

**Sistemi di scrittura e lingue a confronto attraverso la lettura.
Promuovere la competenza interculturale alla Scuola dell'Infanzia**
A Comparative Analysis of Writing Systems and Languages through Reading:
Fostering Intercultural Competence in Early Childhood Education

Elisa Farina

Ricercatrice, Università degli Studi di Milano-Bicocca, elisa.farina@unimib.it

ABSTRACT

When children approach a written text to comprehend its meaning, they formulate various ideas and hypotheses. They recognize the social function of different texts, compare text and images, and analyze the qualitative and quantitative aspects of writing. Within this framework, the present study explores how the comparison between different types of writing systems and languages promotes intercultural competence and emergent literacy in preschool settings.

The qualitative analysis described herein was conducted based on verbal interactions recorded during the exploration and reading of the same text in different languages, or of multilingual texts, across three preschools characterized by a high percentage of students with migrant backgrounds.

The collected data highlight the students' ability to perceive the diversity of non-Latin writing systems and to develop profound linguistic reflections on the Latin writing system, using Italian as the graphic reference norm. Among the most evident outcomes are the celebration of diversity and the recognition of language as an identity marker—the result of a process of cognitive decentering.

Keywords: emergent literacy, prereaders, intercultural competence, print referencing, early childhood education

Quando i bambini si accostano a un testo scritto per capirne il significato elaborano diverse idee e ipotesi partendo dal riconoscimento della funzione sociale dei differenti testi, dal confronto tra testo e immagine e dagli aspetti qualitativi e quantitativi delle scritte. All'interno di questa cornice, il presente studio analizza come il confronto tra sistemi di scrittura e lingue diverse, mediato dalla lettura di albi illustrati, promuove la competenza interculturale e l'alfabetizzazione emergente nella scuola dell'infanzia. L'analisi qualitativa descritta è stata condotta a partire dalle interazioni verbali avvenute durante l'esplorazione e la lettura di uno stesso testo in diverse lingue, o di testi plurilingue, in tre scuole dell'infanzia caratterizzate da un'alta percentuale di alunni con background migratorio. I dati raccolti evidenziano la capacità degli alunni di cogliere la diversità di sistemi di scrittura non latini e di elaborare profonde riflessioni linguistiche sul sistema di scrittura latino, utilizzando l'italiano come norma grafica di riferimento. Tra gli esiti maggiormente evidenti si rileva la valorizzazione delle differenze e il riconoscimento della lingua come tratto identitario, frutto di un decentramento cognitivo.

Parole chiave: alfabetizzazione emergente, prelettori, print referencing, competenza interculturale, scuola dell'infanzia

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 5 | n. 1 | giugno 2026

Citation: Farina, E. (2026). Sistemi di scrittura e lingue a confronto attraverso la lettura. Promuovere la competenza interculturale alla Scuola dell'Infanzia. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 5(1), 23-38. <https://doi.org/10.7347/EdL-01-2026-02>.

Corresponding Author: Elisa Farina | elisa.farina@unimib.it

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

Pensa MultiMedia ISSN 2785-7050 | DOI: 10.7347/EdL-01-2026-02

Authorship/Attribuzioni:

Funding/Finanziamento: N/A

1. Introduzione

Il pluralismo culturale e linguistico che caratterizza le società del XXI secolo richiede un continuo investimento in termini di politiche educative affinché sia promossa una competenza interculturale che consenta di “comprendere l’alterità, stabilire legami cognitivi e affettivi tra esperienze di alterità passate e nuove, mediare tra i membri di due (o più) gruppi sociali e le loro culture e mettere in discussione le presupposizioni e ciò che viene generalmente dato per scontato nel proprio gruppo e ambiente culturale” (Consiglio d’Europa, 2016, pp. 10-11).

Se la presenza all’interno delle nostre scuole di studenti con un background migratorio rappresenta per gli studenti stessi la normalità, tanto da essere considerati “nativi multiculturali” (Ministero dell’istruzione, [MI] 2022, p. 9), è tuttavia necessario passare da una naturale convivenza a una vera e propria competenza interculturale superando la concezione che interpreta le culture come realtà folkloristiche. Il riconoscimento dell’altro come diverso da sé, il superamento di credenze e stereotipi insiti nelle diverse culture, lo sforzo di comprendere e interagire con individui che parlano lingue differenti costituiscono obiettivi imprescindibili per un’educazione interculturale che “mira a sviluppare atteggiamenti aperti, riflessivi e critici per imparare ad avere una visione positiva e a gestire in modo proficuo tutte le forme di contatto con l’alterità” (Consiglio d’Europa, 2016, p. 14).

Gli Orientamenti interculturali (MI, 2022) evidenziano il concetto di “universalità dell’educazione culturale per tutti” (p. 9) da raggiungersi anche attraverso la valorizzazione della diversità linguistico-culturale, indirizzando le scuole di ogni ordine e grado verso curricoli che contemplino un’educazione al plurilinguismo avente come obiettivi il riconoscimento delle lingue parlate dai bambini e dalle bambine nei contesti extrascolastici, la valorizzazione di ogni lingua e della diversità linguistica e, infine, l’attivazione di processi metalinguistici di comparazione e scambio tra le lingue (p. 34).

Il riconoscimento e la valorizzazione delle lingue, nonché la promozione di processi metalinguistici di comparazione tra queste, trovano nella scuola dell’infanzia un ambiente fertile per svilupparsi, sia perché i bambini si presentano alla scuola dell’infanzia con un “patrimonio linguistico significativo, ma con competenze differenziate che vanno attentamente osservate e valorizzate” (Ministero dell’università e della ricerca [MIUR], 2012, p. 27), sia perché, a quell’età, sperimentano nuovi linguaggi, osservano e interrogano la natura e formulano ipotesi “sulle relazioni, sulla lingua, sui diversi sistemi simbolici ..., sull’esistenza di altri punti di vista” (p. 27).

Nelle scuole dell’infanzia che vedono la presenza di bambini italofoni e non, la scoperta e il riconoscimento di lingue diverse dalla propria può avvenire non solo grazie a momenti di interazione durante le quotidiane attività, ma richiede anche di essere promosso tramite attività didattiche progettate sistematicamente quali la lettura ad alta voce da parte dell’adulto, l’esposizione e il confronto con libri e albi illustrati in diverse lingue. Sono infatti ormai molto numerosi gli studi che evidenziano l’efficacia e i benefici della lettura ad alta voce dell’adulto quando questa è praticata quotidianamente e facendo uso di una diversità di testi, di formati e di linguaggi (Batini et al., 2019; Giusti & Mancini, 2022; Surian et al., 2022). Inoltre, in contesti scolastici caratterizzati da un alto livello di multiculturalismo, gli albi illustrati costituiscono dei potenti mediatori linguistici (Batini et al., 2023) in quanto il rapporto tra immagini e parole supporta la comprensione.

All’interno di questa cornice, il presente contributo intende esplorare quanto la lettura e il confronto di albi illustrati in diverse lingue, supportati da richieste esplicite da parte dell’adulto di focalizzazione sul codice scritto, consenta a bambini in età prescolare di riconoscere la diversità di lingue e di sistemi di scrittura, comprendere le caratteristiche specifiche della propria lingua, avvicinarsi alla comprensione del concetto di traduzione sviluppando in questo modo una sensibilità interculturale.

