



Reading aloud in early childhood education services from an intercultural perspective*

La lettura ad alta voce nei servizi educativi per la prima infanzia in una prospettiva interculturale

Clara Silva

Full Professor | University of Florence | clara.silva@unifi.it

Giada Prisco

Researcher | University of Florence | giada.prisco@unifi.it

Elisa Lencioni

Research fellow | University of Florence | elisa.lencioni@unifi.it

ABSTRACT

The paper aims to show how, within the ECEC services 0-6, the practice of reading aloud is a valid tool to educate to interculture and to value the differences, intended as the specificities that characterize each child, from the first years of life. Starting from the awareness of the many benefits that reading aloud offers, the article reflects on the importance of a competent educational staff, who can create the appropriate opportunities for children to experience reading and interact with the book, through a quality reading education and the pleasure of reading, from an intercultural perspective. In early childhood education and care contexts, in fact, intercultural education is declined in its most practical and operational aspects, taking shape as a perspective that highlights the common traits of children and those that make each one different from another, according to an approach that is transversal to all educational practices. Within this framework, in order to contribute in ECEC services to the dissemination of good practice of reading aloud, which adequately transmit intercultural pedagogical messages, care must be taken in choosing the books to be proposed. Quality picturebooks represent an educational tool to stimulate empathy, curiosity and dialogue and they can encourage the development of intercultural thinking in children, offering them a model of relationship and co-existence in diversity. It is in this perspective that the article presents five picturebooks that we believe can encourage in children the identification and sharing of emotions and experiences, showing how reading quality texts aloud is a precious opportunity to bring them closer to the theme of individual diversity, to know and recognize themselves.

Keywords: Reading aloud, Early childhood education services, Intercultural education, Picture-book; Diversity

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 1 | giugno 2023

Citation: Silva, C., Prisco, G., & Lencioni, E. (2023). Reading aloud in early childhood education services from an intercultural perspective. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 2(1), 44-54. <https://doi.org/10.7347/EdL-01-2023-04>.

Corresponding Author: Clara Silva | clara.silva@unifi.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/edl>

Pensa MultiMedia ISSN 2785-7050 | DOI: 10.7347/EdL-01-2023-04

* Il contributo è frutto di un lavoro coordinato e congiunto delle tre Autrici. Tuttavia, sono da attribuire: a Elisa Lencioni il par. 1, a Clara Silva il par. 2, a Giada Prisco il par. 3.

1. Educare alla lettura e al piacere di leggere fin dai primi anni di vita

Letture e lettura ad alta voce sono da tempo temi al centro di attenzioni, dibattiti, riflessioni e ricerche (Batini, De Carlo, Marchetta, 2022), riconoscendone il ruolo nella crescita e nella formazione dell'essere umano (Augias, 2007; Gottschall, 2012; Nobile, 2004).

Il libro è una fonte di trasmissione del sapere e leggere contribuisce allo sviluppo della conoscenza e del linguaggio, alla costruzione di un pensiero critico e di un immaginario individuale, nonché sollecita alla riflessione e alimenta il sistema cognitivo (Cambi, Cives, 1996; Cardarello, 1995; Ferrieri, 2011). Leggere permette all'individuo di cambiare il proprio punto di vista, di fuoriuscire dai "confini" della propria vita, dando la possibilità di calarsi e immedesimarsi nelle storie, nelle narrazioni e nei personaggi incontrati (Eco, 1991), contribuendo a incrementare le nostre competenze empatiche ma anche una maggiore conoscenza di noi stessi. Non solo: si può definire la lettura come un importante mezzo di "consapevolezza emotiva" e di "emancipazione sociale" (Borriello, 2016, n.p.n.i.).

Leggere, inoltre, favorisce la formazione di cittadini attivi e consapevoli, contribuendo a promuovere il benessere sia individuale sia collettivo. Come si afferma nell'*OECD Programme for International Student Assessment (PISA)*, "la lettura non è più considerata un'abilità acquisita solo nell'infanzia durante i primi anni di scuola. Invece, è vista come un'espansione di conoscenze, abilità e strategie che gli individui costruiscono lungo tutta la vita in vari contesti, attraverso l'interazione con i loro coetanei e la comunità più ampia" (OECD, 2019, p. 27)¹.

La lettura offre, pertanto, numerosi benefici in coloro che la praticano. A dimostrarlo sono le stesse neuroscienze, che confermano i vantaggi e gli effetti positivi che possono derivare da tale pratica e dall'acquisizione di una solida competenza in lettura (*reading literacy*)² (Falco, 2022; Wolf, 2007), sotto molteplici aspetti: linguistici, cognitivi, emotivi, sociali ecc.

Da ciò, consegue quanto sia importante promuovere la lettura, offrire occasioni per entrare in contatto con essa, con il libro, con le storie, sviluppando la propria conoscenza e incrementando le proprie competenze di tipo relazionale e sociale. Ciò è da realizzare fin dai primi anni di vita, in particolare attraverso la pratica della lettura ad alta voce. È, infatti, diffusamente dimostrato da numerosi studi e ricerche (Batini, 2021, 2022a; 2022b; Batini, De Carlo, Marchetta, 2022; Cardarello, Chiantera, 1989; Catarsi, 2011; Freschi, 2013, 2018; Valentino Merletti, 1996;) che la lettura ad alta voce, praticata con i bambini e le bambine, offra benefici sul loro sviluppo cognitivo, relazionale, sociale, emotivo, linguistico, favorendo il loro futuro successo formativo e di vita e contribuendo a ridurre il fenomeno della dispersione scolastica (Batini 2021; Batini, De Carlo, Marchetta, 2022). I bambini e le bambine possono così sviluppare la loro fantasia, conoscere se stessi e gli altri, sperimentare emozioni, sentimenti e stati d'animo suscitati dalla narrazione delle storie (Cardarello, 2004), identificandosi e riconoscendosi in esse. La lettura ad alta voce, inoltre, nutre il piacere che può sorgere dai libri, incrementa la capacità di comprensione e favorisce un bagaglio lessicale più ricco (Wolf, 2009).

