parenting to ethnic and racial gaps in school readiness”, *The future of children*, 15, 1: 139-168.
- Bruner J. (1983), “Play, thought, and language”, *Peabody Journal of Education*, 60, 3: 60-69.
- Burris P.W., Phillips B.M., Lonigan C.J. (2019), “Examining the relations of the home literacy environments of families of low SES with children’s early literacy skills”, *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 24, 2: 154-173.
- Causa P. (2002), “La lettura ad alta voce”, *Il Medico e Bambino*, 21, 9: 611-615.
- Council on Early Childhood (2014), “Literacy promotion: an essential component of primary care pediatric practice”, *Pediatrics*, 134, 2: 404-409.
- Crain W. (2015), *Theories of development: Concepts and applications*, Psychology Press, Abingdon.

- Dunst C.J., Simkus A., Hamby D.W. (2012a), "Effects of Reading to Infants and Toddlers on Their Early Language Development", *CELLreviews*, 4, 5: 1-7.
- Dunst C.J., Simkus A., Hamby D.W. (2012b), "Relationship between age of onset and frequency of reading and infants' and toddlers' early language and literacy development", *Center for Early Literacy Learning*, 5, 3: 1-10.
- Elliott J. (2006), "Educational research as a form of democratic rationality", *Journal of Philosophy of Education*, 40, 2: 169-185.
- Farrant B.M., Zubrick S.R. (2013), "Parent-child book reading across early childhood and child vocabulary in the early school years: Findings from the Longitudinal Study of Australian Children", *First Language*, 33, 3: 280-293.
- Flanagan K.D., McPhee C. (2009), *The Children Born in 2001 at Kindergarten Entry: First Findings from the Kindergarten Data Collections of the Early Childhood Longitudinal Study, Birth Cohort (ECLS-B). First Look*, National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, Washington DC.
- Freschi E. (2018), "Quale approccio alla lettura prima di saper leggere", *Formazione & Insegnamento, Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 16, 1: 51-66.
- Gherardi V. (2014), "Bambini che leggono prima di leggere. Esperienze educative in luoghi di lettura per bambini piccoli e genitori", *RELADEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3, 2: 201-217.
- Gold J., Gibson A. (2001), "Reading aloud to build comprehension", *Reading Rockets*, 32, 7: 14-21.
- Gottschall J. (2014), *L'istinto di narrare: Come le storie ci hanno resi umani*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Lavorato M.C. (1988), *Racconti, storie e narrazioni: i processi di comprensione dei testi*, Il Mulino, Bologna.
- Halle T., Forry N., Hair E., Perper K., Wandner L., Wessel J., Vick J. (2009), *Disparities in early learning and development: lessons from the Early Childhood Longitudinal Study-Birth Cohort (ECLS-B)*, Child Trends, Washington DC.
- Han J., Neuharth-Pritchett S. (2014), "Parents' interactions with preschoolers during shared book reading: Three strategies for promoting quality interactions", *Childhood Education*, 90, 1: 54-60.
- Herbers J.E., Cutuli J.J., Supkoff L.M., Heistad D., Chan C.K., Hinz E., Masten A.S. (2012), "Early reading skills and academic achievement trajectories of students facing poverty, homelessness, and high residential mobility", *Educational Researcher*, 41, 9: 366-374.
- Hindman A.H., Connor C.M., Jewkes A.M., Morrison F.J. (2008), "Untangling the effects of shared book reading: Multiple factors and their associations with preschool literacy outcomes", *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 3: 330-350.
- Hulsey L.K., Aikens N., Kopack A., West J., Moiduddin E., Tarullo L. (2011), *Head Start Children, Families, and Programs: Present and Past Data from FACES. OPRE Report 2011-33a*, Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services, Washington DC.

- Hutton J.S., Horowitz-Kraus T., Mendelsohn A.L., DeWitt T., Holland S.K., C-Mind Authorship Consortium (2015), "Home reading environment and brain activation in preschool children listening to stories", *Pediatrics*, 136, 3: 466-478.
- Hutton J.S., Phelan K., Horowitz-Kraus T., Dudley J., Altaye M., DeWitt T., Holland S.K. (2017), "Shared reading quality and brain activation during story listening in preschool-age children", *The Journal of pediatrics*, 191: 204-211.
- Kalb G., Van Ours J.C. (2014), "Reading to young children: A head-start in life?", *Economics of Education Review*, 40: 1-24.
- Kuo A.A., Franke T.M., Regalado M., Halfon N. (2004), "Parent report of reading to young children", *Pediatrics*, 113, 5: 1944-1951.
- Levin I., Aram D. (2012), "Mother-child joint writing and storybook reading and their effects on kindergartners' literacy: An intervention study", *Reading and Writing*, 25, 1: 217-249.
- Lonigan C.J., Shanahan T. (2009), *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Executive Summary. A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention*, National Institute for Literacy, Washington DC.
- McInnes A., Humphries T., Hogg-Johnson S., Tannock R. (2003), "Listening comprehension and working memory are impaired in attention-deficit hyperactivity disorder irrespective of language impairment", *Journal of abnormal child psychology*, 31, 4: 427-443.
- Mol S.E., Bus A.G., De Jong M.T., Smeets D.J. (2008), "Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis", *Early education and development*, 19, 1: 7-26.
- Niklas F., Cohrssen C., Tayler C. (2016), "The sooner, the better: Early reading to children", *Sage Open*, 6, 4 doi: 2158244016672715.
- Oczkus L.D. (2012), "The Power of reading aloud to Your students: Guidelines and top 5 read-aloud strategies", *Best Ever Literacy Survival Tips: 72 Lessons You Can't Teach Without*. New York. International Reading Association.
- Perry N.E. (2002), "Introduction: Using qualitative methods to enrich understandings of self-regulated learning", *Educational psychologist*, 37, 1: 1-3.
- 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.
- Shonkoff J.P., Richter L. (2013), "The powerful reach of early childhood development", *Early Childhood Development Research and Its Impact on Global Policy*, 24-34.
- Wanzek J., Petscher Y., Al Otaiba S., Donegan R.E. (2019), "Retention of reading intervention effects from fourth to fifth grade for students with reading difficulties", *Reading & Writing Quarterly*, 35, 3: 277-288.
- Woodcock R.W., McGrew K.S., Mather N. (2001a), *Woodcock-Johnson III tests of cognitive ability*, Riverside, Itasca (Illinois).
- Woodcock R.W., McGrew K.S., Mather N. (2001b), *Woodcock-Johnson III tests of achievement*, Riverside, Itasca (Illinois).

3. Il contesto

di *Jessica Magrini, Sandra Traquandi*

3.1. 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 938, di cui nidi d'infanzia 779, i servizi integrativi sono 131, i centri integrati zerosei sono 84 (dati dell'*Osservatorio Regionale Educazione e Istruzione della Regione Toscana*¹, anno educativo di riferimento 2019-2020).

Gli iscritti totali ai servizi toscani sono 24.881, di questi 23.212 afferiscono al nido d'infanzia.

1. 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 ed ampliate (banche dati SIRIA - Sistema Informativo Regionale Infanzia -, SISIP - Sistema Informativo Scuole dell'Infanzia Paritarie -, Anagrafe regionale degli studenti, Banca dati Progetti Educativi Zonali - PEZ -, Banca dati Diritto allo studio scolastico). Si rinvia a www.regione.toscana.it/osservatorioeducazioneistruzione.

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 2019-2020 i nidi d'infanzia e i centri integrati zeroesi a titolarità pubblica sono 396, di cui 106 a gestione diretta, mentre 411 risultano a titolarità privata.

La ricettività potenziale complessiva del sistema 0-3 toscano ammonta a 27.577 posti.

3.2. 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 sono pertanto a tutti gli effetti parte del sistema di istruzione nazionale) e non paritarie.

Di seguito alcuni dati di riferimento del sistema scolastico toscano (organico 2020-2021 delle scuole statali, Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana).

Le scuole dell'infanzia attive in Toscana sono 991, gli iscritti sono 60.577.

I plessi di scuola primaria dislocate nel territorio regionale sono 931 con un numero di iscritti pari a 143.646 alunni. In riferimento alle scuole secondarie, i dati riportano un numero di plessi delle secondarie di primo grado di 400, per un totale di 99.543 iscritti, mentre i plessi di secondaria di secondo grado sono 393, con 168.102 ragazzi iscritti complessivi. L'Osservatorio regionale educazione e istruzione pubblica dati descrittivi delle caratteristiche del sistema scolastico toscano e delle sue performance.

3.3. La programmazione territoriale della Regione Toscana

La Regione Toscana emana annualmente le *Linee guida per la programmazione e progettazione educativa integrata territoriale* sulla cui base si promuovono, si indirizzano e si finanziano attività a favore dei territori, sia relativamente al segmento 0-6 che per quanto riguarda l'età scolare. La progettazione delle esperienze che vengono proposte ai bambini e ai ragazzi si inserisce e si attiva attraverso il sistema di *governance* territoriale che caratterizza la Toscana e fonda le sue radici nelle 35 Conferenze Zonali per l'Educazione e l'Istruzione in cui è suddivisa la regione. Le 35 Zone per l'Educazione e l'Istruzione sono i luoghi della programmazione unitaria, della sintesi delle relazioni, della messa in comune di risorse, competenze, idee ed energie.

Queste ultime elaborano annualmente il proprio Progetto Educativo Zonale (PEZ), formulato sulla base delle criticità e delle caratteristiche del territorio con la prospettiva del contrasto alla dispersione scolastica e il successo formativo. Le Conferenze Zonali per l'Educazione e l'Istruzione² 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.

2. Sito: www.regione.toscana.it/-/le-zone-dell-educazione-e-dell-istruzione.

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 per cento 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) istituzioni 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 per cento 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 la Delibera n. 584 del 21-06-2016 e le successive Linee guida per la sua applicazione (D.G.R. n. 251 del 20-03-2017) indicano che l'organizzazione e strutturazione di ciascuna Zona devono prevedere necessariamente l'esistenza di alcuni organismi. Nello specifico è definita la strutturazione/organizzazione della Zona: la Conferenza Zonale per l'Educazione e 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 DPGR 41/r del 2013, 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.

La funzione degli organismi tematici risulta determinante per i percorsi di supporto e accompagnamento dei gruppi di lavoro, sia per il consolidamento delle buone pratiche che per il superamento degli eventuali elementi di criticità rintracciati. In quest'ottica la formazione è uno degli strumenti fondamentali per attrezzare educatori e docenti del sistema di educazione e istruzione delle competenze necessarie e per sollecitare processi di perfezionamento personale attraverso la partecipazione ad occasioni sistematiche di riflessione sulle azioni educative.

Le Conferenze 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.

3.3.1. *I Progetti Educativi Zonali*

I Progetti Educativi Zonali (PEZ), concepiti come risposta integrata ai bisogni dei territori, permettono la realizzazione da parte dei comuni di attività rivolte ai bambini e ragazzi dai 3 mesi ai 18 anni di età e intervengono sia nell'ambito dell'infanzia (per sostenere e qualificare il sistema dei servizi per la prima infanzia attraverso il coordinamento e la formazione del personale), sia nell'ambito dell'età scolare (per prevenire e contrastare la dispersione scolastica, promuovendo l'inclusione di disabili e stranieri e l'orientamento, contrastando il disagio scolastico, nonché per promuovere esperienze educative/socializzanti durante la sospensione del tempo scuola).

Le Linee guida PEZ, che annualmente vengono approvate, forniscono per ciascun anno educativo/scolastico le indicazioni per la formulazione dei Progetti, individuando le priorità di intervento e destinando le risorse regionali ripartite tra le Conferenze Zonali per l'Educazione e l'Istruzione; a queste si aggiungono i cofinanziamenti obbligatori (in percentuale) degli enti locali.

Tutte le informazioni inerenti i PEZ³ vengono gestite mediante un apposito applicativo on line, accessibile agli utenti accreditati. Tale strumento permette di ottimizzare e velocizzare le operazioni di presentazione, verifica e monitoraggio dei progetti, creando inoltre la disponibilità di una preziosa banca dati.

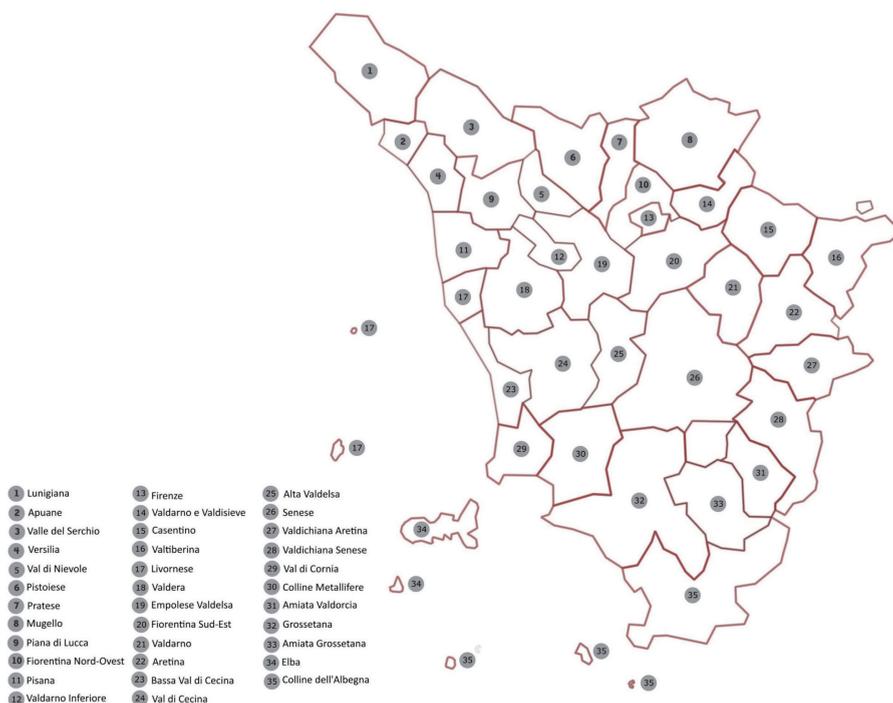
L'analisi della progettazione e i dati di monitoraggio dei PEZ vengono pubblicati periodicamente nell'ambito dei rapporti elaborati dalla Regione Toscana a supporto delle Conferenze per l'Educazione e l'Istruzione.

3.3.2. *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 per l'Educazione e l'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, di seguito, riporta la specifica suddivisione territoriale toscana.

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 incaricate – come previsto – nell'ente locale che di solito rappresenta il soggetto capofila della Conferenza stessa e gli sono attribuiti compiti specifici.

3. Sito: www.regione.toscana.it/pez.



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 zionali (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.

Nel tempo il sistema di relazioni tra territorio e Regione si è evoluto, si sono innescati percorsi e processi di miglioramento continuo delle pratiche realizzate dando luogo a momenti di confronto, di riflessione e di scambio tra esperienze diverse. Questi contesti hanno portato alla qualificazione delle azioni educative toscane a favore dei bambini, dei ragazzi e delle famiglie ed è proprio all’interno del sistema di *governance* regionale che si sono determinate le condizioni favorevoli per l’attuazione della politica regionale *Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l’intelligenza.*

Parte seconda

I primi mesi

4. La formazione del personale

di *Federico Batini, Simone Giusti, Martina Evangelista, Moira Sannipoli, Marco Bartolucci, Irene Dora Maria Scierri*

Nel periodo compreso tra ottobre 2019 e giugno 2020 il gruppo di ricerca ha lavorato in stretta collaborazione con il settore Educazione e Istruzione della Regione Toscana alla progettazione esecutiva, all'organizzazione, alla gestione e alla realizzazione delle attività formative e di affiancamento destinate a tutti gli educatori/docenti della fascia 0-6.

4.1. L'organizzazione delle attività

L'attività formativa progettata dal gruppo di ricerca – 25 ore di attività, di cui 15 ore in presenza e 10 ore di attività non frontali legate alla documentazione dell'attività di lettura – è stata riconosciuta nell'ambito del Piano della formazione di ambito del Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca, sulla base del Protocollo d'Intesa tra Regione Toscana e Ufficio Scolastico Regionale, per il riconoscimento dei percorsi di formazione congiunta per educatori dei servizi educativi per l'infanzia e docenti della scuola dell'infanzia nell'ambito della qualificazione del personale in servizio nel sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino ai 6 anni – D.G.R. n. 1242/2017– e sulla base dell'Accordo di collaborazione sopra citato per la realizzazione del progetto *Leggere: Forte!*.

La formazione è stata erogata in ognuna delle 35 Zone per l'Educazione e l'Istruzione per gli educatori dei nidi e i docenti delle scuole dell'infanzia. Nelle Zone Empolese e Valdera, inoltre, è stata realizzata una formazione specifica per i docenti della scuola primaria e della secondaria.

Gli incontri di formazione, considerando sia quelli rivolti alla fascia 0-6 che quelli dedicati agli insegnanti di primaria e secondaria, sono stati 155. A questi si possono aggiungere i 4 incontri di aggiornamento formativo erogati a giugno 2020, per un totale di 159 incontri di formazione

tenuti da un team di formatori e di formatrici coordinato direttamente dal responsabile scientifico del progetto.

Le attività di formazione hanno toccato quattro temi fondamentali allo sviluppo delle conoscenze e delle competenze necessarie ad affrontare in modo consapevole la lettura ad alta voce così come proposta da *Leggere: Forte!*:

- il training intensivo: perché un'ora al giorno tutti i giorni;
- meccanismi ed effetti di lettura. Cosa ci dice la ricerca evidence based sulla lettura ad alta voce e sui suoi effetti;
- l'esperienza della lettura come esperienza estetica. Il processo di comprensione e la fruizione di storie;
- le pratiche di lettura ad alta voce e le scelte bibliografiche.

4.2. Il training intensivo: perché un'ora al giorno tutti i giorni

Quando in formazione iniziale, con educatori ed educatrici, insegnanti o altri operatori si individua in un'ora al giorno il tempo ideale di lettura ad alta voce non è difficile immaginare il tipo di reazioni che, normalmente, si sollevano. La gamma di difficoltà e di non possibilità ipotizzate è ampia e va da commenti relativi alla incapacità di seguire per il target di riferimento: “ma siamo matti? è impossibile per/con...” (e qui ciascuno inserisca l'utenza con la quale lavora) a “forse un'ora alla settimana?” a “e dove la colloco un'ora nella mattinata” sino a commenti e osservazioni, più specifiche per l'età scolare, spesso relative all'eccessiva rilevanza rispetto alle altre attività didattiche: “sarebbe bello ma...” oppure “se si fa questo non si fa altro”; oppure alla difficoltà di avere collaborazione da parte dei colleghi che, nel contesto di istruzione, delegano spesso queste attività all'insegnante di italiano: “impossibile perché toccherebbe solo all'insegnante di italiano”.

Quando poi le sperimentazioni si avviano le testimonianze successive all'attività sul campo spesso recuperano questo proprio scetticismo iniziale dichiarando di averlo superato e di aver riscontrato sul campo progressi formidabili. Questo emblematico iter non si è smentito nel corso del primo anno di *Leggere: Forte!*. Visto che la politica educativa ha preso avvio mettendo al centro proprio la fascia di età 0/6 si sono verificate, specie inizialmente, comprensibili diffidenze circa la capacità, in particolare dei bambini 0/3, ma anche di quelli 3/6 di raggiungere l'ora di attenzione. Le medie temporali registrate nei servizi coinvolti, passate da 22 minuti medi a 59 minuti medi, hanno dissipato queste diffidenze.

La peculiarità dell'approccio proposto dentro *Leggere: Forte!* è frutto di una storia che viene dall'esperienza sul campo di un gruppo di ricerca e azione, che si snoda lungo due direttrici. Da una parte l'esperienza con l'orientamento narrativo e la lettura ad alta voce di associazioni di promozione sociale e volontariato nate in Toscana¹, dall'altra la ricerca sul campo del gruppo raccolto, sin dal 2009, attorno alla cattedra di pedagogia sperimentale dell'Università di Perugia. Nelle sperimentazioni realizzate con diverse fasce di età², infatti, si è verificato quale fosse il livello di attenzione che si poteva progressivamente ottenere con diversi target e se vi fosse la possibilità di "allenare" l'attenzione stessa. Le esperienze svolte, sempre improntate a un profondo rispetto del target con il quale si stava lavorando, sia che si trattasse di bambini della prima o primissima infanzia, sia che si trattasse di anziani affetti da malattie dementigene ci ha dimostrato che, partendo sempre dal tempo di attenzione (quale che fosse) del gruppo con il quale si lavorava e avendo alcune attenzioni (variazioni di toni, temi e registri, specie quando le letture sono ancora molto brevi) tale tempo poteva dilatarsi rapidamente raggiungendo, presto e senza fatica, un tempo attorno all'ora di attenzione. Nessuno ha mai interpretato questo tempo come un traguardo massimo (ci sono anche servizi per la prima infanzia che leggono per un tempo quotidiano superiore) ma come tempo "ideale", interpretando, infatti, l'ora (adattabile "all'ora scolastica") come rispondente a una serie di "convenienze":

- rappresenta un tempo che consente di attivare efficacemente e di tenere allenate le capacità attentive;
- ha dimostrato, nel tempo, di produrre, con diversi target attraverso la continuità dell'esperienza, effetti significativi sul piano cognitivo, emotivo, relazionale, della comprensione, del linguaggio, della memoria;
- si colloca facilmente nell'orario scolastico per le secondarie con un'adeguata turnazione delle discipline implicate;
- consente (e a volte richiede) di alternare, ove occorra, diverse tipologie di testi;
- consente all'esperienza di lettura di assumere una rilevanza per chi ascolta;
- riesce a produrre effetti verificabili già dopo 40 giorni di intervento.

1. In particolare l'esperienza dell'associazione di promozione sociale Pratika, attiva sin dal 2000 con questi approcci e quella di LaAV, il movimento di volontari per la lettura ad alta voce che ha collaborato anche a questo progetto e che agisce utilizzando la lettura ad alta voce come strumento di volontariato dal 2009.

2. Le sperimentazioni hanno, infatti, riguardato non solo bambini e ragazzi, ma anche anziani con malattie dementigene.

Già l'esperienza di *Leggimi ancora*, il progetto nazionale promosso da Giunti Scuola (Batini, a cura di, 2021) che aveva come obiettivo quello di coinvolgere classi di primaria (e nel primo anno anche secondaria di primo grado) in un percorso di lettura ad alta voce di un'ora al giorno per cento giorni, aveva mostrato come l'obiettivo fosse assolutamente raggiungibile anche lavorando con numeri rilevanti (oltre 13.000 classi coinvolte nel primo anno) e in situazioni del tutto diverse e l'effetto equitativo che si riusciva a produrre attraverso questa scansione temporale.

Leggere: Forte! è stato, nel primo anno, peculiare proprio per la sua capacità di dimostrare la praticabilità e la rilevanza di un'attività intensiva con la lettura ad alta voce già con i bambini molto piccoli. I progressi evidenziati sotto il profilo della comprensione e della produzione linguistica dei bambini della prima infanzia sono uno dei racconti più belli circa il progetto.

4.3. Meccanismi ed effetti di lettura

Conoscere i meccanismi che stanno alla base della capacità del nostro cervello di leggere può aiutare a comprendere meglio cosa succede quando leggiamo a un bambino, anche molto piccolo, e a predisporre l'ambiente educativo in modo ottimale per facilitare l'apprendimento di questo processo così delicato quale è l'acquisizione della capacità di lettura. Dietro l'attività di lettura di un testo scritto risiedono infatti complessi meccanismi neuronali di cui solo di recente si è cominciato a capire il funzionamento.

Il nostro cervello non è biologicamente programmato per leggere, per questo motivo l'acquisizione della lettura richiede un insegnamento diretto: "Per acquisire questa capacità non naturale, i bambini hanno bisogno di ambienti educativi che supportino tutti quei circuiti bisognosi di un'acquisizione che permetta al cervello di leggere" (Wolf, 2009, p. 25).

Non è questo il contesto per soffermarsi su come il nostro cervello, che non è nato per leggere, ad un certo punto riesca a farlo; basti accennare al fatto che quando iniziamo l'apprendimento della lettura una parte dei neuroni di una data area visiva della corteccia cerebrale si riconverte al fine di riconoscere la forma delle lettere e delle parole: ipotesi nota come "riciclaggio neuronale" (Dehaene, 2009). L'area del cervello deputata al riconoscimento della forma visiva delle parole costituisce una vera e propria porta di ingresso verso le aree del linguaggio. Quest'area si specializza nella lettura riciclando parte della corteccia visiva che originariamente era deputata al riconoscimento di volti e luoghi. In estrema sintesi e semplificando, dal punto di vista neurale imparare a leggere consiste nel mettere

in connessione due sistemi cerebrali: il sistema visivo del riconoscimento delle forme e le aree del linguaggio.

Lo sviluppo linguistico del bambino ha dunque un ruolo fondamentale nel preparare il cervello alla lettura. L'ambiente linguistico in cui è immerso il bambino fin da piccolissimo può infatti preparare il cervello per l'acquisizione della lettura, grazie al potenziamento dell'area linguistica. Fin dai primi mesi di vita il bambino mostra una attenzione alla lingua materna e inizia ad apprendere i suoni della propria lingua. L'apprendimento del linguaggio, al contrario di quello della lettura, è facilitato da una predisposizione genetica. Quando un bambino inizia a leggere, generalmente intorno ai 5-6 anni, la sua area linguistica è pronta ad affrontare quel difficile processo che è l'acquisizione dell'abilità di lettura. Tuttavia, quest'area può essere più o meno "pronta" a seconda del numero di parole che un bambino ha ascoltato, anche attraverso la lettura ad alta voce. La lettura condivisa da parte dell'adulto fa in modo che i bambini entrino in contatto con la ricchezza e la precisione della lingua scritta molto prima che siano in grado di leggere, offrendo così un'importante opportunità per sviluppare la competenza sintattica e lessicale. Per questo motivo leggere a bambini di 0-6 anni produce un miglioramento del linguaggio che a sua volta facilita l'acquisizione e la capacità di lettura.

Quanto appena discusso è supportato dalle ricerche che utilizzano la tecnica della risonanza magnetica funzionale per visualizzare le regioni cerebrali che si attivano quando il cervello sta svolgendo un dato compito. Hutton e colleghi (2015), ad esempio, hanno mostrato come l'ascolto di storie in bambini di età compresa tra i 3 e i 5 anni, comporti una maggiore attivazione neurale della regione che supporta l'elaborazione del significato del linguaggio; area fondamentale anche per la lingua orale e connessa alla lettura e all'assegnazione di significato a lettere e parole. Altri studi hanno mostrato come ci sia una associazione positiva tra il grado di attivazione dell'area di elaborazione del linguaggio durante l'ascolto di una storia e le successive abilità di lettura a 11 anni.

Si è già discusso, in questo volume (cfr. capitolo 2), quali possano essere gli effetti della lettura sull'alfabetizzazione emergente e sullo sviluppo del linguaggio e sono state richiamate 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. Alcuni studi, condotti dal gruppo di ricerca della cattedra di Pedagogia sperimentale dell'Università degli Studi di Perugia, hanno dimostrato come, attraverso la lettura ad alta voce praticata intensivamente in contesti educativi, si ottengono benefici anche nella comprensione del testo e nelle abilità cognitive di base

(Batini, Bartolucci, 2020) e, inoltre, effetti positivi sono stati registrati sulle abilità collegate all'empatia come la capacità di attribuire correttamente intenzionalità ed emozioni ai personaggi e sull'agio/disagio scolastico, vantaggi sono stati osservati anche sulla creatività e sulle capacità cognitive di cogliere e organizzare visivamente dati per comprendere le situazioni nel loro insieme, oltre a quelle di organizzazione spazio-temporale, anticipazione mentale e pianificazione (Batini, Bartolucci, Timpone, 2018).

Le storie hanno però anche un altro potere: quello di cambiare le nostre convinzioni sul mondo reale (Mar, 2004). In altre parole, la lettura può incidere sul nostro modo di comprendere e interagire con gli altri. In particolare, interagire con la narrativa e simulare mentalmente le esperienze sociali rappresentate può migliorare o mantenere le abilità sociali, in particolare le capacità di empatia e comprensione sociale. I lettori di narrativa sembrano infatti avere prestazioni più elevate in queste particolari capacità rispetto ai lettori di saggistica (Mar, Oatley, Peterson, 2006). Altri studi hanno dimostrato come la lettura di storie di finzione possa promuovere e perfezionare la sensibilità interpersonale, migliorando la teoria della mente (ad es. Kidd, Castano, 2013).

Altro effetto importante delle storie di finzione è la riduzione del pregiudizio. La teoria che sta alla base di questo meccanismo è nota come "teoria del contatto sociale" (Allport, 1954). Pregiudizi, stereotipi e discriminazioni nascono dalla mancanza di conoscenza tra i gruppi; Allport ha dimostrato che il contatto positivo intergruppi, sotto particolari condizioni, può ridurre il pregiudizio. Ad oggi l'ipotesi del contatto ha mostrato di essere estremamente efficace per la riduzione del pregiudizio ed i suoi effetti sono stati rilevati in qualsiasi età, contesto e gruppo target. Una forma più recente di contatto sociale è il cosiddetto contatto sociale "esteso" o "indiretto" che prevede l'utilizzo di storie in cui i membri dell'ingroup sono sostituiti da un personaggio di finzione che è in contatto con membri di gruppi stigmatizzati. Come dimostra, ad esempio, lo studio di Cameron, Brown e Douch (2006) leggere in classe storie che descrivono l'amicizia tra bambini appartenenti a diversi gruppi di minoranza porta i bambini dell'ingroup a sviluppare atteggiamenti più positivi verso i membri dell'outgroup. A tal proposito noti sono gli studi sulla serie di romanzi di Harry Potter (Vezzali *et al.*, 2015).

In sintesi, la narrativa fornisce modelli di esperienza attraverso i personaggi che rappresenta e a cui il lettore si lega, contribuendo così a rendere più comprensibili le relazioni fra individui ma anche a guidare e orientare i comportamenti intersoggettivi (Levorato, 2000).

La lettura di narrativa ha dunque un'importante funzione non solo sul piano cognitivo e linguistico ma anche su quello della socializzazione, concorrendo al benessere dell'individuo in diversi contesti di vita.

4.4. L'esperienza della lettura come esperienza estetica

Le risorse che sono mobilitate durante l'esperienza estetica sono di tre tipi: risorse attenzionali, risorse emotive e risorse edoniche, che hanno cioè un rapporto con il piacere. Senza entrare nel dettaglio delle spiegazioni e delle argomentazioni fornite dal Schaeffer (2015), è importante ribadire che non si tratta di risorse specificamente estetiche ma di risorse comuni che sono combinate tra loro in modo particolare. Nel caso dell'attenzione, per esempio, si può dire che le stesse risorse che sono impegnate nei normali processi attenzionali della vita quotidiana possono essere mobilitate con particolari strategie che definiamo estetiche e che sono caratterizzate da un "superinvestimento attenzionale" (Schaeffer, 2015, p. 77) e, soprattutto, dalla "polifonia", cioè dalla possibilità di implicare e di far interagire differenti livelli, strati e modalità di focalizzazione dell'attenzione (Schaeffer, 2015, pp. 90-99). Nell'esperienza estetica, inoltre, come può essere qualsiasi esperienza di lettura della narrativa, sono sempre implicate le emozioni, sia pure in una forma diversa da quella comune. Nella vita di tutti i giorni, infatti, le emozioni preparano l'azione, mentre nell'esperienza estetica, pur mantenendo intatta la loro forza, non si traducono in comportamenti (Schaeffer, 2015, p. 164). La dimensione emotiva è inseparabile da quella cognitiva, poiché l'emozione è il prodotto di una valutazione cognitiva, anche e non è sempre cosciente (Schaeffer, 2015, pp. 140-141). Nel suo lavoro dedicato a *Le emozioni della lettura* Levorato (2000, p. 194) definisce "piacere della mente" quella particolare forma di interazione tra cognizione ed emozione che si attiva durante la lettura della narrativa, per cui "al variare delle informazioni disponibili elaborate dal sistema cognitivo varia anche lo stato emotivo". È il motivo per cui le informazioni elaborate dal lettore durante la lettura di una narrazione sono più memorabili di quelle immagazzinate attraverso descrizioni o argomentazioni (Levorato, 2000, p. 194).

La lettura di un'opera letteraria comporta l'impegno di risorse emotive e cognitive da parte della persona coinvolta, la quale esprime, durante la lettura, una valutazione edonica (in termini di piacere/dispiacere) sull'esperienza in corso e, quindi, mantiene la sua attenzione viva sul testo. Si tratta di un'operazione dispendiosa, che comporta l'impiego di energie e che non ha una funzione utilitaristica, anche se, come ogni lettore comune sa, leggere narrativa comporta di per sé un cambiamento ed ha una funzione importante nella crescita personale, poiché consente di esplorare sé stessi e di mettere alla prova il proprio sistema di credenze e di valori (Levorato, 2000, p. 81).

Leggere letteratura, quindi, è un'operazione non solo dispendiosa, ma anche potenzialmente pericolosa, poiché mette in crisi il rapporto della persona con sé stessa e con la realtà. Questo almeno è ciò che accade nella vita quotidiana ai lettori che leggono per scelta personale, i quali cercano nelle opere un senso alla loro vita (Todorov, 2008, pp. 65-66). Nelle istituzioni scolastiche e universitarie, invece, si usano approcci e strumenti didattici che tendono a neutralizzare le opere e non ad attivarle. Le stesse opere, in definitiva, possono essere usate come oggetti di conoscenza, per esempio attraverso l'analisi del testo, oppure come oggetti di esperienza (Giusti, 2020), attraverso una vera e propria "attivazione" che potrebbe avvenire anche semplicemente attraverso "una lettura in comune ben guidata e arricchita dall'insegnante" (Schaeffer, 2014, p. 24), ovvero, nel nostro caso, con la lettura ad alta voce.

4.5. Le pratiche e le scelte bibliografiche

Perché l'intento di leggere ad alta voce in modo intensivo, quotidiano e sistematico diventi effettivo all'interno dei servizi educativi e delle scuole, deve implicare negli adulti di riferimento una riflessione articolata sulle pratiche da adottare per rendere questa un'azione educativa efficace, e perché sia al contempo un dono soddisfacente per chi ne è beneficiario e per chi ne è fautore.

La riflessione, sempre supportata da esempi pratici e da spunti narrativi di vario tipo, origina innanzitutto da una ricostruzione del proprio rapporto, sia personale che professionale, con la lettura e con le storie, passa poi da una formalizzazione delle buone pratiche già in essere a livello di singolo servizio o scuola e si pone come obiettivo quello di sistematizzare un format valido e flessibile a livello orizzontale e verticale su un ampio raggio zonale (regionale/nazionale).

I presupposti della motivazione risiedono nella conoscenza approfondita dei benefici e degli effetti della lettura ad alta voce; nondimeno la possibilità di sperimentare dal vivo e sul campo il potenziale della lettura e delle storie, sia nei confronti di chi legge e ancor più per il gruppo che ascolta, è garanzia di piena adesione da parte degli insegnanti/educatori alla politica educativa.

Leggere ad alta voce ai bambini, al pari di molte forme artistiche di grande rilievo, ha la caratteristica di apparire all'esterno come un'attività bella in modo naturale; questa connaturata spontaneità talvolta ha l'effetto di farla apparire agli occhi di alcuni adulti un po' scontata. La maggior parte di coloro che si sono cimentati in un percorso di lettura ad alta voce

routinario e progressivo, si è accorto presto della necessità di acquisire un bagaglio di strumenti, tecniche e skills per rendere l'esperienza realmente gratificante.

