

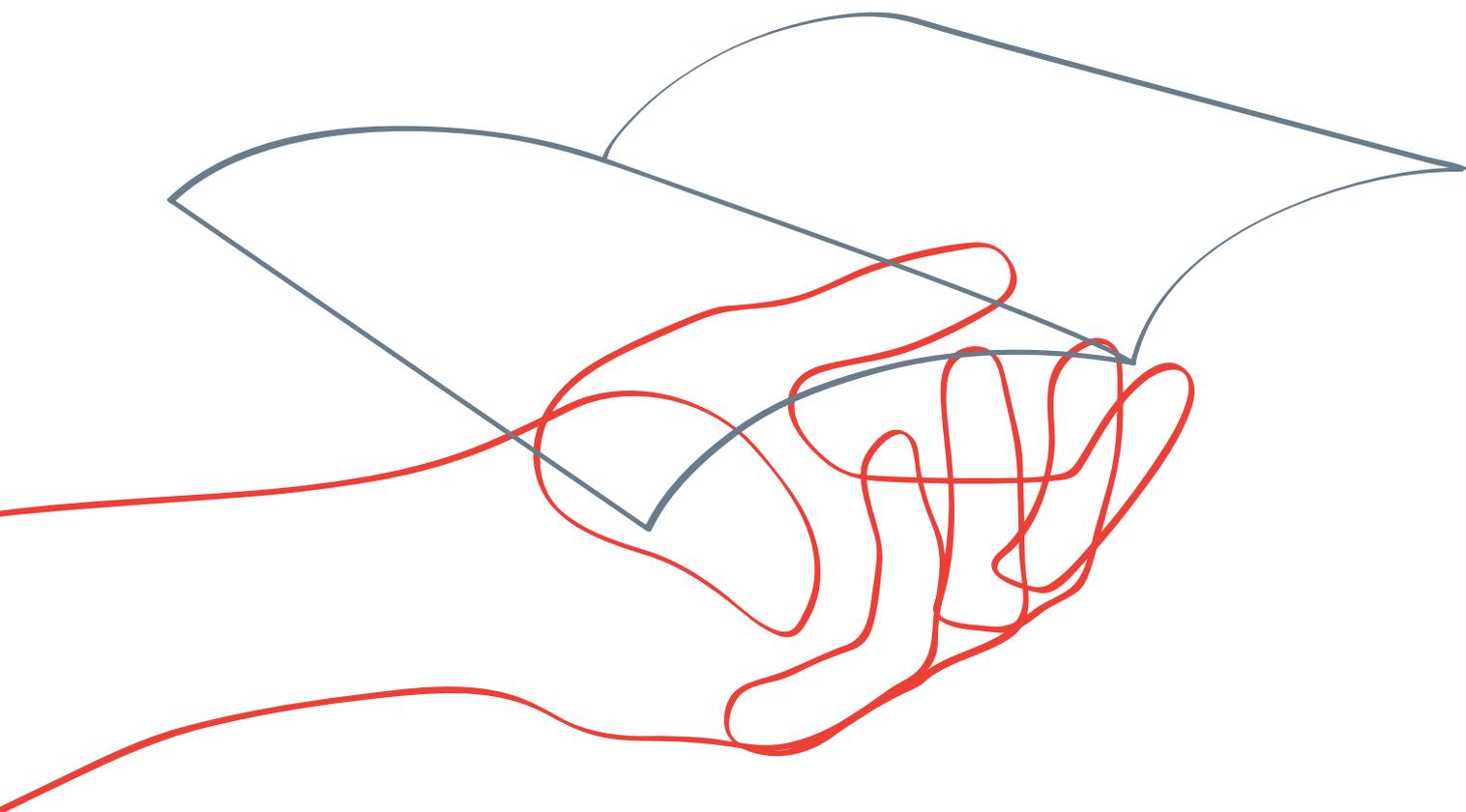
Effetti di Lettura

Effects of Reading



Volume 2 | n. 1 | giugno 2023

Rivista semestrale



CENTRO
PER IL LIBRO
E LA LETTURA



Copyright: *Effetti di Lettura / Effects of Reading* is published under an Open Access licence. All its content is freely available. Users may read, download, copy, distribute, print, and search the full text of articles without requiring the author's or publisher's consent.

The right to use the content without consent does not exempt users from the obligation to credit the journal and its content in the manner described in the *Licence* section below.

Licence: *Effetti di Lettura / Effects of Reading* is published in Open Access under the Publisher's Policy Pensa MultiMedia and with Creative Commons Attribution 4.0 International.

Effetti di lettura / Effects of Reading is linked to "Libri e Riviste d'Italia", Cepell's journal classifying Scientific Journals in the following Scientific-Disciplinary Areas: 11 (Historical, Philosophical, Pedagogical, and Psychological Sciences); 10 (Ancient, Philological-Literary and Historical-Artistic Sciences); 13 (Economics and Statistics); and 14 (Political and Social Sciences) of the National Agency for the Evaluation of the University System and Research (ANVUR). For each issue of *Effetti di lettura / Effects of Reading* two to four articles are also published, on paper and in the Italian language, in the journal "Libri e Riviste d'Italia".

To read the issues: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/edl>

For submission of proposals: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/edl/about/submissions>

ISSN (on line): 2785-7050



EDITORE

Pensa MultiMedia Editore s.r.l. – Via Arturo Maria Caprioli, 8 – 73100 Lecce
tel. 0832.230435 – www.pensamultimedia.it – info@pensamultimedia.it

DIRETTORE SCIENTIFICO / EDITOR-IN-CHIEF

Federico Batini | Università degli Studi di Perugia | Piazza Giuseppe Ermini - 06123 Perugia - ITALY | federico.batini@unipg.it

DIRETTRICI DI REDAZIONE / MANAGING EDITORS

Maria Ermelinda De Carlo | Università degli Studi di Perugia, IT | ermelinda.decarlo@unipg.it

Irene Dora Maria Scierri | Università degli Studi di Firenze, IT | irene.scierri@unifi.it

REDATTRICI / EDITORIAL STAFF

Giulia Barbisoni | Università degli Studi di Perugia, IT

Benedetta D'Autilia | Università degli Studi di Perugia, IT

Giulia Toti | Università degli Studi di Perugia, IT

COMITATO SCIENTIFICO / SCIENTIFIC COMMITTEE

Federico Batini | Università degli Studi di Perugia, IT

Chiara Bertolini | Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, IT

Cristina Caracchini | Western University, CA

Roberta Cardarello | Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, IT

Emanuele Castano | Università degli Studi di Trento, IT

Cristiano Corsini | Università degli Studi Roma Tre, IT

Fabio D'Andrea | Università degli Studi di Perugia, IT

Nicola Genga | Cepell, IT

Simone Giusti | Università degli Studi di Siena, IT

Andrea Lombardinilo | Università degli Studi "Gabriele D'Annunzio" Chieti-Pescara, IT

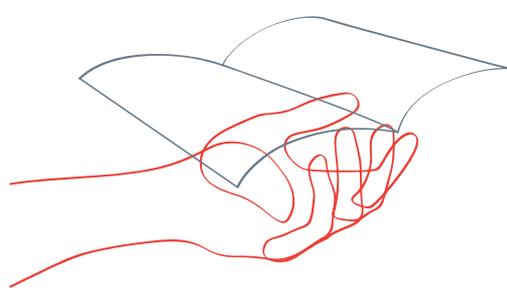
Giovanni Moretti | Università degli Studi Roma Tre, IT

Michèle Petit | CNRS, FR

Patrizia Sposetti | Sapienza Università di Roma, IT

Giordana Szpunar | Sapienza Università di Roma, IT

- 5 **Fostering democratic competences through reading: literature at school as a training ground for empathy**
Promuovere le competenze democratiche attraverso la lettura: la letteratura a scuola come “palestra di empatia”
Nicoletta Chieregato
- 23 **Shared reading for the improvement of cognitive processes in preschool age**
La lettura condivisa per il potenziamento dei processi cognitivi in età prescolare
Costanza Ruffini, Sofia Gentili, Silvia Drovandi, Silvia Niccolai, Giada Demetri, Lucia Donata Nepi, Roberta Facondini, Chiara Pecini
- 32 **The use of complex gestures as support for the acquisition of new words during read aloud activities. A pilot study with 3- to 5-year-old children**
L'utilizzo di gesti complessi come supporto per l'acquisizione di parole nuove durante attività di lettura ad alta voce. Studio pilota con bambini dai 3 ai 5 anni
Dicataldo Raffaele, Leo Irene, Roch Maja
- 44 **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, Giada Prisco, Elisa Lencioni
- 55 **The Erasmus+ project “EU-Reading Circles” experience in Abruzzo. The reading group as a strategic element of the educational community**
L'esperienza del progetto Erasmus+ “EU-Reading Circles” in Abruzzo. Il gruppo di lettura come elemento strategico della comunità educante
Elisa Maia
- 64 **The promotion of reading aloud: tools for innovation in university didactics and for the training of educators and teachers**
La promozione della lettura ad alta voce: strumenti per l'innovazione della didattica universitaria e per la formazione degli educatori e degli insegnanti
Lucia Paciaroni
- 76 **Reading and writing between digital and paper. The students' voice**
Leggere e scrivere tra digitale e cartaceo. La voce degli studenti
Andrea Nardi, Rudi Bartolini, Alessandra Anichini, Francesca Pestellini
- 92 **Visible and invisible aspects of embodied reading**
Aspetti visibili e invisibili della lettura incarnata
Maretta Sidiropoulou



Fostering democratic competences through reading: literature at school as a training ground for empathy

Promuovere le competenze democratiche attraverso la lettura: la letteratura a scuola come “palestra di empatia”

Nicoletta Chieregato

PhD student in Pedagogical Sciences | University of Bologna | nicoletta.chieregato@unibo.it

ABSTRACT

Competences for a democratic citizenship have been a topic of debate in recent years (Council of Europe, 2018; Italian Law 92, 2019; Unesco, 2015) and the role of education in promoting them is considered crucial. This research aims to investigate whether and how a specific democratic competence – empathy – can be fostered in formal educational contexts, thanks to literary fiction reading experiences. Starting from the phenomenological interpretation of empathy (Boella, 2006, 2018; Stein 2014; Zahavi, 2011, 2014) and the scientific evidence – which highlights elements of literary fiction reading able to support the empathic process (Cohen, 2001; Hakemulder, 2000, 2004; Keen, 2006; Kidd & Castano, 2013, 2017) – an empirical research was designed, to understand whether reading experiences in schools can be training grounds for empathy and whether there are factors facilitating (or hindering) this process. A qualitative phenomenological approach was employed. Written texts of students (N=356) – looking at the relationship they established with fictional characters – were collected in 3 different schools (lower and upper secondary schools) in North/Central Italy, during the academic years 2020-21 and 2021-22, and were analysed with the use of a code-book. The data showed that literary fiction reading experiences can be opportunities for empathic competence training, but they also point out that this is not predictable, linear or automatic. “Narrative empathy” (Keen, 2006) requires effort, time, spaces for critical and reflective discussion (both intimate and with others) and texts capable of portraying the richness and complexity of human experiences. The mediation of the teacher is called into question repeatedly and the importance of specific disciplinary, pedagogical and reflexive competences – that are to be developed and unceasingly nurtured – emerges.

Keywords: democracy, empathy, literature, secondary schools, teachers' competences

1. Introduction

In recent years, reflections on the competences for democratic citizenship have been fuelled by indications of a political nature at an international and national level (Council of Europe, 2018; Italian Law 92/2019; Unesco, 2015).

The role of education is considered crucial, and with specific reference to its formal contexts, it is important to ask ourselves what the directions of intervention are that might support schools in being sites of democracy. The conceivability of a “curriculum of civic and ethical-social education” (Baldacci, 2020; Bertin, 1968) is today the focus of numerous studies. The research presented here fits into this field of study, with the aim of empirically investigating *whether* and *how* a specific competence considered vital for democratic purposes – empathy – can be intentionally promoted *by* and *in* schools. In detail, we will analyse whether this can also happen via literary fiction reading experiences.

2. Democracy, empathy, narrative empathy

Two preliminary questions defined the research framework and guided it, defining the interpretative categories through which to read the observed phenomena: what is meant by the assertion that empathy is a democratic competence (what meaning of empathy is being referred to)? What elements of the literary fiction reading experience can help develop *that* type of competence?

With regard to the first question, reflection on the meaning of democracy may help to clarify how, in the face of the multiplicity and breadth of meanings attributed to the term ‘empathy’ today, we can identify elements that make it relevant to the promotion of a democratic stance.

If democracy is understood to be a mental attitude and a form of life (Dewey, 1916), it is conceived to be inhabited and nourished by subjects who – in a framework of openness, reciprocity and respect (Bertolini, 2003) – are able to exercise critical and dialogical thinking and understand how others form their own opinions, beliefs and desires. This is indeed how collective decisions can be legitimized by everyone, not because they satisfy all the instances at stake (or because they cancel out the differences in identity and beliefs), but because they contemplate – in the journey leading to their formulation – the understanding and analysis of the impacts they will have on others’ lives (Habermas, 1996; Morrell, 2010; Rawls, 1982).

When genuine democracy is “a matter of mutual respect” (Bertolini, 2003, p. 564) and in order for this to be achieved, the right – for everyone – to express their thoughts must be matched by the willingness – of others – to listen.

We refer to a form of listening that promotes access to another individual’s field of experience, without presuming to know her/him through one’s own mental repertoire, values, cultural and personal references, and the lenses of one’s own experience. A listening that does not translate into thoughtless attitudes of emotional contagion, compassion or the loss of self-boundaries. A listening that corresponds only to one’s own reaction to the other’s experience, without understanding the original cause of that emotion. It does not simply mean taking note of the fact that there are opinions that differ from one’s own, either. Rather, it is a kind of listening that allows for a true and profound understanding that requires the “capacity for constantly expanding the range and accuracy of one’s perception of meanings, [...] to [being able to get] a broader point of view and perceive things of which one would otherwise be ignorant” (Dewey, 1916, p. 129). To broaden one’s view also means, to some extent, to transform it, accepting and contemplating more elements in the decision-making process. This means entering into others’ experiences, according to the principles of ethical reciprocity.

Effects of Reading

It is based on these considerations that the phenomenological interpretation of empathy (Stein, 2014; Zahavi, 2011; Zahavi et al., 2012, 2014) seems particularly relevant. Phenomenologically understood, it is a process – with different connotations for different subjects and influenced by context, as well as by personal contingencies (Boella, 2018) – that equate to being able to feel and understand – in a conscious and voluntary way, not automatically nor spontaneously – the thoughts and emotions that inform others' opinions and intentions, experiencing them “as if I were” the other. It is an interweaving of movements that Stein (2014) describes as realizing the existence of an extraneous consciousness and being able to experience it from within, in a constant and never definitively resolved dialectic of belonging (“she/he is similar to me”) and extraneousness (“she/he is other than me”). It is a process that primarily requires the placing of well-established reference patterns and apparent certainties in parentheses, so that it becomes possible to recognize potential interpretations of reality beyond one's own (Caronia, 2011). “Feeling the other” (Boella, 2006) may lead to an extension of the network of personal references (Boella, 2018) and may contribute – albeit contradictory opinions – to humanizing and respecting the other, not reducing her/him to a mere opponent to be removed or defeated.

From a phenomenological and democratic perspective, empathy is subjective, procedural, context-specific, and cannot be considered a skill that can be acquired equally and definitively, but rather a competence that can be “trained” and practiced.

In this sense – referring back to the second of the opening questions – literary fiction can represent a “form of cognitive-emotional apprenticeship” (Contini, 2011, p. 186), a potential “training ground”.

There is extensive scientific literature that points out that stories have the ability to draw us closer to realities different from our own and lead to a deeper understanding of ourselves and others (Bruner, 1988, 1991; Mar & Oatley, 2008; Wolf, 2009) and that literary fiction, in particular, can “expand the perceptions of who we are, of who we can be” (Nussbaum, 1999, p. 115), taking people who read into a “laboratory of human possibilities” (Hakemulder, 2000, p. 21).

In the theoretical framework of a transactional approach to reading (Rosenblatt, 1978) – which sees the reader as a co-protagonist of the process of signification of the work – the evidence of empirical research highlights some elements of literary fiction reading experiences that can help to develop empathic competences. Indeed, reading might deactivate automatic reasoning mode (*defamiliarization*: Shklovsky, 1965; *foregrounding*: Miall & Kuiken, 1994; Hakemulder, 2000, 2004, 2020, 2022; *literariness*: Keen, 2006; Kidd & Castano, 2013, 2017) hence open spaces for alternatives, activate processes of a “willing suspension of disbelief” (Rosenblatt, 1978), elicit perspective taking (*identification*: Cohen, 2001; Cohen et. al, 2019) and stimulate critical, reflective processing. This may allow the reader to experience “the literary other” and enrich her/his point of view with new sensibilities. With this in mind, Keen talks about “narrative empathy”, defining it as “the understanding of feeling and perspective-taking induced by reading, viewing, hearing or imagining narratives of another's situation and condition” (Keen, 2014, p. 521).

Some narratives – and, in particular, some types of texts – may be able to broaden our gaze and raise questions, bring up doubts, and question our positions. They may open us up to a wider spectrum of possibilities that are nuanced, complex, contradictory and ambivalent, in which we do not necessarily recognize ourselves, but which we perceive as possible, legitimate and human.

But is it possible for narrative empathy to be achieved? This question led the empirical phase of this study.

2. Method: design, participants, instruments, data collection and analysis procedures

Based on the considerations above, an empirical research design was developed with the aim of understanding whether literary reading experiences in schools could be democratic “empathy training grounds” and whether there are factors that facilitate or hinder this process.

Effects of Reading

A qualitative phenomenological approach was employed, since the goal was to gather useful elements for the understanding of a process, the empathic one, which is complex, stratified, strongly dynamic and is unique to each individual.

The narratives of students about their school reading experiences and, in particular, those related to their relationship with the characters were collected and analysed.

The decision to focus on the age group 12-16 (i.e., the entire cycle of lower secondary school, and the first two years of upper secondary school) was driven by the peculiar – almost unique – characteristics of this phase of life, which is characterized by moving away from the self (from the infantile self), multiple identification (experimenting with different identities thanks to the expansion of the field of experience beyond the family perimeter and the questioning of values, objectives and world visions), intra-subjective and inter-subjective negotiation, and integration of these different requests (Crone, 2012; Erikson, 1999). These relocation processes are also the basis of empathy.

The data collection involved three schools over a period of two academic years (2020-21 and 2021-22): two lower secondary schools (“Fassi” in Carpi, and “Alighieri” in Rimini) and one upper secondary school (“Cambi Serrani” in Falconara Marittima). Convenience criteria were used for the identification of the schools – starting with the availability expressed by schools that we had been in contact with in the past – so the respondent group cannot be considered representative.

In view of the access restrictions to school sites imposed by the Covid-19 pandemic (which prevented direct observation and interviews), we chose to ask students to produce a written short text about a book they had read during the academic year, starting from the following outline:

How would you describe the relationship you established with the character(s)? Was there anything that helped and/or hindered you in understanding her/his/their thoughts and emotions? What kind of emotions and/or reflections did getting to know the character/s elicit? If you wish, you can add your own comments about the book and your reading experience.

The 356 texts produced (N=356) were collected from the participating students without any personal data and each of them was given a unique code¹. To collect useful data about the reading experience contexts (objectives, text selection criteria, reading methods, reading instructions, reading/writing tasks, evaluation criteria), the documentation made available by the schools was analysed and, where appropriate, the information was supplemented by written requests to teachers or short semi-structured interviews with them.

In total, four reading experiences were analysed: the “Writing and Reading Workshop” (WRW) and the projects “Piccola Biblioteca per un Mondo Migliore/Small Library for a Better World” (PBMM), “Progetto Scuole Il Castoro/Il Castoro School Project” (PSC) and “Letteratura ed empatia/Literature and Empathy” (LE). All of the analysed experiences included reading at least one book in its entirety and a space dedicated to analysis of and reflection about the characters. In the WRW, these activities were structured (supported by the use of comprehension strategies and annotations); in the PBMM project, activities aimed at model-character analysis were proposed; in the PSC and LE projects, identification and deep listening processes were stimulated respectively.

Tab. 1 provides a summary of the participants involved and the type of data collected.

1 For example, “20_21M1-2M-5”: 20_21 is the information about the school year, M1 is the code assigned to the school, 2M is the code assigned to the class, and 5 is the random sequence number assigned to the student.

Table 1. Participants, type of reading experience, number of texts collected, number of interviews

School Year	School	Class code	Type of reading experience	No. texts	Teacher ID	No. interviews
20-21	Fassi	1M	Writing & Reading Workshop (WRW)	23	DP	1
		2M		22		
		3M		JPR	1	
		1K		FB	15	1
		2K			20	
		1I		SL	-	
		6		4	3	
	Alighieri	2M	Piccola Biblioteca per un Mondo Migliore (PBMM)	21	SC	-
		2N		21	CM	-
		2O		16	VL	-
		3J		15	FF	-
4		73		4	-	
TTL 20-21		10		190	8	3
21-22	Fassi	2M	Writing & Reading Workshop (WRW)	21	DP	1
		3M		17		
		2		38	1	1
	Alighieri	3M	Progetto Scuole Il Castoro (PSC)	22	SC	1
		3K		18	OM	-
		3N		21	CM	1
		3P		16	LR	-
		3O		15	VL	-
		5		92	5	2
	Cambi Serrani	1M	Letteratura ed Empatia (LE)	20	SO	1
		2J		16		
2		36		1	1	
TTL 21-22		9		166	7	4
TOTAL		19		356	11* (*undup)	7

Text analysis was guided by the following questions: what are the acts of discovery and approach towards the others that students experienced during their school reading experiences? How did they “experience the literary other” (if they experienced it)? What factors supported or hindered their access to the other’s field of experience?

The explicit meaning of the texts was analysed and coded with the support of a codebook. In the phenomenological epistemological framework, the coding activity was understood as an act of interpretation and signification of data by researchers (Caronia, 2011). It did not set itself the goal of guaranteeing “truth” and objectivity to the results presented, but rather that of reporting on the research process in a timely manner and ensuring – via the explanation of the criteria used – the credibility and scientific rigor of the analysis, as well as promoting the exercise of reflection (Silverman, 2002; Sorzio, 2007). The multi-subject coding process allowed for the production – through a process of discursive agreement (Cornish et al., 2013) – of a shared interpretation of the data and achievement of a more informed, nuanced, complex analysis of the data (Saldaña, 2009).

Codes were identified both deductively – starting from the theoretical framework illustrated in the first section of this paper – and inductively, based on unique elements in the texts (Boyatzis, 1998; Crabtree & Miller, 1999; Saldaña, 2009).

The use of Excel made it possible to count the frequency with which each code was detected (Huberman & Miles, 1994). The codes were then grouped into three categories:

Effects of Reading

1. “Process” category. The codes included in this category are linked to the phenomenological and democratic interpretation of empathy, meant as a process involving the ability to suspend one’s beliefs and certainties and to doubt the meanings “automatically” attributed to the observed reality (DEP code, DEP- code when “lack of suspension of beliefs and certainties” was detected); to approach others consciously and voluntarily by adopting their point of view (Gallagher & Zahavi, 2008) and to understand which are the interpretive categories, the thoughts and emotions informing their opinions and behaviours (Cohen, 2001; Cohen et al., 2019) (IDPT code, IDPT- in case of failed identification). This should not lead to the thought that one can *fully* understand otherness – irreducible in itself – but that it can help to broaden the range of possible meanings of experience (Boella, 2006) (POS code). Other types of cognitive and emotional processes have also been included in this category (mind reading: code ToM; inference by analogy: code IA), although conceptually distinct from empathy in the phenomenological and democratic perspective;
2. “Reader’s experience” category, which groups the codes providing information about how sharing similar experiences with the character has facilitated the reader’s identification process (RISP code) and how, on the other hand, the lack of common references with the protagonists may have facilitated (DIEXP+ code) or prevented (DIEXP- code) the empathic process;
3. “Text and context” category, which includes the codes related to elements of the reading experience that have supported (or hindered) the empathic process: “text in favour of empathy” (TXT+ code), “text hindering empathy” (TXT- code), “reading aloud” (LAV code), “inner dialogues” in favour of or hindering empathy (DI and DI- codes, respectively), “external dialogues” in favour of or hindering empathy (DE and DE- codes, respectively), and “time” (TE code).

3. Data analysis and discussion

3.1 The other and I: signs of the empathic process

The analysis of the texts allowed to identify some of the emotional and cognitive movements made by readers when meeting with the “literary other”.

Table 2 shows the count and percentage (calculated on the number of total texts) of each code in the ‘process’ category.

Table 2. “Process” category: code occurrences

	Mind reading, Acknowledging the other’s mental state	Inferring by analogy	De-familiarization/ epoché	Judgement	Identification/ cognitive & emotional perspective taking	Failed identification	New perspectives, increased awareness
Texts	ToM	IA	DEP	DEP-	IDPT	IDPT-	POS
356	100	103	8	80	34	20	7
	28,1%	28,9%	2,2%	22,5%	9,6%	5,6%	2,0%

As can be seen from the table, the identification process with the other was explicitly reported in multiple narratives (IDPT=34²).

2 The 7 occurrences of the POS code are a sub-set of the IDPT code occurrences.

Effects of Reading

For example, in the text below the account of what happened during reading is articulated and goes through several stages. The writer recounts the experience of “feeling the thoughts and emotions of the character” and understanding how they drive her behaviour and the way she establishes relationships with others (IDPT). However, there is also a temporary loss of the boundaries between the self and the character, followed by a reprocessing of the experience that leads to a broadening of the reader’s perspective on the issue (in this case, of depression) (POS). There is also evidence of disagreement (DEP-):

When Anna talks about how she feels, I was able “to hear” her thoughts and emotions... I enjoyed perceiving how she was and how her emotions influenced her behaviour and the way she communicated with other people... Sometimes, I see and think like the character, as if for a few moments I forget who I am and become the character itself... With Anna, for example, even though I didn’t justify how she pushed Silvia away when she tried to connect with her, I was able to understand that she was still very hurt by the loss of her sister and therefore couldn’t let new people into her life. I changed my opinion on so many things... I thought that only people who are always alone could fall into depression, but I realized it’s not like that (20_21M1-2M-7).

Judgment – combined with the process of inferring by analogy with one’s own experience (IA; “what I would have done”) and perspective taking – can also be found in this text:

Jacob is strong and brave. He never gives up... I was transported into his thoughts, and I could “sense” his actions and emotions. Some of his choices were difficult to understand, though. While reading the book, I asked myself many times what I would have done, but I also tried to feel and see things from his point of view, especially when his choices seemed a bit strange to me, since it was something I would have never done (21_22M1-2M-16).

The student here refers to an assessment of the situation based on her/his interpretive categories and values and tells us that she/he has tried to read the circumstances through *her/his* own experience. However, she/he also clearly states that – precisely when the character’s actions did not match her/his own references – she/he made an effort to immerse herself/himself into the character’s thoughts, actions and emotions.

In these examples, the readers show – at the same time – their disagreement *and* their intention to go beyond simply realizing that there are people who think and feel differently from them. The desire to understand more closely what is going on and what the character’s motivations are (by entering *into* the protagonist’s thoughts) can be detected. This does not necessarily shift the readers’ opinions in the direction of agreement with the character, but they are able to put themselves “beside the characters”, to follow them, and listen to them. From a democratic perspective, this can help conceive the other as a subject with opinions worthy of space, dignity and respect, thus paving the way for non-violent management of dissent.

What we can gather from the students’ texts is the intertwining of different movements, and this calls for the need to consider the interaction and reciprocity of the different emotional and cognitive responses. As Table 3 shows, the different processes may be present in non-isolated form and may contribute to the generation of empathic responses.

Table 3. "Process" category: code co-occurrences

	ToM	IA	DEP	DEP-	IDPT	IDPT-	POS
ToM	-	31	4	30	7	8	3
IA	31	-	2	41	16	7	3
DEP	4	2	-	5	3	-	3
DEP-	30	41	5	-	13	7	3
IDPT	7	16	3	13	-	-	7
IDPT-	8	7	-	7	-	-	-
POS	3	3	3	3	7	-	-

For example, shifting the focus of attention from oneself to others and understanding their mental state can be a first step in the empathic process. This is what Stein (2014) argues when she states that the initial condition for the empathic experience to be achieved is that one acknowledges the foreign consciousness and that the experience of the other emerges. "The subject who discovers the other moves away from herself/himself, realizes that she/he is not at the centre of the world, and that her/his own perspective is only one of many perspectives", Boella maintains (2018, p. 125).

The passage below is an example of how students recognized a 'different' perspective from their own and were able to attribute thoughts and emotions to the characters:

I understood that he is angry because he has a broken family...: his father suddenly abandoned both him and his mother; his mother is unable to communicate with him and to answer his questions (21_22S1-2J-2).

From the words the students wrote, it is not always possible to understand whether finding out about the perspective, motivations, and intentions of the characters (ToM=100) was the starting point for approaching otherness or if it was merely an acknowledgment that the other exists.

In some texts, such as the following one, it is clear that the fact that the reader was able to identify the character's thoughts and emotions (that she/he recognizes as different from her/his own) was what allowed her/him to subsequently examine the motivations that led the character to behave in a certain way:

While reading the book I tried to focus on the character's thoughts and emotions. In those circumstances in which I would have acted differently, I thought both 'why did she do that, what are the compelling reasons, how does this relate to her experience?' and 'what would I have changed?' (20_21M1-3M-9).

If readers do not stop at "cold mind reading", additional processes may occur. In defining empathy in a democratic way, we ruled out that giving meaning to the experience of others through one's own interpretative categories and socio-cultural and value references (Inference by Analogy; IA) can be considered part of the empathic response: projecting oneself onto others does not mean entering their field of experience.

Interestingly, what emerges from the students' texts, however, is how this process may not be an obstacle to genuine knowledge of otherness, but can instead be a facilitator of the empathic process, which helps readers understand the character and also become aware of their own gaze, allowing them to get to know themselves better:

I thought several times what I would have done in that situation: it helped me to understand better the characters' point of view, but above all my own point of view (20_21M1-2M-1).

Effects of Reading

Thus, inference by analogy can be a functional passage to entering the text and connecting with the characters, and it may be useful in stimulating it via targeted reading instructions³.

But it can also be an element of rigidity and transform into a form of “reader *vs.* character” dialectic, as in the following example:

I *always* thought about what I would have done in similar circumstances... I harshly judged the character, because the things he did were totally crazy in my opinion (20_21M1-2K-16).

In this excerpt, as in the next one, inference by analogy becomes a precursor of judgment: in the face of unfamiliar situations, the reader may not be able to take a different perspective from her/his own, thus applying her/his own evaluation frameworks (DEP-):

Many times... I imagined myself being in that place, at that time, and I found myself figuring out what I would have done. I often agreed with Cameron, but sometimes I didn't... And when I did not agree, his behaviour irritated me a lot (20_21M1-2K-9).

Judgements sometimes “have a silver lining”, though. Indeed, there are cases – such as the next one – where assessing through our own interpretive filters and applying our own categories helps to establish a distance between the character and ourselves and rethink the identifying experience (recognizing ourselves as “different from the other”):

he book made me enter the lives of the main characters; I saw things from their perspective... Not judging them would have been too difficult, especially because we talk about very important matters [...] I didn't justify them, but I...understood *why* they lived their lives like that (20_21M2-2O-12).

The writer here refers to the possibility of identifying herself/himself with the characters (“I saw things from their perspective”), but also at the same time differentiating the self from the character (“I didn't justify”).

Other texts show that judging is sometimes the first step of a more complex process that requires time and effort: in the face of something that “floors us”, suspending our more natural and automatic beliefs and interpretations (DEP) may not happen immediately, as this student recounts:

I did not identify with them immediately because I had to dig into their stories to really understand them. At the beginning, I judged the characters a lot, especially the main one. As I went on with the reading, I did that less and less frequently, until I got to understand the reason why they acted that way (20_21M1-3M-12).

As highlighted also by cognitive psychology literature (Evans, 2008; Evans & Stanovich, 2013), reflexive responses at a more abstract level may take time and effort to be elaborated. For this reason, reading entire texts (and not just excerpts) – combined with the teacher's guidance⁴ – could significantly support this process.

3 See, for example, some of the WRW stimuli called “mirror questions”: “What would you have done/said if you were in the character's shoes?”, “Do(n't) you agree with the character? Why?”

4 To help readers enter the character's field of experience while confirming the difference between themselves and the character, a number of guiding questions can be adopted, such as, for example: What is the character's view of the world? What are her/his thoughts? What do you (not) have in common with the character? Other suggestions may be oriented toward reflection on the character's evolution, changes, and/or the narrative structure of the text, and may support the reader in gaining awareness of the functions attributed to each portion of the story and how it evolves.

Effects of Reading

The suspension of judgment – a necessary (though not sufficient) condition for moving toward the genuine discovery of otherness – is a conscious and voluntary act performed by the reader, who chooses to put her/his certainties and beliefs on hold. In certain circumstances it may be prompted by the ‘diversity’ of the characters and stories told (if they do not correspond to the reader’s experience or expectations), or by paradoxical and/or enigmatic situations.

In the following examples, there are situations of discontinuity with regard to the (direct or indirect) experience of the reader and/or with regard to their consolidated references. Such fractures seem to stimulate readers to pause in the story, to question what they perceive as obvious:

I must admit that I initially thought that the main character’s reaction was wrong and not in line with what we are taught, i.e., “refer to an adult when you’re in trouble”. However, if she had reacted in the most “natural” way, I would have never seriously questioned my ability to behave like that in such a situation (20_21M2-2N-18).

The reference here is to the so-called “natural attitude”, which we do not usually question. In this case, the reader quotes the “good practice” of addressing an adult in the event of serious and potentially prejudicial circumstances (the case she/he refers to is that of a person who is the victim of a stalker). If the protagonist had not violated this rule, the reader would not have seen “what we are taught” from a different perspective and would not have reflected on her/his own ability to adhere to this “style of responsibility”.

She/he thus shifts from an attitude of judgment based on her/his own value references and beliefs to that of suspension of her/his certainties, thus creating a “space for alternatives” (Caronia, 2011).

The next example also refers to a “situation of normality”, and the writer points out that the type of story narrated leads to questioning the concept of ‘normality’ (Shklovsky, 1965) and to consider the choices that subjects make as less obvious:

I was touched by how his naivety is described. The concept of ‘normality’ is also tackled: what does ‘normal’ mean? Normal compared to what? For example, it’s normal to turn the light on when you wake up, but that wasn’t normal to Zero, since the light turned on by itself in ‘his world’ (21_22M2-3P-1).

Finally, it is important to point out that in the student’s texts, narratives of not being able to connect with the characters also emerged explicitly (IDPT=20). For example, the words a student uses to describe this (failed) process are:

At the beginning, it was easy to perceive his feelings and thoughts since they were predictable, based on clear rules he had been taught; later on, once he settled, it was hard for me to understand him, because my thoughts were different from his, as *our* own ideas are influenced by *our* emotions. Although I tried to put myself in the character’s shoes, I could not understand what he was going through (21_22M2-3P-3).

In this text, it is evident that the character initially acts according to linear, predictable patterns, so that it is more accessible and intelligible for the reader. However, as the story progresses, the protagonist’s behaviour changes and becomes more “human and complex” (the term ‘settled’ refers to the fact that the boy is accustomed to life in the “real world,” made up of relationships). The sphere of feelings comes into play and it is at this point that the reader – failing to distance herself/himself from her/his ‘filters’ and interpretive categories (“our own ideas are influenced by our emotions”) – expresses difficulty in understanding it.

Effects of Reading

Thus, if reading literary fiction makes it possible (but not to be taken for granted or automatic) to experience the world “as if” we were the other, it becomes educationally crucial to understand what the elements that favour (or hinder) that possibility might be.

3.2 Facilitators and obstacles of the empathic process

Some indications of the possible factors supporting the narrative empathy process have already emerged from the analysis carried out so far. In particular, it has been shown that the activity of teacher mediation can be important when it is aimed at:

- helping readers to evolve and advance in the knowledge of the other and of themselves: ensuring that acknowledging the other’s thoughts and emotions is only the first (and not the only) step of a wider process; so that inferring thoughts and emotions of the other by analogy with one’s own experience can facilitate understanding of the character; so that we can move from involuntary identification with the character to more conscious and reflective attitudes; so that judgment evolves, making it an opportunity to reflect on oneself and establish distance between the self and the character, thus finding the boundaries separating from the literary other;
- identifying texts with characteristics that can open up to “new normalities” and deactivate processes of automatic understanding and signification, thus fostering authentic connection with the emotions and thoughts of the characters. It is also fundamental to ensure adequate reading time.

Further elements emerged from the analysis of the students’ texts, where two macro-categories of facilitators/obstacles could be identified: those related to the personal experience of the reader and those more specifically related to the characteristics of the text and/or the context and the reading *setting*.

Figure 1 shows the occurrences of each code, the “reader’s experience” category and the “text and context” one: the bars on the left indicate the “positive occurrences” (facilitators), and those on the right indicate the “negative” ones (obstacles).



Figure 1: “Reader’s experience” and “Text and context” categories: code occurrences

Effects of Reading

As for the “reader’s experience” category, the analysis shows how the perception of feeling similar to a certain character apparently favoured, in some readers, the signification of the experience through the character’s eyes. The mirroring experience (RISP) was explicitly found in 30 texts, including, for example, the following one:

I could understand her emotions and I felt very present in the story: since I’ve been through the same experience, I could ‘confirm’ and feel what was happening to her (21_22S1-1M-5).

In the next example, the writer also states that when the character looks like her/him, the answers are more “easily accessible”, allowing scripts and/or patterns to be activated and reducing (or even cancelling) the effort to understand the otherness. At the same time, the text introduces another important topic: in the absence of similarity or familiarity, the effort to connect with the character could become a “mechanical exercise” and might lead to a cold and external position in relation to the text, potentially making the reader lose the pleasure of reading:

A lot depends on the book: sometimes I find the answers by myself, because they are easily accessible, especially when the character is very similar to me. If the character does not resemble me, then it’s up to the author to give me more information and details, to help me understand ... even if getting to know the character might then turn out to be a ‘mechanical exercise’ (20_21M1-2M-5).

In addition to the risk of excessive intellectualization, some of the students’ texts explicitly point out that the lack of sharing of similar experiences (DIEXP=18) may be an obstacle to the identification process:

I think I cannot fully understand the situations and identify with the character, since I’ve never experienced something like that (20_21M2-2N-17).

What is the risk of a very close (if not overlapping) relationship between the experience of the reader and that of the fictional character, though?

First, there might be no *real* understanding of otherness, but rather an automatic and unreflective projection of one’s own sense and thinking onto the other.

Secondly – and perhaps even more important from a democratic perspective – it can be very reductive to limit ourselves to the knowledge and understanding of those who are similar to us.

How, then, can readers not just sit back and read stories that are easy for them to understand and – at the same time – not feel too far away from stories that do not match their experiences?

On one hand, the lack of shared or similar experiences can be addressed with a specific commitment of the reader, supported by the teacher and shared with other students, as this excerpt shows:

Anna, the main character, is dealing with her sister’s death: at first, her thoughts are difficult to understand, since not everyone has been through something like that, but we managed to get inside her mind and to listen to her thoughts by delving deeper into her story and every single detail (20_21M1-1M-22).

