



Shared reading aloud as conversation: analysis of a session

La lettura ad alta voce condivisa come conversazione: analisi di una sessione

Simone Giusti

Senior researcher | Università degli Studi di Siena | simone.giusti@unisi.it

Maria Alessandra Molè

Post-doctoral fellow | Università degli Studi di Siena | mariaalessand.mole@unisi.it

ABSTRACT

The aim of the article is to focus on the teaching of shared reading aloud as a conversational practice. Through the use of the Conversation Analysis approach, a classroom reading aloud session was observed in detail, focusing on the different strategies and techniques functional to achieving the levels of attention, comprehension and participation necessary for a profitable and effective use of reading aloud.

The analysis of some excerpts of the video-recorded reading aloud activity shows how this type of practice can be considered a collaborative activity built step by step by the teacher who reads and dialogues and the students who listen and spontaneously intervene in the dialogue. Conversational analysis also makes it possible to identify and analyse a number of competent behaviours such as the ability to engage by showing pleasure, to engage in dialogue with the audience, to welcome the listener's requests and give feedback, to manage the voice, to create connections between the textual device and the participants' experiential substratum, to solicit imagination and visualisation, and to keep the thread between the different reading sessions.

The article confirms the importance of the interactive and performative dimension of this teaching practice, which involves a dialogue on an equal footing between teacher and student and requires a plurality of highly refined skills that are difficult for the teacher to identify. This approach could better help define the profile of the teacher who reads aloud, especially if it is also accompanied by interviews administered to the teacher himself.

Keywords: Reading aloud, Shared reading aloud, Conversation analysis

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 2 | dicembre 2023

Citation: Giusti, S., & Molè, M.A. (2023). Shared reading aloud as conversation: analysis of a session. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 2(2), 59-68. <https://doi.org/10.7347/EdL-02-2023-05>.

Corresponding Author: Simone Giusti | simone.giusti@unisi.it

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

Pensa MultiMedia ISSN 2785-7050 | DOI: 10.7347/EdL-02-2023-05

Authorship: Il presente contributo è frutto di un lavoro comune. Ai soli fini dell'identificazione delle parti, laddove richiesto, si precisa che sono da attribuire a Simone Giusti i paragrafi 1 e 4, e a Alessandra Molè i paragrafi 2 e 3.

1. Introduzione

La lettura ad alta voce condivisa può essere considerata a pieno titolo una proposta didattica capace di perseguire obiettivi trasversali alle discipline e fondata su “processi, strumenti e tecniche definiti e aperti al tempo stesso” (Batini, 2023, p. 37) le cui caratteristiche cominciano a essere individuate e descritte in letteratura, soprattutto a partire dall’analisi della produzione manualistica rivolta a genitori e insegnanti e, anche, dall’esplorazione delle prassi di lettura di insegnanti, indagate attraverso interviste in profondità (Batini & Giusti, 2021, 2022).

Da queste indagini emerge un quadro complesso di azioni di difficile definizione, in cui risulta sfumato il confine tra la strategia di intervento codificata e l’iniziativa e la risposta dell’insegnante che legge (Cisotto, 2006, p. 178). In estrema sintesi, per la didattica della lettura ad alta voce in età scolare è possibile individuare almeno tre distinte aree di intervento: la preparazione della lettura, che interessa la gestione degli spazi e dei tempi, la scelta dei testi da leggere e lo studio preliminare del testo (Batini & Giusti, 2022, pp. 23-66); la performance della lettura, che dipende da fattori quali la capacità di coinvolgere mostrando piacere, di dialogare con il pubblico, accogliere le istanze di chi ascolta e dare feedback, gestire il corpo e la voce, creare connessioni tra il dispositivo testuale e il sostrato esperienziale dei partecipanti, di sollecitare l’immaginazione e la visualizzazione, di tenere il filo tra le diverse sessioni di lettura (Batini & Giusti, 2022, pp. 69-114); il proseguimento delle attività dopo la lettura, per esempio avviando un dialogo interpretativo o attività laboratoriali (Batini & Giusti, 2022, pp. 117-131).