I libri, la capacità e la possibilità di operare delle scelte personali tra repertori bibliografici dati, ma anche di reperire autonomamente volumi o proporre titoli meno noti, eterodossi e novità, sono certamente elementi cruciali nella formazione di un educatore/insegnante che voglia essere anche un lettore di lunga durata.

Esperire i libri, poterli sfogliare, toccare, ascoltare, e soprattutto apprezzarli nella loro diversità di materiali, formati, colori, edizioni, grafica, nazionalità, impianti narrativi, linguaggi è un passaggio formativo cruciale in questa direzione. In questo senso la formazione, in presenza e a distanza, di *Leggere: Forte!* ha messo fisicamente in campo centinaia di libri e letture a partire dalla bibliografia del progetto.

Le bibliografie procedono per fasce di età, ma soprattutto in base ai livelli di esposizione alle letture che i beneficiari hanno già esperito. La progressività si centra prevalentemente sul rapporto tra figure, colori e sfondo, immagini e parole, immagini e testo, distribuzione del testo, complessità della storia, tematiche affrontate e linguaggi.

Un altro snodo formativo è la possibilità da parte dell'insegnante/educatore di immergersi per primo nell'ascolto di letture di storie diverse, per affinare la sensibilità narrativa ed apprendere ad ascoltare la voce della storia, anziché la voce del lettore.

Ciò che infatti maggiormente occorre all'adulto lettore è sperimentare la fiducia nella storia, a cui potersi affidare anche dal punto di vista della tecnica espressiva, e su cui centrare il senso del proprio dono, della performance e della pratica educativo-didattica.

Per questa ragione in formazione sono state offerte molte letture ad alta voce, anche grazie all'apporto dei volontari LaAV Letture ad Alta Voce.

Una volta confermata la centralità delle storie e dell'empowerment dei giovani e giovanissimi ascoltatori, è possibile rafforzare positivamente l'esperienza, ed infondere maggiore sicurezza al personale educativo, riflettendo su alcune caratteristiche di fondo che il setting, la tempistica e la modalità relazionale possono avere per risultare massimamente inclusivi ed accoglienti.

Le indicazioni sono quindi quelle di praticare la cura dei tempi, degli spazi e della relazione. Per quanto riguarda il setting, per esempio, identificando luoghi, angoli, cerchi in giardino da adibire al rituale della condivisione di letture, dove l'aspetto centrale resta quello del comfort di ogni bambina, bambino, ragazza, ragazzo, e anche di chi legge. È preferibile che lo spazio sia morbido e non freddo (anche per i più grandi, se devono

trascorrere un tempo consistente in ascolto). È auspicabile che lo spazio educativo che frequentano i bambini e i giovani contenga una numerosa varietà di libri disponibili per ulteriori letture, anche autonome.

Per quanto riguarda l'allenamento dell'attenzione, il suggerimento è di partire sempre dai tempi di attenzione del gruppo, andando progressivamente e rapidamente a dilatare la durata dell'esposizione giorno dopo giorno.

È necessario prevedere per tutti la libertà di esprimersi con domande, riflessioni, collegamenti comunicando disponibilità all'ascolto.

L'adulto deve coordinare, raccogliere e rilanciare gli interventi ed esercitare un rispecchiamento, senza giudicare o dare valutazioni. Si procede giorno dopo giorno, settimana dopo settimana, anno dopo anno, da una modalità fortemente dialogica ad un approccio narrativo, accompagnando e favorendo progressivamente la costruzione autonoma di inferenze dal testo al vissuto personale, dal vissuto al testo e tra testo e testo, anche col supporto delle immagini e delle varie interazioni verbali e gestuali.

Se leggere fa bene alla salute ed ha anche una finalità democratica, è pratica da proporre a tutti i bambini, le bambine, i ragazzi e le ragazze anche in presenza di bisogni educativi speciali (Emili, Macchia, 2020). Specie nella prima infanzia, la lettura, come momento educativo, è opportunità per regalare contesti ordinari, altri rispetto all'intervento riabilitativo, spesso eccessivamente prestazionale e gestito in maniera separata e specialistica.

Nell'attesa di una diagnosi, che spesso prende forma nei primi anni di vita, la mancanza di indicazioni terapeutiche o tecniche porta al fraintendimento che poco si possa fare. Il rischio di sospendere il pensiero pedagogico a favore di un mero intervento assistenzialistico, è molto alto.

La lettura ad alta voce allora, nel rispetto dei più piccoli, dei loro tempi, della attività e partecipazione che sono in grado di esprimere, è una di quelle opportunità da occasionare, al di là di stereotipi e pregiudizi, che vorrebbero ancora separare il mondo della specialità dalla salute, dalla "normalità" e "quotidianità" educativa.

Se la lettura è un diritto e un'opportunità, in termini inclusivi è necessario mettere in campo mediazioni che ne permettono l'accesso anche a chi potrebbe presentare limitazioni e/o restrizioni. In queste situazioni, la lettura diventa per tutti e tutte se ha la possibilità di utilizzare più forme di differenziazione che ne facilitano l'accesso. È possibile così immaginare che si possano aggiungere elementi facilitanti che ne permettono la consultazione come feltrini, mollette, abbassalingue oppure ipotizzare che il testo scritto possa essere tradotto in simboli, facendo riferimento all'ambito multidisciplinare della Comunicazione Aumentativa Alternativa, in Braille o accompagnato da una lettura mediata dalla Lingua Italiana dei Segni.

Durante il percorso formativo si sono condivise letture di libri tattili, libri modificati in simboli e Inbook, con l'idea che il loro utilizzo non debba essere vissuto come possibilità esclusiva di adattamento per alcuni. In un'ottica di "speciale normalità" (Ianes, 2006) un intervento inclusivo mette a disposizione di ciascuno i libri modificati per farne mediatori possibili, linguaggi inediti che arricchiscono la proposta e le scelte per tutti e tutte.

Con un bagaglio di libri, letture e tecniche e con la fiducia in questi, si può creare una solida comunità narrativa impegnata a *Leggere: Forte!*

Bibliografia e sitografia

- Allport G.W. (1954), *The nature of prejudice*, Addison-Wesley, New York.
- Batini F., a cura di (2021), *Ad alta voce. La lettura che fa bene a tutti*, Giunti, Firenze.
- Batini F., Bartolucci M. (2020), "Reading aloud narrative material as a means for the student's cognitive empowerment", *Mind, Brain and Education*, 14, 2 doi: 10.1111/mbe.12241.
- Batini F., Bartolucci M., Timpone A. (2018), "The effects of Reading Aloud in the Primary School", *Psychology and Education*, 55, 1-2: 111-122.
- Cameron L., Rutland A., Brown R., Douch R. (2006), "Changing children's intergroup attitudes toward refugees: Testing different models of extended contact", *Child development*, 77, 5: 1208-1219.
- Dehaene S. (2009), *I neuroni della lettura*, Cortina, Milano.
- Emili E.A., Macchia V. (2020), *Leggere l'inclusione. Albi illustrati e libri per tutti e per ciascuno*, ETS, Pisa.
- Giusti S. (2020), "Zone di lettura. Per una didattica dell'esperienza estetica", *Versants*, 67, 2: 11-23.
- Hutton J., Horowitz-Kraus T., Mendelsohn A., DeWitt T., Holland S. (2015), "Home Reading environment and brain activation in preschool children listening to stories", *Pediatrics*, 136, 3: 466-478.
- Kidd D.C., Castano E. (2013), "Reading literary fiction improves theory of mind", *Science*, 342, 6156: 377-380.
- Lavorato M.C. (2000), *Le emozioni della lettura*, Il Mulino, Bologna.
- Mar R.A. (2004), "The neuropsychology of narrative: story comprehension, story production and their interrelation", *Neuropsychologia*, 42, 10: 1414-1434.
- Mar R.A., Oatley K., Hirsh J., Dela Paz J., Peterson J.B. (2006), "Bookworms versus nerds: Exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds", *Journal of Research in Personality*, 40, 5: 694-712.
- Schaeffer J.M. (2015), *Piccola ecologia degli studenti letterari* (M. Cavarretta, Trad.), Loescher, Torino.
- 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.

- 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.
- Todorov T. (2008), *La letteratura in pericolo* (E. Lana, Trad.), Garzanti, Milano.
- Vezzali L., Stathi S., Giovannini D., Capozza D., Trifiletti E. (2015), "The greatest magic of Harry Potter: Reducing prejudice", *Journal of Applied Social Psychology*, 45, 2: 105-121.
- Wolf M. (2009), *Proust e il Calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, Vita e Pensiero, Milano.

5. La sperimentazione

di *Federico Batini, Giulia Toti*

Nel periodo compreso tra ottobre 2019 e marzo 2020 il gruppo di ricerca, in collaborazione con il settore Educazione e Istruzione della Regione Toscana, ha predisposto le rilevazioni funzionali alla sperimentazione prevista dal progetto.

Il lavoro, che ha coinvolto il gruppo di ricerca tra ottobre e marzo 2020, è stato articolato nelle seguenti fasi:

1. campionamento;
2. individuazione degli strumenti da utilizzare per la rilevazione dei dati sul campione individuato;
3. somministrazione dei test ex ante;
4. avvio e monitoraggio delle attività di lettura ad alta voce;
5. somministrazione dei test ex post;
6. lettura e interpretazione dei risultati.

Le rilevazioni ex post sono state interrotte il 6 marzo a causa dell'emergenza sanitaria Covid-19.

5.1. Il campionamento

5.1.1. *La fascia 0-3*

La popolazione di riferimento per l'indagine era costituita dagli utenti che frequentano i servizi educativi per la prima infanzia (solo età 1-3) delle 35 Zone educative della Regione Toscana. In base ai dati forniti dal servizio statistico della Regione, nell'anno scolastico 2018/2019, il totale degli utenti era pari a 3.950 unità con età inferiore a 15 mesi, 9.087 tra i 15 e i

26 mesi e 9.843 superiori a 26 mesi. In totale i bambini frequentanti i servizi in oggetto erano 22.880.

Per determinare la dimensione del campione si è provveduto al calcolo della numerosità necessaria nel caso di un campionamento casuale semplice, individuando come parametri un errore campionario massimo del 4% e un livello di confidenza del 95%. La dimensione del campione, con tali parametri, risultava essere pari a 585 bambini.

Per ottimizzare i tempi della rilevazione, si è deciso di adottare un campionamento di tipo probabilistico complesso, con un doppio schema di campionamento: il *campionamento multistadio stratificato di tipo proporzionale* e il *campionamento a grappolo*. Le variabili di stratificazione erano le 35 Zone di appartenenza. Per ogni Zona educativa è stata calcolata la proporzione di utenti rispetto alla popolazione di riferimento attribuendo così un peso percentuale ad ogni Zona. In altre parole, è stato calcolato con quale percentuale una determinata Zona contribuiva alla totalità dei bambini iscritti ai nidi della Regione Toscana.

Le unità di primo stadio erano i servizi educativi presenti in una determinata Zona, le unità di secondo stadio le sezioni per ogni unità di offerta, che rappresentano i grappoli del disegno campionario, i bambini appartenenti alle sezioni selezionate le unità finali di campionamento.

Il numero delle sezioni da estrarre è stato calcolato effettuando una stima della numerosità media delle sezioni fissata a 15 bambini e scegliendo così, sulla base della numerosità di bambini attribuiti a quella Zona, il numero di sezioni necessarie, operando un arrotondamento per “eccesso” laddove la numerosità attribuita fosse inferiore a 15 o laddove ci fosse una numerosità di avanzo maggiore di 6-7 unità (ad esempio, se in una Zona la proporzione indicava 37 bambini, le sezioni da selezionare casualmente erano 3). Allo stesso modo si è proceduto per i gruppi di controllo.

La numerosità campionaria così definita stimava il coinvolgimento di 54 sezioni di controllo e 54 sperimentali per un totale di 1.620 bambini, corrispondenti a 810 per il gruppo sperimentale e 810 per quello di controllo.

Le unità campionarie di primo stadio (le unità di offerta per ogni Zona) sono state in seguito selezionate tramite estrazione casuale senza reinserimento dalla lista totale di ogni Zona. Le unità campionarie di secondo stadio (le sezioni) sono state estratte casualmente dalle liste fornite dalle unità di offerta selezionate.

È stato estratto, all'interno del campione totale, un sottocampione randomizzato di 200 studenti (100 per gruppo sperimentale e 100 per gruppo controllo, 33 circa per fascia di età), per un approfondimento con test ulteriori rispetto a quelli somministrati a tutti.

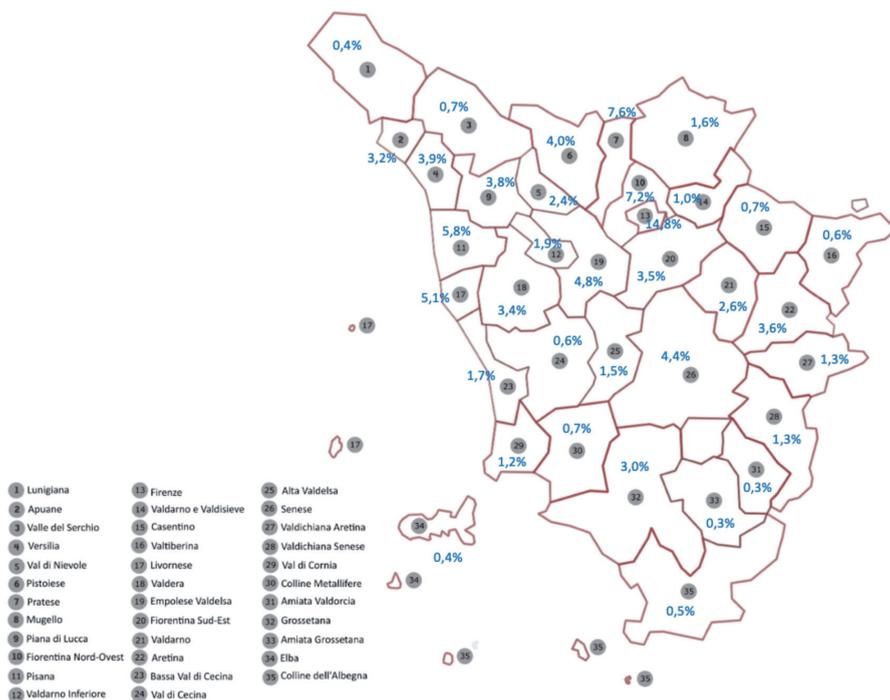


Fig. 1 - Peso percentuale delle 35 Zone rispetto al totale dell'utenza 0-3

5.1.2. La fascia scolare (Zona dell'Empolese e della Valdera)

A differenza della sperimentazione nei nidi, dove tutte le unità di offerta delle Zone erano coinvolte direttamente, per quel che riguarda i gradi successivi, per cui sono state coinvolte solo le Zone dell'Empolese e della Valdera, la partecipazione delle scuole è stata su base volontaria e questo non ci ha consentito di conoscere l'universo di riferimento a priori. In questo caso, come parametri per il campionamento, sono state considerate le indicazioni metodologiche per le sperimentazioni, che pongono come soglia minima una numerosità di soggetti partecipanti pari a 30 per ciascun gruppo. Per avere quindi gruppi formati da più di 30 persone, si è proceduto all'estrazione, per ognuna delle due Zone, di 2 scuole per grado (infanzia, primaria, secondaria di primo e secondo grado). All'interno delle due scuole sono state poi estratte 2 sezioni o classi parallele e coinvolti tutti i bambini/studenti per quella sezione o classe (sezione 4 e 5 anni per la scuola dell'infanzia; classi dalla prima alla quinta per la scuola primaria; classi dalla prima alla

terza scuola per la secondaria di primo grado; classi prima e seconda per la secondarie di secondo grado). Stimando una media di 22 soggetti per classe, è stato previsto il coinvolgimento di circa 1.936 soggetti totali.

All'interno del campione totale sono stati previsti alcuni sotto-campioni: per quattro classi quinte della primaria (due sperimentali e due controllo) la somministrazione ulteriore delle scale CAS-2 e WISC-IV; per quattro classi prime, seconde e terze (due sperimentali e due controllo per ogni livello di classe) delle scuole secondarie di primo grado, la somministrazione ulteriore della batteria CAS-2; per quattro classi prime e quattro classi seconde delle scuole secondarie di secondo grado (due sperimentali e due controllo per ogni livello di classe) la somministrazione ulteriore della batteria CAS-2.

5.2. L'individuazione degli strumenti per la rilevazione dei dati

In una modalità di disegno quasi-sperimentale, entrambi i gruppi sperimentali e di controllo sono sottoposti a sessioni di testing prima e dopo il periodo di training. La scelta degli strumenti da utilizzare per la rilevazione dei dati sul campione individuato, è partita da un'attenta ricognizione della letteratura scientifica di riferimento. I test individuati, standardizzati e ampiamente utilizzati a livello internazionale, valutano un ampio range di componenti cognitive e psicologiche di sviluppo e sono stati scelti per le specifiche classi di età, tenendo conto delle tappe di sviluppo dei bambini. I test da somministrare ai bambini della prima e primissima infanzia sono costituiti da materiale da utilizzare insieme ai bambini in una modalità ludica e molto simili ai giochi che si possono trovare all'interno degli asili.

Test individuati per i servizi educativi (0-3):

- test del Primo Linguaggio (TPL) (Axia, 1995);
- test di comprensione delle emozioni (TEC) (Pon, Harris, 2000; Albanese, Molina, 2008);
- scale di sviluppo Bayley-III (Bayley, 2009) - sottocampione;
- riordino storie figurate (WISC-R subtest);
- Primo Vocabolario del Bambino (PVB) - sottocampione.

Test individuati per le scuole dell'infanzia:

- Test di comprensione del testo orale (Levorato *et al.*, 2007);
- Test di comprensione delle emozioni (Pon, Harris, 2008; Albanese, Molina, 2008);
- Riordino storie figurate (WISC-R subtest).

Test individuati per le scuole primarie:

Classi I e II:

- test di comprensione delle emozioni (Pon, Harris, 2008; Albanese, Molina, 2008);
- riordino storie figurate (WISC-R subtest, Wechsler, 1991);
- prove MT (Cornoldi *et al.*, 1998).

Classi III, IV e V:

- Prove MT (Cornoldi *et al.*, 1998);
 - AMOS (subtest “prova di studio”).
- In aggiunta, solo per le classi V:
- Prove INVALSI di italiano (solo comprensione del testo);
 - CAS 2 (Naglieri *et al.*, 1997, 2005);
 - WISC-IV (ICV).

Test individuati per le scuole secondarie di I grado:

- VCLA – Frasi (Ripamonti *et al.*, 2015);
- prove MT (Cornoldi *et al.*, 1998);
- AMOS (subtest “prova di studio”);
- CAS 2 (Naglieri *et al.*, 1997, 2005).

In aggiunta, solo per le classi III: prove INVALSI di italiano (solo comprensione del testo).

Test individuati per le scuole secondarie di II grado:

- VCLA - Frasi (Ripamonti *et al.*, 2015);
- prove MT (Cornoldi *et al.*, 1998);
- AMOS (subtest “prova di studio”);
- CAS 2 (Naglieri *et al.*, 1997, 2005).

Di seguito vengono presentati nel dettaglio i singoli test utilizzati per la fascia 0-3 e dei quali è stata possibile un’elaborazione statistica. A causa dell’emergenza sanitaria infatti non sono state effettuate tutte le rilevazioni ex post programmate.

Bayley Scales of Infant and Toddler Development – Third Edition (Bayley-III)

Le scale di sviluppo Bayley-III (Bayley, 2009) sono una batteria a somministrazione individuale per bambini da 16 giorni a 3 anni e mezzo di età. Lo strumento valuta lo sviluppo complessivo di un bambino.

In Italia lo strumento è stato standardizzato su un campione di 1050 bambini (544 maschi + 506 femmine) di età compresa tra 12 mesi e 15 giorni e 42 mesi e 14 giorni.

La scala, utilizzando materiale strutturato e semistrutturato, indaga 5 aree: cognitiva, del linguaggio, motoria, socio-emozionale e del comportamento adattivo. Le Bayley-III sono costituite da 5 scale, 3 con somministrazione diretta (cognitiva, linguaggio e motoria) e 2 rivolte ai genitori (socio-emozionale e comportamento adattivo).

Scala cognitiva: valuta lo sviluppo senso-motorio, l'esplorazione, la manipolazione, la memoria, la relazione tra oggetti e la formazione dei concetti.

Scala del linguaggio: è suddivisa in due sottoscale: comunicazione recettiva, che prende in esame comportamenti preverbal, lo sviluppo del vocabolario e la comprensione verbale; comunicazione espressiva, che valuta la comunicazione, lo sviluppo del vocabolario e quello morfosintattico.

Scala motoria: è suddivisa in due sottoscale: fine-motricità, che esamina la manipolazione di oggetti, la presa e la risposta all'informazione tattile; grosso-motricità, che valuta la postura, il movimento dinamico, l'equilibrio e la pianificazione grosso-motoria.

Scala socio-emozionale: analizza la padronanza del bambino sulla propria funzionalità emotiva, i bisogni comunicativi e la capacità di relazionarsi con gli altri.

Scala del comportamento adattivo: valuta le abilità funzionali quotidiane del soggetto esaminato.

Lo strumento si correda di un *Questionario di osservazione del comportamento* che integra le osservazioni dei genitori effettuate a casa con quelle registrate dall'esaminatore durante il test. Le scale Bayley sono riconosciute a livello internazionale come uno degli strumenti di valutazione dello sviluppo più completi (Yi, Sung, Yuk, 2018; Sattler, Hoge, 2006) usati per esaminare le principali sfaccettature dello sviluppo di un bambino (Bayley, 2006a).

Test di comprensione delle emozioni (TEC)

Il TEC, Test di Comprensione delle Emozioni (Albanese, Molina, 2008; Pons, Harris, De Rosnay, 2004) è uno strumento che valuta, in modo semplice e rapido, la comprensione della natura delle emozioni, delle loro cause e del modo di regolarle in bambini fino ad 11 anni di età.

La standardizzazione italiana (Albanese, Molina, 2008), condotta su circa 1000 bambini, ha permesso non solo di ottenere un punteggio standardizzato, ma anche ulteriori conferme della validità e dell'affidabilità dello strumento e, in particolare, di evidenziare le relazioni con lo sviluppo cognitivo e linguistico, nonché con la comprensione degli stati mentali.

Gli autori hanno identificato e descritto la comprensione delle emozioni come un concetto complesso e multi-componenziale. Vengono individuate almeno nove componenti che concorrono a definire la comprensione delle emozioni.

La somministrazione prevede che lo sperimentatore mostri al bambino un'immagine il cui protagonista ha il viso lasciato in bianco, raccontando contemporaneamente la relativa storia. Dopo che ha ascoltato la storia, al bambino viene chiesto di attribuire un'emozione al personaggio principale, indicando una delle quattro possibili risposte rappresentate in basso. La risposta del bambino deve necessariamente essere di tipo non verbale, anche se può essere accompagnata da verbalizzazione. Il TEC si inserisce nel filone di ricerca di quello che spesso viene definito "emotional perspective-taking", che si sviluppa nel bambino sin dalla primissima infanzia, poiché prima degli 8 mesi impara a condividere le emozioni dei suoi caregiver e rispecchia le loro espressioni. Questo rappresenta gli inizi della teoria affettiva della mente.

Il TEC rappresenta il risultato di un lavoro sistematico sullo sviluppo delle competenze meta-emotive in bambini dai 2 agli 11 anni. Da recenti ricerche sperimentali è emerso che tali abilità si presentano molto precocemente durante le primissime fasi di sviluppo (Batini, Bartolucci, Toti, 2019).

Tale strumento, anche se può essere utilizzato con bambini fino agli 11 anni, vista la facilità di somministrazione e la somiglianza con alcuni giochi e puzzle presenti in commercio (vedi Franco, Tomba, Batistini, 2018; Ripamonti, 2018) risulta essere particolarmente utile e interessante nella fascia 0-6, pertanto viene spesso utilizzato in ambito di ricerca (Sala, Pons, Molina, 2014; Ornaghi, Brockmeier, Grazzani, 2014; Schellenberg, Mankarious, 2012; Grazzani, Ornaghi, 2011; Albanese *et al.*, 2010). Ricerche condotte dal gruppo hanno già sperimentato l'utilizzo di tale test con bambini molto piccoli, rilevando oltre che un aumento statisticamente significativo delle performance al test dei gruppi sperimentali, anche l'approccio giocoso e mai negativo o oppositivo dei partecipanti al test, che lo vivono come un vero e proprio momento di gioco ed attività condivisa con il somministratore (Batini, Bartolucci, Toti, 2019).

Test del Primo Linguaggio (TPL)

Il Test del Primo Linguaggio (Axia, 1995) è un metodo diretto di valutazione dello sviluppo linguistico il cui scopo è fornire una descrizione delle principali abilità linguistiche che emergono nei primi anni di vita.

Il test è costituito da tre scale, ognuna articolata in una serie di prove di comprensione e una serie di prove di produzione linguistica, che riguardano i tre aspetti più importanti del linguaggio: pragmatica, semantica e prima sintassi.

Scala comunicativa e pragmatica: esamina la capacità comunicativa di salutare all'inizio e alla fine di un'interazione e quella di comprendere e produrre richieste.

Scala di vocabolario: valuta l'attitudine a comprendere e produrre nomi sulla base di semplici figure, rappresentanti oggetti della vita quotidiana.

Scala della prima sintassi: prevede una prova di comprensione di verbi di azione, e una prova di produzione, ove si richiede al bambino di descrivere ciò che vede stampato su delle vignette che rappresentano diverse azioni.

Il test è stato standardizzato su un campione di 279 bambini fra gli 1 e i 3 anni di età. Tale strumento è stato utilizzato nello studio dello sviluppo del linguaggio tipico e atipico nei bambini italiani (Lavelli *et al.*, 2018; Chieffo *et al.*, 2016; Garelo, Viterbori, Usai, 2012; Cipriani *et al.*, 2002; Volterra, Capirci, Caselli, Vicari, 2004).

Il Primo Vocabolario del Bambino: gesti, parole e frasi (PVB)

Il Primo Vocabolario del Bambino (PVB) (Caselli *et al.*, 2015; Caselli, Casadio, 1995) è un questionario per i genitori di bambini fra 8 e 36 mesi. Diffuso in Italia già da diversi anni, è molto utilizzato per lo studio e la valutazione della comunicazione e del linguaggio in bambini con sviluppo tipico e atipico.

Lo strumento consiste in due forme differenti: la forma "Parole e Gesti", originariamente progettata per bambini di età compresa tra 8 e 16 mesi e ora estesa fino ai 18 mesi, valuta la comprensione della frase, la produzione del vocabolario e la produzione di gesti; la forma "Parole e Frasi", per i bambini dai 16 ai 30 mesi di età, valuta il vocabolario produttivo e la competenza morfosintattica.

La validità e l'affidabilità di tale strumento è stata dimostrata da numerosi studi (p.e., Fenson, 2007; Law, Roy, 2008), inoltre è stato ampiamente utilizzato come strumento di ricerca per descrivere i profili linguistici dei bambini e nell'evidenziare una forte relazione tra le competenze lessicali e grammaticali, anche nelle popolazioni cliniche (O'Toole *et al.*, 2017; Deckers *et al.*, 2016; Thal, DesJardin, Eisenberg, 2007). In Italia, in particolare, gli studi che hanno utilizzato tale strumento hanno confermato ed esteso i risultati ottenuti dagli studi internazionali, dimostrando inoltre la validità concorrente del test in relazione alle abilità cognitive e alle abilità linguistiche misurate attraverso altri strumenti standardizzati, come il PiNG (Picture Naming Game) (Bello, Onofrio, Caselli, 2014; Bello *et al.*, 2012).

Inoltre, un recente studio (Bello, Onofrio, Remi, Caselli, 2018) ha indagato la validità predittiva, e ha dimostrato che le prestazioni al MB-CDI a 29 mesi risultano essere predittive delle abilità linguistiche valutate a 34 mesi.

5.3. La somministrazione dei test ex ante

5.3.1. *Le rilevazioni ex ante nei nidi*

Su un campione complessivo di 1.590 soggetti sono state svolte le seguenti rilevazioni: 1.451 soggetti testati sui test TEC (Test di comprensione delle emozioni), RSF (Riordino storie figurate) e TPL (Test del Primo Linguaggio); 186 testati sul test Bayley-III; 167 soggetti testati sul test Bayley-III versione genitori e 155 soggetti testati sul test PVB (Il Primo Vocabolario del bambino: gesti, parole e frasi).

Tutti i servizi che hanno aderito al progetto hanno ricevuto il protocollo di lettura, il diario di bordo, le informative ed i consensi e le bibliografie. I servizi che contribuivano alla misurazione degli effetti hanno ricevuto il vademecum per le rilevazioni e le indicazioni campione e sottocampione. Sono stati inoltre inviati i seguenti materiali di approfondimento alle 35 Zone (fig. 1): questionari rivolti a educatrici/ori e insegnanti (nelle Zone di Firenze, Empolese, Grossetana, Elba, Pistoiese, Livornese, Val di Cornia, Mugello, Versilia, Apuane, Fiorentina Nord-Ovest, Piana di Lucca, Lunigiana, Valdera) e questionari rivolti ai genitori (nelle Zone Empolese e Valdera).

Le rilevazioni ex ante nei nidi hanno avuto avvio il 12 novembre 2019 e si sono concluse il 18 dicembre 2019, mentre le rilevazioni ex post hanno avuto avvio il 24 febbraio 2020 e sono state interrotte il 6 marzo 2020. L'organizzazione delle rilevazioni nei nidi ha previsto una divisione in tre blocchi, ognuna delle quali racchiudeva Zone e tempistiche differenti. Il primo blocco comprendeva Pisana, Valtiberina, Valdera, Val Di Chiana Senese, Pratese, Valle del Serchio, Valdichiana Aretina, Alta Val d'Elsa, Valdarno Valdisieve, Amiata Val d'Orcia, Casentino, Amiata Grossetana, Valdarno Inferiore. In questo primo blocco le rilevazioni ex ante sono iniziate il 12 novembre 2019 e si sono concluse il 22 novembre 2019. Il periodo di lettura è stato dal 25 novembre 2019 al 21 febbraio 2020 per un totale di 50 giorni di lettura (non considerando 8/9/10 gennaio 2020). Le rilevazioni ex post sono iniziate il 24 febbraio 2020 e si sono concluse il 6 marzo 2020.

Il secondo blocco comprendeva le Zone del Valdarno, Bassa Val di Cecina, Valdinievole, Elba, Senese (tranne il comune di Siena), Grossetana, Colline Metallifere, Colline dell'Albegna, Valdicecina, Fiorentina, Empolese. Le rilevazioni ex ante sono iniziate il 25 novembre 2019 e si sono concluse il 6 dicembre 2019. Il periodo di lettura è stato dal 9 dicembre 2019 al 6 marzo 2020 per un totale di 50 giorni di lettura (non considerando

8/9/10 gennaio 2020). Le rilevazioni ex post sarebbero dovute iniziare il 9 marzo 2020 per concludersi il 20 marzo 2020.

Infine, il terzo blocco racchiudeva le Zone di Lunigiana, Apuane, Versilia, Livornese, Aretina, Pistoiese, Mugello, Fiorentina nord-ovest, Fiorentina sud-est, Valdicornia, Piana di Lucca. Le rilevazioni ex ante sono iniziate il 9 dicembre 2019 e si sono concluse il 20 dicembre 2019. Il periodo di lettura è iniziato il 13 gennaio 2020 e avrebbe dovuto concludersi il 20 marzo 2020, per un totale di 50 giorni di lettura. Le rilevazioni ex post sarebbero dovute iniziare il 23 marzo 2020 e concludersi il 4 aprile 2020.

5.3.2. Le rilevazioni ex ante nelle scuole

Le rilevazioni della sperimentazione verticale hanno coinvolto le scuole dell'infanzia, le scuole primarie e secondarie di primo e secondo grado (fino al primo biennio).

Per quanto riguarda le rilevazioni ex ante, nelle scuola dell'infanzia sono iniziate il 16 dicembre 2019 e si sono concluse il 18 dicembre 2019, coinvolgendo un totale di 154 bambini testati.

Nelle scuole primarie i bambini testati sono stati 785 e le rilevazioni hanno preso avvio il 20 gennaio 2020 e si sono concluse il 29 gennaio 2020.

Nelle scuole secondarie di primo grado le rilevazioni sono iniziate il 31 gennaio 2020 e si sono concluse il 14 febbraio 2020, coinvolgendo 121 studenti nei test.

Nelle scuole secondarie di secondo grado le rilevazioni dei 131 studenti testati hanno preso avvio il 10 febbraio 2020 e si sono concluse il 21 febbraio 2020.

Le rilevazioni verticali ex post, a causa dell'emergenza sanitaria, non sono state effettuate.

5.4. Il monitoraggio dell'attività di lettura ad alta voce

Obiettivo principale della componente di ricerca del progetto era verificare gli effetti dell'inserimento della lettura ad alta voce come pratica quotidiana all'interno delle sezioni/classi. La lettura è stata svolta dagli stessi educatori/insegnanti dei bambini, al termine delle rilevazioni ex ante. I libri da leggere, diversificati in base alle fasce d'età sono stati negoziati con gli educatori/insegnanti e/o proposti direttamente da loro nell'ambito dell'attività educativa o didattica.

Al fine di monitorare le attività e allo scopo di consentire la raccolta di ulteriori dati utili ai fini della ricerca, educatrici e insegnanti hanno ricevuto un diario di bordo elaborato dal gruppo di ricerca. Sono stati compilati 13.381 diari, ricevuti e analizzati dal gruppo di ricerca.

L'attività di sperimentazione, monitoraggio ed affiancamento ha previsto spostamenti in tutte le 35 aree coinvolte a partire dal 12 novembre 2019, fino al 5 marzo 2020, da parte dei borsisti di ricerca, provenienti da diverse province della Toscana, ma anche da Umbria ed Emilia-Romagna.

Complessivamente i chilometri percorsi sono stati circa 280.000, per un totale di circa 3.200 ore di viaggio per raggiungere più di 200 sedi diverse (tra nidi, scuole, aule per le formazioni e incontri di monitoraggio). Nello specifico le sedi predisposte alle formazioni e monitoraggi sono state 66 e 38 il numero degli incontri di monitoraggio.

5.4.1. *Resoconto monitoraggi*

Al fine di verificare e valutare l'andamento della sperimentazione, nel periodo compreso tra il 13 gennaio e il 18 febbraio 2020, il gruppo di ricerca ha condotto incontri di monitoraggio nelle 35 Zone. Le attività sono state interrotte a causa dell'emergenza sanitaria.

Gli incontri, rivolti ad educatori ed educatrici, e a seguire ai genitori, hanno rappresentato un momento di confronto tra i diversi attori del progetto, con lo scopo di creare un costruttivo momento di scambio e confronto, monitorare l'andamento del progetto, chiarire eventuali dubbi e fornire strumenti pratici di risoluzione alle difficoltà riscontrate durante l'attività di lettura ad alta voce. Gli incontri, che sono stati condotti dai borsisti di ricerca del progetto, hanno previsto l'affiancamento dei volontari LaAV (in media due per ogni incontro).

