

# Effetti di Lettura

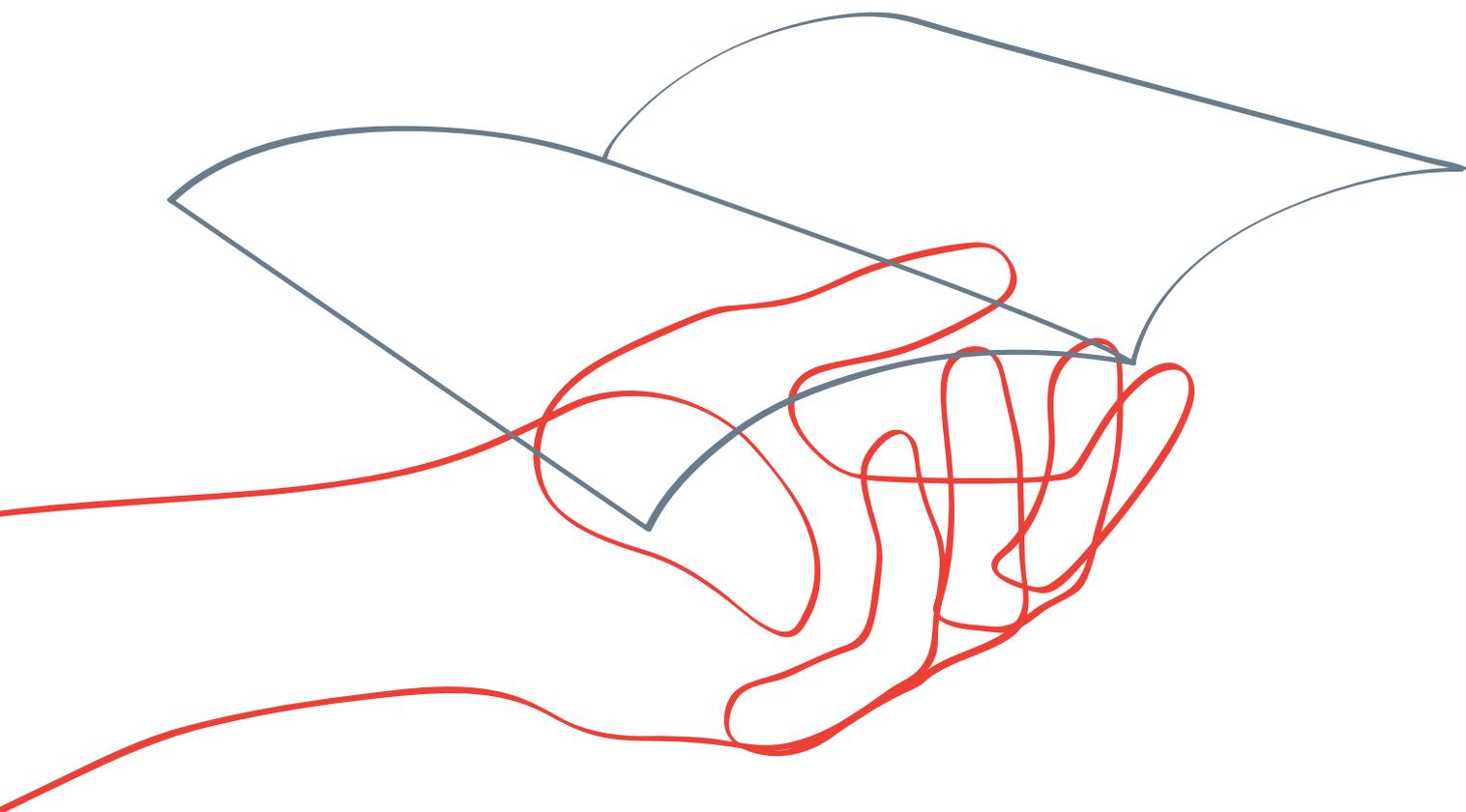
---

## Effects of Reading



Volume 2 | n. 2 | dicembre 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](http://www.pensamultimedia.it) – [info@pensamultimedia.it](mailto: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

# Indice

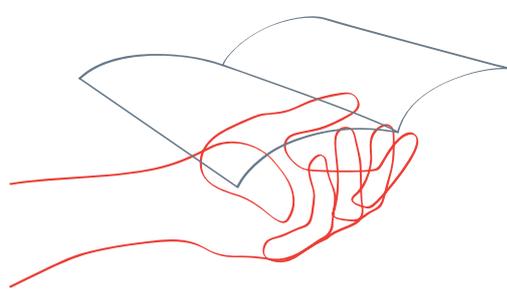
---

- 6 **Dialogic reading for the development of reflective thinking**  
La lettura dialogata per lo sviluppo del pensiero riflessivo  
*Maria-Chiara Michelini*
- 
- 19 **Historicity of reading**  
Storicità del leggere  
*Francesco Vettori*
- 
- 32 **Reading and libraries at school: how to transform our pupils into readers for all the life long**  
Lettura e biblioteche scolastiche: come trasformare i nostri studenti in lettori per la vita  
*Alessandra Mangano*
- 
- 44 **The neurobiological, cognitive and cultural implications of the brain learning to read: an overview starting from the studies of Maryanne Wolf**  
Le implicazioni neurobiologiche, cognitive e culturali del cervello che impara a leggere: una panoramica a partire dagli studi di Maryanne Wolf  
*Paola Baioni, Alessandra Sala*
- 
- 59 **Shared reading aloud as conversation: analysis of a session**  
La lettura ad alta voce condivisa come conversazione: analisi di una sessione  
*Simone Giusti, Maria Alessandra Molè*
-

# Elenco Referee Nn. 1 e 2 Vol. 2 (2023)

---

Bartolucci Marco | *Università degli Studi di Parma*  
Benelli Caterina | *Università degli Studi di Messina*  
Buccolo Maria | *Sapienza Università di Roma*  
Cardarello Roberta | *Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia*  
Crivellari Claudio | *Università degli Studi "G. d'Annunzio" Chieti-Pescara*  
De Simone Giuseppe | *Università degli Studi di Salerno*  
Giusti Simone | *Università degli Studi di Siena*  
Marchetta Giusi | *Università degli Studi di Perugia*  
Marescotti Elena | *Università degli Studi di Ferrara*  
Mignosi Elena | *Università degli Studi di Palermo*  
Morini Arianna Lodovica | *Università degli Studi Roma Tre*  
Sposetti Patrizia | *Sapienza Università di Roma*  
Piccinno Marco | *Università del Salento*  
Rosati Agnese | *Università degli Studi di Perugia*  
Salvato Rosario | *Università degli Studi di Perugia*  
Sannipoli Moira | *Università degli Studi di Perugia*  
Spuznar Giordana | *Sapienza Università di Roma*



## Dialogic reading for the development of reflective thinking

### La lettura dialogata per lo sviluppo del pensiero riflessivo

**Maria-Chiara Michelini**

Associate Professor in General and Social Pedagogy (M-Ped/01) | Department of Humanities | mariachiara.michelini@uniurb.it | University Urbino Carlo Bo

#### ABSTRACT

The contribution explores the use of dialogic reading in professional contexts. It investigates its potential and possible uses in relation to the development of reflective thinking of adults engaged in the professions. In this sense, it briefly illustrates the theoretical framework of reference, with particular regard to the construct of community of thought, a fundamental condition for the development of reflective thought with its characteristics of reciprocity, democracy and, indeed, dialogicality. It is precisely from the idea of the dialogicality of the community as logos, thought put in common – a condition for the transformation of reality and self-awareness, both in an individual and collective sense – that the hypothesis of the use of dialogical reading in professional contexts, whether ordinary, heuristic or educational, arises. For example, the community, as a group of speakers, through reflection on practices, described and noted down by professionals with special protocols, not only lays the foundations for the exchange of these practices and their improvement, but above all fosters awareness of one's own motivations, conceptions, and the values underlying one's actions, subjecting them to the critical scrutiny of thought and opening them up to third-level reflection, capable of transforming whatever is inadequate, outdated or limiting.

In the light of the same conception, the community use of the dialogical reading of theoretical texts, appropriately chosen, allows to trigger, in various forms and at various levels, a virtuous circularity between theory and praxis, capable of inspiring reflection about the conceptual generalization necessary for the true change of ideas.

In this sense, the contribution will return the results of the qualitative research *The Reflective Teacher* (Michelini M.C., 2016. *Fare Comunità di pensiero. L'insegnamento come pratica riflessiva*. FrancoAngeli) carried out with a group of preschool and primary school teachers from the Marche and Emilia Romagna regions, with the involvement of student trainees and some tutors from the CdL in Scienze della Formazione Primaria of the University of Urbino.

**Keywords:** dialogic reading, reflective thinking, community of thought

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 2 | dicembre 2023

**Citation:** Michelini, M.C. (2023). Dialogic reading for the development of reflective thinking. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 2(2), 06-18. <https://doi.org/10.7347/EdL-02-2023-01>.

**Corresponding Author:** Maria-Chiara Michelini | [mariachiara.michelini@uniurb.it](mailto:mariachiara.michelini@uniurb.it)

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

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

## 1. Introduction

The exercise of the best form of thinking (Dewey, 2006, p. 61) is increasingly considered a core competence of all professions in the face of the swirling social, cultural and operational transformations. For some time we have been engaged in investigating its implications and possibilities from a pedagogical point of view, starting from a theoretical frame of reference that finds its origins in Dewey and important contributions in Schön and Mezirow. In relation to the training and development of the reflexive thinking of adults engaged in the professions, with this contribution we intend to explore the use of *dialogic reading* in professional contexts, starting from the qualitative research The reflexive teacher carried out with a group of preschool and primary school teachers in the Marche and Emilia Romagna regions, with the involvement of student trainees and some traineeship tutors from the graduate program in Primary Education Sciences at the University of Urbino. We will illustrate the concept of reflective thought upon which the research was built, with particular reference to the dialogical character of the community of thought, which we consider an essential condition for reflective thinking. We will then go on to describe its design and structure, with particular regard to the methodological dimension, dwelling specifically on *dialogic reading* used in different and articulated forms. This itinerary will allow us to explore the potentialities and possible uses of *dialogic reading* in the professional sphere, both with reference to ordinary activities and to training and heuristic activities.

### 1.1 Reflective thinking

As anticipated, we accept the view of reflective thinking provided by Dewey, who dealt with it at length in his production, defining it also as *consciously extracting the intelligent element from our experience* (1933/2006, p. 155), as well as *thinking as an art* (1933/2006, p. 155), thinking that prompts enquiry, i.e.: *active constant and diligent consideration of a belief or hypothetical form of knowledge in the light of the evidence that supports it and the further conclusions to which it tends* (Dewey, 1933/2006, p. 68). And it is precisely the rigor of this method that makes it comparable to scientific thinking and makes it a method of intelligent learning. Schön's subsequent contribution will deepen the fruitfulness of its use in reference to adults, engaged in their professions and thus constantly called upon in the concrete circumstances of their actions, to connect knowledge and action, theory and practice, making choices in relation to purposes on the one hand and to particular instances on the other, solving problems, but also creating new forms of action and thought. Mezirow will develop the transformative profile that arises when reflective thinking reveals that the patterns and perspectives of meaning used up to that point prove to be inadequate, distorting or erroneous. In this sense, the creative dimension of the process implemented is highlighted and clarified.

In short, we can state that reflexive thinking moves in two directions that, in the wake of Dewey we consider within a unified vision of the same reality: awareness and change, or in Bruner's words (1992/2003, p. 107) *reflexivity in the strict sense* and *imagining alternatives*. In other words, we can affirm that reflexive thinking has a twofold purpose, the first is confirmatory, in the sense of the rigorous and critical reinterpretation of experience, through a logical and analytical procedure, by means of the use of the deuterotic clothes learned over time. The second is transformative (in Mezirow's sense) and, therefore, emancipative, corresponding to our incredible intellectual capacity to conceive other ways of being, of acting, of struggling. The Deweyan investigation, with its overall articulation, looks in both directions, including both the analytical and the innovative moment.

All the authors considered highlight the difficulty of the professionals observed in bringing about the change of ideas and in particular of the beliefs that constitute the consolidated premise of their work. In

## Effects of Reading

this sense, they oppose resistance to change, putting in place mechanisms of self-deception that hinder and disturb the transformation, to the point of preventing it. At the same time, there are conditions that favor it, precisely because of the specific dynamics of reflective thinking. These are: *reflective conversation with the materials of the situation*, *emancipative mirroring*, *community of thought* (Michelini, 2013; 2016). Here we will briefly focus mainly on the first two conditions and we will dwell a little more on the third, which we consider the condition of conditions.

We derive the term *reflective conversation with the materials of the situation* from Schön, who makes extensive use of it in his work on the observation of professionals engaged in problem solving. It consists in: “bringing out, critiquing, restructuring and verifying in the field, intuitive understandings of phenomena of which one has experience” (1983/1993, p. 253). The expression immediately calls into question the dialogical character of reflective thought as a conversation that allows it to flow dynamically from the concreteness of practical situations (the objects, the materials, in fact), towards thought and back again. Schön faithfully reports such conversations by restoring their character of an everyday, usual and widespread form in professional contexts.

The second condition, *emancipative mirroring*, balances the intrapersonal character of the first, with the robust input of thirdness, metaphorically represented by the intentional use of mirrors that reflect and animate reflection, showing the various aspects of the issues according to multiple points of view. It refers to the need to project the contents of the investigation onto a reflective surface, in order to subject them to the subtle art of restructuring (Watzlawick et al., 1974, p. 101) and redefine mental images, with a view to change. Mirroring is emancipative in that it is aimed at liberation, at the evolutionary development of things by overcoming the representation to which we have become accustomed.

*The community of thought* represents the condition of the conditions of reflective thought, the context in which reflective conversation and mirroring are realized in a systematic and accomplished form. In this sense it represents the synthesis of the first two, but at the same time constitutes a landing place for reflection itself, if and when it reaches qualitative levels and precise characteristics. Communities of thought are intentionally set up in order to think, they respond to a conscious choice of the constituent subjects who decide to place at the center of their reflection not action, but thought about action. They are endowed with specific requirements that make sense of this construct, both from a speculative and operational point of view.

The word *community* recalls a significant pedagogical tradition, well summarized by the Deweyan conception of a place where values are pooled (Dewey, 1916/2000) and declares a democratic and participatory position, whereby people can take full ownership of their thinking, both in a personal and professional sense, in the context of highly shared and democratic contexts that we call *community*. From a pedagogical point of view, admitting such a hypothesis means taking on the commitment to give life to *community* contexts for thinking.

### 1.1.1 Reciprocity

As a characterizing feature of the construct of communities of practice, which he has developed and implemented in many professional contexts, Wenger (1998/2006, pp. 87-102) points to mutual commitment, even before common commitment and shared repertoire. This indicates that the mutual commitment between the participants of a community, as a choice of support, of comparison, of sharing, constitutes its qualifying feature for Wenger. Within the context of Brazil's military dictatorship of the 1960s he suggests an extreme meaning of reciprocity: “this is the great humanist and historical task of the oppressed: to liberate themselves and their oppressors ... handing both over to a liberating praxis”, which leads the former to liberate the latter and the latter to become in solidarity with the former (Freire, 1971, p. 49 and pp. 74-78). This is a peculiar historical invocation, but also an educational one, a choice of reciprocity is needed for the authentic emancipation of the masses from the state of oppression they were in.

## Effects of Reading

Not surprisingly, in this context, he suggests the need for a path of conscientisation, common reflection and in the assumption of a joint and mutual commitment. Applying the criterion of reciprocity to the community of thought, we can state that it is not enough to be committed to improving practices or solving problems. What is needed is a choice to make one's thoughts on action available to others, in the knowledge that the reciprocal exchange of one's thoughts is a necessary element for the development and emancipation of oneself and one's partner. Hence the choice of aggregative and organisational forms that foster relationships of reciprocity. We speak of a community of thought when those who belong to it consciously choose to be for each other an essential element of self-development, starting with the sharing of practices, the object of thought.

### 1.1.2 Democracy

Entitling the community as the condition of the best form of thinking implies the need for this reflective space to be intrinsically democratic, so that everyone can make their own contribution, freeing personal potential, to the benefit of all. In this sense, in the pedagogical field, Dewey's contribution represents the archetype of the inseparable link between education, democracy and the consequent community form in which the places of educating and thinking must be structured. The best form of thinking, the one that, moreover, ensures the most brilliant, new and productive solutions to the problems of professional contexts needs more democracy and not more enterprise, as the dominant neo-liberal paradigm would have it, which ventilates alleged competitive advantages. We are convinced that "our world demands more critical thinking and more respectful discussion", (Nussbaum, 2012, p. 176), not the other way around.

The word community, at the same time, carries with it a rhetorically positive semantic halo; it is not enough to name a context after the community, it is actually necessary to translate the choice into operational terms that decline its possibility. Wenger himself (1998/2006, p. 101) emphasized this need with regard to his construct: "I cannot emphasize enough that these interrelationships arise from commitment to practice and not from an idealized vision of what a community should be like". There is a need to think, design and implement effective and efficient forms of democratic exchange of common resources and purposes, of thoughts that are clarified and nurtured in confrontation with other members. It is necessary to identify organisational choices, tools, operational apparatuses that translate this concept into practice. From this point of view, research and experimentation are desirable, which respond to the democratic model of the community to foster the development of thought.

### 1.1.3 Reflexivity

To say that a community of thought is characterised by reflexivity might even appear tautological, the underlining is intended to highlight the reference to that peculiar type of reflexivity already mentioned in the introduction and which Schön calls reflection-on-reflection-in-action, as well as to the hypothesis of transformative learning put forward by Mezirow (1991/2003, p. 106). The latter emphasises the need for reflection on the premises and on the beliefs underlying facts and actions, going beyond the first two levels inherent to their content and process. The latter, in fact, are functional to the solution of problems and the improvement of action, exhausting their horizon within the limits and requirements of the action itself, not allowing, however, that change of ideas, that transformative learning to which we are referring.

What is needed is a kind of parenthesis of practice through the establishment of a *virtual world of practice* (Schön, 1993/1983, p. 13), in which practitioners make explicit to themselves and to others, not what they did and how, but what they thought while they acted, dialogically reconstructing their own intentions, convictions, theoretical hypotheses, beliefs. Reflection on the starting assumptions, on the epistemological, social or psychological conceptions that underlie and emerge through practical action, thus in the context of the thought/action relationship, implies a dialectical-presuppositional logic, i.e. a traversal of cognitive structures, under the guidance of the identification of assumptions and their critical evaluation,

## Effects of Reading

so that erroneous or insufficient visions underlying action can emerge. In this sense, the community of thought is marked by the dialogical character of reflection. Therefore, the thinking we are alluding to requires a community to seek to overcome the limits implicit in its actions, through the rigorous investigation of the theoretical implications, of the unexpressed references, of the convictions underlying its actions.