Having (and granting) time for “delving deeper into the story and every single detail” seems to help readers overcome the initial hurdle.

Getting readers used to reflecting on stories that are distant from their own – progressively accompanying them through narratives in which the contact points with one’s experience become increasingly distant and feeble – can help turn the lack of similarity into an opportunity, as the following example shows. The

Effects of Reading

reader explains that because she/he had not been through the character's same kind of experience, she/he "was forced to understand the main character's reaction" (DIEXP+):

I could understand what they felt even though it had never happened to me [...] I understood their reactions. In 'Pink Lady', for example, where the story is about a bereavement, I was *forced* to understand the main character's tragic reaction: since I've never experienced the loss of a person, I have no idea how to deal with such overwhelming pain (20_21M1-1M-15).

The teacher's support may therefore be important in helping readers to form their own views and enable them to reach out to significant elements, even in texts deemed too distant from their own tastes and personal history. Distancing readers from their best-known reality and encouraging them to ask questions and reflect stimulates openness to differences. This may be a gradual approach to the objective, made up of small – but continuous – steps: the fact that empathy grows in difference does not exclude that similarity can be what hooks the reader and the starting point of a journey that can then expand into territories far from their own experience and what is already known.

Within the "text and context" category, one of the elements most frequently mentioned as favouring the shift of attention from oneself to others and identification was the time factor (TE=37). In addition to what has already been said about the time taken to shift from judgmental attitudes (DEP-) to more open and welcoming dispositions towards the others' point of view, students' texts reveal other interesting points. Such as, for example, those on valuable (or necessary) time to understand characters that do not reveal themselves completely and/or immediately: it takes time to get to know them in depth, going beyond the first (sometimes superficial) impression and understanding their evolution, as this student explains:

My opinion about the character changed during the reading, both because he changed and because the way I looked at him changed. Indeed, new information might be reported during the story, and this can make you better understand the way he is [...]. Together with the teacher and my classmates, we think of questions that can help us understand the characters more and more deeply, beyond the surface, even the most absurd ones (20_21M1-1M-5).

The reference to the characteristics of characters – who are complex and not immediately understandable – introduces the text as another factor that the readers have identified as both a facilitator (TXT+=34) and an obstacle to the empathic process (TXT-=17).

In some cases, readers made explicit reference to the unpredictability and presence of traits of ambivalence of the characters as elements that – by requiring specific effort – led to the understanding of the thoughts and motivations of the protagonists, such as in this case:

The book is really well written, and you get to see the world as the characters see it... There's a character who is being a tough guy and then, all of a sudden, he feels alone and sad, and that is quite strange: this made me want to understand the reason behind his choices, to get to know his thoughts and what was going through his head (20_21M1-3M-14).

In other cases, there are references to characteristics of the text, to choices or narrative devices (for example, a poem or the presence of a "secondary voice") that, by emerging from the background and placing themselves in the foreground, arouse particular attention in the reader, enabling comprehension and re-elaboration strategies:

A poem was included in the book and that made the reading more enjoyable for me. After the poem, the book took on a completely new flavour and I understood the characters' actions (20_21M1-3M-12).

Effects of Reading

Thanks to the secondary voice, that of Zero's 'conscience', I understood many of the emotions he felt (21_22M2-3M-2).

Writing style is also an important element: detailed, accurate, meaningful and clear descriptions of thoughts and emotions promote the readers' engagement and support their ability to connect in an in-depth way with characters:

The thing that helped me most was the way the author expressed the main character's thoughts: such as in a sincere and frank way... At the beginning, the book is very descriptive... but then there are passages that – being more introspective – make you really understand what the protagonist is thinking and feeling (20_21M1-2M-22).

In some texts, readers refer to the truth and authenticity of the writing. When these are missing, when there is no plausibility to the plot and/or characters, the text may become an obstacle to the identification process, as shown in the following example:

The protagonist is not really described for what she is, but only for what she is in relation to her disability, as if her only important characteristic was her disability and how she behaves in relation to it. I could have identified more if they had described her personality (20_21M2-3J-7).

Limiting the description of the characters to some aspects and making them look like the only important features might "distort" the characters, making them appear not credible and distant from the people who read about them.

Thus, literariness emerges, meant as the ability to portray a complex and multidimensional view of reality, not simplified and with stereotypical traits (Keen, 2006; Kidd & Castano, 2013, 2017). However, there are other characteristics of the texts (for example, the use of complicated terms and metaphors, or – as in the example below – the excess of polyphony) that can result in difficulties in experiencing the character:

It was very difficult to understand who was speaking and to follow the rhythm of the story: too many characters and too many points of view, there are many difficult passages... I could not identify with the character (21_22S1-1M-3).

These aspects call for reflection on the Zone of Proximal Development (Vygotskij, 1980), that is, on the importance of meeting the reader in a space accessible to her/him and accompany her/him to increasing difficulty, reducing the risk of demotivation due to excessively frustrating readings.

A further element that emerged in support of the empathic process was the possibility for readers to talk to each other, to seek meaning and to compare their experience with their peers, as well as with their teachers (DE=19).

Students' texts show how sharing one's thoughts, feelings, and reflections with others has been an opportunity to reflect and gather significant elements about the characters, to suspend judgment and to take different perspectives, as in the following excerpt:

My classmates and I reflected a lot [on the father's actions], together with the teacher's help ... We made different assumptions about the father's behaviour, and that helped us to understand better his decisions (20_21M1-1M-9).

For this to happen, it is important that the experience of sharing in the classroom does not turn into an excuse to convey specific interpretations of the text (either implicitly or explicitly identified by the

Effects of Reading

teacher, or imposed by a few students), but rather into a real opportunity to co-build knowledge in a democratic way, starting from genuine questions, which open up to multiple meanings, instead of providing only one possible direction. Otherwise, the potential of dialogue and discussion could be undermined (DE-), as the following passage seems to suggest:

I believe that a book like this should be read calmly and alone, so as not to be too influenced by the ideas of others (20_21M2-3J-10).

In students' texts, the opportunity of sharing one's points of view and co-creating meaning has often proved to be associated with the practice of reading aloud (LAV=6). However, beyond being a chance to stand and think together, there are additional elements underlining its usefulness in tuning into the story and its characters. For example, the following excerpt clearly refers to the possibility that reading aloud offers to experience reading in a "live", active and involved way:

The way the teacher read made us get into character (20_21M1-1M-20).

In addition to the exchange of opinions and dialogues with fellow students and teachers, some students point out that even the "inner dialogues" (DI=9) – meant as circumstances when the reader listens to her/his own inner voice, creates connections between the text and the self, and reprocesses thoughts, emotions and reflections prompted by the reading – may help to gain access to the other's field of experience. These processes can be sometimes linked to writing activities requested by the teacher. In the following example, we can see how consciously getting in touch with personal propositions, emotions and reflections stimulated by the reading fostered the reader's involvement and connection with the character:

What helps me most to get into the character are the notes I write (particularly the ones about how I feel)... [While writing], I understood what situation my character was in and I also tried to understand my feelings (20_21M1-1M-18).

However, it is important that this does not transform into (or be perceived solely as) a 'task' to be endured. If so, the risk is to negatively affect the reader's enjoyment and engagement and distance her/him from the story (DI-), as this reader reported:

In my opinion, it is better to let yourself be carried away by the story instead of constantly asking yourself questions. Well, some reflections are ok, but reading a story by asking yourself so many questions kind of spoils the reading (20_21M1-1I-1).

To sum up, the analysis so far highlighted some of the features of texts and the reading context that deserve to be carefully considered. Specifically:

- the relevance of "narrative time" (the time frame within which the story takes place) and "reading time" (the time available to read): these factors that may help the reader "gradually enter" into contact with the characters, and be touched by their stories;
- the importance of choosing texts that offer a complex (not stereotypical) perspective of the world. Literary characteristics must always be considered in close relation to students' reading skills and the adults' willingness to support the reading experiences, so that it is not unfulfilling, but is instead stimulating;
- the enrichment that can result from bringing together and sharing the emotions and reflections of readers, thereby generating new meanings concerning otherness and the world. This should not, however, be interpreted automatically and a-critically: such opportunities arise in contexts where adult

Effects of Reading

mediation results in a guarantee of the respect and participation of all students, without leading them towards pre-defined meanings;

- the role that reading aloud can play in making reading experiences engaging and rewarding;
- the usefulness of stimulating “inner dialogue” in order to bring out – through suggestions and stimuli that do not seem like an exercise, but really prompt reflection – the reader’s inner voice and allow it to enter in relation to the text and in connection with the characters.

4. Limitations

The data collection phase was strongly impacted by the restrictions imposed by the Covid-19 pandemic emergency and students’ reading experiences could only be described through their written texts. The choices they freely made when writing their texts, their ability (as well as their habit) to put into words what they experienced as they read, the narrow focus of the question outline (not related to different experiences and limited to one text, which sometimes – as in the case of projects involving the adoption of a single text for the whole class – was not freely chosen), or the limited awareness of some of the processes experienced may all have influenced (arguably reduced) the variety and complexity of the experiences described in their texts, thus the study’s ability to grasp the widest possible range of elements and processes.

The richness and breadth of the data was also influenced by the characteristics of the school contexts. Although diversified in terms of location and socio-economic-cultural profile, all participating schools are located in North/Central Italy, in areas that are not at risk of social marginalization and have a strong interest in and commitment to the research topic.

5. Conclusions

The research sought to investigate whether experiences of literary fiction reading at school might foster democratic attitudes and foster empathy, providing opportunities to meet, discover, and listen to the other, while respecting her/him as well.

The data collected showed that this *is possible*, but it also shows that it is by no means self-evident, nor linear or automatic. What emerges is the great variability and subjectivity of readers’ experiences: the collected texts tell of different processes (and unpredictable outcomes) for each of them, linked to the context and unique relationship they establish with stories. The data also points out that narrative empathy requires openness, willingness and time.

In order for this process to be encouraged and supported, the importance of teacher mediation has repeatedly emerged. Mediation at a disciplinary level, but also at a pedagogical one, which is necessary to understand and interpret students’ needs, to be able to stand beside *each* reader – supporting and accompanying him/her on the path of self-knowledge and of discovery of a complex, unpredictable, sometimes distant “literary other” – and to ensure space for authentic, critical and reflective dialogue about the texts.

Last but not least, the commitment required by teachers to cultivate a reflective competence, called into question by any educational action that does not stop at planned and measurable objectives and aims to promote mental attitudes and habits (Baldacci, 2020).

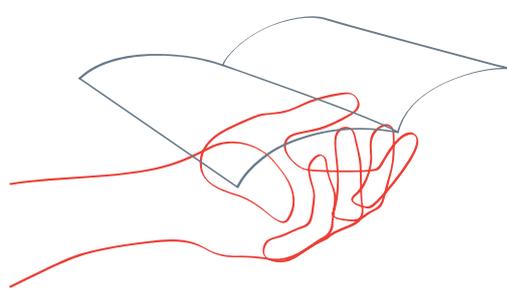
The significance of the study may therefore lie in the possibility of bringing to the attention of education professionals crucial factors for the training of empathic competences in schools and in establishing a working *framework* that is far from fixed, comprehensive, and definitive, which – indeed – always needs to return *to* school settings, and to be critically assessed and problematized. It also identifies some possible courses of action in the area of initial and ongoing teachers training.

References

- Baldacci, M. (2020). *Un curricolo di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Carocci.
- Bertin, G.M. (1968). *Educazione alla ragione*. Armando.
- Bertolini, P. (2003). Educazione e politica. La gioiosa fatica di pensare. In A. Erbetta (Ed.), *Senso della politica e fatica di pensare. Atti del Convegno «Educazione e politica»* (pp. 559-573). Clueb.
- Boella, L. (2006). *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*. Raffaello Cortina.
- Boella, L. (2018). *Empatie. L'esperienza empatica nella società del conflitto*. Raffaello Cortina.
- Boyatzis, R. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Sage.
- Bruner, J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Laterza.
- Bruner, J. (1991). La costruzione narrativa della "realtà". In M. Ammaniti, & D. N. Stern (Eds.), *Rappresentazioni e narrazioni* (pp. 17-38). Laterza.
- Caronia, L. (2011). *Fenomenologia dell'educazione*. FrancoAngeli.
- Cohen, J. (2001). Defining Identification: A Theoretical Look at the Identification of Audiences with Media Characters. *Mass Communication & Society*, 4(3), 245-264. https://doi.org/10.1207/S15327825MCS0403_01
- Cohen, J., Appel, M., & Slater, M. D. (2019). Media, Identity, and the Self. In M. B. Oliver, A.A. Raney, & J. Bryant (Eds.), *Media Effects: Advances in Theory and Research* (4th Edition) (pp. 179-194). Routledge.
- Contini, M. (2011). *La comunicazione intersoggettiva fra solitudini e globalizzazione*. ETS.
- Cornish, F., Gillespie, A., & Zittoun, T. (2013). Collaborative Analysis of Qualitative Data. In U. Flick (Ed.), *Handbook of qualitative data analysis* (pp. 79-93). Sage.
- Crabtree, B., & Miller, W. (1999). A template approach to text analysis: Developing and using codebooks. In B. Crabtree, & W. Miller (Eds.), *Doing qualitative research* (pp. 163-177). Sage.
- Crone, E. (2012). *Nella testa degli adolescenti: i nostri ragazzi spiegati attraverso lo studio del loro cervello*. Urra.
- Council of Europe (2018). *Reference Framework for Democratic Culture. Volume 1, 2 and 3*. Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Macmillan.
- Erikson, E. H. (1999). *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*. Armando, Roma.
- Evans, J. (2008). Dual-Processing Accounts of Reasoning, Judgment, and Social Cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, 255-278. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093629>
- Evans, J., & Stanovich, K.E. (2013). Dual-Process Theories of Higher Cognition: Advancing the Debate. *Perspectives on Psychological Science*, 8(3), 223-241. <https://doi.org/10.1177/1745691612460685>
- Gallagher, S., & Zahavi, D. (2008). *The Phenomenological Mind: An Introduction to Philosophy of Mind and Cognitive Science*. Routledge.
- Habermas, J. (1996). *Fatti e norme. Contributi a una teoria discorsiva del diritto e della democrazia*. Guerini e Associati.
- Hakemulder, F. (2000). *The moral laboratory. Experiments examining the effects of reading literature on social perception and moral self-concept*. John Benjamins.
- Hakemulder, F. (2004). Foregrounding and Its Effect on Readers' Perception. *Discourse Processes*, 38(2), 193-218. https://doi.org/10.1207/s15326950dp3802_3
- Hakemulder, F. (2020). Finding Meaning Through Literature. *Anglistik: International Journal of English Studies*, 31(1), 91-110. <https://doi.org/10.33675/ANGL/2020/1/8>
- Hakemulder, F. (2022). Empirical Pedagogical Stylistics: Reader Response Research in the Classroom. In S. Zyngier, & G. Watson (Eds.), *Pedagogical Stylistics in the 21st Century* (pp. 209-231). Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1007/978-3-030-83609-2_9
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1994). Data management and analysis methods. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 428-444). Sage.
- Italian Law n.92 Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica (del 20 agosto 2019), GU Serie Generale n.195. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg>
- Keen, S. (2006). A Theory of Narrative Empathy. *Narrative*, 14(3), 207-236. <http://www.jstor.org/stable/20107388>
- Keen, S. (2014). Narrative Empathy. In P. Hühn, J.C. Meister, J. Pier, & W. Schmid (Eds.), *Handbook of Narratology* (pp. 521-530), De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110316469>

Effects of Reading

- Kidd, D., & Castano, E. (2013). Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. *Science*, 342(6156), 377-380. DOI: 10.1126/science.1239918
- Kidd, D., & Castano, E. (2017). Different stories: How levels of familiarity with literary and genre fiction relate to mentalizing. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 11(4), 474-486. <https://doi.org/10.1037/aca0000069>
- Mar, R.A., & Oatley, K. (2008). The Function of Fiction is the Abstraction and Simulation of Social Experience. *Perspectives on Psychological Science*, 3(3), 173-192. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00073.x>
- Miall, D., & Kuiken, D. (1994). Foregrounding: Defamiliarization, and affect: Response to literary stories. *Poetics*, 22(5), 389-407. [https://doi.org/10.1016/0304-422X\(94\)00011-5](https://doi.org/10.1016/0304-422X(94)00011-5)
- Morrell, M. (2010). *Empathy and Democracy*. The Pennsylvania State University Press.
- Nussbaum, M. (1999). *Coltivare l'umanità*. Carocci.
- Rawls, J. (1982). *Una teoria della giustizia*. Feltrinelli.
- Rosenblatt, L. (1978). *The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University Press.
- Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Sage.
- Shklovsky, V. (1965). Art as Technique. In L.T. Lemon, & M.J. Reis (Eds.), *Russian Formalist Criticism: Four Essays* (pp. 3-24). University of Nebraska Press.
- Silverman, D. (2002). *Come fare ricerca qualitativa*. Carocci.
- Sorzio, P. (2007). *La ricerca qualitativa in educazione*. Carocci.
- Stein, E. (2014). *Il problema dell'empatia*. Edizioni Studium.
- Unesco (2015). *Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>.
- Vygotskij, L.S. (1980). *Il processo cognitivo*. Bollati Boringhieri.
- Wolf, M. (2009). *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*. Vita e Pensiero.
- Zahavi, D. (2011). Empathy and direct social perception: a phenomenological proposal. *Review of Philosophy and Psychology*, 2(3), 541-558. <https://doi.org/10.1007/s13164-011-0070-3>
- Zahavi, D., & Overgaard, S. (2012). Empathy without isomorphism: a phenomenological account. In J. Decety (Ed.), *Empathy: from bench to bedside* (pp. 3-20). MIT Press.
- Zahavi, D. (2014). Empathy and Other-Directed Intentionality. *Topoi. An International Review of Philosophy*, 33(1), 129-142. <https://doi.org/10.1007/s11245-013-9197-4>



Shared reading for the improvement of cognitive processes in preschool age

La lettura condivisa per il potenziamento dei processi cognitivi in età prescolare

Costanza Ruffini

PhD student, | University of Florence | costanza.ruffini@unifi.it

Sofia Gentili

Teacher | University of Florence | sofia_gent@hotmail.it

Silvia Drovandi

Teacher | University of Florence | silvia.drovandi@hotmail.it

Silvia Niccolai

Teacher | University of Florence | silvianiccolai.85@gmail.com

Giada Demetri

Teacher | University of Florence | giadademetri@yahoo.it

Lucia Donata Nepi

Teachers' tutor | University of Florence | lucia.nepi@unifi.it

Roberta Facondini

Teachers' tutor | University of Florence | robertafacondini66@gmail.com

Chiara Pecini

Associate Professor | University of Florence | chiara.pecini@unifi.it

ABSTRACT

Reading is considered a 'gymnasium' for training cognitive processes such as memory, language and Executive Functions. In preschool, when reading skills have not yet been acquired, a common parent-child activity is shared reading. Shared reading aims at encouraging children to talk while reading books through strategies such as child-centredness, processing the child's expressions, providing feedback and pauses, and evaluating the child's responses. Shared reading has long been considered a way to promote emergent literacy skills in preschoolers. One form of shared reading is dialogic reading, in which the child plays an active role by becoming co-narrator of the story. The child and adult focus on the same object, the story, which offers emotions, desires, and reflections. Recently, dialogic reading has been shown to be effective in promoting higher-level cognitive processes, such as the so-called Executive Functions (Howard et al., 2017; Ruffini et al., 2021). Taking into account the results of the Italian pilot study conducted with the illustrated book Quincey Quokka's Quest (Ruffini et al., 2021) and modelled on it, four books were developed to improve the basic executive components and the prerequisites of learning mathematics (*Umberto il gufetto, dei numeri il maghetto*), reading (*La giraffa Mimì e la sciarpa dell'ABC*), writing (*Il tucano Gilberto, uno scrittore un po' incerto*) and socio-emotional competences (*Lupo Selvaggio, il burlone del villaggio*).

Keywords: shared reading, dialogic reading, Executive Functions, learning prerequisites, preschoolers

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 1 | giugno 2023

Citation: Ruffini, C., Gentili, S., Drovandi, S., Niccolai, S., Demetri, G., Nepi, L. D., Facondini, R., & Pecini, C. (2023). Shared reading for the improvement of cognitive processes in preschool age. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 2(1), 23-31. <https://doi.org/10.7347/EdL-01-2023-02>.

Corresponding Author: Costanza Ruffini | costanza.ruffini@unifi.it

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

Pensa MultiMedia ISSN 2785-7050 | DOI: 10.7347/EdL-01-2023-02

1. Introduzione

1.1 La lettura condivisa/dialogica

La lettura è considerata una palestra per allenare processi cognitivi come la memoria, il linguaggio (Billington et al., 2012) e le Funzioni Esecutive (Uchida & Zawashima, 2008). In età prescolare, quando le competenze di lettura non sono ancora state acquisite, un'attività comune genitori-bambino è la lettura condivisa. Essa non si prefigura solo come lettura ad alta voce eseguita in maniera unidirezionale dall'adulto, ma come punto di partenza per un'interazione dialogica nella quale il bambino è stimolato alla partecipazione attiva. Adulto e bambino escono così dai ruoli, rispettivamente, di lettore/narratore e ascoltatore e il bambino stesso può diventare narratore attivo della storia (Renda, 2019; Whitehurst, 2014). L'ambiente che si crea in un contesto spazio-temporale, routinario, diretto ad uno scopo, motivante ed emotivamente coinvolgente si struttura attorno a tre componenti fondamentali: il lettore, il bambino e un libro. Ogni componente interagisce con le altre stabilendo una complessità di interconnessioni narrative ed esperienziali che di fatto rendono l'interazione stessa qualitativamente performante (Fletcher & Reese, 2005). Questa tipologia di lettura si rivolge ai primi anni di vita del bambino, quando la sua responsività all'ambiente è massima e il suo funzionamento cognitivo è influenzato da tutto ciò che accade intorno (Pecini & Brizzolara, 2020). La lettura condivisa include una serie di interventi volti ad incoraggiare i bambini a parlare durante la lettura di storie attraverso alcune strategie come la centralità del bambino stesso, l'elaborazione delle sue espressioni, fornire feedback e fare pause e infine valutare le sue risposte (Hemmeter & Kaiser, 1994). Nella lettura condivisa l'adulto aiuta il bambino a diventare il narratore della storia proponendogli domande e riflessioni.

La lettura condivisa è considerata da molto tempo un modo per promuovere in età prescolare l'alfabetizzazione emergente, in particolare il linguaggio orale, la comprensione orale e la consapevolezza fonologica (Bus et al., 1995; Lonigan, 1994; Lonigan et al., 1999; Scarborough & Dobrich, 1994). Tra i vari strumenti per favorire lo sviluppo dell'alfabetizzazione emergente, la lettura condivisa, accompagnata dall'attenzione esplicita dell'adulto per lo sviluppo delle abilità del bambino, si configura come uno strumento efficace, anche per i bambini in condizioni di svantaggio socioculturale (Renda, 2019). Al contempo, questa tipologia di lettura può contribuire allo sviluppo di abilità emozionali, socio-cognitive, affettive e della teoria della mente (Renda, 2019).

Una forma particolare di lettura condivisa è la lettura dialogica. Questa condivide con la lettura condivisa il ruolo attivo del bambino che diventa co-narratore della storia: si viene a creare così uno spazio interattivo costruttivo (Arnold et al., 1994; Whitehurst, 2014). In questo spazio si interagisce, si indicano figure, si pongono domande, si risponde, si fa attenzione, si scopre, si comunica. Il bambino e l'adulto si concentrano sullo stesso oggetto capace di offrire contenuti connessi al campo delle emozioni, dei desideri e delle cognizioni (Renda, 2019). Whitehurst (2014) ha identificato una sequenza fondamentale per descrivere l'interazione tra il bambino e l'adulto durante la lettura dialogica, sintetizzata con l'acronimo PEER: *Prompts*, ovvero spingere il bambino a dire qualcosa sul testo; *Evaluates*, valutare la risposta del bambino; *Expands*, espandere e riformulare le risposte aggiungendo informazioni; *Repeats*, ripetere quanto formulato per assicurarsi che il bambino abbia appreso, ovvero valutare la conoscenza acquisita. I bambini che hanno sperimentato il modello PEER della lettura dialogica hanno sostanzialmente raggiunto un adeguato sviluppo in termini di linguaggio e di competenza narrativa rispetto a chi è stato da sempre sottoposto ad una tipologia di lettura tradizionale (Whitehurst, 2014). Inoltre, la lettura dialogica è recentemente risultata efficace nel promuovere processi cognitivi di più alto livello, come le Funzioni Esecutive (Howard et al., 2017; Ruffini et al., 2021). Infatti, durante un compito di comprensione narrativa vengono utilizzate competenze esecutive quali il controllo dell'attenzione, la memoria di lavoro, il monitoraggio, la flessibilità nella scelta delle strategie e la velocità di processamento (McInnes et al., 2003; Tamburlini, 2015).

1.2 Le Funzioni Esecutive

Le Funzioni Esecutive (FE) sono processi di controllo cognitivo necessari per affrontare un compito nuovo o complesso, quando non è più sufficiente affidarsi a risposte automatiche (Diamond, 2013). Le teorie più recenti tendono a interpretare questo dominio come costituito da componenti diverse ma interrelate (Diamond, 2013; Miyake et al., 2000). Il modello frazionato di Diamond (2013) identifica tre FE di base: inibizione, memoria di lavoro e flessibilità cognitiva. L'inibizione consiste nella capacità di 'resistere' a una risposta automatica e impulsiva (inibizione della risposta) e non essere distratti da stimoli interferenti (controllo dell'interferenza). La memoria di lavoro consente di svolgere più operazioni mentali contemporaneamente, di riordinare e aggiornare gli elementi in memoria creando connessioni tra di essi. La flessibilità cognitiva è definita come la capacità di spostare l'attenzione da una strategia mentale all'altra, di adattarsi ai cambiamenti, di guardare la stessa cosa in modi diversi o da prospettive diverse. Le FE si sviluppano progressivamente dalla prima infanzia (Posner & Rothbart, 2000; Zelazo & Muller, 2002) e l'età prescolare è il periodo di massimo cambiamento (Carlson, 2005; Garon et al., 2008; Zelazo et al., 2003). Buone FE prescolari influiscono sulle traiettorie di sviluppo del bambino sia nel breve che nel lungo termine (Moffitt et al., 2011; Zelazo, 2020), pertanto è fondamentale promuovere interventi precoci soprattutto all'interno di contesti familiari, ad esempio a casa e a scuola. Tra gli interventi proposti per promuovere le FE, la lettura condivisa/dialogica è stata utilizzata in anni recenti anche con bambini prescolari, in quanto si tratta di un'attività ecologica e quotidiana (Bartolucci & Batini, 2020; Cutler & Palkovitz, 2020; Grolig, 2020).

1.3 Interventi di lettura condivisa/dialogica per promuovere le Funzioni Esecutive

Un esempio di intervento basato sulla lettura dialogica è fornito dall'albo illustrato *Quincey Quokka's Quest* (Howard & Chadwick, 2015) che racconta in rima le avventure del protagonista – Quincey – un quokka (piccolo marsupiale) sempre felice. L'albo, oltre all'utilizzo dei principi della lettura condivisa/dialogica, ha la peculiarità di includere esercizi specifici che mirano a promuovere le FE. Nello specifico, oltre ai benefici favoriti dalla lettura condivisa, sono proposte attività sotto forma di giochi a difficoltà crescente, costruite appositamente per allenare una o più FE emergenti in età prescolare. Howard e collaboratori (2017) hanno indagato, attraverso tre studi, l'efficacia delle attività cognitive proposte nell'albo illustrato e mirate al potenziamento delle FE in bambini di età prescolare. Il primo studio ha indagato l'efficacia di suddette attività svolte in due diverse condizioni, in modo individuale e in gruppo. I risultati hanno evidenziato dei miglioramenti nella flessibilità cognitiva in entrambe le condizioni. Il secondo studio ha indagato la differenza tra la lettura dell'albo e lo svolgimento delle attività cognitive in un contesto individuale rispetto a una condizione di controllo più attiva da parte del lettore che ha coinvolto i bambini tramite la lettura dialogica. Sono stati confermati i risultati emersi nel primo studio e sono stati, inoltre, evidenziati effetti positivi sulla memoria di lavoro. Il terzo studio ha indagato se gli effetti della lettura dell'albo illustrato e dello svolgimento delle attività proposte cambiassero a seconda della durata dell'intervento e se tali effetti persistessero a due mesi da esso. I risultati hanno mostrato che i miglioramenti ottenuti tramite le attività su flessibilità cognitiva e memoria di lavoro non aumentano in modo uniforme durante l'intervento e che gli effetti positivi riscontrabili su entrambe le componenti delle FE sono maggiori nella fase iniziale dell'intervento. Nelle fasi successive i livelli raggiunti rimangono stabili, con un leggero aumento per quanto riguarda la memoria di lavoro. Inoltre, è stato dimostrato che il potenziamento ottenuto, sia nella flessibilità cognitiva, sia nella memoria di lavoro, rimane invariato a due mesi dall'intervento. Un risultato coerente nei tre studi è l'assenza di un miglioramento nel controllo inibitorio, probabilmente imputabile all'indispensabile azione di sfida continua da parte dello sperimentatore per allenare questa

Effects of Reading

componente. Nelle attività progettate per potenziare la memoria di lavoro, il livello di difficoltà può essere facilmente regolato aumentando il numero di elementi da ricordare o richiedendo un ordine particolare con cui gli elementi devono essere ricordati, ad esempio in ordine inverso. Per quanto riguarda l'inibizione, invece, per aumentare il livello di sfida dell'attività deve essere manipolata soprattutto la velocità con cui la risposta istintiva viene, appunto, inibita. I ricercatori hanno ipotizzato che, verosimilmente, la velocità utilizzata dal lettore, nelle tre diverse condizioni sperimentali, è stata insufficiente a garantire un livello di sfida appropriato nelle prove sul controllo inibitorio. In conclusione, lo studio di Howard e collaboratori (2017) ha dimostrato come sia possibile potenziare le Funzioni Esecutive in bambini di età prescolare attraverso l'utilizzo di un albo illustrato con incluse attività cognitive. Si tratta di un intervento efficace, con risultati ottenibili in tempi relativamente brevi, a basso costo, accessibile e facilmente integrabile nella routine giornaliera di un qualsiasi contesto educativo. L'albo può essere infatti utilizzato da educatori, insegnanti e genitori.

In Italia, un primo studio pilota (Ruffini et al., 2021) ha analizzato la fattibilità e l'efficacia dell'intervento con l'albo *Quincey Quokka's Quest* (versione italiana) in un campione di 20 bambini di età prescolare. È stato utilizzato un disegno ripetuto entro i soggetti che ha previsto tre momenti valutativi: una prima valutazione T0, una valutazione pre-intervento T1 e infine una valutazione post-training T2. Le valutazioni pre- e post- intervento comprendevano cinque misure di FE, volte a rilevare le capacità di inibizione, l'aggiornamento della memoria di lavoro e le abilità emergenti di flessibilità cognitiva. L'intervento è stato condotto da uno psicologo nel contesto scolastico, una volta a settimana per otto settimane. Le sessioni settimanali avevano una durata di circa 20 minuti per coppia di bambini e, al fine di proporre sempre esercizi stimolanti, il livello di difficoltà veniva scelto in base alle prestazioni ottenute nelle sessioni precedenti e veniva monitorato mediante una tabella ad hoc (Tabella di Monitoraggio del Training) compilata dallo sperimentatore. L'intervento si è dimostrato fattibile in quanto tutti – bambini, genitori e insegnanti – hanno accolto positivamente la proposta operativa (i.e. la storia di Quincey) e hanno collaborato attivamente. I risultati della Tabella di Monitoraggio hanno mostrato un miglioramento generale in tutte le attività dell'albo, dalla prima all'ultima sessione. Il training è risultato efficace nel favorire un incremento nella flessibilità cognitiva e nella memoria di lavoro. Tuttavia, gli autori riferiscono un effetto di apprendimento per le prove di memoria di lavoro legato alla ripetizione delle stesse a distanza di poco tempo. I risultati hanno confermato, anche se a livello pilota, la fattibilità e l'efficacia della versione italiana di *Quincey Quokka's Quest*, sostenendo così l'utilità di interventi ecologici, come la lettura dialogica, per potenziare specifiche componenti esecutive in contesti prescolari.

Un altro studio (Ruffini et al., in preparazione) che ha previsto l'utilizzo dell'albo illustrato *Quincey Quokka's Quest* nella versione in italiano è stato condotto su 109 bambini di età compresa tra 39 e 74 mesi (età media in mesi=60,07; DS=9,40; 57% femmine). In questo nuovo studio, l'intervento è stato svolto a scuola ed è stato gestito dagli insegnanti delle sezioni coinvolte. Gli insegnanti hanno proposto le attività dell'albo lavorando con piccoli gruppi di bambini (3 bambini). Le componenti di base delle FE sono state valutate con task digitali per rilevare le differenze pre e post training tra il gruppo sperimentale (62 bambini; età media in mesi =62,61; DS=9,30; 57% femmine) e il gruppo di controllo (47 bambini; età media in mesi=56,72; SD=8,53; 57% femmine). I risultati sono attualmente in fase di analisi.

2. Strumenti

A partire dai risultati dello studio pilota (Ruffini et al., 2021), il gruppo di ricerca ha sviluppato quattro nuovi albi (Demetri et al., 2023; Drovandi et al., 2023; Gentili et al., 2023; Niccolai et al., 2023) – sul modello dell'albo illustrato *Quincey Quokka's Quest* – per migliorare le componenti di base delle FE e i prerequisiti dell'apprendimento della matematica (*Umberto il gufetto, dei numeri il maghetto*), della lettura

Effects of Reading

(*La giraffa Mimì e la sciarpa dell'ABC*), della scrittura (*Il tucano Gilberto, uno scrittore un po' incerto*) e le competenze socio-emotive (*Lupo Selvaggio, il burlone del villaggio*). I quattro albi presentano tutti una struttura simile. In primis, la narrazione in rima baciata racconta le avventure del personaggio principale della storia, un animale a cui sfortunatamente accade qualcosa: dovrà così affrontare 12 sfide e sarà aiutato da altri personaggi ma, soprattutto, dal lettore. Le sfide che il personaggio deve affrontare sono attività che allenano le FE e presentano livelli a difficoltà crescente, per consentire di adattare la difficoltà di ogni attività alle competenze del bambino. In questo modo, ogni bambino potrà lavorare nella sua zona di sviluppo prossimale (Vygotskij, 1980), non trovandosi così ad affrontare attività troppo difficili, piuttosto attività adeguate ad allenare il suo funzionamento cognitivo. La cornice narrativa che supporta le attività di potenziamento è strettamente in linea con quanto si aspettano i bambini in termini di semplicità, linearità, ma anche di avventura e divertimento, e *happy end* finale. Il lettore, infatti, con il suo impegno e la sua costanza aiuterà il protagonista della storia a risolvere le diverse sfide.

L'albo illustrato *Umberto il gufetto, dei numeri il maghetto* (Gentili et al., 2023) mira al potenziamento delle funzioni cognitive ed esecutive sottostanti ai prerequisiti dell'apprendimento della matematica. Umberto è un piccolo gufo intraprendente che adora leggere, studiare e creare sempre nuove pozioni per risolvere i problemi che possono presentarsi quotidianamente. Sta ancora imparando l'arte della magia e spesso combina qualche guaio. La storia si apre con il gufetto che ha messo a soqquadro tutto il suo castello a causa di un esperimento non riuscito: ogni stanza, dal bagno alla torre più alta, si trova in totale disordine. Umberto, però, difficilmente si scoraggia. Decide di rimboccarsi le maniche e rimediare al suo errore. Per farlo, avrà bisogno di tutto l'aiuto possibile ed è per questo che si rivolge al lettore coinvolgendolo nella sua avventura. Vagando di stanza in stanza il gufetto incontrerà altri abitanti del castello. Alcuni saranno pronti ad aiutarlo, fornendogli supporto e portafortuna, altri invece lo sfideranno con prove difficili, ma necessarie per poter proseguire. L'albo propone 12 attività che, alternandosi alla storia in rima, coinvolgono il bambino in compiti flessibili, sfidanti e motivanti. Le attività proposte potenziano le tre componenti di base delle FE, oltre a supportare la capacità del bambino di stimare quantità, fare confronti, quantificare oggetti, riconoscere simboli numerici e forme geometriche. Ad esempio, l'attività del *Topo grande e topo piccolo* racconta la rabbia di questi piccoli animalotti, abitanti del castello, a causa della confusione provocata dall'esperimento di Umberto. Se il gufetto vorrà proseguire nella sua avventura e rimettere tutto in ordine, dovrà superare la sfida che gli viene proposta: su due pagine sono rappresentate tre file di dieci topi, piccoli e grandi; il lettore deve indicare un topo alla volta e pronunciare un numero a sua scelta (da 1 a 3, da 1 a 5 o da 1 a 10 in base all'età e all'esperienza del bambino); se il topo è grande, il bambino deve rispondere con il numero successivo, se il topo è piccolo, con il numero precedente. L'attività si presta a varie modalità di svolgimento. Ad esempio, per introdurla può essere chiesto di nominare una caratteristica dei topi (grande o piccolo), oppure il lettore può decidere di indicare solo i topi grandi e non quelli piccoli. Se vengono utilizzate entrambe le tipologie, i topi possono essere indicati sia in sequenza sia in ordine sparso. L'adulto può inoltre facilitare l'attività pronunciando i numeri con una voce particolare a seconda del topo "che sta parlando", ad esempio usando una voce con timbro basso per un topo grande e una voce con timbro acuto per un topo piccolo. L'attività può essere svolta anche cambiando il criterio: dopo aver risposto a cinque topi (o dopo un altro numero scelto dal lettore), il bambino dovrà rispondere al topo grande con il numero precedente e al topo piccolo con il numero successivo; dopo altri cinque topi, può essere ripristinato il criterio iniziale. Il lettore deve, inoltre, prestare attenzione a non associare sempre i topi piccoli ai numeri piccoli e i topi grandi ai numeri grandi. L'attività descritta mira al potenziamento della flessibilità cognitiva, richiedendo il passaggio da un criterio da seguire a un altro, e della memoria di lavoro, oltre a supportare l'abilità del bambino nel contare in senso progressivo e regressivo.

L'albo illustrato *La giraffa Mimì e la sciarpa dell'ABC* (Demetri et al., 2023) è stato realizzato al fine di potenziare le componenti di base delle funzioni cognitive ed esecutive e i prerequisiti della lettura. La protagonista della storia è Mimì, una piccola giraffa che vive nella savana e che ha iniziato da poco la scuola.