Al termine di ciascun incontro è stato redatto un resoconto (sia per educatrici/educatori che per genitori) relativo alla numerosità dei partecipanti e volto ad indagare: il gradimento percepito, i feedback positivi ricevuti, le criticità emerse, il livello di interesse, il livello di partecipazione, un breve commento relativo all'incontro ed eventuali frasi significative raccolte.

Ciascun incontro, della durata di due ore con educatori ed educatrici e di circa un'ora e mezza con i genitori, è stato così articolato come segue.

Educatori/educatrici

Introduzione: si richiedeva ai partecipanti di descrivere il progetto con una parola. I contributi di ciascuno, raccolti sotto forma di cloud o sotto forma scritta, sarebbero stati poi elemento di scambio e confronto al termine dell'incontro.

Presentazione temi dell'incontro: il resoconto dei diari di bordo raccolti alla data dell'incontro apriva il confronto, unito alla spiegazione relativa alla corretta compilazione di tale strumento di monitoraggio e alla spiegazione della sua utilità, per ciascun attore coinvolto nel progetto (educatori/educatrici; Regione Toscana, gruppo di ricerca). Venivano presentati alcuni esempi di diari compilati in maniera completa ed esaustiva, sia per i nidi d'infanzia che per le scuole dell'infanzia. I successivi temi di confronto vertevano sulla progressività dei tempi di lettura, la scelta dei testi da leggere, l'individuazione del giusto momento per lo svolgimento dell'attività, i fattori rilevanti in grado di influenzare il grado di coinvolgimento e gradimento dei bambini, le più frequenti difficoltà riscontrate e alcune tecniche e pratiche di risoluzione efficaci.

Conclusioni: al termine dell'esposizione veniva lasciato un tempo adeguato al confronto, alle domande, ai suggerimenti e feedback.

Genitori

Introduzione: una breve spiegazione di ciò che era stato il confronto con le educatrici e gli educatori apriva l'incontro di monitoraggio con i genitori di ciascuna Zona.

Presentazione temi dell'incontro: ciascun incontro ha previsto un'accurata spiegazione dei benefici connessi alla pratica della lettura ad alta voce, con particolare riferimento ai primi anni di vita (emotivi, relazionali, cognitivi, linguistici e relativi alle capacità mentali). Una serie di studi scientifici ha affiancato e avvalorato la spiegazione di ciascuna area approfondita. Una panoramica della situazione italiana relativa alla relazione tra svantaggio socio-economico e sviluppo delle competenze psico-sociali e cognitive dei bambini aveva lo scopo di ampliare poi lo sguardo ad un livello di complessità ulteriore, fornendo spunti di riflessione relativi all'importanza dei contesti di crescita dei bambini. Successivamente l'incontro si spostava sull'importanza del coinvolgimento delle figure genitoriali nell'attività di lettura ad alta voce, fornendo spunti pratici ed utili volti a facilitare e sostenere il suo svolgimento (dove leggere, cosa leggere, quando leggere ecc.).

Conclusioni: al termine dell'esposizione sono state ogni volta fornite indicazioni su come poter sostenere il progetto e le attività di lettura ad alta voce all'interno dei contesti educativi delle figlie e dei figli. È stata inoltre presentata l'Associazione LaAv ed il suo prezioso ruolo sul territorio nazionale, suggerendo la possibilità, a chi mostrava interesse, di poterne diventare membro e volontario. Un tempo adeguato al confronto, alle domande, ai suggerimenti e feedback ha abitualmente concluso gli incontri di monitoraggio con i genitori.

5.4.2. Le osservazioni nei nidi sperimentali

Nel periodo compreso tra il 13 gennaio e l'11 febbraio 2020 sono state condotte osservazioni all'interno dei nidi sperimentali con la finalità di monitorare l'andamento del progetto, raccogliere feedback rispetto al suo sviluppo, fornire indicazioni e strumenti pratici a sostegno dello svolgimento delle attività di lettura. Tali osservazioni sono state condotte dai borsisti di ricerca, i quali hanno stilato brevi resoconti al termine di ciascun rilievo e hanno fornito indicazioni operative ove opportuno.

Nel corso dei mesi di febbraio e marzo le osservazioni hanno coinvolto anche esperti esterni (tra cui Michele Volpi, Chiara Galimberti e Giorgia Minchella).

Bibliografia e sitografia

- Albanese O., Molina P.F.M. (2013), *Lo sviluppo della comprensione delle emozioni e la sua valutazione. La standardizzazione italiana del Test di Comprensione delle Emozioni (TEC)*, disponibile al sito: <http://hdl.handle.net/2318/101324> [04/03/2021].
- Albanese O., De Stasio S., Di Chiacchio C., Fiorilli C., Pons F. (2010), "Emotion comprehension: The impact of nonverbal intelligence", *The journal of genetic psychology*, 171, 2: 101-115.
- Axia G. (1995), *Test del primo linguaggio (TPL)*, Giunti OS, Firenze.
- Bayley N. (2009), *Bayley-III: Bayley Scales of infant and toddler development*, Giunti OS, Firenze.
- Bayley N. (2006), *Bayley Scales of Infant and Toddler Development– Third Edition*, Harcourt Assessment, San Antonio (Texas).
- 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*, 221: 121-134.
- Bello A., Giannantoni P., Pettenati P., Stefanini S., Caselli M.C. (2012), "Assessing lexicon: Validation and developmental data of the Picture Naming Game (PiNG), a new picture naming task for toddlers", *International journal of language & communication disorders*, 47, 5: 589-602.
- Bello A., Onofrio D., Caselli M.C. (2014), "Nouns and predicates comprehension and production in children with Down syndrome", *Research in Developmental Disabilities*, 35, 4: 761-775.
- Bello A., Onofrio D., Remi L., Caselli C. (2018), "Prediction and persistence of late talking: A study of Italian toddlers at 29 and 34 months", *Research in Developmental Disabilities*, 75: 40-48.
- 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: Valori di riferimento fra 8 e 36 mesi delle Forme complete e delle Forme brevi del questionario MacArthur-Bates CDI*, FrancoAngeli, Milano.
- Caselli M.C., Casadio P. (1995), *Il primo vocabolario del bambino: Guida all'uso del questionario MacArthur per la valutazione della comunicazione e del linguaggio nei primi anni di vita*, FrancoAngeli, Milano.
- Chieffo D., Battaglia D., Lucibello S., Gambardella M.L., Moriconi F., Ferrantini G., Guzzetta F. (2016), "Disorders of early language development in Dravet syndrome", *Epilepsy & Behavior*, 54: 30-33.
- Cipriani P., Chilosi A.M., Pfanner L., Villani S., Bottari P. (2002), "Il ritardo di linguaggio in età precoce: Profili evolutivi e indici di rischio", *Indici di Rischio Nel Primo Sviluppo Del Linguaggio*; Caselli, C., Capirci, O., Eds, 95-108.
- Cornoldi C., Colpo G., Gruppo M. (1998), *Nuove prove di lettura MT*, Giunti OS, Firenze.
- Deckers S.R.J.M., Van Zaalen Y., Mens E.J.M., Van Balkom H., Verhoeven L. (2016), "The concurrent and predictive validity of the Dutch version of the Communicative Development Inventory in children with Down Syndrome for the assessment of expressive vocabulary in verbal and signed modalities", *Research in developmental disabilities*, 56: 99-107.
- Fenson L. (2007), *MacArthur-Bates communicative development inventories*, Paul H. Brookes Publishing Company, Baltimore.
- Garello V., Viterbori P., Usai M.C. (2012), "Temperamental profiles and language development: A replication and an extension", *Infant Behavior and Development*, 35, 1: 71-82.
- Lavelli M., Majorano M., Guerzoni L., Murri A., Barachetti C., Cuda D. (2018), "Communication dynamics between mothers and their children with cochlear implants: effects of maternal support for language production", *Journal of communication disorders*, 73: 1-14.
- Law J., Roy P. (2008), "Parental report of infant language skills: A review of the development and application of the Communicative Development Inventories", *Child and Adolescent Mental Health*, 13, 4: 198-206.
- Lavorato M.C., Roch M., Nesi B. (2007), "A longitudinal study of idiom and text comprehension", *Journal of child language*, 34, 3: 473.
- Naglieri J.A., Das J.P., Gallart C.T., Álvarez F.P. (1997), "Cognitive assessment system", *Riverside*, 96, 1: 174-181.
- Naglieri J.A., Goldstein S., Delauder B. Y., Schwebach A. (2005), "Relationships between the WISC-III and the Cognitive Assessment System with Conners' rating scales and continuous performance tests", *Archives of Clinical Neuropsychology*, 20, 3: 385-401.
- O'Toole C., Gatt D., Hickey T.M., Miękisz A., Haman E., Armon-Lotem S., Rinker T., Ohana O., dos Santos C., Kern S. (2017), "Parent report of early lexical production in bilingual children: a cross-linguistic CDI comparison", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20, 2: 124-145.
- Ornaghi V., Brockmeier J., Gavazzi I.G. (2011), "The role of language games in children's understanding of mental states: A training study", *Journal of cognition and development*, 12, 2: 239-259.

- Ornaghi V., Brockmeier J., Grazzani I. (2014), “Enhancing social cognition by training children in emotion understanding: A primary school study”, *Journal of Experimental Child Psychology*, 119: 26-39.
- Pons F., Harris P.L., de Rosnay M. (2004), “Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization”, *European journal of developmental psychology*, 1, 2: 127-152.
- Ripamonti I.R., Cividati B., Russo V., Zerbini A., Federico K. (2017), “VCLA-Frasi-Valutazione delle Competenze Linguistiche Alte”, *Dislessia*, 4, 1: 97-125.
- Sala M.N., Pons F., Molina P. (2014), “Emotion regulation strategies in preschool children”, *British Journal of Developmental Psychology*, 32, 4: 440-453.
- Sattler J.M., Hoge R.D. (2006), “Assessment of children: Behavioral, social, and clinical foundations”, *The School Psychologist*, 60, 3: 123.
- Schellenberg E.G., Mankarious M. (2012), “Music training and emotion comprehension in childhood”, *Emotion*, 12, 5: 887.
- Thal D., DesJardin J.L., Eisenberg L.S. (2007), “Validity of the MacArthur–Bates Communicative Development Inventories for measuring language abilities in children with cochlear implants”, *American Journal of Speech-Language Pathology*, 16: 54-64.
- Volterra V., Capirci O., Caselli M.C., Vicari S. (2004), “Language in preschool Italian children with Williams and Down syndrome”, in Bartke S., Siegmüller J. (a cura di), *Williams syndrome across languages*, John Benjamins, Amsterdam, 163-185.
- Wechsler D. (1991), *WISC-III: Wechsler intelligence scale for children: Manual*, Psychological Corporation, New York.
- Yi Y.G., Sung I.Y., Yuk J.S. (2018), “Comparison of second and third editions of the Bayley Scales in children with suspected developmental delay”, *Annals of rehabilitation medicine*, 42, 2: 313.

6. I risultati della ricerca

di *Federico Batini, Marco Bartolucci, Giulia Barbisoni, Giulia Toti*

La ricerca si è avvalsa di una serie di materiali che, sebbene siano stati fortemente condizionati dall'interruzione delle rilevazioni determinate dalla pandemia hanno consentito di delineare un quadro dei risultati di interesse sia per il sistema educativo toscano che per la letteratura di riferimento.

A seguito dell'interruzione delle rilevazioni *ex post* è stata svolta un'analisi quantitativa e qualitativa di tutti i materiali raccolti. I materiali dei quali qui viene proposta un'analisi comprendevano allora non soltanto i test standardizzati svolti all'interno dei servizi educativi per la prima infanzia, ma anche gli strumenti di rilevazione indiretta (osservazioni da parte dei genitori in ambiente domestico), una serie di questionari rivolti ai diversi attori e i diari di bordo, che venivano compilati quotidianamente dagli educatori e trasmessi settimanalmente. La somma di questi dati ha permesso di documentare l'andamento del progetto e i benefici che l'azione di lettura ad alta voce messa in campo dalle educatrici ha determinato, come peraltro confermato nei diari da parte degli stessi educatori e delle stesse educatrici.

6.1. La somministrazione *ex post* e l'analisi dei dati quantitativi

Il gruppo di ricerca ha dovuto interrompere le rilevazioni *ex post* il 6 marzo 2020, a causa del lockdown imposto dalla pandemia di Covid-19 e la conseguente chiusura dei servizi educativi per la prima infanzia.

* Federico Batini e Marco Bartolucci si sono occupati della redazione dei risultati quantitativi e Giulia Barbisoni e Giulia Toti dei risultati qualitativi. Le conclusioni della prima parte e del capitolo sono state curate da Federico Batini.

L'interruzione ha determinato una caduta rilevante della numerosità delle rilevazioni rispetto a quelle ex ante, per cui è stato possibile somministrare i seguenti test:

- 458 test TEC e RSF;
- 458 test TPL;
- 60 test Bayley-III;
- 85 test Bayley-III (genitori);
- 68 test PVB (genitori).

I nidi che sono stati coinvolti in questa fase di somministrazione ex post sono 40, in 14 delle Zone educative rispetto alle 35 (la totalità) coinvolte nella rilevazione iniziale, con una riduzione sensibile del campione iniziale.

I dati raccolti sul campo durante le rilevazioni ex post ci hanno permesso di arrivare all'analisi di quattro strumenti: TPL, Bayley-III, PVB e TEC. I dati relativi ai risultati del test RSF sono stati analizzati ma non sono risultati significativi. L'analisi non è stata approfondita perché la distribuzione del campione soffriva di un numero eccessivo di bambini nella fascia inferiore ai due anni (se la somministrazione fosse stata completata la proporzione si sarebbe riequilibrata). Tra gli strumenti analizzati il TPL, il TEC e le scale cognitive, del linguaggio e motoria delle Bayley-III sono strumenti a somministrazione individuale e diretta (un operatore/ un'operatrice per ogni bambino/a) mentre le scale socio-emozionale e del comportamento adattivo delle Bayley-III, oltre al test PVB sono a somministrazione indiretta, rivolte ai genitori che rispondono osservando i figli nell'ambiente domestico.

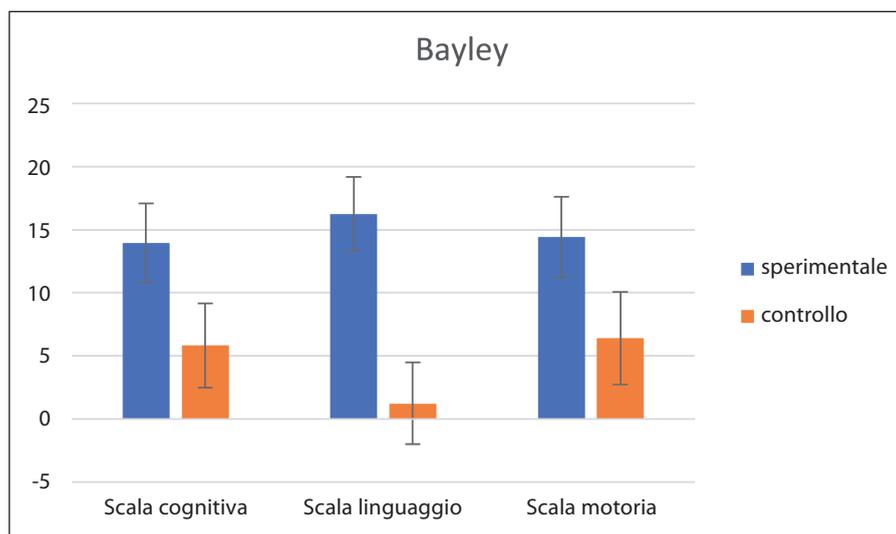
Le analisi dei risultati sono state svolte essenzialmente attraverso MANOVA (analisi della varianza multivariata) a misure ripetute (gruppo X tempo) proprio per valutare l'interazione gruppo/tempo che ci dà la misura di significatività di impatto dell'intervento nelle classi sperimentali rispetto a quelle di controllo. L'analisi è cioè condotta per isolare quanto più possibile l'effetto della lettura ad alta voce.

I risultati che vengono qui riportati mettono in mostra gli incrementi (e i possibili decrementi) dei due gruppi fra la prima e la seconda somministrazione. Per ogni soggetto sono stati calcolati quindi gli incrementi sottraendo al punteggio della seconda rilevazione quello della prima. Una volta ottenuti gli incrementi di ciascun soggetto è stato possibile procedere al calcolo delle medie di incremento relative al gruppo sperimentale e al gruppo di controllo. Infine si è proceduto con un confronto tra le medie dei due gruppi, al fine di verificare se queste medie differissero o meno in modo statisticamente significativo (e quindi controllare se l'esposizione alla

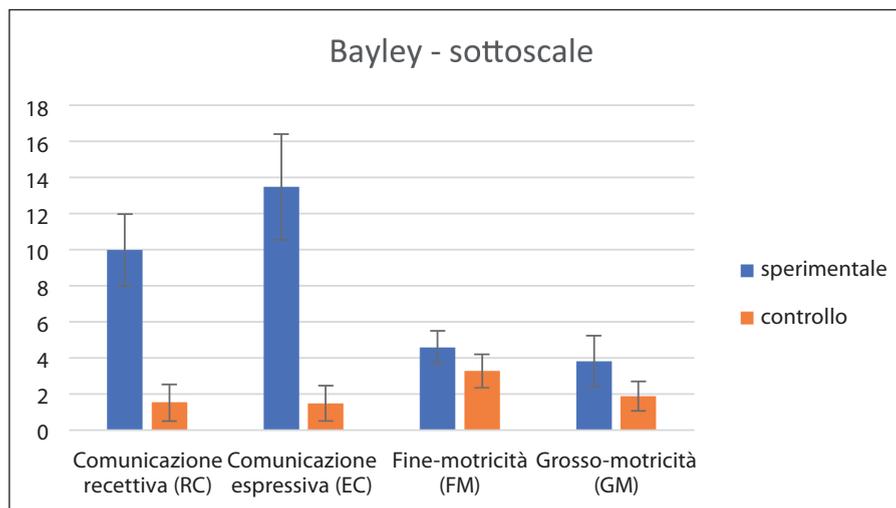
lettura ad alta voce avesse promosso effetti visibili nel gruppo sperimentale, differenziandone nettamente gli esiti rispetto a quelli del gruppo di controllo). Qui di seguito riportiamo i principali risultati emersi con alcuni approfondimenti di analisi che ci consentono di rilevare ulteriori elementi.

6.1.1. Bayley-III

La somministrazione ai bambini della batteria Bayley-III rivela un incremento significativo, per il gruppo sperimentale, nell'area del linguaggio (che arriva a una significatività statistica molto forte $F=4.767$, $p<0,001$), nonostante il campione fortemente ridotto abbia determinato una forte varianza interna non attenuata dalla numerosità. A questo importante risultato si aggiungono i trend positivi delle aree cognitiva e motoria riportati dal gruppo sperimentale, in modo nettamente più forte che nei gruppi di controllo. Per trend positivi intendiamo dunque una chiara tendenza a ottenere risultati maggiori dei gruppi di controllo, ma che non risultano produrre differenze statisticamente significative. Questa tendenza risulta chiaramente leggibile, nel grafico sottostante, nelle scale della Bayley-III relative alla dimensione cognitiva e motoria. Sembra logico pensare che, con una numerosità maggiore saremmo potuti arrivare a significatività statistica anche per la scala cognitiva e per quella motoria (per effetto, come specificato sopra, della riduzione della varianza determinata dall'incremento della numerosità).



Prendendo in considerazione le sottoscale della Bayley-III, occorre sottolineare come gli effetti positivi nella dimensione linguistica emergano sia sul versante della produzione (linguaggio espressivo) ($t=3,301$; $p<0,001$) che sul versante della comprensione (ricettivo) ($t=3,321$; $p<0,001$), indicando quindi un forte effetto sulla sfera linguistica in tutte le sue sottocomponenti.



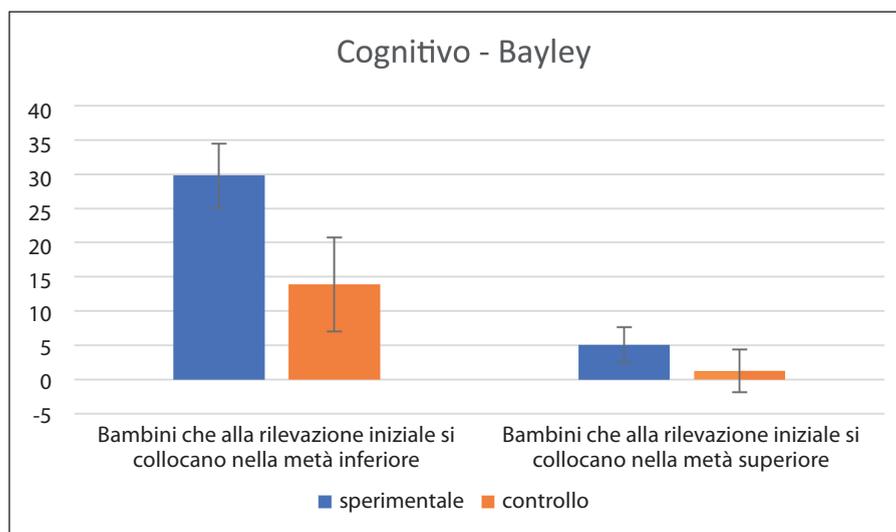
Come ulteriore analisi dei risultati nelle scale Bayley-III il campione sperimentale e quello di controllo sono stati suddivisi in due gruppi in base al livello di partenza (baseline) dei bambini all’inizio delle rilevazioni ex ante, segmentando così il gruppo in due sottogruppi: uno con punto di partenza alto e uno con punto di partenza basso. Per questa suddivisione si è preso a riferimento il campo di variazione complessivo della prima rilevazione, segmentandolo in due tranches che hanno dunque corrisposto ai bambini con punto di partenza alto e ai bambini con punto di partenza basso.

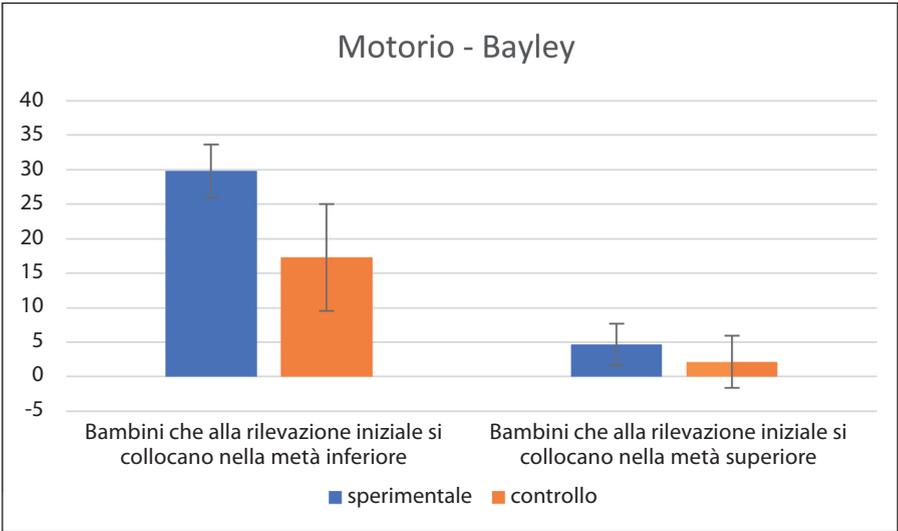
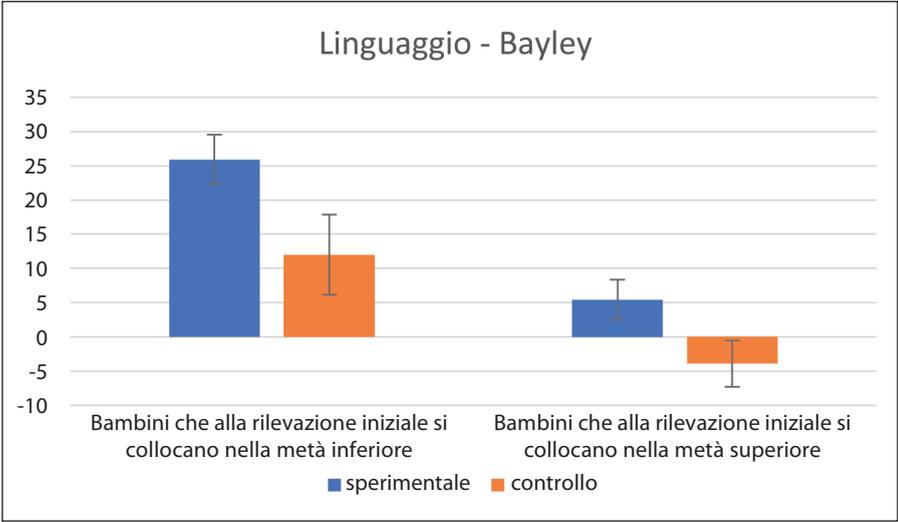
I risultati mostrano come l’effetto dell’esposizione alla lettura ad alta voce sia stato ancora più forte per chi partiva da un livello di prestazione più basso, fornendo sostegno alla funzione “democratica” della lettura ad alta voce che è stata già verificata in altre ricerche del gruppo riguardo alle funzioni cognitive di base (Batini, a cura di, 2021). La lettura ad alta voce infatti, si è dimostrata in grado di diminuire le differenze interpersonali a livello di sezione, promuovendo una maggiore omogeneità

dei gruppi, pur nella crescita di tutti i componenti del gruppo sperimentale. Il carattere di equità dell'azione risulta visibile e rilevante: tutte le fasce crescono, ciascuno però cresce secondo il proprio bisogno, chi è particolarmente indietro ha necessità di una crescita maggiore. L'effetto è visibile in tutte e tre le sottoscale, come si evince dai tre grafici che seguono. Questo effetto è chiaramente determinato anche dalla scelta dei protocolli di lettura che, come chiarito altrove, sono stati caratterizzati da notevole gradualità.

Risulta vero, d'altronde, che i bambini che partivano già particolarmente alti nella rilevazione iniziale sono, probabilmente, anche coloro che a casa (così pare da alcuni affondi) hanno la possibilità di un supporto e uno stimolo costante e di un'attenzione alla pratica domestica della lettura ad alta voce e laddove certi livelli sono già raggiunti è un obiettivo positivo già il mantenimento oppure sono, semplicemente, i bambini più grandi di gruppi eterogenei.

Con gli approfondimenti successivi sarà possibile chiarire ulteriormente anche i potenziali inconvenienti di questa pratica.

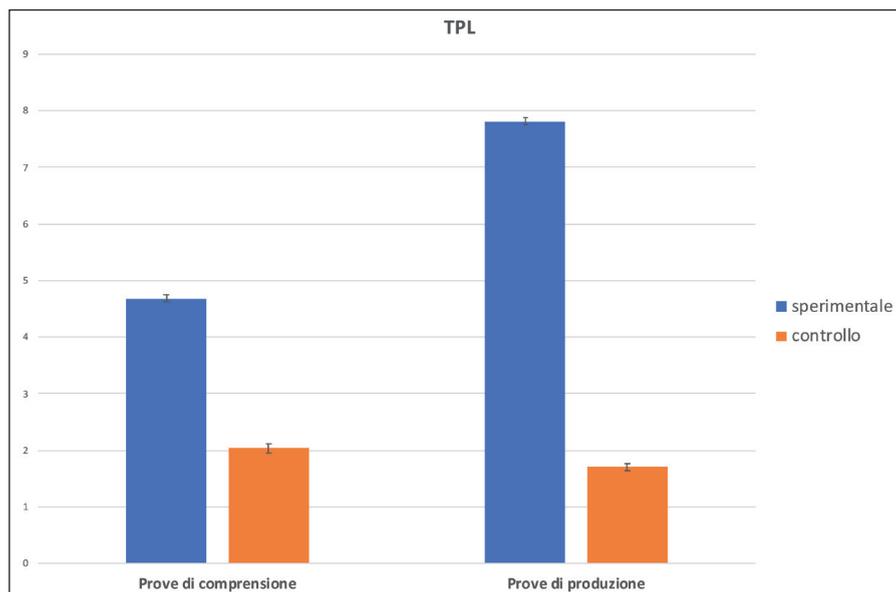




6.1.2. TPL

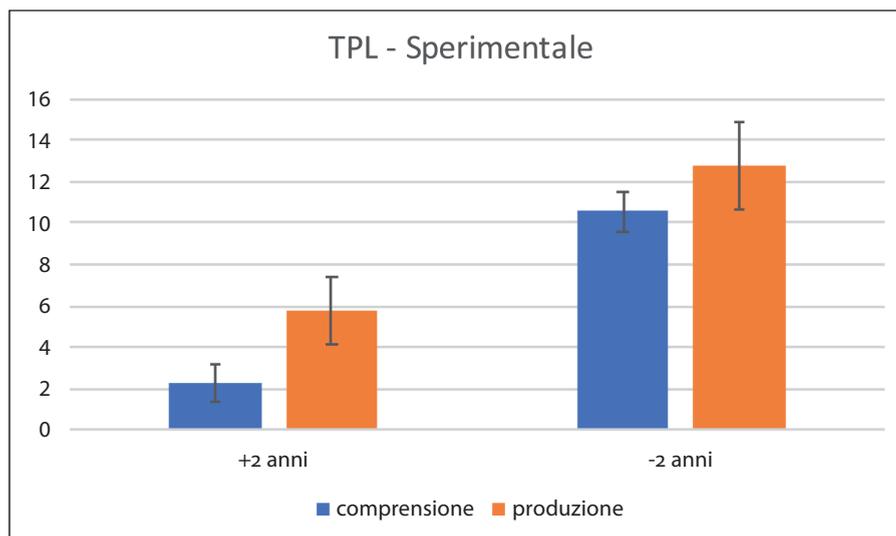
Il TPL, test del primo linguaggio, consente di confermare e rafforzare quanto rilevato mediante i risultati emersi con le Bayley, mostrando un incremento significativo delle prestazioni del gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo ($F=3.219$, $p<0,001$) sia per quel che riguarda le prove di

produzione (linguaggio espressivo) che quelle di comprensione (linguaggio ricettivo). Come è noto la concordanza di strumenti di misura diversi che producono risultati coerenti riguardo alle stesse dimensioni (triangolazione degli strumenti) conferma la validità di una rilevazione.



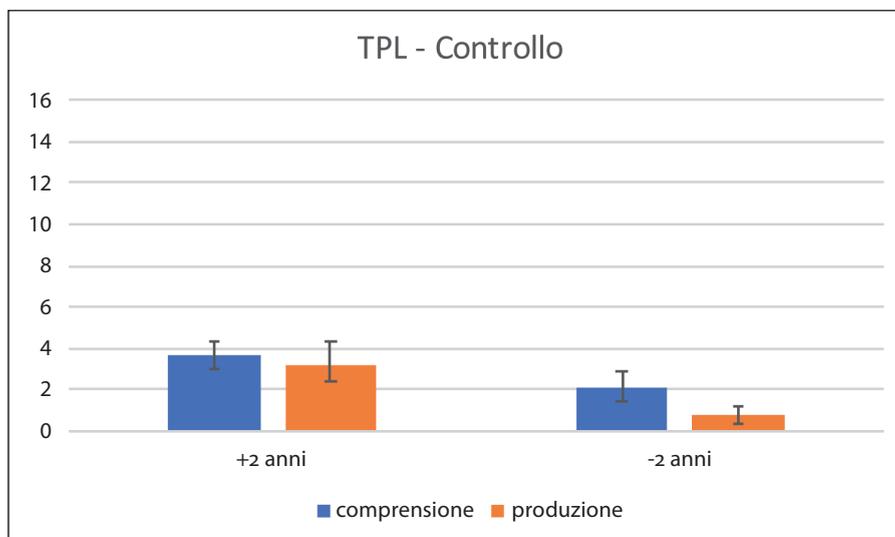
L'impatto della lettura ad alta voce in questa fascia di età per la promozione dello sviluppo delle competenze linguistiche dei bambini è dunque di estremo rilievo. L'esposizione alla lettura innesca verosimilmente un meccanismo di maturazione di abilità e competenze che, come ci conferma la letteratura scientifica, porterà benefici nella futura acquisizione degli apprendimenti di letto-scrittura e, in generale, nelle attività scolastiche orientate all'alfabetizzazione. Il carattere predittivo di questi risultati lascia ben sperare circa il futuro percorso scolastico dei bambini coinvolti. Per comprendere meglio, anche in questo caso, dove si determinino gli effetti maggiori e se si possano determinare differenze nel ruolo della lettura ad alta voce circa l'acquisizione del linguaggio, in relazione all'età, abbiamo frazionato il campione. Dopo alcuni tentativi abbiamo rilevato una differenza notevole tra i minori di 2 anni e maggiori di due anni. La figura sottostante mostra come per i bambini più piccoli (inferiori ai 2 anni) si determini un effetto decisamente maggiore. Il dato è coerente con la letteratura che ci ricorda come un avvio precoce dell'attività di lettura ad alta voce riesca a

incidere maggiormente sulle abilità e competenze linguistiche dei bambini. Iniziare molto presto a leggere ad alta voce ai bambini consente di massimizzare e velocizzare la maturazione delle competenze di produzione e comprensione linguistica.