### 1.1.4 Dialogicality

Dialogicality in education and pedagogy has a long history. Just think, for example, of Plato who, in the *Theaetetus*, makes Socrates say when asked what he meant by “thinking”: “I mean the dialogue that the soul establishes with itself about what it is examining”. Or, again, in the *Menon*, about the question: can virtue be taught? Plato, in response, enunciates the paradox of learning, whereby one cannot learn anything, because either one already knows it, and therefore there is nothing to learn, or one does not know it, and then one cannot seek what one does not know. It follows that knowledge does not come from teaching, but from questioning, from asking questions, developing an argumentative dialogue (Pellerey, 1999, p. 188).

Vygotskij’s contribution on the relationship between thought and language highlights the dynamic that we might call generative, whereby thought goes beyond and is not fully expressed in the word but, through it, comes to light (Vygotskij, 1956, p. 161). The word, therefore, constitutes the condition without which thought, to some extent, would not exist. The external, or communicative, language, the one that most closely affects the community of thought, is the process by which thought is transformed into words, materialising and objectifying itself in them, through the extraction of meanings that drive the mediation between thought and word. Bruner (1992/2003, p. 93), on the other hand, spoke of the power of narration, one of the most widespread forms of discourse, aimed at the negotiation and renegotiation of meanings, as one of the greatest achievements of human development in an ontogenetic, cultural and phylogenetic sense.

The concepts just mentioned allow us to state that the community of thought, the condition of reflective thought, is characterised by dialogue, as the collective exercise of speech, necessary both to understand and investigate the specific problems the community is dealing with, and as access to self-consciousness. The community of thought dialogues, in various ways, both in order to extract the intelligent element from experience (Dewey, 1916/2000, p. 187), exercising, through speech, thought as *extraction*, rather than as *abstraction* (Quaglino, 2011, p. 39). At the same time, the community, as a group of speakers, through reflection on practices, becomes aware of its own motivations, conceptions, and values underlying action, opening up the possibility of change. Freire himself pointed to dialogue, nourished by critical thinking, as the tool that enables man to transform his world and himself, awakening his own creative possibilities: “Only dialogue, which involves critical thinking, is also capable of generating it. Without it there is no communication, and without communication there is no true education” (Freire, 1971, pp. 112-113).

A community that wishes to become self-aware, both in an individual and collective sense, to transform itself and reality, must engage in dialogue, pooling logos, thought and speech. As we have tried to show, dialogicality is imprinted in all conditions of reflective thinking. In the reflexive conversation with the materials of the situation, it is a dialogue between self and other than self, understood as the objects of the experience we are examining. In emancipative mirroring, the reflexive dialogue between self and ‘mirrors’ has a liberating function. The community of thought is the context in which dialogicality is made possible by the intentional animation of reflexive conversations with the materials of the situation and the dynamics of emancipative mirroring devices.

## 2. Materials and methods: research *The Reflective Teacher*

Starting from the theoretical framework to which we have referred, in the years 2013-2015 we conducted the research called *The Reflective Teacher*. The investigation involved preschool and primary school teachers, as well as students of the Primary Education Sciences degree course at the University of Urbino Carlo Bo and their internship tutors. The empirical research set itself the twofold objective of investigating the typical ways and forms of thinking of professionals in educational teaching activities and of triggering processes of change. To this end, reflexive devices were introduced and validated both of a cognitive type, corresponding to the first objective (phase 1), and of a transformative type according to the second objective (phase 2). To this end, a community of thought was implemented to concretely realise the conditions for the exercise and development of reflective thinking.

In order to promote awareness and change, qualitative research has assumed one of the criteria characterising action research: the existential involvement of the actors (Pourtois, 1986). In this sense, it is a hybrid form of qualitative research, with idiographic traits and distinctly participative characteristics. The qualitative option intentionally and convincingly corresponds to the specific object of the investigation: the thoughts of teachers engaged in the profession. The direct involvement of the actors represents an inescapable pivotal function. At the same time, the criterion of methodological rigour was pursued with regard to the procedures, investigation techniques and evaluation of the results, between objectivity of the data and intersubjectivity of the comparison. Figure 1 schematically shows the layout of the research.

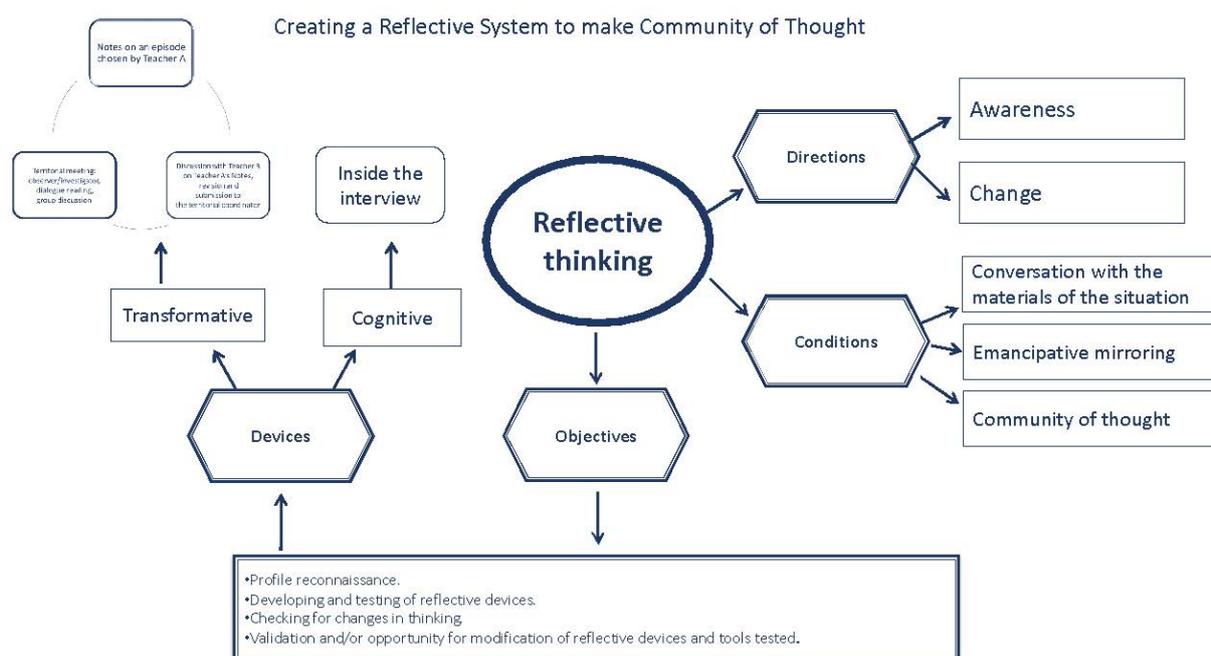


Figure 1. The research design

Throughout the process, dialogue reading was used at various times, in different ways, using different types of text. We will now try to explain its rationale and illustrate the main examples.

Let us start with the consideration that the use of dialogue reading is widespread in educational practices and in dedicated pedagogical and didactic research, especially with reference to reading aloud and text comprehension. To a lesser extent this has been the subject of use in professional contexts. In our research, we considered instead that it could be a useful strategy to create space and place where the truth of the in-

## Effects of Reading

dividual can emerge and act, to transform oneself (bodies, souls, thoughts, conduct), thus, as a technology of the self (Foucault, 2012). We have considered *dialogic reading* as a useful tool for subjecting ideas (and facts) to criticism, in the tension towards progressive improvement and the solution of concrete problems. That is, we have considered *dialogic reading* as a means of subjecting empirical experience to the Deweyan test of facts; at the same time as a reflexive means of verifying the internal coherence between theories and practices.

We considered it as a space that makes possible the logic of making sense of what is being discussed, in an integration of critical activity and argumentative rationality (Baldacci, 2012). In light of this, we used the *dialogic reading* as collaborative discourse proposed by Mezirow (2007), who traces his theory of learning back to that of Habermas and the basic distinction between instrumental learning and communicative learning. The aims of our research looked primarily at communicative learning, in which collaborative discourse is aimed at understanding and expressing the meanings of one's own and others' experience. It is about understanding what others want to say and making ourselves understood, when we try to pool our ideas through discourse. Discourse is contingent on mutual understanding of intentions and mutual recognition of constraints and frames of reference.

Collaborative discourse takes on the features of the debate and development of reasons, the examination of points of view, the critical rational analysis of assumptions, in the search for a better judgment on the justification of a belief. In this sense, it is a matter of fostering the process that brings out the implicits of action, in terms of the conceptions, premises, and frames of meaning on which statements are expressed. This process constitutes, in turn, the occasion for personal and mutual awareness, with all that follows. In this sense, Mezirow (2007) distinguishes different forms of critical reflection aimed at:

- objective recomposition, which focuses on the actual problem to be solved, on the useful actions in the instrumental action, on the reference data;
- subjective recomposition, which concerns self-reflexive criticism and implies examining the reasons from which the distorted or dysfunctional frames of reference originate, their nature and consequences. Subjective recomposition involves the critical analysis of the constitutive process of the frames of reference.

Freire also affirms the necessity of the dialogical methodology as an instrument of conscientization. In this sense he distinguishes authentic dialogue from anti-dialogue and *blah-blah-blah*, as sterile and unhinged, alienated and alienating verbiage (Freire, 1971, p. 106).

The rich array of devices and tools developed in *The Reflective Teacher* translates the above conception by activating different forms of dialogue on written texts. In some cases these were elaborated by the participants, as accounts of themselves, of their own professional history, or of individual episodes experienced; dialogues as peer-to-peer professional exchanges, in pairs or groups of teachers, on circumstances brought to collective attention by individuals. In other cases, dialogues were based on the reading of written pages by established authors. Dialogue reading was substantially used within all the cognitive and transformative devices, enhancing, in particular, the role of student observers, who were flanked by individual lecturers throughout the course. The student trainees, in fact, had to observe the paired lecturer using different protocols (e.g. lecture observation protocol and meeting observation protocol).

The written text thus produced was sent to the observed teacher. Subsequently, a reading occasion was created (with the student or with other lecturers) on that text to initiate a reflective dialogue according to the characteristics described above. We will illustrate in more detail two of these devices in which dialogue reading played a particularly important role. These are the cognitive device *Inside the interview* (first phase of the research) and the transformative device *Notes* (second phase of the research).

The device *Inside the interview* has a basically narrative and self-reflective purpose. Firstly, the teacher

## Effects of Reading

is interviewed by the paired PFS student, according to precise instructions in a place chosen by the teacher (usually at school). The interview as such was intended to allow teachers to consider their own professional experience in a novel form<sup>1</sup>.

Teachers generally consider the centre and object of professional storytelling to be the pupils, the proposed activity and not their own professional selves and ideas. The choice of this instrument was intended to somehow induce the idea of the importance of the teacher and his or her thinking with regard to usual teaching practices and one's own professional history. The interview, moreover, allows a narrative tending towards the formalisation of thought since it implies a public encounter and an external destination of what is stated. The interviewee narrates themselves for someone else who is asking them questions and who represents an external and extraneous hearer. In this case, the teacher was meeting the student interviewer for the first time. The interview was also intended to overcome a widespread teacher resistance to writing as a non-formal professional documentation. The student observers were asked to audio-record the interview, transcribe it (following precise instructions) and send it to the interviewing lecturer, as well as to the research supervisor. This allowed the teacher to read the transcript of their own words and reflect on them at a later stage. From this re-reading, each teacher was asked to choose an answer to which they wished to return to in order to better explain their intentions, to express second thoughts, etc.

In a subsequent meeting of all participating teachers, subgroups were formed on the basis of the answer chosen for the in-depth study. In them, a dialogue reading of all the answers given by the different teachers to the same question was initiated. The teachers had the opportunity to experience an emancipative mirroring on a specific question in the comparison of different answers given by teachers unrelated to their own professional experience.

In the transformative device Clipboard, the dialogue reading took place in different stages and between different subjects (Figure 2).

In the first step each teacher had to choose an episode which had happened in the classroom that had particularly affected him/her. The teacher was asked to fill in the first part of the *Notes (Appunti)* protocol (Figure 3), which was deliberately kept basic and flexible in order to facilitate writing by initiating a reflective conversation with the materials of the situation. The text was sent by Lecturer A to Lecturer B, who was unfamiliar and uninvolved in his/her own professional context. The latter had to read it and express observations, suggestions, questions. The two teachers had to discuss in their preferred way (by telephone, email or in person). Through this emancipative mirroring, teacher A was asked to produce the second part of the *Notes*, crystallizing the discussion with his/her colleague. The final product is a written text which was sent to the contact person in order to plan the territorial meeting. The *dialogic reading* on some of the *Notes* chosen takes place at several levels: with other teachers (in particular the narrator and

- 1 Questions (asked to the teacher by the SFP student) during the interview according to a well-defined procedure.
  1. Briefly describe your professional history
  2. From whom or what did you learn to teach?
  3. Where do the programming and educational projects you create originate?
  4. What gap exists between your planning and the results you get?
  5. When a situation particularly strikes you in class, what do you do?
  6. When a problem arises in class that seems impossible to solve, what do you do?
  7. When you realize you've done something wrong in your classroom activity, what do you do?
  8. To whom/what do you entrust your thoughts about class work?
  9. Tell an episode from your professional experience in which you particularly recognise yourself or which has particularly marked you.
  10. What more than anything else causes you discomfort in class work?
  11. How would you define your teaching style in three words?
  12. What words do you say most often in class?
  13. What is the most important thing you have learned in your teaching experience?
  14. What would you like to improve as a teacher?

## Effects of Reading

the investigator) and with the territorial group. Subsequently, again during the territorial meeting, the *dialogic reading* was done in subgroups, on excerpts of texts chosen by the research leader.

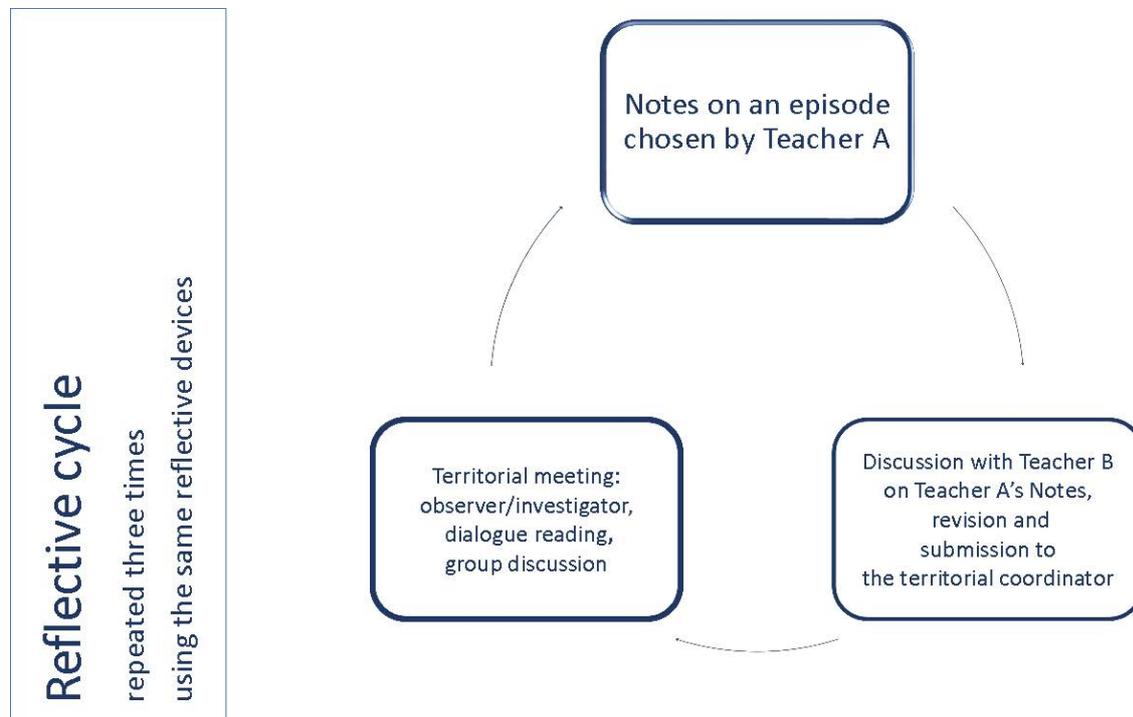


Figure 2. Reflective cycle "Appunti" (Notes)

This is in order to trigger a virtuous circularity between theory and praxis, starting from the reinterpretation of the in-depth episode in the light of theoretical texts, referable to the fact itself in the sense of conceptual generalisation. If, for example, the incident concerned relational problems and aggression between pupils, reading selected pages from Jean Piaget's *The Moral Judgement of the Child* or Gregory Bateson's *Mind and Nature* allowed the problem to be reconsidered and deepened in much more abstract and general terms than in previous activities. The bibliography used for the dialogue readings was chosen on the basis of the degree of theoretical elaboration in such a way as to shift the level of reflection on the facts, illuminating them from a different point of view.

The activity of dialogue reading, grafted into the reflective device on one's own classroom experience, responds to the need to activate a positive dynamic flow between theory and practice, also by making high-level texts more easily accessible, through reading aloud, dialogue between three, four teachers at most, the possibility of proceeding at one's own pace and everyone's contribution. At the end of the dialogued reading, the sub-groups reported their reflections on the text to the large group, referring explicitly to the content of the *Notes* examined and formulating, in relation to it, decision hypotheses concerning possible changes to be introduced in teaching practice.

## Effects of Reading

*Notes (Appunti)*  
*Teacher's reflection tool*

Of teacher \_\_\_\_\_ in service in the school Kindergarten Primary of \_\_\_\_\_  
 Class/section \_\_\_\_\_ n. student present \_\_\_\_\_ Place \_\_\_\_\_  
 Circumstance \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_ duration \_\_\_\_\_

First part (individual compilation before discussion)

Today it happened that \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

It made me think \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

I aim to \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Afterwards...I realised that \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Second part (compilation after discussion with the Teacher)

The Teacher told me that \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

It made me think \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

I aim to \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Figure 3. The Notes Protocol

### 3. Results and discussion

Overall, the use of dialogue reading in the research appeared to be a very fruitful tool both in reference to the texts produced by the teachers and in reference to the theoretical texts used in the territorial meeting envisaged in the *Appunti* device. In the first direction, in particular, we noted the generosity of the teachers in telling about themselves and their professional experience. The Interviews collected produced texts between the narrative and the colloquial, between the formal and the intimate. Explicit but above all implicit conceptions, convictions and mental habits, ways of thinking about the profession emerge from them, as does a high ethical profile of their work. The teachers experience improvement as an identity trait and as a desire, especially in view of the constant social changes and the pupils themselves. In M.'s expression, it was not a call, but a construction, the awareness of many of the participants is summarised. Professional identity is understood as the fruit of a construction, through a reworking of positive and negative experiences. A good summary of this overall attitude emerges from R.'s words: Every school day is not a work day to be fulfilled, but a life project, a work project, a personal project to be realised. This high ethical and project tension also results in expressions of great emotional involvement in work. Defeats and losses in a professional sense are recounted to highlight how one has overcome them or the desire to do so. Participants expressed appreciation of the dialogue reading both in reference to texts produced by the teachers themselves (such as the responses to the *Interview* and *Notes*) and in reference to theoretical texts. This

## Effects of Reading

was confirmed both in the comments of the student trainees and in the teachers' own statements. In particular, this emerged from the answers to the Final Questionnaire, administered to the teachers at the end of the research.