1. Background Teorico

1.1 Familiarizzazione con la lingua scritta e lettura ad alta voce

Come sottolineava Emilia Ferreiro già nei primi anni Duemila, domandarsi se la scuola dell'infanzia debba insegnare a leggere e a scrivere è una domanda mal posta perché “tanto la risposta affermativa quanto quella negativa si fondano su un presupposto che nessuno discute: si è convinti che l'accesso alla lingua scritta cominci il giorno e all'ora che gli adulti decidono” (Ferreiro, 2003, p. 108). I bambini giungono nel contesto scolastico con un ricco bagaglio di conoscenze ed esperienze attorno al codice scritto grazie alla pervasività della lingua scritta nell'ambiente. Lettura e scrittura entrano dunque inevitabilmente nella scuola dell'infanzia il cui compito è quello di creare occasioni sociali di contatto con la lingua, predisponendo un ambiente ricco di cultura scritta e progettando attività che consentano ai bambini, in interazione, di comprendere qual è la funzione sociale della lettura e della scrittura.

Soprattutto per gli alunni che provengono da un contesto socio-culturale svantaggiato e che hanno scarse occasioni di contatto con la lingua scritta nell'ambiente familiare, la scuola dell'infanzia può costituire il primo ambiente in cui possono ascoltare la lettura ad alta voce, vedere gli adulti scrivere e avere la possibilità di sperimentarsi nella scrittura spontanea (*invented spelling*), giocare con il linguaggio scoprendo anche somiglianze e differenze tra lingue diverse, provare a leggere utilizzando dati di contesto e scoprendo le differenti funzioni testuali. Tali pratiche permettono di sviluppare abilità, processi e atteggiamenti interdipendenti, considerati i precursori evolutivi della lettura e della scrittura (Teale & Sulzby, 1986) e che definiscono il costrutto di alfabetizzazione emergente (Ravid & Tolchinsky, 2002).

Tra le diverse pratiche, la lettura ad alta voce da parte dell'adulto rappresenta un'azione di “democrazia cognitiva” (Batini & Giusti, 2022) poiché offre a tutti i bambini, indipendentemente dalla loro provenienza sociale e dalle loro esperienze pregresse, il raggiungimento o il consolidamento di competenze necessarie per la vita e il successo scolastico. I benefici che tale pratica apporta – se adottata in modo sistematico, intensivo e progressivo, prediligendo una varietà di testi e linguaggi (Batini, 2023) – sono ampiamente documentati e riconosciuti. Se, da un lato, espone precocemente i bambini alla lettura ad alta voce influisce positivamente sulla motivazione come futuri lettori (Lonigan & Whitehurst, 1998), dall'altro sollecita la dimensione emotiva e cognitiva. Nel momento in cui l'adulto legge ad alta voce può, infatti, formulare domande, chiedere di attivare conoscenze pregresse, spronare i bambini a fare inferenze: “la mediazione del lettore è finalizzata non solo all'atto del leggere, ma anche alla produzione di domande e all'accompagnamento e alla conduzione di un processo di co-costruzione delle risposte e di confronto con i partecipanti, che apre alla possibilità di appropriarsi di molteplici interpretazioni e punti di vista diversi per leggere e rileggere la realtà e il sé” (Szpunar, 2024 pp. 68-69). Inoltre, dal punto di vista linguistico, partecipare ad atti costanti di lettura ad alta voce influisce positivamente sul lessico ricettivo e produttivo in quanto il bambino è esposto a un vocabolario più ricco e articolato rispetto a quello orale (Price & Kalil, 2019); secondo le ricerche di Massaro (2017) i bambini che ascoltano sistematicamente la lettura ad alta voce di un libro illustrato hanno una probabilità, tre volte maggiore, di sperimentare una nuova parola in quanto i testi possiedono una complessità cognitiva superiore rispetto all'oralità, entrando in contatto con vocaboli che difficilmente incontrerebbero in conversazioni informali. Attraverso la lettura ad alta voce, come si vedrà in seguito, l'adulto può inoltre focalizzare l'attenzione del bambino sul codice scritto (*print-focused reading*) affinché inizi a familiarizzare con le proprietà grafiche e ortografiche della lingua, a confrontare sistemi di scrittura o lingue differenti, sollecitando previsioni rispetto al contenuto del testo o al significato di una scritta. Atteggiamenti questi che consentono di sviluppare e di sostenere i diversi fattori implicati nell'alfabetizzazione emergente.

1.2 Print-focused read-aloud

Nel momento in cui i bambini si accostano a un testo scritto, grazie al confronto tra testo e immagini, elaborano diverse idee e ipotesi per capirne il significato. Come le ricerche psicogenetiche hanno evidenziato (Ferreiro & Teberosky, 1985) i bambini pensano inizialmente che le parole scritte rappresentino i nomi degli oggetti raffigurati o delle persone che sono spazialmente più vicine (*ipotesi del nome*): se, in alcuni casi, questo rapporto tra immagine e testo non crea alcun conflitto poiché a una immagine corrisponde una parola (ad esempio, sopra all'immagine di un cane vi è la scritta "cane"), nelle situazioni più comuni o di fronte alle scritte che i bambini vedono tutti i giorni nell'ambiente, il rapporto tra testo e immagine non è così diretto. In alcuni casi a una sola immagine (es: il cane) può corrispondere una scritta molto lunga (es: "Le avventure del cane Bob") oppure, viceversa, di fronte a immagini raffiguranti più soggetti (es: una gallina, una mucca, un maiale ecc..) può corrispondere una sola parola (es: la fattoria). Queste situazioni creano dei veri e propri conflitti cognitivi che portano i bambini a porre attenzione sia alle proprietà quantitative di un testo (la lunghezza della scritta, il numero di parole contenute in un titolo ecc...) sia alle proprietà qualitative (le lettere che compongono la parola), (Ferreiro, 2003; Ryolo, 2022; Teruggi, 2019). Accanto a ciò, l'interpretazione di un testo è data anche dalla conoscenza che i bambini hanno della funzione sociale dei testi stessi; attraverso la partecipazione in famiglia o a scuola alle diverse pratiche sociali di lettura, i bambini comprendono che la pubblicità "serve per vendere i prodotti" e che le notizie presenti su un quotidiano non possono iniziare con "c'era una volta". I bambini, dunque, già in età prescolare sono in grado di comprendere la funzione sociale dei testi, di formulare ipotesi per interpretare il significato delle scritte che li circondano, a patto che ci siano adulti che offrano loro occasioni di lettura e di confronto con il codice scritto.

Coerentemente con il processo di lettura messo in atto dai bambini "prelettori", la scuola dell'infanzia è dunque chiamata a progettare situazioni di lettura in cui l'adulto indirizzi l'attenzione dei bambini non solamente sulle immagini ma anche su tutti gli altri elementi del paratesto: titoli, sottotitoli, note, spiegazioni, grafici che incorniciano il testo. Durante la lettura, focalizzando l'attenzione sulla copertina di un albo illustrato, attraverso quella che viene definita "anticipazione locale" (Teruggi, 2019; Ryolo, 2022) l'adulto può iniziare a domandare ai bambini dove si trova il titolo della storia, che cosa indicherà, per esempio, la scritta sopra il titolo (l'autore del testo) o, più specificamente, quale sarà, secondo loro, il titolo della storia. Nel contesto italiano, già a partire dagli anni Novanta del secolo scorso, diversi studi ed esperienze condotte con bambini della scuola dell'infanzia hanno evidenziato come l'atteggiamento dell'adulto di porre domande sul codice scritto prima o durante la lettura ad alta voce sviluppi nei bambini una *print knowledge*, considerata un precursore fondamentale della lettura (Orsolini, 1999; Pascucci, 2001; Zucchermaglio, 1991).