Effects of Reading

Per lei imparare a leggere non è proprio un gioco, ragion per cui indossa sempre una sciarpa di lana su cui sono disegnate le lettere dell'alfabeto. La storia inizia con la protagonista che perde la sua sciarpa e, amareggiata, inizia la ricerca chiedendo aiuto a tutti gli amici che incontra per strada. I suoi amici, in realtà, si sono messi d'accordo per aiutare Mimì a rendersi conto che non ha più bisogno della sua sciarpa per leggere, perché ormai ha imparato tutte le lettere. Ma Mimì questo non lo sa. Gli amici della savana la inviteranno a superare una serie di sfide ricche di lettere che, alla fine della storia, faranno capire alla giraffa che ormai è capace di leggere. L'albo prevede 12 attività, ciascuna delle quali potenzia, attraverso diverse modalità, le componenti esecutive di base e dà la possibilità ai bambini di esercitarsi sui prerequisiti della lettura come la denominazione rapida di figure e di lettere simili, la discriminazione di lettere simili, l'esplorazione spaziale da sinistra a destra, l'attenzione visiva a dettagli, l'integrazione visuo-verbale, l'accesso fonologico e lessicale e la metafonologia. Questi prerequisiti vengono potenziati attraverso stimoli alfanumerici e visuo-spaziali. Un esempio di attività che potenzia la capacità di discriminare lettere simili e l'inibizione è quella nella quale la giraffa deve aiutare il suo amico elefante, un amico molto goloso, a fare la spesa, suggerendo quale vasetto di marmellata o crema può comprare. In questo esercizio si chiede al bambino di osservare bene le etichette sui vasetti, le quali hanno una M, che sta per "more", e una N, che sta per "nocciole". L'adulto deve toccare ogni vasetto e chiedere al bambino di nominare "more" o "nocciole" (oppure M o N) il più velocemente possibile. Successivamente si può chiedere di nominare M quando si toccano i vasetti di marmellata di more e stare in silenzio quando si toccano i vasetti di crema di nocciole o, al contrario, di nominare solo la N quando si toccano i vasetti di crema di nocciole e stare in silenzio per i vasetti di more. Un'altra modalità di svolgimento può essere quella di chiedere al bambino di dire "more" o M quando si toccano i vasetti di nocciole e di dire "nocciole" o N quando si toccano i vasetti di more. Per incrementare ancora il livello di difficoltà, questa attività può essere fatta alternando la pronuncia dei suoni M o N ad ogni riga: ad esempio, se si tocca la prima riga il bambino deve nominare solo i vasetti con la M, nella seconda riga solo i vasetti con la N, nella terza i vasetti con la M e infine nella quarta i vasetti con la N.

L'albo illustrato *Tucano Gilberto, uno scrittore un po' incerto* (Niccolai et al., 2023) mira al potenziamento delle funzioni cognitive ed esecutive di base nel dominio specifico dei prerequisiti della scrittura. Il protagonista di questo albo si chiama Gilberto, un simpatico tucano dal becco smisurato e una passione golosa per il latte zuccherato; la sua aspirazione più grande, tuttavia, è diventare un vero scrittore. La lettura dell'albo accompagnerà il bambino nella fantastica avventura di Gilberto che, addormentandosi con penna e libro aperto, vivrà un magico viaggio alla scoperta della scrittura. In suo aiuto comparirà uno strano draghetto che lo condurrà fino al castello dove regna Re Stampatello. In questo viaggio fantastico i due avventurieri incontreranno molti personaggi che li sfideranno in prove avvincenti e coraggiose per proseguire il cammino e diventare esperti scrittori. Un mago stellato, con bacchetta e cappello, un topolino dai baffi blu, una strega sui pattini a rotelle intenta a cucinare topi, rane e frittelle sono solo alcuni dei personaggi che si avvicendano nella storia. L'albo illustrato prevede 12 attività sfidanti per il protagonista che, grazie all'aiuto concreto del bambino lettore, in veste di co-protagonista, potrà proseguire il suo viaggio potenziando gradualmente il dominio della scrittura. Un esempio di attività volta al potenziamento della flessibilità cognitiva è *Il mimo del camaleonte*, una sfida nella quale si richiede al bambino di aiutare Gilberto a seguire un percorso composto da elementi classificabili secondo due tipologie di caratteristiche: la posizione (cespuglio o sasso) e il colore (rosso, blu o giallo). L'obiettivo è seguire il percorso del camaleonte da Gilberto al draghetto, secondo una caratteristica scelta dal bambino, e poi effettuare il percorso inverso cambiando tipologia. Un altro percorso (di andata) può prevedere di seguire le lettere scritte sul corpo del camaleonte e leggere infine, con l'aiuto dell'adulto, la parola per intero (C-I-A-O), proponendo al bambino di inventare una domanda da far "dire" a Gilberto all'amico draghetto. L'introduzione delle lettere in stampatello ha l'obiettivo di far interiorizzare al bambino la percezione visuo-spaziale della scrittura da sinistra a destra; inoltre, la verbalizzazione della domanda rappresenta un primo approccio alla formulazione di

Effects of Reading

brevi frasi. Gli obiettivi del compito, quindi, sono mantenere in memoria le istruzioni dell'attività ed essere rapido nel cambiamento del criterio di esecuzione. La difficoltà principale è la gestione autonoma, da parte del bambino, del cambiamento di criterio dopo il percorso di andata. Questa tipologia di compito è particolarmente complessa poiché comporta un carico cognitivo importante, richiedendo buone competenze di memoria di lavoro, controllo inibitorio e attenzione selettiva.

L'albo illustrato *Lupo Selvaggio, il burlone del villaggio* (Drovandi et al., 2023) mira al potenziamento delle funzioni cognitive ed esecutive in ambito emotivo e sociale. Il protagonista dell'albo è Selvaggio, un lupo burlone, tronfio e dispettoso, a tratti arrogante e maleducato, che si diverte a nascondere alcuni oggetti e ad organizzare scherzi e sfide agli altri abitanti del villaggio, nel tentativo di boicottare una loro festa a cui non è stato invitato. Durante la lettura, i bambini accompagnano lupo Selvaggio all'interno del villaggio, dove incontreranno i vari personaggi che si cimenteranno in avventurose e accattivanti sfide per recuperare gli oggetti nascosti dal dispettoso protagonista. Il viaggio dei personaggi all'interno del villaggio si fonde, nella storia, con la crescita interiore di lupo Selvaggio, che si scoprirà non essere così malvagio e insolente come appariva all'inizio. L'albo prevede 12 attività che si alternano alla trama e rappresentano sfide e giochi che i personaggi, tramite i piccoli lettori, potranno affrontare. Ogni attività potenzia le tre componenti esecutive di base con particolare focus sullo sviluppo delle competenze emotivo-sociali. Ogni personaggio che il lupo incontra durante il viaggio è fortemente caratterizzato - per fisicità, atteggiamento, modalità comunicativa - con uno specifico stato d'animo. In particolare, la lumaca, il riccio, la tartaruga e il maialino rappresentano emozioni note per il bambino quali, rispettivamente, la paura, la rabbia, la gioia e la tristezza. Ai bambini è richiesto di individuare e riconoscere le emozioni che si susseguono all'interno della storia e delle singole attività e di immedesimarsi con esse, riflettendo sulle situazioni e condizioni dalle quali possono originarsi. Inoltre, molte attività sono state progettate per essere svolte sia tra bambino e adulto sia, preferibilmente, tra coppie di bambini, cui è richiesto di assumere e sperimentare diversi ruoli (colui che coordina e conduce l'attività, colui che ascolta e interpreta le istruzioni dell'altro). Un esempio di attività volta al potenziamento della capacità inibitoria e del riconoscimento delle emozioni è "*Tutto al contrario*". Su due pagine, lungo due file parallele, sono disposti, alternati in modo non regolare e ripetuti più volte, il riccio, la tartaruga e il maialino. Si chiede al bambino di osservare con attenzione e nominare gli animali che l'adulto indica uno alla volta. Quando si indica la tartaruga, il bambino dovrà dire "riccio" e imitare l'espressione arrabbiata del riccio; viceversa, quando si indica il riccio, il bambino dovrà dire "tartaruga" e imitare l'espressione felice della tartaruga. Quando viene toccato il maialino, il bambino dovrà invertire la regola: toccando il riccio, dovrà effettivamente dire "riccio" e riprodurre l'espressione del riccio e così anche per la tartaruga. Quando si incontra nuovamente il maialino, la regola cambia ancora e il bambino dovrà, come all'inizio, invertire le denominazioni e le espressioni degli animali toccati. Dopo aver svolto l'attività fino al termine della seconda fila, è possibile proporre un'ulteriore sfida: se l'animale indicato è grande, il bambino deve dire "piccolo" e viceversa; la regola viene invertita ogni volta che si tocca il maialino. A supporto delle attività, dalle pagine centrali dell'albo si possono ritagliare alcune emoticon (gioia, tristezza, rabbia, paura) che possono essere toccate o sollevate in base alle richieste. Due cartoncini a forma di microfono e orecchio stilizzati hanno, invece, lo scopo di far visualizzare concretamente il ruolo dei bambini nelle sfide che prevedono un conduttore (microfono) e un ascoltatore, che dovrà mettere in pratica le istruzioni fornite (orecchio). È importante che entrambi i ruoli vengano sperimentati dai bambini.

3. Conclusioni

La lettura condivisa e dialogica rappresenta una forma di lettura tipica dell'età prescolare che presuppone un ruolo attivo del bambino, centrale nell'interpretare la narrazione in modo flessibile interagendo con

Effects of Reading

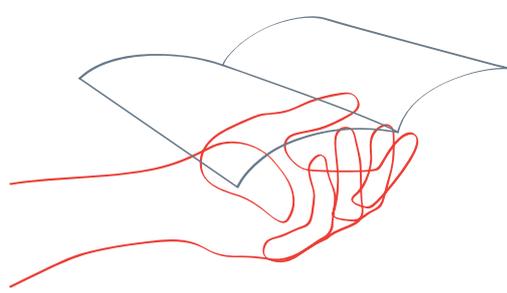
l'adulto, che lo incoraggia ad esprimersi e a divenire co-narratore e protagonista della storia. Recenti studi hanno dimostrato l'efficacia della lettura dialogica nella promozione di processi cognitivi di ordine superiore, tra cui le Funzioni Esecutive che si attivano quando è necessario fronteggiare un compito nuovo o complesso. In questo breve contributo è stato descritto uno tra gli interventi che risulta essere efficace in età prescolare nel promuovere le FE, ovvero l'utilizzo della lettura condivisa/dialogica mediante albi illustrati. Sul modello del primo albo illustrato *Quincey Quokka's Quest*, sono stati realizzati quattro albi per il potenziamento dei prerequisiti dell'apprendimento della matematica (*Umberto il gufetto, dei numeri il maghetto*), della lettura (*La giraffa Mimì e la sciarpa dell'ABC*), della scrittura (*Il tucano Gilberto, uno scrittore un po' incerto*) e delle competenze socio-emotive (*Lupo Selvaggio, il burlone del villaggio*). Gli albi, oltre a basarsi sui criteri della lettura dialogica, includono attività e giochi divertenti a difficoltà crescente per l'allenamento delle FE emergenti in età prescolare.

Riferimenti bibliografici

- Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J., & Epstein, J. N. (1994). Accelerating language development through picture book reading: Replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology, 86*(2), 235-243. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.2.235>
- Bartolucci, M., & Batini, F. (2020). Reading aloud narrative material as a means for the student's cognitive empowerment. *Mind, Brain, and Education, 14*(3), 235-242. <https://doi.org/10.1111/mbe.12241>
- Billington, J., Carroll, J., Davis, P., Healey, C., & Kinderman, P. (2012). A literature-based intervention for older people living with dementia. *Perspectives in Public Health, 133*(3), 165-173. <https://doi.org/10.1177/1757913912470052>
- Bus, A. G., Van Ijzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of educational research, 65*(1), 1-21. <https://doi.org/10.3102/00346543065001001>
- Carlson, S.M. (2005). Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychology, 28*(2), 595-616. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2802_3
- Cutler, L., & Palkovitz, R. (2020). Fathers' shared book reading experiences: Common behaviors, frequency, predictive factors, and developmental outcomes. *Marriage & Family Review, 56*(2), 144-173. <https://doi.org/10.1080/01494929.2019.1683119>
- Demetri, G., Ruffini, C., Pecini, C. (in pubblicazione). *La giraffa Mimì e la sciarpa dell'ABC. Potenziare le funzioni cognitive ed esecutive nei prerequisiti della lettura*. Erickson.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology, 64*, 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Drovandi, S., Facondini, R., & Pecini, C. (2023). *Lupo Selvaggio, il burlone del villaggio. Potenziare le funzioni cognitive ed esecutive in ambito emotivo e sociale*. Erickson.
- Fletcher, K. L., & Reese, E. (2005). Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental review, 25*(1), 64-103. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2004.08.009>
- Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: a review using an integrative framework. *Psychological bulletin, 134*(1), 31. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.1.31>
- Gentili, S., Nepi, L.D., & Pecini, C. (2023). *Umberto il gufetto, dei numeri il maghetto. Potenziare le funzioni cognitive ed esecutive nei prerequisiti della matematica*. Erickson.
- Grolig, L. (2020). Shared storybook reading and oral language development: A bioecological perspective. *Frontiers in Psychology, 11*, 1818. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01818>
- Hemmeter, M. L., & Kaiser, A. P. (1994). Enhanced milieu teaching: Effects of parent-implemented language intervention. *Journal of Early Intervention, 18*(3), 269-289. <https://doi.org/10.1177/105381519401800303>
- Howard, S. J., Powell, T., Vasseleu, E., Johnstone, S., & Melhuish, E. (2017). Enhancing preschoolers' executive functions through embedding cognitive activities in shared book reading. *Educational Psychology Review, 29*(1), 153-174. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9364-4>

Effects of Reading

- Howard, S. J., & Chadwick, S. (2015). *Quincey quokka's quest: A picture book to support children's cognitive development*. Cheratopia Editor.
- Lonigan, C. J. (1994). Reading to preschoolers exposed: Is the emperor really naked?. *Developmental review, 14*(3), 303-323. <https://doi.org/10.1006/drev.1994.1011>
- Lonigan, C. J., Anthony, J. L., Bloomfield, B. G., Dyer, S. M., & Samwel, C. S. (1999). Effects of two shared-reading interventions on emergent literacy skills of at-risk preschoolers. *Journal of Early Intervention, 22*(4), 306-322. <https://doi.org/10.1177/105381519902200406>
- McInnes, A., Humphries, T., Hogg-Johnson, S., & Tannock, R. (2003). Listening comprehension and working memory are impaired in attention-deficit hyperactivity disorder irrespective of language impairment. *Journal of abnormal child psychology, 31*(4), 427-443. <https://doi.org/10.1023/a:1023895602957>
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive psychology, 41*(1), 49-100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., ... & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the national Academy of Sciences, 108*(7), 2693-2698. <https://doi.org/10.1073/pnas.1010076108>
- Niccolai, S., Ruffini, C., & Pecini, C. (2023). *Tucano Gilberto, uno scrittore un po' incerto. Potenziare le funzioni cognitive ed esecutive nei prerequisiti della scrittura*. Erickson.
- Pecini, C., & Brizzolara, D. (2020). *Disturbi e traiettorie atipiche del neurosviluppo. Diagnosi e intervento*. McGraw-Hill Education.
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2000). Developing mechanisms of self-regulation. *Development and psychopathology, 12*(3), 427-441. <https://doi.org/10.1017/S0954579400003096>
- Renda, E. (2019). *Leggere insieme: la lettura condivisa in età prescolare per educare al futuro*. AIB.
- Ruffini, C., Spoglianti, S., Bombonato, C., Bonetti, S., Di Lieto, M. C., & Pecini, C. (2021). Dialogic reading to empower executive functions in preschoolers. *Children, 8*(5), 373. <https://doi.org/10.3390/children8050373>
- Scarborough, H. S., & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental review, 14*(3), 245-302. <https://doi.org/10.1006/drev.1994.1010>
- Tamburlini, G. (2015). Lettura condivisa in famiglia e sviluppo del cervello nel bambino. *Medico e bambino, 34*(8), 505-10.
- Uchida, S., & Kawashima, R. (2008). Reading and solving arithmetic problems improves cognitive functions of normal aged people: A randomized controlled study. *Age, 30*(1), 21-29. <https://doi.org/10.1007/s11357-007-9044-x>
- Vygotskij, L. S. (1980). *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Whitehurst, G. (2014, August 3). *Dialogic Reading: an effective way to read to preschoolers*. http://bpsassets.weebly.com/uploads/9/9/3/2/9932784/dialogic_reading_an_effective_way_to_read_to_preschoolers__reading_rockets.pdf
- Zelazo, P.D., Muller, U. (2002). *Executive functions in typical and atypical development*. In U. Goswami (Ed.), *Handbook of childhood cognitive development* (pp. 445-469). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470996652.ch20>
- Zelazo, P. D., Müller, U., Frye, D., Marcovitch, S., Argitis, G., Boseovski, J., ... & Carlson, S. M. (2003). The development of executive function in early childhood. *Monographs of the society for research in child development, i-151*. [10.1111/j.0037-976x.2003.00260.x](https://doi.org/10.1111/j.0037-976x.2003.00260.x)
- Zelazo, P. D. (2020). Executive function and psychopathology: A neurodevelopmental perspective. *Annual review of clinical psychology, 16*(1), 431-454. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-072319-024242>



The use of complex gestures as support for the acquisition of new words during read aloud activities. A pilot study with 3- to 5-year-old children

L'utilizzo di gesti complessi come supporto per l'acquisizione di parole nuove durante attività di lettura ad alta voce. Studio pilota con bambini dai 3 ai 5 anni

Raffaele Dicaldo

Research fellow | Department of Developmental Psychology and Socialization | University of Padua | raffaele.dicaldo@unipd.it

Irene Leo

Associate Professor | Department of Developmental Psychology and Socialization | University of Padua | irene.leo@unipd.it

Maja Roch

Associate Professor | Department of Developmental Psychology and Socialization | University of Padua | maja.roch@unipd.it

ABSTRACT

Reading aloud is one of the most important activities that parents, teachers and/or educators can do with children in different educational settings since promotes oral language development. In recent years, several evidences suggest that integrating movement into cognitive tasks can be effective for learning due to its cognitive and physiological effects. According to Embodied Cognition, the mind is connected to the body, as are thoughts, emotions, actions, and sensations. If cognition involves the body, it is reasonable to assume that language learning does as well. "Readings in Motion" research project aims to investigate whether multimodal exposure (language context supported by movement) to target words found in stories read to children during read-aloud activities supports the acquisition of new words in preschoolers.

This pilot project involved 50 boys and girls (15 F) with an average age of 57 months ($ds = 10.4$). Prior to the intervention, participants' lexical and motor skills were assessed through the TFL and the PDMS-2. The intervention was developed in 4 sessions. In each session, a story containing 6 target words: 2 words accompanied by gestures not associated with meaning, 2 accompanied by gestures associated with meaning, and 2 without gestures, was read aloud. Children's ability to recognize target words was assessed at T0 and T2 through two ad hoc tests. Results of this pilot study provide an indication of facilitation in the acquisition of new words during read aloud activities if these are accompanied by a semantically related gesture supporting the hypothesis that integrating motor activities into a language learning task, seems particularly effective for learning.

Keywords: Vocabulary, Learning, Gesturing, Embodied cognition, Preschool children

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 1 | giugno 2023

Citation: Dicaldo, R., Leo, I., & Roch, M. (2023). The use of complex gestures as support for the acquisition of new words during read aloud activities. A pilot study with 3- to 5-year-old children. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 2(1), 32-43. <https://doi.org/10.7347/EdL-01-2023-03>.

Corresponding Author: Raffaele Dicaldo | raffaele.dicaldo@unipd.it

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

Pensa MultiMedia ISSN 2785-7050 | DOI: 10.7347/EdL-01-2023-03

1. Introduzione

L'evoluzione dei modelli teorici circa l'acquisizione del linguaggio e delle abilità comunicative ha portato al progressivo passaggio dal definire lo sviluppo del linguaggio come un fenomeno intra-individuale e intrapsichico, così come sostenuto dalla teoria Innatista (Chomsky, 2009), a un fenomeno interindividuale e interattivo, come sostenuto dall'approccio teorico del Neurocostruttivismo (Karmiloff-Smith, 2006). Il periodo più intenso dello sviluppo del linguaggio è quello dei primissimi anni di vita, un periodo in cui il cervello si sviluppa e matura rapidamente (Biesalski, 2016). Sebbene vi siano sensibili variazioni nelle traiettorie di sviluppo del linguaggio, esiste una progressione naturale per la padronanza di queste abilità per ogni lingua. I bambini e le bambine acquisiscono e accrescono il linguaggio orale molto rapidamente durante le interazioni con gli altri nei contesti significativi in cui crescono (Hart & Risley, 2003; Safwat & Sheikhan, 2014). Numerosi studi dimostrano che l'input linguistico, in termini di proprietà quantitative e qualitative, è rilevante per vari aspetti dello sviluppo, tra cui quello lessicale, sintattico e sociale (Dicataldo & Roch, 2022; Rowe et al., 2017; Thordardottir, 2015). Lo sviluppo lessicale e sintattico sembrerebbe favorito e supportato in un ambiente ricco di suoni, immagini ed esposizione costante al linguaggio orale e scritto, sottolineandone ancora una volta la sua natura interattiva (Dicataldo & Roch, 2022). Numerose evidenze confermano che lo sviluppo linguistico è strettamente connesso alle esperienze di alfabetizzazione precoce cui il bambino o la bambina è esposto/a nel contesto educativo e domestico, come la narrazione di storie e la lettura ad alta voce di libri (Batini et al., 2020; Hoff & Naigles, 2002).

1.1 La lettura ad alta voce

La lettura ad alta voce è una delle attività più importanti che genitori, insegnanti e/o educatori/educatrici possono svolgere con i bambini e le bambine nei diversi contesti educativi. Il ruolo fondamentale svolto dalla lettura in età prescolare è evidente, in quanto pone le basi linguistiche, cognitive e socioculturali del bambino e della bambina e agisce sia come fattore facilitante che protettivo per il futuro apprendimento scolastico (Dicataldo et al., 2022; Hoff & Naigles, 2002). Durante la lettura ad alta voce, l'adulto legge un libro utilizzando una o più tecniche interattive strutturate al fine di coinvolgere attivamente il bambino o la bambina nell'attività di lettura. La lettura ad alta voce promuove lo sviluppo del linguaggio orale, del vocabolario e dell'abilità di comprensione del testo, nonché la consapevolezza fonologica, l'intelligenza verbale, e aspetti più meramente cognitivi (Batini, 2022; Dickinson et al., 2012; Sénéchal & LeFevre, 2002). Infine la lettura ad alta voce promuove nell'ascoltatore/nell'ascoltatrice l'interesse per i libri e il desiderio di diventare un lettore o una lettrice (Sclaunich, 2012). Il dato più interessante emerso dalla letteratura è che l'esposizione alla lettura ad alta voce è in grado di determinare benefici per tutti i/le bambini/e, indipendentemente dalle loro abilità linguistiche iniziali, rappresentando così un vero strumento per il diritto all'apprendimento di tutti i bambini e le bambine (Dicataldo et al., 2022). Sebbene la lettura ad alta voce sia associata a numerosi esiti linguistici, cognitivi e socio emotivi (Batini et al., 2018), i suoi maggiori effetti ricadono sullo sviluppo lessicale (Duursma et al., 2008). Diverse ricerche hanno dimostrato come la frequenza di lettura ad alta voce risulti essere determinante, in età prescolare, anzitutto per l'ampliamento del vocabolario, sia in termini di ampiezza che di profondità (Hogan et al., 2011), ma anche nel favorire una maggiore complessità del linguaggio espressivo (Deckner et al., 2006). La variazione nella frequenza della lettura ad alta voce ha effetti sullo sviluppo del linguaggio e sulla School Readiness e i successivi risultati scolastici dei bambini e delle bambine (Batini et al., 2020).

I ben noti effetti della lettura ad alta voce evidenziano la necessità di ulteriori ricerche che si concentrino su aspetti più qualitativi dell'interazione durante la lettura condivisa di libri piuttosto che sulla frequenza

Effects of Reading

della stessa nella prima infanzia (Dicataldo et al., 2022; Sénéchal & LeFevre, 2002; Walsh, 2008). Uno degli aspetti molto rilevanti nel determinare una buona lettura condivisa è la quantità di interazione tra adulto e bambino/a. La quantità di interazione è fortemente associata alla traiettoria di acquisizione del linguaggio dei bambini e delle bambine: una maggiore quantità di interazione e di aggiustamenti da parte dell'adulto durante l'interazione favoriscono l'apprendimento dei bambini e delle bambine e producono un vantaggio linguistico duraturo (Dicataldo et al., 2022; Walsh, 2008). La convinzione è che sia l'interazione durante la lettura ad alta voce di libri a facilitare le abilità linguistiche dei bambini e delle bambine e a promuoverne migliori risultati linguistici, e non la frequenza delle attività (Batini et al., 2020).

Interventi educativi, sviluppati in passato, che invitavano i caregivers a leggere più frequentemente ai bambini e alle bambine e ad utilizzare strategie più interattive durante la lettura ad alta voce hanno riportato benefici per il linguaggio orale dei bambini e delle bambine, per l'alfabetizzazione emergente (Sim & Berthelsen, 2014; Rahn et al., 2016), e in particolare per il vocabolario (Opel et al., 2009; Dicataldo et al., 2022). Durante la lettura ad alta voce è possibile favorire l'accrescimento del vocabolario dei bambini e delle bambine utilizzando determinate strategie educative, spesso anche in modo combinato, che si caratterizzano prevalentemente per l'utilizzo di istruzioni esplicite e/o implicite. L'istruzione esplicita enfatizza le strategie per insegnare direttamente nuovi vocaboli mentre l'istruzione implicita prevede l'insegnamento di vocaboli nuovi nel contesto di un'attività più ampia. Questi metodi offrono l'opportunità di stimolare l'apprendimento e lo sviluppo del linguaggio, ed in particolare del vocabolario, dei bambini e delle bambine (Batini & Giusti, 2021).

1.2 L'uso dei gesti nella lettura ad alta voce

Negli ultimi anni, diverse evidenze sembrano suggerire che l'integrazione del movimento in compiti cognitivi può essere efficace per l'apprendimento grazie ai suoi effetti cognitivi e fisiologici. È sempre più evidente che la gestualità e il movimento hanno effetti positivi sull'apprendimento in diversi compiti cognitivi, come la matematica e il linguaggio (Novack et al. 2014; Trofatter et al. 2015). L'acquisizione del linguaggio, nello specifico, prevede un'alta componente senso motoria (Iverson, 2010; Leonard & Hill, 2014; Maouene et al., 2008, 2010) ed è per questo che in letteratura sono presenti alcuni esempi di interventi che integrano nel compito di apprendimento le tipiche strategie per l'acquisizione di nuove parole con l'uso di movimenti e/o gesti. Secondo Hostetter e Alibali (2008), i movimenti del corpo come i gesti complessi possono facilitare l'acquisizione e il recupero di elementi lessicali mentali.

Il quadro teorico utilizzato per spiegare gli effetti positivi di questo tipo di attività che integrano anche aspetti corporei sull'apprendimento è quello dell'Embodied Cognition (di seguito EC, cognizione incarnata) – fulcro delle teorie che enfatizzano il ruolo di funzioni sensoriali e motorie nella cognizione – secondo il quale la mente è connessa al corpo così come lo sono i pensieri, le emozioni, le azioni e le sensazioni (Barsalou, 1999). L'EC presuppone che i processi cognitivi siano fondati sulla percezione e sull'azione. Ad oggi ci sono ampie evidenze a favore del quadro dell'EC che provengono dalla ricerca psicologica in diversi ambiti, come la ricerca sulla semantica dell'azione (Lindemann et al. 2006), sulla comprensione linguistica (Zwaan & Taylor 2006) e dalle neuroscienze (Glenberg et al. 2008). Queste ricerche dimostrano che i processi visivi e motori del cervello sono attivi durante l'esecuzione di compiti cognitivi come la lettura, la comprensione, l'aritmetica mentale e la risoluzione di problemi, mentre i codici semantici sono attivati durante l'esecuzione di compiti motori, suggerendo che i processi cognitivi e senso motori sono strettamente interconnessi. Il lavoro empirico ha dimostrato che un impegno significativo del sistema motorio durante l'elaborazione del linguaggio migliora la codifica e il recupero della memoria. I gesti hanno una funzione rappresentativa, collegando diverse modalità: verbale, visiva e motoria. Una spiegazione degli effetti positivi sull'apprendimento è che *l'incarnare* la conoscenza attraverso la gestualità si traduca in una

Effects of Reading

forma di rappresentazione visuo-spaziale distinta che può arricchire il modo in cui le informazioni vengono codificate, consentendo la costruzione di schemi cognitivi di qualità superiore (Paas & Sweller, 2012; Suggate & Stoeger, 2017). Gli schemi cognitivi di qualità superiore sono associati a un apprendimento migliore e meno richiestivo dal punto di vista cognitivo (Ping & Goldin-Meadow, 2010; Suggate & Stoeger, 2014), che si concretizza in prestazioni più rapide e accurate in un test di apprendimento, quindi più efficace. Una spiegazione alternativa è che la gestualità sposti parte del carico dalla memoria di lavoro verbale ad altri sistemi cognitivi. Questa spiegazione è coerente con i risultati delle ricerche di neuroscienze cognitive che mostrano come i gesti siano rappresentati in aree corticali diverse da quelle che gestiscono i materiali verbali (Decety et al., 1997).

Sebbene precedenti ricerche abbiano dimostrato gli effetti positivi dell'utilizzo di gesti per l'acquisizione del linguaggio, vi è una scarsità di ricerche con bambini e bambine in età prescolare e nei contesti educativi della prima infanzia. Inoltre, la maggior parte degli interventi di accrescimento del vocabolario che integrano strategie implicite, esplicite e movimento si focalizzano prevalentemente sull'apprendimento del vocabolario di una lingua straniera o di una lingua artificiale, mentre non ci sono evidenze di interventi che utilizzino gesti complessi come supporto per l'acquisizione di parole nuove, nella lingua del contesto, in età prescolare. Gli interventi nei primi anni di vita hanno effetti enormi sullo sviluppo cognitivo e sociale dei bambini e delle bambine (Kosmas & Zaphiris, 2020), pertanto, si ritiene importante esaminare gli effetti che interventi di questo genere possono produrre già in età prescolare.

1.3 Lo studio

Il progetto di ricerca "*Letture in Movimento*" – all'interno di un più ampio progetto di ricerca volto ad investigare le relazioni tra sviluppo cognitivo, linguistico e motorio in età prescolare (approvato dal Comitato Etico dell'Università di Padova; n° protocollo: 5098) – mira ad investigare se l'utilizzo di gesti complessi supporti l'acquisizione di parole nuove da parte di bambini e bambine in età prescolare. In altre parole, ci si è chiesti se l'esposizione multimodale (contesto linguistico ricco e supportato da gesti complessi) a determinate parole target presenti nelle storie lette durante le attività di lettura ad alta voce, svolga un ruolo supportivo nell'acquisizione di nuove parole rispetto all'utilizzo di istruzioni di tipo convenzionale e dunque senza l'ausilio di gesti.

Nello specifico, in questo studio sono state confrontate 3 condizioni per approfondire questa ipotesi con bambini e bambine in età prescolare (3-6 anni). L'ipotesi principale è che una condizione di gesto congruente con il significato del vocabolo target avrebbe supportato l'acquisizione delle parole target presentate nelle letture ad alta voce di storie. Questa condizione è stata confrontata con una condizione di gesto non congruente con il significante e una condizione convenzionale, ovvero istruzione implicita senza uso di gesti a supporto. Sulla base dei risultati delle ricerche precedenti, ci si aspetta che la condizione di gesto congruente e non-congruente determini risultati di apprendimento delle parole target maggiori rispetto alla condizione convenzionale senza supporto gestuale. Infine è stato indagato se i risultati fossero simili nelle tre diverse fasce di età dei partecipanti allo studio, confrontando il numero di parole appreso dai bambini e bambine di 3, 4 e 5 anni.

2. Materiali e Metodo

Il presente progetto pilota, ha visto la partecipazione di 50 bambini e bambine (15 F) di età prescolare ($M_{età} = 57$ mesi; $ds = 10,4$) suddivisi, in base all'età, in tre sottogruppi: Piccoli ($\mu_{età} = 45$ mesi; $N = 11$),

Effects of Reading

Medi ($\mu_{\text{età}} = 54$ mesi; $N = 21$) e Grandi ($\mu_{\text{età}} = 69$ mesi, $N = 18$). Prima dell'intervento, insegnanti e genitori sono stati informati sulla procedura generale e sulle tempistiche del progetto. Ai genitori è stata chiesta l'autorizzazione e la firma del consenso informato per permettere al proprio figlio/a la partecipazione al progetto di ricerca e alle attività previste.

L'intervento si sviluppa in 4 sessioni a cadenza settimanale. In ogni sessione era prevista la lettura ad alta voce di una storia calibrata per le diverse età dei/della partecipanti (totale storie 12), ciascuna contenente 6 parole target: 2 parole accompagnate da gesti non associati al significato (gesti non congruenti), 2 parole accompagnate da gesti associati al significato (gesti congruenti) e 2 parole senza l'accompagnamento di gesti. Le letture ad alta voce, svolte in piccoli gruppi di 6/8 bambini/e, erano condotte da due sperimentatrici: la prima si occupava della lettura ad alta voce e la seconda animava il momento della lettura con gesti specifici, relati e non, alle parole target inserite nelle storie. La lettura veniva ripetuta tre volte: la prima volta i bambini e le bambine dovevano solo ascoltare la storia e guardare i gesti della sperimentatrice; la seconda e la terza volta i bambini e le bambine ascoltavano la storia e venivano invitati ad imitare i gesti proposti dalla sperimentatrice.

In questo studio quasi sperimentale, sono state confrontate le prestazioni dei bambini e delle bambine su tre livelli della variabile dipendente (numero di parole apprese) in un disegno within-subjects. I tre livelli rappresentano le tre condizioni utilizzate per testare l'appropriatezza del metodo di "Lettura in movimento" ovvero: 1) parole associate ad un gesto congruente correttamente identificate; 2) parole associate ad un gesto non congruente correttamente identificate; 3) parole non associate ad un gesto correttamente identificate. La capacità dei bambini e delle bambine di riconoscere le 24 parole target (8 per condizione) è stata valutata in 3 diversi tempi (si veda Figura 1) attraverso una prova apposita, sviluppata dal gruppo di ricerca. Per verificare la conoscenza preliminare delle parole target (T0) e l'acquisizione delle stesse (T2) è stata costruita e somministrata una prova di riconoscimento di immagini. Il compito consiste nel disporre le 6 immagini corrispondenti alle 6 parole target (per ogni storia) più 4 immagini filler (distrattori) e chiedere ai bambini e alle bambine di indicare l'immagine corrispondente alla parola pronunciata dalla sperimentatrice. Per ogni parola target correttamente riconosciuta, veniva assegnato un punteggio di 1 mentre nel caso di mancato riconoscimento veniva assegnato un punteggio di 0 (range 0-8 per ognuna delle 3 condizioni).

Inoltre prima dell'intervento, sono state valutate le abilità lessicali e motorie dei partecipanti attraverso due strumenti standardizzati. Nello specifico per la valutazione delle abilità lessicali è stata utilizzata la prova di comprensione lessicale del Test Fono Lessicale (TFL) (Vicari et al., 2007), costituita da 45 tavole, ognuna delle quali contiene: il target prescelto; un distrattore non correlato al target, un distrattore semantico e un distrattore fonologico. Al bambino o alla bambina è richiesto di individuare ed indicare l'immagine, tra le 4, associata ad ogni parola presentata oralmente dalla sperimentatrice. Per la valutazione delle abilità motorie è stato utilizzato il PDMS-2 (Manti et al., 2023) che consente di ottenere una valutazione multidimensionale delle competenze di movimento in bambini dalla nascita ai 5 anni e 11 mesi, permettendo di delineare un profilo approfondito sia delle competenze fino-motorie che grosso-motorie, particolarmente utile in un'epoca, quale quella prescolare, in cui la normale variabilità richiede un'attenta osservazione di punti di forza e debolezza. Lo scopo di questa valutazione preliminare con test standardizzati era quello di ottenere una misura di baseline delle prestazioni motorie e linguistiche per analizzare, in seguito, se le differenze in queste abilità fossero associate alle differenze di apprendimento di parole nuove per i bambini e le bambine partecipanti all'intervento. Queste analisi sono attualmente in fase di elaborazione perciò non sono riportate nel presente lavoro.

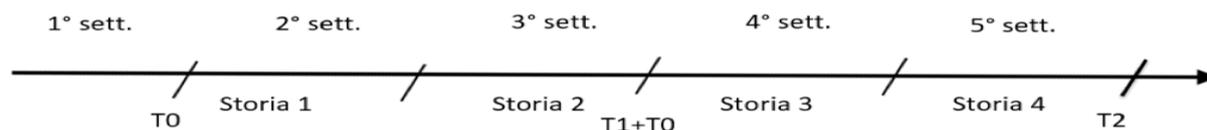


Figura 1. Timeline delle valutazione attraverso la prova ad hoc di riconoscimento parole target

3. Risultati

In Tab.1 sono riportate le medie e le deviazioni standard dei punteggi ottenuti nelle due prove standardizzate al T0, e delle 3 variabili dipendenti ricavate dalla somministrazione del compito ad hoc al T0 e T2. Per quanto riguarda le prove di standardizzate, nel compito di comprensione lessicale sebbene il range di punteggi sia molto ampio (5 - 44) i bambini riconoscono correttamente in media 29 parole su 45 dimostrando, in media, una buona padronanza lessicale. Per quanto riguarda le abilità motorie, sia fino-motorie che grosso-motorie, le prestazioni medie dei bambini e delle bambine si attestano vicino la media (100) con un range di punteggi molto ristretto che denota buone abilità motorie per tutti i partecipanti al presente studio.

Per quanto riguarda il riconoscimento delle parole target, al T0 i bambini identificavano correttamente in media due parole delle 8 presentate in tutte le condizioni, dimostrando di avere poca familiarità con le parole target inserite nelle storie utilizzate durante l'intervento. Per confrontare le prestazioni tra T0 e T2 sono stati condotti una serie di t-test a campioni appaiati con variabile dipendente le prestazioni nel compito ad hoc di riconoscimento delle parole target nelle diverse condizioni. Le differenze nelle prestazioni medie tra T0 e T2 per le 3 variabili risultano statisticamente significative indicando che l'intervento sembra avere degli effetti sul numero di parole acquisite a prescindere dal tipo di stimolo usato (movimento congruente, non congruente e nessun movimento).

In aggiunta sono state analizzate le percentuali di parole target apprese per tutto il gruppo di partecipanti. L'analisi delle percentuali indica che i bambini apprendono una maggiore percentuale di parole accompagnate da gesti congruenti con il significato, seguita dalla percentuale di parole accompagnate da gesti non congruenti e da parole senza gesti. Le percentuali di parole apprese ci forniscono una prova ulteriore della validità del metodo poiché si evince una maggiore facilità nel riconoscere le parole target presentate se accompagnate da gesti congruenti con il significato.