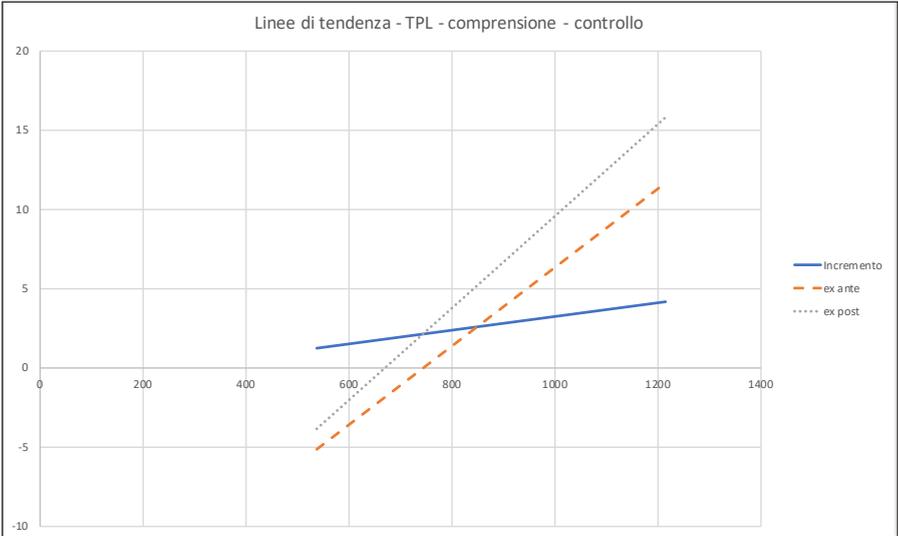
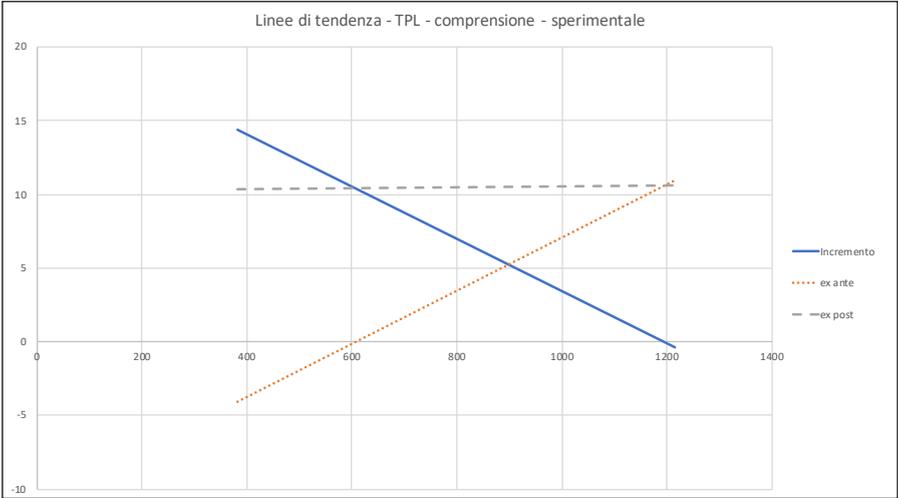


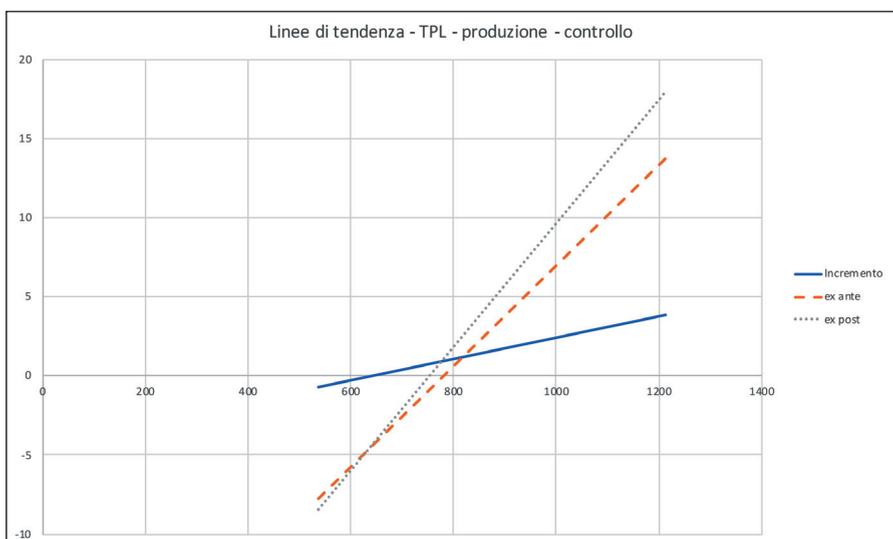
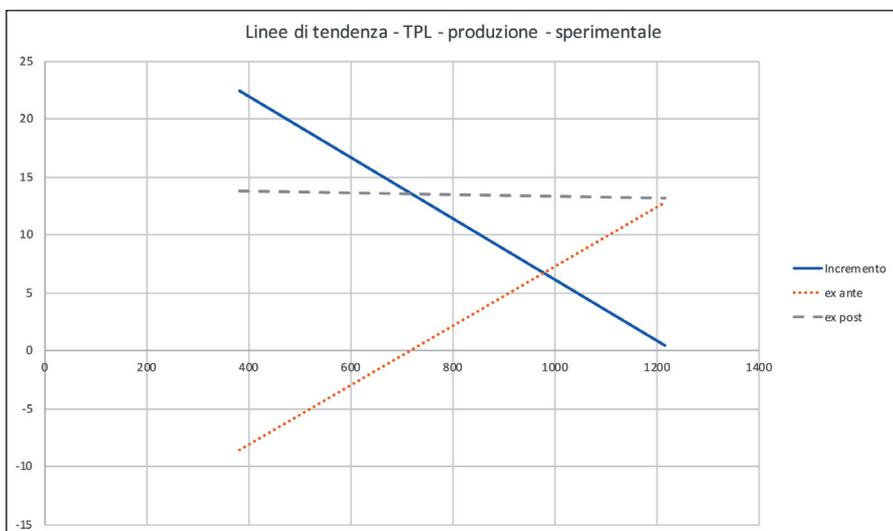
Il gruppo di controllo, invece, non si comporta come il gruppo sperimentale, osservando la figura che segue possiamo osservare un piccolo aumento delle performance dovuto semplicemente alla crescita normale dei soggetti: i bambini inferiori a due anni fanno ancora fatica a crescere, particolarmente negli aspetti di produzione (il confronto di questo sottogruppo con il relativo sottogruppo sperimentale è impietoso).

Questa analisi ci ha evidenziato, in coerenza con la letteratura di riferimento, come i bambini più piccoli traggano maggiore beneficio dall'esposizione alla lettura per quanto concerne la "velocizzazione" delle tappe di sviluppo linguistico. Ci siamo chiesti, pertanto, se il processo potesse, anche in questo caso, configurarsi come processo equitativo, ovvero se questa esposizione potesse contribuire alla riduzione delle differenze linguistiche individuali di partenza. Abbiamo quindi esplorato le correlazioni fra età e incrementi assoluti, età e performance ex ante ed età e performance ex post, mettendo in relazione tra loro le linee di tendenza di tali correlazioni. Nei grafici che seguono si può osservare quanto segue: dove il gruppo di controllo presenta punteggi che indicano soltanto un incremento tipico dello sviluppo alle varie età, i risultati del gruppo sperimentale, sia per quel



che riguarda la comprensione che la produzione mostrano una correlazione inversa fra età ed incrementi, che sta quindi a significare che la lettura ad alta voce ha aiutato i più piccoli a “recuperare” sui più grandi. Questo si evince anche dalle altre due correlazioni che mostrano una differente correlazione fra i punteggi ex ante (i bambini più grandi performano, come è prevedibile, meglio di quelli più piccoli alla prima somministrazione) e i punteggi ex post, dove la linea di tendenza si appiattisce, facendo dedurre che alle rilevazioni ex post le differenze fra i più piccoli ed i più grandi si sono molto assottigliate. Ci sono molte spiegazioni per la riduzione delle differenze che si produce: la prima spiegazione va, come chiarito anche sopra, nella straordinaria capacità della lettura di far crescere un gruppo nel suo insieme ma di far crescere particolarmente chi ne ha più bisogno, effetto particolarmente rilevante per le competenze linguistiche. Nel successivo approfondimento di analisi sarà ipotizzata un'altra spiegazione possibile.

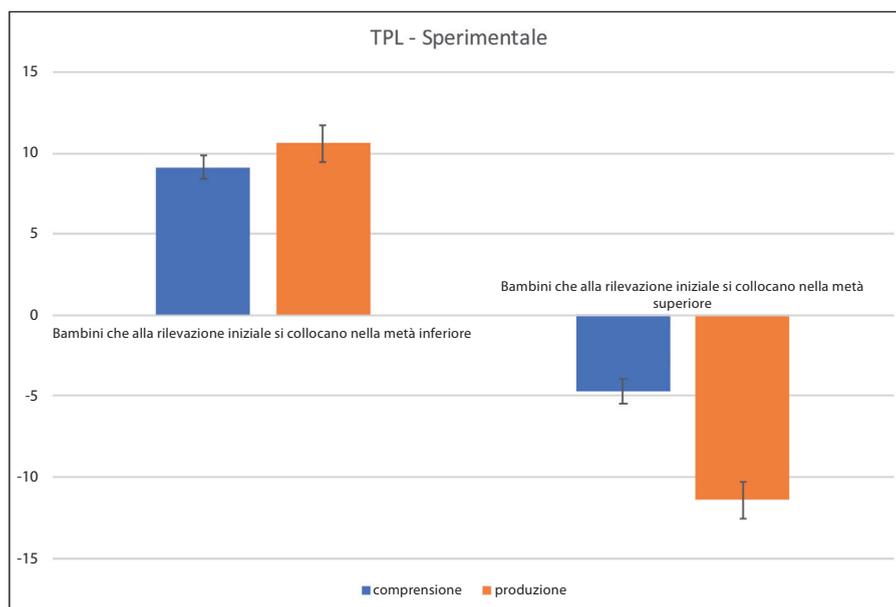


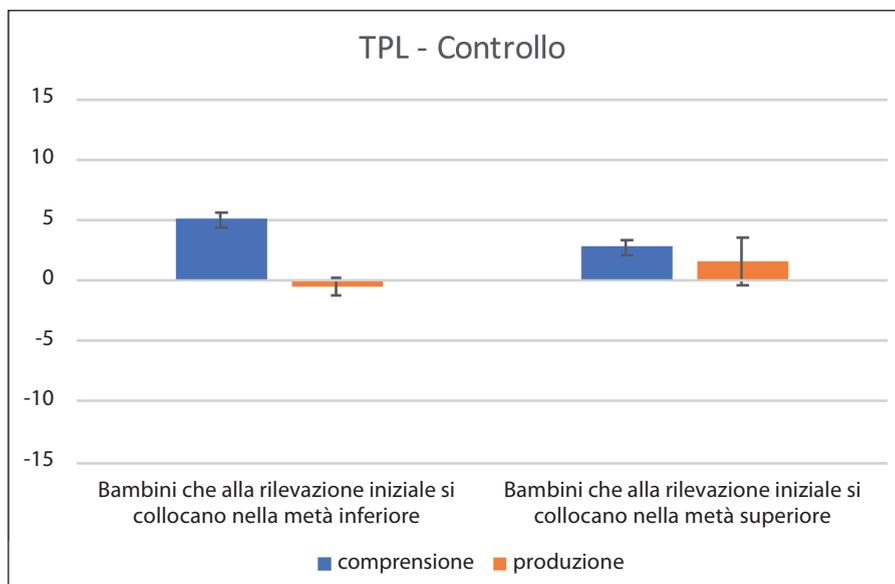


Si è voluto analizzare inoltre se ci fossero differenze di incremento fra chi partiva con un punteggio più alto alla prima rilevazione e chi invece partiva con un punteggio più basso.

I risultati per il gruppo di controllo non mostrano nessuna differenza, mentre risulta chiaro che nel gruppo sperimentale, grazie alla lettura ad

alta voce, i bambini con performance iniziali inferiori sono cresciuti nelle loro performance molto di più dei bambini con performance iniziali molto alte, che anzi sembrano scendere lievemente. A cosa può essere dovuto questo effetto? Una spiegazione possibile è nella composizione eterogenea dei gruppi di lettura che, spesso, mettevano insieme bambini di diverse fasce di età (da pochi mesi a 3 anni). In questi casi le scelte di lettura, spesso orientate sui più piccoli, se hanno costituito, ovviamente, in chi partiva da un livello inferiore per età anagrafica o per altri motivi, un solido punto di partenza a cui ancorarsi per crescere gradualmente, potrebbero invece essere stati un “tornare indietro” temporaneo per i bambini che, per età anagrafica o per abilità partivano da livelli superiori. La riproposizione di testi troppo semplici per loro potrebbe, peraltro, aver determinato una loro minore attenzione e partecipazione. Seppure questi arretramenti momentanei sono poi riassorbiti nel giro di poche settimane, come ci dice l’esperienza, si ricavano da questi dati alcune indicazioni preziose per i training di lettura: laddove possibile è opportuno che il range di età, specie nei bambini più piccoli, non sia troppo ampio; laddove il range anagrafico o di competenza è comunque ampio è opportuno alternare testi più semplici a testi più articolati e complessi in modo da ottenere la partecipazione, la motivazione e promuovere lo sviluppo di tutti i bambini e le bambine. Queste attenzioni diventano fondamentali per approfittare appieno degli effetti equitativi della lettura anche per i bambini che hanno già performance ottimali.

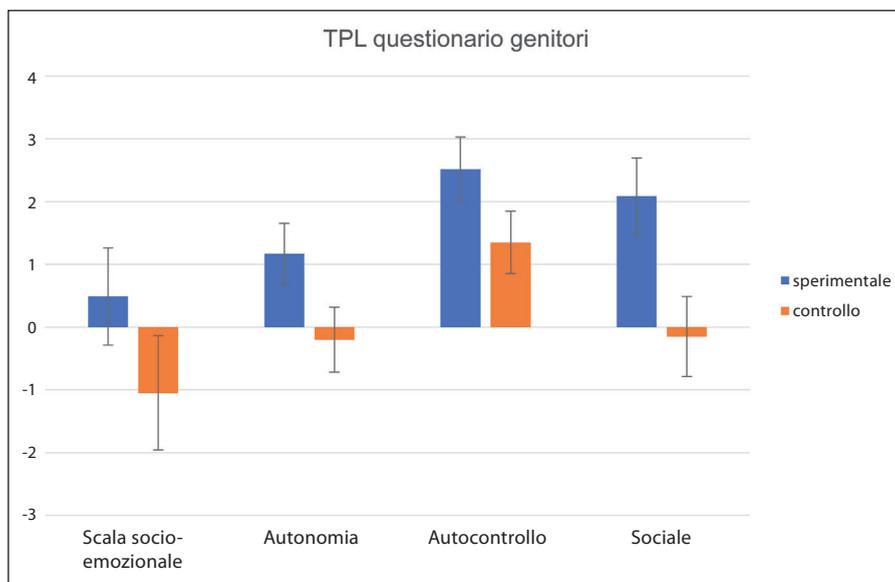




6.1.3. Rilevazione indiretta (scale Bayley-III e PVB)

Un elemento importante è costituito anche dai risultati delle rilevazioni indirette. Per rilevazioni indirette si intendono i questionari che sono stati compilati dai genitori (Bayley-III e PVB) osservando i bambini agire in contesti ecologici (l'ambiente domestico). I risultati emersi dal questionario PVB confermano quanto già emerso dalle valutazioni effettuate direttamente sui bambini rispetto alla sfera del linguaggio. Sono molte, infatti, le componenti operative linguistiche interessate: la produzione totale di parole, la produzione di nomi, l'uso totale di predicati, l'utilizzo di frasi con funtori (articoli/preposizioni) e la produzione di frasi con pronomi. L'effetto positivo dell'esposizione alla lettura ad alta voce si ripercuote dunque in svariati aspetti della produzione linguistica anche dall'osservazione dei genitori e degli educatori. Risulterà chiaro come questi risultati siano importanti sia perché confermano come i risultati delle rilevazioni sui bambini abbiano una consistenza "visibile" agli occhi degli osservatori, sia per la consapevolezza che promuovono, circa gli effetti linguistici della lettura ad alta voce negli attori coinvolti.

Le rilevazioni indirette delle scale Bayley proponevano una serie di questionari. Le risposte di genitori e insegnanti ai questionari Bayley-III mostrano un trend positivo nella scala sociale, in quella socio-emozionale e in quelle di autonomia e autocontrollo.

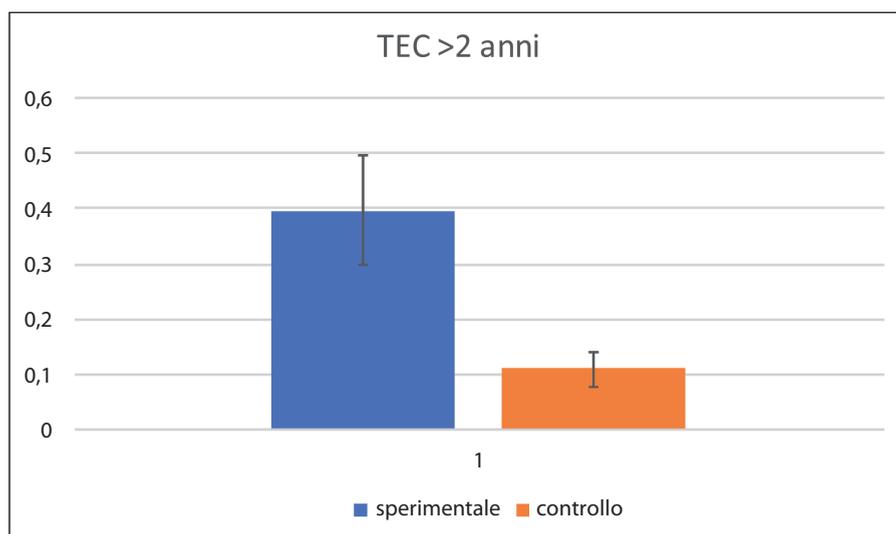


Questi dati sono in linea con i guadagni ottenuti dal punto di vista linguistico, motorio e cognitivo alla rilevazioni dirette sui soggetti e con gli altri dati. La dimensione sociale può essere infatti spiegata con una maggiore competenza nel linguaggio produttivo e ricettivo che permette interazioni più soddisfacenti e con una maggiore consapevolezza delle proprie e delle altrui emozioni, rilevata dal TEC per i bambini di 2 e 3 anni (cfr. paragrafo seguente). La dimensione dell'autocontrollo si può spiegare con gli incrementi relativi ai tempi di attenzione e con le maggiori capacità di gestione delle emozioni. L'autonomia potrebbe essere influenzata dai miglioramenti cognitivi e motori osservati. La somma degli effetti osservati risulta quindi coerente con quanto rilevato attraverso i questionari delle Bayley compilati da genitori e insegnanti. Le osservazioni indirette costituiscono un elemento di integrazione e conferma dei dati rilevati direttamente sui beneficiari finali.

6.1.4. TEC

Il test TEC, che indaga la comprensione delle emozioni, ad una prima analisi non rileva differenze statisticamente significative nel confronto tra gli incrementi del gruppo sperimentale e gli incrementi del gruppo di controllo. Sulla base di precedenti esperienze del gruppo di ricerca, in cui que-

sto test aveva prodotto, con bambini tra i 3 e i 5 anni, risultati estremamente significativi (Batini, Bartolucci, Toti, 2019) si è allora prodotta un'ulteriore analisi con il campione di questa ricerca per tentare di vedere se la mancanza di risultati differenti riguardasse l'intero campione o se i risultati fossero in diretta relazione con la fascia di età. Le somministrazioni effettuate nell'ambito di *Leggere: Forte!* erano relative al campione dei nidi d'infanzia e comprendevano dunque bambini della fascia 8 mesi-3 anni. Dopo avere quindi confrontato l'intero campione con il gruppo di controllo abbiamo provato a segmentare il campione. Le ulteriori analisi ci hanno evidenziato come nei bambini della fascia anagrafica superiore a 2 anni (2-3 anni), si riscontrasse un effetto statisticamente significativo ($F=3,706$, $p<0,05$). Anche in questo caso la potenza del risultato risulta condizionata dalla riduzione del campione testato tra la prima e la seconda rilevazione, dovuta all'emergenza Covid-19. I miglioramenti e rafforzamenti delle competenze emotive (riconoscimento, riconoscimento negli altri, natura delle emozioni, loro cause e modalità per regolarle) possano svilupparsi in coerenza con la maturazione cerebrale, linguistica, relazionale, e quindi non siano osservabili al di sotto dei 2 anni di età. L'esposizione alla lettura anticipa, dunque, il momento in cui questa maturazione avviene, la potenza e velocità (notevole la differenza rispetto alla sostanziale immobilità del gruppo di controllo) ma, da quanto appare, non riesce a spostarla (tranne in rari casi), in un periodo antecedente ai due anni. Così come quindi abbiamo potuto osservare che i vantaggi linguistici dell'esposizione alla lettura ad alta voce si producono, in maniera più evidente, nei bambini più piccoli e in quelli che partono da un



livello iniziale più basso i vantaggi nelle competenze di area emotiva, invece, iniziano a prodursi sì, sin da piccolissimi, ma diventano osservabili e si traducono in competenze agite una volta superati i due anni.

6.1.5. Conclusioni

Per riassumere, i dati quantitativi qui esposti confermano ed ampliano quelli già riscontrati nella letteratura scientifica aggiungendo ulteriori riscontri alla dimensione dell'equità: la lettura è uno strumento equitativo, produce vantaggi per tutti ma ne produce di più per chi ha più bisogno. Occorre, chiaramente, saper scegliere. Scegliere testi e percorsi adeguati ai gruppi con i quali si lavora è fondamentale per produrre risultati per tutti. Il gruppo è importante e la risposta che dà alle scelte bibliografiche, pur dirimente, va sempre mediata con le risposte individuali, ponendo una costante attenzione a un equilibrio: nessun timore di “tornare indietro” e nessun timore di “anticipare”.

Nonostante l'interruzione anticipata e imprevista delle rilevazioni ex post, i risultati che è stato possibile raccogliere hanno dimostrato chiaramente come nei gruppi sperimentali si sia verificata, a seguito dell'intervento intensivo con la lettura ad alta voce, un'esplosione del linguaggio. Il gruppo sperimentale ha registrato un incremento che possiamo stimare, in termini percentuali, come maggiore del 15% (lo evidenziano i risultati delle scale Bayley-III e il test TPL), rispetto al gruppo di controllo. Il dato presenta un particolare interesse, poiché, in una fascia anagrafica come quella 0/3, in cui il linguaggio non può che progredire, il risultato prodotto dall'esposizione sistematica e intensiva alla lettura ad alta voce, è ancora più rilevante. La lettura infatti si è dimostrata capace di facilitare l'acquisizione di competenze linguistiche fondamentali per le fasi di sviluppo successive e per l'insorgenza delle abilità di *emergent literacy* (ossia tutte quelle abilità preliminari necessarie per lo sviluppo di vere e proprie competenze alfabetiche) anche e soprattutto nei bambini che partivano da livelli linguistici inferiori, rappresentando dunque un'azione di equità. La letteratura ci ricorda come le abilità linguistiche della prima infanzia siano predittive del futuro rendimento scolastico, dunque sulla base di questi risultati si possono ipotizzare conseguenze positive di questa azione sul futuro inserimento scolastico di chi ha preso parte alla sperimentazione anche, e soprattutto, per quei bambini che, partendo da livelli molto bassi, da uno svantaggio, avrebbero avuto serie difficoltà nel percorso successivo. Se la pratica verrà implementata con costanza avremo cancellato l'infausta predittività determinata dalla loro provenienza e dai loro punti di partenza. I

dati relativi ai notevoli guadagni circa le competenze emotive per i bambini di 2 e 3 anni rispetto al gruppo di controllo rafforzano questa previsione: le competenze emotive risultano infatti di estremo rilievo per un positivo inserimento nel contesto scolastico, così come la capacità di riconoscere le emozioni degli altri e di attribuire cause alle emozioni.

Oltre a questi rilevanti risultati riguardanti le componenti emotive e linguistiche, inoltre, si registrano miglioramenti non indifferenti anche nelle dimensioni cognitive e, dato di estremo interesse, motorie, con una notevole accelerazione rispetto a quanto, nello stesso periodo, è avvenuto nel gruppo di controllo. Le analisi statistiche ci indicano che, se non ci fossero state interruzioni nelle attività di rilevazione (conseguenti alla pandemia da Covid-19), che hanno determinato una riduzione dei numeri del campione, questi effetti sarebbero stati ancor più visibili. La dimensione motoria rappresenta una novità rispetto ai risultati presenti in letteratura, un risultato che costituirebbe un importante sostegno alla teoria del linguaggio incarnato e a un ulteriore supporto del ruolo della lettura ad alta voce come strumento trasversale per lo sviluppo generale dei bambini fin dalla più tenera età. Se infatti la letteratura di riferimento, come chiarito nel capitolo 2, ci dice che gli interventi di lettura ad alta voce hanno effetti maggiori quanto più iniziano presto e quanto più sono intensivi e protratti nel tempo, con questa ricerca si possono aggiungere a quanto già noto una serie di informazioni in più che riguardano non soltanto l'importanza della precocità, durata e intensità degli interventi, ma, soprattutto, la rilevanza dell'esposizione alla lettura nel ridurre le diseguaglianze.

6.2. La lettura e l'interpretazione dei diari di bordo

Durante il mese di aprile 2020 è iniziata la lettura dei risultati raccolti mediante i diari di bordo. L'interruzione forzata della raccolta dati ex post ha richiesto un lavoro di riprogettazione dell'analisi dei risultati, assegnando una maggiore rilevanza all'analisi dei diari di bordo (analisi qualitativa).

Tra aprile e maggio è stata condotta una prima analisi su 13.381 diari di bordo (8593 per i nidi, 4569 per la scuola dell'infanzia, 319 per le scuole primaria e secondarie). L'esiguità del numero di diari raccolti per la fascia scolare (primaria e secondarie) è imputabile, oltretutto alla differente numerosità assoluta (la sperimentazione nello scolare riguardava soltanto due Zone), all'interruzione dell'attività di lettura conseguente alla chiusura dei servizi scolastici quando le attività di lettura ad alta voce erano appena iniziate (le attività relative allo scolare si sono avviate dopo quelle del sistema 0/6).

La funzione principale dei diari di bordo era quella di documentare e registrare ciò che avveniva realmente sul campo nei vari momenti dell'attività di lettura e come essa si evolveva nel tempo in termini di tempi di attenzione, partecipazione, progressività, bibliodiversità e risposta dei bambini. Il diario costituiva inoltre un elemento prezioso per ricostruire il vissuto dell'insegnante. Il diario ha rappresentato anche un utile strumento di documentazione per la Regione Toscana, per dar conto della politica educativa portata avanti da *Leggere: Forte!*, oltre che uno strumento di riflessione in corso d'opera e di confronto per educatori/educatrici e insegnanti sull'attività di lettura e sulle modalità di conduzione ad essa connesse. Infine, il diario di bordo rappresenta un vero e proprio strumento di ricerca di tipo qualitativo, finalizzato a documentare e supportare la sperimentazione, documentando così, con altra modalità rispetto agli strumenti standardizzati, una serie di benefici relativi all'attività di lettura, solo in parte sovrapponibili a quelli rilevati mediante gli strumenti quantitativi.

I diari di bordo, che venivano inviati attraverso una mail, sono stati sottoposti a un processo di raggruppamento, da parte del gruppo di ricerca, per attribuirli al singolo servizio o alla scuola. È stato così ottenuto un computo dei diari inviati per ogni servizio e per ogni sezione che hanno effettuato la compilazione, e quindi è stata possibile l'organizzazione in Zone socio-educative. Sono state calcolate poi le medie prendendo in considerazione i servizi che hanno inviato diari in una finestra temporale tra le 3 e le 13 settimane, e il totale dei bambini coinvolti nell'attività di lettura all'interno del progetto.

Si indica di seguito il prospetto dei risultati ottenuti.

	Nido	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado
Numero bambini/ ragazzi coinvolti	15.344	13.812	896	280	119
Numero sezioni coinvolte	1.085	617	42	12	5
Numero servizi coinvolti	871	395	19	6	3
Numero medio di settimane	7,60	7,18	4,33*	2,75*	1,6*

* Le medie si riferiscono anche alle classi che hanno inviato meno di tre diari di bordo.

A un livello di dettaglio maggiore è stata condotta un'analisi approfondita dei diari dei 51 nidi d'infanzia sperimentali e delle rispettive 78 sezioni (totale di 652 diari). Dal campione iniziale sono state scartate 25 sezioni in base ai seguenti criteri di esclusione: sezioni che non hanno superato i 20 minuti di lettura quotidiana, scarsa coerenza interna, diari con settimane mancanti. È stato così possibile identificare il campione finale sul quale fare un'analisi approfondita: 53 sezioni sperimentali (all'interno di 39 nidi d'infanzia), per un totale di 478 diari. Le sezioni appartenenti al campione finale hanno documentato con il diario l'attività di lettura ad alta voce per un periodo di tempo variabile, da 28 giorni (6 settimane) a 58 giorni (12 settimane), con una media di 43 giorni (9 settimane).

Un primo processo di analisi ha previsto la lettura reiterata dei diari da parte di più ricercatrici per l'individuazione e la quantificazione di categorie e sottocategorie ex post. Nello specifico, è stata svolta una lettura ripetuta dei resoconti settimanali, raccolti tramite le domande aperte dei diari di bordo, al fine di identificare le tematiche ricorrenti. Le categorie ex post sono state individuate sulla base della frequenza dei commenti presenti nei resoconti e sulla base dell'accordo delle diverse ricercatrici coinvolte¹. Le categorie sono state poi sottoposte ad un'ulteriore analisi, che ha permesso l'estrapolazione di sottocategorie, attraverso un processo di differenziazione interno alle macrocategorie. Sono state quindi individuate le evidenze rappresentative delle singole sottocategorie, per arrivare in ultima fase alla quantificazione delle occorrenze totali per sottocategoria.

Le categorie individuate sono le seguenti:

- linguaggio;
- manifestazioni di interesse;
- stato emotivo dell'educatrice/educatore;
- approccio pratico all'attività di lettura;
- effetti cognitivi;
- elementi di disturbo;
- interiorizzazione delle routine.

Ciascuna categoria risulta composta da un diverso numero di sottocategorie. Dall'analisi della categoria relativa al linguaggio, emerge: un aumento delle competenze verbali e non verbali, un apprendimento di nuo-

1. L'individuazione dei principali nuclei tematici è stata svolta tramite triangolazione da parte di differenti ricercatori, al fine di garantire una maggiore affidabilità della struttura del modello categoriale.

ve parole e una tendenza alla rielaborazione del contenuto delle storie da parte dei bambini. Non è complesso osservare una congruenza con quanto già rilevato attraverso gli strumenti standardizzati. Sono molto frequenti produzioni verbali riguardanti la richiesta di libri, così come gli interventi in cui i bambini anticipano la storia con le parole esatte. Emerge una tendenza a simulare la lettura anche in momenti differenti rispetto alla lettura stessa, con rielaborazione del racconto attraverso l'uso di parole ascoltate precedentemente. Per i bambini più grandi è stato osservato un aumentato livello di comprensione ed elaborazione del testo, mentre nei bambini più piccoli sono caratteristici la ripetizione di versi di animali o i tentativi di riprodurre il suono delle parole.

Tabella evidenze principali categoria "linguaggio"

Sottocategoria	Esempi di evidenze	Occorrenze
Linguaggio non-verbale	<i>"Richiedono la lettura" / "Un bambino (13 mesi) richiede di continuare la lettura condotta dall'educatore indicando i libri "preziosi" (quelli non sempre a disposizione)."</i>	34
	<i>"Indicano."</i>	27
Produzione suoni	<i>"Riproducono versi di animali."</i>	27
Produzione verbale	<i>"I bambini dicono sempre 'ancora libri!'" / "I bambini chiedono spesso 'a caccia dell'orso.'"</i>	145
	<i>"Alcuni bambini anticipano verbalmente le sequenze della storia e nominano i personaggi" / "Ricordano i testi anche a distanza di tempo."</i>	101
	<i>"I bambini intervengono molto."</i>	63
	<i>"Amano ripetere le parole con suoni particolari 'oibò', 'perbacco'" / "Durante il libro No, no e poi no molti bambini ripetono 'No!' ogni volta che lo dice il protagonista" / "ripetizione di parole o frasi."</i>	52
Comprensione ed elaborazione del testo	<i>"Alcuni bambini anticipano verbalmente le sequenze della storia e nominano i personaggi" / "La maggior parte dei bambini ormai conosce quasi tutti i libri, i bambini più grandi che interagiscono di più conoscono molti libri a memoria."</i>	95
	<i>"Il giorno dopo raccontano cosa hanno ascoltato del libro del giorno precedente" / "Durante la settimana i bambini ci ripropongono i personaggi delle storie lette."</i>	24

Relativamente all'interesse percepito, i bambini tendono molto spesso a richiedere spontaneamente la lettura, anche in momenti della giornata dedicati ad altre attività. In molti casi, raggiunto il tempo prestabilito, i bambini chiedono che l'attività prosegua. Le evidenze mettono in luce un alto livello di partecipazione e di gradimento durante la lettura. Emerge inoltre lo sviluppo di una tendenza al contatto autonomo con i libri ed un crescente rapporto diretto con l'oggetto libro.

Tabella evidenze principali categoria "manifestazione di interesse"

Sottocategoria	Esempi di evidenze	Occorrenze
Gradimento percepito	<i>"I bambini si sono dimostrati contenti di questi momenti di lettura", "Bambini molto interessati e divertiti", "Ci sembra aumentato l'interesse verso la lettrice e diminuito l'interesse verso la scoperta dei libri esposti."</i>	156
	<i>"Abbiamo notato che alcuni bambini non manifestavano particolare interesse per il momento della lettura", "I bambini si sono dimostrati meno disponibili alla lettura."</i>	51
Richiesta di libri/continuare la lettura	<i>"I bambini partecipano sempre di più scegliendo sempre più loro i libri da leggere."</i>	56
	<i>"Alcuni bambini richiedono di continuare a leggere anche dopo il tempo prefissato."</i>	38
Contatto autonomo	<i>"Alcuni bambini sono attratti dai libri che, in vari momenti della giornata, sfogliano da soli o in compagnia di altri bambini."</i>	30

Per quanto riguarda la categoria relativa allo stato emotivo degli educatori/educatrici si osserva un alto livello di coinvolgimento, interesse ed entusiasmo. Le evidenze più frequenti che denotano agio sono quelle in cui viene sottolineato il piacere di portare avanti la pratica con i bambini e quelle in cui emerge la soddisfazione per gli evidenti risultati ottenuti. In alcuni casi è stato evidenziato quanto la lettura aiuti a conoscere meglio i bambini. Il numero di evidenze che denota disagio è molto inferiore e tra le cause più ricorrenti emerge la difficoltà nel proseguire la lettura quando l'attenzione viene meno.

Tabella evidenze principali categoria “stato emotivo degli educatori/educatrici”

Sottocategoria	Esempi di evidenze	Occorrenze
Agio	<i>“Per noi educatrici del gruppo è diventato un piacere leggere ad alta voce al gruppo dei bambini.”</i>	35
	<i>“Soddisfazione ed entusiasmo nel leggere le storie ai bambini. Esperienza positiva ricca di emozione nel vedere che i bambini apprezzano ciò che gli viene letto.”</i>	34
Disagio	<i>“La qualità del momento della lettura percepito dall’educatore è spesso compromessa dalle richieste e necessità dei bambini che si distolgono dalla lettura.”</i>	32

Relativamente all’approccio pratico all’attività di lettura, le criticità sono relativamente meno frequenti rispetto alle soluzioni sviluppate per far fronte ad eventuali problematiche.

Tabella evidenze principali categoria “approccio pratico all’attività di lettura”

Sottocategoria	Esempi di evidenze	Occorrenze
Criticità	<i>“È un po’ difficile per noi trovare un’ora (seppur spezzata) da dedicare solo alla lettura perché le routine e anche le altre esperienze che devono essere proposte occupano molto tempo”, “Non abbiamo individuato la location adatta”</i>	37
Soluzioni	<i>“Ho notato che le nuove letture vanno proposte una alla volta e poi ripetute in più momenti per diventare interessanti per i bambini.” / “I bambini dopo alcuni minuti hanno bisogno di muoversi; abbiamo inserito delle filastrocche.”</i>	69
	<i>“L’educatrice legge ai bambini e alle bambine che liberamente decidono di avvicinarsi e rimanere ad ascoltare la lettura.”</i>	46
	<i>“Abbiamo trovato il giusto orario per leggere quasi un’ora consecutiva tutti i giorni” / “I tempi di lettura si stanno allungando sempre più, tanto da pensare di iniziare a dividere la sessione di lettura in due momenti da mezz’ora ciascuno.”</i>	39

Tra gli effetti cognitivi, l'aspetto più rilevante riguarda il livello di attenzione osservato nei bambini, il quale viene segnalato principalmente a partire dal grado di interazione e di partecipazione attiva alla lettura. Dalle evidenze risulta chiaro un progressivo aumento dei livelli attentivi e dei relativi tempi di lettura con il passare dei giorni. Un secondo aspetto cognitivo che emerge con frequenza significativa riguarda gli effetti mnemonici osservati non solo durante la lettura, ma anche in altri momenti della routine quotidiana. I bambini mostrano inoltre una tendenza crescente a proporre attività collegate alle storie, rappresentando situazioni narrate, con un arricchimento del gioco simbolico e motorio.