Più recentemente, diversi studi si sono focalizzati proprio su questa modalità di lettura da parte dell'adulto andando a definire quella che attualmente viene definita *print-focused read-aloud* o *print referencing*. Gli studi di Zucker e collaboratori (2009) indicano la *print referencing* come una tecnica basata su evidenze scientifiche, progettata per aumentare la conoscenza del codice scritto nei lettori emergenti (bambini dai 3 ai 5 anni) durante le letture quotidiane ad alta voce. Anche le ricerche di Dynia e collaboratori (2013) indicano la *print referencing* come una modalità di lettura dell'adulto il cui scopo è quello di richiamare esplicitamente l'attenzione dei bambini sulle forme, funzioni e caratteristiche del testo scritto tramite segnali verbali (domande, commenti) e non verbali (indicare con il dito). Per Massaro (2017), inoltre, una lettura focalizzata sul testo deve essere sollecitata da parte dell'adulto in quanto i bambini, durante una lettura tradizionale, trascorrono il 95% del tempo a guardare le immagini anziché le parole.

Numerosi studi sperimentali confermano che i bambini in età prescolare esposti regolarmente a una lettura che focalizzi la loro attenzione anche sul codice scritto (senza che ciò vada a scapito della lettura come dono) migliorino in modo significativo e duraturo nelle abilità di lettura delle parole, nello spelling

Effects of Reading

e nella comprensione. Le ricerche di Justice e collaboratori (2000, 2002) in particolare, evidenziano come i gruppi sperimentali in cui gli insegnanti hanno utilizzato una lettura focalizzata sul testo abbiano ottenuto punteggi più alti nella scrittura del proprio nome, nel concetto di parola e nella *print knowledge*.

Senza addentrarci in modo specifico nei diversi studi sperimentali, è opportuno evidenziare quanto il promuovere un'attenzione su tutti gli elementi del paratesto, soprattutto prima di iniziare la lettura di una storia, dia la possibilità agli alunni di comprendere quale sia la funzione del testo che hanno di fronte, di attivare le loro conoscenze pregresse e di fare previsioni sul contenuto del testo o sul significato delle scritte presenti. Inoltre, indirizzare gli alunni sul codice scritto consente loro di comprendere quali sono le convenzioni della stampa, di sviluppare la consapevolezza notazionale (Pinto et al., 2017), di riflettere sul sistema di scrittura e sulle proprietà ortografiche della propria lingua (come le combinazioni di lettere più frequenti e la loro posizione) anche prima di ricevere un'istruzione formale (Teruggi, 2019).

Si tratta dunque di promuovere tutti quegli atteggiamenti, abilità e competenze proprie dell'alfabetizzazione emergente che costituiscono i principali precursori, ancor prima della consapevolezza fonologica, della lettura e della scrittura.

2. Obiettivi, partecipanti e metodologia

Il presente studio ha lo scopo di esplorare come, nella scuola dell'infanzia, la lettura e il confronto di albi illustrati in diverse lingue – attraverso momenti in cui l'adulto focalizza l'attenzione dei bambini sul codice scritto (in particolar modo sul titolo) – consenta agli alunni di comprendere l'esistenza di lingue differenti dall'italiano, di scoprire e riconoscere le caratteristiche dei diversi sistemi di scrittura, di valorizzare le diverse lingue presenti attraverso un continuo confronto tra ciò che è noto (l'italiano) e ciò che appare "diverso" (le altre lingue). Un percorso, questo, che permette di sviluppare una competenza interculturale a partire dalla diversità "conosciuta e riconosciuta" (Ferreiro, 2003).

Lo studio è stato condotto analizzando le trascrizioni delle conversazioni orali avvenute durante l'esplorazione e la lettura di albi illustrati scritti in diverse lingue, in tre scuole dell'infanzia delle province di Milano, Brescia e Sondrio caratterizzate da un'alta percentuale di bambini con background migratorio, esposti in famiglia a una lingua diversa dall'italiano. In particolar modo, nella sezione Tigrotti della scuola milanese, il 52% degli alunni ha un repertorio bi/plurilingue mentre nella sezione Rossa dell'istituto bresciano, l'88% dei bambini proviene da Paesi quali: Albania, Kosovo, Marocco, Nigeria, Perù ed Ecuador. Nella sezione Verde della scuola in provincia di Sondrio, il 30% degli alunni ha origini nordafricane.

Le trascrizioni sono state analizzate utilizzando la codifica tematica qualitativa (Braun & Clarke, 2006). La codifica del corpus testuale ha portato all'identificazione di modelli significativi (*patterns*) ricorrenti all'interno del testo. Data l'eterogeneità delle conversazioni (sia perché avvenute attorno ad albi illustrati differenti, sia perché condotte da bambini dai 3 ai 5 anni le cui affermazioni sono spesso incomplete, poco argomentate o deducibili solamente attraverso il contesto) non è stato possibile definire a priori i temi da analizzare ma si è proceduto seguendo un metodo induttivo guidato dai dati (*data-driven*). L'elenco dei codici è stato dunque sviluppato dopo aver letto attentamente le intere conversazioni e aver preso confidenza con il testo (Auerbach & Silvestrein, 2003; Pastori, 2017).

2.1 Presentazione dei materiali

La presentazione e la lettura di albi illustrati plurilingue è stata condotta da tre studentesse della facoltà di Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca durante l'ultimo anno di

Effects of Reading

tirocinio: le conversazioni, attorno agli albi illustrati, registrate e successivamente trascritte¹, sono avvenute durante le quotidiane o settimanali attività di lettura con gli alunni. Oltre al contesto caratterizzato da un'alta percentuale di alunni esposti in famiglia a lingue diverse da quella italiana, alcuni elementi accomunano i tre interventi. In primo luogo, le ricerche psicogenetiche relative al processo di lettura e scrittura (Ferreiro & Teberosky, 1985) costituiscono la matrice teorica su cui si è innestata l'esplorazione dei testi. In secondo luogo, la *print referencing* è avvenuta sollecitando i bambini a prestare attenzione alle scritte presenti sulla copertina o all'interno degli albi illustrati, ponendo domande quali: "secondo voi che cosa c'è scritto qui?", "come fate a capirlo?" oppure chiedendo esplicitamente un confronto "ma queste scritte sono uguali o diverse". Infine, la consapevolezza di quanto le situazioni collaborative e di interscambio tra alunni rivestano un ruolo chiave nella comprensione del testo (Lumbelli, 2009).

La scelta degli albi illustrati è stata effettuata di concerto con le insegnanti delle diverse sezioni, considerando le diversità linguistiche presenti e la reperibilità dei materiali. Come descritto nella figura 1, in alcuni casi sono state presentate edizioni separate dello stesso albo in lingue differenti, in altre occasioni sono state esplorate edizioni bilingue o multilingue che affiancano all'italiano la traduzione in lingue differenti.