Tabella 1. Media e ds nelle prove standardizzate e differenza pre-post per il gruppo intero (N = 50)

Misure	Tempo 0	Tempo 2	T-test	
	Media(DS)	Media(DS)	t(gdl)	p
Comprensione lessicale - TFL (0-45)	28.8 (9.7)			
Abilità fino motorie – PDSM 2	101.8 (5.7)			
Abilità grosso motorie – PDSM 2	104.4 (5.4)			
Parole con movimento associato (0-8)	2 (1,5)	2,7 (1,9)	-2,51(49)	.008
Parole con movimento non associato (0-8)	1,9 (1,6)	2,6 (1,7)	-3,31(49)	<.001
Parole senza movimento associato (0-8)	1,6 (1,4)	2,2 (1,5)	-2,94(49)	.002

Note: PDSM-2: media 100; ds 15

Effects of Reading

Infine ci siamo chiesti se vi fossero differenze nei vari gruppi (piccoli, medi e grandi) al fine di valutare eventuali differenze nel numero di parole apprese, nelle 3 condizioni, in base all'età dei partecipanti e delle partecipanti all'intervento di "Lecture in Movimento".

Tabella 2. Differenza pre-post per le 3 fasce di età di partecipanti

Gruppo	Misure	Tempo 0	Tempo 2	T-test	p
		Media (DS)	Media (DS)	t(gdl)	
Piccoli	Parole con movimento associato (0-8)	1,4 (.82)	2,5 (2,2)	-1,79(10)	.05
	Parole con movimento non associato (0-8)	1,7 (1,4)	2,7 (1,7)	-1,98(10)	.04
	Parole senza movimento associato (0-8)	1,2 (1,2)	1,5 (1,7)	-,614(10)	.27
Medi	Parole con movimento associato (0-8)	2,2 (1,7)	3,2(1,8)	-2,46(20)	.01
	Parole con movimento non associato (0-8)	2,9 (1,5)	3,5 (1,7)	-1,63(20)	.05
	Parole senza movimento associato (0-8)	2 (1,4)	2,6 (1,3)	-1,63(20)	.05
Grandi	Parole con movimento associato (0-8)	2,2 (1,8)	2,3 (1,9)	-,240(17)	.40
	Parole con movimento non associato (0-8)	1,1 (1,2)	1,6 (1,3)	-2,39(17)	.01
	Parole senza movimento associato (0-8)	1,3 (1,3)	2,1 (1,6)	-2,71(17)	.01

Dai risultati riportati in Tab. 2, si evince che per i bambini di 3 anni, l'utilizzo di gesti congruenti e non con il significato delle parole proposte, ne facilitò l'apprendimento mentre la sola esposizione alle parole target, in questa specifica età, non ne consente ancora l'acquisizione; per i bambini e le bambine di 4 anni risultano statisticamente significative le differenze tra T0 e T2 in tutti i punteggi ricavabili dalla prova ad hoc; i bambini e le bambine di 5 anni invece sembrerebbero facilitati nell'acquisire le parole target se accompagnate da gesti non congruenti e da nessun gesto.

Anche in questo caso sono state analizzate le percentuali di parole apprese per i 3 gruppi di partecipanti. L'analisi delle percentuali indica che nel gruppo dei piccoli e dei medi le parole con movimenti congruenti siano maggiormente riconosciute rispetto alle altre 2 condizioni. I bambini apprendono una maggiore percentuale di parole accompagnate da gesti congruenti, seguita dalla percentuale di parole accompagnate da gesti non congruenti e infine parole senza gesti. Per il gruppo dei grandi invece, si evince che i bambini e le bambine hanno acquisito una maggiore percentuale di parole alle quali non era abbinato nessun movimento ovvero i gesti associati – congruenti e non - sembrerebbero non agevolare l'acquisizione di parole nuove presentate in un contesto linguistico ricco come quello delle storie presentate durante l'intervento.

4. Discussione

Il presente studio ha esaminato come l'utilizzo di gesti possa influenzare l'apprendimento di parole target presentate all'interno di un contesto linguistico ricco e stimolante come le letture ad alta voce, in età pre-scolare. L'ipotesi secondo la quale l'esposizione multimodale – verbale e gestuale – a parole target sarebbe più vantaggiosa per l'apprendimento rispetto a un modo di insegnare convenzionale di insegnamento di vocaboli senza l'ausilio di gesti, è stata confermata dai risultati preliminari. I risultati di questo studio pilota forniscono un'indicazione di una facilitazione nell'acquisizione di nuove parole durante attività di

Effects of Reading

lettura ad alta voce, se queste vengono accompagnate da un gesto motorio complesso, ma solo se questo gesto richiama o estende il significato della parola da apprendere. Questi risultati sono in linea con le ricerche precedenti: gli interventi che contemplano attività motoria in classe, sono utili per l'apprendimento, in quanto migliorano il comportamento in classe, il funzionamento della memoria e i tempi di reazione (Hillman et al., 2005; Tomporowski et al., 2008). Inoltre, sono in linea con le precedenti risultati sull'interazione tra attività motoria e acquisizione linguistica, che indicano che programmi che integrano attività che coinvolgono il corpo sono utili per l'apprendimento di parole nuove e di lingue nuove (Mavilidi et al., 2015; Toumpaniari et al., 2015). Infine è stata confermata l'ipotesi secondo la quale utilizzare gesti congruenti e perciò associati al significato delle parole target sarebbe più efficace per l'apprendimento di parole distanti dal repertorio linguistico di bambini e bambine in età prescolare, rispetto all'utilizzo di gesti non associati al significato e rispetto alla semplice esposizione alle parole target nel contesto linguistico delle letture ad alta voce.

Il presente studio ha dimostrato che la combinazione di attività di lettura ad alta voce con gesti rilevanti per il compito porta a prestazioni di apprendimento ancora migliori in termini di acquisizione linguistica. Questi risultati forniscono dati aggiuntivi a supporto della teoria dell'Embodied Cognition secondo la quale l'impiego del sistema motorio durante l'elaborazione del linguaggio migliora la codifica e il recupero in memoria. "Incarcare" la conoscenza attraverso l'utilizzo di gesti integrati nel compito di apprendimento di parole nuove è una strategia particolarmente efficace anche per bambini e bambine in età prescolare. Sebbene presentare parole e gesti in concomitanza sia cognitivamente più complesso, l'esposizione multimodale sembrerebbe supportare l'acquisizione di parole target proposte all'interno di storie lette ad alta voce. L'acquisizione di parole nuove è il risultato di una complessa interazione tra diversi domini quali quello cognitivo, linguistico e motorio. Il gesto, in particolar modo se congruente, faciliterebbe l'acquisizione delle parole target, che in quanto incarnata, consente una forma di rappresentazione visuo-spaziale distinta che può arricchire il modo in cui le informazioni vengono codificate, consentendo la costruzione di schemi cognitivi di qualità superiore (Paas & Sweller, 2012).

Una spiegazione alternativa dei risultati è che i bambini potrebbero essere stati più entusiasti delle nuove attività proposte e di conseguenza, potrebbero anche essere stati disposti a investire più energie mentali nell'apprendimento. Tuttavia, sembra improbabile che questa sia stata l'unica ragione per spiegare i risultati di apprendimento più elevati, perché l'uso di gesti complessi ha portato a risultati di apprendimento più elevati quando questi erano associati al significato delle parole rispetto alle altre due condizioni. Infine, in linea con gli studi sull'efficacia di interventi di lettura ad alta voce (Batini, 2021; Dickinson et al., 2012; Sénéchal & LeFevre, 2002), i 4 anni risultano momento migliore per presentare questo tipo di interventi mentre per i bambini di 3 e 5 anni di età, l'efficacia di questo tipo di intervento è meno chiara e necessita ulteriori approfondimenti per comprendere se in queste fasce di età l'uso di gesti complessi associati e non alle parole target durante la lettura ad alta voce aiutano o distraggono i bambini nell'acquisire i significati delle parole proposte.

Uno dei limiti di questo studio potrebbe essere legato al materiale utilizzato poiché potrebbe non essere completamente adeguato alle abilità linguistiche e cognitive di bambini di 3 e 5 anni di età. Parte dei risultati ottenuti potrebbero essere legati alla natura del compito che potrebbe risultare troppo complesso per bambini di 3 anni in quanto impegnati in un doppio compito; infatti uno dei prossimi obiettivi di questo gruppo di ricerca sarà quello di valutare la complessità dei materiali utilizzati, inoltre nello studio di replica attualmente in corso, abbiamo deciso di inserire una prova di memoria di lavoro al fine di valutare il ruolo nel determinare gli esiti di questo tipo di intervento. Un'ulteriore direzione futura dei nostri studi è quella di verificare se queste attività abbiano effetti anche sulle abilità fino-motorie e la capacità dei bambini e delle bambine di riprodurre ed eseguire gesti complessi in aggiunta all'apprendimento di parole nuove.

Questo studio ha fornito un contributo aggiuntivo alla letteratura esistente, testando in modo prelimi-

Effects of Reading

nare gli effetti di un programma di intervento per bambini in età prescolare, che integri l'uso di gestualità durante attività di lettura ad alta voce per favorire l'acquisizione di parole nuove. Sebbene i risultati siano incoraggianti, sono necessarie ulteriori evidenze e ulteriori repliche di questo tipo di studi per giungere a conclusioni più solide circa gli effetti positivi dell'esposizione multimodale per l'apprendimento di parole nuove da parte di bambini/e in età prescolare. Studi futuri dovrebbero tenere conto delle abilità di partenza dei bambini e delle bambine in modo da verificare eventuali evidenze di Matthew Effect (Merton, 1973), un modello secondo il quale coloro che iniziano con un vantaggio accumulano più vantaggio nel tempo e beneficiano maggiormente degli interventi a cui prendono parte rispetto a coloro che iniziano con uno svantaggio i quali invece beneficerebbero meno delle attività proposte. Studi futuri dovrebbero essere condotti anche in altri ambiti, come la matematica e le scienze, per determinare se i risultati attuali possono essere generalizzati tra i vari domini. Inoltre, questa tipologia di studi dovrebbe essere replicata con altri gruppi target, come ad esempio bambini esposti a più di una lingua o bambini/e provenienti da contesti socio-culturali svantaggiati, al fine di determinare se l'integrazione di gesti durante le letture ad alta voce produce effetti benefici per lo sviluppo linguistico di questi/e bambini/e che solitamente si caratterizzano per un vocabolario carente se non sostenuto da attività di potenziamento linguistico di efficacia comprovata (Hoff et al., 2012; Romeo et al., 2018).

5. Conclusioni

Riassumendo, a prescindere dai suoi limiti riportati precedentemente, il presente studio pilota contribuisce alla letteratura già esistente suggerendo che l'integrazione di gesti durante attività di lettura ad alta voce favorisca l'apprendimento di parole nuove e porti a un apprendimento migliore rispetto all'utilizzo di strategie convenzionali in cui bambini e bambine imparano ascoltando storie. Tali risultati hanno importanti implicazioni educative. Innanzitutto, l'integrazione di attività motorie in un compito di apprendimento linguistico, sembra particolarmente efficace per l'apprendimento. Un ulteriore beneficio dell'integrazione di attività motorie durante compiti cognitivi, già riscontrato in precedenti ricerche, è il suo effetto positivo sulla salute fisica e mentale dei bambini e delle bambine (Mavilidi et al., 2015). Pertanto, ci si aspetta che l'implementazione di attività motorie più o meno complesse e strutturate in programmi di intervento precoci abbia effetti pervasivi a lungo termine non solo sui risultati riconducibili all'intervento stesso ma anche e soprattutto sul successo scolastico, in particolare per quei bambini e quelle bambine che, se non adeguatamente supportati, potrebbero vedere amplificarsi il divario nelle competenze cognitive, linguistiche e socio emotive, che qualificano la loro «prontezza ad apprendere» una volta che i bambini avanzano nel loro percorso scolastico (Huffman et al., 2001; Williams et al., 2019).

Riferimenti bibliografici

- Barsalou, L. W. (1999). Perceptual symbol systems. *Behavioral and Brain Sciences*, 22(4), 577-660. <https://doi.org/10.1017/s0140525x99002149>
- Batini, F. (2021). *Un anno di Leggere: Forte! in Toscana: L'esperienza di una ricerca-azione*. FrancoAngeli.
- Batini, F. (2022). Reading aloud as a stimulus and facilitation for children's narratives. *Debates em Educação*, 14(34), 113-126.
- Batini, F., & Giusti, S. (A cura di), (2021). *Tecniche per la lettura ad alta voce: 27 suggerimenti per la fascia 0-6 anni*. FrancoAngeli.
- Batini, F., Bartolucci, M., & Timpone, A. (2018). The effects of reading aloud in the primary school. *Psychology and education*, 55(1-2), 111-122. https://www.researchgate.net/publication/325486900_The_effects_of_Reading_Aloud_in_the_Primary_School

Effects of Reading

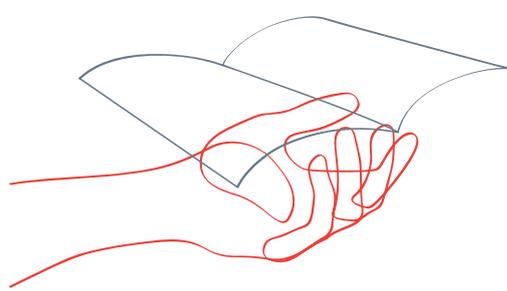
- Batini, F., D'Autilia, B., Pera, E., Lucchetti, L., & Toti, G. (2020). Reading Aloud and First Language Development: A Systematic Review. *Journal of Education and Training Studies*, 8(12), 49-68. <https://doi.org/10.11114/jets.v8i12.5047>
- Batini, F., Tobia, S., Puccetti, E. C., & Marsano, M. (2020). La lettura ad alta voce nell'infanzia: il ruolo dei genitori. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(37), 26-41. <https://doi.org/10.19241/lll.v16i37.534>
- Biesalski, H. K. (2016). The 1,000-day window and cognitive development. *Hidden Hunger*, 115, 1-15. [10.1159/000442377](https://doi.org/10.1159/000442377)
- Chomsky, N. (2009). On the Goals of Linguistic Theory. In Chomsky, N. (Ed.), *Syntactic Structures* (pp. 49-60). De Gruyter Mouton. https://tallinzen.net/media/readings/chomsky_syntactic_structures.pdf
- Decety, J., Grezes, J., Costes, N., Perani, D., Jeannerod, M., Procyk, E., ... & Fazio, F. (1997). Brain activity during observation of actions. Influence of action content and subject's strategy. *Brain: a Journal of Neurology*, 120(10), 1763-1777. [10.1093/brain/120.10.1763](https://doi.org/10.1093/brain/120.10.1763)
- Deckner, D. F., Adamson, L. B., & Bakeman, R. (2006). Child and maternal contributions to shared reading: Effects on language and literacy development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(1), 31-41. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2005.12.001>
- Dicataldo, R., & Roch, M. (2020). Are the effects of variation in quantity of daily bilingual exposure and socioeconomic status on language and cognitive abilities independent in preschool children?. *International journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 4570. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124570>
- Dicataldo, R., & Roch, M. (2022). How Does Toddlers' Engagement in Literacy Activities Influence Their Language Abilities?. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(1), 526. <https://doi.org/10.3390/ijerph19010526>
- Dicataldo, R., Rowe, M. L., & Roch, M. (2022). "Let's Read Together", a Parent-Focused Intervention on Dialogic Book Reading to Improve Early Language and Literacy Skills in Preschool Children. *Children*, 9(8), 1149-1162. <https://doi.org/10.3390/children9081149>
- Dickinson, D. K., Griffith, J. A., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2012). How reading books fosters language development around the world. *Child Development Research*, 1-15. <https://doi.org/10.1155/2012/602807>
- Duursma, E., Augustyn, M., & Zuckerman, B. (2008). Reading aloud to children: the evidence. *Archives of Disease in Childhood*, 93(7), 554-557. <http://dx.doi.org/10.1136/adc.2006.106336>
- Glenberg, A. M. (2008). Embodiment for education. In Calvo, P., & Gomila, T. (Eds.), *Handbook of Cognitive Science* (pp. 355-372). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-046616-3.00018-9>
- Hart, B., & Risley, T. R. (2003). The early catastrophe. *Education Review*, 17(1), 110-130. <https://www.maine.gov/doe/sites/maine.gov/doe/files/inline-files/hart%2B%26%2Brisley%2B2003%5B1%5D.pdf>
- Hillman, C. H., Castelli, D. M., & Buck, S. M. (2005). Aerobic fitness and neurocognitive function in healthy preadolescent children. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 37(11), 1967-1974. <https://doi.org/10.1249/01.mss.0000176680.79702.ce>
- Hoff, E., & Naigles, L. (2002). How children use input to acquire a lexicon. *Child Development*, 73(2), 418-433. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00415>
- Hoff, E., Core, C., Place, S., Rumiche, R., Señor, M., & Parra, M. (2012). Dual language exposure and early bilingual development. *Journal of Child Language*, 39(1), 1-27. <https://doi.org/10.1017/S0305000910000759>
- Hogan, T., Bridges, M. S., Justice, L. M., & Cain, K. (2011). Increasing higher-level language skills to improve reading comprehension. *Focus on Exceptional Children*, 44(3). <https://doi.org/10.17161/foec.v44i3.6688>
- Hostetter, A. B., & Alibali, M. W. (2008). Visible embodiment: Gestures as simulated action. *Psychonomic Bulletin & Review*, 15, 495-514. <https://doi.org/10.3758/PBR.15.3.495>
- Huffman, L. C., Mehlinger, S. L., Kerivan, A. S., Cavanaugh, D. A., Lippitt, J., & Moyo, O. (2001). Off to a good start: Research on the risk factors for early school problems and selected federal policies affecting children's social and emotional development and their readiness for school. *Child Mental Health Foundations and Agencies Network (FAN)*. <https://eric.ed.gov/?id=ED476378>
- Iverson, J. M. (2010). Developing language in a developing body: The relationship between motor development and language development. *Journal of Child Language*, 37(2), 229-261. <https://doi.org/10.1017/S0305000909990432>

Effects of Reading

- Karmiloff-Smith, A. (2006). The tortuous route from genes to behavior: A neuroconstructivist approach. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 6(1), 9-17. <https://doi.org/10.3758/CABN.6.1.9>
- Kosmas, P., & Zaphiris, P. (2020). Words in action: investigating students' language acquisition and emotional performance through embodied learning. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 14(4), 317-332. <https://doi.org/10.1080/17501229.2019.1607355>
- Leonard, H. C., & Hill, E. L. (2014). The impact of motor development on typical and atypical social cognition and language: A systematic review. *Child and Adolescent Mental Health*, 19(3), 163-170. <https://doi.org/10.1111/camh.12055>
- Lindemann, O., Stenneken, P., Van Schie, H. T., & Bekkering, H. (2006). Semantic activation in action planning. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 32(3), 633. <https://doi.org/10.1037/0096-1523.32.3.633>
- Manti, F., Giovannone, F., Ciancaleoni, M., De Vita, G., Fioriello, F., Gigliotti, F., & Sogos, C. (2023). Psychometric Properties and Validation of the Italian Version of Ages & Stages Questionnaires Third Edition. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(6), 5014. <https://doi.org/10.3390/ijerph20065014>
- Maouene, J., Hidaka, S., & Smith, L. B. (2008). Body parts and early learned verbs. *Cognitive Science*, 32(7), 1200-1216. <https://doi.org/10.1080/03640210802019997>
- Maouene, J., Sethuraman, N., Maouene, M., & Smith, L. B. (2016). An Embodied Account of Argument Structure Development. *Proceedings of the Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 36. <https://escholarship.org/uc/item/72t8x2n7>
- Mavilidi, M. F., Okely, A. D., Chandler, P., Cliff, D. P., & Paas, F. (2015). Effects of integrated physical exercises and gestures on preschool children's foreign language vocabulary learning. *Educational Psychology Review*, 27, 413-426. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9337-z>
- Merton, R. K. (1973). *The sociology of science: Theoretical and empirical investigations*. University of Chicago press.
- Novack, M. A., Congdon, E. L., Hemani-Lopez, N., & Goldin-Meadow, S. (2014). From action to abstraction: Using the hands to learn math. *Psychological Science*, 25(4), 903-910. <https://doi.org/10.1177/0956797613518351>
- Opel, A., Ameer, S. S., & Aboud, F. E. (2009). The effect of preschool dialogic reading on vocabulary among rural Bangladeshi children. *International Journal of Educational Research*, 48(1), 12-20. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.008>
- Paas, F., & Sweller, J. (2012). An evolutionary upgrade of cognitive load theory: Using the human motor system and collaboration to support the learning of complex cognitive tasks. *Educational Psychology Review*, 24, 27-45. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9179-2>
- Ping, R., & Goldin Meadow, S. (2010). Gesturing saves cognitive resources when talking about nonpresent objects. *Cognitive Science*, 34(4), 602-619. <https://doi.org/10.1111/j.1551-6709.2010.01102.x>
- Rahn, N. L., Coogle, C. G., & Storie, S. (2016). Preschool children's use of thematic vocabulary during dialogic reading and activity-based intervention. *The Journal of Special Education*, 50(2), 98-108. <https://doi.org/10.1177/0022466915622202>
- Romeo, R. R., Leonard, J. A., Robinson, S. T., West, M. R., Mackey, A. P., Rowe, M. L., & Gabrieli, J. D. (2018). Beyond the 30-million-word gap: Children's conversational exposure is associated with language-related brain function. *Psychological Science*, 29(5), 700-710. <https://doi.org/10.1177/0956797617742725>
- Rowe, M. L., Leech, K. A., & Cabrera, N. (2017). Going beyond input quantity: Wh questions matter for toddlers' language and cognitive development. *Cognitive Science*, 41, 162-179. <https://doi.org/10.1111/cogs.12349>
- Safwat, R. F., & Sheikhan, A. R. (2014). Effect of parent interaction on language development in children. *The Egyptian Journal of Otolaryngology*, 30(3), 255-263. <https://doi.org/10.4103/1012-5574.138488>
- Sclaunich, M. (2012). La lettura ad alta voce come possibile strumento per promuovere l'incontro tra bambino e libro fin dalla prima infanzia. *Lifelong Lifewide Learning*, 8(20), 1-11. http://rivista.edaforum.it/numero20/Articoli/LLL_n20_SCLAUNICH.pdf
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Sim, S., & Berthelsen, D. (2014). Shared book reading by parents with young children: Evidence-based practice. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(1), 50-55. <https://doi.org/10.1177/183693911403900107>

Effects of Reading

- Suggate, S. P., & Stoeger, H. (2014). Do nimble hands make for nimble lexicons? Fine motor skills predict knowledge of embodied vocabulary items. *First Language*, 34(3), 244-261. <https://doi.org/10.1177/0142723714535768>
- Suggate, S., & Stoeger, H. (2017). Fine motor skills enhance lexical processing of embodied vocabulary: A test of the nimble-hands, nimble-minds hypothesis. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 70(10), 2169-2187. <https://doi.org/10.1080/17470218.2016.1227344>
- Thordardottir, E. (2015). The relationship between bilingual exposure and morphosyntactic development. *International Journal of Speech-language Pathology*, 17(2), 97-114. <https://doi.org/10.3109/17549507.2014.923509>
- Tomporowski, P. D., Davis, C. L., Miller, P. H., & Naglieri, J. A. (2008). Exercise and children's intelligence, cognition, and academic achievement. *Educational Psychology review*, 20, 111-131. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9057-0>
- Toumpaniari, K., Loyens, S., Mavilidi, M. F., & Paas, F. (2015). Preschool children's foreign language vocabulary learning by embodying words through physical activity and gesturing. *Educational Psychology Review*, 27, 445-456. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9316-4>
- Trofatter, C., Kontra, C., Beilock, S., & Goldin-Meadow, S. (2015). Gesturing has a larger impact on problem-solving than action, even when action is accompanied by words. *Language, Cognition and Neuroscience*, 30(3), 251-260. <https://doi.org/10.1080/23273798.2014.905692>
- Vicari, S., Marotta, L., & Luci, A. (2007). *TFL Test Fono-lessicale: Valutazione delle abilità lessicali in età prescolare*. Edizioni Erickson.
- Walsh, B. A. (2008). Review of Research: Quantity, Quality, Children's Characteristics, and Vocabulary Learning. *Childhood Education*, 84(3), 163-166. <https://www.oecd.org/education/school/ECCE-meta-analysis-studies.pdf>
- Williams, P. G., Lerner, M. A., Childhood, C. O. E., Sells, J., Alderman, S. L., Hashikawa, A., ... & Weiss-Harrison, A. (2019). School readiness. *Pediatrics*, 144(2).
- Zwaan, R. A., & Taylor, L. J. (2006). Seeing, acting, understanding: motor resonance in language comprehension. *Journal of Experimental Psychology: General*, 135(1), 1-15. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.135.1.1>



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'interculturalità 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'interculturalità 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'interculturalità (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 ricognoscerci: "*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

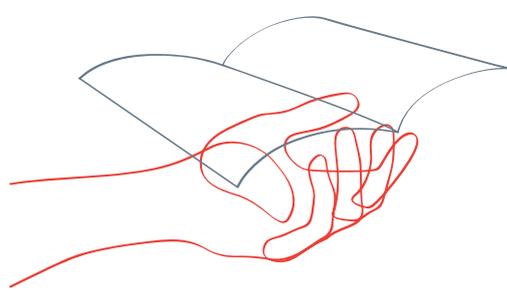
- Ascenzi, A. (ed.) (2003). *La letteratura per l'infanzia oggi*. Vita e Pensiero.
- Augias, C. (2007). *Leggere. Perché i libri ci rendono migliori, più allegri e più liberi*. Mondadori.
- Batini, F. (ed.) (2021). *Un anno di Leggere: Forte! in Toscana. L'esperienza di una ricerca-azione*. FrancoAngeli.
- 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 multiculturati 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., Bajzáth, 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.



The Erasmus+ project “EU-Reading Circles” experience in Abruzzo. The reading group as a strategic element of the educational community

L’esperienza del progetto Erasmus+ “EU-Reading Circles” in Abruzzo.
Il gruppo di lettura come elemento strategico della comunità educante

Elisa Maia

Research Fellow | Department of Human, Legal and Economic Sciences | Telematic University “Leonardo da Vinci” | e.maia@unidav.it

ABSTRACT

The reading group, a methodology for promoting reading experienced mainly in non-formal contexts, is configured as a free, social and participatory experience linked to text sharing and negotiation of meaning, capable not only of enhancing deep reading skills, but also to develop the social and citizenship skills of the subjects involved. From a theoretical and practical point of view, the reading group is configured as a space characterized by a constant tension between the individual and social dimensions (Gavazzi, 2019). Intrinsically connoted in educational terms, the reading group is based on the practice of shared reading, which develops according to relational, participatory and social trajectories, recognizing the negotiation of meanings as a characterizing aspect (Di Carlo, 2021).

With a view to promoting reading and combating educational poverty in the territories, the Erasmus+ EU-Reading Circles project has identified in the reading group a transformative device for intervention in communities for the promotion of literacy, an essential objective for the prevention of exclusion cultural and social.

The project, which took place between 2020 and 2023, involved universities, libraries and associations from Spain (lead partner), Italy, France, Greece and Poland. EU-Reading Circles has identified an innovative strategic choice in the active involvement of the educational community. The experience that has developed in Abruzzo, thanks to EU-Reading Circles, calls for an analysis of the "reading circle" as an incubator of connections between school and territory, as well as a space for the exchange of experiences and good practices between subjects who identify reading group the design feature of an engaged educating community, with a view to the co-responsibility of the various local training agencies, in the creation of more literate and inclusive environments.

Keywords: promoting reading, inclusion, reading groups, community education

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 1 | giugno 2023

Citation: Maia, E. (2023). The Erasmus+ project “EU-Reading Circles” experience in Abruzzo. The reading group as a strategic element of the educational community. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 2(1), 55-63. <https://doi.org/10.7347/EdL-01-2023-05>.

Corresponding Author: Elisa Maia | e.maia@unidav.it

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

Pensa MultiMedia ISSN 2785-7050 | DOI: 10.7347/EdL-01-2023-05

1. Introduzione

Il progetto “EU-Reading Circles: sharing experiences for inclusion and social participation” si è inserito nell’Azione 2 dell’Erasmus+, relativa ai partenariati strategici nella cooperazione internazionale transettoriale. L’Azione 2 offre alle istituzioni attive in vari settori dell’istruzione (tra cui le università e le organizzazioni della società civile) l’opportunità di cooperare per l’attuazione e il trasferimento di pratiche innovative a livello locale, regionale, nazionale ed europeo. In questo ambito il progetto “EU-Reading Circles” si è collocato più precisamente nell’Azione KA204, che prevede la realizzazione di partenariati strategici per l’innovazione e per lo scambio di buone pratiche nell’educazione degli adulti (Ufficio Studi e Analisi. Agenzia Nazionale Erasmus+ Indire, 2020).

“EU-Reading Circles”, dunque, non risponde ai canoni scientifici di una ricerca empirica. Diversamente, gli obiettivi investigativi che sono stati perseguiti nel corso della sua realizzazione, e che sono presentati e discussi nel contributo, rispecchiano prioritariamente un’esigenza di conoscenza e di attivazione dei territori coinvolti, con specifico riferimento ai gruppi di lettura (di seguito gdl) intesi come dispositivi culturali ed educativi per la promozione della lettura nelle comunità interessate.

2. “EU-Reading Circles”: un progetto europeo per la promozione della lettura

Il progetto “EU-Reading Circles: sharing experiences for inclusion and social participation” è iniziato il 1 ottobre 2020 e avrebbe dovuto concludersi il 30 settembre 2022. Tuttavia, a causa della pandemia da Covid-19 e delle inevitabili criticità che essa ha comportato per lo svolgimento delle attività previste, l’Agenzia Nazionale Erasmus+ della Spagna ha accordato una proroga fino al 30 marzo 2023.

I paesi coinvolti sono stati Spagna, Italia, Grecia, Francia e Polonia. Il paese capofila è stato la Spagna, con l’Università di Siviglia, in partenariato con “Benilde”, un’Associazione Culturale, ONG e Associazione Universitaria dell’Università di Siviglia. In Italia il progetto si è svolto in Abruzzo, con un partenariato formato dal Dipartimento di Lettere, Arti e Scienze Sociali dell’Università “G. d’Annunzio” di Chieti-Pescara e dall’Associazione Culturale “SmartLab Europe” di Pescara. In Grecia è stata coinvolta l’Università “Aristotele” di Salonico, mentre in Francia ha aderito al progetto l’Associazione “Solution: Solidarité & Inclusion” con sede a Parigi, che promuove l’inclusione sociale attraverso attività educative non-formali. Infine, la Polonia ha preso parte al progetto grazie all’Università di Stettino e alla Biblioteca di Pomerania, una biblioteca regionale con sede a Stettino.

La finalità prioritaria del progetto “EU-Reading Circles” è stata la promozione della lettura intesa come fattore strategico per favorire l’inclusione e la coesione sociale sui territori del partenariato, nell’ottica della stretta correlazione che sussiste tra le competenze di *literacy* e le abilità comunicative imprescindibili per l’esercizio della cittadinanza attiva. Un proposito che si inserisce pienamente tra le sfide formative e culturali ascrivibili alla cornice delineata dalla Strategia di Lisbona del 2000 di una società basata sulla conoscenza e in coerenza con gli obiettivi ET2020 relativi al miglioramento delle competenze di lettura dei cittadini europei.

La cornice teorica del progetto ha tenuto in considerazione i documenti europei che, negli ultimi decenni, hanno collegato i processi di alfabetizzazione alla cittadinanza e all’inclusione socioculturale. Tra questi, il Report (2014) redatto dagli esperti di alto livello del gruppo UE sul letteralismo, i quali evidenziano che la lettura e la scrittura non hanno unicamente una funzione strumentale, ma al contrario influiscono sulla capacità di operare nella società in veste di cittadini e lavoratori. Il documento, ancora, insiste tanto sulla trasversalità del costrutto di *literacy* alle età della vita, quanto sulla correlazione tra le abilità di lettura e scrittura e la possibilità di fronteggiare i sempre più rapidi cambiamenti del mondo del lavoro e di partecipare a livello sociale e civico. Il Rapporto, ancora, sottolinea il nesso tra la povertà materiale e un

Effects of Reading

basso livello di alfabetizzazione, la quale alimenta irrimediabilmente un circuito di riproduzione dell'esclusione sociale. La promozione della lettura, allora, dovrebbe essere collocata in uno specifico quadro di policy, nell'ottica di un rinnovamento culturale che coinvolga una pluralità di attori (tra cui esperti e decisori pubblici), che attribuisce alla *literacy* una funzione strategica nello sviluppo comunitario e sociale. Un'indicazione, questa, da considerarsi in stretta relazione con una delle successive, che sollecita ad accrescere la partecipazione e l'inclusione dei cittadini e delle cittadine.

In coerenza con queste premesse, il progetto ha individuato due target primari:

- il Gruppo Target Uno: composto da ricercatori, operatori e rappresentanti delle diverse organizzazioni del partenariato, che hanno avuto il ruolo di incontrarsi periodicamente per la condivisione, lo scambio, la documentazione e l'implementazione di buone pratiche di promozione della lettura;
- il Gruppo Target Due: formato da cittadini adulti provenienti da contesti sociali e culturali eterogenei, appartenenti alle comunità di riferimento del progetto, poco abituati e motivati alla lettura e che sono stati coinvolti nelle iniziative territoriali, con il fine di accompagnare e sostenere gradualmente un loro maggiore interesse nei confronti di tale attività.

I gruppi di lettura, nel progetto "EU-Reading Circles", sono stati individuati quali dispositivi privilegiati di promozione della lettura, poiché – in quanto "forme di associazionismo che mettono esplicitamente la lettura al centro della propria ragion d'essere" (Spoldi, 2006, p. 23) – essi possono costituire una risorsa preziosa per l'incoraggiamento di forme di lettura condivisa incentrate sulle dimensioni della socialità e del riconoscimento reciproco. Inoltre, nella multidimensionalità che connota le possibili configurazioni e strategie dei gruppi di lettura (Gavazzi, 2019), i membri del partenariato di "EU-Reading Circles" hanno individuato un terreno particolarmente fertile e stimolante per l'individuazione e lo scambio di buone pratiche che andassero nelle direzioni auspiccate dal progetto.

La prima fase di attuazione di "EU-Reading Circles" ha previsto due momenti salienti:

- la realizzazione e la condivisione, a livello transnazionale, di una mappatura dei gruppi di lettura presenti sui territori di riferimento di ciascun paese coinvolto;
- workshop e momenti di formazione rivolti al Gruppo Target Uno, con l'obiettivo principale di diffondere e approfondire le buone prassi relative alla promozione della lettura.

La seconda fase del progetto, infine, ha previsto la realizzazione di attività di promozione delle competenze di *literacy* tra i membri del Gruppo Target Due, grazie alla costruzione di alleanze significative tra i due gruppi target dei paesi partner.

In generale "EU-Reading Circles" ha prodotto risultati particolarmente significativi rispetto alla socializzazione delle pratiche di lettura emerse nella fase di condivisione delle buone prassi a livello transnazionale e nei momenti formativi curati dai diversi paesi. Un esito incoraggiante, inoltre, è stato quello relativo all'attivazione delle comunità educanti (grazie al coinvolgimento di amministrazioni locali, istituzioni scolastiche, biblioteche e associazionismo) rispetto alle riflessioni circa l'individuazione di strategie efficaci per la promozione della lettura e la diffusione di nuovi spazi partecipativi per i cittadini sui territori, come i gruppi di lettura appunto.

3. Il gruppo di lettura: una pratica democratica per l'inclusione

La lettura riveste un ruolo strategico nella società contemporanea, poiché strettamente correlata al capitale umano, cioè all'insieme di conoscenze, abilità e competenze che favoriscono e agevolano il benessere per-

Effects of Reading

sonale, sociale ed economico dei cittadini (Associazione Italiana Editori, 2019). Un orizzonte, questo, in cui le competenze di *literacy* appaiono centrali nello sviluppo di traiettorie esistenziali inclusive, affinché ciascuno possieda gli strumenti necessari a una partecipazione attiva e consapevole nei contesti a cui appartiene, agendo in maniera costruttiva e trasformativa.

In tale direzione la letteratura costituisce un mezzo particolarmente potente. Essa, infatti, educa orientando i processi cognitivi, ma anche aprendo orizzonti di senso e suggerendo modalità interpretative del materiale e dell'immateriale (Roveda, 2015), nutrendo quel margine dell'agire possibile che è intimamente connesso all'ampiezza della nostra immaginazione (Chambers, 2011) e che trae sostentamento proprio dalle narrazioni che intercettiamo.

Secondo Gavazzi (2019) la lettura è un atto generatore di pensieri significativi, che nascono per essere comunicati. Il gruppo di lettura può rappresentare, perciò, uno spazio privilegiato, in quanto la sua cifra irriducibile è la condivisione (Di Carlo, 2021), intesa come autentica disposizione alla reciprocità. Una connotazione peculiare quest'ultima, che inevitabilmente segna una distanza tra un gruppo di lettura e un insieme di lettori. La condivisione, oltre a ciò, incarna l'atto volontario che modifica consciamente lo stato di lettore solo (Gavazzi, 2019). In questa tensione tra la dimensione privata e sociale si situa una connotazione quasi etica della condivisione della lettura, che si esprime nella cura (Gavazzi, 2019). Una cura, come scrive Mortari (2006), intesa come pratica di emancipazione, e non di protezione, che può dischiudersi a partire da una relazione impegnata nella promozione di una buona qualità dell'esistenza dell'altra persona.

La lettura condivisa non strumentale (cioè gratuita e piacevole) che si esperisce nei gruppi di lettura favorisce la costruzione di relazioni sociali, allenando i partecipanti alla scoperta e all'accoglienza della pluralità dei punti di vista e promuovendo la sperimentazione di nuove modalità di lettura (Ferrieri, 2012). I gruppi di lettura, allora, grazie alla loro capacità di accogliere allo stesso tempo lettori forti e deboli, si configurano come spazi di meticciamiento generativi di apprendimenti significativi, connotati in termini di democraticità e inclusione. In tal senso Gavazzi (2019) specifica che gli apprendimenti linguistici ed emotivi che maturano nei gdl si strutturano attraverso processi partecipativi, interattivi, di negoziazione di significato e di reciproco passaggio di conoscenza, in cui i partecipanti esercitano un protagonismo fondato su un'agentività competente.

Ulteriori aspetti fondamentali da sottolineare, nella prospettiva di un gdl come spazio di pratica democratica e inclusiva, riguardano proprio le pratiche di negoziazione dei significati fondate sul riconoscimento reciproco e sul rispetto, sull'ascolto e sul dialogo (Gavazzi, 2023). I gdl assumono, secondo tale declinazione, la configurazione di ambienti intensamente discorsivi e, in quanto tali, educativi in virtù di quella irrinunciabile fecondità che si dischiude nel confronto intersoggettivo (Mortari, 2008).

4. "EU-Reading Circles" in Abruzzo: tracce possibili di un bisogno emergente

Il progetto "EU-Reading Circles" in Abruzzo ha prodotto esiti in parte inaspettati, dimostrando una particolare sensibilità territoriale riguardo alle progettualità sulla promozione della lettura, ma anche un bisogno comunitario inespresso che grazie a "EU-Reading Circles" ha potuto emergere e situarsi in un orizzonte di possibile costruzione e sperimentazione.