For example, to the question: Could you indicate the most important fruit of your participation in the research

“The reflective teacher”? M. replied: The revaluation of diary writing not only for initial training but also for in itinere training and, hence, the enhancement of the teacher-colleague comparison based on the same documentation. The practice of writing has been waning to the point of almost disappearing with the advent of the electronic register, which has also replaced the module diary: the only real mediating tool between teachers in a class. Pen and paper, better than the PC, give an account of current events, of life passing by, of thoughts being formed, of decisions taken and shared; and allow re-reading at any time. Another fruit: group reading of good and valid pedagogical texts as well as legislative and/or regulatory texts that, more often than not, overlook and overwhelm the teacher's work.

In M.'s words, the need for professional writing that does not remain on the level of formal fulfillment shines through. For this reason, reading and discussing with colleagues what has been written about a school experience is considered a great resource.

At the end of the research, a questionnaire was also administered to the student observers. When asked about the teachers' observed enjoyment of the devices used in the research, the students put reading and comparing with the matched teacher (B) on their own *Notes* in first place. This is followed by the reading and comparison with the area group on the *Notes* examined. Stopping on a sheet of paper a few significant hints of a professional experience, reading them and comparing *Notes* on them, seems to be a strategy that encourages reflection and the emotional distancing necessary for it. It seems to be a functional tool for awareness and change. And it is precisely reading to others that assumes a strategic value, as it favors the emergence of the implicit by opening it up to questioning.

This openness is responsible for breaking the introversive and confirmatory vicious circles found in teachers, in favor of initiating virtuous circles (Michelini, 2016). In B.'s words, this is understood as learning: *I learnt to listen more and try to understand others' motivations. A. emphasises the ability to rethink one's work from several points of view by also asking the opinion of colleagues and referring to expert texts.* Returning to the second part of M.'s words, one grasps the need to read good and valid pedagogical texts in groups. In this case, in particular, M. belongs to the group of teachers who are used to reading. Yet in the dialogue reading aloud in the small group M. detected a greater value. This was also the case for other teachers.

Certainly the task of referring the reading to the episode examined positively stimulated the theory/practice dynamic whose inadequacy the teachers had also repeatedly emphasised in the interviews. N. states: *I find comfort in the theories, in the texts: to reconnect theory with practice, because if this does not happen, practice dies of everydayness and one loses the sense of what one does.* Moreover, the dialogue itself triggered by the reading proved particularly stimulating. Indeed, it prompted a profound confrontation on everyone's beliefs, going beyond the limits of the episode under consideration. This is confirmed by the teachers' answers to the questionnaire administered one year after the end of the survey. During this period, they had received no further feedback or solicitations referable to the research.

The aim, in fact, was to ascertain whether the acquisitions made through participation in the research had been consolidated, turning into habitual ways of working. After one year, 73.4% of the participants stated that they continued to read theoretical texts regularly/occasionally, as opposed to 25.7% who stated that they never/exceptionally did so. The percentage of teachers claiming to have continued to talk to other teachers about theoretical texts regularly/occasionally drops to 57.1. The percentage of those claiming to have done so never/exceptionally rises to 42.9%. We find a similar trend with regard to the comparison on the written *Notes* with reference to an incident. Yet this had been noted by the students/observers as

## Effects of Reading

most liked. They continued to confront teachers on their *Notes* occasionally or regularly 17.1% versus never/exceptionally 82.9%. 25.7% stated that they continued to confront each other in a similar group on their own *Notes*.

At 74.3%, the percentage of those who say they have never/exceptionally done so during the year rises to 74.3%. Consequently, only 37.1 claim to have occasionally/regularly continued to review their *Notes* after comparison with others. 62.9% admit that they have never/exceptionally done so. We also asked the teachers to explain the reasons why this decline occurred. The answer given by the vast majority traces the problem back to lack of time. D. states: *It would be good to find a time just for this. Not clippings, but an exclusive time, I would say.* Others attribute the responsibility to obstacles in the ordinary context of their work (unavailable colleagues, too many classes...). Only in a few cases does reflection identify internal resistance that translates, for example, into mismanagement of time that is in any case available for discussion (such as programming hours).

## 4. Conclusions

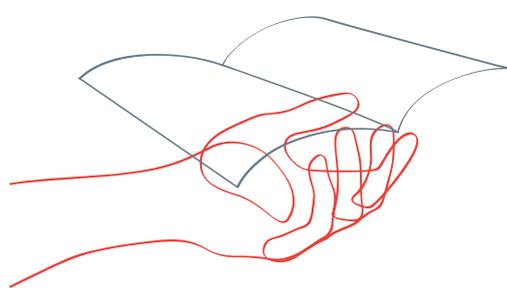
Overall, we believe that the *dialogic reading* used within a complex and articulated reflexive system proved to be very effective. This emerges from the outcomes of the research and also transpires from many of the participants' statements. The student observers in some cases also pointed out how the awareness and change achieved translated into professional behaviour. For instance, student A. states: *The arguments brought up in the meetings provoked reactions and reflection* in R. In another example, observer E. states: *You tried to filter these arguments and bring them into the classroom. In some instances, the teacher worked to make it conceptually and visually clear, showing that she took advantage of the valuable contribution of colleagues and theoretical texts, to reduce the learning difficulties related to the difficulty in understanding the work delivery and to be a reflective teacher, always ready to question herself and her own working methods.*

This applies both to the reading of theoretical texts and to the reading of texts prepared by the teachers with reference to what happened in the classroom. The teachers we worked with activated that dialogue as critical thinking (Freire, 1971, pp. 112-113) that we consider necessary today for quality professional profiles. They exchanged deep reflections on their own conceptions and misconceptions in a participatory and reciprocal manner. In many cases they translated the change of ideas into behaviour. Nonetheless, one year after the end of the research, there was a tendency to abandon practices that the teachers themselves considered extremely useful. The research confirms, precisely, the fruitfulness and at the same time the need for accompaniment of sensitive reflective activities such as dialogue reading. There is a need to institutionalise contexts and forms of support for teachers' thinking, enhancing the potential of practices that have proved fruitful.

Even more, it is a matter of avoiding dispersing uncommon intelligence and commitment, which often implode within practices overloaded with criticality. This accompaniment must be systematic, allowing for extremely complex reflexive processes that cannot be reduced to the use of activities, however effective they may be, that can be delegated to the sole responsibility of the individual. It emerges from our work that true reflection – capable of producing awareness and a change of interpretative schemes – requires an itinerary that is not only individual, but open to confrontation. It requires a reflective system. Within this, activities such as dialogue reading constitute essential resources.

## References

- Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Carocci.
- Bruner, J. (2003). *La ricerca del significato*. Bollati Boringhieri. (Opera originale pubblicata nel 1992).
- Dewey, J. (2000). *Democrazia e educazione*. La Nuova Italia. (Opera originale pubblicata nel 1916).
- Dewey, J. (2006). *Come pensiamo*. La Nuova Italia. (Opera originale pubblicata nel 1933).
- Foucault, M. (2012). *Sull'origine dell'ermeneutica del sé*. Cronopio.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Arnoldo Mondadori.
- Michelini, M. C. (2013). *Educare il pensiero. Per la formazione dell'insegnante riflessivo*. FrancoAngeli.
- Michelini, M. C. (2016). *Fare Comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*. FrancoAngeli.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione: Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Raffaello Cortina. (Opera originale pubblicata nel 1991).
- Mezirow, J. (2007). *Adult education and empowerment for individual and community development in radical learning for liberation 2*, MACE (Maynooth Adult and Community Education).
- Nussbaum, M. C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. il Mulino.
- Pellerey, M. (1999). *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*. LAS.
- Pourtois, J. P. (1986). La ricerca-azione in pedagogia. In E. Becchi., & B. Vertecchi, *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa* (pp. 134-155). Franco Angeli.
- Quaglino, G. P. (2011). *La scuola della vita. Manifesto della terza formazione*. Raffaello Cortina.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo – per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Dedalo. (Opera originale pubblicata nel 1983).
- Vygotskij, L. S. (1956). *Pensiero e linguaggio*. Giunti.
- Watzlawick, P., Weakland, J. H., & Fisch, R. (1974). *Change – sulla formazione e la soluzione dei problemi*. Astrolabio.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Raffaello Cortina. (Opera originale pubblicata nel 1998).



## Historicity of reading

## Storicità del leggere

**Francesco Vettori**

Researcher | Istituto Nazionale di Documentazione per l'Innovazione e la Ricerca Educativa | f.vettori@indire.it

### ABSTRACT

The following pages resume the topic of reading as a practice through an observation of what the reader does in the present day. The resulting description will enable to compare some of the assessments concerning the contemporary reader, whose habits originated with the use of the printed book, and those of the protolector, attributed in a predominantly oral culture, such as the archaic Greek (600–480 B.C.), when alphabetical writing began to spread more extensively.

It is argued that the different judgments are primarily due to pragmatic reasons, the most important of which are the variability of the writing surface, originally non-normalised as the printed page later becomes. Then the type of script which was employed, generally a scriptio continua, requiring the reader to oralise the message for its comprehension. Finally, the heteronomous function of writing as with the “silent objects” that speak thank to the voice of the reader. Hence some important consequences on the way of reading, also because the protolector often used to read for an audience of illiterate listeners.

Regards to the activity of reading, its changes, the skills it involves and finally its attributions of value, the literary text is chosen as an exemplary term of comparison because of its distinctive features, recognised by looking at what happens to the reader.

**Keywords:** practice of reading, literary text, use of the book, ritual enunciation, sonorous images

## 1. Sul modo di leggere

Dagli anni Ottanta del secolo passato in poi, il tema della lettura è finalmente emerso all'attenzione degli studiosi in tutta la sua evidenza. Un interesse che ha radici profonde ed estese, poiché il saper leggere e scrivere si ritrova a fondamento della maggior parte dei sistemi di istruzione non solo occidentali ed è oggi investito da significativi cambiamenti dovuti anche alle tecnologie digitali. Di questi sono testimoni alcune forme di scrittura in parte inedite, entro il generale ripensamento delle condizioni del leggere e dello scrivere, come notava David Jay Bolter (1993), richiamandosi a un passo della *Grammatologia*:

Derrida concludeva affermando la possibilità di una nuova scrittura non lineare, che avrebbe implicato una rilettura dei vecchi testi: “cominciando a scrivere senza linea si comincia anche a rileggere la vecchia scrittura secondo una differente organizzazione dello spazio. Se il problema della lettura occupa oggi gli avamposti della scienza, è a motivo di questa sospensione tra due età dello scrivere in cui ci troviamo. Poiché stiamo cominciando a scrivere, a scrivere diversamente, dobbiamo cominciare a rileggere in modo diverso” (Derrida, 1998/1967, pp. 86-87).

Ripetiamo allora che la lettura è una attività che assume differenti modi nel corso del tempo, fatto che sottolinea Armando Petrucci nell'introduzione a una pubblicazione fondativa di quest'ambito di studio quale la *Nascita del libro* (Febvre & Martin, 1976) e come fu ampiamente dimostrato anche dagli interventi raccolti nel successivo *Storia della lettura nel mondo occidentale* (Cavallo & Chartier, 1995).

Nel solco delle molte ricerche da allora pubblicate<sup>1</sup>, aggiungeremo che a questa pratica, mutevole come la maggioranza delle attività umane, sono stati attribuiti giudizi di valore molto diversi. Una diversità spiegabile prima di tutto perché la lettura è una attività eminentemente culturale, tanto che l'alfabeto viene insegnato e appreso a scuola, e poi perché il leggere non costituisce solo uno strumento di conservazione e trasmissione del sapere, prerogativa piuttosto della scrittura, ma anche una modalità privilegiata della sua effettiva fruizione<sup>2</sup>.

È del resto intuitivo che dove l'alfabeto resti sconosciuto, i modi di conservazione e uso di una tradizione culturale non comprendano né la scrittura né la lettura alfabetiche.

Se guardiamo dunque al periodo in cui in terra greca fu introdotto l'alfabeto e cominciò a circolare questo tipo di scrittura, momento in cui la lettura stessa rappresentò una novità culturale autentica, lo studio che ha meglio problematizzato questa pratica fu la *Storia della lettura nella Grecia antica* di Jesper Svenbro (1988/1991)<sup>3</sup>.

Richiamandosi a Foucault, l'autore chiariva già nelle pagine iniziali che quando i processi culturali si attuano in maniera prevalentemente orale, l'affidare la voce, il principale strumento di comunicazione, ad

- 1 Le opere che si richiamano fin nel titolo a questi temi fanno seguito al crescente interesse per la lettura, vedi per esempio Giorgio Montecchi (2015). In Italia una pubblicazione che diede alimento a questo tipo di ricerche fu Piero Innocenti (1989). La riflessione in ambito bibliotecario è sempre stata tra le più ricche e approfondite, e basti pensare a come cambierebbe l'organizzazione della stessa biblioteca, se oggi si scegliesse di promuovere la lettura ad alta voce. Vedi Maurizio Vivarelli, Cecilia Cognini, Chiara Faggiolani (2018). Testimone dell'interesse che la lettura suscita è l'attività di Federico Batini delle cui molte pubblicazioni citiamo il recente Federico Batini, *Lettura ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori* (2022). Anche alcune cattedre universitarie sono state specificamente dedicate a queste questioni, si veda Giovanni Moretti con la didattica della lettura.
- 2 Per l'idea se non ancora largamente condivisa, certamente accettata e compresa, che esistano più sistemi di scrittura, di cui l'alfabetico ne costituisce solo un tipo, la questione è stata correttamente posta in Carlo Sini (2002). Importante presupposto teorico delle molte storie della scrittura oggi in circolazione, si veda Ignace Gelb (1952) [trad.it Ignace Gelb, *Teoria generale e storia della scrittura*, Egea, Milano, 1993, con un'ottima introduzione di Rocco Ronchi]. Un classico esempio di sopravvalutazione del sistema alfabetico si trova in David Diringer (1962).
- 3 In lingua italiana altrettanto degni di nota sono Luca Ferrieri, *Fra l'ultimo libro letto e il primo nuovo da aprire* (2013) e l'originale Maria Tasinato, *L'occhio del silenzio* (1997).

## Effects of Reading

un segno scritto, fisso e muto, fu equiparato ad un atto di sottomissione e quindi di perdita della libertà individuale, per cui il leggere venne giudicata attività da riservare agli schiavi (Svenbro, 1988/1991, p. 3):

Lo scrittore conta necessariamente sulla voce del lettore. Al momento della lettura, il lettore cede la sua voce allo scritto, allo scrittore assente. Ciò vuol dire che durante la lettura la sua voce non gli appartiene: al momento in cui rianima le lettere morte, egli appartiene allo scritto. Il lettore è lo strumento vocale di cui si serve lo scritto (lo scrittore) affinché il testo possa prendere corpo – corpo sonoro. In tal modo, quando il lettore di una stele funeraria pronuncia l'iscrizione: «Io sono la tomba di Glaukos», l'«io» non appartiene al lettore ma alla stele iscritta. Nessuna contraddizione – certamente, però, una forma di violenza.

Il richiamo è significativo poiché consente di impostare il discorso in termini pragmatici, anzi etici, apparendo in tutta chiarezza che il lettore, prima di dedicarsi al testo e alla sua interpretazione, quando legge compie una azione che si svolge secondo dei modi e risponde a dei fini ben precisi.

## 2. La prevalenza del testo sulla lettura

Rispetto a questo modo di procedere, l'attenzione per il testo piuttosto che l'azione del lettore va in direzione opposta. Un'attenzione col tempo divenuta sempre più esclusiva e che ha comportato un processo di testualizzazione non ancora esaurito, per le spinte convergenti prima della linguistica e poi dello strutturalismo, che sono infine confluite nella semiotica testuale.

La filologia, specie medioevale, da sempre alle prese con le questioni che pone la pubblicazione di un testo, ha comunque saputo elaborare le riflessioni più interessanti su testualità e lettura, senza dimenticare, per esempio, che con la stessa parola *lectio* si intesero due cose ben diverse, il termine volendo dire non solo “*versione genuina*” ma anche “*lettura ad alta voce*” (Hamesse in Cavallo & Chartier, 1995, p. 91). Mentre il primo significato lascia intendere che la storia di un testo risulta più ricca di varianti d'autore di quanto in genere si ammetta, è quasi eclissato il secondo, poiché la forma di lettura oggi dominante è quella oculare, privata e silenziosa.

Per un greco del periodo arcaico leggere consiste in una attività dell'intero corpo<sup>4</sup> mentre poco lo preoccupano i problemi di ricostruzione del testo scritto, cui invece si devono una serie di principi teorici, che oggi la disponibilità di strumenti digitali e gli interrogativi affrontati da una disciplina come l'informatica umanistica contribuiscono ad approfondire.

La più raffinata riflessione critica sul testo lo intende infatti come un “*oggetto mentale*” (Bologna in Lavagetto, 1996, pp. 15 e 18-19):

Altra cosa, ovviamente, è riconoscere in ogni testimone della trasmissione d'un testo un soggetto attivo della vita e della natura di questo, uno dei suoi epifenomeni storici di fatto indistinguibili dal Noumeno-Testo d'autore che non potrà raggiungersi né scientificamente pensarsi se non in quanto artificio, ossia oggetto mentale accostabile in maniera approssimativa e provvisoria; altra cosa, invece, è ipotizzare come irreali le categorie stesse di autorialità e di testualità quali basi di consistenza di un contenuto «autentico» perché «originario», autorevole in quanto dovuto all'autore.

4 Ancora a un monaco del XII secolo, dopo una malattia, si prescrive di leggere, perché implica movimento, gestualità e uso della voce, così favorendo un'attività fisica ricostituente. Si veda Ivan Illich (1996, p. 54): “*Per il monaco come per il retore o il sofista dell'età classica, la lettura impegna tutto il corpo. Per il monaco però la lettura non è una semplice attività ma un modo di vivere*”. Può anche vedersi il più recente Thomas McLaughlin, *Reading and The Body: The Physical Practice of Reading* (2005).

## Effects of Reading

E soprattutto:

Gianfranco Contini ha ricondotto il problema proprio al nodo centrale: cioè all'irriducibile condizione temporale del nesso Autore-Testo che lega entrambi anche al Lettore-Interprete, mediante la catena della tradizione/ricezione. È nel tempo non solo il Testo, ma anche la sua Tradizione, e perfino l'Edizione che lo "costituisce" ...:

"Ogni edizione è interpretativa: non esiste un'edizione tipo, poiché l'edizione è pure nel tempo, aprendosi nel pragma e facendo sottostare le sue decisioni a una teleologia variabile. All'ambizione di un testo nel tempo corrisponde altresì l'elasticità di un'edizione nel tempo. La raffinatezza dei mezzi meccanici si può ormai caricare di ogni responsabilità nell'ottenimento di un equivalente del documento, liberando il valore totalmente mentale della riproduzione critica".