Titolo del testo	FR	EN	IT	PT	RO	ES	DE	AR	BN	ZH	JA	UR	Multilingue
A caccia dell'orso		X	X					X					EN-AR
Che rabbia!		X						X					
Che tempo fa, Elmer?		X	X						X	X			EN-BN/ZH
Chi me l'ha fatta in testa?	X		X					X					
Guarda che faccia!		X	X			X		X		X			Multilingue
I cinque malfatti			X			X							
I tre piccoli gufi			X	X		X							
I want my hat back		X											
Il cucciolo di Valdemar	X	X											
Il Gruffalo			X					X	X	X			
Il piccolo bruco Maisazio		X	X										
Io sono piccola?			X			X		X		X			IT-ES/AR/ZH
La giornata di Elmer		X	X									X	EN-UR
Monkey and Me		X											
Nel paese dei mostri selvaggi	X	X	X		X	X							
Una casa, la mia casa	X	X	X			X	X				X		Multilingue
Zuppa di zucca		X	X										

Figura 1. Albi illustrati in diverse lingue²

3. Analisi e discussione dei dati

L'analisi e la codifica delle conversazioni tra l'adulto e i bambini durante la lettura ad alta voce hanno permesso di individuare alcuni *pattern* ricorrenti nei tre contesti, riferibili alle strategie utilizzate dai piccoli lettori per interpretare i testi nelle diverse lingue. La tabella 1 evidenzia come nelle categorie "analisi spaziale/direzionalità" e "analisi qualitativa" emerge il maggior numero di strategie. Sono soprattutto tali strategie che hanno portato all'individuazione delle caratteristiche dei diversi sistemi di scrittura e a una scoperta ancor più profonda delle diversità insite nelle lingue basate sul sistema alfabetico latino.

1 Si ringraziano: Sara Rizzi, Beatrice Bosio e Camilla Bellesini.

2 Legenda sigle: FR: francese; EN: inglese; IT: italiano; PT: portoghese; RO: rumeno; ES: spagnolo; DE: tedesco; AR: arabo; BN: bengali; ZH: cinese; JA: giapponese; UR: urdu.

Effects of Reading

Categoria di Analisi	Pattern ricorrenti
Supporto Materiale e Grafico	Confronto delle caratteristiche fisiche dell'oggetto libro
Codice Iconico (Immagini)	Uso delle illustrazioni per dedurre l'uguaglianza della storia
	Analisi dell'orientamento dei personaggi
Analisi Quantitativa	Misurazione visiva della lunghezza del testo
Analisi Qualitativa	Riconoscimento di grafemi familiari (specialmente il proprio nome)
	Riconoscimento delle lettere dell'alfabeto latino come modello di confronto
	Analisi della «sintassi visiva» (posizione delle lettere)
	Identificazione di segni di punteggiatura e diacritici
Analisi Spaziale e Direzionalità	Osservazione del verso dello sfoglio
	Osservazione della posizione del titolo "davanti" "dietro"
	Uso della rilegatura come bussola
	Simulazione dell'atto del leggere
Strategie Cooperative e Metalinguistiche	Ricorso all'esperto (compagni o familiari)
	Tentativi di traduzione e intercomprensione.

Tabella 1. *Categorie di analisi*

3.1 L'esistenza di sistemi di scrittura differenti

La consapevolezza della diversità linguistica non è riconducibile, in prima istanza, all'ascolto delle narrazioni in lingua originale, bensì a un'analisi di tipo visivo sui materiali proposti. Il confronto diretto, a volte anche segno per segno, tra il titolo in italiano e quello in altre lingue porta gli alunni a definire come "strani"³ e indecifrabili – a fronte di quelli italiani riconosciuti come "normali" – alcuni elementi grafici presenti. In particolar modo, gli albi in lingua araba, urdu, cinese e bengali guidano la scoperta di sistemi di scrittura differenti da quello italiano. La mancanza di lettere e l'assenza di corrispondenza quantitativa (i titoli confrontati non contengono "lo stesso numero di pezzi") sono gli elementi su cui si basano i piccoli lettori per comprendere la diversità dei sistemi di scrittura. Il rapporto tra il testo (molto differente in quanto non presenta lettere) e le immagini (uguali nelle diverse edizioni) genera un profondo conflitto cognitivo: la storia raccontata nelle diverse edizioni deve necessariamente essere la medesima perché "le immagini sono le stesse" ma, al contempo, non può essere tale perché "non ci sono le stesse scritte".

Dall'analisi qualitativa delle osservazioni sul sistema di scrittura arabo emerge il riconoscimento di alcune caratteristiche peculiari: vengono rilevati i tratti continui, simili al corsivo italiano e l'andamento riconosciuto dagli alunni come a "zigo zago". Inoltre, i segni diacritici sono individuati come la caratteristica più evidente di questo sistema che viene definito "pieno di puntini".

La presenza di bambini arabofoni conduce alla scoperta che tale sistema di scrittura è proprio della lingua araba: confrontando le copertine in diverse lingue de "Il Gruffalò" di Julia Donaldson, viene rilevato immediatamente che il titolo "الغرفول" è in arabo perché "è come quello di casa". Nell'esempio 1, invece, durante l'esplorazione della versione araba di "A caccia dell'orso" di Michael Rosen, il primo momento di impasse dovuto al mancato riconoscimento della lingua viene risolto grazie alle conoscenze pregresse di alcuni alunni, attivate a partire da una specifica domanda dell'adulto.

3 All'interno delle virgolette vengono riportate le parole dei bambini.

Effects of Reading

Esempio 1

*Qualcuno di voi ha mai visto queste scritte con questi puntini da qualche parte*⁴ (riferendosi alle scritte in arabo)?

Mohamed: no.

[...]

Sicuro? E tu Marim?

Marim: ehh, le ho viste.

Le hai viste? Dove?

Marim: nella scuola.

Nella scuola quale?

Marim: di arabo.

Mohamed: arabo, sì.

[...]

Avete sentito cosa ha detto Marim? Che lei queste scritte le ha viste nella scuola di arabo.

Andrea: ah! Quindi uno è italiano e l'altro è arabo.

L'esplorazione di sistemi di scrittura differenti porta con sé anche una riflessione sui diversi sistemi notazionali, rafforzando le conoscenze degli alunni. Se nei titoli in italiano la distinzione tra lettere e numeri sembra ormai acquisita, nel momento in cui si esplorano altri sistemi di scrittura, i nuovi segni sono interpretati come numeri o, addirittura, come accade per il testo in lingua bengali, come un sistema di note musicali. Questa iniziale confusione consente di riflettere sulla funzione dei diversi sistemi di rappresentazione arrivando a concludere che “le lettere servono per leggere” mentre i numeri servono “per contare” e le note “per cantare”. Mentre non è possibile identificare i segni usati per rappresentare i numeri nelle scritte in cinese, arabo, bengali e urdu, sfogliando i testi in rumeno si giunge alla conclusione che i numeri “sono uguali all'italiano”.

Infine, il confronto tra oralità e scrittura conduce a riflessioni metalinguistiche ancora più profonde: la recita come una cantilena dei numeri in inglese (one, two, three, four...) e in albanese (një, dy, tre, katër ...) porta alla scoperta che, seppur i numeri “si dicono diversi”, i simboli grafici (le cifre) utilizzati per scriverli sono gli stessi dell'italiano.