Tabella evidenze principali categoria "effetti cognitivi"

Sottocategoria	Esempi di evidenze	Occorrenze
Livello di attenzione alto	<i>"I bambini partecipano alla lettura in maniera sempre più attiva interagendo frequentemente" ("Indicano le figure, ripetono le frasi del libro, commentano i personaggi") / "Anticipano verbalmente le sequenze della storia" / "iniziano a fare domande o commenti")</i>	116
	<i>"Il livello di attenzione è andato progressivamente aumentando con il passare dei giorni" / "Il tempo e l'attenzione dei bambini sono aumentati velocemente."</i>	60
Livello di attenzione basso	<i>"Il livello di attenzione è molto basso" / "L'attenzione dopo poco tempo scompare."</i>	20
Memoria	<i>"Alcuni bambini intervengono anticipando le sequenze della storia e completano le frasi prima ancora che l'educatore le pronunci."</i>	72
	<i>"I bambini ricordano le frasi e le parole della storia anche a distanza di tempo" / "I bambini ripetono e mimano i libri letti durante la settimana."</i>	39

Gli elementi di disturbo che sembrano aver avuto un'influenza sull'attività di lettura vengono suddivisi in: elementi di disturbo esterni o interni (legati alla dinamica di gruppo e/o all'ambiente fisico).

Tabella evidenze principali categoria “elementi di disturbo”

Sottocategoria	Esempi di evidenze	Occorrenze
Disturbi interni legati all'ambiente	<i>“Difficoltà nel gestire il gruppo di ascolto in quanto i bambini si sono distratti spesso da altri giochi e non siamo riuscite a riportarli ad ascoltare la lettura”.</i>	33
Disturbi interni legati alle dinamiche di gruppo	<i>“I bambini che si allontanano dalla situazione di lettura e che si spostano negli altri angoli di gioco dello spazio che qualche volta raggiungono livelli di sonorità che disturba la lettura”.</i>	71
	<i>“I bambini più piccoli del gruppo hanno difficoltà a stare fermi per lunghi periodi di tempo”.</i>	58
	<i>“I bambini più piccoli danno fastidio ai bambini più grandi durante la lettura, toccandoli e gattonando sulle gambe”.</i>	51
Disturbi esterni	<i>“Entrata e passaggio delle ausiliare e altre educatrici”.</i>	64
	<i>“Il telefono che squilla”.</i>	39

Frequentemente la lettura è diventata una routine quotidiana ben consolidata e spesso l'attività è caratterizzata da un rituale di inizio e di fine che aiuta molto l'attenzione, prepara all'esperienza e rende questo momento riconoscibile.

Tabella evidenze principali categoria “interiorizzazione di routine”

Esempi di evidenze	Occorrenze
<i>“La lettura è diventata una routine quotidiana ben consolidata” / “Il libro è diventato un elemento della ritualità del nido.”</i>	24
<i>“Il suono della campana all'inizio e alla fine dell'attività rende questo momento riconoscibile per i bambini” / “Il rituale di inizio e di fine attività aiuta molto l'attenzione e a preparare l'esperienza” / “I bambini mostrano ai genitori la rana che ci accompagna alla lettura.”</i>	18

Un secondo processo di analisi ha riguardato le risposte alle domande con scala numerica. In base ai punteggi ottenuti, sono stati elaborati dei grafici a linee (per singola sezione), che hanno permesso di valutare l'anda-

mento delle variabili considerate in relazione al tempo. La stessa tipologia di grafico è stata utilizzata per visualizzare la tendenza complessiva e l'evoluzione (media di tutte le sezioni considerate) delle variabili durante la durata del training di lettura.

Le variabili considerate sono le seguenti:

- andamento giornaliero del tempo medio di lettura;
- andamento giornaliero del livello medio di gradimento percepito dei bambini;
- andamento settimanale della disposizione immediata all'ascolto;
- andamento settimanale del livello medio di attenzione percepito;
- andamento settimanale del livello medio di interesse percepito;
- andamento settimanale della frequenza media delle manifestazioni verbali;
- andamento settimanale del livello medio di partecipazione attiva;
- andamento settimanale della presenza di elementi di disturbo interni;
- andamento settimanale della presenza di elementi di disturbo esterni;
- andamento settimanale del livello medio di gradimento personale del libro da parte delle educatrici/educatori;
- andamento settimanale dello stato emotivo dell'educatrice/educatore durante la lettura;
- andamento settimanale della valutazione generale dell'esperienza.

I nidi sperimentali hanno mostrato un incremento progressivo giornaliero del tempo medio di lettura: in 50 giorni si osserva un aumento in minuti che va da 22 ± 12 (giorno 1) a 59 ± 23 (giorno 50).

Inoltre, dall'analisi dei risultati emerge complessivamente un trend positivo per le dimensioni considerate. Si osserva infatti un aumento progressivo dei valori medi in tutte le variabili in esame.

6.3. La lettura e l'interpretazione dei questionari

Contestualmente all'avvio delle fasi di sperimentazione della ricerca è stato elaborato un questionario da sottoporre agli educatori, alle educatrici, agli e alle insegnanti e ai genitori per andare ad indagare quella che era la loro percezione dell'attività di lettura prima e dopo la partecipazione al progetto *Leggere: Forte!*.

Sono stati dunque strutturati attraverso Moduli Google una serie di item che poi sono stati somministrati ex ante, a partire dal 15/11/2019 (prima risposta avuta il 21/11) e poi dopo le rilevazioni, a partire dal 9 marzo

2020 (prima risposta avuta il 12/11), contestualmente alla chiusura forzata dei servizi.

Il questionario prevedeva 15 domande su scala Likert in cui si chiedeva di esprimere il grado di accordo/disaccordo con un determinato enunciato, 3 domande a risposta multipla, relative alla frequenza di lettura (“Quando e per quanto tempo”) e alla percezione rispetto all’utilità della pratica.

Questionario educatori-insegnanti

• La lettura è uno strumento per l’inclusione	1. Pienamente in disaccordo
• La lettura è uno strumento di potenziamento cognitivo	2. Molto in disaccordo
• La lettura è uno strumento per favorire la comprensione ed il riconoscimento delle emozioni	3. In disaccordo
• La lettura è uno strumento per favorire la socializzazione	4. Non so
• La lettura è uno strumento per favorire la creatività e l’immaginazione	5. D’accordo
• La lettura è uno strumento per l’ampliamento del vocabolario	6. Molto d’accordo
• La lettura è uno strumento di potenziamento dell’abilità di scrittura	7. Pienamente d’accordo
• La lettura ad alta voce è una pratica adatta al contesto educativo/scolastico	
• La lettura ad alta voce può sottrarre tempo alle altre attività educative/didattiche	
• La lettura ad alta voce è una pratica che viene accolta con piacere dai bambini/ragazzi	
• La lettura ad alta voce è uno strumento utile per stimolare l’interesse dei bambini/ragazzi verso i libri	
• La lettura ad alta voce è uno strumento utile per potenziare le capacità cognitive di chi ascolta	
• La lettura ad alta voce è uno strumento utile per potenziare la concentrazione di chi ascolta	
• La lettura ad alta voce è uno strumento utile per potenziare le capacità emotive di chi ascolta	
• La lettura ad alta voce è uno strumento utile per migliorare il clima di classe all’interno del contesto educativo/scolastico	

<ul style="list-style-type: none"> • Con quale frequenza ritiene si possa utilizzare la lettura ad alta voce nel contesto educativo/scolastico? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quotidianamente 2. Una volta a settimana 3. Saltuariamente 4. Solo in particolari occasioni 5. Mai
<ul style="list-style-type: none"> • Quanto tempo ritiene si possa dedicare alla lettura ad alta voce giornalmente all'interno del contesto educativo/scolastico? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Meno di 15 minuti 2. Dai 15 ai 30 minuti 3. Dai 30 ai 45 minuti 4. Più di 45 minuti
<ul style="list-style-type: none"> • Ritiene che la lettura ad alta voce sia una pratica 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Superflua 2. Utile 3. Indispensabile

Il campione che ha risposto al Questionario educatori-insegnanti è stato di 1.931 rispondenti per l'ex ante e di 744 per l'ex post. Il numero più basso delle risposte in uscita, risente in maniera molto forte della chiusura dei servizi. Per quello che riguarda il questionario somministrato ai genitori ad esempio il campione in entrata era di 839 rispondenti, mentre quello in uscita di 39, il che ha compromesso la validità dei risultati e la possibilità di analisi.

Le risposte al Questionario educatori-insegnanti sono state analizzate a partire dalla sistematizzazione del campione in modo da avere lo stesso numero di rispondenti sia per l'ex ante che per l'ex post. Utilizzando la mail di invio del questionario, si è provveduto ad eliminare le risposte di coloro che avevano compilato il modulo solo in entrata o solo in uscita: il campione finale sottoposto all'analisi è stato di 637 educatori-insegnanti.

I risultati evidenziano spostamenti in alcune aree specifiche:

- *Area emotiva:* facendo riferimento ad esempio alla domanda “È utile a potenziare le capacità emotive di chi ascolta” si può osservare uno spostamento” dal 68% al 75% dei rispondenti che hanno dichiarato di essere pienamente d'accordo. Un'altra domanda, strettamente legata, chiedeva il grado di accordo dei rispondenti sull'affermazione “La lettura è uno strumento per favorire la comprensione ed il riconoscimento delle emozioni”, anche qui la percentuale di risposte è passata dal 76% (ex ante) all'80% (ex post).

- *Area della socializzazione*: coloro che erano pienamente d'accordo sul fatto che la lettura sia “uno strumento per favorire la socializzazione” sono passati dal 56% al 63%.
- *Tempo di lettura*: relativamente alla quantità di tempo che si ritiene si possa dedicare giornalmente alla lettura ad alta voce all'interno dei contesti educativi e scolastici si è verificato uno spostamento significativo. Difatti, la maggior parte dei rispondenti nel questionario ex ante (65%) aveva dichiarato che sarebbe stato adeguato dedicare all'attività di lettura dai 15 ai 30 minuti, mentre nel questionario ex post il 72% – in forma aggregata – ha dichiarato che sarebbe opportuno dedicare dai 30 minuti in su.
- *Area cognitiva*: osservando i risultati relativi alla domanda: “La lettura ad alta voce è uno strumento utile per potenziare le capacità cognitive di chi ascolta” si è visto un incremento nella percentuale dei rispondenti che erano pienamente d'accordo dal 78,5% al 82,9%.

6.4. Conclusioni

Se le rilevazioni mediante i questionari ci dicono del contributo che la formazione e, soprattutto, le esperienze dirette di lettura ad alta voce quotidiana delle educatrici e degli educatori hanno prodotto nel rinforzare una cultura della lettura ad alta voce già presente, contributo visibile nelle convinzioni circa gli effetti, ma soprattutto nello spostamento delle convinzioni relative ai tempi da dedicare alla lettura è dalla lettura e interpretazione dei dati dei diari di bordo che si ricavano le informazioni più utili a concludere questo capitolo. La lettura intensiva ha prodotto risultati: le educatrici lo osservano nel linguaggio non verbale e verbale dei bambini tranquillizzandoci circa l'interpretazione che forniamo di dati quantitativi così robusti e già derivanti da strumenti plurali. La lettura intensiva ha fornito, in termini più generali, un vero e proprio allenamento delle capacità cognitive dei bambini: i dati osservativi su memoria e attenzione e i tempi rubricati su quest'ultima sono non solo una conferma ma un'aggiunta sostanziale alle rilevazioni quantitative. La raffinata competenza mostrata dalle educatrici si evidenzia anche nell'accordo che dimostrano con i dati rilevati mediante strumenti standardizzati a proposito di alcune differenze, già richiamate, nelle competenze di area emotiva tra bambini più piccoli e bambini più grandi. I diari di bordo risultano, dunque, uno strumento prezioso che meriterà, senza dubbio, ulteriori approfondimenti, anche facendoli reagire con altri dati qualitativi rilevati con altre modalità (interviste, focus group).

Bibliografia e sitografia

Batini F., a cura di (2021), *Ad alta voce. La lettura che fa bene a tutti*, Giunti, Firenze.

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*, 221: 121-134.

7. Un feedback da genitori, educatrici e insegnanti

di *Barbara Ciurnelli, Benedetta D'Autilia, Diego Izzo, Susanna Morante, Eleonora Pera*

Vista l'importanza del coinvolgimento attivo e partecipativo di tutti gli attori a vario titolo coinvolti nel progetto, una cura particolare è stata dedicata dal gruppo di ricerca a raccogliere ed accogliere le voci di tutti i protagonisti impegnati a vario titolo nella cornice di *Leggere: Forte!*. Educatori ed educatrici, insegnanti, docenti, genitori, coordinatori, referenti di Zona, alunne e alunni di ogni ordine e grado sono stati coinvolti nella somministrazione di questionari e interviste in vari momenti dell'anno e in forme diverse, sia per raccogliere feedback rispetto alle pratiche, sia per orientare le azioni di sostegno alla politica educativa e il percorso di ricerca scientifica.

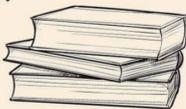
7.1. I questionari somministrati durante il periodo delle rilevazioni

Durante il periodo delle rilevazioni sono stati somministrati questionari a risposte aperte a tutti i soggetti coinvolti nella sperimentazione del progetto: educatori/trici, coordinatori e referenti di Zona, genitori.

Tali questionari avevano lo scopo di indagare, partendo dal personale rapporto con la lettura, quelle che erano le aspettative rispetto al progetto *Leggere: Forte!*, e come queste erano poi state attese (o disattese) nella pratica. Veniva chiesto poi quale fosse l'impatto che ritenevano che il progetto potesse avere a livello territoriale e infine di raccontare attraverso un brevissimo testo scritto, una "cartolina dal 2030", cercando di immaginare gli effetti della pratica quotidiana nei bambini e nelle bambine tra 10 anni.

CARTOLINA DAL 2030

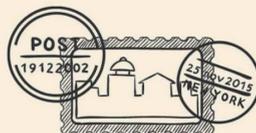
Mi piace pensare che un giorno
incontrerò di nuovo quei bambini,
ormai adulti, con cui spesso ho
condiviso un libro, seduti insieme
su un tappeto in mezzo ai cuscini.
Mi piace pensare che li incontrerò
in libreria, forse in biblioteca o
magari semplicemente seduti sulla
panchina di un parco con un libro
in mano. E vederli mi
farà felice perché
qualsunque cosa avranno



Regione Toscana,
Via Camillo Cavour, 18
50122 Firenze FI

fatto della loro vita, chiunque saranno diventati,
saprò che non si saranno accontentati di vivere una
vita sola. Come ha detto Fabrizio Caramagna,
leggere un libro non è uscire dal mondo, ma entrare
nel mondo attraverso un altro ingresso.

G. G.



I questionari sono stati mandati in forma scritta (inviata come file via mail) a tutte le educatrici, gli educatori, le coordinatrici, i coordinatori, i referenti e le referenti di Zona, i genitori che nel corso delle somministrazioni dei test o degli incontri di monitoraggio nelle varie Zone, si erano resi disponibili.

Domande inviate agli educatori/trici e ai/alle referenti di Zona

- 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 un racconto breve per esempio 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.

Domande inviate ai genitori

Ringrazio in anticipo per la disponibilità, specialmente in questo momento difficile per tutti.

- Parliamo della vostra bambina o del vostro bambino, come interagisce con gli adulti e con i propri coetanei? Quali sono i suoi giochi preferiti? Quali le attività familiari che condivide più attivamente nella giornata?
- Quali sono le frasi che ripete più spesso?
- Dall'inizio del progetto, hai notato cambiamenti nelle sue azioni? Nel suo uso delle parole?
- Quali comportamenti ti hanno fatto notare queste differenze? Potresti descriverci alcuni dei cambiamenti visti nel suo sviluppo dall'inizio del progetto?
- Quanto tempo dedicavate in famiglia alla lettura personale e alla lettura ad alta voce? In quali occasioni il bambino si dedicava ai libri e in che modo?
- Come sono cambiate le vostre abitudini di lettura in seguito all'inizio del progetto?

- Pensando agli effetti del progetto inserito in una realtà come quella in cui vivete, che impatto pensi possa avere sulla comunità locale?
- Qual è la cosa che ti ha sorpreso di più in questo progetto?
- Facciamo un gioco. La risposta a questa domanda è facoltativa può essere inviata anche a parte rispetto alle altre domande prendendoti anche più tempo (una settimana/dieci giorni, per scriverla).

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 un racconto breve per esempio 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!

7.2. La lettura dei risultati

Sono state in tutto raccolte poche risposte: 36 questionari di educatrici, 33 delle coordinatrici e dei coordinatori dei servizi, 2 dei referenti di Zona e soltanto 1 dei genitori.

Il numero di genitori coinvolti, ma anche la scarsa numerosità di risposte di coordinatrici, coordinatori, educatrici, educatori e referenti è dato dal fatto che i questionari si sono sovrapposti con la chiusura dei servizi causa Covid-19. Non è stato ritenuto opportuno, visto il momento particolare che per molti servizi ha determinato, per un certo periodo, il rischio di chiusura definitiva (in alcuni casi, purtroppo, concretizzatosi), insistere per una maggiore partecipazione nelle risposte.

I questionari hanno costituito la fonte per la scrittura di articoli divulgativi sul progetto e alcuni dei commenti più rilevanti sono stati condivisi nel convegno del giugno 2020.

Nonostante non sia stata effettuata un'analisi strutturata delle risposte a causa della ridotta numerosità del campione, è stato interessante notare come la maggior parte dei soggetti intervistati abbia sottolineato il carattere dirompente del progetto, l'innesto progressivo all'interno di pratiche educative consolidate e la capacità di travalicare le mura dei servizi educativi. Ci sono più questionari nei quali il progetto viene presentato come qualcosa con una rilevanza potenziale decisiva (e positiva) a livello familiare (con una sorta di retroazione della pratica stessa e del feedback dei bambini in famiglia) e poi locale, come racconta una delle educatrici:

Pensando agli effetti rilevati nel nostro microcosmo nido e ai cambiamenti osservati dai genitori in ambito familiare (es. bambini che non avevano mai espresso interesse per i libri, adesso chiedono di leggere ai genitori, stimolando l'ingresso della lettura come esperienza significativa tra genitore e figlio), sono convinta che un progetto che coinvolge tutti i contesti scolastici fino alla secondaria di secondo grado non possa che avere effetti positivi sulla comunità locale in termini di rivalutazione della lettura ad alta voce, sia nei contesti educativi, sia in famiglia (Senza nome, intervista Aquilone Montespertoli).

Il progetto aspira alla caratterizzazione come politica educativa vera e propria, avendo l'obiettivo di intervenire nei servizi educativi della Regione Toscana trasformandoli, ma è necessario che la permeabilità dei servizi stessi consenta, anche su questo tema, un fattivo dialogo con le famiglie. La pratica della lettura, detta in modo semplice, deve uscire dalla mura scolastiche e arrivare sino alle famiglie non soltanto per bocca dei bambini, come sostiene un'altra collega:

Il progetto ha offerto l'occasione di parlare molto con le famiglie dell'importanza e dei benefici della lettura ad alta voce, la speranza è che questo messaggio possa essere arrivato e possa portare all'abitudine di leggere anche a casa.

Questo fortissimo scambio tra servizi educativi per la prima infanzia e famiglie può innestarsi così nel tessuto sociale andando a sostenere la costruzione di una vera e propria comunità educante, un contesto che potrà essere in grado di contrastare la povertà educativa, culturale. Come sottolinea la referente di una delle 35 Zone socio-educative impegnate nel progetto:

Sono il luogo principe in cui la relazione con le famiglie inizia e si consolida ed è lì che possono subito avere un **imprinting** delle politiche rivoluzionarie in questo senso. Il ruolo della lettura ad alta voce si innesta perfettamente in questa intenzione di maggiore democrazia sostanziale (Valeria Cattaneo, referente Val di Cornia).

Dai questionari, inoltre, sono emerse testimonianze della consapevolezza di essere partecipi di un'esperienza che può incidere significativamente sul percorso formativo di bambini e bambine e delle loro famiglie.

7.3. Le interviste al personale educativo e scolastico

Verso la fine dell'anno scolastico, a partire da giugno 2020, il gruppo di ricerca ha avviato un processo di selezione di educatori, educatrici di nido e di insegnanti della scuola dell'infanzia a cui sottoporre delle interviste. Scopo dell'azione era identificare potenziali educatrici e insegnanti "eccellenti" nelle pratiche di lettura al fine di raccoglierne testimonianze da includere nel manuale *Tecniche per la lettura ad alta voce. 27 suggerimenti per la fascia 0-6 anni* (Batini, Giusti, a cura di, 2021) e di fornire ulteriore supporto alle evidenze scientifiche lì racchiuse (cfr. par. 6.2).

Le persone da intervistare sono state individuate in base a dei criteri precisi che hanno consentito di restringere la ricerca con filtri sempre più specifici. L'individuazione dei criteri e la somministrazione delle interviste ha impegnato il gruppo di ricerca composto da Giulia Barbisoni, Barbara Ciurnelli, Diego Izzo, Lucia Lucchetti, Andrea Mancini, Eleonora Pera, Elisa Carolina Puccetti, Sabrina Tobia, e coordinato da Giulia Toti, a partire da giugno e fino a ottobre 2020.

Le fasi del lavoro in sintesi sono state le seguenti:

- Formazione del gruppo di lavoro: formazione in presenza a cura di Federico Batini; studio individuale di volumi e testi per condurre interviste e, in modo specifico, interviste narrative (Atkinson, 2002).
- Preparazione rispetto ai contenuti delle domande della ricerca e scelta della tipologia di intervista da effettuare.
- Individuazione e selezione del campione (di seguito riportato nel dettaglio il percorso seguito sia per il nido che per la scuola dell'infanzia).
- Produzione di una check list dei contenuti da trattare nel corso dell'intervista.
- Realizzazione di interviste pilota, prima tra i membri interni del gruppo con l'attribuzione di ruoli specifici (intervistatore-intervistato), poi sul campo con un'educatrice, a seguito delle quali il gruppo si confrontava per stabilire le strategie comuni per calibrare interventi, tipologia di domande, ecc.
- Realizzazione delle prime interviste a coppie, per prendere confidenza con gli strumenti e garantire una maggiore coerenza dei risultati; poi si è proceduto in singolo e il tutto si è svolto tramite le piattaforme Zoom, StreamYard, Meet, WhatsApp), registrando la conversazione, previo consenso dell'interessata/o.
- Conclusione delle interviste.
- Sbobinatura dei testi.
- Confronto e trasferimento dei contenuti del lavoro all'interno del gruppo che si è occupato della stesura del manuale.

7.3.1. *Criteri di inclusione per il personale dei nidi d'infanzia*

Per quanto riguarda le educatrici e gli educatori del nido, una prima selezione dei potenziali intervistati è stata effettuata in base ai seguenti criteri di individuazione:

1. segnalazione da parte di esperti e membri del gruppo di ricerca (sulla base della documentazione raccolta in seguito all'osservazione diretta, in relazione agli incontri di monitoraggio e all'osservazione sul campo). Si riteneva valida una segnalazione che emergesse da due fonti diverse;
2. segnalazione da parte dei formatori (in seguito alla partecipazione attiva durante gli incontri di formazione zonali);
3. consenso della comunità professionale (è stato chiesto a tutti gli educatori di indicare due colleghi, non necessariamente del proprio servizio, che ritenevano particolarmente bravi nella pratica di lettura ad alta voce);
4. segnalazione da parte dei referenti di Zona.

7.3.2. *Criteri di filtro/controllo per il personale dei nidi d'infanzia*

Dei 242 educatori segnalati, sono passati alla seconda fase tutti coloro che rientravano in almeno 2 dei suddetti criteri di individuazione. Successivamente sono stati applicati criteri di filtro e di controllo utili alla selezione definitiva degli educatori e delle educatrici da intervistare.

Il criterio filtro era rappresentato dall'aver letto a bambine e bambini della propria sezione costantemente (per almeno 40 giorni) e aver documentato la pratica nel diario di bordo.

Criteri di controllo sono stati individuati attraverso l'analisi dei diari di bordo che settimanalmente educatori ed educatrici inviavano al gruppo di ricerca per monitorare l'andamento delle loro attività di lettura.

Nello specifico i criteri di controllo sono stati:

- qualità/coerenza nella compilazione del diario;
- tempo di lettura medio raggiunto (maggiore di 40 minuti con aumento progressivo);
- livelli di attenzione dei bambini (valutazione pari o superiore a 4 su una scala da 1 a 5);
- registrazione di video/audio letture e invio del materiale didattico durante il periodo di lockdown.

Sono state così individuate 57 educatrici che superavano almeno 3 di questi ulteriori criteri. Le educatrici selezionate sono state contattate tramite e-mail per proporre loro un'intervista relativa alle pratiche di lettura ad alta voce di ciascuna.

7.3.3. Campione finale del personale dei nidi d'infanzia e somministrazione delle interviste

Delle 57 educatrici contattate, 38 hanno risposto affermativamente e sono state intervistate dal gruppo di ricerca: le interviste sono state, in realtà, 36 in quanto in due casi le educatrici, che lavoravano nella stessa struttura, hanno chiesto di partecipare insieme all'intervista. Le interviste, della durata di circa un'ora, si sono svolte in modalità telefonica o in videoconferenza, in entrambi i casi si è provveduto alla registrazione previo consenso e il testo dell'intervista è stato, successivamente, dattiloscritto. Tutte le interviste sono state realizzate tra giugno e luglio 2020.

7.3.4. Criteri di inclusione per il personale della scuola dell'infanzia

Per quanto riguarda i docenti della scuola dell'infanzia, la definizione dei criteri di inclusione si è estesa oltre la prima annualità, terminando a fine settembre 2020. Di seguito sono descritti i processi seguiti fino a luglio 2020.

Una prima selezione dei soggetti da intervistare, a partire da giugno 2020, è stata condotta applicando i seguenti criteri di individuazione:

- il consenso della comunità professionale (è stata inviata una e-mail a tutti gli insegnanti, in cui veniva richiesto di indicare due colleghi, non necessariamente del proprio servizio, che ritenevano particolarmente bravi nella pratica della lettura ad alta voce);
- segnalazione da parte dei referenti di Zona;
- invio dei diari di bordo (almeno 8 diari).

7.3.5. *Criteri di filtro/controllo per il personale della scuola dell'Infanzia*

230 insegnanti sono stati, in prima istanza, selezionati sulla base della presenza di almeno 2 dei criteri di individuazione descritti sopra. In un successivo step sono stati applicati ulteriori criteri di controllo, utili a selezionare la rosa degli insegnanti da intervistare.

I primi 4 criteri di controllo sono stati estrapolati dall'analisi dei diari di bordo:

- tempo medio di lettura raggiunto (superiore a 40 minuti con aumento progressivo);
- qualità/coerenza nella compilazione del diario (con triangolazione dell'analisi);
- progressività nei tempi di lettura (incremento regolare nel tempo);
- livelli di attenzione dei bambini (valutazione pari o superiore a 4 su una scala da 1 a 5).

La verifica circa la presenza di almeno 2 di questi criteri ha consentito di ridurre la selezione a 91 insegnanti.

A partire da settembre 2020 le procedure di restringimento del filtro di selezione sono proseguite, in modo da ridurre ulteriormente il campione a 21 insegnanti alle quali, in seguito, sono state somministrate le interviste.

Queste interviste hanno poi interagito con il materiale raccolto dalla letteratura istituzionale e da quella scientifica per arrivare a identificare le 27 tecniche presentate nel manuale (cfr. capitolo 10).

Bibliografia

- Atkinson R. (2002), *L'intervista narrativa, Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Cortina, Milano.
- Batini F., Giusti S., a cura di (2021), *Tecniche per la lettura ad alta voce. 27 suggerimenti per la fascia 0-6 anni*, FrancoAngeli, Milano.

Parte terza

***Leggere: Forte!* non si ferma**

8. La lettura anche a distanza

di *Eleonora Cei, Valerio Luperini, Andrea Mancini, Giulia Toti*

A fronte delle misure di contenimento dell'epidemia da Covid-19, previste dal DPCM del 4 marzo 2020, è stata varata la “sospensione [...] di servizi educativi per l'infanzia, attività didattiche nelle scuole di ogni ordine e grado, frequenza delle attività scolastiche di formazione superiore (comprese le università e gli istituti di alta formazione)” e, di conseguenza, è stato decretato “lo svolgimento di attività formative a distanza e solo in deroga una serie di attività formative”.

Il gruppo di ricerca ha provveduto fin dalle prime ore seguenti il lockdown all'individuazione di modalità alternative e alla riprogrammazione delle attività.

8.1. La produzione e diffusione di audio e video letture

La progettazione e realizzazione di audio e video di letture ad alta voce per tutte le fasce d'età d'interesse è stata individuata fin dal 5 marzo come modalità utile a offrire una continuità al progetto anche durante l'emergenza sanitaria.

La registrazione delle audio e videoletture, attraverso l'utilizzo di materiale autonomamente reperito (testi e strumentazione tecnica, es. videocamera, cavalletto), è iniziata il 6 marzo. Allo stesso tempo è stata inviata comunicazione ai coordinamenti di Zona affinché educatori/trici e insegnanti contribuissero a rimpinguare il numero dei materiali, che sono pervenuti alla mail del gruppo di ricerca attraverso servizi di trasferimento per file di grandi dimensioni (es. WeTransfer, Google Drive, OneDrive...). Attraverso contatti interni al gruppo di ricerca è stata inoltre ampliata la rete di contatti e il numero dei contributi provvedendo a individuare personaggi del mondo dello spettacolo, della cultura, della

musica e dello sport, che hanno scelto di prestare la loro voce per letture in formato audio o video.

I materiali sono stati poi resi disponibili a tutti, attraverso il canale YouTube della Regione Toscana e, per i partecipanti al progetto, anche attraverso la piattaforma Edmodo con sezioni dedicate per fasce d'età.

In totale, sono stati realizzati 167 contributi video. Tutti i materiali sono stati sottoposti a un lavoro di montaggio e post-produzione. In ogni singolo contributo è stato inserito un ringraziamento per il lavoro svolto, citando – nel caso di educatori/trici e insegnanti – il servizio e il luogo di provenienza.

Per ciò che riguarda la piattaforma Edmodo, sono state caricate 263 videoletture così distribuite:

- videoletture per nidi: 143;
- videoletture per scuola dell'infanzia: 85;
- videoletture per scuola primaria: 27;
- videoletture per scuola secondaria di I grado: 3;
- videoletture per scuola secondaria di II grado: 5.

Nel caso degli ultimi tre ordini scolastici, si intende il numero totale di testi, dal momento che alcuni testi sono stati suddivisi in più parti a causa della lunghezza del video (è il caso, ad esempio, de *Il libro di tutte le cose* di G. Kujier, suddiviso in 10 parti). Per ogni ordine e grado scolastico si conta un totale di 4202 iscritti (tra studenti, genitori ed educatori/insegnanti) così suddivisi:

- iscritti alla “classe” dei nidi: 1735;
- iscritti alla “classe” della scuola dell'infanzia: 2215;
- iscritti alla “classe” della scuola primaria: 183;
- iscritti alla “classe” della scuola secondaria di I grado: 64;
- iscritti alla “classe” della scuola secondaria di II grado: 5.

8.2. Le “Guide galattiche”

In seguito alla chiusura dei servizi educativi e del conseguente lockdown per arginare l'emergenza sanitaria, molti bambini sono stati privati di occasioni di apprendimento, della possibilità di svolgere quelle attività esperienziali necessarie alla loro crescita. *Leggere: Forte!* ha così deciso di scendere al fianco delle famiglie, fornendo ai genitori, agli educatori e agli insegnanti una raccolta di spunti pratici e di iniziative per offrire attività stimolanti ed educative ai bambini.

Per questi motivi, a partire da marzo, il gruppo ha lavorato celermente alla preparazione di due “Guide galattiche per viaggiare nel tempo e nello spazio... anche ai tempi del Coronavirus”, una rivolta alla fascia di età 0-3 e l'altra alla fascia 3-6. Tali elaborati, disponibili già ad aprile 2020 sul sito della Regione Toscana, sono nati allo scopo di coltivare e promuovere la continuità educativa e le relazioni sia tra bambini, educatori e docenti, che tra famiglie e servizi/scuole, ma anche tra bambini e genitori stessi. Essi consistono in vere e proprie guide per aiutare i genitori e le figure educative a orientarsi nel vasto mondo del web e trovare varie e valide attività educative per i più piccoli, offrendo suggerimenti per iniziative da proporre ai bambini, da svolgere in autonomia o con la collaborazione dei genitori, all'interno del contesto domestico.



La “Guida galattica” realizzata per i bambini da 0 a 3 anni propone giochi e attività per la valorizzazione e lo sviluppo delle seguenti aree:

- lessico;
- arte, musica e spettacolo;
- scienze ed ecologia;
- motricità;
- inglese;
- colori.

La “Guida galattica” creata per i bambini da 3 a 6 anni prevede attività e giochi per la valorizzazione e lo sviluppo delle seguenti aree:

- lessico;
- arte, musica e spettacolo;
- scienze ed ecologia;
- motricità;
- inglese;
- colori;
- emozioni;
- forme e numeri.

Per la realizzazione di entrambi i vademecum si è quindi condotta una ricerca approfondita di attività e fonti online inerenti alle categorie sopra citate. Ogni iniziativa inclusa è stata ordinata e suddivisa, all’interno di ogni categoria, in base alla difficoltà e al livello di autonomia richiesto. Per ogni attività sono stati descritti nel dettaglio i materiali utili e i procedimenti necessari per il suo svolgimento.

Il lavoro di stesura ha richiesto una fase di studio e riflessione per delineare la struttura e il tema del vademecum. È seguita una fase di editing grafico in cui l’elaborato è stato impaginato. Infine le Guide sono state pubblicate e divulgate gratuitamente.

Qui di seguito alcuni esempi di attività e giochi presenti nella “Guida galattica” da 0 a 3 anni e nella “Guida galattica” da 3 a 6 anni.

LESSICO



TEMPO RICHIESTO

- 60 minuti circa, in base alle letture scelte.

PAROLE CHIAVE

- Lettura; linguaggio; attenzione; emozioni; fantasia.

OCCORRENTE

- computer o altro dispositivo, con connessione ad internet
- una poltrona o un divano
- un comodo cuscino

Missione: "Leggere: Forte!"

DESCRIZIONE

La lettura ad alta voce rappresenta un momento importante di condivisione genitore-figlio e permette di potenziare diverse aree di sviluppo del bambino.

Attraverso la playlist del progetto "Leggere: Forte!" messa a disposizione di tutti sul canale Youtube della Regione Toscana, è possibile ascoltare letture ad alta voce per grandi e piccini. Inoltre potrete trovare alcuni albi illustrati online a tema "emozioni" da poter ascoltare insieme!

DA QUALE PIANETA PROVIENE?

La missione proviene dal canale YouTube ufficiale della Regione Toscana.

[premi per il link all'attivit ](#)

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLW5kU-3bfh2VzNaWXvYk90WkoZp0naea>

GUADAGNI / APPRENDIMENTI

L'attivit  di lettura ad alta voce agisce su molti aspetti dello sviluppo del bambino: potenzia il vocabolario, la capacit  di attenzione, sviluppa fantasia e creativit . Inoltre permette al bambino di familiarizzare con le emozioni proprie e altrui.