Non dovrebbe allora sfuggire che l'edizione di un testo si compie nel tempo ed è fortemente segnata dalla sua storicità come la lettura ma a differenza di questa si esercita piuttosto paradossalmente sopra una entità sussistente, a cui ci si può soltanto approssimare per associazione e per la quale non valgono dunque le categorie interpretative proprie degli oggetti esistenti, di cui fa parte non il testo ma il libro stampato che da Gutenberg in poi generalmente lo contiene.

Quando si guardi alla pratica del leggere e scrivere, la divaricazione appena richiamata non è più sottoscrivibile per diverse ragioni.

### 3. Lettura e scritture

Nello specifico della riflessione sulle forme di scrittura è stato sostenuto che parlare di scrittura è in realtà una astrazione (Zinna, 2004, p. 88):

Per raggiungere lo scopo che ci prefiggiamo, partiamo dall'ipotesi che non ci sono scritture. La constatazione è paradossale nella sua formulazione, ma ricca di conseguenze per ciò che vogliamo dimostrare: concretamente, o come coloro che studiano i sigilli, le tavolette di terracotta, le rovine di abitazioni, le iscrizioni tombali o gli scambi epistolari, non ci sono che oggetti di scrittura. Parlare di "scritture" significa introdurre un'astrazione come quella che a lungo ha nutrito la teoria del segno: come le lingue e i segni, le scritture non hanno alcuna esistenza fuori del contesto delle altre unità o dal supporto che ne determina l'uso.

Il fondatore della cosiddetta sociologia dei testi Donald McKenzie<sup>5</sup>, studiando gli aspetti materiali della pagina stampata, aveva già riservato speciale attenzione ai suoi modi di produzione, spesso dimostratisi in serie, e all'effettiva disposizione che vi assume il testo, spesso non rispettosa delle intenzioni dell'autore, nella convinzione che fatti come questi rivelano informazioni essenziali alla sua interpretazione, chiarendo

5 Ampiamente tradotto anche in italiano può vedersi Donald F. McKenzie (2002, 2004, 2005a, 2005b). In particolare, ancora Roger Chartier ha individuato con lungimiranza i cambiamenti profondi che una disciplina come la sociologia dei testi comporta nell'interpretazione e quindi la determinazione del valore di un testo (2001, p. 9): "Per ricostruire il processo di pubblicazione e appropriazione delle opere, McKenzie privilegiava l'analisi delle forme stampate. Ma per lui, l'analisi rigorosa delle modalità di iscrizione dei testi non era separata dall'analisi critica delle opere, né dalla storia dei lettori e delle loro letture. Al contrario, solo lo studio morfologico dei supporti dello scritto permette di comprendere le categorie intellettuali ed estetiche che governano la composizione, la pubblicazione e l'uso dei testi che essi trasmettono. Lontano dalla tradizionale storia della letteratura, abbarbicata alla sovranità onnipotente dell'autore, come pure dalla critica semiotica che attribuisce il significato dei testi unicamente alla funzione automatica e impersonale del linguaggio, D. F. McKenzie ci invitava a spostare l'attenzione sugli oggetti e le pratiche grazie alle quali le opere acquistano il loro significato".

## Effects of Reading

una volta per tutte che i suoi significati non vanno separati dall'oggetto che lo realizza e ne prevede innanzitutto l'uso.

Anche i rilievi di questo tipo confermano l'importanza per la scrittura del suo supporto, cui si aggiunge la considerazione più generale, nata in ambito informatico, per cui (Longo, 1998, p. 51):

L'informatica ci ha portato a riconoscere che tutti i saperi si materializzano in un supporto. ... Questa circostanza ha conseguenze importanti. Che la struttura di supporto sia il cervello di un uomo o una macchina o altro ancora fa differenza: le attività che vi si svolgono, e che a livello alto sembrano fluire libere a una certa distanza dal substrato, senza esserne condizionate, in realtà sono profondamente influenzate dalla specifica materialità organizzata del supporto. L'organizzazione e la struttura fisica, i ritardi temporali e le inerzie, insomma tutte le caratteristiche del supporto influenzano i processi che vi si svolgono. Questi processi, a loro volta, si traducono in modifiche del supporto: differenze fra gli stati successivi del supporto e differenze fra le varie parti del supporto. Quindi è abbastanza naturale che lo «stesso» processo si svolga in modo diverso e dia esiti diversi quando avvenga in un supporto piuttosto che in un altro.

Sono oggi gli stessi supporti informatici i primi responsabili dell'aumento delle occasioni di lettura e scrittura, anche solo alfabetica mentre la funzione sociale di quest'ultima sta cambiando con il crescere a dismisura del numero dei messaggi scritti.

È evidente che la loro qualità varia enormemente e si vorrebbe dunque meglio comprendere, seguendo Inès Garmon, che cosa distingue il "digipulatore", che rischia di perdere mani e dita quando è allo schermo, dal protolettore preoccupato di consegnare la propria voce a un segno scritto ma anche dal lettore di oggi in genere ridotto al silenzio se tiene un libro sotto gli occhi:

Finalment, c'est la figure du designer modèle qui demande d'être déconstruite: malgré la prétention des concepteurs à soigner l'utilisateur, ce dernier perd la main sur ses propres productions, réduit en un archétype stéréotypé et neutralisé, amputé de ses particularités. Alors qu'aujourd'hui, l'idéologie de conception d'interface, à la recherche d'une usabilité maximale, appelle à être centré autour de *l'utilisateur modèle*, c'est davantage un modèle de designer qu'il s'agirait de chercher: celui qui considérerait l'utilisateur non comme un gesticulateur, mais comme un lecteur non réductible à un ensemble de pratiques et de données. Attrayantes et aliénantes, ces modalités du lire interrogent quant à la lecture elle-même: reconnaître un signe et l'activer, est-ce lire, écrire, s'énoncer? (Garmon, 2019, pp. 287-304)<sup>6</sup>.

La sociosemiotica ha da tempo sviluppato un ricco dibattito intorno agli oggetti fattitivi, di cui il libro stampato non meno della sua versione digitale e relativo supporto ne fanno certamente parte, riflettendo su quel che questo tipo di oggetti spingono a fare, grazie a delle marche che vi sono iscritte<sup>7</sup>. La riflessione

6 "È infine la figura del designer modello che richiede di essere decostruita: nonostante la pretesa dei designer di prendersi cura dell'utente, quest'ultimo perde le mani su quel che produce, ridotto a uno stereotipo neutro, amputato delle proprie particolarità. Anche se oggi l'ideologia che governa l'ideazione delle interfacce, alla ricerca di una massima usabilità, dice di concentrarsi sull'utente modello, bisognerebbe piuttosto cercare un modello di designer: colui che ritiene l'utente non un gesticolatore ma un lettore irriducibile a un insieme di pratiche e dati. Attraenti e alienanti, questi modi di leggere portano ad interrogarsi sulla stessa lettura: riconoscere un segno e attivarlo, vuol dire leggere, scrivere, enunciarsi?" (La traduzione è nostra).

7 Per una introduzione a questo ambito di studio si veda: Julien Algirdas Greimas (1984); Gianfranco Marrone e Eric Landowski (2002); Michela Deni (2002a); Andrea Semprini (1996, 2003). Per il rapporto fra oggetti e scrittura resta fondamentale Alessandro Zinna (2004). Si veda anche il doppio numero 91/92 di *Versus, Quaderni di Studi Semiotici* (Gennaio/Agosto, 2002), dedicato alla semiotica degli oggetti, a cura di Michela Deni (2002b) e il dettagliato commento di Giacomo Festi e Andrea Valle (2005).

## Effects of Reading

ha preso avvio entro una cornice pragmatica, a partire dall'analisi degli atti linguistici e poi per l'importanza che hanno via via assunto le interfacce, anche per i problemi e le opportunità dovute agli strumenti digitali<sup>8</sup>.

Per un greco arcaico, anche una iscrizione si comporta come un oggetto fortemente fattitivo, visto che contiene una scrittura di tipo alfabetico che richiede di essere letta ad alta voce, spesso per un uditorio analfabeta mentre la sua interfaccia è costituita da una superficie scrittoria, la cui specificità è data dal dove e dal perché in genere si scriveva, così richiedendo a chi legge una determinata azione contestuale.

L'oggetto di scrittura dopo Gutenberg ha preso la forma del libro stampato, che ne accentua il carattere fattitivo, evidente non appena si guardi ai suoi elementi paratestuali e a come in concreto la scrittura si dispone sulla pagina. Infatti, la più importante marca fattitiva della lettura, per come oggi viene praticata, è data dallo spazio bianco tra le parole, poiché libera il lettore dalla necessità di doverle pronunciare a voce<sup>9</sup> per distinguerle, e quindi consente una lettura silenziosa, che diviene poi abituale<sup>10</sup>:

“Sed cum legebat, oculi ducebantur per paginas et cor rimabatur intellectum, vox autem et lingua quiescebant. Saepe cum adessemus ... sic eum legentem vidimus tacite et aliter numquam ...”

Ambrogio sta cercando, giustappunto, la rima ossia la fessura che divide una parola da un'altra. Egli sta impavidamente affrontando, senza il rassicurante ausilio della voce, le traversie della scriptio continua, la quale, direbbe dal proprio punto di vista un moderno, angariava il lettore antico. Quest'ultimo si trovava davanti agli occhi una compatta schiera di lettere, quasi mai interrotta né da spazi bianchi né da segni di punteggiatura, né tanto meno differenziata da accenti (o spiriti). Leggere, in simili condizioni, diveniva qualcosa di molto più impegnativo di quanto s'è soliti concepire: era cominciare subito ad interpretare; leggere era già informare, dar forma (typoo) a dei segni grafici (typoi). Non era permessa al lettore antico la distrazione: la comprensione parziale, concessa al lettore moderno, si reduceva sin dall'inizio in una incomprensione assoluta (Tasinato, 1997, pp. 14-15).

Prima di Ambrogio, le competenze per leggere un messaggio alfabetico scritto erano dunque di natura cognitiva almeno quanto lo sono oggi, mentre furono soprattutto le attribuzioni di valore della scrittura a cambiare, sicuramente fino a Platone<sup>11</sup>.

8 Vedi Michela Deni (2002a, p. 28): “La considerazione dell'aspetto fattitivo si fonda sull'osservazione di numerosi elementi che, negli oggetti d'uso, vengono interpretati dagli utenti alla stregua di marche enunciative (indizi, consigli o ordini più o meno impliciti suggeriti dagli aspetti percettivi dell'oggetto) volte a compiere, strutturare o modificare le sequenze d'azione previste da ogni oggetto particolare. Inoltre, questo livello è molto interessante perché, applicato agli oggetti, consente di individuarli come elementi attivi (soggetti in termini semiotici) proprio perché attivano la competenza di chi li utilizza presentandosi come un 'far essere' (performance cognitiva). Il luogo privilegiato per manifestare il carattere fattitivo degli oggetti è l'interfaccia”.

9 Vedi il recente Jesper Svenbro, *Le tombeau de la cigale. Figures de l'écriture et de la lecture en Grèce ancienne* (2021) dove si chiarisce l'essenziale differenza di significato fra *grammata* e *stoikeia* e si spiega perché una *scriptio continua* spinga a leggere a voce alta, dovendo chi legge assolutamente comprendere ciò che ha sotto gli occhi.

10 La traduzione del passo di Sant'Agostino (*Conf. VI, 3, 3.*) è dell'autrice (Tasinato, 1997, p. 5): “Ma quando leggeva (il soggetto è Ambrogio) i suoi occhi erano condotti lungo le pagine sed cor intellectum rimabatur, la voce e la lingua invece stavano in riposo. Spesso in nostra presenza ... lo vedemmo leggere tacitamente e mai altrimenti”.

11 Accenniamo soltanto alle diverse questioni che ha sollevato il passo platonico del Fedro (275a), sotto la traduzione è nostra, in cui il dio Ammone contesta a Teuth l'utilità dell'invenzione delle lettere: “Tu hai quindi trovato un rimedio non per la memoria ma per far venire in mente. L'apparenza del sapere e non la verità procurerai a chi l'apprende; ascoltate [πολύκοοι] grazie a te tante cose, sono stati messi a conoscenza di molto, senza insegnamento”. Seguendo Michael Erler (1991), condividiamo la tesi secondo cui Platone non condanna senza riserve la scrittura ma la intende come un *aide-mémoire* quindi in funzione ipomnematica. Platone la giudica dannosa se subentra al posto della memoria, quando si creda per esempio che l'alfabetica possa sostituire la scrittura autentica, quella che avviene nell'anima. Aggiungeremo che il termine *πολύκοοι* è di solito tradotto con “avendo letto”, però la sua radice rimanda senza dubbio alcuno al verbo “ἀκούω”, quindi all'ascoltare, al sentire con l'orecchio e non al vedere con gli occhi. Se si tratta di lettura, è quella di chi ascolta leggere, secondo il modello proprio a una cultura vicina all'oralità e di chi sta imparando a conoscere le lettere scritte. Si noti infine che la stessa opera di Platone segna una cesura rispetto al passato, esemplare l'introduzione di Bruno Gentili a Eric Alfred Havelock, *Alle origini della filosofia greca* (1996, p. XIII).

#### 4. L'enunciazione scritta e la lettura

Con il tema della variabilità dei modi del leggere e quindi degli usi della scrittura riemerge oggi la questione dell'enunciazione<sup>12</sup>, che qui non possiamo seguire in tutte le sue conseguenze, definita un presupposto logico dell'enunciato, senza ulteriori mediazioni, un concetto rivelatosi essenziale per comprendere le differenze fra messaggio orale e scritto<sup>13</sup> e più in generale per individuare i tratti distintivi delle culture a prevalenza orale o scritta. Al rifiuto della loro contrapposizione, una volta compreso che i rispettivi processi comunicativi tendono a convivere, di cui la stessa accettazione del giudizio più sfumato di Platone sulla scrittura costituisce un ulteriore segnale, è seguito l'ampliamento della idea di scrittura, non più limitata alla sola forma alfabetica, come la posizione teorica di Carlo Sini bene dimostra<sup>14</sup>.

L'enunciazione si apre alle questioni correlate al variare dei modi di lettura perché riguarda il *qui ed ora* dell'atto comunicativo e del suo contesto, evidenziando che anche la lettura si realizza in una pratica che porta in primo piano ciò che il lettore compie quando legge. Questo tema ha quindi spinto a riflettere nuovamente sulle caratteristiche del messaggio scritto e, in particolare, di quei messaggi che richiedono un intervento decisivo del lettore. Nello specifico della riflessione sulla scrittura è stato infatti presto riconosciuto che una categoria speciale di segni, i cosiddetti indicali puri come "io, qui, ora", posseggono una esistenza enunciativa piuttosto che linguistica, per cui se scritti provocano un corto circuito nella comunicazione, dato che la loro temporalità è limitata all'attualità.

Perciò emerge il ruolo del lettore e, prima, si identificano alcune caratteristiche di quella scrittura che richiede un suo intervento per avere effetto, vale a dire s'illuminano i tratti distintivi della scrittura letteraria, il cui essenziale valore consiste nella capacità che ha di stimolare in chi legge la facoltà immaginativa.

#### 5. Il testo letterario e l'attività immaginativa

Rispetto al protolettore, il testo letterario riesce esemplare come termine di paragone dell'attività di lettura per diversi motivi, intanto perché le ricerche negli ultimi decenni dedicate agli effetti del testo sul lettore e ai suoi modi di lettura hanno prima di tutto esplicitato che cosa fa questo testo.

Si riprendono qui soprattutto due studi di Wolfgang Iser<sup>15</sup> che spiegano quale coinvolgimento una tale

12 Per un generale orientamento, vedi Giovanni Manetti (2008). Il tema è stato ampiamente affrontato in termini semiotici, vedi la voce «Enunciazione» in Algirdas Julien Greimas e Joseph Courtés (2007).

13 Florence Dupont (1993, p. 8): «*Luomo che parla, qui ed ora, appartiene ad una cultura e parlando agisce dentro questa cultura. La cultura determina il contesto della sua parola nel momento in cui si enuncia. Contesto e parola costituiscono un avvenimento, un'azione situazionale che i linguisti chiamano enunciazione. La parola isolata dal suo contesto è un enunciato. Il senso di un'enunciazione è spesso diverso da quello del suo enunciato. ... È qui che interviene l'analisi antropologica: nel risituare, per darle un senso, ogni enunciazione letteraria nella sua cultura, laddove essa si realizza. «Fare è dire» ricorda che una dimensione simbolica è insita in ogni azione umana*».

14 Vedi Carlo Sini (2002, p. 39): «*Si noti: se un uomo sorride o porge la mano, di fatto «scrive» sul suo corpo un significato visibile. Il corpo diviene supporto di un atto significativo, staccandosi da altri contesti di vita e di espressione. Lo stesso è da dirsi circa l'uso della voce come veicolo di segni comunicativi: la voce è ora supporto di una specifica «scrittura». Ma, si dirà, la voce concerne il linguaggio, non la scrittura. Già, ma che queste siano all'origine due cose distinte e magari successive (prima il linguaggio e poi la scrittura che lo registra) è appunto nient'altro che un nostro pregiudizio, come oggi dovrebbe essere universalmente noto e compreso*».

15 Wolfgang Iser, *L'atto della lettura. Una teoria della risposta estetica* (1987) e *The Fictive and the Imagery* (1993). Ad apertura di questo ultimo testo (p. 6), l'autore scrive: «*If we confine our discussion in this way to what the text does, rather than what the text is meant to mean, we relieve ourselves of one of the perennial bugbears of critical analysis, the attempt to identify the author's actual intention. ... The intention, therefore, is not to be found in the world to which the text refers, nor is it simply something imaginary; it is the preparation of an imaginary quality for use – a use that remains dependent on the given situation within which it is to be applied. [Se limitiamo la nostra discussione a ciò che il testo fa piuttosto che a ciò che il testo intende significare, non imbocchiamo uno dei vicoli perennemente ciechi dell'analisi critica, cioè il tentativo di identificare l'intenzione autentica dell'autore. ... L'intenzione, quindi, non va trovata nel mondo a cui il testo si riferisce né è qualcosa di solo immaginario;*

## Effects of Reading

lettura promuove, realizzandosi sostanzialmente secondo due polarità: mentre per il protolettore la scrittura alfabetica lo obbliga a cedere la voce a dei segni muti che gli fanno così perdere la propria libertà, per il lettore odierno ciò che viene scritto, se e quando si trasforma in testo letterario, ha un effetto contrario di “attraversamento dei confini”, poiché (Iser, 1993, p. 3):

Whenever realities are transposed into the text, they turn into signs for something else. Thus, they are made to outstrip their original determinacy. As this transformation of the determinate into the indeterminate is brought about by the fictionalizing act, the basic quality of this act begins to emerge: the act of fictionalizing is a crossing of boundaries<sup>16</sup>.

