

Libri e letture nel sistema integrato 0-6: dispositivi per la formazione del docente e dell'educatore bibliotecario

Books and readings in the integrated system 0-6: devices for the training of teachers and library educators

Alessandra Altamura

Ricercatrice a tempo determinato – Dipartimento di Studi Umanistici – Università di Foggia
alessandra.altamura@unifg.it

Rossella Caso

Ricercatrice a tempo determinato – Dipartimento di Studi Umanistici – Università di Foggia
rossella.caso@unifg.it

Abstract

Educating a child to read means equipping him or her to face the challenges of life, starting with those peculiar to his or her young age; putting in his or her hands a tool to contribute to his or her development, understood in a holistic sense. This requires the weaving of a network, aimed at the promotion and education of reading, involving, as promoters, all those who deal, in various capacities, with children and young people, primarily parents, educators and teachers. Starting from these assumptions, the contribution intends to reflect on the value of joint training courses (D. Lgs. 65/2017 and L. 107/2015) – implemented by the Department of Humanistic Studies of the University of Foggia – as occasions potentially able to train educators and teachers capable of promoting and supporting reading and of giving life to real school libraries in the 0-6 system.

Keywords: training courses; promoting reading; school libraries in the 0-6 system

Educare un bambino alla lettura significa equipaggiarlo ad affrontare le sfide della vita, a cominciare da quelle proprie della sua piccola età; mettergli tra le mani uno strumento per contribuire al suo sviluppo, inteso in senso olistico. Il che richiede la tessitura di una rete, finalizzata alla promozione e all'educazione alla lettura, in cui siano coinvolti, in qualità di promotori, tutti coloro che si occupano, a vario titolo, dei bambini e dei ragazzi, in primis genitori, educatori e insegnanti. A partire da questi presupposti, il contributo intende riflettere sul valore dei corsi di formazione congiunta (D. Lgs. 65/2017 e L. 107/2015) – realizzati dal Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Foggia – come occasioni potenzialmente in grado di formare educatrici e insegnanti capaci di promuovere e sostenere la lettura e di dar vita a vere e proprie biblioteche scolastiche nel sistema 0-6

Parole chiave: formazione; promozione lettura; biblioteche scolastiche nel sistema 0-6

Citation: Altamura A., Caso R. (2024). Libri e letture nello 0-6: dispositivi per la formazione del docente e dell'educatore bibliotecario. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I*, 197(2), 59-71.

Authorship: Il contributo è stato ideato e concordato in tutte le sue parti da entrambe le autrici. Tuttavia sono da attribuire i paragrafi 1 e 3 a Rossella Caso, e i paragrafi 2 e 2.1 ad Alessandra Altamura.

Copyright: © 2024 Author(s). | **License:** Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: <https://doi.org/10.7346/aspei-022024-05>



«Non si nasce con l'istinto della lettura [...] bisogna educare i bambini alla lettura».
Gianni Rodari

1. Leggere prima di leggere nei servizi educativi per l'infanzia

Cosa vuol dire leggere *prima* di leggere? Letteralmente, significa leggere *prima* di possedere le competenze strumentali della letto-scrittura. Si può leggere *prima* di leggere (Batini, Tobia, Puccetti, Marsano, 2020; Cardarello, 1995; Hutton et al., 2015) sin dall'epoca gestazionale, al/alla nascituro/a nella pancia, e poi al neonato, già a partire dalle primissime settimane di vita, come documentano gli innumerevoli progetti di promozione della lettura ad alta voce in famiglia attivi in Italia e in molti altri paesi, quali, per esempio, il progetto nazionale Nati per Leggere (www.natiperleggere.it). Si può leggere, ancora, al bambino, al nido e nella scuola dell'infanzia, utilizzando il libro e la lettura come occasioni ludiche, ma anche come dispositivi per la promozione di conoscenze e di competenze che non riguardano solo l'ambito più strettamente legato alla letto-scrittura, ma lo sviluppo globale del bambino (Marjanović-Umek, Hacin, Fekonja, 2017; Shapira, Haram, 2019).

Analizzando i documenti nazionali che regolano il cosiddetto «sistema integrato 0-6», ovvero le *Linee pedagogiche* (Ministero dell'Istruzione, 2021), gli *Orientamenti nazionali* (Commissione nazionale per il sistema integrato di educazione e istruzione, 2022) le *Indicazioni nazionali* e i *Nuovi scenari* (Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del nuovo ciclo di istruzione, 2018), è possibile costruire uno sfondo teorico di riferimento che supporti l'idea che la pratica del leggere ad alta voce vada introdotta in maniera strutturata a partire dal nido. Di seguito si proverà a definirne, senza alcuna pretesa di esaustività, ma con l'intento di fornire una possibile chiave interpretativa di quanto si va precisando, i principi essenziali.