Se ti   piaciuta questa missione, pu  piacerti anche

1. <https://www.youtube.com/watch?v=2p3EwU8XSEM>
2. <https://audiofiabe.it/>

[E.P.]; [S.T.]



EMOZIONI



TEMPO RICHIESTO

- 30 minuti per la creazione dei materiali. La tempistica dipenderà dai tempi di attenzione e dall'interesse del bambino.

PAROLE CHIAVE

- Emozioni; manualità; creatività.

OCCORRENTE

- computer
- stampante
- forbici
- cartoncini bianchi e/o colorati
- fermacampione

Missione: l'orologio delle emozioni

DESCRIZIONE

L'orologio delle emozioni è uno strumento attraverso il quale il bambino può comunicare, attraverso la "lancetta", il proprio stato d'animo nel corso della giornata, abituandosi così ad esprimere le emozioni e condividerle. In alternativa alla stampa si può riprodurre manualmente su carta e poi colorare a piacere.

DA QUALE PIANETA PROVIENE?

Homemademamma è un sito gestito da una pedagoga, insegnante e mamma che mette a disposizione attività e materiali da lei creati per scopi educativi e didattici.

Premi per il link all'attività:
<http://www.homemademamma.com/2017/12/11/lorologio-delle-emozioni-2/>

GUADAGNI / APPRENDIMENTI

Il bambino inizia a conoscere le emozioni primarie e attribuire loro un nome. Inoltre comincia a riconoscere le proprie e impara ad esprimerle.

Se ti è piaciuta questa missione, può piacerti anche:

1. <http://www.homemademamma.com/wp-content/uploads/2015/10/termometro-delle-emozioni.pdf>

[S.T.]



SCIENZE ED
ECOLOGIA



TEMPO RICHIESTO

- 30 minuti per la creazione dei materiali. La tempistica dipenderà dai tempi di attenzione e dall'interesse del/la bambino/a.

PAROLE CHIAVE

- Natura; manipolazione; curiosità.

OCCORRENTE

- fiori bianchi con gambo mediamente lungo (circa 7-8 cm)
- coloranti alimentari
- barattoli di vetro
- acqua

Missione: i fiori che cambiano colore

DESCRIZIONE

Scopriamo insieme uno dei possibili utilizzi dei colori: con pochi materiali e in brevissimo tempo, possiamo tingere i nostri fiori bianchi di qualsiasi colore e stupire così anche i più piccoli. Basteranno alcuni oggetti di uso comune e potremo far cambiare colore ai fiori. Il bambino attraverso questo semplice gioco familiarizzerà con diversi materiali e si stupirà facendo esperienza riguardo la capacità delle piante di nutrirsi ed assorbire liquidi che poi modificano il colore del fiore.

DA QUALE PIANETA PROVIENE?

L'attività si trova sul blog Messy Little Monster, un sito sviluppato dall'inglese Louise, ricco di idee divertenti di arte, artigianato e attività per bambini.

[premi per il link all'attività](https://www.pinterest.it/pin/488499890827736631/)
<https://www.pinterest.it/pin/488499890827736631/>

GUADAGNI / APPRENDIMENTI

Quest'attività può essere molto utile per spiegare ai bambini come le piante assorbono l'acqua e, più in generale, come avviene il processo di nutrimento delle piante. È utile per stimolare la loro curiosità verso i fenomeni naturali ma anche per sviluppare la loro creatività sperimentando con i colori.

Se ti è piaciuta questa missione, può piacerti anche

[1. https://www.pinterest.it/pin/546202261055647572/](https://www.pinterest.it/pin/546202261055647572/)

[D.1.]



NUMERI E FORME



TEMPO RICHiesto

- 20 minuti per la costruzione. La tempistica dipenderà dai tempi di attenzione e dall'interesse del bambino.

PAROLE CHIAVE

- Numeri; coordinazione oculo-manuale; motricità.

OCCORRENTE

- coperchio di una scatola, come quelle delle scarpe
- rotoli terminati di carta igienica o tubi di plastica
- pennarello
- scotch o colla vinilica
- pallina

Missione: i tunnel numerati

DESCRIZIONE

L'attività consiste nel costruire e poi utilizzare un gioco. Si tratta di una scatola facilmente maneggiabile, all'interno della quale vanno inseriti dei tubi numerati, attraverso cui si farà passare una pallina. Si può giocare anche creando una sequenza personalizzata secondo la quale far procedere la pallina; per esempio si potrebbe far passare la pallina soltanto nei tubi pari, poi in quelli dispari, oppure si potrebbe pensare un percorso che preveda di iniziare con i numeri più grandi per terminare con quelli piccoli.

DA QUALE PIANETA PROVIENE?

La proposta è su "Raising Dragons", un sito internet all'interno del quale è possibile trovare molte attività per bambini, divise per età e tematiche.

Premi per il link all'attività:

<https://www.raisingdragons.com/paper-towel-roll-pom-pom-challenge/>

GUADAGNI / APPRENDIMENTI

Grazie a questa attività, il bambino potrà consolidare o apprendere le prime sequenze numeriche, esercitare la coordinazione nei movimenti e calibrare la propria forza finalizzandola ad un obiettivo.

Se ti è piaciuta questa missione, può piacerti anche:

1. <https://www.pinterest.it/pin/742953269755303518/?d=t&mt=signupOrPersonalizedLogin>

[L.L.]



COLORI

Missione: tappi di sughero



TEMPO RICHIESTO

- La tempistica dipenderà dai tempi di attenzione e dall'interesse del bambino.

PAROLE CHIAVE

- Motricità fine; creatività; coordinazione oculo-manuale; ecologia.

OCCORRENTE

- fogli di carta o cartoncino
- colori atossici per bambini
- piattini o piccoli contenitori per versare i colori, se necessario
- matite o pastelli per disegnare eventuali dettagli
- strofinacci o carta di giornale per proteggere le superfici

DESCRIZIONE

Grazie a questa missione possiamo riciclare tappi di sughero come semplicissimi timbri da intingere negli acquerelli, nelle tempere e in generale nei colori atossici per bambini. I tappi di sughero possono essere così riciclati in un'attività creativa per bambini semplicissima e a costo zero. L'impronta dei tappi di sughero si può imprimere infinite volte sul foglio di carta o su un cartoncino formando immagini astratte o immagini di frutti, fiori, foglie, insetti e molto altro: una collana colorata sul ritratto della mamma, le onde del mare, le squame multicolori di un pesciolino. Per creare dei timbri è possibile utilizzare lo spazzolino da denti, il cotton fioc, le cannucce, le spugne ma anche con scarti di frutta e verdura.

DA QUALE PIANETA PROVIENE?

Il blog Babygreen di Raffaella Caso propone idee e ricette per famiglie che cercano uno stile di vita sostenibile.

[premi per il link all'attività!](https://www.babygreen.it/2016/05/dipingere-tappi-sughero/)
<https://www.babygreen.it/2016/05/dipingere-tappi-sughero/>

GUADAGNI / APPRENDIMENTI

Il bambino attraverso questa attività stimolerà creatività e fantasia, sperimentando la sensazione dei diversi materiali sul foglio. Il gioco inoltre permette anche un ampliamento delle abilità fine-motorie e oculo-manuali. Così avrà la possibilità di dare forma e colore all'esperienza, con una varietà creativa di strumenti e materiali. L'attività agisce infine sul potenziamento delle abilità grafico-rappresentative.

Se ti è piaciuta questa missione, può piacerti anche

- [1. https://www.donnad.it/tecniche-pittura-bambini-senza-pennello](https://www.donnad.it/tecniche-pittura-bambini-senza-pennello)
- [2. https://mamma.robadaonne.it/tecniche-divertenti-per-dipingere-con-i-bimbi/](https://mamma.robadaonne.it/tecniche-divertenti-per-dipingere-con-i-bimbi/)

[G.T.]



ARTE, MUSICA E
SPETTACOLO



TEMPO RICHIESTO

- 5 minuti per la creazione dei materiali. La tempistica dipenderà dai tempi di attenzione e dall'interesse dei bambini.

PAROLE CHIAVE

- Espressività; improvvisazione; interpretazione; rispetto dei turni.

OCCORRENTE

- un gesso
- nastro adesivo
- carta o qualsiasi altro materiale utile a tracciare le due linee a terra

Missione: il ponte di Avignone

DESCRIZIONE

Si tracciano sul pavimento due linee parallele, rappresentanti il ponte di Avignone, su cui devono passare i personaggi. I giocatori si trovano tutti dalla stessa parte del ponte. Per poterlo attraversare, devono imitare un personaggio o un animale, senza utilizzare la parola, riproducendone gli atteggiamenti caratteristici. Uno dei partecipanti, scelto a sorte, inizia ad imitare un animale o un mestiere, poi tutti gli altri giocatori, uno per volta, attraversano il "ponte" sviluppando, ciascuno a modo suo, l'argomento proposto, sempre muovendosi senza l'uso della parola.

DA QUALE PIANETA PROVIENE?

Il sito svizzero di Cemea, Centri di Esercitazione ai Metodi dell'Educazione Attiva, un'organizzazione internazionale di educatori che aderiscono ai principi dell'educazione attiva, propone una grande raccolta (sezione Bancadati) di attività, giochi e strumenti per la didattica attiva.

Premi per il link all'attività:

<https://www.cemea.ch/il-ponte-di-Avignone-5b660d00>

GUADAGNI / APPRENDIMENTI

Il bambino sperimenta le proprie capacità espressive d'improvvisazione e interpretazione attraverso un'attività che stimola creatività, fantasia ed immaginazione. Il gioco, servendosi della gestualità più che della parola, consente al bambino di allenare il linguaggio del corpo, abituandolo a prestare attenzione ai movimenti propri e altrui. Essendo un gioco di gruppo il bambino impara anche a rispettare le regole e la turnazione.

Se ti è piaciuta questa missione, può piacerti anche:

1. <http://www.vivalatata.it/sos-famiglia/giochi-per-le-feste/il-gioco-delle-scatoline-chiuse.html>

[G.B.]



89

MOTRICITÀ



TEMPO RICHIESTO

- 30/60 minuti per la realizzazione. La tempistica dipenderà dai tempi di attenzione e dall'interesse del bambino.

PAROLE CHIAVE

- Manualità; creatività; tatto.

OCCORRENTE

- una scatola di cartone
- un bicchiere
- una matita e/o pennarello
- forbici
- taglierino
- nastro adesivo
- un righello
- un pannolenci

Missione: scatola dei misteri

DESCRIZIONE

La scatola dei misteri è una scatola di cartone con due fori su un lato, in cui il bambino può infilare le mani e toccare ciò che si trova all'interno di essa senza vedere. Il gioco sta nel cercare di riconoscere l'oggetto attraverso il tatto, capendo la forma e il materiale del quale è fatto. All'interno della scatola, potremmo mettere diversi tipi di oggetti, alcuni esempi: una pigna, un cucchiaino, una piuma, un batuffolo di cotone, un fazzoletto o un foulard, un pettine o una piccola spazzola, un dado, un piccolo giocattolo di legno, una chiave, una noce oppure diversi tipi di frutta.

DA QUALE PIANETA PROVIENE?

Il sito MetodoMontessori.it, creato e gestito da Valeria. Raccoglie varie attività ispirate al Metodo Montessori.

premi per il link all'attività:
<https://www.metodomontessori.it/attivita-montessori/attivita-12-36-mesi/scatola-dei-misteri>

GUADAGNI / APPRENDIMENTI

Il bambino potrà sviluppare la capacità di riconoscimento degli oggetti attraverso il tatto, lo sviluppo della creatività nell'indovinare sia il materiale che la forma dell'oggetto contenuto nella scatola. L'attività dà inoltre la possibilità di accedere ad esperienze sensoriali. Il bambino ha libero accesso a diversi oggetti e quindi ha possibilità di scelta.

Se ti è piaciuta questa missione, può piacerti anche:

1. <https://www.metodomontessori.it/attivita-montessori/attivita-12-36-mesi>
2. <https://www.greenme.it/vivere/speciale-bambini/metodo-montessori-scatola-misteri-faidate/>

[E.C.P.]



INGLESE

Missione: the body game



TEMPO RICHIESTO

- Almeno 30 minuti.

PAROLE CHIAVE

- Inglese; vocabolario; gioco; colori; scienze.

OCCORRENTE

- stampante (in alternativa si possono creare a mano sia il tabellone che i disegni da colorare)
- colori

DESCRIZIONE

Questo gioco si presenta come una versione alternativa del gioco dell'oca. Ogni casella riporta però un colore e una parte del corpo in lingua inglese. Ogni volta che arriviamo ad una casella dobbiamo colorare sul nostro tabellone la parte del corpo indicata, del colore a cui è stata abbinata. Si gioca fino a colorare l'intera immagine!

DA QUALE PIANETA PROVIENE?

L'attività proviene dal sito Inglese precoce che si occupa dell'apprendimento della lingua inglese, anche per i più piccoli. Qui potrete trovare consigli, piattaforme, schede e giochi per un primo approccio alla lingua inglese.

Premi per il link all'attività:

<https://www.ingleseprecoce.it/2017/02/16/the-body-game/>

GUADAGNI / APPRENDIMENTI

Questa attività permette al bambino di giocare il modo costruttivo e creativo con gli altri, rispettando il proprio turno. Il bambino impara a riconoscere il nome dei colori e delle parti del corpo in lingua inglese. Impugnare il colore e colorare dentro gli spazi inoltre, permette al bambino di sviluppare la motricità fine.

Se ti è piaciuta questa missione, può piacerti anche:

1. <https://pin.it/FWWmCHe>

[I.B.]



110

9. Zone di lettura ad alta voce

di *Simone Giusti*

Nel periodo compreso tra fine maggio 2020 e giugno 2020 è stato elaborato il vademecum *Leggere: Forte! Estate*, pensato per estendere l'attività di lettura ad alta voce all'interno dei centri estivi. Scopo dell'elaborato era affiancare gli educatori con una guida pratica che li aiutasse nella progettazione di una zona di lettura ad alta voce, costruita su pratiche validate ed efficaci, all'interno del loro contesto. Il materiale è stato pubblicato e reso disponibile attraverso il sito della Regione Toscana. L'obiettivo principale era contribuire a migliorare e recuperare le facoltà cognitive dei bambini che i mesi di lockdown e di lontananza dai servizi educativi potrebbero aver depotenziato, anche in vista della ripresa dell'anno scolastico dopo la pausa estiva.

9.1. Una zona di lettura

La metafora spaziale della “zona di lettura” è usata sia per identificare la situazione didattica dedicata alla lettura libera nei contesti di educazione formale (Atwell, 2007, pp. 20-25; Batini, Giusti, 2021, a cura di, pp. 139-143), sia lo spazio e il tempo dell'esperienza estetica, una sorta di “stato di lettura” (Atwell, 2007, p. 21), il luogo virtuale in cui il lettore si sprofonda per un certo periodo di tempo. È fondamentale, nelle attività di lettura ad alta voce, che la mobilitazione delle risorse attenzionali ed emotive dei partecipanti (Giusti, 2020) sia stimolato anche attraverso la creazione di uno spazio protetto in cui sia possibile sperimentare esperienze estetiche sentendosi al sicuro.

Durante la pandemia, al fine di sfruttare al massimo ai fini educativi la possibilità di vivere esperienze all'aria aperta, si è ritenuto importante segnalare l'opportunità di leggere ad alta voce nei centri estivi. Tuttavia, ne-

gli spazi aperti è ancor più importante indicare l'importanza di individuare e costruire spazi protetti (zone di lettura, appunto), in cui poter realizzare quello stato di lettura che è la condizione necessaria affinché la lettura sia davvero efficace e proficua.

Zone Leggere: Forte! Estate

Le zone *Leggere: Forte! Estate* sono spazi delimitati e sicuri, *reading corner* circoscritti dalla voce che legge un libro, in cui bambini e bambine, ragazzi e ragazze possono trascorrere del tempo immersi in uno "stato di lettura".

Una zona di lettura è uno spazio fisico, ma è anche uno spazio virtuale creato da ciascun ascoltatore, da ciascuna ascoltatrice, che mentre si immerge nella storia crea un proprio mondo narrato.

Ogni zona è un ambiente di apprendimento, nel quale è possibile acquisire e recuperare abilità cognitive e sociali fondamentali per la vita e, anche, per il prosieguo del percorso di educazione e istruzione.

Il tempo della zona *Leggere: Forte! Estate* è tempo di apprendimento. Chi ascolta le letture ad alta voce sta allenando le proprie funzioni e abilità cognitive ed emotive. Alla fine di ogni settimana, grazie alla routine di una lettura quotidiana e intensiva, avrà arricchito il suo lessico e potenziato le proprie capacità mnemoniche e di attenzione.

Le zone *Leggere: Forte! Estate* promuovono un'idea di lettura come bene comune: un'abitudine sociale diffusa e contagiosa, che contribuisce alla creazione di spazi e stili di vita democratici.

Per la realizzazione del vademecum sono state condotte ricerche online relative a idee ed attività simili precedentemente progettate, al fine di sviluppare una proposta efficace e realizzabile, che si adattasse anche alle restrizioni dovute alla pandemia.

È stata quindi scandagliata la bibliografia disponibile online in modo da proporre percorsi tematici validi, interessanti e specifici in relazione alle diverse fasce d'età; infine è stato svolto un lavoro di editing grafico allo scopo di valorizzare il layout del materiale prodotto.

La zona di lettura: indicazioni operative

Creare una zona *Leggere: Forte! Estate* in un centro estivo non è difficile. È sufficiente seguire alcune indicazioni sulla scelta, l'allestimento e la gestione dello spazio, sul tempo da dedicare alla lettura e sulle tecniche di lettura più efficaci per le diverse fasce d'età.

Di seguito troverete le istruzioni e i consigli elaborati a partire dalla letteratura scientifica e dall'esperienza di lettrici e lettori esperti.

Dove leggere

La zona *Leggere: Forte! Estate* è prima di tutto un luogo fisico predisposto affinché un adulto possa leggere un libro a dei bambini o ragazzi che stanno comodamente ad ascoltare e osservare. Può essere un luogo chiuso, un locale adeguatamente attrezzato, oppure uno spazio all'aperto, purché rispetti alcune caratteristiche fondamentali.

Caratteristiche generali della zona di lettura

Un luogo intimo, rilassante e piacevole (se all'esterno, è importante che sia ombreggiato per tutta la durata della lettura).

Un ambiente in cui ciascuno può sistemarsi come meglio crede, in una posizione comoda.

La disposizione migliore è in cerchio o semicerchio, in modo che sia possibile per tutti ascoltare e, per i più piccoli, vedere le illustrazioni del libro.

Un luogo riservato, più protetto possibile da rumori e disturbi esterni.

Un luogo definito e delimitato, anche attraverso cartelli segnaletici, nastri, corde o decorazioni.

Un contesto in cui sia chiaro che "adesso si legge", per predisporre al meglio tutti all'ascolto della storia.

Quando leggere

Di fondamentale importanza è la continuità della lettura.

Deve avvenire ogni giorno, regolarmente. Anche in caso di uscite o attività settimanali particolari si possono usare, all'occorrenza, spazi e tempi diversi per la lettura (ad esempio il tragitto in autobus).

È importante che quello della lettura all'interno del nostro campus/centro estivo diventi una routine, che abbia una sua continuità, una sua ritualità.

Potrebbe essere utile che ogni gruppo abbia infatti un suo “rito” per l’inizio della lettura.

Specialmente per i più piccoli, potrebbe essere funzionale cominciare il momento della lettura con una filastrocca, con una canzoncina, con un campanello che suona e che indica che incomincia il tempo dedicato alla lettura.

Quanto leggere

All’inizio è importante partire dalla soglia di attenzione del nostro gruppo (che potrebbe anche essere di pochi minuti), per poi incrementare di volta in volta, fino ad arrivare a un’ora di lettura al giorno. Questo, infatti, è il tempo di lettura che consente di avere tutti i benefici di cui abbiamo parlato.

Per facilitare i tempi di attenzione e l’organizzazione interna delle attività, è possibile anche spezzare l’ora di lettura in due momenti da mezz’ora ciascuno. In questo caso è bene però non scendere al di sotto della mezz’ora, al fine di garantire un’adeguata attivazione emotiva e cognitiva.

Non preoccupatevi se in alcuni momenti sembra che non tutti capiscano ciò che viene letto. È assolutamente normale: lavorando con bambini/ragazzi nell’età dello sviluppo, con storie e percorsi diversi, sarebbe assurdo pretendere il contrario. Tenete comunque presente che la loro comprensione funziona a spirale: anche non capendo subito tutte le parole di un determinato testo, attraverso la ripetizione e l’esperienza, saranno in grado di contestualizzare e di attribuire significato anche a quei termini che inizialmente possono non aver compreso.

Bibliografia

Atwell N. (2007), *The Reading Zone. How to help kids become skilled, passionate, habitual, critical readers*, Scholastic, New York.

Batini F., Giusti S., a cura di (2021), *Tecniche per la lettura ad alta voce. 27 suggerimenti per la fascia 0-6 anni*, FrancoAngeli, Milano.

Giusti S. (2020), “Zone di lettura. Per una didattica dell’esperienza estetica”, *Versants*, 67, 2: 11-23.

10. Una ricerca trasformativa

di Marco Bartolucci, Simone Giusti, Giulia Toti

A partire da giugno 2020, il gruppo di ricerca di *Leggere: Forte!* ha curato la realizzazione del percorso di ricerca scientifica e la scrittura del manuale *Tecniche per la lettura ad alta voce. 27 suggerimenti per la fascia 0-6 anni* (Batini, Giusti, a cura di, 2021). Lo scopo del manuale è individuare le tecniche essenziali indispensabili per una corretta gestione della pratica della lettura ad alta voce rivolta alle bambine e ai bambini tra gli 0 e i 6 anni in ambito educativo e scolastico. Il lavoro ha preso avvio da un processo partecipativo in cui letteratura scientifica ed esperienza sul campo di educatrici, educatori e insegnanti hanno dialogato in modo fecondo.

10.1. Le fasi della ricerca

Fase 1

Nella fase iniziale, coordinata da Simone Giusti, a giugno 2020, il gruppo ha svolto un'accurata ricerca bibliografica e sitografica al fine di individuare fonti nazionali e internazionali da cui estrarre i suggerimenti sulle tecniche di lettura. Si è scelto di attingere a diverse tipologie di fonti: manuali e saggi, articoli scientifici, siti e blog sulle pratiche di lettura ad alta voce. La ricerca è stata eseguita prevalentemente sul web, utilizzando motori di ricerca generalisti e database scientifici. Il materiale individuato è stato poi integrato con la letteratura scientifica già nota al gruppo di ricerca.

Fase 2

La seconda fase, coordinata da Simone Giusti, tra giugno e luglio 2020, ha previsto la schedatura dei suggerimenti individuati. Il materiale selezionato e catalogato è stato analizzato dal gruppo di ricerca, distinguendo due tipologie di fonti: suggerimenti dal web e suggerimenti dalla

letteratura. Ogni suggerimento è stato riportato sia in forma riassuntiva che estesa, riportando le parole originali della fonte (anche in lingua straniera) e, là dove necessario, la loro traduzione. Ogni suggerimento è stato associato a un codice numerico o alfanumerico e alla fonte bibliografica o sitografica da cui è stato tratto. I suggerimenti sono stati corredati da informazioni quali l'età di riferimento (quando presente) a cui erano rivolti (0-3; 3-6; 7-10; 11-14; 15-18; 18+) e il contesto educativo per il quale erano pensati (nido, scuola infanzia, scuola primaria, scuola secondaria, animazione).

Nello specifico sono stati analizzati 665 suggerimenti, tratti da 109 fonti, così distinti:

- 575 suggerimenti dalla letteratura;
- 90 suggerimenti dal web.

Fase 3

Nella terza fase, tra luglio e settembre 2020, si è svolto un processo di categorizzazione dei suggerimenti. La quantità di materiale raccolto, infatti, ha reso necessaria una riorganizzazione in macro-categorie. A tal fine il gruppo di ricerca ha scelto di chiedere consiglio a un panel di esperti formato da persone che operano in diversi settori legati alla lettura. Il panel era composto da: Raimonda Morani (Indire), Paola Contorsi e Carla Aprile (insegnanti esperte nella pratica didattica della lettura ad alta voce), Martina Evangelista (esperta, coordinatrice nazionale LaAV), Nicola Genga (CEPELL), Roberta Cardarello e Chiara Bertolini (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia), Giovanni Moretti (Università di Roma Tre), Luisa Marquardt (esperta, Università di Roma Tre). Il panel, coordinato da Federico Batini, ha ricevuto un materiale articolato costituito dai 575 suggerimenti reperiti dalla letteratura scientifica, inseriti in una tabella e numerati.

La richiesta da parte del gruppo di ricerca al panel era di estrapolare potenziali categorie o predisporre indicazioni per il gruppo di ricerca per costruirle. Alla fine del lavoro individuale degli esperti, in un apposito seminario di confronto (tenutosi il 20 luglio 2020), il panel ha condiviso con il gruppo di ricerca le proprie riflessioni e proposte. I criteri di categorizzazione comuni emersi sono stati: la suddivisione in base alle fasi della lettura (prima, durante e dopo) e/o agli obiettivi/scopi della lettura. Questi elementi sono stati posti alla base del lavoro successivo di accorpamento, analisi e organizzazione delle fonti, a partire dal quale si è proceduto con la stesura delle sezioni del manuale (cfr. capitolo 3 del Secondo anno: Pubblicazioni).

Fase 4

La quarta fase è stata portata avanti in contemporanea alle prime tre, da giugno a ottobre 2020, e ha previsto l'individuazione di educatori, educatrici e insegnanti identificati come "eccellenti" nelle pratiche di lettura. A ognuna delle persone selezionate sono state poi somministrate interviste esplorative al fine di raccogliere l'esperienza personale nella gestione della lettura ad alta voce nei rispettivi contesti educativi di appartenenza. I processi seguiti per la prima scelta dei candidati e la successiva scrematura, fino all'individuazione delle persone a cui sottoporre le interviste, si sono basati su una serie di criteri di selezione, via via sempre più restrittivi.

Al termine dei rispettivi processi di selezione il gruppo di ricerca ha condotto 57 interviste (36 con educatrici e 21 con insegnanti), ciascuna della durata di circa un'ora e svolta in modalità telefonica o in videoconferenza. In entrambi i casi si è provveduto alla registrazione previo consenso e il testo dell'intervista è stato successivamente dattiloscritto. Per il dettaglio del processo seguito per l'individuazione delle interviste da realizzare si veda il capitolo 7.

Il materiale raccolto attraverso le interviste è stato poi integrato e posto a ulteriore sostegno delle fonti scientifiche individuate e organizzate tramite il lavoro svolto nelle fasi 1, 2 e 3.

10.2. Il manuale

A partire da settembre 2020, sulla base dei suggerimenti raccolti a luglio dal panel di esperti che operano in diversi settori legati alla lettura, il gruppo di ricerca ha proceduto alla effettiva categorizzazione dei suggerimenti e delle tecniche. Si è optato per l'individuazione di macro-categorie coincidenti con gli scopi della lettura. Le macro-categorie, corrispondenti alle parti in cui questo manuale si suddivide, sono:

- conquistare e sviluppare l'attenzione;
- creare interesse per le storie e favorire la partecipazione;
- promuovere una cultura del libro e della lettura.

Le categorie sono sembrate poter reggere il confronto con le evidenze e si sono rivelate, anche nella successiva emersione delle tecniche, non in contraddizione con quanto suggerito dagli esperti.

Infine, all'interno di questi tre macro contenitori, si è proceduto a costruire delle sottocategorie che raggruppassero insieme i suggerimenti simili (anche provenienti dai "suggerimenti dal web" e dalle interviste con le

figure educative) per fare emergere le tecniche. In questa fase, dato il focus del presente lavoro (la lettura ad alta voce nella fascia 0-6 anni), sono stati scartati tutti i suggerimenti non pertinenti alla fascia d'età.

In contemporanea, a ottobre 2020, sono state realizzate le interviste alle insegnanti della scuola dell'infanzia, da aggiungere a quelle già svolte tra giugno e luglio con educatori ed educatrici di nido.

Successivamente, tra ottobre e novembre 2020, il materiale raccolto dalla revisione della letteratura scientifica è stato integrato con le testimonianze di educatori, educatrici e insegnanti ottenute tramite le interviste. Il risultato ultimo è stato l'individuazione di 26 tecniche, così suddivise: 14 relative a "Conquistare e sviluppare l'attenzione"; 8 relative a "Creare interesse per le storie e favorire la partecipazione" e 4 relative a "Una cultura del libro e della lettura". Tuttavia, nell'applicazione alle interviste della medesima categorizzazione individuata per le evidenze relative a web e letteratura, è emersa una 27esima tecnica, che è stata dunque aggiunta nella terza macro-categoria e per la quale si è proceduto a nuova analisi del corpus di fonti web e del corpus di fonti dalla letteratura.

Nello specifico l'indice definitivo è stato così organizzato:

Prima parte - Conquistare e sviluppare l'attenzione

1. Come un copione
2. L'anfitrione attento
3. Mi piace se ti muovi
4. Immagina un po'
5. Come un dialogo
6. Dove eravamo?
7. Il tuo formato
8. Smetti subito!
9. Ancora un minuto
10. Muoviti con la storia
11. A me gli occhi!
12. Check
13. Silenzio, si ascolta
14. Ritmo!

Seconda parte - Creare interesse per le storie e favorire la partecipazione

15. Divertiti
16. Collegare all'esperienza
17. Favorisci la bibliodiversità
18. Ancora
19. Fare le voci

20. Quattro chiacchiere
21. Una storia tira l'altra
22. Invito al disegno

Terza parte - La cultura del libro

23. Zona di lettura ad alta voce
24. A portata di mano
25. Una buona abitudine
26. Non finisce qui
27. Coinvolgi i genitori

Si è proceduto dunque alla stesura di ciascuna delle 27 tecniche. In tale lavoro di redazione ci si è serviti di quanto emerso dai due corpus raccolti e sono state utilizzate le interviste come “evidenza” emergente dalle pratiche. In altre parole si è suddiviso il materiale raccolto dal web e dalla letteratura scientifica nelle 27 tecniche per fare da base alla redazione delle stesse, mentre si è cercato di rispettare il testo letterale delle interviste, utilizzandone stralci utili alla descrizione delle varie tecniche.

Nella fase finale, a novembre 2020, si è provveduto alla revisione integrale del testo. Il 25 novembre avviene la prima consegna per la valutazione da parte dell'editore. Il manuale è stato pubblicato dalla casa editrice FrancoAngeli in formato *open access* (Batini, Giusti, a cura di, 2021).

La rilevanza di una pratica di questo tipo va ricercata nei diversi livelli di coinvolgimento e dialogo con il campo, con gli esperti e con la letteratura di riferimento che ha permesso di rendere significative le 27 tecniche raccolte e di far accogliere il manuale come elemento di valorizzazione e sistematizzazione di quanto educatrici e insegnanti hanno saputo fare sul campo.

Bibliografia

Batini F., Giusti S., a cura di (2021), *Tecniche per la lettura ad alta voce. 27 suggerimenti per la fascia 0-6 anni*, FrancoAngeli, Milano.

Parte quarta
Oltre i confini

11. Per una cultura della lettura ad alta voce

di *Eleonora Cej, Simone Giusti*

11.1. Le collaborazioni con blog e riviste

Nel corso della prima annualità sono state svolte alcune attività finalizzate alla promozione del progetto e della cultura della lettura ad alta voce. Assegnisti e borsisti sono stati coinvolti in attività di scrittura di articoli divulgativi, mentre la direzione scientifica si è preoccupata di individuare sedi editoriali adeguate.

11.1.2. *La rivista* La ricerca

La ricerca è una rivista online (<https://laricerca.loescher.it/>) e cartacea (con periodicità semestrale) di informazione e approfondimento pensata principalmente per le e gli insegnanti di scuola secondaria e per l'università, ma che parla a chiunque sia interessato ad approfondire temi relativi all'istruzione e all'educazione in Italia e nel mondo. Nasce dal settore "Ricerca e sviluppo" di Loescher editore, divisione di Zanichelli, ed è distribuita gratuitamente. Il nome è eredità di un'iniziativa degli anni Sessanta, quando «La ricerca» era una vera e propria "enciclopedia monografica" di fascicoli destinati agli insegnanti di tutte le materie, affinché trovassero spunti e materiali utili alla preparazione delle lezioni.

A partire dal mese di febbraio 2020 la rivista ha iniziato a pubblicare articoli per la valorizzazione e diffusione del progetto *Leggere: Forte!* e delle iniziative ad esso correlate.

Gli articoli sono stati realizzati da assegnisti e borsisti dell'Università di Perugia, dalla stessa redazione e da soggetti partner del progetto (è il caso, per esempio, di Raimonda Morani di INDIRE).

	Articolo e link	Autor*	Data
1	L'ora di lettura in Toscana #1 https://laricerca.loescher.it/1-ora-di-lettura-in-toscana-1/	Simone Giusti	20/02
2	L'ora di lettura in Toscana #2 https://laricerca.loescher.it/1-ora-di-lettura-in-toscana-2/	Andrea Mancini	06/03
3	10 consigli per leggere ad alta voce durante l'epidemia https://laricerca.loescher.it/10-consigli-per-leggere-ad-alta-voce-durante-l-epidemia/	Redazione	06/03
4	L'ora di lettura in Toscana #3 https://laricerca.loescher.it/1-ora-di-lettura-in-toscana-3-il-libro-tecnologia-rivoluzionaria/	Mirko Susta	18/03
5	L'ora di lettura in Toscana #4 https://laricerca.loescher.it/1-ora-di-lettura-in-toscana-4-volare-con-la-fantasia/	Irene Brizioli	30/03
6	Cambiare con la lettura https://laricerca.loescher.it/cambiare-con-la-lettura/	Benedetta D'Autilia, Eleonora Pera	11/04
7	Per bambini e bambine in letargo https://laricerca.loescher.it/per-bambini-e-bambine-in-letargo/	Raimonda Morani (Indire)	24/04
8	Leggere: forte!: nuovi lettori per nuove letture https://laricerca.loescher.it/leggere-forte-nuovi-lettori-per-nuove-letture/	Redazione	28/04
9	Leggere la frustrazione https://laricerca.loescher.it/leggere-la-frustrazione/	Benedetta D'Autilia	06/07

11.1.2. *Il magazine Lingua italiana di Treccani*

Lingua italiana è uno dei magazine pubblicati online dall'Istituto Treccani (www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/). Durante la primavera è iniziata una collaborazione con il gruppo di ricerca del progetto, che ha portato in prima battuta alla pubblicazione di un articolo di Giulia Toti, *Le parole che fanno la differenza: bambini e lettura ad alta voce* (www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/scritto_e_parlato/Lettura_voce.html), 15 giugno 2020, in cui viene sottolineato il ruolo fondamentale della lettura ad alta voce nel rapporto genitore-figlio:

Data l'importanza e la consistenza dei benefici che il bambino può trarre dall'esperienza di lettura condivisa, sarebbe auspicabile, già nelle primissime fasi dello sviluppo, che tale attività fosse svolta in un clima giocoso volto a stimolare la curiosità ed il desiderio di condivisione del bambino, permettendo poi, durante la crescita, che tale esperienza possa rientrare all'interno dei valori significativi del bambino stesso.