La lettura del testo letterario, per come viene praticata oggi, in modo silenzioso e solitario, e generalmente per sé stessi, quindi in forma privata, è pensata come una azione<sup>17</sup> che libera chi legge poiché mette prima di tutto in discussione l’opposizione binaria realtà contro finzione e la trasforma nella triade realtà, finzione e immaginazione.

Una volta che la realtà abbia assunto un carattere segnico, comporta infatti un intervento finzionale, vale a dire un’attitudine soggettiva verso il campo di referenza. Dal momento che un segno sta per qualcosa d’altro che non c’è ma che viene indicato, questo deve essere ricostruito<sup>18</sup>. Nel caso del testo letterario, inoltre, il campo di referenza non è esterno ma indiretto e intensionale, così come il linguaggio che lo descrive non è espositivo ma rappresentativo e figurato. Un tale testo – il discorso ha comunque implicazioni epistemologiche più generali – si compone allora in un processo di selezione e combinazione degli elementi, il cui tratto dominante consiste, come detto, in un continuo attraversamento dei confini. In particolare, l’atto di finzione permette di superare i limiti del reale, inversamente dotando l’immaginazione di concretezza. Le selezioni dello scrittore si autocorrelano per acquisire coerenza mentre il campo referenziale assume una singolare natura, anche perché l’attitudine che dimostra verso di esso non ne fa parte (Iser, 1993, p. 6):

The specific form of the ‘event’ created by the act of selection exists, however, only in and through that which it produces. It marks off the referential fields from each other and turns them into clearly distinguishable systems whose existing relations are wiped out, and whose chosen elements are extended into new patterns, as the boundaries between them are crossed. The elements are therefore differently weighted than they were when they had their places in their respective systems. Deletion, extension, weighting – these are all basic “ways of worldmaking,” as outlined by Nelson Goodman<sup>19</sup>.

*è piuttosto la preparazione all’uso di una qualità immaginativa – un uso che rimane dipendente dalla situazione entro cui deve utilizzarsi.*”

16 “Ogni volta che delle realtà sono trasposte nel testo, si trasformano in segni di qualcos’altro. Così si fa loro perdere la determinatezza originaria. Quando questa trasformazione del determinato in indeterminato è operata con un atto di finzione, allora emerge il suo tratto fondamentale: l’atto di finzione è un attraversamento di confini” [Tutte le traduzioni di Iser che seguono in nota sono nostre].

17 Circa le qualificazioni che lo stesso concetto di azione racchiude, si veda Jean Pierre Vernant (1984, pp. 312 seg.): *“Nella sfera del suo mestiere, le capacità dell’artigiano sono rigorosamente sottoposte all’opera e l’opera rigorosamente sottoposta al bisogno dell’utente; l’artigiano e la sua arte esistono «in vista» del prodotto, e il prodotto «in vista» del bisogno. ... L’operazione dell’artigiano costituisce quello che i Greci chiamano poiesis, e che oppongono alla praxis, che è l’azione propriamente detta. Infatti, perché vi sia azione nel senso proprio del termine, bisogna che l’attività abbia in sé stessa il proprio fine, e che così, nell’esercizio del suo atto, l’agente usufruisca direttamente di quello che fa: per esempio, nell’attività morale, l’agente, dando forma a sé stesso, produce un valore del quale contemporaneamente ha l’uso”*.

18 Sulle differenze fra segno (e assenza di ciò che indica) e immagine (e presenza di ciò che riflette), si veda il primo capitolo in Umberto Eco, *Sugli specchi* (1990).

19 “La forma specifica dell’evento’ creato dall’atto di selezione esiste, tuttavia, solo in e grazie a ciò che produce. Così esso separa fra loro i campi referenziali, trasformandoli in sistemi chiaramente distinguibili, le cui esistenti relazioni vengono cancellate mentre quegli elementi che ne sono stati trascelti si estendono in nuovi schemi, man mano che si superano i

## Effects of Reading

Quando si legge come termine di confronto un mondo immaginario che si svolge secondo una sua necessità interna<sup>20</sup> – Iser ricorre alla nota categoria del “*come se*” introdotta da Hans Vaihinger – il lettore è messo allora in condizione di sperimentare gli effetti dell’attività immaginativa (Iser, 1993, p. 14):

In this overarching purpose the pragmatic function of the fictional work is adumbrated – for fictions are inextricably tied to their use. The reality represented in the text is not meant to represent reality; it is a pointer to something that it is not, although its function is to make that something conceivable<sup>21</sup>.

L’attività dell’immaginazione che il testo stimola, a scopo esplicativo è portato il caso dell’attore che si raddoppia in un altro personaggio<sup>22</sup>, condiziona il comportamento del lettore che si separa da sé mentre la sua realtà cede il posto all’irrealtà finzionale. Questa sostituzione assume il carattere di un evento se chi legge partecipa e reagisce a quell’attraversamento dei confini in cui l’immaginazione realizza il suo più importante compimento (Iser, 1993, p. 17):

Similarly with each of us as readers: to imagine what has been stimulated by the ‘as-if’ entails placing our faculties at the disposal of an unreality and bestowing on it a semblance of reality in proportion to a reduction of our own reality<sup>23</sup>.

L’attività immaginativa sarà tanto più efficace quanto il processo finzionale<sup>24</sup> riuscirà a determinarla. Allora il lettore non farà semplicemente prova della realtà fittizia del testo ma padroneggerà l’esperienza dell’immaginazione. Infatti, all’apertura senza fine degli eventi, che questa provoca, conseguente all’attraversamento dei confini di cui si è detto, chi legge risponderà pragmatizzandola, vale a dire assegnandole un qualche fine. Da ciò deriva l’importante considerazione che anche il senso non è iscritto nel testo ma viene attualizzato a seconda degli usi che il lettore stabilisce non solo della scrittura ma anche della sua facoltà di immaginare.

## 6. L’atto della lettura e l’invenzione letteraria

Poiché il significato non si manifesta nelle parole, e il processo di lettura non può quindi essere una mera identificazione di segni linguistici individuali, ne consegue che l’apprendimento del testo dipende dai raggruppamenti di Gestalt. Se possiamo prendere a prestito un termine da Moles, definiremmo

confini. Gli elementi hanno quindi un peso diverso rispetto a quello che avevano quando nei rispettivi sistemi. Cancellare, estendere, ponderare: sono tutti fondamentali ‘modi di fare mondo’, come ha sottolineato Nelson Goodman”.

20 Si tratta della stessa necessità dell’azione tragica, vedi ancora Pierre Vidal Naquet e Jean Pierre Vernant (1976, p. 11): “... non è tanto l’agente a spiegare l’atto, ma piuttosto l’atto che, rivelando a cose fatte il suo significato autentico, ricade sull’agente, svela ciò che egli è e ciò che ha veramente compiuto senza saperlo?”.

21 “In questo obiettivo generale si coglie la funzione pragmatica dell’opera di finzione – poiché le finzioni sono inestricabilmente legate all’uso che se ne fa. La realtà rappresentata nel testo non è intesa rappresentare la realtà ma punta a qualcosa d’altro che non è, per quanto la sua funzione sia di renderla concepibile.”

22 Le identità del lettore non sono mutuamente esclusive come accade nel caso dell’attore, perché leggere silenziosamente e recitare in pubblico sono due attività molto diverse. Un caso ulteriore è dato dalla lettura per sé ad alta voce, il cui esempio in occidente è costituito dalla lettura monacale come descritta da Illich. Questa crea una identità riflessiva del lettore ed è assimilabile alla recitazione di un canto rituale. Vedi Carlo Severi (2018, p. 199).

23 “Parimenti per ciascuno di noi come lettori: immaginare quanto è stato stimolato dal ‘come se’ comporta di mettere le nostre facoltà a disposizione di una irrealtà, dotandola di un’apparenza di realtà proporzionale alla riduzione della nostra propria realtà”.

24 Questo processo è tripartito in selezione, combinazione e dislocamento (*self-disclosure*) degli elementi e comporta, rispettivamente, intenzionalità, relazione e parentesi (*bracketing*).

## Effects of Reading

queste Gestalten elementarmente come «autocorrelazioni» di segni testuali. ... Con «autocorrelazione», dunque, vogliamo dire che le connessioni costituiscono la Gestalt, ma la Gestalt non è essa stessa connessione. È un equivalente, una, direbbe Gombrich, proiezione. La parte del lettore nella Gestalt consiste nell'identificare la connessione tra i segni; l'«autocorrelazione» gli eviterà di proiettare un significato arbitrario sul testo, ma al tempo stesso la Gestalt può darsi solo come equivalenza, ottenuta mediante lo schema ermeneutico dell'anticipazione e del compimento in relazione alle connessioni percepite fra i segni (Iser, 1987, pp. 186 e 195).

E ancora:

Ciò è quanto accade normalmente con i testi letterari in cui le Gestalten sono così formulate da portare con sé i germi della propria modificazione o anche distruzione. Questo processo ha un rapporto vitale col ruolo del lettore. Mediante la formazione di Gestalten noi partecipiamo realmente al testo, e questo significa che siamo afferrati dalla stessa cosa che stiamo producendo. È perciò che abbiamo spesso l'impressione, quando leggiamo, di star vivendo un'altra vita.

Con l'invenzione della letteratura in un ambito rituale quale è il simposio greco di epoca arcaica, luogo stabilito per l'educazione della classe benestante, dove la finzione, consacrata a Dioniso, è sua parte essenziale<sup>25</sup>, si produce un effetto analogo (Dupont, 1988, p. 8):

L'istituzione della letteratura stabilisce un contratto sociale fra uno scrittore assente e il suo lettore, un contratto che ha la sua unica via all'interno del testo. Il contratto è scritto nel testo e rende possibile al testo che sia letto non come un messaggio da chicchessia a chicchessia. La retorica del testo letterario impone un tipo di atto linguistico, già esistente grazie all'istituzione della letteratura, davvero singolare, il quale, soltanto, può dar vita a ciò che è detto. ... Il lettore si appropria di ciò che è detto accordandosi alle regole indicategli dalla retorica del testo, qui ed ora. ... L'invenzione della letteratura, nel senso storico del termine 'invenzione', consiste esattamente in ciò: la scrittura di testi che non richiedono esclusivamente di essere letti (poiché tutte le iscrizioni designate a far parlare oggetti muti, fanno la stessa cosa) ma mettono il lettore nella posizione di essere il soggetto dell'atto linguistico piuttosto che lo strumento per l'espressione orale di un testo.

L'altra vita in questo caso non è solo quella del lettore odierno che, leggendo in silenzio, stimola la propria immaginazione diversamente da quel che accadrebbe se leggesse ad alta voce, per gli altri e pubblicamente. L'altra vita è anche quella della lingua, che acquisisce una nuova dimensione, costituita dalla scrittura alfabetica. Fino a Platone confinata in secondo piano, a questo tipo di scrittura si dovrà riconoscere quale tratto distintivo la normatività<sup>26</sup> e quindi attribuirle una sua autonoma forza, per cui sarà impiegata in ambito tanto rituale quanto legale.

Però tutti gli studi antropologici confermano che un rito ha natura momentanea e ciò che accade durante il suo compimento non è riproducibile al di fuori del contesto che lo racchiude, esistendo solo nel qui ed ora della sua azione ovvero della sua enunciazione.

25 Pierre Vidal-Naquet e Jean Pierre Vernant (1991, pp. 9-10): *“La coscienza della finzione – ho scritto recentemente, – è elemento costitutivo dello spettacolo drammatico; appare contemporaneamente come la sua condizione e il suo prodotto”*.

26 Lo ha più volte sottolineato un linguista, attento al diritto, come Aldo Prosdomici (1989, pp. 20 seg.): *“Norma e/o norme nell'Italia antica sono riconoscibili a partire dalla fase documentale, cioè dalla fissazione scritta tramite la scrittura, in questo caso alfabetica. Ma la scrittura è di solito considerata come fatto estrinseco e non come un fatto intrinseco, per quanto riguarda la norma nel farsi, e più ancora nel perpetuarsi. A parte la mia personale posizione (che qui non giustifico), che vede nella scrittura una nuova dimensione della lingua, è evidente la funzione normativa della scrittura in quanto essa stessa è essenzialmente norma, e funziona come norma”*. Dello stesso autore si veda, Aldo Prosdomici, *Forme di lingua e contenuti istituzionali nella Roma delle origini*, 2016.

## Effects of Reading

Di un rito come il simposio fecero certamente parte quelle canzoni (Dupont, 1988) che, prima di essere incluse in una storia letteraria, successivamente scritta, servivano al suo svolgimento, cantate e accompagnate da strumenti musicali piuttosto che lette e i cui contenuti se designati da dei nomi propri non meno che dall'io, il qui e l'ora di chi le ha composte o le recita, rappresentano degli indici vuoti ovvero delle immagini iconiche. Questi richiedono di essere completati dall'attività del lettore o di chi li pronunzia, significativamente introducendo nel contesto rituale l'alterità sia dell'immaginario che del sacro.

Nel caso di una canzone come quella di Cleobulo (Dupont, 1988), all'interpretazione dei suoi significati, in realtà già condivisa, si sostituisce dunque la funzione che svolge all'interno del rito, di cui è parte integrante e alle cui regole deve rispondere.

## 7. Conclusioni

La lettura di un testo e specialmente di un testo di tipo letterario, come la sua edizione, è attività che si realizza nel tempo ed è soggetta al cambiamento. Una tale considerazione dovrebbe quindi privilegiare i suoi significati momentanei nel contesto in cui si realizzano, da cui discende l'importanza della categoria dell'enunciazione anche per quanto è stato scritto, in forte contrasto con le funzioni che sono state generalmente attribuite alla scrittura e in particolare al libro stampato<sup>27</sup>.

Piuttosto che trasformare ontologicamente il testo in un oggetto mentale, raggiungibile solo per analogia, qui lo si è inteso prima di tutto come un oggetto d'uso. Una scelta dovuta anche al fatto che l'attività del leggere e il ruolo del lettore hanno comportato giudizi di valore assai diversi: in una cultura prevalentemente orale come quella ateniese ancora al tempo di Platone, chi legge è di solito uno schiavo, perché lo fa ad alta voce e per un pubblico di uditori analfabeti<sup>28</sup>. L'odierno modo di leggere, in silenzio, con gli occhi e privatamente, deriva invece dai processi di normalizzazione della notazione scritta che l'arte, oggi piuttosto la tecnologia, della stampa consentono. L'unità compositiva del libro stampato è infatti articolata sulla pagina che ha al suo interno alcune marche che ne consentono la migliore leggibilità possibile. Per la sociosemiotica una marca è un segno di riconoscimento che spinge a fare qualche cosa: la marca più importante del libro stampato, un oggetto fattitivo a tutti gli effetti, è rappresentata dallo spazio bianco fra le parole che promuove, al contrario di quanto avviene nel caso di una *scriptio continua*, una lettura silenziosa

Si è allora condivisa la considerazione che non esistono scritture ma solo oggetti di scrittura e che la lettura delle prime viene condizionata dagli usi previsti per i secondi. Come già la sociologia dei testi aveva

27 Vedi Armando Petrucci (1976, pp. XXVI seg.): *“Con la definitiva affermazione della stampa a caratteri mobili, e cioè con il 1520–1530 all'incirca (e ciò era stato già intuito ed espresso proprio dal Febvre nel lontano 1925) il libro divenne assolutamente prevalente in ogni ordine e grado di insegnamento, imponendosi anche a livello elementare, .... A questo proposito varrà la pena di ricordare che il nuovo modello del «libretto da mano» l'«enchiridion» lanciato sul mercato da Aldo Manuzio nel 1501, ..., incontrò il favore di un pubblico larghissimo, colto, ma non professionalmente letterario, perché permetteva un modo di leggere comodo e, se si può dir così, «disimpegnato»”*.

28 L'analfabetismo indica molto semplicemente che gli strumenti e i luoghi privilegiati di trasmissione culturale non erano né la scrittura alfabetica né la scuola obbligatoria ma, citiamo due alternative significative, il canto e il simposio. Ciò non significa disconoscere antistoricamente lo stato di profonda arretratezza culturale che ha contraddistinto per esempio larghissime fasce di popolazione analfabeta nel periodo che precede l'unità d'Italia. Si vedano i dati riportati in Bruno Migliorini, *Storia della lingua italiana*, Bompiani, Milano, 1994, p. 603: *“L'unità politica porta con sé una più intensa circolazione d'idee, di cose, di parole. ... Per ciò che concerne la lingua, le classi inferiori nella vita quotidiana si servono dei dialetti, e sono ancora scarsamente pratiche della lingua nazionale. ... Notevoli ma non ancora sufficienti, sono i progressi dell'istruzione elementare: l'obbligo dell'istruzione di tutti i fanciulli di oltre sei anni è sancito dalla legge Coppino nel 1887 e affidato ai comuni: così gli analfabeti, che nel 1861 erano il 78% sono ridotti a meno del 50% nel 1910”*. I dati statistici che Migliorini riporta sono tratti da R. Benini, *Demografia in Cinquant'anni di storia italiana*, per cura della Reale Accademia dei Lincei, I, Milano, 1911, p. 40.

## Effects of Reading

insegnato, non bisogna né confondere né separare un testo e il proprio supporto ma metterli criticamente in relazione.

Il testo di tipo letterario infine esemplifica che l'interpretazione dei suoi significati non precede le azioni che produce nel lettore ma è una conseguenza dei modi in cui la lettura si compie. Oggi l'affermarsi di diverse forme di scrittura conferma peraltro l'importanza di quella alfabetica mentre si è enormemente ampliata la mole dei messaggi scritti e quindi il numero delle persone che scrivono, per cui la consacrazione dello scrittore e il valore della scrittura sono messi in dubbio<sup>29</sup>.

Una volta banalizzata, questa potrà riaffermare il suo prestigio, differenziandosi ulteriormente, se e quando dalla sua lettura viene mossa l'immaginazione.