Il confronto tra oralità e scrittura in diverse lingue o fra sistemi di scrittura differenti concorre dunque a sviluppare la “conoscenza notazionale” (Pinto et al., 2017), intesa come la conoscenza della funzione che i segni ricoprono all'interno del codice scritto. Tale sensibilità alla funzione che i segni rivestono nella lingua scritta e la loro possibile correlazione con l'oralità o parti di essa risulta significativamente correlata con le competenze di lettura e scrittura iniziali e costituisce uno dei principali precursori per l'apprendimento della lingua scritta.

La direzionalità della scrittura

Sebbene gli alunni partecipino precocemente a pratiche sociali di lettura e scrittura entro il contesto familiare o extrascolastico – fruendo di testi che seguono la direzionalità specifica del proprio sistema di scrittura – l'acquisizione di tale convenzione grafica non avviene automaticamente.

In età prescolare, quando il bambino è messo nelle condizioni di poter scrivere spontaneamente⁵, si osserva come non vi sia un'interiorizzazione immediata della direzionalità dei segni: anche nei primi mesi

⁴ In tutti gli esempi riportati, il testo in corsivo è riferito alle parole dell'adulto.

⁵ Il termine “scrittura spontanea” indica una scrittura prodotta senza alcun tipo di modello, né orale (scandendo i fonemi), né scritto (mostrando i grafemi).

Effects of Reading

della scuola primaria, diversi alunni producono e leggono scritte il cui orientamento procede da destra verso sinistra.

Anche lo spazio che separa una parola dall'altra è una caratteristica del nostro sistema di scrittura, che viene acquisita grazie ai continui atti di scrittura e di riflessione su di esso: analizzando le scritture spontanee prodotte dei bambini all'inizio del processo di alfabetizzazione si rileva come i testi siano in *scriptio continua* in quanto il concetto di parola è di difficile interiorizzazione (Ferreiro et al., 1996).

Dalle evidenze emerse in sede di analisi delle trascrizioni si osserva come, nelle fasi iniziali, la consultazione di albi illustrati in lingua araba, giapponese o urdu avvenga secondo modalità esplorative non sistematiche, senza seguire l'orientamento convenzionale. Anche alunni arabi o pakistani, seppur esposti a libri con una direzionalità opposta a quella dell'italiano, non sembrano preoccuparsi di questo aspetto. La scoperta dell'esistenza della direzionalità dei sistemi di scrittura avviene a seguito di un lungo processo di confronto, anche pagina per pagina, tra le immagini e le scritte presenti nelle diverse versioni di uno stesso testo. Come evidenziato nella tabella 1, le strategie identificate connesse con la comprensione della direzionalità consistono nello sfogliare i libri nelle diverse lingue facendo continui tentativi "avanti e indietro" e nell'osservare l'orientamento delle immagini.

È soprattutto l'atto di "dover girare il libro" per trovare la copertina e il titolo che crea un primo disorientamento; si veda a tal proposito l'esempio n. 2 in cui i piccoli lettori stanno confrontando la versione araba e italiana dell'albo *Il Gruffalò* di Julia Donaldson.

Esempio 2

Dove lo trovi in questo libro il titolo Aurora? (Indicando l'albo in arabo).

Aurora sfoglia il libro poi lo gira e dice: qua.

E qua cosa hai dovuto fare per trovare il titolo Aurora?

Aurora: dietro.

Ah, sei dovuta andare a cercare dietro. Vogliamo capire come mai per cercare il titolo hai fatto una cosa strana?

Aurora sta sfogliando entrambi i libri.

Aurora: non è uguale perché qua dietro non c'è il Gruffalò (indicando la quarta di copertina dell'albo in arabo).

Ma questo sei sicura che è dietro? Indicando la quarta di copertina del libro in arabo.

Aurora annuisce.

Ma qual è il dietro?

Chiara: il dietro è la fine.

E noi stavamo cercando il titolo.

Aurora: il titolo è questo (indicando la scritta del titolo sull'albo in italiano) e questo dietro (indicando la scritta del titolo sull'albo in arabo).

Allora mi sa che si sono sbagliati, perché tu ci hai detto che l'han messo dietro il titolo.

Aurora: non è dietro il titolo, perché davanti è disegnato.

Il conflitto cognitivo nasce dalla posizione del titolo che, diversamente dalle aspettative degli alunni, è posizionato in quella che loro identificano come la quarta di copertina e che richiede, per essere letta, di girare il testo al contrario. I numerosi tentativi che emergono dall'analisi delle trascrizioni testimoniano un senso di spaesamento e confusione che accompagna, anche nelle relazioni umane, il primo incontro con ciò che è diverso o con ciò che non si riesce a definire attraverso gli schemi della propria cultura.

Al termine della comparazione tra le differenti copertine di uno stesso albo scritto in lingue diverse, in assenza di una soluzione soddisfacente, viene intrapresa un'altra strategia consistente nell'osservare analiticamente, pagina per pagina, tutte le figure presenti. Tale modalità permette di scoprire l'esistenza di una

Effects of Reading

direzionalità diversa da quella propria dei testi in italiano. A titolo esemplificativo si osservi che cosa accade nella sezione Tigrotti durante il confronto della doppia pagina dell'albo illustrato *Che rabbia!* di Mireille d'Allancé in italiano e in arabo.

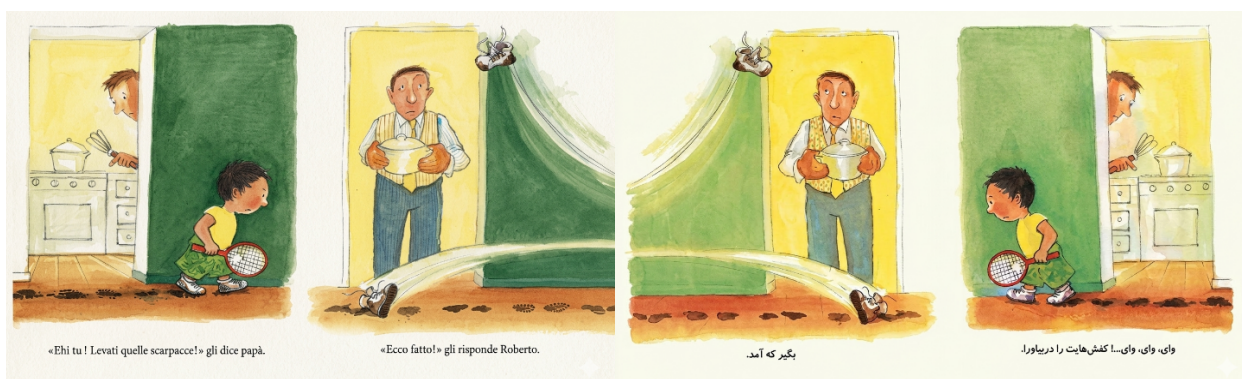


Figura 2. Versione italiana e araba a confronto

Esempio 3

Da che parte la giri la pagina per andare avanti con la storia?

Amaris: così! E succede che il papà dice “Vieni a mangiare!” e lui dice “No no no!” e lancia le scarpe.

E tu Aurora, con il tuo libro?

Aurora: io di qua!

Tu giri di là, che strano... Anche in questo Roberto lancia le scarpe?

Aurora: sì però non è uguale! Non è uguale!

Come mai? Cosa è successo?

Sara: questo dev'essere di qua e questa dev'essere di qua.