Bambini e bambine, fin da piccolissimi/e, sono quindi lettori e lettrici ancora prima di imparare a leggere (Cardarello, Chiantera, 1989) e hanno il diritto di essere considerati/e come tali (International Literacy Association, 2018). Dar loro l'occasione di sperimentare la lettura, di incontrare tante e diverse storie, rappresenta un'opportunità *unica* ed è pertanto importante crearne le condizioni favorevoli. Come afferma Enzo Catarsi (2011), è fondamentale che bambini e bambine abbiano la possibilità di interagire con il libro, con l'albo illustrato (Terrusi, 2012), a partire dalla famiglia e dai contesti educativi 0-6, luoghi

1 La traduzione italiana è a cura delle Autrici.

2 La *reading literacy*, competenza in lettura, è definita come "la capacità degli studenti di comprendere, utilizzare, valutare, riflettere e impegnarsi con i testi per raggiungere i propri obiettivi, sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità e partecipare alla società" (Invalsi, 2019, p. 17).

Effects of Reading

– quest’ultimi – oggetto della nostra ricerca. È, infatti, ormai da tempo che nei servizi per l’infanzia, nel contesto italiano, vengono promosse esperienze, buone pratiche e progetti di lettura ad alta voce, con la consapevolezza dei molteplici effetti positivi che ne derivano.

A confermare tali riflessioni sono gli stessi documenti istituzionali: si pensi, ad esempio, ai recenti *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l’infanzia*, adottati nel 2022, nei quali si riconosce l’importanza e il ruolo che ha la lettura ad alta voce nella crescita dei bambini e delle bambine, identificandola come una delle attività che caratterizzano i contesti educativi, sottolineando l’importanza di dedicare un’attenzione specifica “a costruire situazioni quotidiane per la narrazione con appositi espositori per libri di vario genere e materiali, accuratamente selezionati” (Ministero dell’Istruzione, 2022, p. 43). O ancora, si pensi alla Regione Toscana, che, all’interno del suo *Patto regionale per la lettura* (2019), riconosce i molteplici benefici del leggere e mette al centro l’importanza di sostenere e promuovere la pratica della lettura fin dalla prima infanzia, riconoscendolo come un diritto della persona. Non è un caso che la stessa Regione promuova, infatti, l’importante politica educativa di *Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l’intelligenza* (Batini, 2021), avviata nel 2019 per diffondere la pratica quotidiana della lettura ad alta voce in tutte le scuole toscane di ogni ordine e grado, dal nido d’infanzia alla scuola secondaria di secondo grado.

Alla luce di quanto emerso, si evince che all’interno dei servizi per l’infanzia, nel lavoro educativo, è importante promuovere un’educazione alla lettura di qualità. Risulta decisivo nutrire il gusto della lettura (De Mauro, 1981; Detti, 2013), suscitare nei bambini e nelle bambine il piacere di leggere, l’interesse e la curiosità nei confronti del libro, senza forzature e imposizioni, proponendola come un’attività piacevole, adottando un “approccio pedagogicamente orientato” (Freschi, 2013, p. 25). Leggere dovrebbe significare “vivere una situazione gradevole e spensierata, che permette di ripensare la vicenda narrata, aiutando il bambino a capire e a conoscere meglio se stesso, gli altri e il mondo in cui vive” (*Ibidem*). Per educare al piacere di leggere, educatrici e educatori devono creare le occasioni affinché bambini e bambine possano “scoprire” il vasto mondo dei libri (Blezza Picherle, 2013), attraverso un accompagnamento “aperto” e “flessibile”, senza forzature, rispettando i loro tempi, le loro capacità e i loro interessi. Ciò a partire dal presupposto che non si nasce con l’amore per la lettura, ma questo deve essere coltivato nel tempo, come esito di una pratica lenta, ma significativa e duratura (Freschi, 2013), poiché “il verbo leggere non sopporta l’imperativo” (Pennac, 1993, p. 11).

In questo quadro, un importante aspetto da considerare è che, come afferma Luca Ferrieri (2011), è proprio grazie alla gioia del leggere che si va oltre la pratica della lettura come mera decifrazione, arrivando a favorire e incrementare la comprensione che ne deriva. Tale riflessione risulta essenziale se si pensa che, in Italia, ci troviamo di fronte a un’emergenza della lettura (Blezza Picherle, 2013; Centro per il libro e la lettura, 2014), con un numero di lettori e lettrici che non raggiunge nemmeno la metà della popolazione (Istat, 2022) e dove circa il 23% dei giovani e delle giovani di 15 anni non consegue il livello minimo di competenze in lettura (*reading literacy*) (Invalsi, 2019). Da questo, si evince ancor di più quanto sia importante formare lettori e lettrici fin dalla tenera età, educando alla lettura e al piacere di leggere, rendendola una pratica consolidata.

Entro tale scenario, risultano interessanti anche le ricerche condotte a livello internazionale, rispetto alla correlazione riscontrata tra il piacere provato nell’attività della lettura e gli effetti positivi che ne derivano. Sono, infatti, numerose le ricerche che evidenziano i molteplici benefici che possono scaturire dal piacere di leggere, sia dal punto di vista educativo sia dal punto di vista dello sviluppo della persona (Clark, 2011; Clark, Douglas, 2011; Clark, Rumbold, 2006; Department for Education, 2012), tanto che negli studi condotti nel Regno Unito dalla Open University si parla di una vera e propria “Pedagogia della lettura per piacere” (*Reading for Pleasure Pedagogy*) (Cremin, 2020; Cremin et al., 2014).