## Riferimenti bibliografici

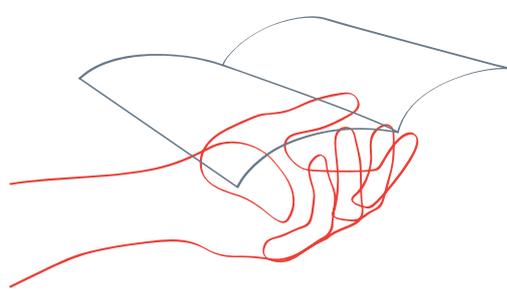
- Batini, F. (2022). *Letture ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Carocci.
- Bénichou, P. (1993a). *La consacrazione dello scrittore. L'avvento dello spirito laico nella Francia moderna (1750-1830)*. Il Mulino.
- Bénichou, P. (1993b). *Il tempo dei profeti. Dottrine dell'età romantica*. Il Mulino.
- Bologna, C. (1996). Costruire. In M. Lavagetto (Ed.), *Il testo letterario*. Laterza.
- Bolter, D. J. (1993). *Lo spazio dello scrivere*. Vita e Pensiero. (Opera originale pubblicata nel 1991).
- Cavallo, G., & Chartier, R. (Eds.). (1995). *Storia della lettura nel mondo occidentale*. Laterza.
- Chartier, R. (2001). *In scena e in pagina*. Sylvestre Bonnard.
- Deni, M. (2002a). *Oggetti in azione*. FrancoAngeli.
- Deni, M. (Ed.). (2002b). Versus. *Quaderni di Studi Semiotici*, 91/92.
- Derrida, J. (1998). *Della Grammatologia*. Jaca Book. (Opera originale pubblicata nel 1967).
- Diringer, D. (1962). *Writing*. Praeger.
- Dupont, F. (1988). *L'invention de la littérature*. La Découverte.
- Dupont, F. (1993). *Omero e Dallas*. Donzelli.
- Eco, U. (1990). *Sugli specchi*. Bompiani.
- Febvre, L., & Martin, H. J. (1976). *La nascita del libro*. Laterza.
- Ferrieri, L. (2013). *Fra l'ultimo libro letto e il primo nuovo da aprire*. Olschki.
- Festi, G., & Valle, A. (2005). Sulla "semiotica degli oggetti" Versus 91/92, a cura di Michela Deni. *E/C, Rivista dell'Associazione Italiana di Studi Semiotici on-line*, [http://www.ec-aiss.it/includes/tng/pub/tG\\_download4.php?KT\\_download1=72941f12ad8b3b9ee75dc51fe65be250](http://www.ec-aiss.it/includes/tng/pub/tG_download4.php?KT_download1=72941f12ad8b3b9ee75dc51fe65be250)
- Garmon, I. (2019). L'adieu au sens: prises et déprises de l'utilisateur modèle. *Etude pragmatique d'une situation techno-sémiotique contemporaine, Versus*, 48(2), 287-304.
- Gelb, I. (1952). *A Study of writing: the foundations of grammarology*. University of Chicago Press.
- Gentili, B. (1996). Introduzione. In E. A. Havelock, *Alle origini della filosofia greca*. Il Melangolo.
- Greimas, J. A. (1984). *Del senso II*. Bompiani.
- Greimas, J. A., & Courtes, J. (2007). *Semiotica. Dizionario ragionato della teoria del linguaggio*. Bruno Mondadori.
- Hamesse, J. (1995). Il modello della lettura nell'età della scolastica. In G. Cavallo, & R. Chartier (Eds.), *Storia della lettura nel mondo occidentale*. Laterza.
- Erler, M. (1991). *Il senso delle aporie nei dialoghi di Platone*. Vita e Pensiero.
- Havelock, E. A. (1993). *Dalla a alla z: le origini della civiltà della scrittura in Occidente*. Il Melangolo.
- Illich, I. (1996). *Nella vigna del testo*. Raffaello Cortina.
- Innocenti, P. (1989). *La pratica del leggere*. Editrice Bibliografica.
- Iser, W. (1987). *L'atto della lettura. Una teoria della risposta estetica*. Il Mulino.

29 Sul decisivo cambiamento delle funzioni sociali attribuite alla scrittura e l'importanza della figura del poeta dopo quella del filosofo, sono importanti gli studi di Paul Bénichou (1993a, 1993b).

---

Effects of Reading

- Iser, W. (1993). *The fictive and the imaginary*. The John Hopkins University Press.
- Longo, G. O. (1998). *Il nuovo Golem*. Laterza.
- Manetti, G. (2008). *L'enunciazione*. Mondadori Università.
- Marrone, R., & Landowski, E. (2002). *La società degli oggetti*. Meltemi.
- McKenzie, D. F. (2002). *Il passato è il prologo*. Sylvestre Bonnard.
- McKenzie, D. F. (2004). *Di Shakespeare e Congreve*. Sylvestre Bonnard.
- McKenzie, D. F. (2005a). *Stampatori della mente*. Sylvestre Bonnard.
- McKenzie, D. F. (2005b). *Bibliografia e sociologia dei testi*. Sylvestre Bonnard.
- McLaughlin, T. (2005). *Reading and the body: the physical practice of reading*. Palgrave-McMillan.
- Migliorini, B. (1994). *Storia della lingua italiana*. Bompiani.
- Montecchi, C. (2015). *Storia del libro e della lettura: dalle origini ad Aldo Manuzio*. Mimesis.
- Petrucchi, A. (1976). Introduzione. In L. Febvre, & J. H. Martin, *La nascita del libro*. Laterza.
- Prosdocimi, A. (1989). Le lingue dominanti e i linguaggi locali. In G. Cavallo, P. Fedeli, & A. Giardina (Eds.), *Lo spazio letterario di Roma antica*. Vol. II. Salerno.
- Prosdocimi, A. (2016). *Forme di lingua e contenuti istituzionali nella Roma delle origini*. Jovene.
- Semprini, A. (1996). *L'oggetto come processo e come azione. Per una sociosemiotica della vita quotidiana*. Esculapio.
- Semprini, A. (2003). *Il senso delle cose. I significati sociali e culturali degli oggetti quotidiani*. FrancoAngeli.
- Severi, C. (2018). *L'oggetto persona*. Einaudi.
- Sini, C. (2002). *La scrittura e il debito*. Jaca Book.
- Svenbro, J. (1991). *Storia della lettura nella Grecia antica*. Laterza. (Opera originale pubblicata nel 1988).
- Svenbro, J. (2021). *Le Tombeau de la cigale. Figures de l'écriture et de la lecture en Grèce ancienne*. Les Belles Lettres.
- Tasinato, M. (1997). *L'occhio del silenzio*. Esedra.
- Vernant, J. P. (1984). *Mito e pensiero presso i Greci*. Einaudi.
- Vidal-Naquet, P., & Vernant, J. P. (1991). *Mito e tragedia due*. Einaudi.
- Vivarelli, M., Cognini, C., & Faggiolani, C. (2018). *La lettura. Storie, teorie, luoghi*. Editrice Bibliografica.
- Zinna, A. (2004). *Le interfacce degli oggetti di scrittura*. Meltemi.



## Reading and libraries at school: how to transform our pupils into readers for all the life long

### Lettura e biblioteche scolastiche: come trasformare i nostri studenti in lettori per la vita

**Alessandra Mangano**

Docente Scuola Secondaria di primo grado | MIUR | [alessandra\\_mangano@yahoo.it](mailto:alessandra_mangano@yahoo.it)

#### ABSTRACT

When we talk about youth reading in informal contexts, the most widespread sensation is that today's adolescents and children don't read anymore.

This statement rather rooted in a school context is misleading. I point out, first of all, about the use of the adverb anymore, which implies that actually today's young people are those who don't read, when instead they were used to, in the old times.

People's thought inevitably runs to the use/abuse of new technologies, undoubtedly the diffusion of the digital technologies have been capturing the new generations' attention, in a pervasive and totalizing way.

But is it really the case to attribute all the responsibilities to the digital? In this way we would never finish removing these responsibilities from the whole world tied to the education of children and boys (families, schools, libraries, etc.)?

This contribute has got as object the role of schools and the strategies which teachers and school managers should use to start a serious course of education to the reading which are different from the sporadic activities of promotion itself, which are always useful, but noway functional to transform our pupils to readers for the life long, and to offer them some skills capable to take them a deep understanding of a text.

We will tell how we were able to make pupils of a comprehensive institute of Altofonte, a small country land, in the province of Palermo, fond of reading.

Classrooms are full of potential readers and the school must employ all the capable strategies to transform their reading into a personal art.

**Keywords:** lifelong readers, school libraries, education, WRW

## 1. Introduzione

Quando si parla di lettura giovanile in contesti informali, la sensazione più diffusa è che i ragazzi (e i bambini) di oggi non leggano più. Questa affermazione, peraltro piuttosto radicata in ambito scolastico, è fuorviante. Mi soffermo, innanzitutto, sull'uso dell'avverbio *più* il quale sottende che siano i giovani di oggi a non leggere, diversamente da quanto si facesse in passato. Il pensiero di molti corre, inevitabilmente, all'uso/abuso delle nuove tecnologie. Indubbiamente, la diffusione delle tecnologie digitali ha catturato l'attenzione delle nuove generazioni in modo pervasivo. Ma è davvero il caso di attribuire al digitale tutte le responsabilità? Stando così le cose, non si finirebbe per deresponsabilizzare l'intero mondo legato alla formazione dei bambini e dei ragazzi (famiglie, scuole, biblioteche, ecc.)? Sarebbe forse più opportuno concentrarsi su *cosa* si legge nell'era del digitale piuttosto che sul *quanto* e semmai approfittare dell'interstualità per promuovere percorsi di lettura di qualità anche attraverso l'uso del digitale (Vitello, 2023, pp. 37-38).

In secondo luogo, i dati della letteratura scientifica in materia smentiscono che in passato si leggesse di più:

Nel rilievo del 1965 la quota lettori era del 16,3%: da un lato un'età d'oro in cui tutti leggevamo tanto, che diamo per scontata, non c'è mai stata; dall'altro, quando dieci anni fa ci lamentavamo su quanto poco si leggesse, senza rendercene conto eravamo nel picco storico massimo della lettura (46,8% nel 2010) (Galli Laforest, 2023, p. 12).

I numeri in nostro possesso illustrano una realtà profondamente diversa:

Nel 2021, il 40,8% delle persone di 6 anni e più ha letto nell'ultimo anno almeno un libro per motivi non strettamente scolastici o professionali, valore pressoché stabile rispetto al 2020 (41,4%) ... I giovanissimi continuano a essere i lettori più assidui, anche se in netto calo negli ultimi dieci anni: tra gli 11 e i 14 anni il 54,7% ha letto almeno un libro nell'ultimo anno ... In assoluto, il pubblico più affezionato alla lettura è rappresentato dalle ragazze di 11-24 anni, tra le quali oltre il 60% ha letto almeno un libro nell'anno, con un picco tra i 18 e 19 anni (62,6%). La quota di lettrici scende sotto la media nazionale dopo i 65 anni, mentre per gli uomini è sempre inferiore al 45% tranne che per i ragazzi tra gli 11 e i 14 anni (49,4%) (Istat, 2021).

È interessante notare che anche negli anni precedenti giovani e giovanissimi risultavano lettori più assidui rispetto agli adulti: “nel 2015 la fascia d'età nella quale si leggeva di più era quella tra i 15 e i 17enni e l'unica fascia d'età in cui i lettori superavano il 50% era quella compresa tra gli 11 e i 19 anni” (Batini, 2018, p. 16).

Va dunque sfatato il luogo comune secondo cui i giovani non leggono. Sarebbe più corretto dire, piuttosto, che il mondo che circonda i ragazzi (famiglie e scuola) non riesce a dare alla lettura l'importanza che merita. In questo articolo, mi occuperò di analizzare il ruolo della scuola e le strategie che docenti e dirigenti scolastici possono mettere in atto per avviare un serio percorso di *educazione* alla lettura che tanto si differenzia da sporadiche attività di *promozione* della stessa, sempre utili, ma non funzionali né a trasformare i nostri alunni in lettori per la vita (Picherle, 2009, pp. 24-28), né a offrir loro delle competenze che possano portarli a una comprensione profonda del significato di un testo. Possiamo, quindi, affermare che le nostre classi pullulano di potenziali lettori e che la scuola ha il dovere di lavorare sodo per “trasformare il loro leggere in un'arte personale” (Atwell & Atwell, 2022, p. 16).

La storia di un bambino o di un adolescente che diventa lettore è davvero una storia di trasformazione. Forse una delle più importanti nella vita di una persona. Esistono, infatti, un *prima* e un *dopo: prima* di

## Effects of Reading

aver incontrato la lettura e *dopo* averla incontrata. È qualcosa che personalmente ho sperimentato e sperimento da anni ormai, nelle mie classi della secondaria di primo grado.

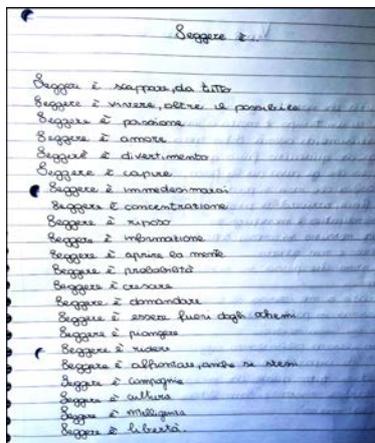


Figura 1. La lettura per un'alunna di classe 2<sup>a</sup>

Le necessità più scontate di questa trasformazione sono, ovviamente, legate alle ricadute che una lettura costante e consapevole ha sull'apprendimento della lingua. Secondo quanto afferma A. Chambers (2015), lettura e scrittura sono strettamente connesse perché si influenzano reciprocamente. Inoltre, leggere (e dunque scrivere) ha un impatto importantissimo sulla crescita e sull'istruzione dei nostri alunni. Tra le ragioni, l'ultima dovrebbe essere di gran lunga la più dirimente e urgente, specialmente nella scuola secondaria di primo grado. E qui corre l'obbligo di aprire una parentesi che non vuole essere affatto esaustiva, quanto piuttosto esortare alla riflessione, all'apertura di un confronto sereno sul modo di intendere l'insegnamento dell'italiano oggi in un ordine di scuola come il nostro. Ha davvero senso ostinarsi allo svolgimento del *programma* di letteratura a vent'anni dalle prime Indicazioni Nazionali? Possiamo limitarci a presentare i generi e le tipologie testuali nella tradizionale forma antologica (brano estrapolato dal testo originale e corredato da una serie di esercizi di comprensione)? Qual è la ricaduta di questo approccio? Riusciamo a far innamorare della lettura i nostri alunni e le nostre alunne e, dunque, a creare lettori per la vita? È davvero proficuo un rapporto eterodiretto con la cultura e il sapere? E perché la letteratura non può mai essere un *fine* ma sempre e solo uno *strumento*?

Nella realtà della gran parte delle classi, a fare la proporzione tra il peso di questo tipo di testi [quelli a tema] e tutti gli altri, la lettura pare davvero legittimata solo dal suo essere funzionale ad altro, mai da se stessa. Al centro, in fondo, non c'è l'esperienza in sé del leggere, o l'ingresso e l'immersione nella forma narrativa, o la potenza dell'essere nella finzione, ma il tema, la presunta ricaduta sociale ed educativa (Galli Laforest, 2023, p. 20).

Quindi, possiamo affermare che non è vero che i bambini e i ragazzi non vogliono leggere. Il punto è in che modo gli educatori, i genitori e i docenti fanno vivere loro la lettura.

Se non si è lettori, si può essere compiutamente cittadini, consapevoli del contesto in cui si vive, delle proprie facoltà e responsabilità nei confronti degli altri cittadini e della cosa pubblica nel suo complesso? (Cristiano, 2018, p. 5).

La domanda evidentemente retorica di Flavia Cristiano spinge a ulteriori riflessioni. Se davvero la lettura è così importante, non solo in termini di ricadute didattiche, ma anche sul futuro cittadino in termini di ragionamento, empatia, responsabilità e, dunque, in modo più ampio sulla società tutta e sulla sua tenuta

## Effects of Reading

democratica, come afferma anche Luperini (2013), perché allora gli spazi destinati alla lettura nel curriculum scolastico sono così esigui? In che modo possiamo essere credibili quando stimoliamo studenti e studentesse alla lettura, dicendo loro della sua importanza, se poi nelle aule delle nostre scuole essa occupa lo spazio insufficiente di sporadiche attività di *promozione* senza incidere nella quotidianità della vita scolastica, nella didattica dell'italiano?

## 2. Leggere per passione

“La qualità di una scuola può essere giudicata dalla determinazione con cui ritaglia un tempo per la lettura e dalla convinzione con cui protegge questo tempo” (Chambers, 2015, p. 61). Nel 2015 ho conosciuto la metodologia del *Writing and Reading Workshop*. Non mi dilungherò, in questa sede, sulla sua analisi e descrizione che si può approfondire attraverso le indicazioni bibliografiche fornite in questo articolo.

Anni di studio e di formazione mi hanno posto di fronte ad alcune domande: quanto leggono i miei alunni in classe durante la settimana? E a casa? Non ci avevo mai riflettuto prima. È come se, fino a quel momento, avessi dato per scontato che la lettura – intendo lettura integrale di testi come romanzi, graphic novel, albi illustrati – fosse solo un fatto privato. I miei alunni leggevano soltanto quando svolgevamo le canoniche ore dedicate alla lettura di brani antologici. E anche in quell'occasione, la lettura non era mai un piacere. I ragazzi e le ragazze si trovavano sempre di fronte a un brano, estrapolato dal curatore dell'Antologia, corredato da una serie di esercizi di comprensione. La lettura, per tornare a Galli Laforest, era uno strumento a servizio dello svolgimento di quegli esercizi. Mi sono rivista tredicenne, alle scuole medie – allora così si chiamava la secondaria di primo grado – quando, durante l'*ora di narrativa*, leggevamo *Marcovaldo* di Italo Calvino. Ricordo nettamente la percezione del piacere che scaturiva da quella lettura, ma altrettanto intenso è il ricordo della sensazione di avversione nel pensare a tutte quelle attività da svolgere alla fine del volume. Una sfilza infinita di noiosi esercizi di cui avrei fatto volentieri a meno. Ricordo anche che non tutti i miei compagni di classe avevano amato quella lettura. Eppure il testo era lo stesso per tutta la classe.

C'era una sola strada da percorrere per invertire la rotta: far diventare la lettura il centro della mia attività didattica. Abbandonata l'Antologia (come suggerito anche dalla metodologia del *Writing and Reading Workshop*), ho chiesto al Dirigente Scolastico del mio Istituto di poter lavorare alla riorganizzazione della biblioteca; presentato progetti; chiesto e ottenuto dei finanziamenti corposi per l'acquisto di libri di qualità. Oggi l'ICS “Emanuele Armaforte” di Altofonte, piccolo comune della provincia di Palermo, ha una biblioteca che conta oltre 2,500 volumi per bambini e ragazzi; cataloghiamo su SBN Web e lo scorso anno scolastico i nostri alunni hanno preso in prestito 1,335 volumi contro un range precedente che si attestava tra i 50 e i 150 volumi. Il patrimonio librario è stato incrementato attraverso le dotazioni economiche ordinarie dell'Istituto, senza nessun finanziamento finalizzato straordinario. Nell'arco di pochi anni sono stati stanziati e spesi 13,000 euro per l'acquisto di circa 1,000 volumi. A partire dall'anno scolastico 2021/22 nell'Istituto si è fatto ricorso alle risorse professionali interne per tenere dei corsi di aggiornamento rivolti al personale docente sul metodo WRW, in seguito ai quali si è ottenuta una maggiore attenzione generalizzata alla didattica della lettura. I temi trattati durante i corsi sono stati ulteriormente sviluppati nel corso degli anni in sede di dipartimento e il numero di prestiti in biblioteca è più che triplicato, così come riportato nel grafico 1. È stata progettata una nuova biblioteca molto più ampia e con nuovi arredi, mentre alla scuola dell'Infanzia si è già realizzato uno spazio lettura attraente che consente di percepire sin dall'ingresso il fascino della lettura attraverso la bellezza dello spazio che l'accoglie.