Dato che il bambino apprende anche per imitazione, osservare gli adulti per lui significativi che apprezzano i libri, che esprimono piacere e gioia nel leggere insieme, rappresenta un forte stimolo ad incamerare come proprio tale atteggiamento ed a riproporlo autonomamente in epoche di sviluppo successive. Lo stimolo cognitivo infatti risulta tanto più efficace quanto più è collegato a esperienze emotive ed affettive positive. Compito dei genitori è, pertanto, quello di creare le condizioni affinché possa svilupparsi nel proprio figlio il piacere della lettura. Per riuscirci si deve comprendere la fatica e lo sforzo al quale è sottoposto il bambino, riconoscere la dimensione culturale e ammettere che quest'ultima deve essere promossa e incentivata a partire sin dalla primissima infanzia attraverso la lettura ad alta voce e la lettura congiunta adulto-bambino.

Un impiego del libro di questo genere è propedeutico alla riuscita del successivo apprendimento finalizzato all'acquisizione delle capacità di lettura e scrittura, lasciando dietro di sé un terreno fertile per un rendimento scolastico migliore e una crescita interiore più vasta, rafforzando allo stesso tempo il legame genitore-figlio.

A questo articolo ha fatto seguito uno "Speciale", curato da Simone Giusti, interamente dedicato alla lettura ad alta voce. Si tratta di un dossier di cinque articoli introdotto da una premessa della redazione:

	Articolo e link	Autor*	Data
1	Cinque vicende pubbliche e private sulla lettura ad alta voce www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/Lettura_alta_voce/01_Batini.html	Federico Batini	03/08
2	Leggere per annodare un legame www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/Lettura_alta_voce/02_Manzzini.html	Gaia Manzini	03/08
3	Il testo in scena: Ad alta voce di Radio Tre www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/Lettura_alta_voce/03_Pavolini.html	Lorenzo Pavolini	03/08
4	Una risposta per un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/Lettura_alta_voce/04_Scierri.html	Irene D.M. Scierri	03/08
5	Il crocevia delle abilità linguistiche www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/Lettura_alta_voce/05_Sposetti.html	Patrizia Sposetti	03/08

Le lezioni della lettura ad alta voce

«La lettura è sempre anche un'esperienza soggettiva e la lettura ad alta voce lo è doppiamente: per chi legge e per chi ascolta e, per di più, in una dimensione pubblica. Si può leggere per piacere o, all'opposto, per dovere, con gioia o frustrazione in un continuum che prevede molti gradi intermedi, anch'essi in numero incalcolabile. Allo stesso modo si può leggere ad alta voce e ascoltare le letture per tante ragioni e con diversi stati d'animo». Così afferma Patrizia Sposetti in questo speciale curato da Simone Giusti. Le premesse sono queste: la grande (è troppo dire così?) magia della lettura ad alta voce sta nel flusso di parole che, levitasianamente, perdono il loro corpo morendo non appena sono state pronunciate ma danno corpo a una relazione tra chi dice e chi ascolta, fin dall'inizio della vita umana: «una piccola metamorfosi per me che racconto a mia figlia e per lei che mi guarda, interviene, reagisce», spiega la scrittrice Gaia Manzini, che conclude così il suo intervento sulla lettura ad alta voce: «Nella mia esperienza di figlia prima e di madre poi mi sembra che sposti la comunicazione tra due persone a un livello più profondo. È la narrazione di un legame». Un legame che si ricostituisce in altri tempi e modalità, con altri attori sulla scena, come accade da anni nell'esperienza radiofonica della trasmissione "Ad alta voce" di Radio3 (un testo letterario letto/interpretato a puntate da una attrice, da un attore), avvertita «dall'ascoltatore come "il dono della letteratura", cioè quell'equilibrio tra conoscenza e intrattenimento che lo riporta a una condizione di infanzia, quando senza sforzo alcuno si ascoltavano storie narrate da adulti, preferibilmente distesi nel proprio lettino» (Lorenzo Pavolini). Tra la stanzetta e il palcoscenico radiofonico ci sono gli studi di neuroscienziati, psicologi, linguisti, pedagogisti, concordi nell'affermare che «l'espone i bambini al linguaggio tramite la lettura di storie, facilita la loro acquisizione della comprensione del linguaggio con effetti a cascata non solo sulla futura abilità di lettura ma in generale sui risultati scolastici» (Irene D.M. Scierri), incidendo direttamente sul profilo di cittadinanza attiva dei giovani. Importanti diventano quei progetti di salda struttura teorica, nati dalla collaborazione tra mondo accademico e della ricerca e amministrazioni pubbliche, che, indagato scientificamente l'impatto della lettura ad alta voce tra scolari e studenti (ma anche tra gli anziani colpiti da malattie degenerative), si traducono in esperienze formative sul campo, come il progetto nazionale "Leggimi ancora", con il coinvolgimento di circa 300.000 studenti e oltre 15.000 insegnanti, o la politica educativa della Regione Toscana denominata *Leggere: Forte!*: ne scrive in particolare Federico Batini, che conclude il suo intervento con giusta perentorietà: «mi viene da domandarmi: quali sono i motivi validi per non leggere ad alta voce a scuola e in ogni altro contesto dove sia possibile farlo?».

www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/Lettura_alta_voce/mainSpeciale.html

11.1.3. Il blog “La letteratura e noi”

Anche il blog “La letteratura e noi” ha accolto all’interno della sezione “La scuola e noi” un articolo intitolato *Per “leggere forte” a scuola* del borsista Valerio Luperini (pubblicato il 30 marzo 2020), in cui si legge, tra l’altro:

L’accoglienza nei nidi che giriamo è quasi sempre positiva, accompagnata dalla serietà e dalla disponibilità delle educatrici, dalla speranza di fare, nel nostro piccolo, la differenza. E anche dalla stanchezza, sì, per l’impegno che il progetto richiede. Ma se noi abbiamo il nostro ventaglio di ricerche a dirci che la lettura ad alta voce funziona, le educatrici hanno le loro esperienze. E mentre aspettiamo di poter leggere il verdetto finale, sono le loro storie a tenere viva la nostra fede, al di là dei dati da accumulare, dei questionari, degli studi.

Ecco allora che galeotti furono gli albi illustrati nell’aiutare quel bambino di origine straniera, apparentemente ingestibile, a entrare in relazione con le educatrici, a sviluppare una vera ossessione per la lettura e a pronunciare le sue prime parole italiane. Ecco la soglia di attenzione alzarsi di settimana in settimana, con l’aumentare progressivo dei tempi di lettura. Ecco i bambini chiedere “ancora” quando le educatrici arrivano alla fine del libro e imparare a dire di cosa hanno paura quando sentono leggere “Il libro delle emozioni”.

Ecco, ancora, la referente Coordinamento gestionale e pedagogico Infanzia della Zona della Val di Cornia, Valeria Cattaneo, sottolineare – forse enfatizzando un po’ – l’aspetto rivoluzionario di questo progetto, che nelle Zone dell’Empolese Valdelsa e della Valdera si estende anche alle scuole primarie e secondarie di primo e di secondo grado, per tutto l’arco dell’obbligo di istruzione. La rivoluzione di un’attività educativa svincolata dalla nostra ottica curricolare, dall’aspettativa abituale di produrre apprendimento e valutazioni immediate dei risultati dei bambini in termini di conoscenze quantificabili. Una tendenza che ci porta a dedicare molte più ore all’insegnamento della grammatica piuttosto che alla lettura. Svolgere lettura ad alta voce, secondo lei, è piuttosto un atto di fede, di fiducia nel fatto che questi momenti avranno ricadute positive a lungo termine sui bambini. Non solo sul loro sviluppo o sui loro risultati scolastici nelle varie materie, ma anche sulle persone che saranno quando, una volta cresciuti, prenderanno parte attivamente alla nostra società.

11.2. Un convegno

In data 30 giugno 2020 si è tenuto, in diretta streaming su piattaforma YouTube, il convegno della presentazione dei primi risultati di *Leggere Forte!*. Prima della diffusione della pandemia da Covid-19, l’evento era stato concepito per essere tenuto in presenza presso la sede del Teatro del Maggio Musicale Fiorentino il 7 aprile 2020. A seguito delle misure di contenimento della diffusione del virus, l’evento è stato ricalibrato per lo

svolgimento nella modalità a distanza, per una durata complessiva di 3 ore (14.30-17.30).

Di seguito si indica l'articolazione del programma dell'evento.

- Introduzione e lettura in apertura (contributo video): Enrico Rossi (presidente della Regione Toscana) e due studentesse dell'IPSIA Pacinotti di Pontedera (PI) leggono "La montagna di libri più alta del mondo", di Rocio Bonilla.
- Apertura del convegno e presentazione: Sara Mele (Responsabile del Settore Educazione e Istruzione della Regione Toscana) e Cristina Grieco (Assessore all'Istruzione, Formazione e Lavoro della Regione Toscana).
- I numeri del progetto (contributo video).
- Il coinvolgimento delle Zone: introduzione a cura di Sara Mele, intervengono Anna Maria Braccini (CRED Valdera, Conferenza zonale Valdera) e Sabrina Gori (Centro Ciari, coordinamento tecnico Conferenza zonale Empolese).
- La testimonianza dei referenti zionali (contributo video).
- I risultati quantitativi della misurazione degli effetti dell'ascolto della lettura ad alta voce su bambini e ragazzi: introduce Federico Batini (responsabile scientifico del progetto e coordinatore del gruppo di ricerca), interviene Marco Bartolucci (assegnista di ricerca Università di Perugia).
- La voce dei genitori e degli studenti, piccoli e grandi beneficiari (contributo video): introduce Sara Mele.
- I risultati qualitativi della misurazione degli effetti dell'ascolto della lettura ad alta voce su bambini e ragazzi: introduce Federico Batini, interviene Giulia Toti (borsista di ricerca Università di Perugia e coordinamento borsisti gruppo di ricerca).
- Il ruolo di LaAV (con due contributi video): introduce Sara Mele, interviene Martina Evangelista (coordinatrice nazionale LaAV).
- Il ruolo di INDIRE (contributo video): interviene Loredana Camizzi (ricercatrice INDIRE).
- *Leggere: Forte!* non si ferma - evoluzione e adattamenti del progetto: introduce Federico Batini, interviene Simone Giusti (assegnista di ricerca Università di Perugia).
- La voce dei educatori/educatrici, insegnanti e bambini (contributo video): introduce Sara Mele.
- Un segnalibro per ripartire - *Leggere: Forte!* per il futuro: introduce Sara Mele, interviene Paolo Baldi (direttore settore Istruzione e Formazione).
- La voce dei partner del progetto: Giacomo Tizzanini (dirigente USR Toscana), Giovanni di Fede (Indire), Angelo Piero Cappello (direttore CEPPELL).

- Saluti finali: Sara Mele, Monica Barni (Vicepresidente della Regione e assessore alla Cultura e alla Ricerca) e Cristina Grieco.

L'intero materiale audiovisivo è stato progettato, creato e montato dal gruppo di ricerca (i “contributi video” indicati nel paragrafo precedente), eccezion fatta per i contributi video di LaAV, autonomamente prodotti dall'associazione (che ha coinvolto i volontari, i circoli locali ecc.) e per il contributo video di Indire. I video sono stati realizzati utilizzando materiale di repertorio e provvedendo alla raccolta di testimonianze, opinioni e punti di vista a tutti gli attori che hanno gravitato e gravitano intorno al progetto (es. referenti di Zona, insegnanti, genitori ecc.) con il determinante supporto di Martina Evangelista, che, attraverso contatti diretti con Zone, insegnanti, genitori, ha contribuito a raccogliere testimonianze e materiali preziosi per la documentazione delle attività del progetto. La Dott.ssa Sara Mele si è invece occupata direttamente di raccogliere i video delle due studentesse che hanno partecipato alla lettura iniziale insieme al Presidente Rossi.

Il gruppo di ricerca ha altresì contribuito alla realizzazione delle presentazioni relative alla sintesi dei dati qualitativi e quantitativi, nonché alla regia dell'incontro tramite il software StreamYard (piattaforma di streaming per la gestione di dirette *web-based*, fruibili tramite browser). Nello specifico, la regia dell'incontro è stata effettuata, sotto la supervisione di Federico Batini, da Giulia Toti, Diego Izzo e Mirko Susta, che si sono assicurati di fornire supporto ai partecipanti, gestire gli aspetti di iscrizione e interazione, oltre all'avvicinamento dei vari relatori nell'evoluzione dell'evento.

A ridosso dell'evento, il gruppo di ricerca ha progettato e montato due video promo del convegno, della durata di circa due minuti l'uno. Il video del convegno ha computato 1245 utenti connessi in contemporanea per un totale di 6.576 visualizzazioni (verificato 8 febbraio 2021).

11.3. I primi articoli scientifici: l'impatto della pandemia e la lettura ad alta voce

Nella prima settimana di settembre 2020, con l'avvicinarsi della riapertura delle scuole e della didattica in presenza, comincia la stesura di due articoli scientifici relativi agli effetti della pandemia sul sistema educativo italiano e sui livelli di preparazione e sugli apprendimenti degli studenti, evidenziando il rischio di un possibile incremento della dispersione scolastica, della povertà educativa e della disaffezione verso gli ambienti scolastici. Allo stesso tempo, vengono suggerite possibili contromisure per

ammortizzare il colpo assestato dal lockdown al sistema scolastico, identificando nella lettura ad alta voce un valido alleato non solo per recuperare le facoltà cognitive dei bambini, ma anche per contrastare il possibile incremento della dispersione scolastica.

11.3.1. *L'impatto della pandemia sulla didattica: percezioni, azioni e reazioni dal mondo della scuola*

A inizio settembre i borsisti Diego Izzo e Barbara Ciurnelli iniziano la revisione della letteratura scientifica al fine di raccogliere evidenze circa le modalità di ristrutturazione delle attività didattiche con il diffondersi della pandemia da Covid-19 e i relativi impatti sulle dimensioni psicologiche e pedagogiche di insegnanti, studenti e genitori. Successivamente hanno proseguito con la stesura dell'articolo.

Nella prima sezione vengono riportati descrittivamente e commentati i primi dati provenienti dall'indagine condotta dal gruppo di ricerca della Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD), che ha dato voce ai vissuti dei docenti, ma anche alle valutazioni e agli insegnamenti che hanno tratto dalla Didattica a Distanza. È stata altresì passata in rassegna un'altra ricerca condotta dal Centro di Ricerche Educative su Infanzia e Famiglie (CREIF) del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, che si è focalizzata sulle tecniche didattiche con cui i docenti hanno realizzato la DaD e sulle strategie e strumentazioni tecnologiche che hanno messo in campo per il coinvolgimento dei genitori e per il raggiungimento di tutti gli alunni appartenenti alla propria classe.

La seconda sezione è incentrata sul punto di vista dei genitori, che ha contribuito a spiegare alcuni aspetti di quel particolare contesto scolastico, e quindi analizzare quali siano state le difficoltà, le invadenze, ma anche i punti di forza di questa nuova sfida da fronteggiare. Per questi motivi, sono state descritte due ricerche internazionali che hanno evidenziato alcuni aspetti degni di nota. Nella prima ricerca, circa 3 su 4 genitori intervistati hanno descritto la situazione come difficile da gestire e le responsabilità ad essa correlate come al di là delle loro capacità. Hanno dichiarato di non sentirsi sicuri delle loro competenze e delle soluzioni che adottano e hanno espresso preoccupazione per il futuro dei loro figli. Nella seconda, i genitori hanno trovato la chiusura improvvisa delle scuole particolarmente impattante, aggiungendo che la serietà e l'autorità che la presenza fisica di un insegnante può infondere negli alunni non può essere replicata con l'apprendimento online.

Nella terza sezione sono state riportate le voci degli studenti attraverso il report Save the Children (2020) su 1000 ragazzi tra gli 8 e i 17 anni. Qui i risultati hanno evidenziato che circa un bambino/ragazzo su 5 fatica di più nello svolgere i compiti (22,1% nella fascia 8-11, 19,2% nella fascia 12-14, 21,8% nella fascia 15-17) e quasi la metà dei bambini e dei ragazzi pensa che anche alla riapertura della scuola, le lezioni e i compiti non saranno più come prima, ma solo per un periodo (42,7% nella fascia 8-11, 45,1% in quella 12-14, 50,7% nella 15-17). Circa un bambino/ragazzo su 5 (22,4%) tra quelli che vivono in famiglie in condizioni socio-economiche più svantaggiate, pensando a quando tornerà a scuola, non si sente sicuro rispetto alle competenze apprese nelle diverse materie e vorrebbe più aiuto o supporto. Tale contributo porta alla luce lo spettro di una povertà educativa che si interseca con l'apprensione, l'incertezza e l'assenza di motivazione, che rischia di aggravare gli scenari per l'apprendimento e che potrebbe incrementare le percentuali di rischio di abbandono scolastico nel nostro Paese.

L'ultima sezione dell'articolo riporta una piccola indagine condotta dal gruppo di ricerca sulle testimonianze relative all'esperienza DaD in Umbria e Toscana. È stato proposto un questionario online rivolto a docenti, genitori e studenti di Toscana e Umbria al quale hanno risposto circa 250 soggetti appartenenti ad ogni ordine e grado scolastico. Le principali tematiche su cui vertevano domande aperte e chiuse riguardavano la frequenza e le modalità di didattica online utilizzate, i criteri di valutazione e una riflessione su aspetti positivi e negativi delle lezioni a distanza sperimentate. L'obiettivo dello studio è stato quello di indagare il livello di partecipazione, i tempi, le modalità e gli strumenti utilizzati, il livello di soddisfazione, nonché le principali difficoltà e criticità riscontrate nello svolgimento della DaD; i risultati sono prevalentemente in linea con quanto è emerso nelle ricerche precedentemente analizzate. Per ciò che riguarda gli insegnanti, lo smarrimento e l'incertezza iniziali, non esclusivamente imputabili alle loro abilità digitali, hanno generato disorganizzazione e difficoltà principalmente dovute al drastico cambiamento di contesto che non permetteva un efficace monitoraggio del proprio agire didattico e dell'effettiva acquisizione di conoscenze e competenze e, soprattutto, costringeva a ridefinire le modalità di relazione costruite con gli studenti. Dal punto di vista dei genitori, la DaD appare una metodologia ancora acerba, non sostituibile e poco funzionale rispetto alla didattica tradizionale e ciò è trasversalmente riconosciuto, sia nell'età prescolare che in quella scolare; riconoscono lo sforzo degli insegnanti, ne tessono le lodi per aver saputo riorganizzare e garantire presenza e continuità alla progettazione ma, a lungo termine, ravvisano un calo drammatico della sua efficacia, probabilmente imputabile al fatto di essere transitati dall'una all'altra modalità senza alcun momento

di formazione specifica. Per gli studenti, in gran parte adolescenti, lo sconvolgimento maggiore è rintracciabile nell'impossibilità di mantenere vive e stabili le relazioni con i propri amici e compagni, ma anche con figure di riferimento sia positive che di contrasto quali sono i professori. La loro capacità di intravedere aspetti favorevoli anche in una situazione di emergenza globale è stata sufficiente a far apprezzare elementi caratterizzanti della nuova organizzazione didattica a casa: il non doversi svegliare presto per recarsi a scuola e il non dover dipendere prevalentemente dai docenti per l'organizzazione dello studio e del materiale.

A metà settembre si è provveduto all'invio dell'articolo alla rivista scientifica *LLL (Lifelong Lifewide Learning)* e alla revisione dell'elaborato in base alle norme redazionali. La rivista accetta l'articolo e, il 28 ottobre 2020, predispone la sua pubblicazione in formato open access.

11.3.2. *Quale scuola dopo la pandemia?*

A inizio settembre i borsisti Elisa Carolina Puccetti e Valerio Luperini iniziano la revisione della letteratura scientifica al fine di raccogliere evidenze circa i potenziali effetti del lockdown sul sistema d'istruzione italiano, sulla preparazione degli studenti e sul loro rapporto verso gli ambienti scolastici. Successivamente hanno proseguito con la stesura dell'articolo.

Nella prima sezione vengono riportati i risultati degli studenti relativi alle principali indagini nazionali e internazionali degli scorsi anni (PIRLS 2016, INVALSI 2019, PISA 2018, PIAAC 2014 e Skills Outlook del 2013). Si sottolinea come già prima della pandemia il nostro sistema scolastico non fosse esente da problematiche, in particolare l'evidente arretratezza di livelli di *literacy* e di *numeracy* degli studenti italiani in confronto ai Paesi con sistemi educativi più efficienti. Vengono inoltre evidenziate le profonde disparità che ancora emergono nel nostro Paese, sia a livello regionale (a favore delle regioni del Nord) che a livello socio-economico. Gli studenti provenienti da background familiari svantaggiati, infatti, hanno minori probabilità di conseguire il successo educativo dei loro pari più fortunati. Anche i livelli di dispersione scolastica, già prima della pandemia, si rivelano ancora lontani (e più elevati) rispetto alla media europea.

Nella seconda sezione è stato affrontato il tema del potenziale impatto del Covid sul mondo della scuola, riportando le evidenze di importanti indagini nazionali, quali quelle promosse da CENSIS e Save The Children. Viene dedicato spazio alle opinioni dei dirigenti scolastici e dei genitori circa la reazione all'emergenza sanitaria del sistema scolastico, sottolineando le sfide che il corpo docente si è trovato ad affrontare, in particolare

nell'approccio alla DaD. Se da un lato le scuole spesso si sono scoperte impreparate e prive dei mezzi necessari per rispondere efficacemente alla nuova condizione, dall'altro lato anche le famiglie italiane si sono trovate prive degli strumenti e delle risorse utili per fornire ai bambini e ai ragazzi il materiale necessario alla DaD. Si evidenzia quindi un ritardo generale del Paese nella distribuzione di risorse informatiche. Non solo: l'impatto negativo del Covid sul benessere economico delle famiglie potrebbe aver acuito il divario tra ricchi e poveri, a ulteriore svantaggio di chi proviene da famiglie di basso status socio-economico e con un potenziale e conseguente incremento della povertà educativa. Vengono riportate inoltre le previsioni di alcuni articoli scientifici circa la perdita di apprendimento degli studenti di tutto il mondo in conseguenza alla chiusura delle scuole.

Nella terza e ultima sezione si evidenzia come l'emergenza sanitaria possa aver preparato un terreno fertile per un incremento della dispersione scolastica. Da un lato si rileva una perdita di apprendimento e di relazioni con i pari e con i docenti da parte degli studenti, dall'altro il possibile irrigidimento dei programmi scolastici, sulla spinta della volontà di recuperare in fretta quanto lasciato in sospeso nel programma scolastico dell'anno precedente. A questo si aggiunge il rischio di un potenziale incremento delle bocciature. Tutti questi fattori potrebbero comportare, negli studenti, un'aumentata probabilità di insuccesso scolastico e, allo stesso tempo, una diminuzione della motivazione e una disaffezione verso gli ambienti scolastici. Si tratta di aspetti che la letteratura scientifica pone in stretta relazione all'abbandono scolastico. Aspetto fondamentale per contrastare questo potenziale scenario è lavorare con i ragazzi sulla relazione, al fine di consolidare i loro rapporti con le figure educative, di preservare la loro motivazione allo studio. La lettura ad alta voce, agendo su questi aspetti in modo positivo, si candida come attività imprescindibile per prevenire l'incremento di dispersione scolastica e, allo stesso tempo, per aiutare gli studenti a recuperare le abilità perse nei mesi di lontananza dagli ambienti educativi.

A metà settembre si è provveduto all'invio dell'articolo alla rivista scientifica *LLL (Lifelong Lifewide Learning)* e alla revisione dell'elaborato in base alle norme redazionali. La rivista accetta l'articolo e, il 28 ottobre 2020, predispone la sua pubblicazione in formato open access.

Bibliografia e sitografia

Batini F. (2020, 3 agosto), *Cinque vicende pubbliche e private sulla lettura ad alta voce*, disponibile al sito: www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/Lettura_alta voce/01_Batini.html [04/03/2021].

- Brizioli I. (2020, 30 marzo), *L'ora di lettura in Toscana #4*, disponibile al sito: [https://laricerca.loescher.it/l-ora-di-lettura-in-toscana-4-volare-con-la-fantasia/\[04/03/2021\]](https://laricerca.loescher.it/l-ora-di-lettura-in-toscana-4-volare-con-la-fantasia/[04/03/2021]).
- CENSIS (2020), *54° rapporto sulla situazione sociale del Paese 2020*, FrancoAngeli, Milano.
- D'Autilia B, Pera E. (2020, 11 aprile), *Cambiare con la lettura*, disponibile al sito: [https://laricerca.loescher.it/cambiare-con-la-lettura/\[04/03/2021\]](https://laricerca.loescher.it/cambiare-con-la-lettura/[04/03/2021]).
- D'Autilia B. (2020, 6 luglio), *Leggere la frustrazione*, disponibile al sito: [https://laricerca.loescher.it/leggere-la-frustrazione/\[04/03/2021\]](https://laricerca.loescher.it/leggere-la-frustrazione/[04/03/2021]).
- Giusti S. (2020, 20 febbraio), *L'ora di lettura in Toscana #1*, disponibile al sito: [https://laricerca.loescher.it/l-ora-di-lettura-in-toscana-1/\[04/03/2021\]](https://laricerca.loescher.it/l-ora-di-lettura-in-toscana-1/[04/03/2021]).
- Luperini V. (2020, 30 marzo), *Per "leggere forte" a scuola*, disponibile al sito: www.laletteraturaenoi.it/index.php/scuola_e_noi/1149-per-%25E2%2580%259Cleggere-forte%25E2%2580%259D-a-scuola.html [04/03/2021].
- Mancini A. (2020, 6 marzo), *L'ora di lettura in Toscana #2*, disponibile al sito: [https://laricerca.loescher.it/l-ora-di-lettura-in-toscana-2/\[04/03/2021\]](https://laricerca.loescher.it/l-ora-di-lettura-in-toscana-2/[04/03/2021]).
- Manzini G. (2020, 3 agosto), *Leggere per annodare un legame*, disponibile al sito: www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/Lettura_alta_voce/04_Scierrri.html [04/03/2021].
- Morani R. (2020, 24 aprile), *Per bambini e bambine in letargo*, disponibile al sito: [https://laricerca.loescher.it/per-bambini-e-bambine-in-letargo/\[04/03/2021\]](https://laricerca.loescher.it/per-bambini-e-bambine-in-letargo/[04/03/2021]).
- Pavolini L. (2020, 3 agosto), *Il testo in scena: Ad alta voce di Radio Tre*, disponibile al sito: www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/Lettura_alta_voce/03_Pavolini.html [04/03/2021].
- Redazione (2020, 6 marzo), *10 consigli per leggere ad alta voce durante l'epidemia*, disponibile al sito: [https://laricerca.loescher.it/10-consigli-per-leggere-ad-alta-voce-durante-l-epidemia/\[04/03/2021\]](https://laricerca.loescher.it/10-consigli-per-leggere-ad-alta-voce-durante-l-epidemia/[04/03/2021]).
- Redazione (2020, 28 aprile), *Leggere: forte!: nuovi lettori per nuove letture*, disponibile al sito: [https://laricerca.loescher.it/leggere-forte-nuovi-lettori-per-nuove-letture/\[04/03/2021\]](https://laricerca.loescher.it/leggere-forte-nuovi-lettori-per-nuove-letture/[04/03/2021]).
- Save the Children (2020), *L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*, Save the Children Italia Onlus, Roma.
- Scierrri I.D.M. (2020, 3 agosto), *Una risposta per un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva*, disponibile al sito: www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/Lettura_alta_voce/04_Scierrri.html [04/03/2021].
- Sposetti P. (2020, 3 agosto), *Il crocevia delle abilità linguistiche*, disponibile al sito: www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/Lettura_alta_voce/05_Sposetti.html [04/03/2021].
- Susta M. (2020, 18 marzo), *L'ora di lettura in Toscana #3*, disponibile al sito: [https://laricerca.loescher.it/l-ora-di-lettura-in-toscana-3-il-libro-tecnologia-rivoluzionaria/\[04/03/2021\]](https://laricerca.loescher.it/l-ora-di-lettura-in-toscana-3-il-libro-tecnologia-rivoluzionaria/[04/03/2021]).
- Toti G. (2020, 15 giugno), *Le parole che fanno la differenza: bambini e lettura ad alta voce*, disponibile al sito: www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/scritto_e_parlato/Lettura_voce.html [04/03/2021].

12. Verso una dimensione internazionale

di Irene Dora Maria Scierri

Nel corso del primo anno del progetto *Leggere: Forte!* accanto all'attività di "ricerca sul campo" il gruppo di ricerca si è dedicato alla sistematizzazione della letteratura internazionale sulla lettura. Nello specifico, sono stati esplorati alcuni aspetti della pratica della lettura e della lettura condivisa ad alta voce, con l'obiettivo di contribuire al progredire della conoscenza in questo ambito di studi, collocandosi all'interno della più ampia comunità scientifica internazionale attraverso la conduzione e la pubblicazione di revisioni sistematiche della letteratura (*systematic review*).

In questo capitolo, dopo aver presentato le caratteristiche e le modalità di conduzione di questa modalità di ricerca, verranno presentati gli esiti delle *systematic review* condotte dal gruppo di ricerca.

12.1. Una modalità di ricerca

Nei capitoli precedenti di questo volume sono state descritte le diverse fasi e i risultati delle ricerche condotte sui bambini e sulle bambine dei nidi della Toscana. Questa modalità di ricerca viene definita ricerca "primaria": il ricercatore raccoglie direttamente i dati dal campione scelto per il suo studio. È possibile però fare ricerca anche *su* studi primari, che diventano essi stessi oggetto di studio: parliamo di *revisioni o rassegne della letteratura* (in inglese *review*) o *sintesi di ricerca* (detti studi "secondari" in quanto i dati sono ricavati da precedenti studi).

In breve, possiamo definire una sintesi di ricerca «una relazione capace di "fare il punto" su quanto la ricerca ha acquisito intorno allo specifico problema, è dunque un bilancio critico, sistematico e affidabile, espresso in termini di massima chiarezza ed essenzialità» (Calvani, 2018, p. 10). È

opportuno subito precisare che una sintesi di ricerca non è né qualcosa di più semplice né di second'ordine rispetto alla ricerca primaria. Se infatti, come sottolineano Cooper e Hedges (2009), la sintesi di ricerca negli anni '60 poteva essere nel migliore dei casi un'arte e nel peggiore una forma di giornalismo giallo, oggi la sintesi e l'integrazione di studi empirici è vista come un processo di ricerca a sé stante, legato a standard scientifici, e comporta l'applicazione di tecniche di raccolta e analisi dei dati sviluppate a tal scopo.

Quali sono dunque le caratteristiche peculiari di questa modalità di ricerca? Cercare di integrare gli esiti di ricerche empiriche al fine di creare delle generalizzazioni (ricercandone allo stesso tempo i limiti); focalizzare quasi sempre l'attenzione sulle teorie rilevanti; analizzare criticamente l'ambito di ricerca che coprono; cercare di risolvere i conflitti nella letteratura e di identificare le questioni centrali per la ricerca futura (Cooper, Hedges, 2009). L'aspetto più rilevante è indubbiamente l'obiettivo generale che questo approccio si pone: cercare di sistematizzare i risultati delle ricerche condotte su un determinato problema. In altre parole, una sintesi di ricerca prova generalmente a rispondere alla domanda *Che cosa sappiamo su...* Questa domanda di ricerca può essere di tre tipi (Cooper, 2017; Vivanet, 2018): *descrittiva* (il fine è fornire un quadro d'insieme su quel fenomeno), *correlazionale* (il fine è verificare l'ipotesi circa l'esistenza di una relazione tra i livelli di due variabili) o *causale* (il fine è verificare l'ipotesi circa l'influenza di una o più variabili indipendenti su una o più variabili dipendenti).

Come qualsiasi processo di ricerca, i metodi di sintesi seguono una serie di fasi, che possiamo così rubricare (Cooper, Hedges, 2009; Vivanet, 2018): 1. formulazione del problema di ricerca; 2. ricerca e selezione degli studi primari; 3. analisi dei dati degli studi primari; 4. sintesi dei risultati degli studi primari; 5. stesura del report di sintesi. Senza dilungarci oltre su aspetti metodologici, che esulano dallo scopo prettamente divulgativo di questo lavoro, appare utile riportare un'ulteriore sottolineatura delle caratteristiche comuni a tutte le sintesi di ricerca:

al di là del tipo di domanda [di ricerca] [...] ogni sintesi è volta a 1. mettere in luce gli elementi di conoscenza verso cui i differenti studi tendono a convergere; 2. cogliere nuovi elementi di conoscenza non ricavabili direttamente dagli studi primari attraverso una lettura comparativa dei risultati di questi ultimi; 3. individuare le questioni intorno a cui si registrano le maggiori divergenze, cercando – se possibile – di spiegarle e risolverle; 4. individuare le questioni ancora aperte più rilevanti verso cui indirizzare i futuri sforzi di ricerca e 5. dedurne indicazioni spendibili nella pratica (Vivanet, 2018, pp. 31-32).

Fino a questo punto si è parlato genericamente di revisione/rassegna o sintesi di ricerca, questa denominazione racchiude però un insieme eterogeneo di metodi utilizzati per integrare e sintetizzare gli studi primari. Nella letteratura di riferimento è presente una certa ambiguità terminologica per cui non esiste una classificazione unica e condivisa dei metodi di sintesi, né un'unica terminologia. Al fine di fornire una essenziale classificazione generale, da non intendersi come assoluta, possiamo distinguere i metodi di sintesi in tre principali tipologie: revisioni narrative (*narrative review*); revisioni sistematiche (*systematic review*) e meta-analisi (*meta-analysis*).

La *revisione narrativa* si focalizza generalmente su un numero non troppo ampio di studi primari e viene usata per rispondere a una domanda di ricerca di tipo descrittivo; gli studi primari sono prevalentemente di tipo qualitativo e, se da un lato, il suo punto di forza risiede nella profondità del livello interpretativo dei dati, dall'altro ci sono delle criticità rilevanti, quali la forte componente di soggettività e l'assenza di un protocollo di sintesi che rende la ricerca poco controllabile, replicabile e aggiornabile (cfr. Vivonet, 2018).

La *revisione sistematica* si prefigge di raccogliere tutte le evidenze empiriche disponibili in letteratura relative a una particolare domanda di ricerca che può essere sia di tipo descrittivo che correlazionale e causale (in questi ultimi due casi solo se prevede anche una meta-analisi). In questo tipo di revisione si usano dei metodi sistematici ed espliciti in modo da rendere il processo di ricerca controllabile, replicabile e aggiornabile. Una revisione sistematica può essere integrata da una meta-analisi (per una distinzione più analitica dei metodi si veda bibliografia).

Nel suo significato più ristretto una *meta-analisi* è un metodo per la sintesi statistica dei risultati quantitativi provenienti da studi primari e può rispondere a domande di ricerca di tipo correlazionale o causale. In una accezione più ampia il termine "meta-analisi" viene anche usato come sinonimo di "rassegna sistematica con meta-analisi" indicando quindi l'intero processo dalla definizione del problema fino alla sintesi statistica delle evidenze raccolte (Crocetti, 2015; Lipsey, Wilson, 2001). Attualmente le revisioni sistematiche e soprattutto le meta-analisi rappresentano il "gold standard" nella prospettiva dell'educazione informata da evidenze (*evidence-informed education*) per la loro potenzialità di raccogliere le evidenze empiriche disponibili circa l'efficacia, ad esempio, di determinati interventi così da poter "informare" le pratiche educative (per approfondire la prospettiva della *evidence informed education* o *evidence based education* si vedano Calvani, 2013; Vivonet, 2014).