Per i bambini e le bambine, la pratica della lettura ad alta voce rappresenta, inoltre, un momento di relazione e di condivisione (Sannipoli, Filomia, 2017; Valentino Merletti, 1996) con l’altro, con la famiglia, con l’adulto, con i coetanei e le coetanee. In particolare, all’interno dei servizi per l’infanzia il ruolo del-

Effects of Reading

l'educatore/educatrice appare fondamentale: nel momento della lettura ad alta voce, è importante che questo/a crei quella che Enzo Catarsi definiva "situazione interattiva piacevole ed emotivamente 'calda'" (2011, p. 32), assumendo una postura incoraggiante e accogliente, senza forzature. L'adulto educatore/educatrice che legge ad alta voce un albo illustrato sta condividendo un momento significativo con i bambini e le bambine, coinvolgendoli dal punto di vista emotivo, rendendoli partecipi e offrendo loro la possibilità di coltivare la motivazione a leggere altre storie (Freschi, 2013).

I/le professionisti/e dell'educazione devono progettare adeguatamente le esperienze di lettura ad alta voce, in spazi e tempi adeguati, rispettando gli interessi e le scelte dei bambini e delle bambine che abitano i servizi educativi, riflettendo sugli aspetti che compongono tali attività (Catarsi, 2011; Freschi, 2013). Tra questi, è fondamentale che educatori ed educatrici conoscano il repertorio di libri che hanno a disposizione e si soffermino sull'aspetto del "*che cosa leggere*", perché, come fa notare Maryanne Wolf (2009), i vantaggi che derivano dalla pratica della lettura ad alta voce dipendono dalla qualità dei libri proposti. A evidenziare tale aspetto, sono anche le ricerche condotte dalla già citata Open University, riguardanti i cosiddetti *Reading Teachers*, professionisti dell'educazione che promuovono il piacere di leggere nei bambini e nelle bambine grazie alle loro competenze pratiche e relazionali e alle loro conoscenze relative al mondo della letteratura per l'infanzia (Cremin et al., 2014; Cremin et al., 2022). Anche Blezza Picherle (2013) si muove in questa direzione, sottolineando l'importanza di dare l'opportunità, ai bambini e alle bambine, di poter conoscere numerose e differenti tipologie di storie di qualità, così che possano sperimentare molteplici narrazioni e scoprire i loro interessi. Come evidenzia la studiosa, "*la lettura ad alta voce dell'adulto permette di raggiungere traguardi anche molto raffinati sotto il profilo motivazionale e cognitivo. Il loro raggiungimento dipende però da "che cosa si legge", quindi dal tipo di narrazioni proposte, e da "come" si legge, cioè dalle modalità esecutive adottate*" (Ivi, p. 114).

Alla luce di quanto emerso, possiamo affermare che, affinché nei contesti educativi si contribuisca a diffondere buone pratiche di lettura ad alta voce, che siano accoglienti, attente agli interessi e ai bisogni di ciascuno/a, è fondamentale soffermarsi sulle letture che si propongono e che si mettono a disposizione. Ciò considerando anche il fatto che la narrazione di storie di qualità contribuisce a conoscere se stessi e il mondo circostante, oltre a incrementare la capacità di empatia e di comprensione dell'altro, sin dalla prima infanzia.

Attraverso le storie, bambini e bambine, oltre a conoscere il mondo e l'altro da sé, si conoscono e si riconoscono:

Raccontare storie costituisce una ricerca quasi inesauribile di avvenimenti, intuizioni, apprendimenti, incontri ai quali l'infanzia ha bisogno di attingere per ritrovare sotto forma di storia la propria esperienza. La narrazione, infatti, costituisce una fonte straordinaria per prestare ai bambini parole che giacciono come richiamo sommerso, per raggiungere, risvegliare, sollecitare parti profonde di sé, per entrare nel mondo dei sentimenti e delle emozioni (Ascenzi, 2003, p. 84).

Gli albi illustrati e le immagini delle narrazioni offrono ai bambini e alle bambine la possibilità di ritrovare la quotidianità che li circonda, il loro vissuto, le loro emozioni e i loro sentimenti, contribuendo così alla scoperta del proprio percorso identitario (Save the Children, 2022). Il libro – lo vedremo nel corso del contributo –, è un importante strumento per educare al dialogo, al confronto, allo scambio, all'incontro e permette di valorizzare la diversità, intesa come specificità che caratterizza ciascun bambino e ciascuna bambina (Silva, 2011).

È in questa direzione che si muove l'articolo, riconoscendo il valore della lettura e degli albi illustrati come strumenti per educare all'intercultura all'interno dei servizi per l'infanzia. Da qui, ne conseguono l'importanza e la necessità di un personale educativo formato adeguatamente, che possa acquisire le giuste conoscenze e competenze sui temi della lettura ad alta voce da praticare con i bambini e le bambine all'interno dei contesti educativi, secondo una prospettiva interculturale.

2. La lettura come strumento per educare all'intercultura nella fascia 0-6

Le competenze interculturali oggi sono riconosciute come un tassello irrinunciabile della formazione iniziale e in servizio di insegnanti e educatori/educatrici che va a completare e arricchire la loro professionalità (Fiorucci, 2015; Silva, Deluigi, Zaninelli, 2022). Tali competenze sono necessarie per superare quelle resistenze culturali e quelle diffidenze soggettive che ostacolano le relazioni interpersonali, in modo da attivare forme di convivenza nella diversità, così che l'incontro con l'altro diventi occasione di arricchimento reciproco (Cambi, 2006; Silva, Bajzáth, Lemkow-Tovias, Wastijn, 2020).

Nei contesti educativi e di cura per la prima infanzia l'educazione interculturale si declina nei suoi aspetti più pratici e operativi, configurandosi come una prospettiva che mette in risalto i tratti che accomunano i bambini e le bambine e quelli che invece rendono ciascuno diverso da un altro. Essa va pensata come un insieme di competenze e conoscenze che consentano agli educatori e alle educatrici di impostare le proposte educative in accordo con i principi della comunanza e della diversità. Comunanza, intesa come principio che consente a persone con tradizioni culturali diverse di stabilire relazioni autentiche e convivere in maniera armoniosa e rispettosa. Essa va pertanto intesa come scoperta e riconoscimento di valori e sentimenti che accomunano tutti, in quanto membri di una comune umanità. La diversità, invece, è da ricondurre non solo e non tanto alla differenza etnica, linguistica o religiosa, quanto soprattutto alla specificità di ogni singola individualità, da riconoscere come unica e irripetibile (Silva, 2011).