Credo di poter riassumere in alcune parole chiave l'intervento finalizzato a un percorso più che soddisfacente di educazione alla lettura messo in atto nella mia scuola: studio e formazione da parte dei docenti,

## Effects of Reading

bibliodiversità, scelta, strategie, valorizzazione della biblioteca. Ogni decisione, dalla scelta dei testi da acquistare, al modo di proporli ai nostri alunni è frutto di studio e formazione.

### 2.1 Bibliodiversità

Come docenti ci siamo chiesti *quanti e quali* libri tenere in biblioteca. Solitamente le biblioteche scolastiche, quando esistono, raccolgono diversi testi rivolti ai docenti e quelli destinati ai ragazzi sono libri *a tema*:

[facciamo] una fotografia, e [mettiamo] in fila la lista dei romanzi assegnati alle medie e/o all'inizio delle superiori, soprattutto laddove, anche con una certa attenzione, si è scelto di abbandonare le “vecchie” letture. Frequentando scuole in tutta la penisola possiamo assicurare che, nonostante l'abnorme produzione editoriale ... c'è un'uniformità stupefacente. I titoli proposti sono tutto sommato pochi, e sempre gli stessi: quello sulla mafia, quello sulle migrazioni, quello sulla legalità, quello sul bullismo, quello sulla diversità... questioni fondamentali, certo, mediamente ben scritti, brevi il giusto, e per fortuna che ci sono libri che consentono di parlare di attualità. Come non essere d'accordo! Ma diciamoci anche che, con tutte le migliori intenzioni educative, stiamo anche intossicando l'idea di lettura e letteratura (Galli Laforest, 2023, p. 20).

La scelta dei libri da tenere sullo scaffale di una biblioteca per bambini e ragazzi è un delicato atto di responsabilità e come tale richiede cura e competenza. Per questa ragione, nella nostra comunità scolastica, chi sceglie i libri da acquistare è, prima di tutto, uno studioso. Qualcuno, cioè, che conosce in modo approfondito l'universo della letteratura per l'infanzia e l'adolescenza non soltanto grazie alle recensioni di importanti e accreditate riviste (si pensi ad *Hamelin*, *Andersen* e *Liber* solo per fare qualche esempio) ma anche attraverso una formazione seria e continua volta ad affinare le competenze per la scelta di testi di qualità. Cerchiamo, dunque, di attenerci a dei criteri precisi: originalità e rifiuto di ogni stereotipizzazione, sia nello stile che nei personaggi, i quali si evolvono nel corso della storia e presentano diverse sfaccettature e poi uno stile raffinato e curato, rifuggendo da facili e banali ammiccamenti verso un linguaggio *giovanile* (Picherle, 2015). Evitiamo dunque di acquistare libri *a tema* e preferiamo scegliere testi polisemici, che si prestino a infinite riletture, sui quali i ragazzi possano interrogarsi e trovare da soli le risposte, senza nessun insegnamento esplicito. Cerchiamo di offrire argomenti sui quali si pongono domande, anche quelli scomodi che di solito a scuola tendono a evitarsi (la malattia, la morte, la perdita, il dolore, il conflitto, la politica, la sessualità, l'identità di genere, ecc.), scegliendo testi adatti alla loro età, in quanto siamo convinti che il bambino – per dirla con Pennac – abbia un pensiero “metafisico” (Blezza Picherle, 2015).

Sugli scaffali della nostra biblioteca, i lettori possono trovare testi che non sono quasi mai soltanto *a specchio*. Piuttosto, la scelta ricade su storie che possono definirsi *finestre aperte sul mondo*, perché leggere significa anche scoprire che esistono l'alterità, un modo differente di pensare e di reagire ai conflitti della vita e che, dinanzi alle scelte, non tutti agiscono nello stesso modo. In tal senso, è fondamentale la lettura ad alta voce, praticata nelle nostre classi almeno per due ore a settimana e di cui parleremo più avanti, perché durante le sessioni di laboratorio i nostri alunni imparano a essere *comunità ermeneutica* e a negoziare significati e interpretazioni possibili, acquisendo così una pratica democratica, attraverso l'assunzione della consapevolezza della parzialità e della relatività del proprio punto di vista (Luperini, 2013).

### 2.2 Scelta

Il valore della scelta, tuttavia, non è qualcosa che riguarda solo gli educatori alla lettura, ma anche un diritto di ogni lettore (Pennac, 2013). Nessun lettore adulto leggerebbe con piacere e interesse qualcosa

## Effects of Reading

che non lo convince o che non gli piace. Perché, dunque, imporre ai bambini o ai ragazzi letture che rispecchiano gusti o interessi altrui? Come educatori, abbiamo il compito di offrire loro una vasta gamma di testi di qualità<sup>1</sup> e di lasciarli liberi di scegliere, tra questi, i libri che desiderano leggere o abbandonare. La lettura non può e non deve essere una forzatura. E non lo sarà se siamo in grado di immergerli tra gli scaffali di una biblioteca ricca non solo dal punto di vista quantitativo, ma anche, e soprattutto, qualitativo. I docenti – ma analogo ragionamento vale anche per i genitori – devono aver letto i libri che propongono e presentarli a bambini e ragazzi per poi lasciarli liberi di scegliere quelli che hanno maggiormente attirato la loro curiosità. Quindi nessun cedimento acritico ai bestsellers e alle proposte delle case editrici. Per questa ragione nella nostra biblioteca esiste un servizio quotidiano di *reference* durante il quale offriamo consulenze di lettura e presentiamo agli alunni volumi di qualità, dopo averne ascoltato con attenzione bisogni, passioni e curiosità. Gli alunni hanno un'ampia gamma alla quale attingere: albi illustrati, romanzi d'avventura, di formazione, fantasy, horror, thriller, ad ambientazione storica, graphic novel, testi non-fiction legati al mondo della scienza, della tecnologia, della geografia, ecc. Se riusciamo a far loro incontrare il libro giusto, nascerà il desiderio di leggerne un altro. Per questo abbiamo pensato di distinguere i diversi generi attraverso adesivi colorati apposti sul dorso di ciascun volume. In questo modo, i lettori più esperti potranno scegliere con facilità il genere che preferiscono. Inoltre, abbiamo notato che spesso i ragazzi si scambiano i libri, si consigliano tra loro e condividono le esperienze di lettura. Un metodo molto utile per sistematizzare e rendere meno dispersiva la condivisione delle letture è la cosiddetta *booktalk*:

Non esiste un format prestabilito per una *booktalk*. Io sono solita tenere traccia delle mie letture estive di *young adults* su alcune schede per evitare di dimenticare a settembre ciò che ho letto a luglio. Una *booktalk* deve essere informale. Nei toni e nei contenuti, ricorda il modo in cui i lettori adulti parlano con gli amici dei titoli che amano; in una *booktalk* si spiega come ci ha fatto sentire il libro, si descrivono i personaggi principali e i loro conflitti, si abbozza la trama senza rivelare troppo, si menzionano il tema, lo stile e il genere, si descrive l'incontro del lettore con il libro... Alla fine di una *booktalk*, il *booktalker* risponde alle domande. Quando un interlocutore spinge per conoscere il finale, intervengo con una *minilesson*... e faccio notare che il libro stesso è la risposta (Atwell, 2015, pp. 92-93)<sup>2</sup>.

La lettura individuale, però, diventa terreno scivoloso e difficile da percorrere se mancano una pratica quotidiana di lettura ad alta voce in classe e un docente in grado di insegnare le strategie per la comprensione del testo. È qui che entra in gioco la metodologia del *Writing and Reading Workshop* (Poletti Riz & Pognante, 2022).

La lettura ad alta voce è, nelle nostre classi, una pratica centrale perché è in quelle due ore settimanali che insegniamo loro a leggere facendo attenzione a preservare il piacere dell'ascolto. È l'insegnante che legge per loro in modo espressivo, interpretando il testo, fermandosi per mostrare come fare ipotesi, connessioni, inferenze. Almeno così è all'inizio del triennio di una scuola secondaria di primo grado, quando gli studenti non hanno ancora preso dimestichezza con il metodo. Successivamente, durante le sessioni di lettura ad alta voce, l'insegnante vedrà ridursi il suo spazio. Resterà sempre lì, a guidare i ragazzi senza indirizzare o forzare l'interpretazione. Iniziamo sempre da albi illustrati perché crediamo che l'interpretazione e la ricerca di significati attraverso l'interdipendenza di parole e immagini sia una pratica potentissima. È in quei momenti che si costruisce la *comunità ermeneutica* e che si forniscono varie strategie per la comprensione del testo che tengano conto della visione d'insieme della storia, dei suoi personaggi e dei fatti

1 A tal proposito, Blezza Picherle (2015) parla di "etica della responsabilità educativa" in nome della quale andrebbero rifiutati i facili conformismi e le mode effimere in ambito editoriale.

2 La traduzione in italiano è a cura dell'autrice.

## Effects of Reading

che costituiscono la trama. Ma è anche il momento in cui possono esprimersi, condividere il loro pensiero o le proprie opinioni che non sempre sono sovrapponibili a quelle degli altri membri della comunità. I testi che scegliamo per la lettura ad alta voce sono sempre di qualità e, oltre a presentare tutte le caratteristiche già esposte, hanno in comune la presenza di personaggi ben sfaccettati che affrontano conflitti e le cui scelte comportano spesso un prezzo da pagare. Nessuno di questi testi insegna qualcosa in modo esplicito e diretto o ha un qualche intento moralistico o *istruttivistico* come è accaduto, per secoli, nella letteratura per bambini e ragazzi e come spesso, purtroppo, accade ancora oggi (Becchi, & Julia, 1996; Boero, & De Luca, 2009).

Molti alunni, dopo aver letto narrativa contemporanea di qualità, intorno alla terza classe della scuola secondaria di primo grado, approdano autonomamente alla lettura dei classici. È un processo di scoperta: in prima istanza di se stessi come lettori e poi come esploratori di mondi adulti. Non è un caso che molti di loro arrivino a scuola con libri portati da casa o acquistati in libreria e che li leggano per autonoma scelta. Quanti alunni leggerebbero oggi romanzi di Herman Hesse, Kafka, Dostoevskij, Jane Austin, Virginia Woolf, Oscar Wilde, Luigi Pirandello, Elsa Morante? Eppure, i nostri ragazzi lo fanno. E, cosa ancora più importante, lo fanno perché lo scelgono loro.

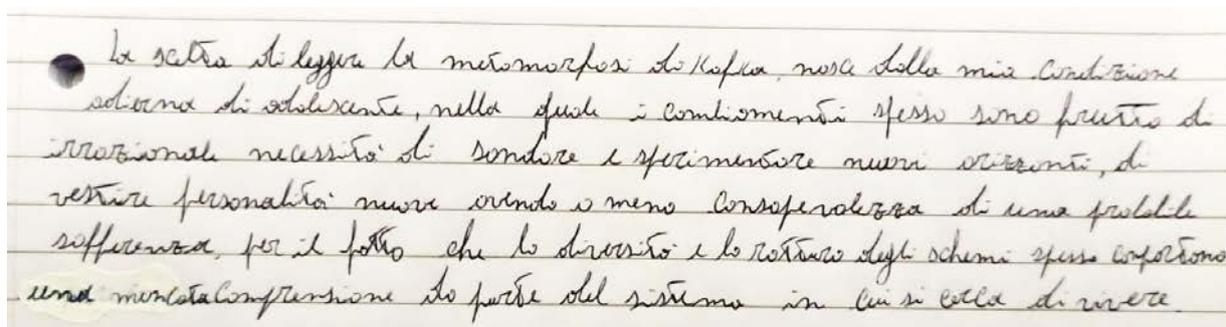


Figura 2. Riflessioni sulla lettura de *La metamorfosi* di Kafka di un'alunna di classe 3<sup>a</sup> di scuola sec. primo grado

La scelta di leggere *La metamorfosi* di Kafka nasce dalla mia condizione odierna di adolescente nella quale i cambiamenti sono spesso frutto di irrazionale necessità di sondare e sperimentare nuovi orizzonti, di vestire personalità nuove avendo o meno consapevolezza di una probabile sofferenza, per il fatto che la diversità e la rottura degli schemi spesso comportano una mancata comprensione da parte del sistema in cui si cerca di vivere (alunna di classe 3<sup>a</sup> di scuola sec. primo grado).

### 2.3 Strategie

Per ottenere risultati soddisfacenti, la lettura non può essere un fatto sporadico. Deve diventare pratica quotidiana all'interno delle classi. Non tutti i bambini e i ragazzi hanno la fortuna di possedere libri a casa e non tutti hanno genitori che leggono o che hanno letto loro quando erano piccoli. La lettura ad alta voce in classe riduce lo svantaggio iniziale:

La lettura ad alta voce, lungi dall'essere una 'perdita di tempo' rispetto alle pressioni e urgenze degli apprendimenti curricolari, [costituisce], al contrario, un potentissimo acceleratore di apprendimenti ... anche i soggetti che provengono da contesti socio-economico-culturali svantaggiati [ricevono] un beneficio notevole dalle attività di lettura (Batini, 2018, p. 87).

## Effects of Reading

Nella nostra scuola, dedichiamo molto tempo alla lettura. Due ore di lettura ad alta voce alla settimana e venti minuti di lettura individuale quotidiana (aderiamo ormai da anni al progetto *Read more*<sup>3</sup>). A casa, poi, gli alunni leggono almeno venti pagine ogni giorno, sabato e domenica inclusi (Poletti Riz, 2017, p. 84).

Sia la lettura ad alta voce sia quella individuale sono accompagnate dal docente, il cui ruolo è determinante. Nella lettura ad alta voce, il docente:

Si accerta della comprensione degli elementi espliciti tramite domande-guida volte a creare degli script di pensiero da parte degli alunni; guida il processo interpretativo tramite domande aperte volte a produrre inferenze, collegare parti distanti e sciogliere ambiguità anche qui con l'intento di rendere visibile il pensiero e creare percorsi mentali; invita gli alunni a connettere le vicende con la propria vita, altre storie oppure notizie attuali o fatti storici (Cavadini et al., 2021, p. 48).

Nella lettura individuale, invece:

Propone in modo anticipato una strategia di comprensione; lascia ampio spazio per la lettura individuale e le annotazioni personali e ascolta la condivisione di alcuni alunni che raccontano alla classe come hanno provato ad applicare la strategia presentata (Cavadini et al., 2021, p. 48).

Nei percorsi di lettura ad alta voce, iniziamo sempre dall'osservazione e dalla descrizione della copertina del libro. Ecco uno stralcio di conversazione estrapolata dalla prima sessione di laboratorio di lettura con una classe terza. Ho mostrato loro la copertina di *Fahrenheit 451* di Ray Bradbury e ho chiesto:

*D. Cosa vedete?*

Al. 1. Sembra che stia bruciando qualcosa.

Al. 2. Sì, è la carta che brucia. Lo so perché nei film, a volte, i protagonisti bruciano le lettere e la carta ha questo modo particolare di prendere fuoco.

*D. Cosa può significare il titolo?*

Al. 1. Non ne ho idea.

Al. 3. Forse ha a che fare col fuoco...

Al. 1. Sì, è vero! Fahrenheit fa riferimento ai gradi.

*D. Bravi! Vi state avvicinando. Qualcuno riesce a essere un po' più preciso?*

Al. 4. È la temperatura alla quale la carta prende fuoco.

*D. Brava! E tu, come lo sai?*

Al. 4. Perché una volta l'ho sentito alla radio.

*D. Bene. Ora che abbiamo osservato la copertina e parlato un po' del titolo, ditemi: che genere di storia vi aspettate?*

3 Sull'iniziativa lanciata dal Festivaletteratura, si veda <https://www.festivaletteratura.it/it/racconti/read-more-venti-minuti-per-leggere-in-liberta>.

## Effects of Reading

Al. 5. Una storia sul riscaldamento climatico!

Al. 6. Una storia d'amore (fuoco, passione...)

Al. 1. Una storia ambientata ai tempi del nazismo! I roghi di libri...

D. *Perché proprio il nazismo?*

Al. 1. Perché i nazisti bruciavano i libri, no? E siccome abbiamo detto che quella è la temperatura alla quale brucia la carta...

Al. 7. Ma scusa, anche in altre epoche bruciavano i libri. Ti ricordi quando l'anno scorso abbiamo studiato l'Inquisizione? l'Indice dei libri proibiti? Potrebbe essere ambientato in quell'epoca.

Al. 6. Mmmh...non ne sarei convinta. Avrebbe avuto una copertina diversa.

D. *Diversa come?*

Al. 6. Non lo so...questa è troppo...moderna. Quando ho letto libri ad ambientazione storica le copertine erano diverse. Facevano vedere dei dettagli del periodo storico. Questa sembra una copertina troppo recente.

D. *Cerchiamo di fare un po' il punto della situazione assieme. Che ne pensate? (Io scrivo tutte le loro risposte alla lavagna). Al momento sappiamo che in copertina c'è l'immagine di un foglio di carta che brucia e che il titolo riporta (per suggerimento di Al. 4 che ha seguito una trasmissione radiofonica) la temperatura alla quale brucia la carta. Qualcuno immagina che sia una storia di libri che vengono bruciati (o in epoca nazista o, per qualche altro, durante il periodo dell'Inquisizione). Altri ipotizzano una storia d'amore. Vi va di prendervi qualche minuto di tempo per scrivere le vostre ipotesi in maniera sistematica sul vostro taccuino del lettore? Non è necessario dividerle. Ci servirà, alla fine del libro, per mettere a confronto la storia che ci aspettiamo dal titolo con quella che effettivamente avremo letto e capire se le nostre intuizioni erano giuste o sbagliate.*

Ovviamente, seguono poi altre domande che utilizzo durante la lettura ad alta voce. Di solito, rintraccio tre nuclei: ambiente, personaggi, temi<sup>4</sup>.

Nella lettura individuale possiamo anche fornire, attraverso le consulenze di lettura, delle strategie per aiutarli in momenti di stallo. Ogni anno mi procuro un quaderno sul quale appunto i loro nomi e cognomi e accanto a ciascuno creo delle schede sulle quali annoto le date del prestito e della restituzione, i libri letti, ma anche quelli abbandonati (Atwell, 2015, p. 593). Ogni mattina mi avvicino a ciascuno di loro, durante i minuti di lettura indipendente, annoto le pagine lette il pomeriggio prima. Monitoro progressi o eventuali difficoltà, chiedo loro cosa pensano del libro che stanno leggendo, offro consigli per superare ostacoli in cui si imbattono durante il percorso di lettura. Una volta, un mio alunno – un lettore mediamente forte (non lo era affatto quando è arrivato in prima) – ha deciso di iniziare a leggere un libro di Davide Morosinotto. Una delle caratteristiche dei romanzi di questo autore è la presenza di numerosi personaggi. L'alunno in questione, durante le consulenze, lamentava il fatto che la presenza di tutti quei personaggi lo confondesse e non gli consentisse di seguire bene la trama. Gli ho quindi consigliato di utilizzare un organizzatore grafico, la *carta di identità del personaggio*<sup>5</sup>, da compilare ogni volta che ne incontrava uno nuovo. La situazione si è sbloccata permettendogli non solo di terminare la lettura del libro, ma anche di appassionarsi all'autore. Le consulenze permettono di capire quali sono i punti deboli di ciascun alunno e

<sup>4</sup> Una valida guida alle domande da porre nel condurre un laboratorio di lettura, si trova in Chambers (2015, pp. 162–171).