La *centralità dei bambini e delle bambine*, innanzitutto. Essa ha a che fare con quella che nel testo delle *Linee pedagogiche* (Ministero dell'istruzione, 2021) viene identificata come «unicità» e «irripetibilità», che fa di ogni bambino un soggetto con potenzialità, risorse e difficoltà sue proprie, che meritano una attenzione centrata e del tempo dedicato, all'interno di una più ampia idea di educazione intesa come «aiuto competente alla sua crescita complessiva» (Ivi, p. 18).

Leggere ad alta voce in forma dialogica (vale anche nella situazione allargata del *circle time*), consente di garantire al bambino una attenzione *centrata*: l'adulto educatore è, durante la lettura, totalmente concentrato sul piccolo ascoltatore, che percepisce che in quel momento è lì con lui e per lui e che gli dedicherà tempo, voce, parole, le sue o quelle rubate a un albo illustrato (Batini, 2020; San-



nipoli, 2017). Non è un caso che la lettura ad alta voce sia stata identificata nel *Nurturing care framework*, firmato da OMS, Unicef e Partnership per la salute materno-infantile (2018), come una delle buone pratiche per un adeguato sviluppo e per l'apprendimento precoce. Un'idea che trova fondamento nelle teorie neurologiche sulla plasticità cerebrale infantile, ovvero sulla capacità, massima nei primi mille giorni di vita, del tessuto neurale di moltiplicarsi in termini di materia e di interconnessioni tra i circuiti neurali grazie alle stimolazioni ricevute dall'esterno, in modo particolare in famiglia e nei servizi educativi per l'infanzia (Cynadier, 2010; Valentino Merletti, Paladin, 2012).

Sensorialità, emozione, fantasia, gioco, ozio – inteso come «generatore di idee creative» (Ministero dell'Istruzione, 2021, p. 18) –, competenza – il bambino è co-costruttore insieme agli adulti e agli altri bambini dei propri significati e quindi, a partire dalla propria individualità, attore competente della propria crescita, le sue opinioni da tenersi in seria considerazione – sono le parole chiave intorno alle quali viene intessuto, nei documenti presi in esame, il discorso intorno all'infanzia. Nella relazione tra bambini, che proprio nei servizi educativi trova occasione di formarsi e di esercitarsi in maniera continua e stabile, si costruisce la «cultura dell'infanzia» (Corsaro, 2003; Corsaro, 2020), fatta delle idee e dei significati elaborati e condivisi con gli adulti e tra i bambini e le bambine, ciascuno/a a partire dalla propria storia, dalla propria cultura, dalla propria estrazione sociale, e si creano le basi per l'accesso e l'utilizzo dei sistemi simbolici che connotano il mondo culturale e sociale: i servizi educativi sono i luoghi in cui l'*inclusione* si costruisce mentre si fa, dando voce al diritto del bambino di ricevere un'educazione di qualità sin dalla nascita, sottolineato a più riprese nel testo degli *Orientamenti nazionali* e affermato dal punto numero quattro dell'*Agenda 2030*.

Leggere insieme all'adulto libri di vario materiale (cartonato, stoffa, ecc.), formato (leporello, quadrotto, pop-up, ecc.) e contenuto (routines, emozioni, ecc.) fornisce al piccolo ascoltatore innanzitutto una occasione per attribuire un senso e venire a patti con le proprie emozioni e con la propria realtà; gli offre le parole per poter raccontare e raccontar-si a propria volta e, quindi, co-costruire con i coetanei e con l'educatore, la propria *cultura* (Batini, 2022).

La narrazione, scriveva Bruner (2002), è la fabbrica di senso dell'umano esistere, e ciò è vero sin dalla primissima infanzia.

L'intreccio *tra educazione e cura*, inoltre. Cura intesa come «atteggiamento relazionale che comunica all'altro fiducia e valore» (Ministero dell'Istruzione, 2021, p. 19) e, in particolare, al bambino, la percezione che tutto quanto avrà da dire verrà ascoltato – «Tu per me sei importante», si legge nel documento (*Ibidem*) –, che gli sarà consentito di esprimere la propria opinione, specialmente sulle questioni che lo riguardano direttamente, e quindi di partecipare attivamente ai propri percorsi di crescita.

La lettura di un libro è un atto di cura perché è tempo dedicato, perché co-



munica al bambino, appunto, il fatto di essere importante per l'adulto e lo fa sentire preso in carico, nel senso più proprio di quell'*in the charge* con il quale in lingua inglese viene sintetizzata la postura dell'aver cura autentico (Mortari, Camerella, 2014).