A partire da queste caratteristiche è già stato definito un profilo dell’insegnante che legge ad alta voce (Giusti & Martincic, 2021, p. 416), che dovrebbe essere in grado di:

- allestire ambienti di apprendimento stimolanti e di utilizzare in modo efficace spazi e tempi al fine di coinvolgere tutti attivamente;
- pianificare l’attività di lettura ad alta voce all’interno del curricolo in modo da individuare puntualmente il contributo di questa didattica agli obiettivi generali perseguiti dal sistema nazionale di istruzione e nel rispetto degli indirizzi delineati nel piano dell’offerta formativa della scuola;
- individuare opere adeguate ai diversi gruppi di studenti, tenendo conto delle loro esperienze e della progressività degli apprendimenti;
- scegliere tecniche e strategie funzionali al raggiungimento dei livelli di attenzione, di comprensione e di partecipazione necessari a un uso proficuo ed efficace della lettura ad alta voce.

Allo scopo di approfondire quest’ultimo punto, su cui disponiamo al momento di dati raccolti attraverso l’interrogazione diretta di docenti competenti (Batini & Giusti, 2022), si è voluto saggiare l’utilizzo del metodo dell’analisi del discorso, ovvero dell’osservazione e videoregistrazione di interazioni situate, già usato in letteratura per identificare e descrivere la gestione interattiva delle diverse pratiche di lettura ad alta voce di studenti e insegnanti durante le lezioni di L1 (Tainio & Slotte, 2017).

2. Metodo

È stata realizzata e trascritta la videoregistrazione di una sessione di lettura in una scuola secondaria di secondo grado nella città di Roma, durante l’attività curricolare di una docente di italiano, specificamente nell’ambito di un percorso di lettura integrale del romanzo *Il cavaliere inesistente* di Italo Calvino, già iniziata durante i giorni precedenti e giunta al sesto capitolo del libro. L’attività è stata osservata per quaranta minuti con l’obiettivo di cogliere le modalità con cui l’insegnante utilizza il proprio corpo e la propria voce per aiutare la comprensione e per favorire la fruizione estetica della lettura (Giusti, 2023). È stata in-

Effects of Reading

dividuata una docente esperta in questo tipo di attività, selezionata per la sua capacità di curare in modo minuzioso l'esecuzione della narrazione, talvolta registrando la lettura e riascoltandola, per poter fare sempre meglio, in modo tale da rendere questa pratica una potente esperienza interattiva di apprendimento e di condivisione in classe¹. Avere una docente che dialoga in modo intenzionale e competente con la classe è di fondamentale importanza per guidare chi ascolta nell'esperienza della lettura (Batini & Giusti, 2022, pp. 82-88).

Le riprese si sono concentrate sui processi generali della classe, piuttosto che sui singoli alunni. Pertanto, il filmato mostra solo le attività dell'intero gruppo e non identificano i singoli studenti nelle riprese. Questo modo di operare può essere considerata una micro-etnografia, un'analisi approfondita di una situazione non influenzata dal ricercatore per osservare e studiare "grandi questioni sociali attraverso l'esame di 'piccoli' comportamenti comunicativi" (LeBaron, 2005).