L'educazione interculturale, pertanto, è da intendersi prima di tutto come un sapere e un agire che aprono nuovi spazi alla conoscenza, all'etica, all'antropologia culturale e consentono di approfondire temi e questioni quali l'identità, la differenza, il pluralismo, l'appartenenza, il dialogo, i diritti umani, la cittadinanza, la laicità ecc. (Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2017).

Per il personale educativo in servizio la formazione all'intercultura risponde al bisogno di arricchimento delle conoscenze riguardo i bisogni educativi dei bambini e, delle bambine e dei loro genitori, così come di acquisizione di un approccio critico nei confronti della realtà in cui esso opera e in generale del mondo attuale (Silva, 2020b). Su questo secondo fronte si tratta di comprendere i cambiamenti prodotti dai fenomeni migratori e dai processi incessanti della globalizzazione, cambiamenti che toccano profondamente la sfera delle abitudini delle persone, erodendo tradizioni, ma allo stesso tempo generando nuovi stili di vita, nuovi linguaggi, nuovi comportamenti, nuove visioni del mondo. Nella pratica si tratta di saper leggere e comprendere il pluralismo che contrassegna gli spazi per tutti, nelle sue varie dimensioni, sociali, economiche, storiche, relazionali, cogliendo gli aspetti positivi dei processi di mescolanza, ma anche le problematiche da essi sollevate. Sul piano delle azioni educative, da realizzare all'interno dei servizi, l'educazione interculturale non è da intendersi come un progetto a sé stante, ma si configura come un approccio trasversale a tutte le pratiche educative proposte ai bambini (Silva, 2020a).

La lettura ad alta voce, fortemente praticata sia con i/le bambini/e dell'età da 0 a 3 anni sia con quelli/e della fascia da 3 a 6 anni, rientra a pieno titolo nel ventaglio di tali pratiche e costituisce pertanto, come anticipato, un valido strumento per educare all'intercultura (Freschi, 2018).

L'idea che il libro costituisca un mezzo per educare in prospettiva interculturale inizia a svilupparsi in Italia nel corso degli anni Novanta, quando pedagogisti, accademici e non, attenti alla dimensione interculturale dell'educazione, hanno cominciato a riflettere su quali potevano essere le pratiche educative più appropriate per la formazione, fin dai primi anni di vita, a un modo di pensare e di agire capace di accogliere la diversità e favorire le relazioni interculturali. Di qui la sollecitazione delle biblioteche, delle scuole e dei servizi educativi a servirsi di libri adeguatamente scelti per formare una mentalità aperta verso nuovi orizzonti culturali e verso modi di pensare diversi dal proprio (Silva, 2011; Lafferty, 2014). A Vinicio Ongini va attribuito il merito di aver proposto per primo l'idea di utilizzare libri per promuovere l'accoglienza dei figli dei migranti nelle scuole e per favorire una maggiore relazione tra questi e gli alunni autoctoni. Un'idea che, stando alle parole dello stesso Ongini, gli è venuta alla mente durante la sua partecipazione al convegno

Effects of Reading

dal titolo “Non solo libri”, tenutosi a Sassari nel 1991, in cui una sessione era dedicata alla tematica “La biblioteca e le culture altre” (Ongini, 1999).

Di qui la proposta lanciata dallo stesso Ongini alle scuole, cioè quella di allestire all’interno delle proprie biblioteche uno “scaffale multiculturale” ovvero uno spazio riservato ai libri per educare all’intercultura. A seconda dei contesti, tali spazi avrebbero potuto assumere forme e significati diversi: da uno o più scaffali in cui sono collocati testi e materiali per formare all’intercultura, alla semplice presenza nella biblioteca di una specifica tipologia di testi, segnalati nel catalogo. In alcuni casi l’idea dello scaffale ha promosso la nascita di biblioteche esplicitamente specializzate in testi multiculturali e/o pensati per educare all’intercultura. Lo scaffale multiculturale è stato concepito anche come un bibliobus itinerante oppure come una cesta in una ludoteca o ancora come un angolo all’interno di una sezione di un nido o di una scuola dell’infanzia, ricchi di proposte di libri e albi illustrati per educare all’intercultura sin dai primi anni di vita (Ongini, 1999; 2003).

Di pari passo con queste iniziative è cresciuta la consapevolezza negli educatori, nelle educatrici e negli e nelle insegnanti dell’efficacia del libro per affrontare pedagogicamente la realtà multiculturale e per rispondere all’esigenza di un’educazione interculturale. Oltre a stimolare nel bambino e nella bambina lo sviluppo di molte capacità – cognitiva, espressiva, estetica e relativa alla gestione delle emozioni, come già precedentemente detto –, il libro costituisce, infatti, un valido strumento per educare al dialogo e alla relazione tra le culture perché, attraverso l’attività della lettura, la fantasia viene sollecitata, la creatività incentivata, la curiosità stimolata (Gilmore, Howard, 2016).

Fin dall’età prescolare la pratica della lettura ad alta voce costituisce uno strumento che aiuta a comprendere e gestire le emozioni sollecitate dalla presenza della diversità. I bambini e le bambine, infatti, immedesimandosi nei personaggi della storia, vengono stimolati a esteriorizzare sentimenti e emozioni e a dar loro un nome, imparando così a stare meglio con sé stessi e con gli altri. In particolare, con i/le bambini/e nella fascia da 0 a 6 anni, la lettura ad alta voce praticata da un personale educativo competente può costituire davvero un’occasione per i/le piccoli/e per stare bene con gli altri, all’interno di una situazione calda e piacevole e crescere con un’idea positiva della diversità (Buccolo, 2017).