Ultimo elemento da tenere in considerazione è il *curricolo*, con il riferimento ai campi di esperienza e, più in particolare, a quello dei discorsi e delle parole, nella cui matrice possono essere inquadrati la capacità di ascoltare e di comunicare, verbalmente e non; di dialogare con gli altri e di farsi comprendere, nonché di rappresentare il mondo e di socializzare le proprie esperienze e le proprie emozioni, attraverso i molteplici linguaggi della narrazione. Ciò non solo nei momenti dedicati alle attività formalizzate, ma anche, per esempio, in quelli liberi, in cui i bambini sono «intenti a commentare le loro attività durante un'esplorazione comune, a condividere la lettura di un libro conosciuto, ripercorrendo e raccontando anche tramite gesti e azioni la storia che vi è illustrata e costruendo scambi comunicativi che si trasformano nel tempo in vere e proprie conversazioni» (Commissione nazionale per il sistema integrato di educazione e istruzione, 2022, pp. 14-15).

L'esperienza della lettura condivisa, nella fascia di età presa in esame, come si è accennato, promuove quella che in letteratura scientifica viene definita *emergent literacy*, ovvero *alfabetizzazione emergente*, cioè l'insieme delle conoscenze e delle competenze che precorrono quelle convenzionali di letto-scrittura e che si manifestano tanto più precocemente quanto prima il bambino è stato esposto ai libri e alla lettura in famiglia e al nido (Batini, 2022; Clay, 2006). Le ricadute positive di questa pratica si manifestano, come si vedrà meglio nelle pagine che seguono, anche sul più ampio piano dello sviluppo linguistico, alfabetico e fonologico, su quello dello sviluppo socio-relazionale e affettivo, nonché sulla formazione delle competenze comunicative, sulla durata dei tempi di attenzione e sulla capacità di ascolto. Fattori che, come documenta la letteratura scientifica (Levy, Hall, Preece, 2018; Marjanović-Umek, Hacin, Fekonja, 2017), potranno determinare, oltre che il futuro successo scolastico del bambino, la sua capacità di avere accesso all'informazione in maniera consapevole e critica e quindi di *partecipare* da protagonista al proprio mondo.

Di qui l'importanza di introdurre, nei servizi educativi 0-6, la pratica della lettura ad alta voce come parte integrante delle *routines* quotidiane. Si tratta di superare l'ottica episodica della *promozione* per assumere quella continua e strutturata dell'*educazione* alla lettura: proprio la biblioteca scolastica può rappresentare il luogo in cui, sotto il coordinamento dell'educatore/insegnante bibliotecario e con il coinvolgimento di esperti esterni, avviare dei processi di formazione che coinvolgano sia gli educatori e gli insegnanti della scuola, sia i genitori, sia, infine, i bambini e le bambine, che potranno così potenzialmente beneficiare delle azioni messe in campo sia a scuola che in famiglia. Una



impostazione di questo tipo consentirà da una parte la *costruzione* di promotori attenti, dall'altra di piccoli lettori *forti*.

2. Educare alla lettura nel sistema integrato 0-6: le ragioni della formazione

L'istituzione del sistema integrato di educazione e istruzione da 0 a 6 anni – attraverso il D. Lgs. 65/2017, *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107* – ha posto, tra le questioni rilevanti, la riflessione sul profilo professionale delle figure educative chiamate ad operare in tale sistema, per cercare di delineare le competenze specifiche e trasversali che dovrebbero caratterizzare sia gli educatori e le educatrici del segmento 0-3, sia quelle degli/delle insegnanti della scuola dell'infanzia (3-6). Tali competenze vengono assunte come principi essenziali da cui muovere per dare avvio, attraverso la formazione iniziale e in servizio, alla costruzione di una prospettiva educativa coerente e unitaria, concernente il sistema 0-6. Per l'effettiva concretizzazione del sistema integrato, infatti, la formazione dei/delle professionisti/e coinvolti/e ha un ruolo cruciale e la realizzazione di una prospettiva pedagogica condivisa tra le istituzioni educative che si occupano della prima infanzia offre, alle diverse professionalità sopra richiamate, la possibilità di fruire di percorsi formativi realizzati in maniera congiunta e volti all'acquisizione di alcune competenze ritenute fondamentali.