Il primo momento del progetto in Abruzzo è stato la mappatura dei gruppi di lettura effettuata nel 2021. Un'azione fondamentale, che ha comportato un contatto diretto tra i membri del partenariato e gli enti locali, le associazioni, le biblioteche, le istituzioni scolastiche, i canali informali affinché diffondessero e dessero risonanza all'indagine sui propri territori.

Tale mappatura, in Abruzzo, si è svolta tra febbraio e luglio 2021 attraverso un questionario uguale per tutti i paesi partner del progetto. Il questionario – oltre a una prima parte relativa all'anagrafica del gruppo

Effects of Reading

(nome del gdl, comune di riferimento, afferenza – ad esempio biblioteca, associazione o libreria, contatto di una persona responsabile, riferimenti social) – era composto da 39 domande a risposta chiusa e aperta finalizzate a sondare aspetti relativi a diverse dimensioni del gruppo di lettura:

- profilo, tra cui l'età del gdl, il luogo di ritrovo e la periodicità degli incontri;
- finalità, tra cui quelle sociali, ludiche, professionali, di arricchimento culturale, di nutrimento del senso di appartenenza e di condivisione;
- organizzazione, tra cui le forme di partecipazione e di conduzione e l'eventuale tematizzazione del gdl;
- strategie, tra cui quelle relative alla scelta delle letture, al ruolo del coordinatore, all'individuazione di specifiche consuetudini caratterizzanti il gdl, nonché collaborazioni con il territorio.

Ciascun gdl, inoltre, aveva la possibilità – se lo desiderava – di allegare sia una breve presentazione del proprio gruppo, sia alcune foto.

La mappatura del 2021 in Abruzzo ha portato alla rilevazione di 29 gruppi di lettura sul territorio regionale. Le province più rappresentate sono state Pescara (45%) e Chieti (24%), cui sono seguite L'Aquila (21%) e Teramo (10%). Una fotografia abbastanza sbilanciata in favore delle prime due province menzionate, sicuramente a causa di una distorsione dovuta alla provenienza territoriale dei due partner abruzzesi che hanno promosso la mappatura, cioè la sede di Chieti dell'Università degli Studi "G. d'Annunzio" e l'Associazione "SmartLab Europe" di Pescara.

Provando a operare una categorizzazione dei soggetti mappati nel 2021, otto sono risultati afferenti a biblioteche, otto sono nati all'interno di associazioni, cinque all'interno di librerie e due collegati ad associazioni connesse a librerie, mentre sei erano gdl "autonomi", privati, non riferiti ad alcun soggetto istituzionalizzato.

Il 41% dei gdl mappati nel 2021 era nato tra uno e tre anni prima della rilevazione, il 24% tra quattro e sei anni, solo il 14% esisteva da più di sei. Si registrava, inoltre, un 21% di gdl nati da meno di un anno, quindi nel pieno della pandemia da Covid-19.

Per quanto riguardava i luoghi di ritrovo dei gruppi di lettura ne era emersa una vera e propria fenomenologia (Gavazzi, 2019): il 18% dei gdl dichiarava di ritrovarsi nelle biblioteche e la stessa percentuale faceva riferimento agli spazi delle librerie presenti sul territorio; il 14%, ancora, sceglieva parchi cittadini e un ulteriore 14% optava per le abitazioni private.

Rispetto ai tempi di incontro nel 2021 si era registrato che la maggior parte dei gdl (72%) si ritrovava una volta al mese. Durante la pandemia da Covid-19, nello specifico, il 57% dei gdl aveva continuato a incontrarsi in modalità online, il 25% in modalità mista e solo nel 18% dei casi i gdl avevano smesso di incontrarsi.

La maggior parte dei gdl era composto da un numero di partecipanti compreso tra le 10 e le 20 unità. Nel 59% dei casi i gdl si rivolgevano a un target specifico: adulti (40%) e donne (16%). Va sottolineato, a tal proposito, che nel 72% dei casi i gdl erano composti da donne: un dato in linea con quanto rilevato dalla letteratura scientifica sul tema (Di Carlo, 2021).

In riferimento alle tecniche di gestione, solo il 45% dei gdl mappati nel 2021 aveva adottato un regolamento e nel 66% dei casi la persona che conduceva l'incontro era sempre la stessa, cui generalmente era attribuito un ruolo di facilitazione della relazione e di stimolazione della partecipazione.

Tra le finalità a cui i gdl attribuivano maggiore valore vi erano quelle sociali, di arricchimento culturale e di condivisione degli interessi, tra loro strettamente interconnesse. Una ulteriore finalità, inoltre, riguardava il coinvolgimento di altre realtà cittadine (associazioni, librerie, gruppi informali etc.) che aspirassero a costruire una rete territoriale di attori che, seppur con intenzionalità diversificate tra loro, riconoscessero nella lettura condivisa un elemento aggregante. Invece, un fattore significativo relativo alla condivisione di interessi riguardava la concezione dei gruppi di lettura come luoghi sicuri, in cui sentirsi accolti, scoprire

Effects of Reading

nuovi e arricchenti punti di vista, nonché come luoghi di incontro e di scambio di emozioni e idee per la crescita personale e professionale.

Analizzando le descrizioni che alcuni dei gdl avevano deciso di lasciare di sé, si potevano dedurre almeno due parole-chiave distintive:

- contaminazione, specialmente in riferimento alle possibilità offerte dal gruppo di intercettare generi letterari che altrimenti sarebbero rimasti inesplorati;
- generatività, poiché i gruppi di lettura si erano posti l'obiettivo di nutrire il senso critico dei lettori e di mostrare come la lettura potesse rappresentare uno strumento per l'analisi e la comprensione del proprio tempo. La lettura, dunque, come atto generativo di consapevolezza e di cittadinanza.

Un elemento ricorrente più di altri nelle descrizioni dei gdl è stato l'interesse per la lettura, con l'intenzione di mettere in relazione persone accomunate dalla passione per essa o di svilupparla tra chi era nuovo a questa pratica, servendosi del gruppo per orientarsi nel mondo della letteratura. In questo senso, perciò, il gdl può essere interpretato come un'entità sociale fondata sul desiderio (Gavazzi, 2019) di comunicare ad altri emozioni, interrogativi, conoscenze.

In conclusione, dalla prima mappatura effettuata in Abruzzo nell'ambito di "EU-Reading Circles", è emersa una fotografia dei gruppi di lettura come comunità di pratica, luoghi di incontro e confronto capaci di coniugare il pensiero con l'esperienza dei lettori per generare nuovi e significativi apprendimenti (Wenger, 2006). La discussione, in tale prospettiva, è risultata essere l'elemento chiave per lo scambio tra i partecipanti e per la crescita reciproca, grazie alle dinamiche partecipative e di negoziazione dei significati che essa è in grado di generare.

Nel corso di un seminario pubblico, che si è tenuto il 15 ottobre 2021 presso l'Aula Magna di Lettere dell'Università "G. d'Annunzio", i gruppi di lettura, le istituzioni e la cittadinanza sono stati invitati a conoscere gli esiti della mappatura. L'incontro, inoltre, è stato finalizzato a stimolare una riflessione comune sul ruolo dei gruppi di lettura nelle comunità di riferimento, come pure sulle risorse disponibili e auspicabili per la promozione della lettura condivisa.

Nei giorni 3-4-5 marzo 2022, poi, l'Italia ha ospitato le attività di formazione previste a livello transnazionale, accogliendo gli esponenti delle altre organizzazioni del partenariato europeo. Alcuni dei numerosi momenti formativi in programma, seppur teoricamente indirizzati principalmente al Gruppo Target Uno, sono stati aperti altresì ai gruppi di lettura mappati nella prima fase e ad altri soggetti (tra cui istituzioni scolastiche e associazioni) che avevano manifestato interesse per le attività di "EU-Reading Circles". Pertanto, soprattutto su spinta delle responsabili italiane di "EU-Reading Circles", cioè la prof.ssa Ilaria Filograsso del DiLASS dell'Università "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara e la prof.ssa Annarita Bini dell'Associazione "SmartLab Europe", i referenti dei gdl hanno partecipato a due seminari tenuti dagli esperti Luigi Gavazzi e Luca Ferrieri sui temi della partecipazione sociale dei gruppi di lettura e delle pratiche di lettura. Il 5 marzo 2022, infine, si è svolto un seminario aperto alla cittadinanza in cui la delegazione europea di "EU-Reading Circles" ha restituito pubblicamente i risultati dei lavori svolti nel corso della prima annualità del progetto. Una data che, oltre a ciò, ha costituito l'occasione per presentare i patti di collaborazione: una strategia promossa da "SmartLab Europe", e introdotta solo in Italia per "EU-Reading Circles", per la costruzione di alleanze orizzontali con istituzioni scolastiche e associazioni interessate a cooperare per implementare gli obiettivi del progetto, anche oltre la scadenza prevista. Dunque i patti, di durata biennale e sottoscritti tra marzo e settembre 2022, prevedono un'alleanza finalizzata a:

- individuare e coinvolgere i partecipanti al Gruppo Target Due;
- creare e gestire nuovi gruppi di lettura;
- promuovere luoghi e occasioni dedicati alla lettura.

Effects of Reading

In totale sono stati sottoscritti undici patti di collaborazione, distribuiti tra le province di Pescara e Chieti (nove con istituzioni scolastiche – dalla primaria alla secondaria di II grado ai centri provinciali per l'istruzione degli adulti – e due con associazioni), che hanno portato all'attivazione di almeno 12 nuovi gruppi di lettura. Specialmente i nuovi gruppi nati in ambito scolastico hanno rappresentato un forte stimolo alla riflessione per l'équipe di lavoro di "EU-Reading Circles" in Abruzzo; di fatti, seppure il target principale avrebbe dovuto essere costituito da adulti con scarse abitudini alla lettura individuati prioritariamente tra il personale scolastico e le famiglie degli studenti, in realtà un numero significativo dei gruppi attivati ha coinvolto la popolazione studentesca. Le scuole partner hanno attribuito un grande valore educativo e formativo all'attivazione dei gruppi di lettura, che sono stati colti come un'opportunità strategica per lo sviluppo delle competenze di *literacy* degli studenti e che hanno favorito, al contempo, la definizione di nuovi luoghi di crescita personale e collettiva per le comunità scolastiche. L'attivazione dei nuovi gdl, dunque, ha in alcuni casi sollecitato la creazione di biblioteche scolastiche e di nuovi spazi specificamente dedicati alla lettura all'interno della scuola, allestiti spesso dagli studenti stessi per rispondere anche a esigenze di raccoglimento individuale in alcuni momenti della giornata scolastica. Oltre a ciò, in particolar modo le scuole primarie e secondarie di I grado, hanno promosso iniziative in cui sperimentare pratiche di lettura condivisa intergenerazionale (alunni, insegnanti, personale non docente, genitori e nonni), prevedendo altresì incursioni di lettura ad alta voce sul territorio e nuove alleanze con le librerie indipendenti dei propri contesti in cui incontrare gli autori e le autrici dei libri scelti.

Nell'ambito di "EU-Reading Circles" l'ultima attività prevista è stata la seconda mappatura, effettuata ancora una volta da ciascun partner europeo e con lo stesso questionario utilizzato nel 2021, al fine di misurare l'impatto del progetto attraverso la nascita di nuovi gruppi di lettura.

In Abruzzo tale mappatura si è svolta tra febbraio e marzo 2023 e ha portato alla rilevazione di 24 nuovi gdl rispetto al 2021, di cui 18 nati successivamente alla prima mappatura (50% da meno di un anno e 25% da uno-tre anni), con un incremento del 62,1% di nuovi gruppi di lettura rispetto al 2021. I restanti sei gdl, invece, erano preesistenti alla mappatura del 2021 ma sono stati intercettati solo nel 2023.

Ancora una volta le province maggiormente rappresentate nella mappatura sono state Pescara (50%) e Chieti (38%), seguite da Teramo (8%) e L'Aquila (4%). La ragione alla base di tale sproporzione è da ricercarsi certamente, ancora una volta, nel radicamento territoriale dei promotori della mappatura. I gdl che hanno risposto alla mappatura afferiscono a istituzioni scolastiche nel 37,5% dei casi, nel 25% a biblioteche/mediateche, nel 17% ad associazioni, nel 12,5% a librerie e solo nell'8% dei casi sono gdl "autonomi".

Tra i luoghi di ritrovo prediletti dai gdl mappati nel 2023, pur restando stabile una sostanziale dinamicità territoriale rispetto agli spazi di incontro dei gruppi, spiccano le biblioteche, indicate nel 37% dei casi (contro il 18% del 2021), lasciando intendere un sostanziale bisogno di ritorno a una dimensione pubblica della condivisione.

Il 67% dei gdl mappati nel 2023 si rivolge a un target specifico: due gruppi destinati a bambini e bambine; due gruppi nati in ambito scolastico di cui uno destinato ai genitori (insieme ai docenti) e uno aperto ai genitori e ai nonni (in quest'ultimo caso è prevista anche la partecipazione degli alunni, oltre ai docenti); un gruppo rivolto a giovani tra i 18 e i 30 anni e a cittadini LGBTQI+; un gruppo rivolto a persone straniere; due gruppi per la terza età.

Tra le finalità principali indicate dai gruppi risaltano, oltre all'arricchimento culturale, la condivisione degli interessi e lo sviluppo del senso di appartenenza. Elementi che risultano, altresì, da alcuni dei concetti che i gruppi hanno scelto per raccontarsi: i partecipanti concepiscono il gruppo di lettura, infatti, come strumento di sollecitazione della curiosità e della conoscenza collettiva sia attraverso le storie lette, sia attraverso le uscite sul territorio (anche extraregionale) alla ricerca di spazi di lettura iconici e coraggiosi. Il gruppo di lettura rappresenta, inoltre, un luogo di relazionalità democratica e orizzontale, esperibile nella scelta delle letture e nell'ascolto dei differenti punti di vista sollecitati dalle narrazioni esplorate. La con-

Effects of Reading

notazione di democraticità che innerva costitutivamente il gruppo di lettura, ancora, è ravvisabile nel valore attribuito alle dimensioni dell'ascolto e del rispetto, sperimentato – in alcuni casi specifici – a partire dal clima emotivo connesso alla strategia della lettura ad alta voce, che consente ai partecipanti di entrare in risonanza maggiore con i vissuti e gli sguardi emergenti degli altri membri, favorendo uno stato di benessere nel gruppo.

5. Riflessioni conclusive: i gruppi di lettura nella comunità educante

Le declinazioni intraprese dal progetto “EU-Reading Circles” in Abruzzo hanno restituito la fotografia, non esaustiva ma certamente significativa, di un territorio che ha individuato nella pratica della lettura condivisa un elemento strategico per la promozione della comunità educante.

A partire da un'analisi qualitativa della tipologia di esperienze attivate nell'ambito di “EU-Reading Circles” in Abruzzo, il gruppo di lettura sembra profilarsi come un incubatore di connessioni inedite tra scuola e territorio, in cui la lettura condivisa è il fulcro metodologico di una discussione tra lettori autenticamente emancipante e inclusiva, che apre alla scoperta e alla contaminazione. Il gruppo di lettura, allora, può costituire un dispositivo trasformativo di intervento nelle comunità per la promozione della *literacy*, competenza essenziale tanto per la prevenzione dell'esclusione culturale e sociale, quanto per la promozione della partecipazione attiva alle pratiche sociali.

La lettura condivisa, in tale prospettiva, può costituire una strategia di educazione alla cultura civica come educazione all'esercizio della critica e all'assunzione di responsabilità (Tramma, 2015), poiché la condivisione della lettura espone alla pluralità dei punti di vista, al valore dell'ascolto e del rispetto dell'unicità di ciascuno (Ferrieri, 2006).

“EU-Reading Circles”, in particolar modo nelle province di Pescara e Chieti, ha rappresentato un'opportunità di scambio di esperienze e buone pratiche tra attori interessati alla promozione di una maggiore corresponsabilità delle diverse agenzie formative del territorio, al fine di creare ambienti maggiormente alfabetizzati e inclusivi. I gruppi di lettura, in questa prospettiva, possono assumere il ruolo di cantieri pedagogici aperti (Zizioli, 2017), palestre di cittadinanza in cui esperire nuove forme di socialità capaci di stimolare la partecipazione. In tale direzione assume ancor maggiore valore la possibilità di costituire una rete permanente dei gdl abruzzesi discussa nel seminario “Gruppi di lettura in Abruzzo: verso una rete permanente” che si è tenuto il 24 marzo 2023 presso l'Aula Magna di Lettere dell'Università “G. d'Annunzio” di Chieti-Pescara, configurando un modello sociale in cui l'ampliamento dell'offerta culturale sul territorio sia determinato dalla comunità stessa (Sannipoli, 2019).

In conclusione, la costituzione di una rete permanente dei gdl può sollecitare processi di promozione della lettura sul territorio grazie alla diffusione di pratiche di lettura fondate sulla condivisione di storie, dunque generative di cambiamento (Zizioli, 2019), favorendo la dimensione della corresponsabilità educativa nella comunità.

Riferimenti bibliografici

- Associazione Italiana Editori. (2019). *Sfida al futuro: la lettura e la capacità di competere del Paese. Materiali di discussione*. Ediser srl.
- Chambers, A. (2011). *Siamo quello che leggiamo. Crescere tra lettura e letteratura*. EquiLibri.
- Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione [ET 2020]. (2009, 28 maggio). *Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=IT)

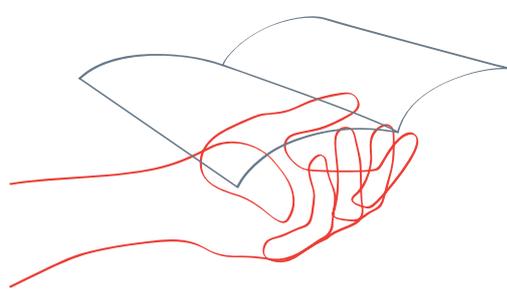
Effects of Reading

- Conclusioni della Presidenza, Consiglio Europeo di Lisbona, 23 e 24 marzo 2000. (2000, 23 e 24 marzo 2000). https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm#a
- Di Carlo, C. (2021). *Gruppo di lettura*. Associazione Italiana Biblioteche.
- Directorate – General for Education, Youth, Sport and Culture (European Commission). (2014). *EU high level of experts on literacy. Final report, September 2012*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/-96d782cc-7cad-4389-869a-bbc8e15e5aeb>
- Ferrieri, L. (2006). La lettura condivisa. Alcune ipotesi di lavoro. In Presentazione alla conferenza *Se son gruppi leggeranno. La lettura condivisa*. ARC <http://laletturanonostante.it/wp-content/uploads/2019/06/La-lettura-condivisa.-Relazione-per-Arco.pdf>.
- Ferrieri, L. (2012). Il lettore «comune» e la lettura in comune: biblioteche e gruppi di lettura. *Biblioteche oggi: Mensile di informazione aggiornamento dibattito*, 30(10), 25-37. <http://www.bibliotecheoggi.it/pdf.php?filepdf=20121002501.pdf>
- Gavazzi, L. (2019). *I gruppi di lettura. Come, dove e perché leggere insieme*. Editrice Bibliografica.
- Gavazzi, L. (2023). *Le voci dei lettori. Come creare (e condurre) un gruppo di lettura inclusivo*. Editrice Bibliografica.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Bruno Mondadori.
- Mortari, L. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Bruno Mondadori.
- Roveda, A. (2015). Educazione alla lettura, questione speciale. *Andersen*, XXXIV(320), 9.
- Sannipoli, M. (2019). Le povertà educative tra condizioni e situazioni: verso una possibile lettura coevolutiva. In M. Amadini, S. Ferrari, & S. Polenghi (Eds.), *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie* (pp. 95-106). Pensa MultiMedia.
- Spoldi, R. (2006). Gruppi di lettura: un'occasione da non perdere. *Biblioteche oggi*, 24(7), 23-27. <http://www.bibliotecheoggi.it/2006/20060702301.pdf>
- Tramma, S. (2015). *Pedagogia della contemporaneità*. Carocci.
- Ufficio Studi e Analisi. Agenzia Nazionale Erasmus+ Indire. (2020). *Erasmus+ in breve. Cooperazione per l'innovazione e lo scambio di buone pratiche nell'educazione degli adulti. Call 2020*. https://www.erasmusplus.it/wp-content/uploads/2021/09/Erasmus_in-breve_KA2_EDA_2020.pdf.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Raffaello Cortina.
- Zizioli, E. (2017). *I tesori della lettura sull'isola. Una pratica di cittadinanza possibile*. Sinnos.
- Zizioli, E. (2019). Public libraries and visual narrative: inclusive reading and good practice. *Pedagogia Oggi*, 1(XVII), 205-216. <https://doi.org/10.7346/PO-012019-14>

Ringraziamenti

Si ringraziano i partner italiani del progetto e, in particolare, le loro referenti: la prof.ssa Ilaria Filograsso, Professore Ordinario di Storia della Pedagogia e Letteratura per l'infanzia (M-PED/02) presso il Dipartimento di Lettere Arti e Scienze Sociali dell'Università "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara, e la prof.ssa Annarita Bini, Presidentessa dell'Associazione Culturale "SmartLab Europe" di Pescara.

Un ringraziamento speciale, inoltre, ai gruppi di lettura, ai partner associati e ai cittadini e alle cittadine che hanno dedicato il loro tempo al progetto.



The promotion of reading aloud: tools for innovation in university didactics and for the training of educators and teachers

La promozione della lettura ad alta voce: strumenti per l'innovazione della didattica universitaria e per la formazione degli educatori e degli insegnanti

Lucia Paciaroni

Assistant Professor | Department of Education, Cultural Heritage and Tourism | University of Macerata | l.paciaroni2@unimc.it

ABSTRACT

On the occasion of the course of Children's Literature of the curriculum "Educator of educational services for children" of Macerata's University (Course of Science in Education and Training Sciences of the Department of Education, Cultural Heritage and Tourism), students attended in a series of seminars with representatives of the school world, pedagogists, booksellers, project leaders for promoting reading from early childhood and they have had the opportunity to experiment with some reading techniques aloud in the age group 0-3 years. The article aims to present results of this experience – proposed from the academic year 2020/2021 – dedicated to the knowledge of local experiences and national projects focused on children's literature and reading aloud. The meetings were useful to highlight the benefits of reading aloud from early childhood in terms of cognitive, linguistic, emotional and relational development, characteristics widely demonstrated by scientific research in recent years. The students then had the opportunity to share their impressions and reflections and put into practice what they learned during their internship experience and their final thesis work. It is intended, therefore, to demonstrate the importance of these formative meetings in contexts such as the university, in which future educators and teachers are being trained, which, in this way, not only deepen the theme of children's literature, but they can become aware of the powerful practice, that of reading aloud, which they can use in the classroom through a valuable tool like the book.

Keywords: Children's Literature, Reading Aloud, Education Sciences, Picturebooks; XXI century

Citation: Paciaroni, L. (2023). The promotion of reading aloud: tools for innovation in university didactics and for the training of educators and teachers. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 2(1), 64-75. <https://doi.org/10.7347/EdL-01-2023-06>.

Corresponding Author: Lucia Paciaroni | l.paciaroni2@unimc.it

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

Pensa MultiMedia ISSN 2785-7050 | DOI: 10.7347/EdL-01-2023-06

1. Introduzione

Negli ultimi anni studi e ricerche hanno dimostrato ampiamente i benefici della lettura ad alta voce sin dalla primissima infanzia (Aram & Schapira, 2012; Dunst et al., 2012; Hutton et al., 2015). Si tratta, infatti, di una pratica che permette di ottenere importanti risultati in termini di sviluppo cognitivo, linguistico, emotivo e relazionale e che produce effetti positivi anche a livello sociale ed economico. Per esempio, il report finale del progetto condotto da James Law, Jenna Charlton, Cristina McKean, Fiona Beyer, Cristina Fernandez-Garcia, Atefeh Mashayekhi e Robert Rush della Newcastle University (2019) – che puntava ad analizzare i risultati di ricerche condotte sull’impatto della lettura nei bambini negli ultimi quarant’anni – ha evidenziato in maniera chiara i benefici della pratica della lettura condivisa in famiglia. Una pratica in grado di migliorare anche lo sviluppo del linguaggio e assicurare un migliore rendimento a scuola.

Alla luce di questi importanti risultati, è evidente il compito fondamentale che spetta agli adulti – siano essi genitori o educatori – chiamati a far diventare la lettura parte integrante della vita dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze. Come ben evidenzia Federico Batini (2021, 2022), l’effettivo valore della lettura ad alta voce non è sempre ben compreso ed essa non viene praticata con la continuità e la consapevolezza necessarie; inoltre, il sistema scolastico rappresenta “il contesto nel quale si deve ripristinare l’equità di questa opportunità strategica sia per motivazioni interne (l’esposizione alla lettura ad alta voce contribuisce al successo formativo), sia per motivazioni esterne (l’esposizione alla lettura ad alta voce contribuisce significativamente a una serie di competenze trasversali per la vita e la futura professione)” (Batini, 2021, p. 46). È, dunque, fondamentale compiere, da un lato, un’efficace opera di sensibilizzazione verso queste tematiche, dall’altro, una mirata attività di formazione, in modo da diffondere, nei diversi contesti educativi e di istruzione, l’importanza della pratica della lettura ad alta voce.

In questo contributo si intende evidenziare la necessità di rendere tale pratica una parte importante anche dei percorsi formativi rivolti a coloro che lavoreranno nei servizi educativi per l’infanzia, trasmettendo, dunque, il valore della lettura ad alta voce sin dalla prima infanzia. Alla luce di queste considerazioni, a partire dall’anno accademico 2020/21, nell’ambito del curriculum “Educatore dei servizi educativi per l’infanzia” del Corso di laurea in Scienze dell’Educazione e della Formazione del Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo dell’Università degli Studi di Macerata, all’interno delle lezioni di letteratura per l’infanzia, è stato organizzato un ciclo di seminari con lo scopo di presentare buone pratiche, esperienze locali e progetti nazionali incentrati sulla letteratura per l’infanzia e sull’importanza della lettura a partire sin dall’età prescolare.

Il corso di laurea prevede un approfondimento delle conoscenze inerenti l’età dello sviluppo – con particolare riferimento alle competenze psico-pedagogiche, motorie e ambientali – e prepara alla professione di educatore di nido, dei centri ricreativi per l’infanzia e dei servizi rieducativi per l’infanzia. Nello specifico, le lezioni di letteratura per l’infanzia sono incentrate sulla presentazione delle principali correnti e di alcuni tra i maggiori autori della letteratura per l’infanzia dell’Ottocento e del Novecento, nonché sull’approfondimento delle metodologie di indagine e delle nuove prospettive di ricerca in settori come teoria e storia della letteratura per l’infanzia e pedagogia della lettura e della narrazione. Nel programma sono altresì previste una serie di esercitazioni volte all’acquisizione di competenze di lettura critica delle fonti ed elaborazione di percorsi di educazione alla lettura progettati per specifici contesti formativi. La prima parte delle lezioni è dedicata alla ricostruzione della storia della letteratura per l’infanzia, partendo dalla sua genesi alla fine del Settecento fino ad arrivare agli inizi del Novecento, ripercorrendo tutto l’Ottocento, il secolo nel corso del quale – almeno nella nostra penisola – “la letteratura per l’infanzia, da fenomeno elitario, e comunque circoscritto agli ambienti aristocratici, ha conosciuto progressivamente un radicamento e una fruizione sociale via via sempre più ampi, al punto da connotarsi come fenomeno di massa e da diventare uno strumento in grado di influenzare la mentalità e i costumi civili di larghi strati della popolazione” (Ascenzi &

Effects of Reading

Sani, 2017, p. 7). Una parte del corso – curata da Juri Meda nell’anno accademico 2020/2021 – è riservata al tema della fiaba tra oralità e scrittura, quindi alle fiabe tradizionali narrate ad alta voce spesso durante le veglie invernali in stalla e alla loro successiva trascrizione e trasposizione letteraria, alla dimensione storica della pratica della recitazione mnemonica e della narrazione orale nelle culture subalterne, alla lettura ad alta voce delle fiabe e alla pratica delle cosiddette “storie della buonanotte”, per presentare, infine, le fiabe sonore e le audio storie, partendo dalle prime raccolte fonografiche della Durium degli anni Trenta per arrivare alle fiabe sonore della Fratelli Fabbri (Meda, 2021).

Il corso permette poi agli studenti e alle studentesse di confrontarsi con i diversi generi letterari e le varie tipologie di libri per l’infanzia, con particolare attenzione a quelli rivolti alla fascia d’età 0-6. Nella scelta dei libri da proporre ai più piccoli, in base all’età, ci sono criteri e requisiti di cui tener conto, ma si dovrà anche considerare l’apprezzamento e la comprensione del testo da parte del bambino o della bambina. Infatti, “ognuno matura tali capacità in base allo sviluppo fisico e intellettuale e, soprattutto, grazie a quanti e quali libri gli sono stati letti” (Dal Gobbo, 2019, p. 5).

Negli ultimi anni si registra un grande interesse nei confronti degli albi illustrati. Non solo sono oggetto di ricerche da parte degli studiosi, ma ad essi è dedicato uno spazio sempre maggiore all’interno delle librerie e delle biblioteche nelle sezioni dedicate ai giovani, così come negli asili nido, nella scuola dell’infanzia ma anche nella scuola primaria, in cui viene spesso utilizzato dagli insegnanti come strumento per trattare tematiche specifiche (per esempio, dal tema dell’amicizia a quello della Shoah). Riprendendo la definizione di Marcella Terrusi, “l’albo illustrato è un dispositivo dotato di sue *specifiche* caratteristiche morfologiche e funzionali, dove confluiscono i linguaggi della scrittura e dell’illustrazione, competenze progettuali, metafore e visioni del mondo, energie che insieme concorrono alla produzione di un oggetto fisico” (Terrusi, 2020, p. 94). Si tratta, infatti, di un libro caratterizzato dal rapporto dialettico fra parole e immagini, dove l’una non prevale sull’altra, ma entrambi questi elementi permettono al lettore e a chi ascolta (e osserva) di condividere una lettura piacevole e coinvolgente, di perdersi nel meraviglioso gioco dell’interpretazione delle illustrazioni e nella ricerca dei dettagli.

Il panorama italiano dei libri con figure per bambini ha vissuto un momento di vero e proprio rinnovamento tra gli anni Sessanta e Settanta (Hamelin, 2012; Sola & Vassalli, 2014; Terrusi, 2017, 2020). In questo periodo, infatti, si affacciano sul mercato nuove proposte che segnano un importante cambiamento editoriale. Irrompono sulla scena immagini e contenuti inediti come quelli proposti dalla Emme Edizioni di Rosellina Archinto, che nel 1966 decide di fondare una casa editrice che lei definisce dai «segni nuovi» e con «storie stravaganti», ma sono anche gli anni della nascita della casa editrice *Dalla parte delle bambine*, de *La Coccinella* di Loredana Farina e di altre coraggiose imprese, impegnate nel difendere un’idea di editoria di ricerca e di qualità (Farina, 2013). Tra le prime uscite della Emme Edizioni, si ricordano *Piccolo blu e piccolo giallo* di Leo Lionni (1999) e *Nel paese dei mostri selvaggi* di Maurice Sendak (1969), albi che hanno inizialmente suscitato critiche e perplessità ma che hanno poi conquistato i lettori. Negli ultimi anni la proposta editoriale italiana – ma non solo – di albi illustrati è cresciuta. Sono numerose le case editrici che si sono specializzate nella pubblicazione di tali libri: si tratta, infatti, “di una delle porzioni più rilevanti [...] per numero di novità e movimento di mercato” (Terrusi, 2020, p. 42).

2. Gli studenti e le studentesse ‘a lezione’ di lettura ad alta voce

Gli albi illustrati hanno un posto molto importante tra gli scaffali degli asili nido e dei centri per l’infanzia. Aidan Chambers ha evidenziato, dal punto di vista dell’interpretazione, l’importanza degli albi illustrati, “nei quali i disegni non solo aggiungono significato al testo, ma sono anche una interpretazione visiva del *Testo* che l’artista vede dentro di sé” (Chambers, 2015, p. 79). L’autore sottolinea che proprio questa è la ragione

Effects of Reading

“Per cui l’albo illustrato è la forma naturale di letteratura per lettori principianti, di qualsiasi età: è il teatro dell’immaginazione sotto forma di libro, che mostra come funzionano le menti dei lettori mentre leggono” (Chambers, 2015, p. 79).

A partire dall’anno accademico 2020/2021, all’interno delle lezioni di letteratura per l’infanzia, è stata introdotta una parte dedicata esclusivamente alla presentazione delle caratteristiche di questa tipologia di libro e all’importanza della pratica della lettura ad alta voce. Lo scopo è quello di poter dare agli studenti e alle studentesse non solo nozioni teoriche sulla storia e teoria della letteratura per l’infanzia, ma anche quello di far conoscere le caratteristiche di varie tipologie di libri rivolti alla prima infanzia, con particolare attenzione proprio all’albo illustrato, considerata la sua ampia diffusione nei contesti educativi per l’infanzia all’interno dei quali studenti e studentesse lavoreranno.

Nel primo semestre dell’anno accademico 2020/2021, considerando anche la modalità di lezione a distanza, imposta dall’emergenza epidemiologica da Covid-19, è stato programmato un incontro dedicato agli albi illustrati con la partecipazione di due libraie maceratesi e di Chiara Ficarelli, illustratrice di albi come *Un giorno, un ascensore*, *Lorenzo Passatempo* e *Vieni con me?* e un secondo seminario con l’obiettivo di dare alcune indicazioni sulle tecniche per la lettura ad alta voce di storie rivolte ai bambini e alle bambine in età prescolare.

Questi primi incontri sono stati l’occasione per approfondire il tema dell’educazione alla lettura nella fascia d’età 0-6 e per far conoscere più da vicino il mondo degli albi illustrati agli studenti e alle studentesse, presentando loro le varie tipologie e problematizzando la delicata questione della divisione per fasce d’età e il complesso rapporto tra autore, illustratore, editore e libreria; sono state, inoltre, illustrate le modalità per rendere coinvolgente e stimolante la lettura ad alta voce di storie.

In occasione di questi seminari e delle lezioni, sono stati diversi i momenti di riflessione dedicati all’importanza che negli ultimi anni ha assunto l’albo illustrato, come evidenziato anche da altre ricerche proposte da Marcella Terrusi, dall’associazione culturale Hamelin, che si occupa di educazione alla lettura, letteratura per l’infanzia, fumetto e illustrazione, ma anche da altri studiosi e studiose (Barsotti, 2015; Campagnaro & Dallari, 2013; Hamelin, 2012; Terrusi, 2017, 2020; Zago, et al., 2019). L’attenzione è stata posta anche sulla significatività della lettura ad alta voce e delle numerose applicazioni che i futuri educatori – e i futuri insegnanti – ne possono fare, come messo in luce negli ultimi anni da diversi studi (Batini, 2018, 2019, 2021, 2022; Batini & Giusti, 2021; Bruno, 2023; Capetti, 2018).

Dopo questa prima sperimentazione con due soli incontri, si è deciso, a partire dall’anno accademico 2021/2022, in collaborazione con Anna Ascenzi, di avviare un ciclo di seminari, da proporre annualmente, con lo scopo di approfondire il tema della letteratura per l’infanzia e dell’importanza della lettura ad alta voce, includendo prove pratiche per permettere agli studenti e alle studentesse di sperimentare tale pratica, ricevendo indicazioni utili sulle tecniche per la lettura ad alta voce rivolta alla fascia d’età 0-6¹, guidati da Lucia De Luca, attrice e regista teatrale, da anni impegnata in laboratori teatrali e progetti di lettura con i nidi d’infanzia e le scuole di ogni ordine e grado. I partecipanti hanno così avuto l’occasione di sperimentare la lettura ad alta voce di fronte ai compagni, seguendo i consigli di De Luca, che si è confrontata con essi anche sulle principali difficoltà incontrate. Gli studenti e le studentesse hanno evidenziato come la timidezza e il non sentirsi in grado di leggere per altre persone rappresentino l’ostacolo principale nello sperimentare tale pratica in quei contesti educativi che hanno occasione di frequentare durante il tirocinio. Inoltre, essi hanno dichiarato di bloccarsi nel momento in cui il bambino si distrae e non si sentono in grado di richiamarne l’attenzione. L’incontro è quindi servito non solo per discutere su queste problematiche, ma anche per capire come creare un ambiente accogliente per condividere la storia ed esplorare insieme ai piccoli ascoltatori l’oggetto libro nella sua interezza – dalla copertina alla quarta di copertina,

1 Su questo tema, si veda anche: F. Batini & S. Giusti, *Tecniche per la lettura ad alta voce. 27 suggerimenti per la fascia 0-6 anni*, FrancoAngeli, Milano 2021.

Effects of Reading

passando per i risguardi – e come tenere in mano il libro in modo che tutti possano vederne le pagine. E ancora, si è discusso su come coinvolgere i bambini attraverso le domande e di come sorprenderli giocando con il tono della voce, con il ritmo della narrazione e con la gestualità, in base ai personaggi e agli eventi narrati, senza la pretesa di essere attori o attrici. Lucia De Luca ha anche sottolineato l'importanza di leggere il libro prima di proporla la lettura, di giocare con semplici espressioni facciali e di cercare sempre di condividere una storia che piace e diverte anche chi legge.

I seminari hanno coinvolto anche rappresentanti del mondo della scuola, pedagogisti, libraie, referenti del programma nazionale “Nati per Leggere” e del progetto “Mamma Lingua”. Gli studenti e le studentesse hanno avuto l'occasione di confrontarsi con autori e illustratori per l'infanzia e di scoprire come nasce una storia. Sono intervenuti Luca Tortolini – vincitore del Premio Andersen 2021 per il miglior albo illustrato (*François Truffaut. Il bambino che amava il cinema* con le illustrazioni di Victoria Semykina) – e l'illustratrice Claudia Palmarucci – vincitrice del Premio Andersen 2023 come miglior illustratrice – per presentare l'albo *Le case degli altri bambini*. Inoltre, a fine corso, è stata organizzata una visita alla biblioteca comunale di Macerata “Mozzi Borgetti”, in occasione della quale studenti e studentesse sono stati guidati nelle sale dedicate ai bambini e alle bambine, ai ragazzi e alle ragazze.

Il tema dei benefici della lettura ad alta voce è stato approfondito in occasione dell'incontro con i referenti di “Nati per Leggere”, il programma nazionale nato in Italia nel 1999 su iniziativa dell'Associazione Culturale Pediatri, l'Associazione Italiana Biblioteche e il Centro per la Salute del Bambino e che si pone come obiettivo quello di proporre gratuitamente alle famiglie con bambini fino a 6 anni di età attività di lettura condivisa che “costituiscono un'esperienza importante per lo sviluppo cognitivo dei bambini e per lo sviluppo delle capacità dei genitori di crescere con i loro figli” (www.natiperleggere.it; Tamburlini, 2015). Sono intervenute la coordinatrice provinciale e referente regionale NpL Elena Carrano, la pediatra Lucia Tubaldi e la volontaria NpL Cinzia Bonifazi. La pediatra ha presentato le evidenze scientifiche della pratica della lettura, quindi i benefici dal punto di vista dello sviluppo cognitivo, linguistico, relazionale ed emotivo, e i risultati dei primi progetti nati con lo scopo di promuovere la lettura in famiglia con i bambini e le bambine, come quello avviato da “Reach Out and Read”, un'organizzazione no-profit nata nel 1989 al Boston City Hospital (ora Boston Medical Center) con lo scopo di aiutare le famiglie a fare della lettura una parte della loro routine e l'iniziativa “Bookstart”, nata nel Regno Unito nel 1992 grazie all'associazione *BookTrust*, che mira a promuovere la lettura condivisa in famiglia.