In breve, la differenza principale tra le revisioni narrative e le revisioni sistematiche e meta-analisi risiede nella sistematicità e trasparenza dell'intero processo che caratterizza le seconde.

12.2. Come fare una revisione sistematica della letteratura

Una revisione sistematica della letteratura ha lo scopo di sintetizzare le evidenze raccolte su un determinato argomento di ricerca. Generalmente prevede le seguenti fasi: 1. formulazione del problema di ricerca; 2. definizione del protocollo di sintesi; 3. ricerca e selezione degli studi primari; 4. codifica dei dati degli studi primari; 5. analisi dei dati degli studi primari; 6. sintesi dei risultati degli studi primari; 7. stesura del report di sintesi (Vivanet, 2018).

Una revisione sistematica può integrare i risultati di studi empirici sia qualitativi che quantitativi e, come già accennato, può essere integrata da una meta-analisi ma in quel caso la sintesi viene condotta solo sui dati degli studi quantitativi di cui la meta-analisi produce un indice di sintesi (detto *effect size*) che valuta, generalmente, l'effetto di una particolare pratica o di un intervento.

In questo contesto ci limiteremo ad illustrare in modo essenziale le fasi di conduzione di una revisione sistematica della letteratura senza meta-analisi, al fine di rendere più comprensibile al lettore il metodo di ricerca utilizzato negli studi sulla lettura che saranno descritti nel paragrafo conclusivo di questo capitolo. Vediamo quindi di aggiungere qualche nota in più alle sette fasi sopra citate, rimandando ai riferimenti bibliografici per ogni approfondimento.

Il primo passo di una revisione sistematica richiede di definire l'argomento e specificare le domande di ricerca a cui la rassegna intende dare risposta. Tali domande possono essere di natura descrittiva, correlazionale o causale (Cooper, 2017). Tuttavia, solo le sintesi quantitative possono dare risposta alle ultime due tipologie di domande. È poi necessario fornire una definizione adeguata delle variabili da indagare e una formulazione delle eventuali ipotesi di ricerca (nel caso di domande di tipo correlazionale o causale).

In secondo luogo, va definito il protocollo di sintesi: si tratta di rendere esplicita l'intera procedura adottata nella conduzione della revisione. Di cruciale importanza è stabilire e motivare i criteri adottati per l'individuazione e la selezione degli studi primari. Per l'individuazione di tali criteri si fa generalmente riferimento a quanto indicato nelle Linee guida PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*; Moher *et al.*, 2009; 2015)¹ in relazione ai criteri di eleggibilità: «specificare

1. Si tratta di Linee guida che hanno l'obiettivo di aiutare gli autori nel migliorare la stesura del report di revisioni sistematiche e meta-analisi, in particolare quelle che valutano l'efficacia degli interventi.

le caratteristiche dello studio (es. PICOS², durata del follow-up) e riportare quelle utilizzate come criteri di eleggibilità (es. gli anni considerati, la lingua e lo status di pubblicazione), riportando le motivazioni» (Moher *et al.*, 2015, p. 1). Questo punto delle Linee guida suggerisce la distinzione tra due categorie di criteri: quelli relativi alle caratteristiche dello studio e quelli relativi alle caratteristiche della pubblicazione (Crocetti, 2015).

La terza fase consiste nella ricerca e nella selezione degli studi primari. Tale ricerca viene principalmente condotta su banche dati bibliografiche attraverso l'utilizzo di una serie di parole chiave³ ma è buona norma integrare diverse strategie di ricerca (per esempio, cercare negli indici delle riviste o tra i riferimenti bibliografici degli studi primari) così da individuare il maggior numero possibile di studi condotti su un determinato argomento. Una volta completata la ricerca, gli studi primari vengono selezionati in base ai criteri di inclusione ed esclusione precedentemente stabiliti. L'intero processo di selezione degli studi primari va documentato, annotando: quanti studi primari sono stati identificati mediante la ricerca nelle banche dati (ed eventualmente attraverso altre fonti); il numero di studi sottoposto a un primo screening dopo l'eliminazione di eventuali duplicati; quanti studi primari sono stati esclusi e quanti sono stati valutati eleggibili per la lettura integrale dopo il primo screening; quanti sono stati esclusi dopo la lettura integrale e quindi il numero di studi primari inclusi nell'analisi finale. Anche in questo caso è opportuno seguire le indicazioni presenti nelle già citate Linee guida PRISMA e utilizzare il diagramma di flusso appositamente predisposto per illustrare le diverse fasi del processo di selezione.

Una volta selezionati gli studi primari che hanno soddisfatto il protocollo di sintesi si procede alla codifica degli studi: l'operazione consiste nell'estrarre dagli studi primari determinate informazioni relative a ciò che si intende indagare e integrare nella sintesi. Per far ciò è bene predisporre un preciso protocollo di codifica in cui vengono definiti i dati che bisogna estrarre dagli studi primari (per es. informazioni sulla pubblicazione, come anno e nome degli autori; dati relativi al campione o al disegno di ricerca ecc.).

2. L'acronimo PICOS sta per "Participants", "Interventions", "Comparisons", "Outcomes", "Study design". Nell'individuazione dei criteri di eleggibilità si tratta di individuare: le caratteristiche della popolazione di interesse (per esempio bambini di una certa fascia d'età); le caratteristiche del gruppo di controllo (in caso di studi sperimentali o quasi-sperimentali); le variabili dipendenti prese in esame; il disegno di ricerca. Questi aspetti sono pensati per rassegne sistematiche e meta-analisi centrate sull'efficacia degli interventi, tuttavia possono essere adattate per definire i criteri di inclusione ed esclusione in qualsiasi area di ricerca (per un approfondimento si veda: Crocetti, 2015).

3. Per la ricerca nelle banche dati bibliografiche si utilizzano stringhe di ricerca, usando operatori logici come "AND", "OR" o "NOT", per individuare tutti gli articoli in cui sono presenti e/o assenti determinate parole.

La quinta fase consiste nell'integrare i risultati raccolti dagli studi primari. La sintesi può essere qualitativa o quantitativa. In questo contesto ci limiteremo a illustrare brevemente il primo tipo di sintesi, che è la tipologia condotta nelle revisioni sistematiche che verranno presentate di seguito. In una sintesi qualitativa si discutono i risultati di alcuni degli studi analizzati che risultano essere più emblematici per il problema di ricerca. In generale, sulla base delle conclusioni dei singoli studi, si cerca di far emergere: i punti di convergenza; gli aspetti su cui, invece, emergono divergenze, cercando se possibile di spiegare quali fattori possano chiarire le conclusioni discordanti; le eventuali questioni aperte su cui è importante indirizzare la ricerca futura (Pellegrini, 2018).

Infine, si produce un report di sintesi dello studio condotto in cui si illustra il quadro teorico di riferimento, gli obiettivi dello studio, si documenta tutto il processo seguito e si presentano e discutono i risultati ottenuti.

12.3. Le nostre revisioni sistematiche sulla lettura

Vengono di seguito presentate le *systematic review* condotte dal gruppo di ricerca sulla relazione tra la lettura e quattro differenti aspetti:

1. l'ambiente familiare e in particolare il ruolo dei genitori;
2. lo sviluppo del primo linguaggio;
3. lo sviluppo socio-emotivo;
4. la comprensione dei testi.

Le domande di ricerca delle quattro revisioni sistematiche sono di tipo descrittivo: l'obiettivo è quello di indagare e discutere che cosa sappiamo sulla attività di lettura e di lettura ad alta voce praticata in determinati ambiti e/o sugli effetti che possono produrre su determinate dimensioni.

Si rimanda alla lettura integrale degli articoli per un approfondimento puntuale dei risultati e per i riferimenti bibliografici degli studi primari; in questo contesto si offrirà un breve quadro d'insieme del tema delle revisioni e una sintesi dei principali risultati emersi.

12.3.1. La lettura ad alta voce nell'infanzia: il ruolo dei genitori

Questa prima rassegna ha preso in esame il più generale ambito dei benefici della lettura condivisa all'interno dell'ambiente familiare, con un focus sulle interazioni genitore-bambino.

Il contesto domestico ricopre un ruolo fondamentale nella promozione dei processi di sviluppo del bambino dal punto di vista cognitivo, linguistico ed emotivo. Nello specifico, l'esposizione precoce a pratiche di lettura ad alta voce acquisisce un valore significativo se mediato da adulti di riferimento.

La ricerca ha raccolto evidenze scientifiche degli ultimi 10 anni derivanti da studi primari che hanno messo in relazione gli effetti dell'esposizione precoce del bambino all'attività di lettura ad alta voce svolta all'interno del contesto familiare ad opera del genitore o dell'adulto significativo⁴.

È possibile delimitare le evidenze emerse dal lavoro di rassegna in tre categorie tematiche: 1) effetti legati al tipo di interazione adulto-bambino durante e a seguito della lettura; 2) fattori predittivi delle pratiche di lettura all'interno del contesto familiare; 3) promozione dello sviluppo delle abilità linguistiche, cognitive e socio-emotive del bambino.

In relazione al primo punto, le evidenze raccolte mostrano come scambi verbali di qualità, nel corso della lettura condivisa, siano positivamente correlati alle competenze linguistiche e narrative del bambino. In tal senso il riferimento va alla cosiddetta "lettura dialogica", ovvero quella modalità di lettura tra adulto e bambino in cui si stimola quest'ultimo ad assumere un ruolo attivo ponendo domande inerenti alla storia, stimolando l'immaginazione e l'anticipazione degli eventi. In sintesi, la qualità dell'interazione verbale offerta dall'adulto che legge è associata allo sviluppo linguistico ma anche a un maggior coinvolgimento del bambino nelle interazioni verbali stesse. Inoltre, le interazioni con i genitori svolgono un ruolo significativo per favorire lo sviluppo di competenze sociali e relazionali, di abilità estetiche e creative, di espressione delle emozioni.

In relazione al tema dei fattori predittivi delle pratiche di lettura agite dai genitori, alcuni studi analizzati hanno riconosciuto il ruolo centrale delle credenze dei genitori, relative sia all'interesse del bambino per la lettura e al suo coinvolgimento cognitivo durante l'attività, sia al ruolo attivo che essi stessi si riconoscono in relazione alla promozione dello sviluppo delle abilità di alfabetizzazione del bambino. Tra i fattori predittivi dei comportamenti di lettura nel contesto familiare, merita ricordare anche il reddito familiare, la bassa scolarizzazione, la scarsa salute fisica o mentale dei genitori come correlati all'assenza di lettura in famiglia. Al contrario, la lettura condivisa nel contesto domestico si svolge più di frequente nelle famiglie in cui sono presenti genitori lettori.

4. Nella sintesi finale sono stati inclusi 27 studi primari. Si tratta di studi pubblicati in lingua inglese dal 2011 fino alla data in cui è stata condotta la ricerca (10/04/2020) individuati nella banca dati ERIC (Education Resources Information Centre).

Infine, si evidenzia il ruolo decisivo della lettura condivisa da parte degli adulti significativi sullo sviluppo dell'alfabetizzazione emergente dei bambini nonché per la preparazione degli stessi all'istruzione formale. In particolare, la pratica della lettura ad alta voce, all'interno della diade genitore-bambino, si configura come un'attività in grado di sostenere obiettivi di sviluppo dal punto di vista linguistico, cognitivo e socio-emotivo del bambino, che si traducono in benefici a lungo termine, quali il successo accademico e lavorativo e l'integrazione sociale. Attraverso la mediazione del libro, il genitore può veicolare contenuti, interagire verbalmente con il bambino, guidarlo nell'orientamento dell'attenzione, facendosi agente dei primi processi di apprendimento. A questi effetti si aggiungono quelli derivanti dalla pratica di lettura condivisa come condivisione degli stati emotivi, di interazione e di fortificazione del legame di attaccamento, nonché strutturazione della *routine* familiare.

In ultima istanza la *review* pone l'attenzione sull'importanza dei programmi di lettura per incentivare pratiche di lettura tra genitori e figli, presentando alcuni studi ed indagini su tali programmi. La questione è rilevante in quanto situazioni di svantaggio socio-economico, bassi livelli di istruzione dei genitori e, più in generale, condizioni di disagio delle famiglie rappresentano i principali indicatori di rischio per una situazione domestica in cui l'attività di lettura è quasi o del tutto assente. In tal senso, la realizzazione di programmi di lettura familiari e training formativi per genitori rappresentano validi interventi volti ad assottigliare tali differenze e promuovere attività di lettura e, con esse, interazioni efficaci e di qualità mediate dalla lettura.

Autori: Federico Batini, Sabrina Tobia, Elisa Carolina Puccetti, Martina Marsano.

Titolo: La lettura ad alta voce nell'infanzia: il ruolo dei genitori.

Sede editoriale: *Lifelong Lifewide Learning (LLL)*, Rivista scientifica internazionale di classe A, ISSN 2279-90011.

Riferimento completo: Batini F., Tobia S., Puccetti E. C., Marsano M. (2020), "La lettura ad alta voce nell'infanzia: il ruolo dei genitori", *Lifelong Lifewide Learning*, 16, 37: 26-41.

doi: <https://doi.org/10.19241/lll.v16i37.534>

12.3.2. *Reading Aloud and First Language Development: A Systematic Review*

La seconda revisione sistematica che prendiamo in esame riguarda un aspetto più specifico, ovvero la relazione tra la lettura ad alta voce e lo sviluppo del primo linguaggio.

La rassegna ha raccolto le evidenze scientifiche degli ultimi 10 anni derivanti da studi primari che hanno esaminato il ruolo della lettura ad alta voce sullo sviluppo del linguaggio, cercando anche di individuare le pratiche di lettura risultate più efficaci in termini di tempi e metodi⁵.

Le evidenze raccolte relative agli effetti positivi prodotti dalla lettura ad alta voce riguardano diverse componenti del linguaggio, tra cui: ampiezza e profondità del vocabolario espressivo e ricettivo, produzione narrativa, quantità e qualità delle interazioni verbali tra adulto e bambino. L'insieme degli studi primari analizzati – i quali si sono concentrati principalmente nella fascia della primissima infanzia (0-3 anni) – mostra un impatto significativo dell'esposizione alla lettura ad alta voce su tutte le dimensioni e le abilità legate al linguaggio sopra citate.

Per quanto riguarda le pratiche risultate più efficaci, sono stati esaminati gli aspetti relativi alla durata e ai metodi implementati nelle attività di lettura. In tal senso, l'analisi degli studi primari ha convalidato l'idea che un allenamento intensivo, ripetuto e frequente, produca i migliori risultati. Sebbene, infatti, alcuni studi abbiano mostrato risultati positivi anche dopo un numero limitato di sessioni di lettura, la pratica continua e ripetuta è risultata quella che ha prodotto i miglioramenti più significativi nello sviluppo del linguaggio dei bambini.

In secondo luogo, per quanto riguarda le strategie implementate, le indagini che hanno esaminato l'utilità di integrare alla lettura ad alta voce specifiche attività intenzionali per favorire lo sviluppo del linguaggio (ad esempio il gioco guidato o gli interventi diretti sul vocabolario) hanno fornito risultati contrastanti. Alcuni studi hanno rilevato che l'esposizione accidentale alla lettura sia il modo più efficace per far acquisire ai bambini nuove parole; altri invece hanno dimostrato come il miglioramento della lingua possa essere massimizzato se la lettura è supportata da attività con istruzioni esplicite sul vocabolario (ad esempio, promuovendo discussioni sul significato delle parole o analizzando la scelta delle parole).

5. Nella sintesi finale sono stati inclusi 51 studi primari. Si tratta di studi pubblicati in lingua inglese dal 2011 fino alla data in cui è stata condotta la ricerca (primavera 2020) individuati nella banca dati ERIC (Education Resources Information Centre).

Infine, l'analisi dei contesti ha evidenziato come la lettura ad alta voce sia un'attività trasversale, facilmente praticabile con bambini e ragazzi di ogni età sia all'interno del contesto scolastico sia all'interno di quello familiare, favorendo anche lo scambio comunicativo tra tutti gli attori coinvolti. Per quanto riguarda in particolare il contesto familiare, emerge una relazione tra le ore che i genitori dedicano alla lettura insieme ai figli e le successive capacità dei figli di leggere, utilizzare frasi complesse e comprendere significati letterali e inferenziali.

Autori: Federico Batini, Benedetta D'Autilia, Eleonora Pera, Lucia Lucchetti, Giulia Toti.

Titolo: Reading Aloud and First Language Development: A Systematic Review.

Sede editoriale: *Journal of Education and Training Studies*, SSN 2324-805X (Stampa), ISSN 2324-8068 (Online).

Riferimento completo: Batini F., D'Autilia B., Pera E., Lucchetti L., Toti G. (2020), "Reading Aloud and First Language Development: A Systematic Review", *Journal of Education and Training Studies*, 8, 12: 49-68.

doi: <https://doi.org/10.11114/jets.v8i12.5047>

12.3.3. *The Association Between Reading and Emotional Development: A Systematic Review*

La terza revisione si concentra su un'area relativa ai benefici della lettura certamente meno indagata rispetto a quella linguistica, ovvero lo sviluppo socio-emotivo.

La competenza socio-emotiva comprende importanti abilità necessarie per gestire i nostri stati interiori e per relazionarci con gli altri. Si tratta in realtà di un termine ombrello sotto il quale sono spesso raggruppati aspetti psicologici diversi, a volte in sovrapposizione tra loro, come "comprensione sociale", "empatia", "intelligenza emotiva", "teoria della mente". Si tratta di abilità che ci permettono di comprendere ed entrare in sintonia con le emozioni, le cognizioni e le motivazioni degli altri.

Quale può essere il rapporto tra questo complesso insieme di abilità socio-emotive e la lettura? Semplificando possiamo così descrivere il meccanismo sottostante la relazione tra fruizione di storie attraverso la lettura (ma non solo) e competenza socio-emotiva: le storie di finzione, simulando la vita reale, consentono al lettore di sperimentare gli stati emotivi dei personaggi, allenandosi così a cogliere e a comprendere meglio le proprie e

altrui emozioni. In altri termini, il lettore può vivere le esperienze vissute dai personaggi delle narrazioni in modo vicario. La lettura ci permette di simulare le esperienze dei personaggi in diverse situazioni e di capire i loro stati interiori. Una conseguenza logica di questa affermazione è che più personaggi un lettore conosce, più storie vivrà in modo vicario e più diventerà un esperto del funzionamento interiore degli altri.

La revisione si è posta l'obiettivo di raccogliere e analizzare le evidenze scientifiche emerse dagli studi pubblicati negli ultimi 10 anni che hanno esaminato l'associazione tra lettura (individuale o condivisa, silenziosa o ad alta voce) e sviluppo emotivo, considerando tutte le fasce d'età e tutti i contesti educativi⁶.

I risultati hanno fatto emergere l'effetto benefico legato alla lettura a partire dall'infanzia. Le evidenze mostrano infatti come più un bambino è esposto a letture condivise di libri, più svilupperà abilità interpersonali ed empatiche e capacità di teoria della mente e potrà contare su maggiore benessere e competenza emotiva. Sia nell'infanzia che in età scolare, l'attività frequente di lettura aumenta la conoscenza emotiva, intesa come la competenza nel riconoscere ed etichettare correttamente le emozioni e la consapevolezza della loro natura e cause.

Altro aspetto emerso dall'analisi riguarda l'incidenza delle esperienze di lettura sui comportamenti problematici: più un bambino è esposto ad esperienze di lettura, meno avrà probabilità di sviluppare problemi comportamentali (ad esempio, comportamenti esternalizzanti, problemi di condotta, negatività verso i genitori). Queste associazioni sono chiare sia in ambito educativo che familiare.

La maggior parte degli studi analizzati si è concentrata sul periodo dell'età scolare, mentre per le fasce d'età successive emerge un vuoto potenzialmente da colmare da ricerche future.

In conclusione, si evidenzia un'associazione positiva tra la lettura e le dimensioni socio-emotive nelle diverse fasi di sviluppo, indipendentemente dal genere e dal setting. Gli effetti positivi che gli interventi di lettura sembrano avere nel migliorare l'empatia, la teoria della mente e in generale le dimensioni che abbiamo inserito nel termine ombrello "competenza socio-emotiva" supporta la necessità di implementare programmi di lettura in ambienti familiari ed educativi in ogni fase evolutiva al fine di ottenere migliori competenze anche in questo particolare ambito dello sviluppo.

6. Nella sintesi finale sono stati inclusi 50 studi primari. Si tratta di studi pubblicati in lingua inglese, italiano e spagnolo dal 2011 fino alla data in cui è stata condotta la ricerca (maggio 2020) individuati nelle banche dati ERIC (Education Resources Information Centre) e PsyInfo.

Autori: Federico Batini, Valerio Luperini, Eleonora Cei, Diego Izzo, Giulia Toti.
Titolo: The Association Between Reading and Emotional Development: A Systematic Review.
Sede editoriale: *Journal of Education and Training Studies*, SSN 2324-805X (Stampa), ISSN 2324-8068 (Online)
Riferimento completo: Batini F., Luperini V., Cei E., Izzo D., Toti G. (2021), "The Association Between Reading and Emotional Development: A Systematic Review", *Journal of Education and Training Studies*, 9, 1: 12-48.
doi: <https://doi.org/10.11114/jets.v9i1.5053>

12.3.4. *Letture e comprensione: una revisione sistematica della letteratura*

La quarta e ultima revisione della letteratura ha preso in esame l'ambito relativo agli effetti della pratica della lettura sulle capacità di comprensione di un testo.

I processi di lettura e di comprensione di un testo sono tra loro strettamente connessi, nonché legati ad aspetti cognitivi, linguistici, relazionali, affettivi ed emotivi. La rassegna ha preso in esame gli studi che hanno indagato la relazione tra pratica della lettura e abilità di comprensione. In particolare, l'obiettivo dello studio è stato quello di raccogliere le evidenze sugli effetti prodotti da pratiche di lettura – anche in modalità integrata tra individuale e condivisa ad alta voce – sulle capacità di comprensione del testo. Le domande di ricerca sono state le seguenti: le pratiche di lettura ad alta voce producono uno sviluppo della capacità di comprensione del testo? Quali informazioni utili è possibile trarre da queste pratiche al fine di sviluppare una maggiore comprensione linguistica?

La rassegna ha dunque raccolto le evidenze scientifiche emerse dagli studi pubblicati negli ultimi 10 anni che hanno esaminato il ruolo della lettura sulla comprensione in una fascia di età che arriva fino al termine della scuola secondaria di secondo grado⁷.

Dall'analisi complessiva degli studi primari – anche in questo caso si registra una netta prevalenza degli studi rivolti alla fascia d'età relativa alla scuola dell'infanzia e alla scuola primaria – è emerso che la lettura ad alta voce, da sola o integrata alla lettura personale, produce un incremento del

7. Nella sintesi finale sono stati inclusi 48 studi primari. Si tratta di studi pubblicati in lingua inglese dal 2011 fino alla data in cui è stata condotta la ricerca (19/03/2020) individuati nella banca dati ERIC (Education Resources Information Centre).

livello di comprensione. L'impiego di strategie, pratiche di lettura, sessioni intensive e interventi strutturati con intenzione educativa, ha prodotto risultati sempre soddisfacenti e significativi su bambine e bambini, ragazze e ragazzi coinvolti.

Tutti gli studi analizzati hanno preso in esame gli effetti di interventi di lettura non solo sulla comprensione dei testi ma anche su altre dimensioni dello sviluppo linguistico quali la fluidità di lettura, il vocabolario, la capacità di attribuire significati ai testi, la prosodia, la capacità di creare connessioni tra i testi e la vita dei lettori. Questo suggerisce come la pratica della lettura ad alta voce sia un'attività dal potenziale educativo elevato, che coinvolge più aspetti contemporaneamente, arrivando fino a toccare, come emerso da alcune ricerche analizzate, anche aspetti legati allo sviluppo di un atteggiamento positivo nei confronti della lettura, alla motivazione, alla socializzazione, alle competenze emotive e alla comprensione della realtà. Queste evidenze dimostrano come la lettura ad alta voce non possa essere svincolata da una visione olistica o complessa, che dunque lega al potenziamento della sua pratica uno sviluppo del bambino globale, volto alla sua realizzazione e partecipazione alla vita comunitaria in classe, in famiglia e, più in generale, nella società.

Se dunque è chiaro come la pratica della lettura incida sulla comprensione, uno degli aspetti emersi dalla rassegna è stata la mancanza, in molti degli studi selezionati, di una chiara descrizione della pratica implementata e delle caratteristiche che dovrebbe avere per ottimizzare i potenziali risultati sulla comprensione. Non è stato quindi possibile rispondere alla seconda domanda di ricerca, relativa alle caratteristiche che dovrebbe avere un percorso di lettura condivisa per uno sviluppo ottimale della capacità di comprensione. In tal senso i risultati suggeriscono la necessità di una maggiore riflessione sulla didattica della lettura ad alta voce che favorisca una precisa individuazione di tecniche e strategie, al fine di individuare azioni concrete da promuovere sia nei contesti scolastici che extra-scolastici.

Autori: Federico Batini, Mirko Susta, Andrea Mancini, Irene Brizioli, Irene D.M. Scierri.

Titolo: Lettura e comprensione: una revisione sistematica della letteratura.

Sede editoriale: *Ricerche di Pedagogia e Didattica, Journal of Theories and Research in Education*, rivista scientifica internazionale di classe A. ISSN 1970-2221.

Nota: l'articolo è stato accettato dalla rivista e verrà pubblicato nel prossimo fascicolo previsto per giugno 2021.

Bibliografia e sitografia

- Batini F., D'Autilia B., Pera E., Lucchetti L., Toti G. (2020), "Reading Aloud and First Language Development: A Systematic Review", *Journal of Education and Training Studies*, 8, 12: 49-68.
- Batini F., Luperini V., Cei E., Toti G. (2021), "The Association Between Reading and Emotional Development: A Systematic Review", *Journal of Education and Training Studies*, 9, 1: 12-48.
- Batini F., Susta M., Mancini A., Brizioli I., Scierri I.D.M. (in press), "Lettura e comprensione: una revisione sistematica della letteratura", *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*.
- Batini F., Tobia S., Puccetti E.C., Marsano M. (2020), "La lettura ad alta voce nell'infanzia: il ruolo dei genitori", *Lifelong Lifewide Learning*, 16, 37: 26-41.
- Calvani A. (2013), "Evidence based (informed?) education: Neopositivismo ingenuo o opportunità epistemologica?", *Form@are – Open Journal per la formazione in rete*, 13, 2: 91-101.
- Calvani A. (2018), *Introduzione*, in Pellegrini M. e Vivanet G., *Sintesi di ricerca in educazione. Basi teoriche e metodologiche*, pp. 9-12, Carocci, Roma.
- Cooper H. (2016), *Research Synthesis and Meta-Analysis: A Step-By-Step Approach*, SAGE, Thousand Oaks (California).
- Cooper H., Hedges L.V. (2009), *Research Synthesis as a Scientific Process*, in Cooper H., Hedges L.V., Valentine J.C. (a cura di) (2009), 3-16, *The Handbook of Research Synthesis and Meta-Analysis*, Russell Sage Foundation, New York.
- Crocetti E. (2015), *Rassegne sistematiche, sintesi della ricerca e meta-analisi*, CreateSpace, North Charleston.
- Lipsey M., Wilson D. (2001), *Practical meta-analysis*, SAGE, Thousand Oaks.
- Moher D., Liberati A., Tetzlaff J., Altman D.G. (2009), "Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement", *PLoS Med*, 6, 7 doi: e1000097.
- Moher D., Liberati A., Tetzlaff J., Altman D.G. et al. (2015), "Linee guida per il reporting di revisioni sistematiche e meta-analisi: il PRISMA Statement", *Evidence*, 7: 6 doi: e1000114.
- Pellegrini M. (2018), *Condurre una revisione sistematica integrata da meta-analisi*, in Pellegrini M., Vivanet G., *Sintesi di ricerca in educazione. Basi teoriche e metodologiche*, 99-151, Carocci, Roma.
- Vivanet G. (2014), *Cos'è l'Evidence Based Education*, Carocci, Roma.
- Vivanet G. (2018), *I metodi di sintesi di ricerca*, in Pellegrini M., Vivanet G., *Sintesi di ricerca in educazione. Basi teoriche e metodologiche*, 19-51, Carocci, Roma.

Gli autori

Giulia Barbisoni, psicologa, è borsista di ricerca del Dipartimento di Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università degli Studi di Perugia, impegnata nel progetto *Leggere: Forte!* della Regione Toscana.

Federico Batini, professore associato di Pedagogia sperimentale all'Università degli Studi di Perugia, è autore di circa 350 pubblicazioni scientifiche; tra le ultime sui temi di questo volume tema si segnalano: *Ad alta voce. La lettura che fa bene a tutti* (Giunti, 2021) e, con S. Giusti (a cura di), *Tecniche per la lettura ad alta voce* (2021, FrancoAngeli). Dirige il Master in Orientamento Narrativo e Prevenzione della Dispersione scolastica (Dipartimento Fissuf, Università degli Studi di Perugia) e la rivista *LLL (Lifelong Lifewide Learning)*. È responsabile scientifico del progetto *Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza* della Regione Toscana e del progetto nazionale *Leggimi ancora* (Giunti Scuola).

Marco Bartolucci, PhD in Neuroscienze presso il Royal Holloway, University of London, è assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi di Perugia; fondatore e presidente del Ce.Ne.A. (Centro Neuroscienze Arezzo). È co-autore di articoli sulla dispersione scolastica e sugli effetti della lettura ad alta voce.

Eleonora Cei, psicologa, è stata borsista di ricerca del Dipartimento di Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università degli Studi di Perugia, impegnata nel progetto *Leggere: Forte!* della Regione Toscana.

Barbara Ciurnelli, psicologa, è stata borsista di ricerca del Dipartimento di Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università degli Studi di Perugia, impegnata nel progetto *Leggere: Forte!* della Regione Toscana.

Benedetta D'Autilia, psicologa, è borsista di ricerca del Dipartimento di Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università degli Studi di Perugia, impegnata nel progetto *Leggere: Forte!* della Regione Toscana.

Martina Evangelista, docente, formatrice, consulente di orientamento esperta di didattica orientativa e di percorsi di orientamento con metodologia narrativa, dal 2012 è nello staff di direzione nazionale dei volontari LaAV Letture ad Alta Voce, dal 2014 dirige l'agenzia formativa Pratika.

Simone Giusti, dottore di ricerca in italianistica, insegnante e ricercatore esperto in didattica della letteratura, con Federico Batini condiregge la collana “Storie per le persone e le comunità” (FrancoAngeli), per cui ha curato il volume *Tecniche per la lettura ad alta voce* (2021). Docente di Didattica della Letteratura Italiana presso l'Università degli Studi di Siena.

Diego Izzo, laureato in psicologia clinica, è borsista di ricerca del Dipartimento di Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università degli Studi di Perugia, impegnato nel progetto *Leggere: Forte!* della Regione Toscana.

Valerio Luperini, psicologo, è borsista di ricerca del Dipartimento di Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università degli Studi di Perugia, impegnato nel progetto *Leggere: Forte!* della Regione Toscana.

Jessica Magrini, dottore di ricerca in scienze della formazione e psicologia, lavora presso Regione Toscana.

Andrea Mancini, educatore, laureato in consulenza pedagogica, è un borsista di ricerca del Dipartimento di Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università degli Studi di Perugia, impegnato nel progetto *Leggere: Forte!* della Regione Toscana.

Sara Mele, responsabile del Settore Educazione e Istruzione di Regione Toscana.

Susanna Morante, laureata in lingue moderne, è una borsista di ricerca del Dipartimento di Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università degli Studi di Perugia, impegnata nel progetto *Leggere: Forte!* della Regione Toscana.

Eleonora Pera, psicologa, è borsista di ricerca del Dipartimento di Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università degli Studi di Perugia, impegnata nel progetto *Leggere: Forte!* della Regione Toscana.

Moira Sannipoli, ricercatrice e docente di Pedagogia della diversità e delle differenze e di Pedagogia speciale nell'infanzia all'Università degli Studi di Perugia, è referente del Centro di Documentazione, Aggiornamento e Sperimentazione sull'infanzia della Regione Umbria e membro della Segreteria del Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia. Autrice di numerose pubblicazioni, ha curato il volume *La valutazione della qualità dei servizi 0-6. Un percorso partecipato* (FrancoAngeli, 2021).

Irene Dora Maria Scierri è pedagoga, formatrice, già assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi di Perugia, attualmente dottoranda di ricerca presso l'Università degli studi di Firenze. Tra le pubblicazioni: *Letture e dispersione* (a cura di, con M. Bartolucci e R. Salvato, FrancoAngeli, 2018), *In/sicurezza fra i banchi. Bullismo, omofobia e discriminazioni a scuola: dati, riflessioni, percorsi* (a cura di, con Federico Batini, FrancoAngeli, 2021).

Giulia Toti, psicologa, ha coordinato il lavoro sul campo per le sperimentazioni del progetto *Leggimi ancora* (Giunti Scuola) e, in qualità di borsista di ricerca del Dipartimento di Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università degli Studi di Perugia, del progetto *Leggere: Forte!* della Regione Toscana. È co-autrice di articoli sugli effetti della lettura ad alta voce.

Sandra Traquandi si occupa di interventi per l'istruzione e l'educazione presso Regione Toscana.

Storie per le persone e le comunità
Open Access – diretta da Federico Batini e Simone Giusti

Ultimi volumi pubblicati:

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/latuaopinione.asp



**VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?**



SEGUICI IN RETE



SOTTOSCRIVI
I NOSTRI FEED RSS



ISCRIVITI
ALLE NOSTRE NEWSLETTER

FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza è un intervento pluriennale, una politica educativa che mira a far diventare l'ascolto della lettura ad alta voce una pratica quotidiana, intensiva, sistematica nell'intero sistema di educazione e istruzione della Toscana, con l'obiettivo di ridurre, nel tempo, la dispersione scolastica e di garantire a tutti una reale possibilità di successo formativo.

Il libro racconta, documenta e spiega le intenzioni, le azioni e i risultati del primo anno di attività di questa straordinaria apertura al futuro, e consente di accedere alle informazioni e agli argomenti scientifici necessari a valutare l'opportunità di diffonderne e replicarne gli intenti e gli strumenti, anche al di fuori del territorio toscano.

Federico Batini, professore associato di Pedagogia sperimentale all'Università degli Studi di Perugia, è autore di circa 350 pubblicazioni scientifiche; tra le ultime sui temi di questo volume si segnalano: *Ad alta voce. La lettura che fa bene a tutti* (Giunti, 2021) e, con S. Giusti (a cura di), *Tecniche per la lettura ad alta voce* (2021, FrancoAngeli). Dirige il Master in Orientamento Narrativo e Prevenzione della Dispersione scolastica (Dipartimento FISSUF, Università degli Studi di Perugia) e la Rivista LLL (*Lifelong Lifewide Learning*). È responsabile scientifico del progetto *Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza* della Regione Toscana e del progetto nazionale *Leggimi ancora* (Giunti Scuola).