[...] la competenza professionale del personale che opera nei servizi risulta essere uno degli indicatori più salienti della qualità educativa offerta da questi ultimi, andando ad incidere in particolar modo sulla qualità del processo. In questo senso, possono definirsi efficaci quegli educatori [e quegli insegnanti] che promuovono la crescita dei bambini predisponendo ambienti di apprendimento ricchi e stimolanti, sostenendo intenzionalmente il confronto e il ragionamento nel contesto dell'interazione sociale tra pari, valorizzando le iniziative spontanee dei bambini e rilanciandole, trasformandole così in occasioni di apprendimento (Lazzari, 2016, pp. 52-53).

Per garantire all'infanzia un sistema di educazione e di istruzione qualitativamente connotato, quindi, è fondamentale assicurare qualità all'agire educativo e didattico di educatori e insegnanti. Una qualità che è possibile conferire attraverso specifici momenti formativi. Nello specifico, in base ai documenti normativi e di indirizzo di riferimento – L. 107/2015, D. Lgs. 65/2017, *Linee pedagogiche, Orientamenti educativi, Indicazioni nazionali e Nuovi scenari* –, la formazione continua e in servizio viene a configurarsi come lo strumento principale per sostenere e accrescere la professionalità educativa.



In questo scenario, si collocano i corsi di formazione congiunta, percorsi formativi che, lungi dal prevedere modalità di sola trasmissione di conoscenze teoriche, dovrebbero svolgersi in un'ottica di circolarità virtuosa tra azione, riflessività e innovazione e, dunque, promuovere occasioni concrete di ricerca-azione, condivisione di esperienze e sperimentazioni nell'ottica di uno scambio e di un confronto proficui tra servizi educativi e scuole e tra le diverse professionalità coinvolte. Occorre che nidi e scuole dell'infanzia – superando la logica dello *split system* – superino i propri confini, per incontrarsi e mettere a disposizione di altri/-e e professionisti/e che perseguono la stessa *mission* le proprie tradizioni, i saperi, le competenze, gli strumenti, le tecniche e le metodologie.

Diviene auspicabile, dunque, progettare e implementare cicli di apprendimento permanente (e quindi interventi organici e continui volti a conferire efficacia al tipo di formazione proposto), basati sugli effettivi bisogni formativi di educatori/educatrici e insegnanti (offrendo risposte concrete e calibrate) e volti a promuovere competenze metariflessive (Schön, 1993).

2.1 La formazione con le educatrici dei nidi e delle scuole dell'infanzia del Comune di Foggia

In attuazione di quanto previsto dalla normativa vigente, il Centro Studi Infanzia e Famiglia del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Foggia ha proposto e implementato diverse azioni di formazione per educatrici/educatori e insegnanti del sistema 0-6. Nello specifico, sulla base di alcuni bisogni rilevati durante le edizioni precedenti e durante i tavoli tecnici organizzati periodicamente dal Centro con i coordinatori pedagogici dei servizi, a fronte dell'interesse manifestato dalle istituzioni che si occupano di educazione e formazione, si è deciso di lavorare sulla progettazione di interventi di educazione alla lettura, con un focus specifico sull'*indoor* e *outdoor education*. Il punto di partenza del percorso formativo è stata la consapevolezza, condivisa da educatrici, insegnanti e ricercatrici coinvolte, delle potenzialità dell'oggetto "libro" e della narrazione condivisa.

Come ampiamente dimostrato e come si è visto nelle pagine precedenti, infatti, leggere ad alta voce all'infanzia e, in modo particolare, a coloro che rientrano nella fascia d'età 0-6 anni, è straordinariamente utile perché a) aiuta a definire e ad accrescere le capacità linguistiche del bambino e della bambina (sia sul piano della comprensione che su quello dell'espressione); b) educa al silenzio e crea disponibilità all'ascolto rispettoso (premessa ineludibile per un corretto stile di comunicazione); c) sostiene e facilita le prime risposte verbali del/della bambino/a; d) amplia i tempi di attenzione; e) crea un rapporto affettivo con il libro e consente di assumere un atteggiamento positivo nei confronti della lettura e delle sue ca-