La videocamera fissa è stata posizionata sul cavalletto in modo tale da riprendere l'intera classe. La presenza di un dispositivo di registrazione nel contesto oggetto dello studio e l'inclusione della ricercatrice durante le attività possono potenzialmente influenzare i comportamenti degli studenti. Potrebbe accadere, infatti, che i partecipanti controllino i loro comportamenti alla presenza del videoregistratore e possano assumere una condotta non naturale. Tuttavia, quando i partecipanti sono coinvolti nelle attività cui prendono parte, quando sono impegnati a vivere quel determinato momento, solitamente, tendono a dimenticare la presenza della videocamera. Ed è quello che si è verificato in aula. La videocamera, nonostante tagli la realtà a seconda degli scopi del ricercatore, è in grado di catturare le differenti risorse multimodali dei partecipanti, ma tiene conto anche della dimensione spaziale dell'interazione e il suo inserimento nella materialità del contesto. Per la fase di analisi sono stati selezionati alcuni momenti della videoregistrazione in base alla loro capacità di fornire informazioni preziose in relazione al tema dell'articolo. Per la trascrizione degli estratti è stata utilizzata l'Analisi della Conversazione (AC), un programma di ricerca che si affermò tra il 1960 e il 1970 negli Stati Uniti grazie agli studi del sociologo Harvey Sacks e dei suoi collaboratori Emanuel Schegloff e Gail Jefferson. L'oggetto di studio dell'AC è proprio la conversazione naturale (Sacks, 1992) e come questa venga co-costruita in maniera collaborativa dai partecipanti a un'interazione per visualizzare le temporalità del flusso interazionale e cercare di posizionare il contributo di ciascun partecipante nell'attività che si sta svolgendo in quel momento dato (Spreatico & Molè, 2020). In questo caso viene posta l'attenzione non solo sulle risorse del parlato dei partecipanti – in particolare gli aspetti prosodici, le sovrapposizioni, il tono della voce e il suo prolungamento in determinati momenti – ma anche sugli aspetti non verbali i quali, se mobilitati insieme, possono essere strumenti essenziali per il coordinamento delle azioni sociali tra gli attori. La grande quantità di risorse non verbali messe in atto dagli studenti durante le sessioni di lettura ad alta voce possono dispiegarsi insieme e essere osservate nella loro sequenzialità: gesti, sguardi e movimenti corporei, che costituiscono tanti tipi diversi di azioni, non si verificano nello stesso momento ma sono distribuiti nel tempo, in certi momenti del racconto. Il movimento di certi muscoli, le posizioni del corpo, le posture, lo sguardo sono tutti micro aspetti legati non solo a una sociologia del corpo ma anche variabili che influiscono sul modo in cui l'attività della lettura viene accolta e presa in carico dallo studente (Garritano, 2023).

Così, la visione di una seduta di lettura videoregistrata permette di descrivere il comportamento umano quotidiano, basandosi sull'osservazione dei partecipanti in contesti naturali, indipendentemente dalla presenza o meno del ricercatore nel contesto in cui l'attività prende forma.

La videoregistrazione ha permesso di cogliere le diverse modalità di attenzione degli studenti durante

1 La docente Alessia Barbargli (I.C Istituto via Padre Semeria di Roma) è stata selezionata tra i partecipanti al progetto *Orientare con la letteratura* dell'Università di Siena, che coinvolge insegnanti di quindici scuole secondarie e che prevede la realizzazione di attività di didattica orientativa con approccio narrativo, tra cui la lettura ad alta voce ha un ruolo fondamentale.

Effects of Reading

l'attività: alcuni di loro hanno prodotto segnali di *feedback* come l'annuire con la testa, per mostrare alla docente il loro grado di partecipazione durante la lettura, altri hanno orientato non solo il volto ma anche tutto il corpo in direzione della docente. A tale proposito il sociologo Charles Goodwin (1981, 1984) ha mostrato che lo sguardo, ma non solo quello, può essere determinante nell'indicare il grado di partecipazione degli interlocutori.

Ecco perché il processo di trascrizione è un importante strumento analitico che fornisce al ricercatore una comprensione del comportamento dei partecipanti e gli permette di notare, persino di scoprire, particolari eventi e aiuta a focalizzare l'attenzione sulla loro organizzazione socio-interazionale (Heath, Hindmarsh & Luff, 2010). Ciò che accade nei trascritti però non vuole essere una generalizzazione statistica del fenomeno; non vi è un punto di arrivo in questo lavoro quanto di offrire dei punti di vista diversi rispetto alla pratica della lettura ad alta voce, come essa ha luogo in situazioni particolari e che ruolo ricopre concentrandosi esclusivamente sulle attività pratiche come pure realizzazioni locali dei partecipanti. I diversi punti di vista offerti possono essere uno spunto per chi vuole sperimentare la pratica della lettura ad alta voce nel proprio operato, cercando di capire cosa può funzionare e cosa deve essere migliorato.

Le sedute di lettura ad alta voce, perciò, costituiscono delle occasioni non solo per sviluppare e sperimentare atmosfere di mondi narrati, ma anche un modo per entrare e uscire, con l'immaginazione, da diverse cornici di senso letterarie. Per questo motivo, esse sono considerate dei "perspicuous setting" (Garfinkel, 1996), dei contesti perspicui all'interno dei quali è possibile osservare le pratiche metodiche e le risorse attraverso le quali avviene una coordinazione finemente sintonizzata tra alunni e docente, risorse che riguardano innanzitutto le risorse linguistiche, come la sintassi e la prosodia, ma anche risorse incarnate, come i gesti, lo sguardo, i movimenti della testa, i cenni, le espressioni facciali e le posture del corpo. In questo modo i partecipanti alla sessione di lettura mobilitano tutte le risorse che hanno a disposizione per organizzare in modo intelligibile e reciprocamente responsabile la sequenzialità dell'interazione.