Rexhe: ma...? In questo una scarpa va qua e una qua... (riferendosi alla pagina di sinistra del libro in arabo.)

Eh sì. E nell'altro libro?

Rexhe: una qua e una qua (indicando nella pagina di destra del libro in italiano).

Ma come mai succede così?

Rexhe: forse sono diverse.

Loris: in ordine. Non possono essere uguali, sono l'ordine diverso.

Stela: son diversi, questo va là e questo va qua.

Blerona: questo va di qua e questo va di là!

Il conflitto, ricorrente in tutti e tre i contesti indipendentemente dagli albi illustrati esplorati, trova una soluzione grazie alla mediazione dell'insegnante. Le domande di anticipazione del significato: “Ma come va avanti la storia?” o “Secondo voi che cosa racconterà dopo?”, fondamentali per guidare la comprensione del testo, conducono gli alunni a focalizzarsi anche sul contenuto tralasciando momentaneamente il problema della direzionalità delle immagini. La conoscenza della storia, dovuta alla lettura dell'albo in italiano, consente agli alunni di “leggere” il testo in arabo sfogliando le pagine e seguendo la successione delle immagini che, seppur “vanno al contrario, dicono la stessa cosa”.

La scoperta definitiva che la direzionalità della scrittura non è universale, ma dipende dal sistema di scrittura, si compie grazie al riconoscimento che ciascuna lingua ha caratteristiche proprie non solo nel parlato ma anche nello scritto. Le conoscenze pregresse di alcuni bambini, sollecitate durante il lungo pro-

Effects of Reading

cesso di riflessione, svelano il rapporto esistente tra le lingue, i sistemi di scrittura, la pratica della lettura e, conseguentemente, il diverso orientamento delle pagine.

Si veda, a tal proposito, l'esempio 4 riferito alla lettura e al confronto dell'albo *Piccolo bruco Maisazio* di Eric Carle nelle versioni italiana, inglese e araba.

Esempio 4

Ma questi libri raccontano la stessa storia?

Benedetta: sì, raccontano la stessa storia solo che le parole... chi lo legge... si sentono magari diverse lingue. Però è la stessa storia, solo scritta in tre lingue diverse: italiano, inglese e arabo.

Benedetta dice che la storia è uguale, solo scritta in tre lingue diverse. Grazie Benedetta. Mattia?

Mattia: secondo me le storie sono uguali però cambia la lingua. Perché una lingua è in italiano, una lingua è in inglese, una lingua è in arabo. E quindi cambiano le lingue.

Alessia: questi tre sono uguali, perché mela, mela, mela

Benedetta: però in quello in arabo sono girate da questa le scritte, perché è in arabo.

E perché in arabo le scritte sono girate da questa?

Benedetta: perché gli arabi leggono al contrario. Guarda che le scritte degli arabi... gli arabi iniziano qui (indicando con il dito la scritta in arabo, scorrendo da destra verso sinistra) e finiscono qui. Mentre le scritte degli italiani iniziano qui e finiscono qui (indicando con il dito la scritta in italiano, scorrendo da sinistra verso destra).

In conclusione, il focalizzarsi sul testo scritto, attraverso una *print referencing* favorisce lo sviluppo di profonde riflessioni metalinguistiche anche in bambini in età prescolare. La diversità dei segni presenti nei testi, inizialmente riconosciuta come una variazione di tipo grafico (dimensione, tipologia, colore dei caratteri dei titoli), diventa poi l'elemento distintivo per cogliere la diversità delle lingue. Il rapporto tra lingua scritta e lingua orale, infatti, viene mediato attraverso la lettura: la difficoltà da parte dei docenti di decodificare i testi in lingua araba, cinese, bengali e urdu rende evidente il rapporto tra sistema di scrittura e lingua. Si sviluppa dunque la consapevolezza che ogni lingua è governata da norme che regolano il rapporto tra fonema e grafema, definendo così la specificità di ogni sistema di scrittura.

3.2 Le caratteristiche del sistema alfabetico latino

Prendendo in considerazione la categoria "analisi qualitativa" riportata nella tabella 1 è possibile identificare un vero e proprio iter che conduce all'individuazione non solo di sistemi di scrittura differenti da quello latino, ma anche al riconoscimento di lingue diverse dall'italiano che tuttavia utilizzano il sistema alfabetico latino.

Mentre il confronto con il sistema arabo, urdu, cinese o abugida avviene rapidamente attraverso uno spiazzamento prima di tutto visivo, causato dall'assenza di lettere all'interno dei titoli, l'individuazione di lingue quali l'inglese, il francese, lo spagnolo, il portoghese o il rumeno richiede un vero e proprio percorso di riflessione linguistica.

L'analisi evidenzia un processo comune nelle tre sezioni caratterizzato inizialmente da un mancato riconoscimento delle diverse lingue fino a giungere, successivamente, a una comprensione sempre più profonda di queste. I dati mostrano in modo evidente come tale sviluppo avvenga grazie alla mediazione delle conoscenze e competenze nella lingua madre, usata come parametro di confronto (Teruggi, 2010).

Gli albi illustrati in italiano sono, dunque, i primi ad essere riconosciuti sia per la familiarità con le lettere sia per le esperienze e conoscenze pregresse: la presenza a casa o in sezione di albi illustrati come quelli analizzati, o letture precedenti dell'albo in italiano da parte delle docenti, diventano i criteri per

Effects of Reading

identificare la lingua italiana. L'italiano è quindi utilizzato come norma e criterio per distinguere i testi definiti dagli alunni "scritti normali" o "che si possono leggere". Tale criterio, se risulta essere efficace per distinguere i testi arabi o cinesi da quelli italiani, non può essere funzionale per riconoscere i libri caratterizzati dal sistema alfabetico latino (inglese, francese, spagnolo, portoghese, rumeno) che, pertanto, vengono riconosciuti come leggibili.

Si veda l'esempio 5 riferito all'esplorazione dei titoli dell'albo "I tre piccoli gufi" di Martin Waddell nella versione spagnola e portoghese.

Esempio 5

Secondo voi sono scritti in italiano?

Mattia: qua c'è una E grande e là una H grande. Sono tutti e due in italiano.

Perché dici che sono tutti e due in italiano?

Mattia: sì perché ci sono le stesse lettere dell'Italia.

Rayan, secondo te sono in italiano?

Rayan: sì, perché sono come quelle dell'italiano.

La continua interazione e lo scambio tra pari, così come le diverse conoscenze pregresse e competenze metalinguistiche permettono di individuare le caratteristiche peculiari delle diverse lingue, scartando l'ipotesi dell'italiano. L'analisi condotta mette in evidenza le strategie utilizzate dai bambini per riconoscere le diverse lingue basate sul sistema alfabetico latino.

Osservando la posizione delle lettere – che vengono tutte riconosciute e lette – all'interno delle parole, gli alunni rilevano il diverso ordine in cui sono poste rispetto all'italiano, dimostrando quanto la sensibilità per il sistema grafico della propria lingua sia molto precoce. Se è dimostrato "che i bambini possono violare il sistema ortografico, assai difficilmente violano quello grafico. Mentre quest'ultimo esprime i mezzi di cui dispone una lingua per esprimere i suoni, stabilendo delle relazioni astratte tra suoni e lettere, il sistema ortografico si basa su regole che determinano l'uso delle lettere a seconda delle circostanze" (Ferreiro et al., 1996, p. 96). Come si evince dall'esempio 6, viene affermato che nella lingua inglese o spagnola le lettere sono "tutte in posizioni un po' diverse" oppure "messe in un altro modo" a conferma che la diversità con l'italiano non consiste nella tipologia di grafemi quanto nella posizione in cui questi sono disposti all'interno delle parole.