ratteristiche peculiari; f) consente di far comprendere che i caratteri stampati sulla pagina hanno un loro specifico significato e che il linguaggio ha un suono e un ritmo; g) permette al/alla bambino/a di conoscere, riconoscere ed esprimere le proprie emozioni; h) stimola il desiderio di imparare a leggere; i) promuove occasioni per la creazione e condivisione di un tempo di qualità tra genitori e bambini/e; j) alimenta la relazione di cura tra genitore e bambino/a, rendendola affettivamente significativa (Caso, 2013; Causa, 2002; Valentino Merletti, 1996; Valentino Merletti, Paladin, 2012). La lettura ad alta voce diviene, dunque, un'esperienza importante perché, agendo su più fronti, permette di avere ricadute positive sull'*emergent literacy*, sullo sviluppo della competenza fonologica e della conoscenza alfabetica, del linguaggio e delle relazioni e favorisce l'emersione della capacità immaginativa. La voce che narra, poi, ponte privilegiato che unisce prima e dopo, realtà e fantasia, dentro e fuori, libro e bambino/a, adulto significativo e bambino/a diventa un prezioso strumento di formazione al pensiero narrativo (Bruner, 1992/2003), nutrimento per la vita emotiva e per l'intelligenza. Il libro, dunque, dovrebbe essere percepito e immaginato sin dai primi anni come «un oggetto familiare da toccare, sfogliare, guardare, farsi leggere e “far finta” di leggere; un interlocutore nei confronti del quale assumere un ruolo attivo di ascolto e di comprensione» (Cardarello, Chiantera, 1989, p.12).

Per tutte le ragioni suesposte, formare – non solo attraverso la formazione iniziale, ma anche in servizio e continua – educatori e insegnanti in grado di saper leggere e saper lavorare *con e attraverso* il libro diviene uno degli obiettivi da perseguire nei corsi di formazione congiunta, sia per rafforzare e rendere riconoscibili alcune competenze chiave richieste alle professioni educative (Legge n. 205/2017) (Rossi, Salerno, 2022), sia per diffondere buone pratiche di educazione alla lettura in età prescolare e, dunque, sin dai nidi d'infanzia, proprio attraverso professioniste/i sensibili, adeguatamente formate/i e, di conseguenza, capaci di creare le condizioni migliori per consentire ai bambini e alle bambine di interagire con i libri e di beneficiare degli effetti positivi di cui tale inter-relazione è potenzialmente foriera.

In questa direzione, il corso di formazione in questione, proposto dal Centro Studi Infanzia e Famiglia, si è configurato come occasione propizia per offrire al personale coinvolto (4 educatrici di nido e 16 insegnanti del segmento 3-6 anni) conoscenze, competenze e strumenti operativi riguardanti il libro e la lettura ad alta voce e utili a prefigurare e implementare percorsi di educazione alla lettura di qualità all'interno dei contesti educativi da loro *abitati* in qualità di professionisti di cura, educazione e formazione.

Attraverso i moduli proposti, si è cercato di far luce sull'esigenza di soffermarsi non solo sugli aspetti che, più da vicino, pertengono alla letteratura per l'infanzia in senso stretto (caratteristiche della produzione editoriale per il target di riferimento, caratteristiche dei libri per le diverse fasce d'età, ecc.), ma anche su questioni maggiormente pratiche: perché leggere, come scegliere le letture da



proporre, quali setting predisporre e, soprattutto, come implementare il patrimonio librario con libri destinati alla fascia 0-6 e creare spazi *ad hoc*, ovvero *dar vita* a vere e proprie biblioteche scolastiche nel sistema integrato di educazione e istruzione da 0 a 6 anni.

La biblioteca scolastica diviene – scrive Lombello Soffiato (2006) – spazio educativo finalizzato alla promozione della lettura, all’acquisizione delle abilità di ricerca, all’innovazione pedagogica: è ambiente educativo che deve essere gestito da personale qualificato e dedicato, perché operi in continuo dialogo intrascolastico: con gli allievi e gli insegnanti, anzitutto, ma anche con il personale amministrativo, con i genitori e con ogni altra figura educativa che afferisca alla scuola, per il sostegno alla didattica, per il miglioramento nei processi d’insegnamento e di apprendimento, per il successo formativo e lo sviluppo personale degli allievi (s.n.p.).

La formazione ricevuta in questi corsi di recente istituzione genera nuovi saperi da capitalizzare per implementare nuovi progetti educativi e promuovere inediti assetti organizzativi. Soprattutto, in un momento di attesa rispetto al riconoscimento giuridico della figura del docente-bibliotecario scolastico, la formazione congiunta consente di soddisfare bisogni emergenti, comuni alle diverse professionalità, e di formare educatrici/educatori e insegnanti capaci di coltivare, nei bambini e nelle bambine, *il senso del libro* (Rodari, 1982) e di predisporre e attrezzare biblioteche a *misura di infanzia*, intese non solo come spazi fisici, bensì come vere e proprie comunità di lettura finalizzate a fornire ai bambini e alle bambine, fin dalla primissima infanzia, l’occasione per familiarizzare con un servizio, quello, appunto, bibliotecario, che dovrebbero essere incoraggiati a usare precocemente, perché, come chiarisce il documento dell’IFLA (2002), «in questo modo è più probabile che continuino a utilizzare il servizio in futuro» (p. 21).