È importante sottolineare che la docente è l'unica ad avere accesso visivo al testo, che legge direttamente dal libro che tiene tra le mani.

La classe presa in considerazione per lo studio è una seconda secondaria di primo grado composta da 20 studenti (9 maschi e 11 femmine), disposti in cinque isole, ognuno composta da 4 studenti. La sessione di lettura è stata videoregistrata l'11 dicembre 2024 dalle 10:30 alle 11:10. Essendo gli studenti minorenni, è stata mandata una liberatoria da firmare ai genitori degli alunni per consentire la videoregistrazione delle attività svolte in aula.

È stata inoltre realizzata un'intervista all'insegnante volta a indagarne l'approccio, la formazione, le opinioni sulla funzione attribuita alla lettura ad alta voce e le modalità di scelta del testo da leggere.

3. Risultati

Qui di seguito vengono riportati alcuni estratti dell'attività di lettura ad alta voce videoregistrata che mostrano in che modo questo tipo di pratica può essere considerata un'attività collaborativa costruita passo dopo passo dalla docente che legge e dialoga e dagli studenti che ascoltano e intervengono spontaneamente nel dialogo.

Negli estratti 1 e 3 è possibile notare come la docente stimoli e solleciti gli studenti con delle domande finalizzate a verificare le loro conoscenze riguardo la storia, favorire l'immersione con l'esperienza di lettura ma anche per soffermarsi e chiarire insieme i passi che apparivano più complicati.

Nell'estratto 2, invece, la docente rilegge un passo in maniera più lenta, molto probabilmente è un punto saliente della storia sul quale è necessario soffermarsi nuovamente. Secondo Victor Nell (1988) si legge più lentamente quando vi è un passaggio "preferito" della storia, e questo avviene quando si assapora una particolare esperienza di lettura.

Effects of Reading

Estratto 1, Minuto 1:39

- 1 Doc: Bradamante ne sapeva di più?
chi era Bradamante?
- 2 St1: eraaa que[lla
- 3 St2: [quella che si era innamorata
- 4 St3: laaa guerriera
- 5 St4: eh!
- 6 Doc: la guerriera. Ha salvato Rambaldo e?
- 7 St3: di cui Rambaldo si era innam,
- 8 Doc: di cui Rambaldo si era innamorato

Estratto 2, Minuto 3:34

- 1 Doc: Ve lo rileggo un pezzetto? abituati a compiere magnanime
imprese ma all'INGROSSO, >cioè
come viene viene< riuscendo a stare alla bell'e meglio
dentro le SACROSANTE REGOLE che avevano giurato di seguire,
e che, (.) essendo così ben fissate, toglievano loro la
fatica di pensare. (*cambia voce*)
- 2 St1: mah eh+ che le regole erano (0.5) eh cioè erano così loro
non potevano pensare a come
- 3 St3: *+alza la mano*
- 4 St2: era già tutto prestabilito
- 5 Doc: eh!
- 6 St3: forse mi ricorda il punto dove abbiamo letto la formazione di
Aginulfo, che tutta, era, ci stavano molte masse di voglia di
esserci che venivano disperse e rilasciate nell'aria, gli uomini
non avevano
- 7 Doc: a memoria te lo ricordi, l'hai riletto Beatrice?
L'hai riletto? L'hai riletto (tono ridente)
- 8 St3: ce l'avevo a casa
- 9 Doc: Ma vi ricordate anche un'altra cosa scusate a un certo
punto si parla di qualcuno che per poter essere deve.
- 10 St4: AH, *emh emh Lui
**alza la mano per prendere la parola*
- 11 Doc: *schiocca le dita e indica la studentessa*
- 12 Doc: lui! Aginulf no
- 13 St4: no
- 14 Doc: Gurdulù
- 15 St3: Ah si è vero
- 16 Doc: Ricordate? Quindi comincia a tornare questa cosa. Chissà
che cos'è quest'idea. Non importa pensare