Tubaldi ha poi illustrato i risultati degli studi avviati dai pediatri italiani, dai quali è emerso che i bambini a cui viene letto quattro volte a settimana acquisiscono in età prescolare una maggiore ampiezza di vocabolario e di comprensione lessicale. Elena Carrano ha ripercorso la storia della realtà della provincia di Macerata e presentato “Nati per la Musica”, un programma nato dalla collaborazione tra pediatri di famiglia, musicisti, educatori, bibliotecari e che intende informare e sensibilizzare sull'importanza dell'espressione sonora e della pratica musicale nella crescita della persona, fornire indicazioni e stimoli su come proporre un'esperienza sonora fin dai primi mesi di vita e nel periodo prenatale in maniera non occasionale e diffondere le conoscenze sul rapporto tra musica e sviluppo cognitivo del bambino (www.natiperlamusica.org). L'intervento di Cinzia Bonifazi si è incentrato sulla formazione del lettore volontario di Nati per Leggere e sulle attività da esso svolte, evidenziando l'importante ruolo dei presidi, ossia dei luoghi fisici dove si svolgono con continuità le iniziative NpL. I presidi non solo sono rappresentati da biblioteche, strutture socio-sanitarie ma anche da nidi e scuole dell'infanzia.

Gli studenti e le studentesse hanno poi incontrato altre figure che ogni giorno lavorano a stretto contatto con i libri e che vivono l'esperienza della lettura, tra cui tre libraie di Macerata specializzate nella letteratura per l'infanzia². L'obiettivo di questo incontro è stato quello di dare l'opportunità alle studentesse di vedere

2 Sono state coinvolte le librerie maceratesi *Bottega del libro* e *Bibidi Bobidi Book*.

Effects of Reading

e toccare diverse tipologie di libri, ma anche di conoscere le abitudini delle famiglie con bambini e bambine e i libri più venduti. Un seminario è stato dedicato all'incontro con Marzia Fratini, coordinatrice pedagogica dei nidi del Comune di Macerata. In questo modo le studentesse non solo hanno avuto modo di ripercorrere la legislazione dedicata ai servizi educativi per l'infanzia, ma sono venute a conoscenza della realtà maceratese, che comprende sei nidi comunali nati in anni diversi, tra il 1978 e il 2018, e delle attività in essi organizzate legate alla pratica della lettura ad alta voce. In particolare, Fratini ha spiegato in che modo la lettura entra come pratica quotidiana all'interno dei nidi, sottolineando che si tratta di un'attività che è diventata sistematica e costante nella realtà maceratese in seguito alla nascita della rete Nati per Leggere, alla quale i nidi hanno subito aderito, riconoscendone i valori fondanti e i benefici della lettura dialogica con il bambino.

Il ciclo di seminari, nell'anno accademico 2022/2023, ha visto anche l'intervento di Stefania Romagnoli, presidente della sezione marchigiana dell'Associazione Italiana Biblioteche (con cui il Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo dell'Università di Macerata ha attivato da diversi anni una convenzione e associazione che dall'anno accademico 2022/2023 è diventata collaboratrice scientifica del ciclo di seminari) e referente regionale del programma NpL per AIB e di Claudia Mosciatti della Biblioteca per ragazzi "Novelli" di Ancona, che ha presentato "Mamma Lingua. Storie per tutti nessuno escluso", un progetto incentrato sull'accoglienza, l'integrazione, l'interculturalità, la narrazione e la diversità linguistica che, dal 2015, realizza attività su tutto il territorio nazionale (www.mammalingua.it). Il progetto "Mamma Lingua" – promosso dall'Associazione Italiana Biblioteche – intende diffondere la consapevolezza dell'importanza della lettura condivisa in lingua madre coinvolgendo famiglie di diverse nazionalità in occasione di iniziative dedicate alla lettura e mette a disposizione una valigia con 120 libri e un lettore ottico PENpal Mantra Lingua che consente di tradurre i testi.

3. Libri e lettura: le esperienze degli studenti e delle studentesse

L'idea di coniugare la parte teorica con una parte pratica e con i seminari animati da coloro che operano nel mondo dell'infanzia e della letteratura è stata ben accolta dagli studenti e dalle studentesse, che, in sede di esame, oltre a esporre i contenuti dei manuali previsti dal programma, hanno avuto l'opportunità di presentare un albo illustrato a scelta e di proporre una lettura ad alta voce di fronte al docente e alle compagne di corso. Dopo un comprensibile imbarazzo iniziale, quasi tutte hanno deciso di mettersi alla prova, sfidando la propria timidezza ed esercitandosi con la lettura ad alta voce, anche con ottimi risultati. All'esame hanno quindi messo in pratica i consigli ricevuti su come proporre una lettura ai bambini, evidenziando in che modo sia possibile cercare di tenere alta l'attenzione dei più piccoli e creare interesse per le storie.

È stato interessante notare come la maggior parte degli iscritti all'esame abbia scelto di portare un albo con le parole, mentre in pochissimi casi la scelta è ricaduta su un *silent book*, che richiede indubbiamente uno sforzo maggiore – soprattutto da parte dell'adulto – in quanto si tratta di uno spazio aperto e – in apparenza – 'silenzioso' che dobbiamo riempire di parole. Marcella Terrusi (2017, p. 28):

Il *silent book* chiede prima di ogni altra cosa di essere guardato attentamente, dall'inizio alla fine, con pazienza e rapidità insieme – gli adulti mediamente saltano le pagine, commentano la qualità delle figure, si soffermano troppo su pagine singole e si stupiscono quando viene chiesto loro di cercare il filo del racconto (Marcella Terrusi, 2017, p. 28).

Proprio a proposito dei *silent book*, in occasione delle lezioni è stato organizzato un laboratorio con gli albi senza parole nel quale le studentesse – divise in gruppi – sono state chiamate a dare voce alle immagini

Effects of Reading

e a progettare un'attività laboratoriale rivolta alla prima infanzia³. Dopo un primo momento di titubanza, di fronte alle doppie pagine prive di parole, i singoli gruppi hanno iniziato a condividere tutto ciò che vedevano nelle illustrazioni e a cercare, insieme, quel 'filo invisibile' del racconto che hanno poi letto ad alta voce in aula.

In occasione dell'esame, le studentesse hanno raccontato di essersi messe alla prova nei nidi dove stavano svolgendo il tirocinio e di aver iniziato a introdurre quotidianamente il momento della lettura ad alta voce allestendo un vero e proprio angolo dedicato a questo, che, con il passare dei giorni, è diventato un luogo rassicurante e piacevole dove i bambini e le bambine andavano in autonomia. Le studentesse hanno dimostrato di aver compreso l'importanza di questa pratica e dei benefici della proposta precoce di lettura ai bambini e alle bambine, mettendola così in quel 'bagaglio' che porteranno con sé una volta concluso il percorso universitario.

Se, dunque, è evidente quanto sia importante iniziare tale pratica sin dalla prima infanzia, è comunque necessario rendere costante e sistematica la pratica della lettura ad alta voce in tutti i gradi del sistema di istruzione. Come evidenzia Aidan Chambers, "leggere ad alta voce è fondamentale per aiutare a diventare lettori. Ed è un errore pensare che sia necessario farlo solo nelle fasi iniziali, cioè in quel periodo che definiamo di 'apprendimento della lettura'" (Chambers, 2015, p. 76). Chambers sottolinea, infatti, come sia necessario leggere ad alta voce lungo tutto il percorso scolastico. La scuola, dunque, ha un ruolo determinante nel promuovere e rendere effettiva la pratica di lettura ad alta voce nel sistema di istruzione, non intendendo la lettura come esercizio, allenamento e verifica delle abilità di lettura o come strumento di controllo, come ben evidenziato da Federico Batini (Batini, 2022, p. 11).

È fondamentale, infatti, far comprendere il vero significato dell'importanza di veicolare storie e di provare emozioni attraverso la lettura. Un impegno, quello della pratica della lettura ad alta voce, che non deve essere vissuto come un "compito da eseguire" attraverso una lettura passiva, ma come un momento piacevole in cui condividere storie, sprigionare l'immaginazione e la creatività e contribuire a rendere i piccoli ascoltatori futuri lettori. Le idee, le impressioni e le osservazioni che studenti e studentesse hanno condiviso attraverso le risposte ai questionari proposti all'inizio e alla fine del corso, hanno dimostrato l'efficacia degli incontri con coloro che ogni giorno operano in contesti legati al mondo dell'infanzia. Si ritiene che il confronto con tante esperienze diverse abbia arricchito i partecipanti, i quali si stanno formando per diventare educatori ed educatrici, figure professionali che non devono più "custodire" i bambini ma accompagnarli nel loro processo di sviluppo e apprendimento. Nell'anno accademico 2021/2022 è stato proposto un solo questionario all'inizio del corso per svolgere un'indagine relativa alla conoscenza degli studenti del significato di letteratura per l'infanzia, albo illustrato e albo senza parole e alla loro esperienza di lettura ad alta voce con i bambini e le bambine in età prescolare. L'anno accademico successivo, invece, sono stati proposti due questionari, uno all'inizio e l'altro alla fine del corso con l'intento di indagare – attraverso domande aperte – sulle conoscenze dei frequentanti inerenti la letteratura per l'infanzia, le tipologie di libri per bambini e bambine, la personale esperienza con la lettura di un albo illustrato e la loro esperienza diretta con iniziative legate alla lettura.

Analizzando le risposte delle settantasei studentesse al questionario proposto all'inizio del corso⁴ – li-

3 Gli studenti e le studentesse hanno lavorato sui seguenti silent: Maja Celija, *Chiuso per ferie*, Topipittori, Milano, 2006; Suzy Lee, *Londa*, Corraini, Mantova, 2008; Ead., *Mirror*, Corraini, Mantova, 2008; Irene Penazzi, *Su e giù per le montagne*, Terre di mezzo, Milano, 2021; David Wiesner, *Flutti*, Orecchio Acerbo, Roma, 2022; Mark Janssen, *L'isola*, Il Castello srl, Milano, 2019; Silvia Borando, *Niente da fare*, Minibombo, Reggio Emilia, 2020; John Hare, *Gita sulla Luna*, Babalibri, Milano, 2019; Id., *Gita sotto l'oceano*, Babalibri, Milano, 2020; Marta Bartolj, *Via della gentilezza*, Terre di mezzo, Milano, 2018.

4 Le domande del questionario erano le seguenti: 1) Secondo lei, che cosa si intende per "letteratura per l'infanzia"? 2) Fa parte di associazioni o di progetti che si occupano di promozione della lettura rivolta ai bambini e alle bambine? 3) Se sì, indichi quali con una breve descrizione; 4) Qual è il suo ricordo più lontano legato a un libro con le illustrazioni? 5) Secondo

Effects of Reading

mitandoci solamente ad alcuni aspetti –, è possibile evidenziare innanzitutto come la “letteratura per l’infanzia” sia stata confusa con “lettura”. In diciannove questionari, infatti, le studentesse hanno definito la letteratura come lettura, rispondendo, per esempio, «si tratta della lettura... volta a stimolare la curiosità e l’immaginazione dei più piccoli», «è una tipologia di lettura adatta alle capacità cognitive, sociali, fisiche dei bambini della fascia d’età 0-6» e, ancora, «si intende la lettura ad alta voce di racconti, storie o fiabe ai bambini e la visione di immagini». Negli altri casi le studentesse hanno definito la letteratura per l’infanzia come una branca della letteratura che comprende testi per l’infanzia, con alcune eccezioni. Infatti, in un caso, è stato fatto riferimento alle storie narrate attraverso suoni e immagini, mentre in altre tre risposte sono stati inclusi esclusivamente gli albi illustrati. È, inoltre, emerso che, per undici studentesse, lo scopo del libro per l’infanzia sia esclusivamente quello di trasmettere una morale. Una risposta che denota come esse non fossero ancora a conoscenza dell’ampia offerta di libri per l’infanzia, i quali spesso contengono storie che mirano a far divertire i lettori, proponendo come protagonisti anche personaggi “fuori dagli schemi”. Per quanto riguarda la seconda domanda, relativa alla conoscenza di associazioni e progetti che si occupano di promozione della lettura, è stata registrata una sola risposta positiva.

Dall’analisi delle risposte relative alle esperienze personali di lettura di albi illustrati e *silent book*, si nota come siano state rare le occasioni in cui le studentesse hanno sperimentato la lettura ad alta voce, sia come lettrici che come uditrici. Si tratta di un’esperienza il più delle volte vissuta durante il tirocinio al nido d’infanzia. Oltre agli undici casi di letture sporadiche ad alta voce nell’ambiente domestico e in occasione del progetto alternanza scuola-lavoro negli asili nido o del servizio civile, le dieci studentesse che avevano già svolto il tirocinio e che, quindi, avevano avuto modo di trascorrere un tempo piuttosto lungo al nido, hanno raccontato di aver sperimentato la lettura ad alta voce in maniera costante e sistematica. Le dieci studentesse che hanno vissuto questa esperienza hanno spiegato che si trattava di una pratica abituale per le educatrici e di aver utilizzato, con bambini tra i 6 e i 15 mesi, soprattutto i «libri con le facce» o che rappresentavano oggetti. I libri con le facce, infatti, sono consigliati dai 6 mesi perché è il momento in cui i bambini iniziano a prestare attenzione anche alle immagini; tra i 9 e i 12 mesi invece è importante inserire i «libri-nomenclatura», che propongono oggetti e azioni inserite in un contesto (Dal Gobbo, 2019, p. 28). Tra le studentesse che hanno dichiarato di aver vissuto l’esperienza di lettura, solamente due l’hanno definita come un’esperienza positiva e piacevole, le altre hanno evidenziato le difficoltà riscontrate nell’attirare l’attenzione dei bambini e il non sentirsi adeguate. Quattro risposte, invece, hanno evidenziato come siano sempre state le educatrici a leggere e mai le tirocinanti, mentre nei restanti casi le studentesse hanno risposto di non aver mai avuto esperienza di lettura di albi.

Alla fine del corso è stato riproposto un altro questionario con lo scopo di mettere in evidenza l’efficacia o meno degli incontri organizzati, ma soprattutto per verificare se e come i contenuti delle lezioni e dei seminari fossero serviti a stimolare un nuovo e diverso approccio ai libri per l’infanzia e alla lettura.

In particolare, si evidenzia come sia cambiato il modo di ‘guardare’ al mondo dei libri per l’infanzia. Sono state riproposte alle studentesse le domande inerenti il significato di letteratura per l’infanzia, albo illustrato e *silent book* e chiesto se gli incontri proposti avessero fatto nascere in loro il desiderio di entrare a far parte di associazioni o progetti dedicati alla promozione della lettura⁵. Dall’analisi delle risposte – in

lei, che cos’è un albo illustrato? 6) E un *silent book*? 7) Ha mai avuto esperienze di lettura di un albo illustrato? Se sì, in quale occasione? Racconti la sua esperienza indicando eventuali difficoltà e specificando la modalità di lettura (autonoma, ad alta voce...); 8) Ha mai avuto esperienze di lettura di un *silent book*? Racconti la sua esperienza indicando eventuali difficoltà e specificando la modalità di lettura (autonoma, ad alta voce...); 9) Albi illustrati: adatti a tutte le età? Esprima un’opinione personale; 10) Durante il corso le piacerebbe incontrare: esperto di lettura ad alta voce; libraio/libraria; associazione o altra realtà impegnata in progetti di promozione della lettura; altro; 11) Albi illustrati: quali albi conosce? 12) Le è mai capitato di progettare e realizzare un laboratorio utilizzando un albo illustrato? Se sì, descriva brevemente l’attività.

5 Le domande del questionario di fine corso erano le seguenti: 1) Che cosa si intende per “letteratura per l’infanzia”? 2) Che

Effects of Reading

questo caso hanno risposto sessantacinque studentesse – è emerso come sessantuno partecipanti abbiano espresso la volontà di diventare lettrici volontarie del programma “Nati per Leggere” e due abbiano manifestato grande interesse nei confronti dell’organizzazione internazionale no-profit *International Board on Book for Young people*, che ha visto la sezione italiana impegnata nel progetto di cooperazione internazionale “Silent Books. From the world to Lampedusa and back”, grazie al quale è stata costituita una biblioteca dedicata ai bambini e ragazzi che vivono sull’isola di Lampedusa e ai giovani ospiti del Centro di Primo Soccorso e Accoglienza. È stata, inoltre, realizzata una selezione internazionale di *silent book*, in collaborazione con la rete internazionale di IBBY e con il Palazzo delle Esposizioni di Roma (Zizioli, 2017).

Per quanto riguarda l’aspetto dei benefici della lettura ad alta voce, si evidenzia come l’85% delle studentesse abbia dichiarato di non conoscere, prima del corso, i benefici prodotti da questa pratica. Il 10% per cento ha risposto di essere consapevole dell’importanza della lettura ad alta voce, senza però essere a conoscenza dei numerosi vantaggi che essa comporta e, soprattutto, dell’importanza di iniziare già dalla prima infanzia; mentre il restante 5% ha risposto di esserne a conoscenza, il più delle volte perché ne aveva sentito parlare nei contesti lavorativi come i nidi d’infanzia o in corsi di formazione. Il 95% delle studentesse ha ammesso di essere rimasto colpito dall’importanza della precocità dell’intervento, ben evidenziata da Tubaldi quando ha spiegato che già al sesto mese di gravidanza l’apparato uditivo è sviluppato e, quindi, già nei corsi di accompagnamento alla nascita, si invitano i genitori a condividere una storia, in quanto il feto ascolta, recepisce e memorizza la ‘lingua’ della madre e del padre (DeCasper & Fifer, 1980; Mehler et al., 1988). Per esempio, una studentessa ha scritto: “Prima del corso immaginavo o comunque ero convinta dell’importanza della lettura e della lettura ad alta voce, ma dopo il corso, conosco i benefici [...] e questo ha ulteriormente rafforzato la mia convinzione e la mia passione verso i libri”, evidenziando di essere rimasta particolarmente colpita dai numerosi effetti positivi della lettura ad alta voce sin dalla prima infanzia e di aver compreso l’importanza della “relazione che si crea tra chi legge e chi ascolta”, che non è “solo narrazione, come pensavo prima”, ma “si crea un vero e proprio rapporto di fiducia”.

Altri, invece, hanno scritto che conoscevano già l’importanza della lettura ad alta voce, ma non in maniera così approfondita. Infatti, tra le risposte si legge: “Prima vedevo la lettura semplicemente come un qualcosa di piacevole da fare individualmente, senza immaginare che potessero esserci, invece, diverse modalità per approcciarsi ad essa e così tanti benefici”. Un’altra ha scritto “Non conoscevo i benefici della lettura ad alta voce e non avevo mai riflettuto su questo tema, soprattutto perché non ho mai avuto modo di sperimentare questa pratica”. La maggior parte delle studentesse (58) ha specificato che sono abituate a leggere in silenzio, solo per se stesse e che a scuola non hanno mai ‘ricevuto’ una lettura ad alta voce, ma che da quel momento l’avrebbero sperimentata con più frequenza al nido d’infanzia. Dall’analisi delle risposte, infatti, è interessante notare anche come le studentesse abbiano evidenziato che, da quel momento, si sarebbero approcciate diversamente alla lettura, soprattutto nell’ambito lavorativo, sperimentando la lettura ad alta voce di albi illustrati, facendola diventare una pratica quotidiana e continuativa, anche con l’intento di “innescare la voglia di leggere libri anche fuori dal contesto educativo”.

Inoltre, in base a quanto scritto dalle partecipanti, emerge anche come il corso sia servito per stimolare il desiderio di riprendere la pratica della lettura, abbandonata da anni.

Dalle risposte del questionario finale è dunque emersa una nuova consapevolezza, non solo relativa al concetto di letteratura per l’infanzia, ma soprattutto alla potente pratica che ogni giorno studenti e stu-

cos’è un albo illustrato? 3) E un *silent book*?; 4) Nel corso delle lezioni avete avuto modo di conoscere progetti e associazione che si occupano di promozione della lettura ai bambini e alle bambine. Le farebbe piacere far parte di una di queste realtà? Se sì, quale e perché? 3) Come definireste un albo illustrato? 4) Tra gli albi presentati a lezione ai seminari, quale le è piaciuto di più? Perché? 5) Prima del corso, conoscevi i benefici della lettura ad alta voce? 6) Per quanto riguarda la lettura ad alta voce, quale aspetto ti ha colpito maggiormente? 7) In che modo hai intenzione di applicare nel tuo lavoro i contenuti delle lezioni e dei seminari (utilizzo di albi illustrati, lettura ad alta voce...)? 8) Quale seminario ti ha colpito di più e perché?

Effects of Reading

dentesse avranno modo di sperimentare come educatori: quella della lettura ad alta voce. In molti casi, inoltre, le studentesse hanno evidenziato come proprio questa pratica richieda un grande senso di responsabilità nei confronti della crescita e dello sviluppo dei bambini e delle bambine, della quale non si erano ancora rese pienamente conto.

In tutte le risposte hanno messo ben in evidenza che – una volta intrapresa la strada all'interno dei servizi educativi per l'infanzia – si sentono pronte e motivate a mettere in campo le tante nozioni apprese e di promuovere la lettura ad alta voce nei contesti di lavoro, parlando con le famiglie e organizzando attività con i bambini e le bambine. Alcune studentesse hanno raccontato – in occasione dell'esame finale – come spesso la timidezza le abbia bloccate nel proporre una lettura ad alta voce al nido dove svolgevano il tirocinio, ma ascoltare i tanti interventi sull'importanza di questa pratica sia stato decisivo e le abbia aiutato a trovare il coraggio per sperimentarla.

4. Conclusioni

Dall'analisi delle riflessioni e impressioni degli studenti e delle studentesse – raccolte nell'anno accademico 2022/2023 – si ritiene fondamentale proseguire nell'organizzazione di cicli di seminari sul tema della letteratura per l'infanzia e della lettura ad alta voce, con lo scopo di far capire agli studenti e alle studentesse in che modo adottare questa pratica nei contesti educativi. L'obiettivo dei momenti di approfondimento proposti in occasione dei seminari era quello di far conoscere numerose realtà che operano a livello locale e nazionale, ma anche di conoscere i benefici della lettura ad alta voce e di sperimentare attività pratiche legate ad essa. L'intento era anche quello di sensibilizzare coloro che lavorano e lavoreranno con i bambini e le bambine sull'importanza della lettura: a loro spetta il compito di contribuire a rendere tale pratica parte integrante della vita quotidiana. Gli studenti e le studentesse hanno anche avuto modo di conoscere più a fondo il mondo degli albi illustrati e comprendere pienamente in che modo potranno utilizzare l'oggetto-libro nel contesto del nido d'infanzia.

La dimostrazione dell'efficacia di questi incontri risiede anche nella scelta di molte laureande di proporre un progetto di lettura nei nidi d'infanzia per poi presentarlo nel lavoro finale di tesi. Solo per fare un esempio, la studentessa Valentina Rango (2023) ha recentemente svolto un lavoro di tesi dedicato all'importanza della lettura ad alta voce nella prima infanzia. La laureanda ha ideato e realizzato un progetto sperimentale in una comunità familiare rivolta a donne in situazioni di grave disagio sociale con figli e a minori in stato di abbandono. Lo scopo del progetto era quello di inserire la lettura ad alta voce tra le attività educative della struttura, “rendendolo un momento non più individuale ma di gruppo”.

La studentessa ha coinvolto bambini e bambine della fascia d'età 0-6 anni in nove incontri di circa due ore ciascuno. Nei primi incontri è partita da brevi e semplici letture fino a proporre storie più lunghe che richiedevano maggiore attenzione, cercando quindi di creare una vera e propria routine nella vita dei bambini, utilizzando albi illustrati. Rango (2023) ha evidenziato come i bambini, non abituati alla lettura ad alta voce e condivisa in gruppo, si siano avvicinati sempre di più ai libri proposti e, con il passare delle settimane, siano aumentati i tempi di ascolto. Ha, inoltre, notato come sia cresciuta la relazione tra gli stessi bambini, sottolineando quanto un'attività di questo tipo, in strutture come quella di una comunità familiare, possa anche avvicinare non solo la mamma e il bambino, ma anche rafforzare il legame con gli altri bambini presenti. Inoltre, il progetto ha permesso di garantire quel “diritto di accesso” al libro che appartiene a tutti i bambini e a tutte le bambine, ma che, seppur riconosciuto, non è garantito universalmente.

In conclusione, quindi, si ritiene che sia molto importante proporre queste iniziative e far sperimentare le tecniche di lettura anche in contesti come quello universitario, in cui si stanno formando futuri educatori di nido e insegnanti, i quali, in questo modo, possono diventare consapevoli della potente pratica, quella della lettura ad alta voce, che possono utilizzare in classe attraverso uno strumento prezioso come il libro.

Effects of Reading

Dato l'elevato numero di risposte nelle quali le studentesse hanno evidenziato come non fossero a conoscenza dei benefici della lettura ad alta voce e dei tanti progetti che vengono promossi intorno ad essa, è importante puntare l'attenzione sul ruolo decisivo della lettura ad alta voce nel sistema di istruzione (Batini, 2022). Come evidenzia Tiziana Bruno, affinché si possa verificare un autentico progresso nell'educazione alla lettura, è importante intervenire sul sistema scolastico ed è fondamentale «la formazione di educatori, docenti e genitori, affinché insieme diventino competenti promotori della lettura e aiutino i giovani lettori a scoprire la bellezza delle storie dei libri, fin dalla più tenera età» (Bruno, 2023, p. 430).

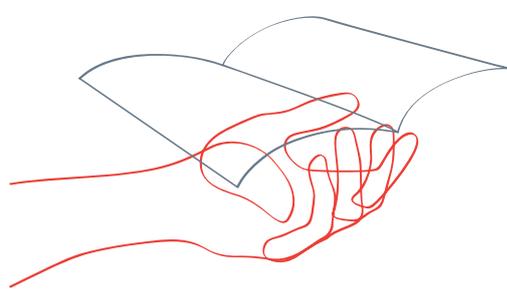
Si evidenzia, pertanto, la necessità di avviare interventi sempre più incisivi e sistematici dedicati alla letteratura per l'infanzia e alle pratiche di lettura partendo dal nido per poi proseguire nel corso dell'intero ciclo della scuola di base, anche per avere un domani educatori, insegnanti e genitori che si prendano cura del benessere dei bambini e delle bambine in maniera sempre più consapevole.

Riferimenti bibliografici

- Aram, D., & Schapira, R. (2012). Parent-Child Shared Book Reading and Socio-Emotional Development. *Italian Journal of Family Education*, 2, 55-66. https://www.researchgate.net/publication/280239695_Aram_D_Shapira_R_2012_Parent-child_shared_book_reading_and_socio-emotional_development_Italian_Journal_of_Family_Education_2_55-66#fullTextFileContent
- Ascenzi, A., & Sani, R. (2017). *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento, Vol. I*. FrancoAngeli.
- Barsotti, S. (2015). L'albo illustrato un crocevia di linguaggi. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 15(2), 207-217. <https://doi.org/10.13128/formare-17072>
- Batini, F. (2018). *Leggimi ancora. Letture ad alta voce e Life Skills*. Giunti scuola.
- Batini, F. (2019). *Leggere ad alta voce. Metodi e strategie per costruire competenze per la vita*. Giunti scuola.
- Batini, F. (2021). *Ad alta voce. La lettura che fa bene a tutti*. Giunti.
- Batini, F. (2022). *Letture ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Carocci.
- Batini, F., & Giusti, S. (A cura di), (2021). *Tecniche per la lettura ad alta voce. 27 suggerimenti per la fascia 0-6 anni*. FrancoAngeli.
- Bruno, T. (2023). *Fare scuola con le storie. Esperienze di educazione alla lettura in classe*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Campagnaro, M., & Dallari, M. (2013). *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Capetti, A. (2018). *A scuola con gli albi. Insegnare la bellezza delle parole e delle immagini*. Topipittori.
- Chambers, A. (2015). *Il lettore infinito. Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*. Equilibri.
- Dal Gobbo, A. (2019). *Quando i grandi leggono ai bambini*. Donzelli.
- DeCasper A.J., & Fifer W.P. (1980). Of human bonding: newborns prefer their mother's voices. *Science*, 208 (4448), 1174-6. <https://home.fau.edu/lewkowic/web/decasper%20&%20fifer%201980.pdf>
- Dunst, C. J., Simkus, A., & Hamby D. W. (2012), Effects of Reading to Infants and Toddlers on Their Early Language Development. *CELLreviews*, 5(4), 1-10. http://www.earlyliteracylearning.org/cellreviews/cellreviews_v5_n3.pdf
- Farina, L. (Ed.) (2013). *La casa delle meraviglie. La Emme Edizioni di Rosellina Archinto*. Topipittori.
- Hamelin (Ed.) (2012). *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*. Donzelli.
- Hutton, J. S., Horowitz-Kraus, T., Mendelsohn, A. L., DeWitt, T., Holland, S. K., & C-Mind Authorship Consortium. (2015). Home Reading Environment and Brain Activation in Preschool Children Listening to Stories. *Pediatrics*, 136(3), 466-478. 10.1542/peds.2015-0359
- Law, J., Charlton, J., McKean, C., Beyer, F., Fernandez-Garcia, C., Mashayekhi, A., & Rush, R. (2018). *Parent-child reading to improve language development and school readiness: A systematic review and meta-analysis (Final re-*

Effects of Reading

- port*). Newcastle University & Queen Margaret University. <https://test-eresearch.qmu.ac.uk/handle/20.500.12289/9062>
- Lionni, L. (1999). *Piccolo blu e piccolo giallo*. Babalibri
- Meda, J. (2021). C'era una volta al grammofofono... Le fiabe sonore della Durium tra tradizione e fantasia (1933-1950). In S. Polenghi, F. Cereda, & P. Zini (Eds.), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive* (pp. 962-969). PensaMultimedia. https://www.pensamultimedia.it/download/1771/e4781248eb9a/parallele_la-responsabilita-della-pedagogia.pdf
- Mehler J., Jusczyk P., Lambertz G., Halsted N., Bertoni J., & Amiel-Tison C. (1988). A precursor of language acquisition in young infants. *Cognition*, 29(2), 143-178. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(88\)90035-2](https://doi.org/10.1016/0010-0277(88)90035-2)
- Rango, V. (2023). *L'importanza della lettura ad alta voce nella prima infanzia. Progetto sperimentale nella comunità familiare "San Giuseppe Sposo" di Cingoli*, [Tesi di laurea, Scienze dell'Educazione e della Formazione, Università degli Studi di Macerata].
- Sendak, M. (1969). *Nel paese dei mostri selvaggi*. Emme Edizioni.
- Sola, S., & Vassalli, P. (2014). *I nostri anni 70. Libri per ragazzi in Italia*. Corraini.
- Tamburlini, G. (2015). Lettura condivisa in famiglia e sviluppo del cervello nel bambino. *Medico e bambino*, 8, 2-7. https://www.natiperleggere.it/wp/wp-content/uploads/2018/09/Tamburlini_Lettura-condivisa-in-famiglia-e-sviluppo-del-cervello-nel-bambino_MeB_2015.pdf
- Terrusi, M. (2017). *Meraviglie mute. Silent book e letteratura per l'infanzia*. Carocci.
- Terrusi, M. (2020). *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Carocci.
- Zago, G., Callegari, C., & Campagnaro, M. (2019). *La casa nella Letteratura per l'infanzia contemporanea, Figure, modelli e visioni nella Letteratura per l'infanzia dal Novecento ad oggi*. PensaMultiMedia.
- Zizioli, E. (2017). *I tesori della lettura sull'isola. Una pratica di cittadinanza possibile*. Sinnos.



Reading and writing between digital and paper. The students' voice

Leggere e scrivere tra digitale e cartaceo.
La voce degli studenti*

Andrea Nardi

Research assistant | National Institute For Documentation, Innovation And Educational Research (INDIRE) | a.nardi@indire.it

Rudi Bartolini

Researcher | National Institute For Documentation, Innovation And Educational Research (INDIRE) | r.bartolini@indire.it

Alessandra Anichini

Senior researcher | National Institute For Documentation, Innovation And Educational Research (INDIRE) | a.anichini@indire.it

Francesca Pestellini

Research assistant | National Institute For Documentation, Innovation And Educational Research (INDIRE) | f.pestellini@indire.it

ABSTRACT

This paper describes a study conducted by the Indire research group on Media Education in the framework of a project launched in the academic year 2020/21, in collaboration with the IC "Ugo Amaldi" of Cadeo and Pontenure. The working group carried out a reflection on the design and self-production of digital textbooks for lower secondary schools. The school involved in the research has been engaged in the *Avanguardie Educative* Movement since 2014, first as the lead school of the Idea Integration of digital educational content/textbooks and then as a "hub regional school". In view of redesigning the textbooks self-produced by teachers in some curricular disciplines, including Geography, Music, Art and Italian, the need arose to investigate the students' relationship with paper and digital educational tools used in reading and writing activities, as well as their preferences and perceptions in using those tools. It was then decided to survey the pupils' study habits and preferences for use, with the aim of obtaining useful directions for redesigning self-produced textbooks. The survey was administered to 308 students for the purpose of investigating, in particular, i) the students' modes of study; ii) how the students use digital and paper tools in their home study activities; and iii) the use of digital and paper tools in the context of educational activities carried out at school. The survey's results are here presented and discussed.

Keywords: Digital reading, digital writing, e-textbooks, study practices, student voice

1. Introduzione

La presente indagine si colloca all'interno di un percorso di ricerca avviato nell'anno scolastico 2020/21 e portato avanti da un gruppo di ricercatori Indire assieme all'IC "Ugo Amaldi" di Cadeo e Pontenure, in provincia di Piacenza. Il gruppo di lavoro¹ ha svolto una riflessione sulla progettazione e auto-produzione dei libri di testo digitali per la scuola secondaria di primo grado, una pratica diffusa nell'istituto fino dal 2012 (si veda il progetto Libr@). La scuola in questione è impegnata nel Movimento di *Avanguardie Educative* dal 2014, prima come scuola capofila dell'Idea Integrazione CDD/Libri di testo e poi come scuola polo. In vista della riprogettazione dei libri di testo che l'istituto autoproduce per alcune discipline curriculari tra cui la Geografia, la Musica, l'Educazione artistica, l'Italiano, è nata l'esigenza di approfondire il rapporto degli studenti con gli strumenti didattici cartacei e digitali per le attività di studio. Si è deciso, quindi, di interpellarli per approfondire le modalità con cui si avvicinano allo studio, capire come utilizzano iPad, pc, libri e quaderni cartacei e quali siano le loro preferenze d'uso. L'intento era quello di ottenere dalla loro voce, indicazioni utili alla riconfigurazione dei libri di testo autoprodotti.

Al di là dell'obiettivo di contesto, l'indagine si è rivelata significativa per una riflessione a tutto tondo sul rapporto tra digitale e cartaceo nelle attività di studio, in relazione a questo ordine di scuola. Nel corso degli ultimi anni sono state svolte, infatti, numerose ricerche sulla lettura e lo studio in digitale, ma si è trattato di indagini relative all'ambito universitario o alle scuole secondarie di secondo grado.

Nella prima parte del contributo viene fornita una breve cornice teorica utile a inquadrare il contesto nel quale si colloca la ricerca condotta. Nella seconda viene descritta l'impostazione metodologica dello studio. Nella terza e quarta parte viene presentata e discussa una sintesi dei principali risultati emersi. L'articolo si chiude con alcune considerazioni maturate in esito ai dati ottenuti.

2. Quadro teorico

Negli ultimi anni la questione relativa alle implicazioni cognitive ed educative della *digital reading* è tornata in auge sia sui mezzi di informazione che in ambito accademico a seguito di una serie di fattori concomitanti: la crescente diffusione dei libri di testo digitali per l'attività didattica in classe e la migrazione verso *paperless classrooms* in tutto il mondo (Meishar-Tal & Shonfeld, 2018); l'uso sempre più diffuso dei dispositivi elettronici per la lettura e lo studio da casa; iii) l'affermazione di Internet come fonte principale per documentarsi, informarsi ed apprendere a discapito di strumenti più tradizionali; il consolidamento di alcuni meccanismi di funzionamento degli algoritmi informatici che impongono regole alla diffusione della conoscenza e alla possibilità che i lettori hanno di ottenere informazioni che si discostano dalle loro idee, opinioni, credenze e pregiudizi (Pariser, 2011; Sunstein, 2009); l'ondata di infodemia propagatasi durante l'emergenza sanitaria che ha distorto in particolar modo la comunicazione scientifica (Zarocostas, 2020); il timore, sempre più condiviso tra gli studiosi, che l'incapacità di comprendere testi letti online possa ripercuotersi negativamente sulla possibilità che i lettori hanno di 'difendersi' da tipologie diverse di narrazione manipolatoria.

La ricerca sul confronto tra lettura su schermo e lettura su carta è solo agli inizi e il medium di lettura digitale è ancora relativamente giovane per stabilire i suoi effetti nel lungo periodo. Quando si analizzano i dati forniti dagli studi e dalle ricerche che hanno confrontato l'efficacia della lettura tradizionale e digitale dobbiamo inoltre tenere in considerazione che ottenere risultati comparabili da ricerche di questo tipo è un'operazione molto complessa per la molteplicità delle variabili chiamate in causa: la varietà dei gruppi scelti per le ricerche in termini di età, genere, grado di istruzione, livello socio-economico, e competenze

1 Il gruppo di ricerca è composto da Andrea Nardi, Rudi Bartolini, Alessandra Anichini e Francesca Pestellini.

Effects of Reading

pregresse di lettura (Delgado et al., 2018); l'eterogeneità dei testi utilizzati per i test in termini di genere, formato, tipologia, lunghezza, complessità, tempo a disposizione per le prove (Singer & Alexander, 2017); la diversità dei dispositivi di lettura impiegati per le rilevazioni in termini di affordance, design, usabilità ed ergonomia cognitiva (Nardi, 2015); i diversi atteggiamenti, abitudini e preferenze di lettura dei partecipanti (van der Weel & Mangen, 2022); il problema di interpretare dati che provengono da studi svolti perlopiù in ambienti controllati e non in condizioni di lettura che si avrebbero in situazioni di vita reale fuori dalle circostanze sperimentali (Kovac & van der Weel, 2020). Inoltre, molte delle prove di lettura in ambiente digitale, comprese quelle OCSE/PISA, non analizzano quel tipo di lettura prolungata di testi lunghi, lineari, espositivi che avviene, ad esempio, quando studiamo per diverse ore consecutive, e non conosciamo gli effetti sulla comprensione quando la lunghezza dei testi aumenta oltre le poche righe normalmente somministrate nei test (van der Weel & Mangen, 2022). Tuttavia, i risultati delle ricerche condotte in questo campo vengono spesso decontestualizzati dalle condizioni sperimentali, presentati di un modo semplicistico e riassunti in dispute del tipo "è meglio leggere su carta o in digitale". Questo approccio parte però da un'errata contrapposizione tra le due esperienze di lettura e andrebbe sostituito con un'analisi che cerchi di superare queste dicotomie (Nardi, 2022; Roncaglia, 2021).