3. Dalla teoria alla pratica: per una «pedagogia della biblioteca scolastica»

A partire dalle riflessioni condotte durante la formazione oggetto del contributo, si è provato a definire, insieme alle partecipanti, un’ipotesi di progetto, che qui di seguito riassumiamo, per l’istituzione di una biblioteca scolastica del nido e della scuola dell’infanzia: il progetto comprende non solo la descrizione generale (collocazione negli spazi della scuola, aspetti gestionali e organizzativi, ecc.), ma anche le caratteristiche di un possibile, primo nucleo di patrimonio e una organizzazione delle attività da proporre, con l’obiettivo, nell’ottica della corresponsabilità educativa e della continuità orizzontale, di formare come lettori bambini, bambine, genitori ed educatrici/insegnanti. Rispetto a queste ultime, accanto a una formazione più generale rivolta a tutto il personale, si è provato a ipotizzarne una specifica per un possibile educatore/insegnante con funzioni di bibliotecario, attualmente di fatto mancante nel team educativo dell’istituto.



La prima azione da compiere dovrebbe essere inserire la biblioteca scolastica all'interno del PTOF della scuola, con una duplice motivazione pedagogica: a) integrare la famiglia nel progetto educativo del bambino; b) favorire l'incontro tra bambino, genitore e libro, a partire dalla consapevolezza delle ricadute positive che la pratica della lettura ad alta voce ha sul suo sviluppo complessivo e sulla relazione educativa.

Educatori e insegnanti rappresentano, per il bambino, gli «altri» adulti significativi insieme a i genitori; per i genitori, insieme al pediatra di base, dovrebbero rappresentare un punto di riferimento autorevole per le questioni legate alla crescita dell'infanzia.

L'idea di attrezzare la scuola con uno spazio biblioteca dedicato, riconoscibile e protetto, privo di barriere architettoniche, ove far convogliare, come base, il patrimonio librario accumulato negli anni attraverso vari progetti e donazioni, e di rendere quello spazio un luogo ove avviare azioni di educazione alla lettura, rientra nel più ampio progetto di formazione come lettori di tutti gli attori coinvolti nella crescita dei bambini e delle bambine: genitori, educatrici/insegnanti, gli stessi bambine e bambini.

Per quanto riguarda la scelta dei testi da inserire in catalogo, si è pensato di condurla sotto la supervisione del ricercatore e del bibliotecario dei ragazzi della città, tenendo conto, come riferimento utile, di alcuni documenti quali le *Linee guida IFLA per i servizi bibliotecari ai bebè e ai piccolissimi intorno ai tre anni* (2008) e le *Linee guida IFLA per le biblioteche scolastiche* (2015), che chiariscono i criteri di selezione del materiale: deve essere di alta qualità, adatto all'età, sicuro, stimolante senza essere frustrante, senza alcun tipo di pregiudizio e di discriminazione e inclusivo, invitante e piacevole da leggere. Quanto alla tipologia specifica, ci si orienterà seguendo le indicazioni, presenti nei documenti, per la costituzione una buona biblioteca rivolta ai piccolissimi, che dovrebbe comprendere:

- libri cartonati e albi illustrati;
- libri tattili illustrati con particolari che si possono toccare, annusare, ascoltare;
- libri illustrati soffici con contrasti di colori brillanti;
- materiali in *braille* e in *CAA* per bambini con bisogni comunicativi complessi;
- *silent books*, albi bilingue e nelle lingue delle famiglie appartenenti a culture altre eventualmente presenti nella scuola.

La prima azione di formazione, condotta dal ricercatore e dal bibliotecario dei ragazzi, dovrebbe essere rivolta alle educatrici e alle insegnanti del team e dovrebbe riguardare non solo la conoscenza dei benefici della lettura ad alta voce in relazione alle fasi dello sviluppo infantile, nonché le caratteristiche dei libri a seconda delle fasce d'età, ma anche la conoscenza delle metodologie e delle tecniche per la ge-



stione competente di progetti di educazione alla lettura rivolti ai bambini e ai genitori.

La formazione dovrebbe essere invece più specifica per il bibliotecario scolastico, che dovrebbe avere delle conoscenze più strettamente legate al proprio ruolo e, quindi conoscere, oltre che le tappe dello sviluppo infantile e quelle di acquisizione delle competenze di letto-scrittura, la letteratura per l'infanzia di qualità, le tecniche di lettura ad alta voce e le metodologie atte a promuovere la creatività nella prima infanzia, e, inoltre, gli aspetti legati alla mediazione socio-culturale e interculturale e alla gestione biblioteconomica delle risorse.