Estratto 3 Minuto 5:58

- 1 Doc: difatti, appena aveva le sue armi indosso era un'altra, tutta
lucente dal corno dell'elmo ai gamberuoli, facendo sfoggio dei
pezzi d'armatura più perfetti e nuovi, e con l'usbergo
infocchettato di nastri COLOR? (*cambia voce*)
(0.7)
*Alcuni studenti impegnati a disegnare alzano il capo e guardano
la professoressa*
- 2 Stud4: *Viola
**indica la professoressa*
- 3 Doc: Pervinca
Oh secondo me l'avete imparata a memoria. Confessalo!
Pervinca perché la parola pervinca ritorna tanto eh

Effects of Reading

I tre estratti mostrano chiaramente come l'esperienza della lettura sia ampiamente condivisa tra gli alunni. Si percepisce l'attenzione e la prontezza di alcuni studenti (più nello specifico quattro studenti (stud 1,2,3,4) a rispondere alle domande della docente. Per questo gli alunni e la docente possono definirsi una comunità di pratica, "un aggregato di persone che si riuniscono per impegnarsi reciprocamente in qualche impresa comune" (Eckert, McConnell-Ginet, 1992, p. 95). Partecipare a questa attività può produrre differenti modi di percepire una storia o portare allo sviluppo di particolari caratteristiche linguistiche condivise. Tre elementi definiscono una comunità di pratica:

- l'impegno reciproco,
- un'impresa comune,
- un repertorio condiviso.

Estratto 4, Minuto 7:12

- 1 Doc: Qui ancora si diceva che ella del tutto smentisse i suoi rigidi ideali: era un'amante a un tempo tenera e furiosa. Ma se l'uomo la seguiva su questa via e s'abbandonava e perdeva il controllo di sé stesso, lei subito se ne disamorava e si rimetteva in cerca di tempere più adamantine. Ma chi poteva più trovare?
- >2 Stud5: Agilulfo
- 3 Doc: Nhhheessuno dei chahmpioni crihstiani

Nell'estratto 4 lo studente 5 (turno 2) si autoseleziona spontaneamente rispondendo a una domanda presente nel racconto. Questo dimostra il suo interesse rispetto alla progressione della narrazione, quando l'Autore descrive l'attitudine di Bradamante. Al turno 3 la docente continua la lettura ma ridendo e inserendo delle particelle di risata (h) tra le parole. Nell'estratto 5 si verifica un'altra relazione spontanea, più nello specifico un commento pessimista da parte dello studente 3 rispetto a quello che potrebbe pensare Rambaldo dopo il gesto eroico di Agilulfo con l'arco. Ma è un tipo di reazione che svela un'operazione mentale complessa, l'immedesimazione dello studente con il personaggio di Agilulfo.

In questi due casi la lettura del testo ha evocato delle risposte personali e affettive da parte degli studenti che mostrano un alto livello di comprensione e immersione nella storia narrata.

Estratto 5 Min: 17:47

- 1 Doc: Chi mai, chi mai altro potrà tirare d'arco con tanta nettezza?
(cambia la voce)
Chi potrà essere preciso e assoluto in ogni atto come lui?
- 2 Stud4: ehhh, No!
- 3 Doc: e così dicendo calciava via zolle erbose, spezzava frecce contro le palizzate. Agilulfo era già lontano e non si voltava; il cimiero iridescente era piegato avanti come camminasse chino, a pugni stretti sul pettorale, trascinando il nero mantello.
(0.6)
- >4 Stud3: diciamo che Rambaldo non è molto contento da questa scena

Nell'estratto 6 la narrazione prosegue e la docente fa una domanda di interpretazione alla classe (Batini, 2023, p. 112), chiede cosa significa il termine caduco. Lo studente 6 risponde al turno 2 con il termine temporaneo e la docente al turno 3 fornisce un esempio per rendere chiaro a tutti il significato della parola.