Molte sono le tipologie di libri che possono essere utilizzate per educare all’intercultura. In primo luogo, le *fiabe*, che, come ci ricorda Franco Cambi (1999), presentano situazioni universali grazie alla presenza di personaggi e situazioni simili in paesi e culture anche assai lontane tra loro. *Cenerentola* può essere un esempio di una fiaba universale. Le storie, invece, non hanno un carattere universale, ma possono trasmettere un importante messaggio interculturale anche quando non fanno riferimento esplicito alla multiculturalità della società. Utili sono i *libri bilingui e plurilingui* che, a seconda dell’età, possono essere utilizzati sia per rafforzare l’apprendimento della lingua seconda sia per il mantenimento della lingua madre sia ancora per educare alla diversità linguistica. Ci sono poi testi che non sono stati scritti intenzionalmente in chiave interculturale, ma che trattano il tema della diversità in modo efficace e quindi possono essere usati per aiutare i bambini a comprendere che essa costituisce la norma tra gli esseri viventi (Ongini, 1999).

Molteplici sono dunque le tipologie di testi che possono avere un rilievo interculturale, ma occorre prestare attenzione nella scelta dei libri perché non tutti quelli che trattano il tema della diversità trasmettono un corretto messaggio interculturale. Sono decisamente poco adatti i libri in cui vengono presentati bambini di popolazioni diverse, con i loro usi e costumi assai differenti, spesso accompagnati da illustrazioni stereotipate dei luoghi in cui i personaggi vivono. Ci sono anche storie, con riferimenti all’attualità multiculturale, che veicolano messaggi inappropriati, in quanto mirano a classificare le varie forme di vita e di cultura, oppure propongono schemi e immagini obsolete (gli africani che vivono nelle capanne in mezzo alla giungla contrapposti agli europei che vivono in mezzo alle comodità cittadine e così via). Questi tipi di libri rafforzano un’idea delle culture del mondo come universi chiusi e separati tra loro da barriere linguistiche e da tradizioni incommensurabili e quindi vanno in una direzione nettamente contraria rispetto ai principi pedagogici dell’intercultura. Sono inappropriati anche libri che trasmettono un’idea secondo la

Effects of Reading

quale è l'omogeneità la norma e che la diversità costituisce un'eccezione, così come altri che enfatizzano la diversità tralasciando invece ciò che accomuna l'umanità in quanto tale. Questi libri o albi illustrati trasmettono l'idea che il diverso possa entrare a far parte di un gruppo soltanto dando prova di possedere qualità eccezionali (Silva, 2021).

Per praticare l'educazione interculturale attraverso la lettura è importante allora una formazione iniziale volta a favorire nei futuri educatori l'acquisizione sia di conoscenze relative al ruolo della lettura e di quella ad alta voce nella crescita personale sia di robuste competenze teoriche e pratiche interculturali, anche al fine di poter operare una scelta di libri e albi illustrati che trasmettano messaggi pedagogici interculturali.

3. Gli albi illustrati come strumento educativo per valorizzare le differenze e combattere gli stereotipi

Come abbiamo visto, gli albi illustrati rappresentano un valido strumento educativo per stimolare la capacità empatica, la curiosità, il confronto e il dialogo costruttivo nei bambini e nelle bambine. I libri, attraverso il connubio di parole e immagini, possono incoraggiare nei più piccoli lo sviluppo di un pensiero interculturale, offrendo loro un modello di relazione e di convivenza nella diversità. All'interno dei contesti educativi per l'infanzia, attraverso la lettura ad alta voce di albi illustrati di qualità, è possibile promuovere il messaggio secondo cui "la diversità in sé è già presente in ognuno di noi, in quanto ciascuno, portando con sé il proprio vissuto, la propria storia, la propria specificità, realizza la diversità; tale diversità, se condivisa con gli altri, può diventare di per sé fonte di ricchezza per ognuno" (Silva, 2011, p. 115). Come già esplicitato precedentemente, le pratiche interculturali non mirano all'assottigliamento delle diversità quanto alla loro reciproca valorizzazione. Valorizzare le differenze significa allora lavorare sulle percezioni e sui meccanismi cognitivi con cui interpretiamo noi stessi, gli altri e la complessità in cui siamo immersi. In questa sede, ci sembra opportuno riflettere su cinque albi illustrati di qualità, adatti a conoscere e a ricognoscere: "*Brontorina*", "*Elmer l'elefante variopinto*", "*Il pentolino di Antonino*", "*Lunghicapelli*" e "*Si può dire senza voce*". Pur diversificati tra loro, gli albi esaminati di seguito favoriscono nei bambini e nelle bambine l'identificazione e la condivisione di emozioni, esperienze e vissuti. Le narrazioni presenti in queste opere aprono finestre sul mondo circostante, incoraggiano uno sguardo verso l'altro e, al tempo stesso, portano a guardare dentro di sé, scorrendo sia la pluralità di differenze che ci contraddistinguono sia gli aspetti comuni tra le nostre singole identità.

Il primo testo da noi selezionato per affrontare la questione della diversità è "*Brontorina*" di James Howe e Randy Cecil. Brontorina è una dinosauro che sente dentro di sé di essere una ballerina. Un giorno si presenta all'"Accademia di danza per ragazze e ragazzi" di Madame Lucille per inseguire il suo sogno più grande ma quando giunge alla scuola, rimangono tutti e tutte a bocca aperta: Brontorina non ha le scarpette per ballare, è decisamente troppo grande e gli spazi della sala prove non sono in grado di accoglierla. Madame Lucille non sa che fare: nessun Apatosaurus ha mai partecipato alle sue lezioni. L'insegnante si lascia però convincere e, una volta iniziata la lezione, nota immediatamente la bravura e la grazia di Brontorina. Nonostante ciò, Madame Lucille le ricorda che deve stare molto attenta mentre balla poiché potrebbe schiacciare gli altri allievi e/o sbattere la testa contro il tetto. Passano le settimane ma alla fine Madame Lucille ha un'illuminazione: il problema non è Brontorina, è la sala prove a essere troppo piccola! Basterà cercare uno spazio adeguato che possa accogliere l'enorme talento di Brontorina ed ecco che il problema non sussisterà più! Si inaugura così finalmente l'"Accademia di danza all'aperto per ragazze, ragazzi e dinosauri"!