Per i genitori, infine, la formazione, dopo una serie di incontri collettivi, oltre che con le educatrici, con professioniste e professionisti legati alla cura e alla crescita dell'infanzia (ricercatore universitario, pediatra di base, bibliotecario, per esempio), dovrebbe sostanziarsi soprattutto in una serie di azioni concrete, che dovrebbero passare attraverso l'effettiva frequentazione dello spazio biblioteca: l'accesso ai software per la ricerca, la consultazione e la lettura in loco e, infine, il prestito del libro, tramite tessera, da leggere a casa insieme al bambino, innanzitutto.

Il catalogo della biblioteca scolastica, in presenza, come nel nostro caso, di una importante sezione ragazzi della biblioteca cittadina, sede anche del progetto *Nati per Leggere*, potrebbe entrare in rete con l'OPAC generale del sistema bibliotecario ed essere ampliato con una piccola sezione del patrimonio della biblioteca cittadina stessa, attraverso, per esempio, la cosiddetta «valigia dei libri». Ciò potrebbe rappresentare anche una utile occasione, per il genitore, di scoprire, laddove non dovesse conoscerlo, il funzionamento e, talvolta, addirittura l'esistenza di uno spazio dedicato ai bambini e alle famiglie nella biblioteca del proprio comune. Il che è ancora più importante nella misura in cui i servizi educativi riescono ad arrivare, con la propria azione, anche e soprattutto alle famiglie provenienti da contesti socio-economici «difficili», ove non è detto che il bambino abbia a disposizione libri e, in generale, materiale letterario adatto alla sua età e di qualità.

In questa direzione è anche l'ambiente a fungere da «terzo educatore», specialmente se congegnato in maniera adeguata alla fascia di età considerata e quindi ben illuminato, attrezzato con espositori di materiali e opuscoli sui benefici della lettura ad alta voce rivolti alle famiglie e con librerie adatte a un riconoscimento immediato dei libri presenti; arredato con tappeti e cuscini, giochi e giocattoli adatti alle diverse fasce d'età, sedie e tavolini per le eventuali attività di *follow up*, ma anche tappeti antiscivolo e superfici per consentire ai piccolissimi di giocare sul pavimento. Altrettanto importante l'allestimento, nello spazio, di un angolo dedicato all'allattamento e al cambio del pannolino.

Fondamentale è che questo spazio possa diventare sede, come di fatto previsto dal progetto, oltre che di attività da realizzare con le sole sezioni, di percorsi da fare con bambini e genitori insieme, che potrebbero avere una periodicità settimanale e quindicinale. In questo modo, l'educatore/insegnante-bibliotecario, in



particolare, potrebbe fornire alle famiglie, attraverso l'esempio dell'attività svolta, una modalità di relazione alternativa con il proprio bambino.

Si prevede, inoltre, di costruire degli strumenti di monitoraggio e di valutazione del progetto, che consentano di evidenziarne punti di forza e criticità e, quindi, di orientare in maniera ancora più consapevole l'azione di educazione alla lettura.

Questi elementi, messi insieme, potrebbero costituire i principi di fondo di quella che Donatella Lombello (2023) definisce in un suo articolo «pedagogia della biblioteca scolastica» e che, a chi scrive, piace pensare come un'azione che, partendo dalla biblioteca e passando per la formazione del team educativo e del bibliotecario, si sostanzia in una vera e propria educazione alla lettura dei bambini, delle bambine, dei loro genitori e degli stessi educatori e insegnanti, perché, come messo in evidenza, tra gli altri, da Gianni Rodari, a ben guardare, non siamo «nati per leggere».

Riferimenti bibliografici

- Batini F. (2020). Reading Aloud and First Language Development: A Systematic Review. *Journal of Education and Training Studies*, 8, 12, 49-68.
- Batini F. (2022). *Lettura ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*, Roma: Carocci.
- Batini F., Tobia S., Puccetti E. C., Marsano M. (2020). La lettura ad alta voce nell'infanzia: il ruolo dei genitori. *Lifelong Lifewide Learning*, 18, 37, 26-41.
- Bruner J. (2002). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Roma-Bari: Laterza.
- Bruner J.S. (2003). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri. (I edizione 1992).
- Cardarello R. (1995). *Libri e bambini. La prima formazione del lettore*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cardarello R., Chiantera A. (eds.)(1989). *Leggere prima di leggere*. Firenze: La Nuova Italia.
- Caso R. (2013). *Di storia in storia. Crescere come lettori in età prescolare*. Roma: Anicia.
- Caso R. (2024). *Promuovere la lettura nell'infanzia e nell'adolescenza. Percorsi e strumenti per educatori e per insegnanti*. Roma: Anicia.
- Causa P. (2007). La promozione della lettura in famiglia nel contesto del sostegno alla genitorialità. *Quaderni acp*, 14(4), 173-176.
- Clay M.M. (2006). *An Observation Survey of Early Literacy Achievement*, Portsmouth (NH): Heinemann Educational Books.
- Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del nuovo ciclo di istruzione (2018). *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*, in <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpgclefindmkaj/> <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>
- Commissione nazionale per il sistema integrato di educazione e istruzione (2022). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*. In <https://www.istruzione.it/si>