Effects of Reading

Estratto 6, Minuto 28:00

- 1 Doc: Ma la nostra santa vocazione vuole che si anteponga alle caduche gioie del mondo qualcosa che poi resta. Caduco che vuol dire?
- 2 Stud6: temporaneo
- 3 Doc: perché? Bravissimo. Dove l'hai sentita sta parola? Caduco vuol dire che è temporaneo, finisce. Dove lo troviamo caduco anche. È un aggettivo di che cosa? Delle? Le foglie scusate quando studiate geografia non ci sono delle foglie caduche?

Estratto 7, Min 6:52

- 1 Doc: Allora, volete che vada dalla madre badessa a supplicarla che mi cambi d'opera, che mi mandi a tirare l'acqua dal pozzo, a filar canapa, a sgranare ceci? Come altra punizione. C'è uno poteva redimersi sgranando ceci, andando a prender l'acqua invece lui scrivendo Volete che cambi? Smetta di narrare?
- >2 Stud5: no!
- 3 Doc: non serve tanto, dice lei. Continuerò secondo il mio dovere di monaca scrivana, meglio che posso.

Anche nell'estratto 7 troviamo una risposta spontanea dello studente 5 che alla domanda "Volete che cambi", una domanda che fa parte del testo narrato, risponde di no. Questo fraintendimento rivela la profonda immersione dello studente in quello spazio ibrido e relazionale che è stato definito "zona di lettura ad alta voce" (Batini & Giusti, 2021). La risposta di slancio dello studente, che sembra credere che quella domanda sia posta dalla docente alla classe e quindi teme di dover interrompere l'esperienza di lettura, rivela all'intero gruppo classe l'esistenza di questo spazio comune in cui ciascuno è contemporaneamente nel mondo narrato e in aula, nel qui e ora dell'ascolto e nell'altrove della concretizzazione della storia, al punto da potersi ingenerare confusione tra l'uno e l'altra.

4. Discussione

Ricorrendo al metodo dell'analisi della conversazione applicato a una sessione di lettura ad alta voce ci siamo proposti di verificare la qualità relazionale della didattica della lettura alta voce condivisa e di saggiare la possibilità di indagare con questo approccio le strategie e le ecniche didattiche funzionali al raggiungimento dei livelli di attenzione, di comprensione e di partecipazione necessari a un uso proficuo ed efficace della lettura ad alta voce. Dagli estratti emerge che gli studenti avevano piena libertà di autoselezionarsi per rispondere alle domande stimolo della docente, ma anche per condividere le loro emozioni e sensazioni rispetto ai personaggi della storia. Questa pratica può così contribuire a costruire uno specifico legame grupale in grado di mostrare l'allineamento tra gli studenti e la docente (Coates, 2007).

Definita in letteratura una "didattica raffinata" (Cisotto, 2006, p. 178; Batini & Giusti, 2021, p. 162; Batini, 2022, p. 117), la didattica della lettura ad alta voce è una pratica interazionale dalla rilevante dimensione performativa, la cui riuscita dipende da una molteplicità di fattori. In particolare, i dati raccolti rendono conto della complessità e della ricchezza dell'interazione, e confermano la difficoltà a individuare il confine tra strategia di intervento codificata (per es. la domanda stimolo dell'insegnante, l'alterazione della voce ecc.) e l'iniziativa e la risposta dell'insegnante che legge. Tuttavia, l'analisi conversazionale consente di individuare e analizzare alcuni comportamenti competenti quali la capacità di coinvolgere mostrando piacere, di dialogare con il pubblico, di accogliere le istanze di chi ascolta e dare feedback, di gestire

Effects of Reading

la voce, di creare connessioni tra il dispositivo testuale e il sostrato esperienziale dei partecipanti, di sollecitare l'immaginazione e la visualizzazione, di tenere il filo tra le diverse sessioni di lettura (Batini & Giusti, 2022, pp. 69-114).

Nello specifico:

- la capacità di coinvolgere mostrando piacere è manifestata dalla docente attraverso l'uso esplicito della risata (estratto 4), che testimonia allineamento, una cooperazione che facilita il buon andamento dell'attività in corso e il fluire della conversazione;
- la capacità di dialogare attraverso l'utilizzo di domande e punti di vista che permettono una negoziazione di significati (Batini 2023) (estratto 2);
- la capacità di accogliere le istanze di chi ascolta e dare feedback (estratti 2 e 6);
- la capacità di gestire la voce come tecnica per attirare l'attenzione e favorire l'immersione nella storia (estratti 2, 3 e 5);
- la capacità di creare connessioni tra il dispositivo testuale e il sostrato esperienziale dei partecipanti (estratti 2 e 3);
- la capacità di sollecitare l'immaginazione e la visualizzazione, per esempio attraverso la rilettura di un passo accentuando le differenti voci dei personaggi (estratto 2);
- la capacità di tenere il filo tra le diverse sessioni di lettura (estratti 5 e 7).