Esempio 6

E cosa ci sarà scritto in questo titolo?

Giorgia: riusciamo a leggerlo perché ci sono le stesse lettere dell'italiano solo messe in un altro modo

Giorgia dice che in questo libro ci sono le stesse lettere dell'italiano però messe in un altro modo

Giorgia: eh sì, e l'ho già detto anche per tutti gli altri libri in inglese.

Ah, quindi secondo te Giorgia questo libro è in inglese?

Giorgia: sì.

Vittorio: no, in italiano.

Alessia: in italiano, perché queste lettere sono dell'italiano; quindi, non può essere in inglese.

Giorgia: queste lettere però vedi che... sai che nel mio libro, che non è inglese è italiano... qua (indicando la scritta "las" dell'albo in spagnolo) c'è L- A - S, mentre nel mio libro qui c'è solo la I e la L, che qua non c'è neanche la I.

Haron: secondo me italiano.

Perché secondo te italiano Haron?

Haron: qua ci sono scritte in italiano.

Alessia: è italiano; io le conosco queste scritte. Secondo me queste scritte sono italiano, noi sappiamo

Effects of Reading

un po' l'italiano e quindi questo libro deve essere in italiano perché qua a scuola deve essere in italiano.

Giorgia: no perché l'inglese ha le stesse lettere dell'italiano ma solo in modo diverso. Io ce l'ho questo libro a casa e la mia mamma ha letto che c'è scritto "I tre piccoli gufi" ma qua io non vedo "I tre piccoli gufi". La parola sarebbe quella ma qua l'hanno scritto in un altro modo, così quelli che sanno la lingua inglese leggono questa. Perché se ci sono solo libri in italiano quelli in inglese e nelle altre lingue come fanno a leggere i libri...

La trascrizione riportata è densa di elementi che evidenziano come l'interazione tra punti di vista divergenti e la capacità di argomentare portino all'acquisizione di nuove conoscenze.

Nonostante vi sia una difficoltà nell'individuare la lingua utilizzata (inglese *versus* spagnolo o italiano) le affermazioni di un'alunna fungono da guida per comprendere che le possibilità di scelta tra grafie differenti sono determinate dal sistema grafico di ciascuna lingua. Parallelamente, l'affermazione "questo libro deve essere italiano perché qua a scuola deve essere italiano" apre a una riflessione sul diritto di tutte le persone di vedere riconosciuta la propria lingua anche se non è quella nazionale.

L'analisi della posizione dei grafemi induce gli alunni a focalizzare l'attenzione sulle lettere finali delle parole, utilizzate come criterio stabile per distinguere la lingua italiana: gli alunni riconoscono che le parole italiane terminano solitamente con O, A, definite da loro come "lettere giuste". Tale riflessione metalinguistica, nonostante l'età degli alunni e l'assenza di un insegnamento grammaticale formale da parte dell'adulto, porta ad escludere che le parole terminanti con consonanti o contenenti lettere quali "x", "y", "w" siano italiane. Anche la presenza della lettera "s", frequente in spagnolo negli articoli "las" e "los" in apertura dei titoli esplorati, funge da criterio per escludere l'italiano dal momento che, come dichiarato dagli alunni stessi, "in italiano le parole non finiscono con la S". Come sostiene Lo Duca (2018), queste concettualizzazioni derivano dalla naturale capacità di trarre da un input tutte le informazioni necessarie per ricostruire il sistema della lingua, grazie alle centinaia, migliaia di parole e frasi che osserviamo e produciamo. "È da qui, da questo formidabile serbatoio sempre a disposizione, che il bambino ricava, ricostruisce una regola che, si badi bene, sicuramente non sarebbe in grado di capire se qualcuno gliela spiegasse" (p. 18).

In conclusione, la comparazione interlinguistica tra differenti sistemi alfabetici a base latina ha rafforzato le conoscenze sul sistema grafico e ortografico dell'italiano utilizzato come modello di paragone; le riflessioni linguistiche dimostrano inoltre una sensibilità glottodidattica da parte degli alunni, capaci di cogliere alcune caratteristiche delle lingue straniere.

4. Evidenze riscontrate e conclusioni

L'esplorazione e la lettura di albi illustrati nelle diverse lingue ha generato profonde e significative ricadute all'interno dei tre contesti oggetto di analisi dove il multilinguismo è diventato una risorsa pedagogica consentendo lo sviluppo di una competenza interculturale.

Un significativo sviluppo della sensibilità plurilingue – intesa come la capacità di percepire, riconoscere e valorizzare la diversità linguistica e culturale – si è manifestato in particolare nella sezione bresciana durante la scrittura collettiva di un avviso per i genitori, al fine di comunicare la data della festa di fine anno. Gli alunni hanno immediatamente rilevato come l'utilizzo esclusivo dell'italiano avrebbe costituito una barriera comunicativa per le famiglie non italofone. Ne è nata, dunque, una scrittura collaborativa plurilingue in cui gli alunni non italofofoni, legittimati nel ruolo di esperti linguistici, hanno "tradotto" il testo nella propria lingua. Come illustrato nella Fig. 3, l'avviso è l'esito di un processo di scrittura spontanea quadrilingue (disposta in senso orario: italiano, inglese, albanese e arabo) in cui è possibile rilevare la capacità degli alunni di riprodurre alcune peculiarità grafo-strutturali dei diversi sistemi di scrittura.



Figura 3. Avviso in quattro lingue

Il testo inglese – realizzato con la collaborazione di un bambino con un repertorio plurilingue (urdu, inglese e italiano) – denota una prevalenza di consonanti (che in inglese hanno una maggior stabilità fonetica rispetto alle vocali) e il grafema “bē” ((ب)) appartenente all’alfabeto urdu. Nel testo in albanese, la frequenza di lettere quali la “x”, “h”, “z” è coerente con la composizione della maggior parte dei digrammi (“Dh”, “Sh”, “Th”, “Xh”, “Zh”) propri della lingua albanese parlata dall’alunna scrittrice. Nell’ultimo testo, realizzato con la collaborazione di alunni arabofoni, sono evidenti alcune caratteristiche grafiche, tra cui i numerosi diacritici (puntini), proprie di questo sistema di scrittura.

Il riconoscimento della lingua come elemento identitario e la valorizzazione dei diversi repertori linguistici ha invece caratterizzato in particolar modo la sezione in provincia di Sondrio in cui gli alunni sono arrivati a concludere che i libri in diverse lingue sono stati creati “perché tutti hanno diritto di leggere nella propria lingua”. In questo contesto, l’impossibilità delle insegnanti di leggere i libri in lingua araba e cinese e il desiderio degli alunni di scoprire se veramente la storia fosse uguale a quella presente nell’edizione in italiano ha portato gli alunni a riconoscere le famiglie non italofone come risorse esperte a cui rivolgersi per la lettura degli albi in lingua originale.