- stema-integrato-06/orientamenti-nazionali.html
- Corsaro W. (2003). *Le culture dei bambini*. Torino: il Mulino.
- Corsaro W. (2020). *Sociologia dell'infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- Cynadier M.S. (2000). Perspectives: neuroscience. Strengthening visual connections. *Science*, 287, 1943-1944.
- Hutton J. S. et al. (2015). Home Reading Environment and Brain Activation in Preschool Children Listening to Stories. *Pediatrics*, 136, 3, 466-478.
- IFLA (2002). *Il servizio bibliotecario pubblico: linee guida IFLA/Unesco per lo sviluppo*. Roma: Associazione Italiana Biblioteche.
- IFLA (2008). *Linee guida IFLA per i servizi bibliotecari ai bebè e ai piccolissimi intorno ai tre anni*. Roma: Associazione Italiana Biblioteche. In chrome-extension://efaid-nbmnnnibpcajpcglcfindmkaj/https://cultura.comune.fi.it/system/files/2019-04/Linee%20guida%20per%20i%20servizi%20bibliotecari%20ai%20beb%C3%A8%20e%20ai%20piccolissimi%20entro%20i%20tre%20anni.pdf.
- IFLA (2015). *Linee guida IFLA per le biblioteche scolastiche*. Roma: Associazione Italiana Biblioteche. In <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-it.pdf>.
- Lazzari A. (ed.) (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. San Paolo d'Argon (BG): Zeroseiup.
- Lombello Soffiato D. (2006). *Il docente documentalista scolastico: una professionalità "fuori legge"*, disponibile in: <https://www.aib.it/aib/congr/c53/gl.htm3> [10/10/2024].
- Lombello Soffiato D. (2009). *La biblioteca scolastica. Uno spazio educativo tra lettura e ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Lombello Soffiato D. (2023). Per una pedagogia della biblioteca scolastica. *Biblioteche oggi*, 4, 41.
- Marjanović-Umek L., Hacin K., Fekonja U. (2017). The quality of mother-child shared reading: its relations to child's storytelling and home literacy environment. *Early Child Development and Care*, 189(7), 1135-1146.
- Ministero dell'Istruzione (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6*, in <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/linee-pedagogiche.html>
- Mortari L., Camerella L. (2014). *Fenomenologia della cura*. Napoli: Liguori.
- OMS, Unicef e Partnership per la salute materno-infantile (2018). *Nurturing care for early childhood development*, in chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglcfindmkaj/https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/272603/9789241514064-eng.pdf
- Onu, *Agenda 2030*, in: https://www.edu365.me/agenda-2030/?gad_source=1&gclid=Cj0KCQjwm5e5BhCWARIsANwm06i_8Xcau3SP3CHW8aVnXthUKTCMEpImLZMvHEJNMfwQ2Fntg-t9TiYaApbyEALw_wcB
- Rodari G. (1982). *Il cane di Magonza*. Roma: Editori Riuniti.
- Rossi L., Salerni A. (2022). Parole per libri senza parole: un'esperienza di lettura ad alta voce di silent book per future educatrici di nido. In Batini, F., Ermelinda De Carlo, M., Marchetta, G. (eds.), *Book of Abstracts. Primo Convegno Scientifico Internazionale. La lettura ad Alta Voce Condivisa* (pp. 89-92). Perugia: Morlacchi.
- Sannipoli M. (2017). Emergent literacy and shared reading. Read without knowing how to read. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 17(2), 52-62, in <https://doi.org/10.13128/formare-20539>.



- Shapira R., Aram D. (2019). Shared Book Reading at Home and Preschoolers' Socio-Emotional Competence. *Early Education and and Development*, 31, 6, 819-37.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Valentino Merletti R. (2000). *Libri e lettura da 0 a 6 anni*. Milano: Mondadori.
- Valentino Merletti R. (2006). *Leggere ad alta voce*. Milano: Mondadori. (I edizione 1996).
- Valentino Merletti R., Paladin L. (2012). *Libro fammi grande. Leggere nell'infanzia*. Campi Bisenzio (FI): Idest.