Il secondo albo scelto per educare all'intercultura è "*Elmer l'elefante variopinto*" di David McKee. Elmer vive in un branco di elefanti molto diversi tra loro per età, altezza e peso ma tutti con un elemento in co-

Effects of Reading

mune: il color elefante. Elmer al contrario è diverso da loro: è rosso, giallo, arancione, verde, rosa, porpora, blu, nero e bianco. È un elefante speciale e non solo perché è colorato ma anche perché è l'unico che porta un po' di allegria all'interno del branco. Una notte però l'elefantino variopinto non riesce proprio a dormire perché continua a pensare alla sua situazione: è stanco di essere "quello diverso" e pensa che gli altri elefanti ridano di lui e dei suoi colori. La mattina dopo, mentre tutti ancora dormono, decide di allontanarsi un po' e, cammina cammina, trova un albero pieno di bacche color elefante. Elmer decide allora di scuotere l'albero per farle cadere a terra; così facendo può rotolarsi sopra e strofinarsi tutti i suoi meravigliosi colori fino a diventare grigio e a trasformarsi in un qualsiasi elefante "color elefante". Elmer ritorna nella giungla ma nessuno lo riconosce, nessuno lo chiama per nome e lui è contento di non essere riconosciuto. Eppure, c'è qualcosa che non va: la solita giungla, il solito cielo, le solite nuvole e i soliti, sempre soliti, elefanti. Elmer li guarda: sono troppo seri, troppo immobili. E a Elmer viene un'improvvisa voglia di ridere: a quel punto, alza la proboscide e urla BUM! Tutti ridono e finalmente lo riconoscono. Poi una pioggia providenziale lava via il grigio da Elmer e lo fa tornare il solito simpatico elefante multicolore. Si decide così di istituire il "giorno di Elmer": una volta l'anno l'elefantino variopinto potrà colorarsi di "grigio elefante" mentre tutti gli altri si tingeranno con i suoi colori.

"Il pentolino di Antonino" rappresenta un altro valido albo illustrato per affrontare il tema della diversità con i bambini e le bambine. Il libro di Isabelle Carrier racconta la storia di Antonino, un bambino che trascina sempre dietro di sé un pentolino. Un giorno, non si sa perché, il pentolino gli casca sulla testa e da allora Antonino cambia, non è più come gli altri: è molto sensibile, ha bisogno di molto affetto e ha un grande senso artistico... insomma, un bambino dalle mille qualità. Spesso però la gente non si sofferma sulle qualità di Antonino e si concentra solo sul suo pentolino. Un pentolino che si deve portare sempre appresso, che gli complica la vita, che lo obbliga a sforzarsi più degli altri per farcela. E quando non ce la fa più si arrabbia moltissimo, vorrebbe sbarazzarsene una volta per tutte ma è impossibile: il pentolino rimane lì con lui. Dopo tante fatiche, Antonino decide di nascondersi dentro. Un giorno però incontra una persona speciale che gli fa ritrovare la voglia di tirare fuori la testa dal pentolino e gli mostra come utilizzarlo e sfruttarlo, insegnandogli a convivere. Antonino ritorna a essere felice ed è finalmente in grado di esprimere se stesso e le sue qualità.

Un altro testo significativo per educare all'intercultura è *"Lunghicapelli"* di Benjamin Lacombe. Il protagonista di questa storia è Loris, un ragazzo dai lunghi capelli biondi. Così lunghi che spesso viene scambiato per una "femmina", per una "signorina". Questi commenti lo fanno innervosire, anche perché non è l'unica persona con i capelli lunghi, basti pensare a Tarzan il Re della giungla, il mitico Sansone, gli indiani d'America, Re Luigi XIV chiamato anche Re Sole e, soprattutto, suo padre. Suo padre è un chitarrista flamenco ed è il suo più grande eroe. Da lui ha ereditato la passione per la musica e infatti, quando inizia a suonare la chitarra, i suoi capelli lunghi non stupiscono più nessuno, soprattutto la bella Elena, per cui Loris suona una bella serenata.

Infine, abbiamo scelto l'albo illustrato *"Si può dire senza voce"* di Armando Quintero e Marco Somà. In questa storia, gli animali della giungla ci dimostrano che con il loro verso, riescono a comunicare il proprio affetto ai propri piccoli: il cane abbaia, il gatto miagola, l'uccello canta, la mucca muggisce... e la giraffa? Lei non ha voce. La giraffa è abituata a donare il proprio amore in altri modi: grazie al suo collo molto lungo riesce ad avvolgere il/la suo/a piccolo/a in un caldo e grande abbraccio. E si sa, le carezze e gli abbracci sono contagiosi! Così la giraffa insegna a tutti gli altri animali della foresta che "ti voglio bene" si può dire in mille modi, anche senza voce.

La lettura ad alta voce di testi di qualità rappresenta un'occasione preziosa per avvicinare i bambini e le bambine al tema della diversità individuale (Silva, Deluigi, Zaninelli, 2022, cfr. in particolare p. 34). Purtroppo, ancora oggi, quando si affronta il tema della diversità nella letteratura per l'infanzia si pensa immediatamente a "un'eclatante diversità da 'trattare' [...] una diversità altra, esterna" (Lapov, 2019, p. 79), imputata il più delle volte, alla presenza di bambine e bambini con background culturale migratorio (Prisco,