Dalla lettura dell'intervista realizzata dopo la registrazione è possibile ricavare ulteriori informazioni sull'importanza assegnata alla scelta del libro da leggere, da mettere in relazione con gli effettivi livelli di comprensione della lettura degli studenti – la docente parla di tre livelli di difficoltà identificati dagli stessi studenti, i libri-vacanza, i libri-bingo e i libri-sfida (Atwell & Atwell Merkel, 2022) – e sulla consapevolezza dell'importanza di leggere ad alta voce per sviluppare le competenze socio-cognitive degli studenti, il cui impatto viene correlato al fatto che «la costruzione dell'immaginario che scaturisce dalla storia letta avviene in modo condiviso»:

[...] siamo tutti dentro alla stessa storia nello stesso momento e condividiamo impressioni, vissuti, e riflessioni anche diverse, questo fa sì che l'elaborazione della storia e la dimensione relazionale siano legate tra loro e poi perché leggere a voce alta a qualcun e ascoltare chi legge sono due atti che prevedono stare in rapporto con qualcuno (sia leggendo che ascoltando) e contemporaneamente comprendere quello che viene letto. [docente]

Meno rilievo viene assegnato alle tecniche –

Non credo di usare nessuna tecnica particolare se non prevedere la lettura del libro scelto in momenti della mattinata in cui i ragazzi e le ragazze abbiano già dovuto lavorare troppo sull'ascolto per non creare confusione, sovrapposizione oppure, semplicemente, per non stancarli» [docente], – mentre è attribuita molta importanza all'autoformazione, per cui la docente dichiara di prepararsi soprattutto «registrando la lettura e riascoltandola, anche se non sempre del brano che poi leggerò».

Occorre precisare che l'attività, realizzata nel contesto delle ore di insegnamento dell'italiano di una classe di scuola secondaria di primo grado, rappresenta un caso particolare sia nell'ambito dell'insegnamento di italiano, in cui non si registra un'ampia diffusione della lettura integrale condivisa di opere letterarie in classe, sia nell'ambito del metodo della lettura ad alta voce condivisa (Batini, 2023), a cui si avvicina per molte sue caratteristiche ma da cui differisce proprio perché la lettura è praticata in questo caso esclusivamente dalla docente di italiano e non, come previsto dal metodo, da ogni docente, indipendentemente dalla disciplina insegnata. Per la ricerca futura si suggerisce di estendere l'applicazione dell'analisi conversazionale al metodo della lettura ad alta voce condivisa così come descritto da Batini (2023) e realizzato in

Effects of Reading

numerosi progetti (Batini, 2023, pp. 215-239).

5. Conclusioni

Il metodo dell'Analisi della Conversazione sembra particolarmente adatto a studiare il funzionamento di una sessione di lettura ad alta voce proprio perché volto a svelare la molteplicità di azioni e significati che si costruiscono durante la pratica della lettura. L'originalità di questo approccio permette di riconoscere la grande ricchezza di dettagli che, normalmente, vengono dati per scontati e che, se riportati alla luce, possono spiegare e rendere chiari gli effetti della lettura ad alta voce e le diverse tecniche utilizzate dai docenti per raggiungere una cooperazione reciproca in aula.

Il presente studio – che andrebbe sviluppato ed esteso ad altre esperienze di lettura ad alta voce condivisa – conferma l'importanza della dimensione interattiva e performativa di questa pratica didattica, che comporta un dialogo alla pari tra docente e studente e richiede una pluralità di competenze molto raffinate e di difficile individuazione da parte del docente. Questo approccio potrebbe aiutare meglio a definire il profilo dell'insegnante che legge ad alta voce, specialmente se accompagnato anche da interviste somministrate al docente stesso.