Infine, la scoperta del concetto di traduzione e il valore che questa assume affinché tutte le lingue abbiano pari dignità è l’evidenza più saliente riscontrata nel contesto milanese. L’assenza di una edizione italiana dell’albo illustrato “Monkey and me” di Emily Gravett ha portato gli alunni a cimentarsi nella costruzione di una propria edizione italiana attraverso la riproduzione fedele di tutte le immagini e la scrittura spontanea del testo. Il “diritto” alla fruibilità del testo in italiano si è esteso per analogia anche agli alunni ispanofoni che hanno avanzato la richiesta di una edizione in lingua spagnola dello stesso. L’esplorazione e la scoperta di albi in lingue diverse ha stimolato dunque il processo di traduzione evidenziando una profonda sensibilità multilinguistica e multiculturale nei piccoli lettori.

In ultima analisi, la mediazione dell’insegnante finalizzata a focalizzare l’attenzione dei bambini sul codice scritto ha favorito l’acquisizione di una consapevolezza precoce circa l’eterogeneità dei sistemi di scrittura, delle lingue e delle culture. Il decentramento cognitivo, la valorizzazione dell’altro e di ciò che è diverso da sé hanno agito nella costruzione di un’identità plurale e nello sviluppo di una competenza interculturale fondamentale per superare atteggiamenti discriminatori.

Inoltre, la focalizzazione sul codice scritto ha promosso la riflessione sul sistema grafico delle lingue, la scoperta e l’esplicitazione delle regole che governano il proprio (e altrui) sistema di scrittura, sviluppando quelle abilità, atteggiamenti e competenze che costituiscono, ancor prima delle acquisizioni grafo-motorie e della consapevolezza fonologica, i precursori della lettura e della scrittura.

Riferimenti bibliografici

- Auerbach, C. F., & Silvestrein L. B. (2003). *Qualitative data: an introduction to coding and analysis*. New York University Press.
- Batini, F., Bartolucci, M., & Toti, G. (2019). Gli effetti della lettura di narrativa nell'infanzia: un mezzo per potenziare lo sviluppo di abilità cognitive e psicologiche. *Ricerche Pedagogiche*, *LIII*(211), 121–134.
- Batini, F. (2023). La lettura ad alta voce condivisa come metodo emergente. In F. Batini & G. Marchetta (Eds.), *La lettura ad alta voce condivisa* (pp. 31–55). Pensa Multimedia.
- Batini, F., Barbisoni, G., & Marchetta, G. (2023). Shared reading aloud as a tool to improve integration: an experiment in Porta Palazzo (Turin, Italy). *J-Reading Journal of research and didactics in geography*, *1*(12), 25–39. <https://doi.org/10.4458/5464-02>
- Batini, F., & Giusti, S. (Eds.). (2022). *Strategie e tecniche per leggere ad alta voce a scuola*. FrancoAngeli.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*, 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Consiglio d'Europa. (2016). Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale. *Italiano LinguaDue*, *8*(2). <https://doi.org/10.13130/2037-3597/8261>
- Dynia, M. J., Justice L. M., Pentimonti, J. M., & Piasta, S. B. (2013). Text features and preschool teachers' use of print referencing. *Journal of Research in Reading*, *36*(3), 261–279. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2011.01502.x>
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1985). *La costruzione della lingua scritta nel bambino*. Giunti.
- Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Moreira, N., & García-Hidalgo, I. (1996). *Cappuccetto Rosso impara a scrivere*. La Nuova Italia.
- Ferreiro, E. (2003). *Alfabetizzazione. Teoria e pratica*. Raffaello Cortina.
- Giusti, S., & Mancini, A. (2022). L'impatto di un progetto di lettura ad alta voce sulla scuola dell'infanzia. *Pedagogia più didattica* *8*(2), 42–54. <https://doi.org/10.14605/PD822204>
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2000). Enhancing children's print and word awareness through home-based parent intervention. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *9*(3), 257–269. <https://doi.org/10.1044/1058-0360.0903.257>
- Justice, L. M., & Lankford, C. (2002). Preschool children's visual attention to print during storybook reading: Pilot findings. *Communication Disorders Quarterly*, *24*(1), 9–19. <https://doi.org/10.1177/152574010202400103>
- Lo Duca, M. G. (2018). *Viaggio nella grammatica: esplorazioni e percorsi per i bambini della scuola primaria*. Carrocci.
- Loningan, C. J., & Whitehurst, G. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, *69*(3), 848–872.
- Lumbelli, L. (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*. Laterza.
- Massaro, D. W. (2017). Reading Aloud to Children: Benefits and Implications for Acquiring Literacy Before Schooling Begins. *The American Journal of Psychology*, *130*(1), 63–72. <https://doi.org/10.5406/amerjpsyc.130.1.0063>
- Ministero dell'Università e della ricerca. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Le Monnier.
- Ministero dell'Istruzione. (2022). *Orientamenti interculturali. Idee e proposte di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*. <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf>
- Orsolini, M. (1999). Imparare a leggere. In C. Pontecorvo (Ed.), *Manuale di psicologia dell'educazione* (pp. 145–172). Il Mulino.
- Pascucci, M. (2001). Pure il cane aveva il sogno di sognare qualcosa. Modalità di accostamento ai libri da parte di bambini prelettori. *Età Evolutiva*, *68*, 87–96.
- Pastori, G. (2017). *In ricerca. Prospettive e strumenti di ricerca per educatori e insegnanti*. Spaggiari-Junior.
- Pinto, G., Gamannossi, A. B., & Camilloni, M. (2017). Percorsi di alfabetizzazione emergente: la competenza nozionale. In M. Castoldi & M. Chicco, *Imparare a leggere e scrivere. Lo stato dell'arte* (pp. 29–46). Iprase.
- Price, J., & Kalil, A. (2019). The Effect of Mother-Child Reading Time on Children's Reading Skills: Evidence From Natural Within-Family Variation. *Child Development*, *90*(6), 688–702. <https://doi.org/10.1111/cdev.13137>

Effects of Reading

- Ravid, D., & Tolchinsky, L. (2002). Developing Linguistic Literacy: A comprehensive Model. *Journal of Child Language*, 29, 419–448. <https://doi.org/10.1017/s0305000902005111>.
- Ryolo, I. (2022). Lettura, lettori e letture. In L. A. Teruggi & E. Farina (Eds.), *L'alfabetizzazione nella scuola dell'infanzia* (pp. 51–87). Carocci.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Ablex.
- Teruggi, L. A. (2010). Sistemi di scrittura in altre lingue. L'apporto dell'apprendimento dell'italiano. *Quaderni di didattica della scrittura* 6(11), 65–82.
- Teruggi, L. A. (2019). *Leggere e scrivere a scuola: dalla ricerca alla didattica*. Carocci.
- Szpunar, G. (2024). Perché promuovere la lettura ad alta voce condivisa? In F. Batini, *La lettura ad alta voce condivisa* (pp.72–92). PensaMultimedia.
- Surian, A., Candela, V., & Rutigliano, M. A. (2022). Reading aloud to address the double inequality. *Effetti di Lettura* 1(1), 76–93. <https://doi.org/10.7347/EdL-01-2022-06>.
- Zuccheraglio, C. (1991). *Gli apprendisti della lingua scritta*. Il Mulino.
- Zucker, T. A., Word, A. E., & Justice, M. L. (2009). Print Referencing During Read-Alouds: A Technique for Increasing Emergent Readers' Print Knowledge. *The Reading Teacher*, 63(1), 62–72. <https://doi.org/10.1598/RT.63.1.6>