Effects of Reading

2021). Al contrario, come si evince dai cinque albi, la differenza è plurale, molteplice, sfaccettata e non può essere esclusivamente vincolata alla sfera dei riferimenti culturali. I testi selezionati ci mostrano come sia impossibile concepire un solo tipo di differenza (Zoletto, 2017). I messaggi veicolati al loro interno comunicano che le bambine e i bambini sono tra loro differenti per genere, per età, per storia e background familiare, per condizione sociale ed economica, per riferimenti culturali, per repertori linguistici, per talenti e abilità, per modi e tempi di apprendimento (Contini, 2010; Silva, Deluigi, Zaninelli, 2022). La differenza è insita in ogni individuo e i servizi educativi per l'infanzia ne sono testimoni: essi sono abitati da una "molteplicità di differenze che sempre meno facilmente si lasciano descrivere, comprendere e affrontare a partire da un'unica dimensione" (Zoletto, Zanon, 2019, p. 136). Attraverso la lettura di questi albi, i/le professionisti/e dell'educazione saranno in grado di trasmettere ai più piccoli l'insegnamento secondo cui siamo tutti e tutte "diversamente differenti" (Sen, 2016, p. XIV). Tali messaggi interculturali restituiscono ai bambini e alle bambine una doppia autorizzazione: permettono loro di sentirsi sia diversi sia unici nella loro soggettività. Un'educazione alla lettura di qualità in prospettiva interculturale permette dunque di valorizzare le diversità, senza per questo rinunciare agli aspetti che accomunano tutti i bambini e le bambine e che li rendono persone uniche e irripetibili. Spesso la diversità viene percepita e intesa in senso negativo, discriminatorio, escludente, quando invece dovrebbe essere sinonimo di unicità. Si tratta dunque di permettere ai più piccoli di essere finalmente se stessi: come tutti gli altri, come qualcun altro e come nessun altro (Kluckhohn, Murray, 1953).

In questa prospettiva, oggi più che mai emerge la necessità di superare chiavi di lettura semplicistiche sulle infanzie, riscoprendo il significato delle differenze e il valore della resilienza, andando a decostruire stereotipi e pregiudizi. Per farlo, è necessario assumere una prospettiva interculturale, lavorando sulla percezione e sulla consapevolezza di sé e dell'altro fin dall'infanzia. In conclusione, l'orizzonte fin qui delineato ci invita a spingere lo sguardo oltre i nostri confini personali, allenandoci a leggere e a interpretare con occhi diversi il mondo e noi stessi: "l'importante è che si continui a scrutare tra i racconti, le narrazioni e le figure dei libri per bambine, bambini e adolescenti alla ricerca di quelle parole e di quelle immagini che contribuiscono a diventare e a restare umani" (Grandi, 2015, p. 17).

Riferimenti bibliografici

- Ascenzi, A. (ed.) (2003). *La letteratura per l'infanzia oggi*. Vita e Pensiero.
- Augias, C. (2007). *Leggere. Perché i libri ci rendono migliori, più allegri e più liberi*. Mondadori.
- Batini, F. (ed.) (2021). *Un anno di Leggere: Forte! in Toscana. L'esperienza di una ricerca-azione*. FrancoAngeli.
- Batini, F. (ed.) (2022a). *Il futuro della lettura ad alta voce. Alcuni risultati della ricerca educativa internazionale*. FrancoAngeli.
- Batini, F. (ed.) (2022b). *Lettura ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Carocci.
- Batini, F., De Carlo, M.E., & Marchetta, G. (eds.) (2022). *Book of Abstracts: La lettura ad Alta Voce Condivisa*. Morlacchi Editore.
- Blezza Picherle, S. (2013). *Formare lettori, promuovere la lettura: riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola*. FrancoAngeli.
- Borriello, S. (2016). La lettura come strumento di consapevolezza: leggere per definire se stessi e aprirsi al mondo. *Rivista Scuola IaD*, 11.
- Buccolo, M. (2017). La lettura ad alta voce come strumento di alfabetizzazione emotiva nella prima infanzia. *Lifelong Lifewide Learning*, 13(29), 91-100. <https://doi.org/10.19241/lll.v13i29.69>
- Cambi, F. (1999). *Itinerari nella fiaba. Autori, testi, figure*. ETS.
- Cambi, F. (2006). *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Carocci.
- Cambi, F., & Cives, G. (eds.) (1996). *Il bambino e la lettura. Testi scolastici e libri per l'infanzia*. ETS.
- Cardarello, R. (1995). *Libri e bambini. La prima formazione del lettore*. La Nuova Italia.