Fatte queste dovute premesse, non possiamo però esimerci da un'indagine che cerchi di capire "cosa stiamo perdendo e cosa stiamo guadagnando" nella transizione dalla lettura tradizionalmente intesa alla lettura che passa sempre più sovente attraverso gli schermi digitali. Con le dovute precauzioni, dobbiamo quindi rilevare come tutte le sintesi degli studi più affidabili e pertinenti pubblicate finora (Clinton, 2019; Delgado et al., 2018; E-READ, 2019; Furenes et al., 2021; Kong et al., 2018; Singer & Alexander, 2017) siano giunte alle medesime conclusioni, ovvero che: quando non si leggono testi informativi brevi come news, aggiornamenti, post ma testi più lunghi, complessi, cognitivamente ed emotivamente più impegnativi, la comprensione tende ad essere migliore se si legge su carta rispetto alla lettura in digitale. Ciò spinge a ritenere ancora il medium cartaceo come il mezzo migliore per comprendere a fondo un testo, memorizzare ed estrarne nuove informazioni (E-READ, 2019). Questo «effetto di inferiorità dello schermo» (Ben-Yehudah & Eshet-Alkalai, 2021) viene attribuito ad una serie di fattori: l'esposizione ai soli testi digitali non sarebbe sufficiente per diventare lettori esperti nel nuovo contesto digitale (Salmerón et al., 2018); si registra negli ultimi venti anni un progressivo deterioramento delle performance di lettura dovuto alla maggior esposizione dei giovani lettori al mezzo digitale (Kovac & van der Weel, 2020); i lettori online mostrano un'autoregolazione meno efficace (Sidi et al., 2017) e la tendenza a sovrastimare le proprie competenze/prestazioni di lettura sullo schermo perché associano il medium cartaceo alla lettura attenta di testi rilevanti e quello digitale alla decodifica rapida di testi meno importanti (Ackerman & Goldsmith, 2011; Halamish & Elbaz, 2020); si ipotizza un possibile trasferimento di alcune pratiche cognitive inefficaci – tempi di attenzione più brevi, abitudini di lettura più frammentate, minore profondità di coinvolgimento con il testo, analisi superficiale, scarsa calibrazione cognitiva e conservazione delle informazioni – dalla lettura digitale a quella tradizionale (Kovac & Van der Weel, 2018; Wolf, 2018).

Allo stesso tempo le indagini internazionali ci informano che maggiore/più frequente è l'uso della tecnologia digitale in classe, peggiori sono le performance degli studenti ai test di lettura digitale e che chi studia con più frequenza nel formato cartaceo, rispetto a quello digitale, ha migliori prestazioni di lettura e trascorre più tempo a leggere anche nel tempo libero (OECD, 2021a). Durante la presentazione dell'ultimo report *Ocse 21st century readers: Developing literacy skills in a digital world* (OECD, 2021a), Andreas Schleicher, Direttore per l'Istruzione e le Competenze dell'OCSE ha commentato questi risultati definendoli come «la scoperta più inquietante di questo report» (OECD, 2021b, 11'23"), anche se, a dire il vero, già nel report del 2015, sempre a cura dell'OCSE, erano emerse indicazioni che andavano in questa direzione². I lettori migliori sembrano essere proprio quelli che leggono più spesso su carta e questi lettori mo-

2 Nel report si leggeva che «nonostante investimenti considerevoli in computer, connessioni internet e software educativo,

Effects of Reading

strano poi, paradossalmente, maggiori competenze anche nell'uso della tecnologia digitale. Gli adolescenti che trascorrono più tempo a leggere testi di narrativa, rispetto ad altre tipologie di testi, hanno capacità di lettura significativamente più forti rispetto ai loro coetanei (Jerrim & Moss, 2019)³.

Nonostante i considerevoli investimenti degli ultimi anni nella transizione ai libri di testo digitali, se si guarda ai potenziali benefici per l'apprendimento, le evidenze a disposizione sembrano quindi essere in controtendenza rispetto a questa scelta. I dati relativi alle abitudini di lettura nel nostro Paese non sono più rassicuranti, mostrando da anni una progressiva disaffezione alla pratica del leggere e un calo drastico del consumo di letteratura (ISTAT, 2019; 2021). La crescita della lettura di libri digitali è risultata assai modesta e non è riuscita a compensare la perdita di lettori registrata dalle rilevazioni Istat. Al contrario di quello che si potrebbe pensare, la lettura di e-book è ancora scarsamente diffusa, soprattutto tra le nuove generazioni (Solimine, 2019). Indipendentemente dalla propensione o meno all'uso di dispositivi di lettura digitali, i lettori sono rimasti fedeli al modello tradizionale della forma-libro, anche durante la chiusura forzata di librerie e biblioteche nel lockdown (Roncaglia, 2021). La maggior parte degli studenti preferisce ancora optare per il libro di testo tradizionale e solo una minoranza attiva la versione digitale, che poi utilizza sporadicamente e non per tutte le discipline (AIE, 2020a). Anche durante gli anni di pandemia si è preferito continuare ad utilizzare il libro di testo cartaceo, seppur in presenza di materiale e strumenti digitali a supporto della DAD (AIE, 2020b). Si registra contestualmente una riduzione progressiva del tempo che i giovani lettori dedicano alla lettura lunga, senza distrazioni, sia di narrativa che di saggistica (CEPELL-AIE, 2021). La scomparsa della lettura lunga è evidente anche nell'istruzione superiore, dove i professori universitari assegnano testi sempre più brevi e semplificati proprio perché si rendono conto che gli studenti faticano con testi più lunghi e complessi (Baron & Mangen, 2021). Sappiamo che la *long-form reading* contribuisce in modo determinante allo sviluppo di buone capacità di lettura (Jerrim & Moss, 2019; Torppa et al., 2020) e la disabitudine dei lettori a questa importante pratica cognitiva è probabilmente uno dei fattori che concorrono alle sempre maggiori difficoltà di comprensione della lettura rilevate dalle ultime indagini Ocse-Pisa e Invalsi (INVALSI, 2022; OECD, 2019).

3. Metodologia

Per la nostra indagine abbiamo tenuto come riferimento principale il lavoro svolto da Anne Mangen, docente presso il Norwegian Reading Center dell'Università di Stavanger, che, fino dal 2010, si è occupata del rapporto tra scrittura su carta e scrittura digitale (Mangen & Velay, 2010), avviando una riflessione tesa a contrastare l'abolizione nella scuola della scrittura a mano, considerata attività fondamentale per lo sviluppo di competenze cognitive. In un suo studio condotto nel 2013, Mangen affermava come alcuni aspetti della comprensione fossero favoriti dalla lettura su carta (Mangen et al., 2013). Il tema della lettura digitale è stato poi affrontato con il Progetto E-READ (2014-2019). Le riflessioni emerse da questi studi hanno guidato il nostro lavoro, soprattutto in relazione al recupero di un'idea di lettura come atto complesso, da indagare in base a prospettive disciplinari diverse ed interpretare, in chiave pedagogica-didattica, senza incorrere in riduzionismi. La lettura, sia essa per diletto che per studio, presenta sempre una serie di dimensioni di cui la didattica non può non tenere conto: i) "ergonomica", ovvero l'approccio agli aspetti materiali del testo (e parlando di rapporto tra cartaceo e digitale questo assume particolare importanza);

c'è ben poca evidenza che un maggior uso dei computer da parte degli studenti porti a risultati migliori in matematica e nella lettura» (OECD, 2015, p. 145).

3 Sono in linea con questi risultati quelli provenienti da ricerche nazionali che hanno trovato una correlazione positiva tra il voto di italiano e la competenza digitale intesa come abilità necessarie per una efficace selezione, valutazione e comprensione delle informazioni sul web (Gui et al., 2021).

Effects of Reading

ii) “attentiva/percettiva”: legata agli aspetti sensoriali presenti nei contesti in cui la lettura avviene; iii) “cognitiva”: che tiene conto della comprensione del testo e alla sua memorizzazione; iv) “emozionale”: che implica riferimenti alla sfera emotiva del lettore; v) “fenomenologica”: che tiene conto dei contesti di lettura, siano essi scolastici che extra-scolastici, alle modalità con cui la lettura viene condotta; vi) “socio/culturale”: ovvero legata alla realtà di appartenenza degli studenti, alle loro abitudini e alle loro famiglie (Mangen & van der Weel, 2016). Il quadro in oggetto ha guidato la formulazione delle domande rivolte agli studenti della scuola secondaria di primo grado dell’Istituto Comprensivo “Amaldi” di Cadeo e Pontenure.

Le modalità con cui i ragazzi studiano e svolgono attività didattiche utilizzando libri, quaderni, strumenti digitali e le loro preferenze e percezioni in proposito sono state indagate attraverso la somministrazione di un questionario agli alunni delle classi prima, seconda e terza di scuola secondaria di primo grado. Il processo di costruzione del questionario ha coinvolto i ricercatori Indire e i docenti della scuola in una lunga fase di riflessione comune; il confronto ha portato il gruppo a preferire un questionario a risposta aperta al fine di non indirizzare le risposte degli alunni verso scelte e concetti predefiniti. Sono dunque state individuate nove domande:

1. Descrivi in poche righe come affronti lo studio
2. Come usi iPad, pc e altri strumenti digitali per studiare?
3. Come usi i libri e i quaderni per studiare?
4. Per quali attività usi gli strumenti digitali a scuola?
5. Per quali attività usi gli strumenti cartacei (libri, quaderni, ecc.) a scuola?
6. Cosa ti piace nell’utilizzo dell’iPad e di altri strumenti digitali e perché?
7. Cosa non ti piace nell’utilizzo dell’iPad e di altri strumenti digitali e perché?
8. Cosa ti piace nell’utilizzo degli strumenti cartacei (libri, quaderni, ecc.) e perché?
9. Cosa non ti piace nell’utilizzo degli strumenti cartacei (libri, quaderni, ecc.) e perché?

La prima domanda, caratterizzata da un focus piuttosto ampio, intendeva indagare le modalità di studio dei ragazzi, cercando di far emergere gli aspetti di metodo, organizzativi e relazionali. Nella seconda e nella terza domanda si chiedeva più specificatamente che uso viene fatto degli strumenti digitali e cartacei durante l’attività di studio, al fine di far emergere peculiarità, differenze e similarità. La quarta e la quinta erano indirizzate ad approfondire l’uso degli strumenti digitali e cartacei nel contesto delle attività svolte a scuola. Le ultime quattro domande intendevano far emergere le preferenze dei ragazzi, i pro e i contro dell’utilizzo di questi strumenti.

Il questionario prevedeva, inoltre, una parte anagrafica iniziale nella quale gli alunni erano tenuti ad indicare la classe di appartenenza (prima, seconda o terza), il genere e la lingua parlata prevalentemente a casa (quest’ultimo campo è stato inserito per le testimonianze dei docenti che sottolineavano la presenza consistente di alunni di origine non italiana e per indagare in futuri approfondimenti la rilevanza di questa variabile rispetto ai focus dell’indagine).

La somministrazione ai ragazzi è stata effettuata a scuola attraverso Google Moduli e gli studenti hanno compilato il questionario utilizzando i loro tablet. Ciò ha fatto sì che l’intera popolazione individuata, composta dagli alunni delle 17 classi della scuola secondaria di primo grado, abbia risposto al questionario.

L’analisi delle risposte è stata sviluppata seguendo le procedure di coding della *Grounded Theory*, una metodologia di analisi qualitativa che si caratterizza per un forte radicamento delle concettualizzazioni ai dati empirici raccolti (Clarke, 2005; Glaser & Strauss, 1967; Tarozzi, 2008). Le categorie di analisi pertanto emergono dal basso, con coerenza rispetto all’intenzionalità del parlante/scrivente, in questo caso dai concetti stessi proposti dagli alunni nelle loro risposte.

Diverse sessioni di lavoro del gruppo di ricerca hanno poi consentito di delineare le categorie più signi-

Effects of Reading

ficative che rappresentano i modi in cui gli alunni utilizzano e percepiscono questi strumenti nei loro momenti di studio e nell'attività didattica a scuola. Nella presentazione dei risultati dell'indagine, per ogni categoria viene indicata la frequenza con cui si ripropone nelle risposte⁴. L'analisi ha inoltre cercato di evidenziare le relazioni che intercorrono fra le varie categorie emerse. Per l'analisi del testo i ricercatori si sono avvalsi del software open source QualCoder.

4. Risultati

I questionari raccolti sono stati 308. I rispondenti si dividono in modo piuttosto equilibrato fra alunni di classe prima (32,1%), seconda (37,3%) e terza (30,5%). Rispetto al genere, c'è una leggera prevalenza di alunni maschi (54%). La percentuale di alunni che a casa parla una lingua straniera è consistente, ben il 33,8%; il restante 66,2% parla italiano o un dialetto locale. Nei paragrafi successivi verranno illustrati i risultati emersi nelle varie parti del questionario, relativamente alle modalità di studio, all'uso degli strumenti digitali e cartacei nello studio e nelle attività in classe, alle preferenze e percezioni degli studenti nell'impiego di questi strumenti.

4.1 Modalità di studio

Nella prima domanda del questionario, gli studenti erano chiamati a descrivere, in generale come affrontano lo studio. Lo fanno ricorrendo principalmente a tre categorie che spesso si combinano fra loro: *Leggere e ripetere*, *Rielaborare le informazioni* attraverso vari processi di scrittura (schemi/riassunti/appunti/mappe concettuali), *Leggere e sottolineare*.

Leggere e ripetere è la modalità più frequente (74,3% delle risposte), definibile certamente come un approccio allo studio di tipo "classico", esercitata sia a voce alta che "nella mente" e a volte alla presenza di un familiare o di un amico. Si ritrova sia come modalità esclusiva, che associata alle altre due categorie, in particolare a quella definita *rielaborare le informazioni*. Viene utilizzata per memorizzare, capire se l'argomento è stato appreso e se si è capaci di esporlo correttamente: "*ripeto a voce alta davanti allo specchio, e successivamente lo ripeto a mia mamma o a mio papà per vedere se faccio un discorso sensato*"; "*ripeto a voce alta perché penso che sia più utile a memorizzare le cose*".

Rielaborare le informazioni ricorre nel 61% dei casi e ciò avviene attraverso appunti, riassunti, schemi e mappe concettuali. Queste forme di scrittura aiutano i ragazzi a sintetizzare gli argomenti affrontati, memorizzare, comprendere meglio evidenziando particolari informazioni e le relazioni che intercorrono fra queste: "*Alcune volte quando trovo difficili le cose da studiare faccio delle mappe. [...] così capisco meglio*"; "*Sono abituata a fare schemi con due colori: leggo le pagine di studio, preparo lo schema e appena finito uno schema lo studio per non fare confusione poi con tutti gli altri*"; "*Per studiare preferisco sempre fare degli schemi che mi aiutano per semplificarci lo studio e a memorizzarmi le cose*".

La categoria *Leggere e sottolineare* ricorre meno frequentemente (4,5%) e quasi sempre è associata alle due categorie precedenti. La motivazione fornita, piuttosto ovvia, è l'individuazione delle parti più importanti di un argomento studiato: "*il mio metodo per studiare è sottolineare le cose più importanti, io ripeto ad alta voce tre volte più la volta in cui lo provo a mia mamma*".

I ragazzi prevalentemente sostengono di fare uno *Studio organizzato* (45,8%), cioè di riuscire a distribuire adeguatamente nel tempo il carico di lavoro. Una parte minore di loro (20,5%) esprime invece una diffi-

4 Da una stessa risposta possono emergere più categorie.

Effects of Reading

coltà nell'organizzare il proprio studio che avviene prevalentemente all'ultimo momento (*Studio non organizzato*). Gli studenti per lo più *Studiano da soli* (61,4%), le motivazioni sono diverse: spesso perché riescono a concentrarsi meglio, a volte per l'impossibilità di trovare un aiuto nei familiari in quanto impegnati sul lavoro o per barriere linguistiche, in alcuni casi proprio per sfuggire al controllo familiare, in altri tale modalità è vista come una conquista di autonomia: “*Nessuno mi aiuta a studiare perché lavorano tutto il giorno quindi studio da solo*”; “*Odio il fatto che i miei genitori mi stiano attaccati mentre studio, perciò studio da sola*”; “*Una cosa di cui sono grato ai miei genitori è l'autonomia che mi hanno dato durante questi anni, anche perché non sempre disponibili, oramai sono abituato a studiare da solo*”.

In un numero minore di casi viene dichiarato di *Studiare in compagnia/con amici* (14%), emerge tuttavia come questa modalità accompagni la precedente in molti casi, spesso ritrovarsi a studiare con i compagni è visto come un consolidamento di quanto già affrontato nello “studio solitario”, oppure come un aiuto in caso di difficoltà: “*...la maggior parte del tempo da sola e poi mi faccio provare la lezione da un mio compagno di classe*”, “*Studio sempre da solo ma quando mi trovo in difficoltà chiedo una mano ai miei amici*”. Il ricorso all'*Aiuto dei familiari o di adulti* emerge nel 29,9% delle risposte, di solito per ripetere quanto studiato o per avere un aiuto su argomenti ostici.

In sintesi, le risposte a questa prima domanda mettono in evidenza il persistere del “metodo classico” di studio, affiancato da una forte necessità di rielaborazione dell'informazione attraverso varie forme di scrittura, sia a fini di memorizzazione/argomentazione che di comprensione. I ragazzi sembrano essere capaci di sviluppare una certa autonomia nello studio, pur facendo ricorso in diversi casi all'aiuto di adulti in maniera funzionale all'apprendimento.

4.2 Uso degli strumenti digitali e cartacei per le attività a casa

Nella seconda domanda gli studenti dovevano fornire indicazioni rispetto a come utilizzano gli strumenti digitali per studiare. L'uso degli strumenti è legato prevalentemente alla *Rielaborazione dell'informazione* attraverso varie forme di scrittura (appunti, riassunti, schemi, mappe concettuali) (44,5%). Il digitale facilita infatti, anche attraverso applicazioni dedicate, la costruzione di schemi, mappe, appunti e la loro integrazione: “*Per studiare sull'iPad uso un'applicazione che mi permette di creare degli appunti personalizzati*”; “*Per studiare utilizzo l'iPad, creo mappe o talvolta anche riassunti, che spesso integro con immagini, in modo da facilitarmi la memorizzazione*”.

Nel 24% dei casi gli studenti pongono l'accento sull'impiego degli strumenti digitali per *Realizzare presentazioni multimediali*. Queste sembrano sia rientrare in un processo di rielaborazione dell'informazione volto alla memorizzazione e comprensione degli argomenti (molto vicino alla categoria precedente), sia essere un punto di arrivo del percorso di studio che porta ad un momento di condivisione con i docenti o i compagni: “*L'iPad lo utilizzo anche per fare delle presentazioni o pure delle mappe che mi aiutano a studiare e a ripassare facilmente e velocemente*”.

Gli strumenti digitali vengono usati per la *Ricerca di informazioni* nel 32,9% dei casi, questo dato appare significativo in quanto la categoria rappresenta una peculiarità del digitale. Si ricorre alla ricerca sia per approfondire un argomento, sia per trovare informazioni che consentano di capire meglio un argomento difficile: “*L'iPad lo uso per cercare informazioni in più sull'argomento*”; “[*Uso l'iPad per*] *cercare su internet qualcosa che non mi è chiaro o che non capisco*”.

Alcune affermazioni mettono in evidenza la valenza inclusiva di questa attività per gli studenti non di madrelingua italiana, che affidano ai motori di ricerca permettono la possibilità di comprendere parole non conosciute. Altre sottolineano la possibilità offerta dal digitale di ricercare contenuti espressi attraverso linguaggi diversi da quello alfabetico che possono favorire, talvolta, una migliore comprensione: “*se non*

Effects of Reading

capisco proprio un argomento cerco online un video dove lo si spieghi in modo più semplice”.

Gli strumenti digitali vengono anche utilizzati con il metodo di Studio “classico” (7,1%), cioè leggere-sottolineare-ripetere: “*Li uso prima leggendo, sottolineo le parti più importanti e le ripeto a voce alta*”; “*Li uso come se fossero libri quindi leggo tante volte quello che devo studiare e ripeto ad alta voce*”. Nel 5,8% dei casi si afferma di utilizzarli per *Condividere e interagire* con compagni o insegnanti, sfruttando una delle potenzialità tipiche del digitale: “*Lo utilizzo per mandare e farmi mandare qualcosa che mi serve*”, “*a volte anche per chiedere ai miei amici o anche per chiamare le mie amiche per studiare insieme, magari per un lavoro di gruppo*”. Nel 4,9% delle risposte ne viene descritto l’uso per *Svolgere esercizi/quiz online/compiti*. Pochi ma interessanti casi indicano un utilizzo di questi dispositivi per *registrarsi e rivedersi/funzione di audiolettura*, sfruttando così funzionalità che il digitale rende particolarmente semplici per potenziare modalità di studio consuete: “*Mentre ripeto, mi filmo e poi mi riascolto, così capisco dove sono più incerto*”; “*Sottolineo le informazioni principali per creare il discorso e le ripeto, una volta che memorizzo il discorso faccio leggere il testo ancora dalla voce dell’iPad con la funzione “leggi”*”.

Infine, in diverse risposte si dichiara il *Non uso/uso sporadico degli strumenti digitali* (14,9%). Le motivazioni più frequenti sono la preferenza per il cartaceo, l’affaticamento della vista, la più facile distrazione a cui si va incontro: “*Non uso tanto gli strumenti digitali per studiare a casa preferisco i libri ma se c’è da fare qualche ricerca li uso*”; “*Gli strumenti digitali non li uso per studiare perché mi distraigo quando arrivano le notifiche e perché a volte non si apre il libro digitale*”.

Per la terza domanda, in relazione all’uso dei quaderni per studiare, emerge la *Rielaborazione dell’informazione* (56,2%) attraverso varie forme di scrittura (appunti, riassunti, schemi, mappe concettuali; talvolta il riassunto fatto dallo studente sostituisce nello studio il testo di partenza): “*Per studiare sul libro sottolineo le cose più importanti, poi faccio un riassunto o una mappa sul quaderno*”; “*Non uso praticamente mai i libri per studiare, ma piuttosto leggo le informazioni sul libro e trascrivo i punti chiavi sul quaderno, creando schemi su cui studio*”.

Emerge un uso degli strumenti cartacei riferito al metodo classico di studio, *Sottolineare/leggere/ripetere* (47,4%); un uso volto ad individuare le informazioni essenziali, comprenderle e memorizzarle: “*Nei libri sottolineo le parti più importanti con tre evidenziatori verde per le cose che capisco giallo le cose che sto imparando e rosso le cose che non capisco e poi mi studio meglio le cose che devo capire*”.

In alcuni casi si sottolinea la possibilità di scrivere sopra a libri e quaderni in maniera più “comoda” rispetto ai device digitale (un gesto che risulta forse più “naturale”, semplice, diretto): “*Io mi sento comoda a usare i libri cartacei perché almeno posso sottolineare e scriverci sopra così riesco a studiare bene*”. Nella categoria *Leggere e fare esercizi* (18,8%) gli studenti legano allo studio con strumenti cartacei anche l’aspetto dell’esercitazione: “*I libri li uso per studiare per le interrogazioni e i quaderni di solito li uso per fare degli esercizi o per fare alcuni compiti*”.

4.3 Uso degli strumenti digitali e cartacei a scuola

La quarta e la quinta domanda del questionario erano volte a conoscere le attività didattiche svolte in classe con l’utilizzo degli strumenti digitali e cartacei, domande speculari, che ci hanno permesso di capire l’orientamento degli insegnanti delle varie discipline nello svolgimento delle attività curricolari. L’indirizzo dato dagli insegnanti è in qualche caso esplicitato: “*[Uso gli strumenti digitali]... per fare un’attività che ci da la prof e per vedere il video che ci da la prof*”; “*Per molte materie abbiamo il libro cartaceo perché i professori lo preferiscono rispetto al digitale*”. Ciononostante, la formula della domanda aperta ha stimolato l’elaborazione libera delle risposte, che in molti casi si sono arricchite di elementi dai quali è possibile ricavare una propensione all’utilizzo dell’uno o dell’altro strumento per il lavoro di gruppo e individuale, per l’elaborazione delle informazioni, per la produzione condivisa e per lo studio. Dalle risposte date alla domanda

Effects of Reading

“Per quali attività usi gli strumenti digitali a scuola?” emerge un quadro legato alle abitudini della scuola in questione. L’uso dei libri di testo digitali risulta connesso prevalentemente a quello delle materie che ne fanno adozione; “...epica, geografia, musica, arte, tecnologia, educazione civica”.

Dal 25,6% delle risposte emerge che gli strumenti digitali vengono impiegati per *Rielaborare l’informazione*, costruire schemi, mappe, per realizzare progetti e fotomontaggi. I dati sull’utilizzo degli strumenti digitali per *presentare i lavori alla classe* (il 28,5% dei casi), insieme a quelli sul *Lavoro di gruppo* (il 7,5% delle risposte) sono particolarmente significativi nell’ambito dell’indagine, nella misura in cui consentono di mettere in luce un utilizzo del digitale a scuola come strumento idoneo a favorire la condivisione e l’interazione con i compagni, “*Creo presentazioni, fotomontaggi, lavoro in gruppo con i compagni usando le cartelle condivise di Drive*”, mentre l’utilizzo del cartaceo sembra piuttosto legato allo svolgimento di attività individuali (studiare, prendere appunti, sottolineare, scrivere).

Gli strumenti digitali vengono usati anche per *Svolgere attività di ricerca* nel 14,9% dei casi. La ricerca può essere legata allo studio o all’approfondimento di argomenti e materie, oppure motivata dalla necessità di trovare informazioni. L’utilità del digitale per cercare informazioni, per trovare il significato di parole non conosciute o per capire un argomento mentre si prendono appunti si accentua nel caso di studenti di lingua madre non italiana. Il 13,3% indica di utilizzare l’iPad o altre applicazioni per *Prendere appunti in classe* e l’11,3% per *Fare quiz/esercizi o verifiche*. Pochi i casi che indicano di utilizzare gli strumenti digitali a scuola per *Leggere* (il 6,8%), per *Scrivere testi* (l’8,4%) e per *Studiare* (il 7,1%).

In risposta alla domanda “Per quali attività usi gli strumenti cartacei a scuola?”, il 19,8% degli alunni ha dichiarato di utilizzare libri di testo cartacei soprattutto *In base alle preferenze/indicazioni dei professori: “Per molte materie abbiamo il libro cartaceo perché i professori lo preferiscono rispetto al digitale”*. Nel 24% dei casi si indica che gli strumenti cartacei (compresi ovviamente i quaderni) vengono utilizzati *Trasversalmente alle discipline*, (tranne musica e geografia). Gli alunni dichiarano di utilizzare i dispositivi cartacei per *Studiare* (16,56%), *Scrivere testi* (8,7%), per *Prendere appunti* (30,19%) e per *Fare esercizi* (23,38%).

Le risposte relative alle attività didattiche svolte in classe fanno emergere con chiarezza l’importanza della mediazione dell’insegnante non solo nell’orientare gli alunni verso l’utilizzo di determinati strumenti, ma anche per far conoscere potenzialità e limiti degli strumenti a disposizione. Tuttavia, al di là dell’indirizzo dato dal docente, le preferenze espresse dai ragazzi per l’uno o l’altro strumento in relazione alle attività da svolgere in classe denotano l’acquisizione della capacità di destreggiarsi tra di essi e di farne un uso combinato ed equilibrato, che risulta funzionale rispetto agli obiettivi da raggiungere.

4.4 Il gradimento degli studenti

Le ultime quattro domande hanno indagato il gradimento degli studenti nei confronti degli strumenti digitali e cartacei.

Circa gli aspetti positivi dei primi, il 44,8% dei rispondenti apprezza la facilità e la velocità con cui questi strumenti permettono di *Rielaborare l’informazione* e costruire vari tipi di contenuti, integrando linguaggi diversi: “*Mi piace l’utilizzo dell’iPad perché si possono fare mappe in poco tempo*”; “*Nell’utilizzo dell’iPad mi piace molto la possibilità di creare contenuti digitali e interattivi*”.

Il 27,9% sottolinea la *Comodità/Leggerezza* degli strumenti digitali richiamando, al contrario, la pesantezza degli zaini pieni di libri e quaderni: “*Perché [l’iPad] pesa poco e se devo portare tanti libri il peso rimane uguale perché sono sull’iPad*”. La capacità di *Ricerca informazioni* ed effettuare approfondimenti in Rete è apprezzata dal 14,6%: “*Mi piace il fatto che sia nello studio che nei compiti si possa utilizzare per fare ulteriori ricerche e anche perché in questo modo lo studio è più stimolante*.”

Il 4,5% mette in evidenza la possibilità di lavorare in *Condivisione* con compagni e insegnanti: “*Noi*

Effects of Reading

alunni organizziamo videochiamate in cui studiamo e scriviamo appunti ed è molto interessante”.

Fra gli aspetti non graditi degli strumenti digitali, le problematiche legate alla *connessione* e/o a *aspetti tecnici* sono indicate dal 38% dei rispondenti, a ciò è spesso legato il timore di perdere il lavoro svolto: *“Il fatto che a volte la connessione va lenta [...] ad esempio se sto facendo una verifica in formato digitale e salta la rete, i professori non hanno prove che quel che io dica sia reale e mi becco una insufficienza secca”*; *“Alcune volte si cancellano gli esercizi sul libro digitale”*; *“...bisogna essere molto attenti a ricaricare [la batteria] ogni sera”*.

Il 18,2% degli alunni dichiara di andare incontro a una maggiore *Deconcentrazione* a causa delle molte potenziali fonti di distrazione: *“...mi arrivano messaggi di continuo, voglio concentrarmi e mi sconcerto”*; *“...ho la tentazione di giocare con alcune app”*.

Il 15,2% riscontra, utilizzando gli strumenti digitali, una maggiore *Difficoltà di comprensione e memorizzazione*: *“sull'iPad non riesco a prendere appunti e solo con il libro digitale faccio fatica a capire: ho bisogno sempre degli appunti cartacei”*; *“Non mi piace studiare sull'iPad perché è molto scomodo e faccio fatica a ricordarmi le cose”*.

Infine, un uso prolungato di questi strumenti porta *Problemi agli occhi* per il 9,7% degli alunni.

Per quanto concerne *gli strumenti cartacei*, solo il 4% degli studenti dichiara di *non trovare nessun tipo di vantaggio nell'utilizzo di strumenti cartacei*, mentre il 2,5% ha dichiarato di *amare tutto dei libri e dei quaderni*, senza specificare quali siano i motivi della preferenza.

Per gli altri le motivazioni sono diverse: il 30% degli studenti trova i testi cartacei più *Comodi e facili da usare*. Alcuni studenti lo attribuiscono alla maggiore consuetudine con essi, fino dall'infanzia: *“Tutto è molto più utile anche perché io fin da piccola ho sempre studiato con libri e quindi ci ho preso abitudine”*. Il 18% ritiene *più affidabile il libro cartaceo* rispetto al digitale, un'affidabilità quasi sempre legata all'evanescenza del testo digitale, soggetto alle difficoltà di collegamento e ai malfunzionamenti della macchina. I libri piacciono: *“perché funzionano sempre”*; *“perché non si rompono o sono facilmente aggiustabili”*; *“Hanno un uso infinito”*. L'affidabilità si connette anche ad un'idea di *Materialità del testo* nel 4% delle risposte che fa riferimento ad una maggiore possibilità di ordine e di controllo: *“Mi piace avere un libro materiale mentre studio perché mi viene più voglia di studiare”*; *“Mi piace il fatto che siano materiali e che li possa sottolineare come voglio”*.

Al tema della *materialità del testo* si collega quello del piacere della scrittura a mano e del disegno: il 18% dichiara di amare la *Scrittura a mano*: *“Mi piace perché dopo aver finito di scrivere mi sento bene”*; *“Certe volte mi esprimo meglio sulla carta che sul digitale”*; *“La tradizionalità e mi fa immagazzinare tutte le informazioni scrivendo”*; *“Mi piace scrivere sul quaderno perché non mi sembra giusto abbandonare le vecchie tradizioni”*. Il 4% fa riferimento al disegno: *“Perché mentre ascolto le lezioni visto che mi annoio un po' posso disegnare sui libri”*.

Interessante notare come la scrittura a mano sia collegata a un'idea di *Libertà e creatività* nel 9% delle risposte: *“Posso personalizzare i miei appunti come piace a me”*; *“Mi piace il fatto che sei libero di poter esprimere tutto ciò che pensi e che tieni dentro, scrivendo oppure disegnando, cosa che probabilmente con l'iPad non puoi fare, sfogandoti a mano libera”*.

Per la dimensione cognitiva, alcuni studenti dichiarano di studiare meglio sui libri cartacei perché *Si ricorda meglio* (8%), permettono maggiore *Concentrazione* (4%) e *non si hanno Distrazioni* (7%). Il gradimento nei confronti della carta sembra legato, inoltre, soprattutto, alla possibilità di *sottolineare i testi* e prendere appunti ai lati: il 25% delle risposte fa riferimento alla maggiore facilità con cui si *Sottolinea* e *si inseriscono note a margine* che aiutano nello studio. *“Mi piace soprattutto studiare sui libri cartacei, poter sottolineare a mano, fare frecce se necessarie, appunti piccolini di fianco a qualcosa. Si può fare anche con l'iPad ma non è lo stesso”*; *“Mi piace perché si può sottolineare con vere cose da sottolineare”*; *“A me piace usarli perché sono molto più comodi per lo studio e posso sottolineare, attaccare i bigliettini, scrivervi sopra le cose più importanti”*.

Il gradimento dei quaderni viene sostenuto dal 14% delle risposte che dichiarano di trovare maggiore

Effects of Reading

Facilità nel fare riassunti, schemi, mappe che risultano più facili su carta piuttosto che su pc: “La cosa che mi piace del quaderno è che puoi fare schemi come vuoi usando colori frecce che vuoi tu”.

Invitati ad esprimersi su cosa non piaccia degli strumenti cartacei, il 35% dei rispondenti indica difetti come la *Pesantezza e il volume occupato*: “Sono troppi pesanti”; “pesano e non sono innovativi. Nel mondo è cambiato tutto tranne la scuola; L'unica cosa che non mi piace di alcuni libri è che sono racchiusi in un unico libro tre anni di studio quindi alcuni di questo pesano come un mattone”.

Il 4% trova i libri di carta *Faticosi e scomodi* (“una cosa che non mi piace dei libri, specialmente di quello di matematica, è che il testo è un po' troppo difficile (anche se non lo apro mai); il 3,5% li definisce *Noiosi*: “Sono noiosi, pesanti, pieni di cose spesso noiose, occupano spazio, ti appesantiscono l'esistenza, li odio, li abolirei, li utilizzerei come combustibile per il camino di mio nonno, se ti manca il libro sei fregatola, sono alle volte complicati da capire, se vuoi imparare per bene l'argomento il libro spesso non ti basta, ormai sono datati, consumano carta, bisogna plastificarli sennò si rovinano molto facilmente”.

Il 17% segnala di non gradire l'uso dei quaderni per operazioni legate alla scrittura a mano che risulta un'attività *Difficoltosa*: “Che se cancelli poi si vede e non posso parlare per scrivere”; “La cosa che non mi piace è che quando scrivi tanto ti viene un male incredibile alle mani”. Il 5% segnala la *Difficoltà a cancellare* come uno dei problemi fondamentali dei supporti cartacei: “Quando sbaglio a sottolineare e non posso andare indietro, invece dei digitali”. Il 9,7% fa riferimento alle *Minori funzionalità* dei libri e dei quaderni: “Le cose che non mi piacciono sono che sui libri non sempre si trova la risposta che si cerca, invece sull'iPad basta andare a cercarlo e lo trovi subito”; “Preferisco i libri digitali per il semplice motivo che sono interattivi”; “Non si possono fare gli ascolti”; “Non puoi aggiungere collegamenti che ti aiutano ad approfondire un argomento”; “Non mi piace la possibilità di avere cose in più, es: stiamo parlando del periodo classico in musica, una cosa che potrebbe aiutare sarebbe sentire le canzoni oppure vedere foto o disegni dell'artista”.

Tabella 1. Number of Categorizzazione e percentuali di risposta (campione n. 308)

Domande	Categorie di analisi emerse	%	Ricorrenze
1. Descrivi in poche righe come affronti lo studio	Leggere e ripetere	74,3%	229
	Studio da solo	61,4%	189
	Rielaborare le informazioni	61,0%	188
	Studio organizzato	45,8%	141
	Studio con aiuto di familiari o adulti	29,9%	92
	Studio non organizzato	20,5%	63
	Studio in compagnia/con amici	14,0%	43
	Leggere e sottolineare	4,5%	14
2. Come usi iPad, pc e altri strumenti digitali per studiare?	Rielaborare le informazioni	44,5%	137
	Ricerca informazioni	32,9%	101
	Realizzare presentazioni multimediali	24,0%	74
	Non uso/uso sporadico degli strumenti digitali	14,9%	46
	Studio “classico” (sottolineare/leggere/ripetere)	7,1%	22
	Condividere e interagire	5,8%	18
	Svolgere esercizi/quiz online/compiti	4,9%	15
3. Come usi i libri e i quaderni per studiare?	Rielaborare le informazioni	56,2%	173
	Studio “classico” (sottolineare/leggere/ripetere)	47,4%	146
	Leggere e fare esercizi	18,8%	58
4. Per quali attività usi gli strumenti digitali a scuola?	Realizzare presentazioni	28,5%	88
	Rielaborare le informazioni	25,6%	79
	Ricerca informazioni	14,9%	46
	Prendere appunti in classe	13,3%	41
	Svolgere esercizi/quiz online/compiti	11,3%	35
	Scrivere testi	8,4%	26
	Lavoro di gruppo	7,5%	23
	Studiare	7,1%	22
Leggere	6,8%	21	

Effects of Reading

5. Per quali attività usi gli strumenti cartacei a scuola?	Prendere appunti	30,2%	93
	Utilizzo trasversale alle discipline	24,0%	74
	Fare esercizi	23,4%	72
	In base alle preferenze/indicazioni dei professori	19,8%	61
	Studiare	16,6%	51
	Scrivere testi	8,7%	27
6. Cosa ti piace nell'utilizzo dell'iPad e di altri strumenti digitali e perché?	Rielaborare l'informazione	44,8%	138
	Comodità/Leggerzza	27,9%	86
	Ricerca informazioni	14,6%	45
	Condivisione	4,5%	14
7. Cosa non ti piace nell'utilizzo dell'iPad e di altri strumenti digitali e perché?	Connessione e problematiche tecniche	38,0%	117
	Deconcentrazione	18,2%	56
	Difficoltà di comprensione e memorizzazione	15,2%	47
	Problemi agli occhi	9,7%	30
8. Cosa ti piace nell'utilizzo degli strumenti cartacei e perché?	Comodi e facili da usare	30,2%	92
	Possibilità di sottolineare e inserire note a margine	25,0%	77
	Affidabilità	18,0%	55
	Scrivere a mano	18,3%	55
	Facilità nel fare riassunti, schemi e mappe	14,4%	43
	Libertà e creatività	9,4%	28
	Memorizzazione	8,0%	25
	No distrazioni	7,5%	22
	Materialità del testo	4,2%	12
	Disegnare a mano	4,0%	12
	Concentrazione	4,7%	13
Tutto	2,5%	8	
9. Cosa non ti piace nell'utilizzo degli strumenti cartacei (libri, quaderni, ecc.) e perché?	Faticosi e scomodi	74,0%	228
	Pesantezza/Volume occupato	35,0%	108
	Scrittura a mano difficoltosa	17,0%	52
	Minori funzionalità	9,7%	30
	Difficoltà a cancellare	5,0%	15
	Nessun vantaggio	4,0%	12
	Noiosi	3,5%	11

5. Discussione

I risultati confermano una preferenza degli studenti per il supporto cartaceo di lettura già emerso in ricerche nazionali (AIE, 2019) ed internazionali (Baron, 2015; Baron et al., 2017; Mizrachi et al., 2018). Le ragioni più frequentemente addotte dagli studenti sono che la lettura su carta favorisce lo sforzo analitico rispetto alla lettura su schermo, permette una migliore gestione di note, appunti e sottolineature, supporta maggiormente la memorizzazione, agevola la lettura veloce per il ripasso, garantisce una miglior visione d'insieme dei contenuti e orientamento durante la lettura; i libri di carta sono ritenuti dalla maggioranza più "facili" da usare, garantiscono un maggior controllo durante lo studio, risultano meno distraenti e supportano una migliore autoregolazione dell'apprendimento (Sidi et al., 2017). Il riscontro fornito dagli studenti conferma alcune prerogative del medium cartaceo per la lettura e comprensione profonda del testo (Delgado et al., 2018; E-READ, 2019). Dobbiamo però tenere in considerazione che le risposte fornite potrebbero in alcuni casi soffrire di bias ed essere distorte dalla tendenza degli studenti a collocarsi in linea con le aspettative dei ricercatori. Inoltre l'Istituto scolastico preso in esame è un contesto nel quale si sperimentano da tempo lettura e scrittura in ambiente digitale e dove gli studenti hanno presumibilmente già una buona familiarizzazione con i nuovi strumenti. Non è quindi detto che simili risultati si sarebbero potuti ottenere in un diverso contesto di indagine (Kovac & van der Weel, 2020).