Riferimenti bibliografici

- Acosta-Tello, E. (2019). Reading aloud: engaging young children during a read aloud experience. *Higher Education Journal*, 37, 1-7.
- Atwell, N., & Atwell Merkel, A. (2022). *Come aiutare i ragazzi e le ragazze a diventare lettori abili, appassionati, abituali, critici*. Loescher.
- Batini, F. (2022). *Lettura ad alta voce: Ricerca e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Carocci.
- Batini, F. (Ed.). (2022). *Il futuro della lettura ad alta voce: Alcuni risultati della ricerca educativa internazionale*. FrancoAngeli.
- Batini, F. (2023). La lettura ad alta voce condivisa. In F. Batini (Ed.), *La lettura ad alta voce condivisa: Un metodo in direzione dell'equità* (pp. 17-78). Il Mulino.
- Batini, F., & Giusti, S. (2021). Zona di lettura ad alta voce. In P. Lucisano (Ed.), *Ricerca e didattica per promuovere intelligenza comprensione e partecipazione: Atti del X Convegno della Sird: Tomo 2* (pp. 161-174). Pensa Multimedia.
- Batini, F., & Giusti, S. (Eds.). (2021). *Tecniche per la lettura ad alta voce: 27 suggerimenti per la fascia 0-6 anni*. FrancoAngeli.
- Batini, F., & Giusti, S. (Eds.). (2022). *Strategie e tecniche per leggere ad alta voce a scuola. 16 suggerimenti per insegnanti del primo e del secondo ciclo*. FrancoAngeli.
- Bulzoni, L. (2019). *Una meravigliosa solitudine. L'arte di leggere nell'Europa moderna*. Einaudi.
- Coates, J. (2007). Talk in a play frame: More on laughter and intimacy. *Journal of Pragmatics*, 39, 1, 29-49.
- Cisotto, L. (2006). *Didattica del testo*. Carocci.
- Eckert, P. & McConnell-Ginet, S. (1992). Communities of practice: where language, gender, and power all live. In K. Hall, M. Bucholtz & B. Moonwomon (Eds.), *Locating Power: proceedings of the econd Berkeley Women and Language Conference* (pp. 89-99). Berkeley: Berkeley Women and Language Group.
- Garfinkel, H. (1996). Ethnomethodology's Program. *Social Psychology Quarterly*, 59, 1, 5-21.
- Garritano, D. (2023). *Un'affollata solitudine. Per una sociologia della lettura*. Carocci.
- Giusti, S. (2020a). Zone di lettura: Per una didattica dell'esperienza estetica. *Versants*, 67(2), 11-23
<https://doi.org/10.22015/V.RSLR/67.2.2>
- Giusti, S. (2020b). L'esperienza dei mondi narrati. In F. Batini (Ed.), *Le parole e le storie: Lessico e lettura* (pp. 51-68). Giunti Scuola.
- Giusti, S. (2023). La lettura ad alta voce come esperienza estetica. In F. Batini (Ed.), *La lettura ad alta voce condivisa: Un metodo in direzione dell'equità* (pp. 103-121). Il Mulino.

Effects of Reading

- Giusti, S., & Martincic, R. (2021). L'insegnante che legge ad alta voce: per una scuola più equa e inclusiva. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(38), 410-419.
- Heath, C., Hindmarsh, J., Luff P. (2010). *Video in qualitative research: analysing social interaction in everyday life*. Sage Publications.
- LeBaron, C. (2005). Considering the social and material surround: Toward microethnographic understandings of nonverbal behavior. In V. Manusov (ed.), *The sourcebook of non-verbal measures* (pp. 493-506). Erlbaum.
- Molè, M.A. (2023). *Verso un approccio interazionale per lo studio della risata nella conversazione*. Altravista.
- Nell, V. (1988). *Lost in a book: the psychology of reading for pleasure*. Yale University Press.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation*, Blackwell, Oxford, 2 vols., (trad. it. parziale *L'analisi delle categorie*, Armando, Roma, 2010, a cura di E. Caniglia).
- Tainio, L., & Slotte, A. (2017). Interactional organization and pedagogic aims of reading aloud practices in L1 Education. *Nordic Journal of Literacy Research*, 3(1). <https://doi.org/10.23865/njlr.v3.469>