Effects of Reading

- Cardarello, R. (2004). *Storie facili e storie difficili. Valutare libri per bambini*. Junior.
- Cardarello, R., & Chiantera, A. (eds.) (1989). *Leggere prima di leggere. Infanzia e cultura scritta*. La Nuova Italia.
- Carrier, I. (2011). *Il pentolino di Antonino*. Kite.
- Catarsi, E. (ed.) (2011). *Educazione alla lettura e continuità educativa*. Junior.
- Centro per il libro e la lettura (2014). *Piano nazionale di promozione della lettura (D.M. 23.10.2013 e D.M. 8.8.2014)*.
- Clark, C. (2011). *Setting the Baseline: The National Literacy Trust's first annual survey into reading - 2010*. National Literacy Trust. Retrieved March 26, 2023, from <http://www.lite-racytrust.org.uk>
- Clark, C., & Douglas, J. (2011) *Young People's Reading and Writing An in-depth study focusing on enjoyment, behaviour, attitudes and attainment*. National Literacy Trust. Retrieved March 26, 2023, from <http://www.lite-racytrust.org.uk>
- Clark, C., & Rumbold, K. (2006). *Reading for Pleasure. A research overview*. National Literacy Trust. Retrieved March 26, 2023, from <http://www.lite-racytrust.org.uk>
- Contini, M. (ed.) (2010). *Molte infanzie molte famiglie: interpretare i contesti in pedagogia*. Carocci.
- Cremin, T. (2020). *Reading for Pleasure: challenges and opportunities*. In J. Davison, & C. Daly (eds.), *Debates in English Teaching. Debates in Subject Teaching*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429506871>
- Cremin, T., Mottram, M., Collins, F. M., Powell, S., & Safford, K. (2014). *Building Communities of Engaged Readers: Reading for pleasure*. Routledge.
- Cremin, T., Hendry, H., Leon, L. R., & Kucirkova, N. (2022). *Reading Teachers. Nurturing Reading for Pleasure*. Routledge.
- Department for Education (2012). *Research evidence on reading for pleasure. Education standards research team*. Department for Education. Retrieved March 26, 2023, from <https://www.gov.uk>
- Eco, U. (1991). *Perché i libri allungano la vita*. Rubrica *La bustina di Minerva, L'Espresso*.
- De Mauro, T. (1981). *Il gusto della lettura*. In P. Manca (Ed.), *Le biblioteche scolastiche: esperienze e prospettive*. La Nuova Italia Scientifica.
- Deti, E. (2013). *Il piacere di leggere: come apprendere il "gusto" della lettura*. Il Pepeverde.
- Falco, M. (2022). *Letture e formazione. Quello che le neuroscienze hanno da dire a genitori e insegnanti*. Mimesis.
- Ferrieri, L. (2011). *La lettura spiegata a chi non legge*. Editrice Bibliografica.
- Fiorucci, M. (2015). La formazione interculturale degli insegnanti e degli educatori. *Formazione & Insegnamento*, 13(1), 55-69. DOI: 107346/-fei-XIII-01-15_05
- Fiorucci, M., & Pinto Minerva, F., & Portera, A. (eds.) (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. ETS.
- Freschi, E. (2013). *Il piacere delle storie. Per una "didattica" della lettura nel nido e nella scuola dell'infanzia*. Edizioni Junior-Spaggiari.
- Freschi, E. (2018). Quale approccio alla lettura prima di saper leggere. *Formazione & Insegnamento*, 16(1), 51-65. DOI: 107346/-fei-XVI-01-18_05
- Gilmore L., & Howard G. (2016). Children's books that promote understanding of difference, diversity, and disability. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 26(2), 218-251. <https://doi.org/10.1017/jgc.2016.26>
- Gottschall, J. (2012). *The Storytelling Animal: How Stories Make Us Human*. Tantor Audio.
- Grandi, W. (2015). Narrare incontri. La letteratura per l'infanzia e l'educazione interculturale. *Educazione Interculturale*, 13(3), 2-17.
- Howe, J., & Randy, C. (2017). *Brontorina*. Terre di mezzo.
- International Literacy Association (2018). *The Case for Children's Rights to Read*. International Literacy Association.
- Invalsi (ed.) (2019). *Rapporto nazionale OCSE PISA 2018: i risultati degli studenti italiani in lettura, matematica e scienze*. Invalsi OCSE PISA.
- Istat (2022). *Produzione e lettura di libri in Italia. Anno 2020*. Istat. Retrieved March 25, 2023, from <https://www.istat.com>
- Kluckhohn, C., & Murray, H. A. (eds.) (1953). *Personality in nature, society, and culture*. Knopf.
- Lacombe, B. (2016). *Lunghicapelli*. Giralangolo.
- Lafferty, K.E. (2014). "What are you reading?": How school libraries can promote racial diversity in multicultural literature. *Multicultural Perspectives*, 16(4), 203-209. <https://doi.org/10.1080/15210960.2014.951888>

Effects of Reading

- Lapov, Z. (2019). Laboratorio interculturale per l'inclusione: verso una modellizzazione pedagogica. *Ricerche pedagogiche*, *LIII*(211), 75-94.
- McKee, D. (1992). *Elmer l'elefante variopinto*. Mondadori.
- Ministero dell'Istruzione (2022). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per i servizi educativi per l'infanzia*. Retrieved March 25, 2023, from <https://www.miur.gov.it>
- Nobile, A. (2004). *Lettura e formazione umana*. La Scuola Editrice.
- OECD (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. OECD Publishing.
- Ongini, V. (1999). *Lo scaffale multiculturale*. Mondadori.
- Ongini, V. (2003). *Diversi libri diversi. Scaffali multiculturali e promozione della lettura*. Idest.
- Pennac, D. (1993). *Come un romanzo*. Feltrinelli.
- Prisco, G. (2021). *Crederci nonostante. La costruzione identitaria nelle giovani con background culturale migratorio*. FrancoAngeli.
- Quintero, A., & Somà, M. (2016). *Si può dire senza voce*. Glifo.
- Regione Toscana (2019). *Patto regionale per la lettura in Toscana*. Retrieved March 25, 2023, from <https://www.regione.toscana.it/>
- Sannipoli, M., & Filomia, M. (2017). Il diritto alla lettura dei bambini con Bisogni Educativi Speciali: l'esperienza italiana degli IN-book. *Lifelong Lifewide Learning*, *13*(29), 78-90. <https://doi.org/10.19241/lll.v13i29.66>
- Save The Children (2022). *Nessuno escluso! Libri illustrati che educano all'inclusione*. Retrieved March 27, 2023, from <https://www.savethechildren.it>
- Sen, A. (2016). *Identità e violenza*. Laterza.
- Silva, C. (2011). *Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'infanzia*. Junior.
- Silva, C. (2020a). *Para uma educação planetária. Princípios, valores, modelos*. Rosa de Porcelana Editora.
- Silva, C. (ed.) (2020b). *ECEC in prospettiva interculturale. I risultati di una ricerca internazionale*. Edizioni Junior.
- Silva, C. (2021). Bambine e bambini con background migratorio nei servizi educativi in Italia. *Zero-a-Seis*, *23*(43), 543-560. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e73638>
- Silva, C., Bajzát, A., Lemkow-Tovias, G. & Wastijn, B. (2020). Encouraging intercultural attitudes and practices in contemporary ECEC services. Insights from the research conducted in Italy, Spain, and Hungary. *European Early Childhood Education Research Journal*, *28*, 90-103. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1707365>
- Silva, C., Deluigi, R., & Zaninelli, F. L. (2022). *Educare nella diversità. Contesti, soggetti, linguaggi*. Junior.
- Terrusi, M. (2012). *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Carocci.
- Valentino Merletti, R. (1996). *Leggere ad alta voce*. Mondadori.
- Wolf, M. (2007). *Proust and the squid. The story and science of the reading brain*. HarperCollins.
- Zoletto, D. (2017). *Contesti eterogenei*. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, & A. Portera (Eds), *Gli alfabeti dell'intercultura* (pp. 155-161). ETS.
- Zoletto, D., & Zanon, F. (2019). I molti linguaggi delle classi eterogenee. Riflessioni a partire dall'esperienza del Laboratorio di educazione interculturale e crossmediale dell'Università di Udine. *Educazione interculturale*, *17*(2), 135-146.