Nonostante l'impiego consistente e rodato di metodologie didattiche attive e laboratoriali da parte dei

Effects of Reading

docenti dell'Istituto, sembrano persistere pratiche di studio perlopiù "tradizionali" – leggere, sottolineare, prendere appunti – affiancate, tuttavia, da una forte necessità di rielaborazione dell'informazione attraverso varie forme di scrittura, sia a fini di memorizzazione/argomentazione che di comprensione. Gli studenti riconoscono al digitale il vantaggio di offrire maggiore approfondimento rispetto agli strumenti tradizionali, oltre alla possibilità di procedere ad una rielaborazione dei contenuti più efficace. La strumentazione digitale viene utilizzata soprattutto per ristrutturare l'informazione attraverso varie forme di scrittura e riscrittura (Anichini, 2015). I dispositivi più utilizzati sono mappe, schemi, organizzatori grafici e presentazioni multimediali.

Per leggere e studiare la maggior parte degli studenti si dichiara ancora legata alla carta. Si rileva inoltre una differenza d'uso del digitale tra le discipline che risulta predominante in quelle scientifiche e meno in quelle di ambito umanistico.

Emerge da parte degli studenti una sostanziale consapevolezza nell'uso di strumentazioni digitali. Gli studenti mostrano un sano 'pragmatismo' nella scelta degli strumenti che ritengono più funzionali al compito che devono svolgere, e uno scarso interesse per dispute del tipo "cartaceo vs digitale" (Nardi, 2022; Roncaglia, 2021). Digitale e cartaceo vengono utilizzati in maniera indifferenziata, privilegiando il loro uso in relazione alla funzionalità e alle opportunità offerte. Per lo studio approfondito si preferisce ancora affidarsi ai libri di carta, anche perché si incorre in meno distrazioni e risultano più comodi, usabili ed ergonomici (Tveit & Mangen, 2014). Non si sottovalutano tuttavia le opportunità garantite dai libri digitali, con la possibilità di ricorrere a video esplicativi o ad una ricerca libera su siti accreditati per ampliare le informazioni possedute. Dobbiamo peraltro porre cautela nell'interpretare questi dati, consapevoli della tendenza degli studenti a stimare erroneamente il loro grado di efficacia, impegno e autoregolazione in ambiente digitale (Ackerman & Goldsmith, 2011; Halamish & Elbaz, 2020) rispetto alle prestazioni che poi effettivamente dimostrano.

6. Conclusioni

Dall'analisi dei dati emersi emergono alcune opportunità di innovazione delle pratiche didattiche e formative garantite dai nuovi strumenti digitali di lettura/scrittura, così come diversi fattori di rischio. Dalla letteratura e dal riscontro ottenuto dagli studenti in questo studio, sembra ancora necessario calibrare l'uso del digitale coniugandolo a quello di strumenti più tradizionali, lavorando in parallelo allo sviluppo di entrambe le literacy, quelle connesse alla cultura del libro e quelle connesse alla cultura della Rete, alimentando una proficua situazione di bi-alfabetismo (Wolf, 2018). È necessario superare la falsa dicotomia tra digitale e tradizionale (Nardi, 2022) attraverso un "pensiero riconciliante"⁵, preservando tuttavia quella "tensione produttiva che si sprigiona quando 'elementi contrastanti spingono in direzioni opposte'" (Wolf, 2022, p. 288) fondamentale per conoscere e gestire le possibili insidie e le possibili perdite. Occorre incentivare un adeguato controllo autoregolativo e un impegno profondo degli studenti anche in ambiente digitale, abituandoli a trasferire gradualmente alla lettura digitale quei processi cognitivi alti che la lettura su carta ci ha insegnato ad elaborare. Se dalle risposte emergono alcuni evidenti elementi di facilitazione garantiti dal digitale, allo stesso tempo spingono a salvaguardare alcune caratteristiche del testo tradizionale. Convinti che la soluzione alle odierne sfide formative non possa essere un ritorno alla carta in ogni singola situazione di lettura e apprendimento, sembra tuttavia opportuno continuare a garantire, assieme all'uso di strumenti più innovativi, tempi e spazi anche per le pratiche più tradizionali.

5 Maryanne Wolf ha recentemente utilizzato questo concetto riprendendolo esplicitamente da Romano Guardini e Papa Francesco e adattandolo alla tensione tra medium digitale e cartaceo.

Riferimenti bibliografici

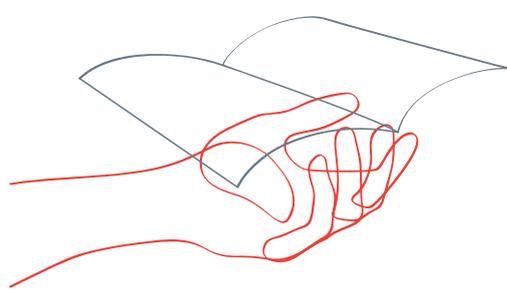
- Ackerman, R., & Goldsmith, M. (2011). Metacognitive regulation of text learning: On screen versus on paper. *Journal Of Experimental Psychology: Applied*, 17(1), 18-32. <https://doi.org/10.1037/a0022086>
- Anichini, A. (2015). Riscritture digitali e libri di testo. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 15(1), 73-86. <https://doi.org/10.13128/formare-15439>
- Associazione italiana editori (2020a). *Indagine conoscitiva 7^ Commissione Senato impatto del digitale sui processi di apprendimento*. Senato della Repubblica.
- Associazione italiana editori (2020b). Audizione di rappresentanti dell'Associazione italiana editori (AIE). In *Indagine conoscitiva sull'impatto del digitale sugli studenti, con particolare riferimento ai processi di apprendimento*. Resoconto stenografico 185a seduta, 22 settembre 2020.
- Baron, N. S. (2015). *Words onscreen: The fate of reading in a digital world*. Oxford University Press.
- Baron, N. S., Calixte R. M., & Havewala, M. (2017). The persistence of print among university students: An exploratory study. *Telematics and Informatics*, 34(5), 590-604. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2016.11.008>
- Baron, N. S., & Mangen, A. (2021). Doing the reading: The decline of long-form reading in higher education. *Poetics Today*, 42(2), 253-279. <https://doi.org/10.1215/03335372-8883248>
- Ben-Yehudah, G., & Eshet Alkalai, Y. (2021). Print versus digital reading comprehension tests: does the congruency of study and test medium matter?. *British Journal of Educational Technology*, 52(1), 426-440. <https://doi.org/10.1111/bjet.13014>
- Centro per il libro e la cultura-Associazione italiana editori (2021). *Dall'emergenza a un piano per la ripartenza: libro bianco sulla lettura e i consumi culturali in Italia (2020-2021)*. <https://bit.ly/3yIpbQUa>
- Clarke, A. E. (2005). *Situational analysis: Grounded theory after the postmodern turn*. Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412985833>
- Clinton, V. (2019). Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Research in Reading*, 42(2), 288-325. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12269>
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23-38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>
- Evolution of reading in the age of digitisation (E-READ). (2019). *Stavanger Declaration on the Future of Reading*. <http://ereadcost.eu/stavanger-declaration>
- Furenes, M. I., Kucirkova, N., & Bus, A. (2021). A Comparison of Children's Reading on Paper Versus Screen: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 91(4), 483-517. <https://doi.org/10.3102/0034654321998074>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies of Qualitative Research*. Aldine de Gruyter.
- Gui, M., Gerosa, T., Vitullo, A. (2021). *La competenza digitale degli studenti nella secondaria di I e II grado*. Report, Centro di Ricerca Benessere Digitale, Università di Milano-Bicocca. https://www.benesseredigitale.eu/wp-content/uploads/sites/157/2023/02/report_BenessereDigitale_2021.pdf
- Halamish, V., & Elbaz, E. (2020). Children's reading comprehension and metacomprehension on screen versus on paper. *Computers & Education*, 145, 103737. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103737>
- Istituto nazionale di statistica (ISTAT). (2019). *La produzione e lettura di libri in Italia 2018*. <https://www.istat.it/it/files/2019/12/Report-Produzione-lettura-libri-2018.pdf>
- Istituto nazionale di statistica (ISTAT). (2021). *La produzione e lettura di libri in Italia 2019*. <https://www.istat.it/it/archivio/252381>
- Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (INVALSI). (2022). *Rapporto Invalsi 2022*. <https://bit.ly/3yCjdON>
- Jerrim, J., & Moss, G. (2019). The link between fiction and teenagers' reading skills: International evidence from the OECD PISA study. *British Educational Research Journal*, 45(1), 181-200. <https://doi.org/10.1002/berj.3498>
- Kong, Y., Seo, Y. S., & Zhai, L. (2018). Comparison of reading performance on screen and on paper: A meta-analysis. *Computers & Education*, 123, 138-149. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.005>
- Kovac, M., & Van der Weel, A. (2018). Reading in a post-textual era. *First Monday*, 23(10). <https://doi.org/10.5210/fm.v23i10.9416>

Effects of Reading

- Kovac, M., & Van der Weel, A. (2020). Paper versus screen reading: what difference does it make?. In Å. Hegdal (Ed.), *Paper and Digital. Current research into the effectiveness of learning materials* (pp. 9-12). International Publishers Association. https://www.internationalpublishers.org/images/aa-content/ipa-reports/State_of_Publishing_Reports_2020/Paper-and-Digital-Current-research-into-the-effectiveness-of-learning-materials.pdf
- Mangen, A., & Velay, J. L., (2010). Digitizing literacy: Reflections on the haptics of writing. In M. H. Zadeh (Ed.), *Advances in haptics* (pp. 385-402). InTech. <https://doi.org/10.5772/8710>
- Mangen, A., Walgermo, B. R., & Brønnick, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screens: effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, 58, 61-68. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.12.002>
- Mangen, A., & van der Weel, A. (2016). The evolution of reading in the age of digitization: an integrative framework for reading research. *Literacy*, 50(3), 116-124. <https://doi.org/10.1111/lit.12086>
- Meishar-Tal, H., & Shonfeld, M. (2018). Students' writing and reading preferences in a paperless classroom. *Interact. Learn. Environ*, 27, 908-918. [10.1080/10494820.2018.1504306](https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1504306)
- Mizrachi, D., Salaz, A. M., Kurbanoglu, S., Boustany, J., and on behalf of the ARFIS Research Group (2018). Academic reading format preferences and behaviors among university students worldwide: A comparative survey analysis. *PLoS ONE*, 13(5), e0197444. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0197444>
- Nardi, A. (2015). Lettura digitale vs lettura tradizionale: implicazioni cognitive e stato della ricerca. *Form@re – Open Journal per la Formazione in Rete*, 1(15), 7-29. <https://doi.org/10.13128/formare-15434>
- Nardi, A. (2022). Lettura su schermo e processi cognitivi: superare le dicotomie per continuare a leggere. *AIB Studi*, 62(2), 397-417. <https://doi.org/10.2426/aibstudi-13626>
- Organization for Economic Co-operation and Development (2019). *PISA 2018 Results. Combined Executive Summaries Volume I, II & III*. OECD Publishing.
- Organization for Economic Co-operation and Development (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264239555-en>
- Organization for Economic Co-operation and Development (2021a). *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>
- Organization for Economic Co-operation and Development (2021b). *OECD 21st-century readers: Developing literacy skills in a digital world*. [webinar]. OECD (2021).
- Pariser, E. (2011). *The Filter Bubble: What the Internet Is Hiding from You*. Penguin Books.
- Roncaglia, G. (2021). Oltre il libro: le frontiere del testo digitale. In E. Barbieri (Ed.), *Imago librorum. Mille anni di forme del libro in Europa* (pp. 93-100). Leo S. Olschki Editore.
- Salmerón, L., Strømsø, H.I., Kammerer, Y., Stadtler, M., & van den Broek, P. (2018). Comprehension processes in digital reading. In M. Barzillai, J. Thomson, S. Schroeder, & P. van den Broek (Eds.), *Learning to read in a digital world* (pp 91-120). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/swll.17.04sal>
- Sidi, Y., Shpigelman, M., Zalmanov, H., & Ackerman, R. (2017). Understanding metacognitive inferiority on screen by exposing cues for depth of processing. *Learning and Instruction*, 51, 61-73. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.01.002>
- Singer, L.M., & Alexander, P. (2017). Reading on Paper and Digitally: What the Past Decades of Empirical Research Reveal. *Review of Educational Research*, 87(6), 1007-1041. <https://doi.org/10.3102/0034654317722961>
- Solimine, G. (2019). La lettura e il suo contesto: i dati analizzati con il grandangolo. *AIB studi*, 58(3), 427-437. <https://doi.org/10.2426/aibstudi-11886>
- Sunstein, C. R. (2009). *Republic.com 2.0*. Princeton University Press.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la grounded theory*. Carocci.
- Torppa, M., Niemi, P., Vasalampi, K., Lerkkanen, M. K., Tolvanen, A., & Poikkeus, A. M. (2020). Leisure Reading (But Not Any Kind) and Reading Comprehension Support Each Other: A Longitudinal Study Across Grades 1 and 9. *Child Development*, 91(3), 876-900. <https://doi.org/10.1111/cdev.13241>
- Tveit, Å., & Mangen, A. (2014). A joker in the class: Teenage readers' attitudes and preferences to reading on different devices. *Library & Information Science Research*, 36(3-4), 179-184. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2014.08.001>
- Jarocostas, J. (2020). How to fight an infodemic. *The Lancet*, 395(10225), 676. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30461-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30461-X)

Effects of Reading

- van der Weel, A., & Mangen, A. (2022). Textual reading in digitised classrooms: Reflections on reading beyond the internet. *International Journal of Educational Research*, 115, 102036. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102036>
- Wolf, M. (2018). *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*. Vita e Pensiero.
- Wolf, M. (2022). The future of literacy in a digital culture: promise and perils. In M. Suárez-Orozco, & C. Suárez-Orozco (Eds.), *A Global Compact for a Time of Crisis* (pp. 286-300). Columbia University Press. <https://doi.org/10.7312/suar20434-019>



Visible and invisible aspects of embodied reading

Aspetti visibili e invisibili della lettura incarnata

Maretta Sidiropoulou

Assistant Professor | Democritus University of Thrace | masidiro@psed.duth.gr

ABSTRACT

The aim of this paper is to contribute to a holistic theoretical understanding of reading. It provides an outline of reading as an embodied experience because, apart from being a mental activity, it is also a specific activity of the body. In particular, this paper adopts an ethnographic approach to carry out a detailed investigation of forms of reading activity in Greece. It identifies aspects of reading relating to books, the activity itself and the spaces in which it occurs, shifting attention to forms of reading that are often unnoticed or suppressed by established representations of the practice of reading in everyday life. It also draws attention to the way in which readers find meaning through everyday reading practices in contrast or in line with the dominant discourse. The above findings reinforce the discussion of a wider signification of reading, at a time when the reading landscape is continually being enriched with digital means, the traditional medium of books is expanding, and the concept of the reader is changing.

Keywords: embodied reading, reading pleasure, reading practices, ethnographic approach

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 1 | giugno 2023

Citation: Sidiropoulou, M. (2023). Visible and invisible aspects of embodied reading. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 2(1), 92-100. <https://doi.org/10.7347/EdL-01-2023-08>.

Corresponding Author: [Maretta Sidiropoulou | masidiro@psed.duth.gr](mailto:masidiro@psed.duth.gr)

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

Pensa MultiMedia ISSN 2785-7050 | DOI: 10.7347/EdL-01-2023-08

Effects of Reading

1. Reading and the body

At first glance all forms of reading are similar: “The eyes move imperceptibly over the page, the hands turn pages; the body occasionally stretches and fidgets, but only to avoid the aches of inactivity” (Schoenfeldt, 2003, p. 217). One could say that it is a process that requires minimal physical activity. However, if “to read is to make our body work at the invitation of all the text’s signs” (Barthes, 2005, p. 17), then the body is a fundamental part of the reading process, and it is worth focusing on the body when thinking about reading. What follows is a more careful examination of the ways in which readers perceive, acquire meaning from, enrich and differentiate this activity in relation to its more widely ‘accepted’ form. The study reflects on what readers have to say about the behaviours, actions and practices that point to the physical nature of reading as it occurs in everyday life.

2. Ethnographic approach

The current study focuses on books, although the materiality of reading is not only related or limited to this specific material medium. In addition, it examines only the uses of books and not of other types of reading matter. It is not concerned with texts in general but with books as reading objects. Thus, while content is extremely important and in fact sometimes determines the use of books, this study is not concerned with content as that would completely alter the nature of the study.

In terms of methodology, detailed interviews are the primary source of data used in this research. The study adopts an ethnographic approach, viewing literacy as a social practice (Besnier, 1999). It is part of a wider study of reading practices and the uses of books by twenty-one urban middle-class individuals in Greek cities (Athens, Thessaloniki and Mytilene).

The participants were enlisted through snowball sampling, which is a non-probability sampling technique also referred to as chain-referral sampling. In this method the pool of initially-enrolled participants is used to assist on recruiting additional participants who meet the criteria for the study (Goodman, 1961). Consequently, the specific criteria were established by the participants themselves, with the primary requirement being someone to identify as a «reader» or, more precisely, as a «βιβλιόφιλος» (bibliophilos), which is the Greek term encompassing a love for books and reading. Snowball sampling recognizes the importance of social network and relationships in establishing meaningful connections with participants. In our study, it clearly highlights how reading connects people (Barton & Hamilton, 1998) revealing an unfolding network of «readers».

The in-depth interviews were designed to allow the subjects of the research to express themselves freely as far as possible when discussing their experiences, opinions, views and recollections. The interviews followed the “usual character of ethnographic conversation that lies in the tension between the ‘naturalness’ of good conversation and the ‘instrumentality’ embedded in the ethnographic endeavour (Madden, 2010, p.65). This allowed the subjects to tell the stories relating to reading that were significant to them, instead of answering predetermined questions (Barton & Hamilton, 1998). The interview plan adhered to an unstructured format, devoid of predetermined questions, but centred around thematic areas. The interview’s purpose was to gain a profound understanding of the intrinsic significance of reading in the lives of the interviewees, as well as to explore the biographical development of their reading experiences.

A thematic analysis followed aimed to identify and develop themes that emerge directly from the data, rather than relying on pre-established categories. Thematic analysis as more flexible allowed for an exploratory approach to understanding the data (Mason, 2002). Specifically, the thematic areas explore contextual aspects of reading, including its occurrence within specific institutions, locations, and time periods.

Effects of Reading

Through the thematic areas the analysis delves into tangible expressions of reading, such as personal experiences or memories, and examines the relationships that reading fosters. Furthermore, it investigates how the meaning of reading evolves experientially throughout the lives of the individuals being studied. Some of the main areas explored in the interviews were the following: values and attitudes related to reading, reading practices, books (as objects/content), reading spaces and autobiographical histories regarding reading and books. The interview data in many cases revealed new thematic areas and concepts such as «New Technologies in relation to traditional reading», «Book ownership» and «Relationship between books and religious practices».

3. Reading positions

“How do you read?” I asked Nikiphoros, a 50-year-old academic. “What? I open and read! I sit and read.” The interviewee’s reaction was completely spontaneous, and almost expressed a sense of bewilderment that the answer to my question was so self-evident. Actions may appear automatic, fixed, routine and ‘natural’, and yet a book can be neither open nor closed; it is always somewhere in between (Nancy, 2009, p. 2). Reading is first and foremost non-reading: it is a voluntary act of non-acquisition or closure of all the books that could potentially have been chosen (Bayard, 2008, p. 29). These words draw attention to the remarkable capacity of books to be read on any page, regardless of where they are opened (Bayard, 2008).

If we consider that the dynamics of reading are to be found somewhere between opening and closing a book, in the middle space between ‘opening’ and ‘reading’ and whatever comes between ‘sitting’ and ‘reading’, then the scope of the subject matter is vast. Daily life, with its micro-practices that seep through the cracks and crevices of official culture (Seremetakis, 2008) appears to divulge some of the secrets of reading through the narratives of the interviewees.

Reading positions are clearly linked with the context and environment in which each instance of reading occurs. It could be argued that on some level reading functions as a bodily contract. As they pick up their book, readers are perhaps thinking that considerable time will be spent on this activity. They try to find either a comfortable position so that they can enjoy the content of the book, in the case of reading as a leisure activity, or an efficient position for studying or working. The search for a position that does not strain the reader, given the time that will be devoted to this activity, ensures that the time spent reading will be productive or extended.

In the narrative of 35-year-old Victor, a teacher, we see that this may be a conscious effort: “I normally read sitting down, but I think that I manage to read longest when I am lying down”. The purpose of reading determines the forms of reading. In the narratives of the interviewees it is possible to distinguish two basic forms of reading – ‘relaxed’ and ‘serious’ reading – around which partial forms of reading revolve. Different types of reading follow different patterns in terms of bodily position.

One could say that one of the characteristic features of reading is that, after several hours spent engaged in this activity, it reminds the reader of a need for greater comfort. Thus, readers try to facilitate this activity or extend their reading time by limiting their fatigue to the intellectual level. In order to do so, they select comfortable seating or desks and armchairs that allow for greater relaxation, and try to find spaces that are suitable for reading.

I struggle to find the right combination of seating, distance between my hands and the table, head position...I find sitting down extremely tiring and I haven't discovered how my chair and desk should be. At that coffee shop I'd found the perfect environment...I mean, the way the table and chairs were, it was very comfortable for me... (Antonis, 31 years old, PhD candidate).

Effects of Reading

One sometimes “forgets” one “has a body”, as we see from the words of Eugenia, a 31-year-old secondary school teacher: “Often when I’m reading and I’m enjoying it, I’m not at all comfortable, but I keep saying, ‘Just a bit more, a bit more,’ and I can’t...I’m stiff all over!” However, it is impossible to forget that one is embodied for a long time while reading, because there are constant reminders of this fact. And yet there is a particular point worth noting here. Embodied reading is presented in the interviewees’ narratives with a different slant. Thus, at times it appears to be trying to manage and resolve the difficulties that arise from the activity itself, at other times it offers pleasures, while at other times it functions as an obstacle. But in each of these cases, the bodily element is constantly ‘present’. Sometimes, as Eugenia notes, the mere fact that one is an embodied being and ‘has a body’ which gets tired or needs to be comfortable is perceived as an obstacle that hinders either the accomplishment of studying or the pleasure of the reading experience.

I always dream of finding the perfect chair which will allow me to read more easily. But I think it’s to do with my legs, they can’t get comfortable [laughter]. My legs and arms.

Perhaps, in fact, the closest to the ‘bodiless’ reading that is desired is a body that continually changes its position during reading. These shifts may be the product of physical fatigue or an attempt to overcome this. The focus here is a body that needs or wants to continue reading but at the same must stretch or respond to a change in mood or alertness brought about by reading. While describing these changes, some interviewees reenact the bodily positions they adopt while reading.

Yes, [my reading position] changes a lot. I mean, I’ll start reading...I may be sitting normally, like we’re sitting now, and then I’ll put my feet up here, I’ll sit like this [she demonstrates how she does this], I’ll turn around lots of times in my seat...but I’ll stay seated, sort of. Sort of seated (Fotini, 20 years old, student).

“Relaxed” and “comfortable” are the adjectives most commonly used by the interviewees to describe their position while reading for pleasure. “Sort of” but “not quite”, “as if” and limbs spread out: these are typical of the accounts given in the interviews. Most note that their goal is to find the position that affords the greatest possible ease, relaxation, and restfulness.

In that position – what do you call it when you’re in bed but somewhere between lying down and not lying down – where you’re sitting but more relaxed. A sofa position. Not lying down as if you’re about to go to sleep when you just happen to be holding a book, but not exactly sitting down. More relaxed, like this...I don’t know how you describe that... (Andreas, 25 years old, gallery owner).

Savina (30 years old, journalist,) expressed a clear preference for reading while standing up, which is how she usually reads; this is also part of her personal reading history. Other interviewees also noted that they read standing up, but this is a less likely choice for them and, when not used as it typically is to consult a reference book (for example, a dictionary), it is either a secondary option or part of a continual change of reading position.

I often read standing up. I always used to study like that at home, I mean, I would even do my homework standing up. I would constantly move while I was reading. I move because I cannot sit for long. I can’t bear the thought of me sitting in an armchair reading.

By identifying these reading positions, we gain an immediate picture of embodied forms of reading. However, in order to explore this relationship further, the daily lives of readers can offer unique insights into reading practices, while the personal sphere proves to be particularly revealing.

4. The physical practice of reading in everyday life

4.1 Cleanliness and physiological needs

Nefeli, a 32-year-old doctoral student, recently had a child and saw her personal time – and the time she devoted to reading – eroded. She nostalgically recounts her habit of reading in the bath. The ritual she describes, with the creation of an appropriate space, cigarettes, and various teas, result in a mystical atmosphere, familiar to us from the cinema.

In the past, when I could do whatever I wanted, I loved filling up the bath in the evening, I would light candles, put an ashtray next to me, sometimes I would make myself a hot drink – tea or hot chocolate – and I would dip into the bath and read my book. It was like sitting at a café with a drink, cigarette and book, just that I would be doing it in the bath. Gosh, I don't know how long it's been since I've done that... I'm sure I'll do it again at some point. Imagine how it could work: my daughter could get into the bathtub next to me with her own book! That would be nice. I definitely used to sit in the bath for over an hour. It was a special ritual for me. And I've read lots of books like that...

However, following this drastic change in her life, at several points in the interview Nefeli seems to realise that the reading practices she has adopted will change over the course of her life as a result of the shifting demands on her time and interests (Barton & Hamilton, 1998, p.12). In her case the magnitude of the change in her life means that it is easier to see how her reading practices are changing, with old habits falling away and new habits emerging. Throughout the interview we see how she experiences her reading practices evolving and opening up through the dynamic of welcoming another person, her child, into her reading space.

Pausing for a moment in the bathroom, in this space we also see physiological needs combined with reading. “From the nooks of all sorts of ‘reading rooms’ (including lavatories) emerge subconscious gestures, grumblings, tics, stretchings, rustlings, unexpected noises, in short a wild orchestration of the body” (Certeau, 2010, p. 387). Here we see a variety of opinions. All the interviewees who take reading materials into the lavatory note that they can read anything indiscriminately. Most do not have specific books for the lavatory, although some prefer magazines or (somewhat less frequently) newspapers.

I read compulsively on the loo. It's impossible for me not to read on the loo... From the Ikea flyer to Dostoyevsky or anything else (Andreas).

Antonis offers a different perspective as he explains how he feels:

I've basically read books anywhere apart from the loo. That never crossed my mind. In fact, I find it vulgar. Well, no... I won't read a book like that! I don't like it. Basically, I'd only seen that in films and it seemed... I didn't like that image. It seemed to cheapen the book. I wouldn't... no!

Other interviewees, too, mentioned that they had “never thought of” reading in the lavatory, but Antonis' reaction and his somewhat irritated tone of voice when questioned about the possibility of reading while satisfying his physiological needs was striking. However, the lavatory remains a privileged reading space (Bollman, 2007; Manguel, 1997; Perec, 2005; Holbrook, 2001). Nevertheless, when reading is linked to physiological needs, there is a violation of the symbolic order, reminding us that where there is dirt there is a system. The perception of dirt as a by-product of a systematic ordering and classification of matter leads to the realm of symbolism (Douglas, 2006). It is clear that there is a kind of control over the activity of reading, an indiscernible ‘protection’ of it because of its association with the highest level of lit-

Effects of Reading

eracy, which is the result of cultural processes and has been achieved gradually through the process of socialisation (the expression of codes of behaviour), rationalisation (a strengthening of the boundaries between the conscious and impulse) and individualism (sense of isolation and distance from others and reflection on the body and the self) (Makrynioti, 2004). These relationships function as a foundation, they establish perceptions displacing forms of reading that, although popular, are normally suppressed or not recognized. Instances of reading that are connected with bodily functions are considered ambiguous. This was clear from some of the discussions with readers, who seemed to avoid touching on certain points or brushed over them with an oblique reference.

4.2 Climax

In defiance of a respectability that deprives reading of its material quality, it is the traces of the body that lead Antonis' narrative to a description of climactic reading events of a sensual nature, recounted through a filter of sexuality. His words highlight both the embodied and the potentially hedonic nature of reading, which is an innate action. These events fall within the pleasure zone of reading – “that moment when my *body follows its own ideas* – for my body does not have the same ideas I do” (Barthes, 1977, p.30).

I have also read while having sex. One girlfriend and I had got Embirikos' book... We've done it with Embirikos and Apollinaire – Don Juan in comic book form. She was lying face down, and I was on top, reading the book next to her neck...

At first Antonis is reserved, but as he elaborates on his experience, he develops a narrative that is almost celebratory, based on the argument that what he is saying is 'risqué'. He is aware that he is expressing something considered provocative – perhaps he, too, believes to some extent that it is provocative – while, as he speaks, I feel that we are entering the unspeakable and forbidden territory of reading, a zone of secrecy. It is possible to speak of an erotic space of reading (Barthes, 2005) where we encounter the “body of bliss...at the conclusion of a very complex process of biographical, historical, sociological, neurotic elements (education, social class, etc.”. In the context of reading, however, we encounter the concept of pleasure more than the concept of bliss, the former being an embedded concept, a cultural concept (Barthes, 1977).

Given that these forms of reading have the senses and the concept of pleasure at their core, it is no coincidence that the signs of impurity and dangerousness can be ascribed to them (Douglas, 2006). The notion of control – of the body, movements, positions, behaviour, emotions – is at the heart of this process. However, let us turn to forms of reading that are considered more social.

4.3 The book and reader as dining companions

The relationship between reading and food – apart from being a common metaphorical trope (Schoenfeldt, 2003) – is a literal juxtaposition of stimuli which some interviewees enjoy.

I read while I eat. And that's a bad habit, my mum tells me... Because you don't notice the food... how much you're eating, you just keep eating... you get the books dirty, and the books themselves are dirty because you take them here and there... that's what she says. But I suppose it's just like other people who watch television. But I think it's not a good thing. Yes, I do it. But maybe not even for the book... it's doesn't show respect for the book. I don't know... (Anna, 29 years old, archaeologist).

Effects of Reading

Some interviewees are so absorbed in their book that they forget to eat, or put off eating for short intervals (“a chapter before I have something to eat or three more pages”), staving off their hunger pangs. However, some like to enjoy a book while they eat or vice versa.

The issue returns to a discussion of reading and its benefits, or in other words, the avoidance of its dangerousness. Carruthers observes that metaphors that use digestive processes as a vehicle to describe reading “are so powerful and tenacious that ‘digestion’ should be considered another basic functional model for the complementary activities of reading and composition, collection and recollection” (Schoenfeldt, 2003, p. 219). Just as eating involved the necessary separation of nutritive matter from dross, so did proper reading entail the continued discrimination of what is harmful from what is beneficial.

4.4 On/Off

Some readers associate reading with alertness. Nefeli notes that her reading time reduced significantly after having a child. She therefore mainly reads at night before going to sleep, while her daughter sleeps next to her in her crib. She implies that this change is a compromise as regards her typical reading practices, because for her reading places the body in a state of alertness.

Now I have to do it, because I would have liked to be fully alert while I’m reading, if you understand what I mean. Completely awake...

Tasos (32 years old, writer) shares this view of reading as an activity that produces a state of physical alertness:

I read to wake up, not to sleep. I have never understood why someone would read to fall asleep.

However, most of the readers I spoke to are not looking for a cure for insomnia. They read because they derive pleasure from reading (Holbrook, 2001). Nevertheless, some ‘use’ reading as a means of preparing themselves for sleep. Thus, another form of reading that was extensively discussed in the interviews was reading before sleep, or in order to sleep, or because sleep was proving elusive. The process of reading, combined with the body’s relaxed position, induced an intense drowsiness, as some interviewees noted.

I can’t fall asleep without reading. OK, I may read very little and fall asleep straightaway, but I always want to read something. Not because I have difficulty sleeping, but I’ve got used to reading before I fall asleep...I can’t help it. In ten minutes, I know I’ll be asleep...but I think to myself, what can I do in those ten minutes? I’ll read! (Anna).

The interviewees note other internal or external factors that represent barriers or obstacles arising as a result of the embodied nature of reading, leaving the activity unfinished. Marios discusses some of these:

If I don’t read for two days...I lose track of the storyline. For example, if I don’t have enough light, I may stop reading a book because the light above my bed is broken...

Physical limitations as ‘technical weaknesses’ are mentioned by Savina as reasons that discourage her from stopping a book midway or not choosing it in the first place:

If something is very difficult to read, I’ll probably reject it because my eyes get tired. I have astigmatism.

5. Is reading pleasure a purely mental act?

Having covered somewhat difficult ground through this discussion of pleasure, we see that reading is a field characterised by an active web of negotiations, whereby old practices are rejected and new ones adopted. Reading is not uniform: it can be processed, changed, organised, supplied with more or less connected actions. Readers reappropriate reading, creating new forms of this activity by incorporating both embodied and mental practices. Research highlights that reading activity is not restricted by bodily conditions; rather, possible limitations give rise to greater resourcefulness, making reading an activity that presents considerable variety (Sidiropoulou, 2015). At the same time, readers underline the social dimension of reading, since it incorporates values, ideas, conventions, identities and assumptions. This study followed autobiographical reports, which describe the content of the activity of reading through memory and the senses. The readers I spoke to found meaning in their reading, which is for them a sensual experience, and they focused on senses and desire. Their accounts attached particular significance to reading as an activity that accompanies physiological needs and bodily functions. It appears that this combination enhances the pleasure of the principal activity. Despite this, it is often difficult to specify with certainty which of the two activities is the principal one. Does reading serve as the pretext for the other activity or vice versa? Is the person who is reading in a public square on a spring day there to read, or reading because they are there? Although the subjects of this study attach greater weight to reading, it appears that these activities are complementary. These questions help to form a framework within which it is possible to understand the wider meanings of reading in modern life.

References

- Barthes, R. (1977). *Image Music Text* (S. Heath, Trans.). Fontana Press, Harper Collins.
- Barthes, R. (2005). *Απόλαυση, Γραφή, Ανάγνωση* (A. Korkas, Trans.). Plethron publications.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. Routledge.
- Bayard, P. (2008). *Πώς να μιλάμε για βιβλία που δεν έχουμε διαβάσει* (E. Lupaki, Trans.). Pataki publications.
- Besnier, N. (1999). Literacy. *Journal of Linguistic Anthropology*, 9(1/2), 141-143. <https://www.jstor.org/stable/43102449>
- Bollman, S. (2007). *Επικίνδυνες οι γυναίκες που διαβάζουν* (P. Tsinari, Trans.). Potamos publications.
- Certeau, D. M. (2010). *Επινοώντας την καθημερινή πρακτική, Η πολύτροπη τέχνη του πράττειν* (K. Kapsampeli, Trans.). Smili publications.
- Douglas, M. (2006). *Καθαρότητα και κίνδυνος: μια ανάλυση των εννοιών της μιαιρότητας και του ταμπού* (A. Hatzouli, Trans.). Polytropon S.A.
- Goodman, L. A. (1961). Snowball sampling. *Annals of Mathematical Statistics*, 32(1), 148–170. <https://doi.org/10.1214/aoms/1177705148>
- Holbrook, J. (2001). *The Reading of Books*. University of Illinois Press.
- Madden, R. (2010). *Being Ethnographic-A Guide to the Theory and Practice of Ethnography*. Sage Publications Ltd.
- Makrynioti, D. (2004). *Τα όρια του σώματος, διεπιστημονικές προσεγγίσεις* [The limits of the body, interdisciplinary approaches]. Nisos publications.
- Manguel, A., (1997). *Η ιστορία της ανάγνωσης* (L. Kalovrynias, Trans.). Livani publications.
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching* (2nd ed.). Sage Publication.
- Nancy, J. L. (2009). *On the Commerce of Thinking-Of Books and Bookstores*. Fordham University Press.
- Perec, C. (2005). *Σκέψη/ Ταξινόμηση* (L. Tsirimokou Trans). Agra publications.
- Schoenfeldt, M. (2003). Reading Bodies. In K. Sharpe, & S. Zwicker (Eds.), *Reading, Society and Politics in Early Modern England* (pp. 215-244). Cambridge University Press.

Effects of Reading

- Seremetakis, N. (2008). *Παλινοστήση Αισθήσεων, Αντίληψη και Μνήμη ως Υλική Κουλτούρα στη Σύγχρονη Εποχή* [Restoration of Senses, Perception and Memory as Material Culture in the Modern Era] (3rd ed.). Pedio Publications.
- Sidiropoulou, M. (2015). *Η ανάγνωση ως πολιτισμική κατασκευή- Τρόποι διαπραγμάτευσης στη χρήση των βιβλίων* (3rd ed.) [Reading as a cultural construction: negotiations of the use of books] (Unpublished doctoral thesis). University of the Aegean. <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/35744>