<sup>5</sup> La carta d'identità del personaggio è contenuta in Cavadini et al. (2021). È stata ideata dalle autrici del volume per aiutare i ragazzi a ricavare dal testo le informazioni base sul personaggio. Io la offro tutte le volte che gli alunni mostrano difficoltà a gestire testi con molti personaggi (spesso dal ruolo secondario).

## Effects of Reading

di progettare delle *minilesson* (ML)<sup>6</sup> da intercalare durante le successive sessioni di laboratorio dedicate alla lettura ad alta voce. Nancy Atwell consiglia di tenere in classe un raccoglitore all'interno del quale conservare le copie di tutte le ML. In questo modo, ogni alunno disporrà di strumenti utili quando incontrerà un ostacolo durante la lettura di un libro.

### 3. Risultati

Da quando abbiamo deciso di innovare la didattica dell'italiano nelle nostre classi, il rapporto tra i ragazzi e i libri è mutato radicalmente, così come mostrano i dati del grafico sotto riportato. È stato registrato il numero dei libri presi in prestito dagli studenti nella biblioteca d'Istituto a partire dal 2015/16 e fino al 2022/23. Sulla base dei prestiti dei primi 45 giorni del corrente anno scolastico, è stata anche calcolata una proiezione che dimostra una linea di tendenza in ulteriore e significativa crescita rispetto al precedente anno scolastico. Possiamo affermare che, se in 45 giorni di scuola sono stati registrati 480 prestiti, al termine dell'anno scolastico se ne potrebbero registrare più di 2,000. Si noti come il biennio 2019/20-2020/21, che è stato attraversato dalla pandemia COVID-19, poco si discosta rispetto agli anni 2015/16 e 2017/18. L'andamento altalenante compreso tra gli anni 2015/16-2020/21 (in cui il range dei prestiti si attesta tra 50 e 150), mostra una diffusione della lettura debole e frammentaria, se confrontata con gli anni successivi. Un balzo quantitativo si apprezza a partire dal 2021/22, prosegue e addirittura triplica nel 2022/23 e, nei soli primi due mesi del corrente anno scolastico, si consolida superando i numeri dell'intero 2020/21, che possiamo definire l'anno d'inizio della svolta, ovvero quando abbiamo cominciato a introdurre il WRW.

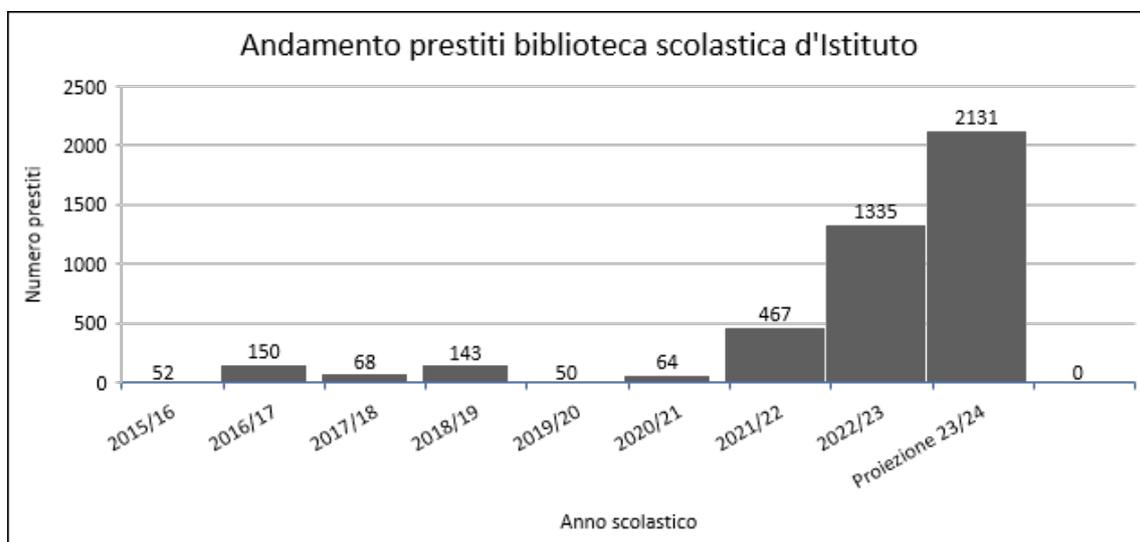


Grafico 1. Andamento prestiti biblioteca scolastica d'Istituto

6 La Atwell utilizza molto spesso le *mini lesson* (ML) sia nel laboratorio di lettura che nel laboratorio di scrittura. Si tratta di brevi lezioni, della durata di circa 10-15 minuti, in cui dopo aver mostrato l'insegnamento che si vuole impartire e aver fatto vedere come metterlo in pratica, il docente coinvolge attivamente la classe per far sperimentare immediatamente quell'insegnamento.

## Effects of Reading

Il secondo grafico riporta, invece, il rapporto tra numero di alunni iscritti e numero di libri prestati. Come si può apprezzare, nel periodo compreso tra gli anni 2015/16 e 2020/21, tale rapporto rimane sotto la soglia dell'unità, per poi crescere fino a raggiungere un indice di 4,49 nel 2022/23 e, sulla base dei primi 45 giorni di prestiti, potrebbe attestarsi a 7,37 al termine dell'anno scolastico in corso.

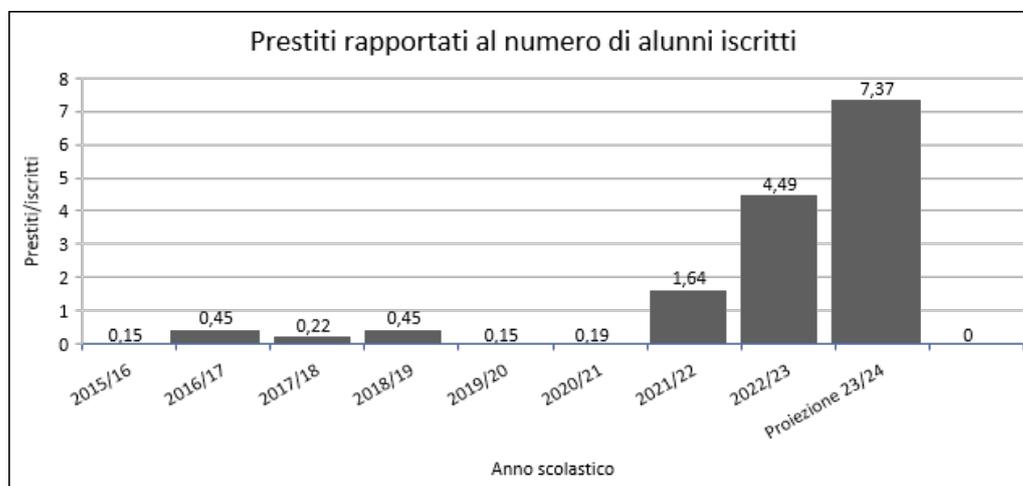


Grafico 2. Prestiti rapportati al numero di alunni iscritti

## 4. Conclusioni

Non è possibile, nello spazio ristretto di un articolo, illustrare in modo dettagliato le molte strategie messe in atto per permettere agli studenti di vivere la lettura come un'esperienza piacevole e stimolante. È certo, però, che nella nostra piccola realtà tali strategie hanno avuto un impatto significativo. Anche gli ex-alunni continuano a frequentare la biblioteca e a prendere libri in prestito. Abbiamo dunque posto solide basi perché i nostri alunni rimangano lettori per la vita. Li abbiamo resi capaci di dare spazio e voce ai loro sentimenti profondi, aiutati a sviluppare la loro capacità introspettiva e l'abilità di strutturare un testo in modo organico e coerente. Dai loro scritti, alla fine della terza classe della secondaria di primo grado, emergono pensieri di persone che sono cresciute affinando gusti letterari, abili nel giocare con le parole in modo elegante, nel descrivere luoghi con un lessico appropriato e con un uso degli aggettivi mai retorico o banale. C'è qualcosa di più importante che la scuola possa e debba fare oggi? Sappiamo che potranno restare lettori per la vita. E questo basta. Basterà a loro per diventare cittadini responsabili, sensibili, empatici. Non è forse questa la funzione civica più alta che un insegnante di Lettere possa esercitare?

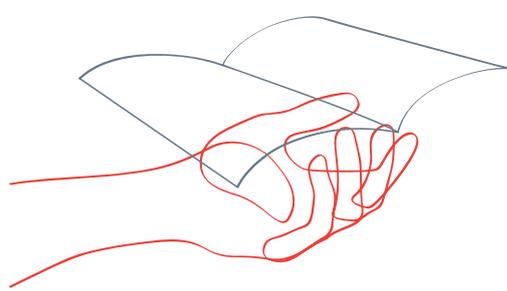
## Riferimenti bibliografici

- Atwell, N., & Atwell Merkel, A. (2022). La zona di lettura. Come aiutare i ragazzi e le ragazze a diventare lettori abili, appassionati, abituali, critici. *QdR Didattica e letteratura*, 15. Loescher.
- Atwell, N. (2015). *In the Middle. A lifetime of learning about writing, reading and adolescents*. Heinemann.
- Batini, F. (2018). *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e Life Skills*. GiuntiScuola.
- Becchi, E., & Julia, D. (Eds.). (1996). *Storia dell'infanzia. Dal Settecento a oggi* (vol. 2). Laterza. <https://www.bibliotecaquarantottigambini.it/wp-content/uploads/2016/04/Promozione-lettura.pdf>
- Bleza Picherle, S. (2015). *Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola* (3rd ed.). FrancoAngeli.

---

**Effects of Reading**

- Boero, P., & De Luca, C. (2009). *La letteratura per l'infanzia*. Laterza.
- Cavadini, L., De Martin, M., & Pianigiani, A. (2021). *Leggere, comprendere, condividere. Guida all'analisi del testo narrativo*. Pearson Academy.
- Chambers, A. (2015). *Il lettore infinito. Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*. Equilibri.
- Cristiano, F. (2018). Diventare lettori. *Libri e riviste d'Italia. Periodico di cultura editoriale e promozione della lettura*, XIV, n.s., gennaio-dicembre, 5-7. <https://cepell.it/wp-content/uploads/2021/07/LER-2018-1234.pdf>
- Galli Laforest, N. (2023). La lettura vista da lontano. *Hamelin*, 52, 8-25.
- ISTAT (2021). *Report Istat produzione e lettura libri in Italia. Anno 2021*. [https://www.istat.it/it/files/2022/12/REPORT\\_PRODUZIONE\\_E\\_LETTURA\\_LIBRI\\_2021.pdf](https://www.istat.it/it/files/2022/12/REPORT_PRODUZIONE_E_LETTURA_LIBRI_2021.pdf)
- Luperini, R. (2013). *Tramonto e resistenza della critica*. Quodlibet.
- Pennac, D. (2013). *Come un romanzo*. Feltrinelli.
- Poletti Riz, J., & Pognante, S. (2022). *Educare alla lettura con il WRW – Writing and Reading Workshop. Metodo e strumenti per la scuola secondaria di primo grado*. Erickson.
- Poletti Riz, J. (2017). *Scrittori si diventa. Metodi e percorsi operativi per un laboratorio di scrittura in classe*. Erickson.
- Vitello, G. (2023). Leggere a scuola nell'era digitale. Intervista a Gino Roncaglia. *Hamelin*, 52, 35-55.



## The neurobiological, cognitive and cultural implications of the brain learning to read: an overview starting from the studies of Maryanne Wolf

### Le implicazioni neurobiologiche, cognitive e culturali del cervello che impara a leggere: una panoramica a partire dagli studi di Maryanne Wolf

**Paola Baioni**

Ph.D, Adjunct Professor of Italian Literature | Department of Philosophy and Education Sciences | University of Turin | [paola.baioni@unito.it](mailto:paola.baioni@unito.it)

**Alessandra Sala**

Scholarship Researcher | Department of Philosophy and Education Sciences | University of Turin | [alessandra.sala@unito.it](mailto:alessandra.sala@unito.it)

#### ABSTRACT

The purpose of this contribution is to provide an overview of the brain processes that support reading skills, considering as well the difficulties that may impede a fully developed reading competence. We therefore address the biological and cultural origins of the neural circuits underlying the faculties of reading and writing from the perspective of neuroscience, and in particular Maryanne Wolf's theories and findings, a world renowned cognitive neuro-scientist: starting from her essays *Proust and the squid. The story and science of the reading brain* (Wolf, 2009) and *Reader, come home: the reading brain in a digital world* (Wolf, 2018), we explore the vast implications that reading aloud produces on children in their first five years of life, referring specifically to early (or emergent) literacy development, as well as the impact that deep reading produces at multiple levels (cognitive, intellectual, emotional, affective and creative). Wolf introduces the concept of deep reading, referring to the ability of engaging with a text in a thoughtful, critical, and reflective way in order for the reader to make inferences from what they've read, but also to conceive new thoughts (Wolf, 2018, pp. 60–68): this capacity appears to be prerogative of the “expert reader”, and by exploring the stages that ideally lead to such profile, attention is paid to risk factors that may hinder reading progress, especially in situations of language deprivation and possible learning disabilities, such as dyslexia. Eventually, we consider the risks deriving from excessive exposure to digital devices in the development of the executive functions, including attention, which is essential for analyzing and understanding complex texts.

**Keywords:** reading skills, emergent literacy, Maryanne Wolf, vocabulary enrichment, dyslexia

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 2 | dicembre 2023

**Citation:** Baioni, P., & Sala, A. (2023). The neurobiological, cognitive and cultural implications of the brain learning to read: an overview starting from the studies of Maryanne Wolf. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 2(2), 44-58. <https://doi.org/10.7347/EdL-02-2023-04>.

**Corresponding Author:** Paola Baioni | [paola.baioni@unito.it](mailto:paola.baioni@unito.it)

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

**Pensa MultiMedia** ISSN 2785-7050 | DOI: 10.7347/EdL-02-2023-04

**Authorship:** Il presente contributo può essere attribuito per i paragrafi 1, 2 e 3 a Paola Baioni; per i paragrafi 4, 5, 6 e 7 ad Alessandra Sala.

## 1. Introduzione

Ogni anno, verso la metà di settembre, alcuni gruppi dal numero variabile di seienni fanno il loro ingresso nelle classi prime della scuola primaria; i mesi di questo singolare anno scolastico saranno caratterizzati da piccole e grandi scoperte, che daranno l'avvio a molte trasformazioni nel *continuum* dello sviluppo evolutivo dei bambini ciclicamente protagonisti: una di queste riguarda l'apprendimento della lettura.

Il fatto che la lettura vada insegnata ai bambini rende meritevole di attenzione una questione talvolta data per scontata: non siamo nati per leggere. Questo assunto, all'apparenza banale, può avere però implicazioni notevoli nell'esperienza degli studenti quando esso si allontana dalla consapevolezza di insegnanti e genitori: l'errore in cui si rischia di cadere è cioè supporre che la lettura sia un processo naturale, innato, "un'abilità che emergerà 'dal nulla', come la lingua parlata, quando il bambino è pronto" (Wolf, 2018, p. 24). Indagare la non naturalità della lettura è ciò che fa Maryanne Wolf nei suoi libri *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge* (2009) e *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale* (2018), non tanto per l'antico esercizio gerarchizzante di distinguere tra natura e cultura dei fenomeni, ma per evidenziare la sottesa operosità che il cervello compie per andare oltre sé stesso e, non meno importante, per informare l'insegnamento dei processi che concorrono allo sviluppo della capacità di lettura. Infatti, la conoscenza di base di tali processi permette ai professionisti dell'istruzione di agire più efficacemente sia con bambini che imparano a leggere senza troppe difficoltà, sia con quelli che mostrano invece i segni di possibili disturbi specifici dell'apprendimento, in particolare della dislessia (Wolf, 2018, p. 148).

Mediante uno studio bibliografico, l'obiettivo del presente contributo è dunque quello di fornire una panoramica dei processi cerebrali sottesi allo sviluppo della competenza di lettura alla luce delle neuroscienze, che grazie alle tecniche di *neuroimaging* hanno reso visibile, e quindi direttamente osservabile, il funzionamento della cognizione (Fioroni, 2013, p. 224), identificando la regione occipito-temporale sinistra del cervello come determinante per la facoltà di lettura (Dehaene, 2009, p. 1).

L'apprendimento della lettura viene quindi analizzato sulla base dell'interazione costante tra fattori interni ed esterni all'individuo, tra la proprietà plastica del cervello umano di riconvertirsi ad un sistema di scrittura (nel nostro caso alfabetico) e gli stimoli ambientali che lo conducono a tanto: proprio in riferimento agli *input* provenienti dall'esterno, la trattazione considera ampiamente l'impatto che la lettura ad alta voce produce nel primo quinquennio di vita dei bambini, contribuendo in modo preponderante al percorso di "alfabetizzazione emergente" (Pinto & Bigozzi, 2002, p. 17) e alla costruzione del bagaglio lessicale, il quale si configura come un predittore efficace delle successive competenze di lettura. A tal proposito, il rapporto Eurydice sulla lettura in Europa evidenzia:

Le ricerche hanno dimostrato l'importanza del vocabolario e delle sue connessioni con la comprensione della lettura. Per esempio, alcuni studi hanno dimostrato che un vocabolario ben sviluppato alla scuola materna è un predittore efficace della comprensione della lettura negli anni centrali della scuola primaria (Scarborough, 1998); il vocabolario orale alla fine del primo anno della scuola primaria è un predittore significativo della comprensione della lettura dopo dieci anni (Cunningham & Stanovich, 1997); e lo scarto di vocabolario si allarga nelle prime classi, in altre parole gli alunni che cominciano la scuola con una conoscenza limitata del vocabolario, con il tempo perdono terreno rispetto ai loro pari che hanno cominciato con un vocabolario ricco (Biemiller & Slonim, 2001) (Commissione Europea, 2011, p. 35).

Dalle evidenze sopracitate, appare chiaro quanto siano preziosi gli sforzi per incrementare il lessico dei bambini già dall'età prescolare, sia attraverso l'esposizione a occasioni comunicative frequenti sia mediante letture sistematiche ad alta voce: è in questa dimensione che la scuola esercita un ruolo importantissimo, dal momento che non sempre l'ambiente familiare è in grado di sopperire a tale bisogno. Grazie al vasto

## Effects of Reading

patrimonio della letteratura per l'infanzia, gli insegnanti hanno dalla loro parte un repertorio di storie la cui ricchezza linguistica affascina anche gli ascoltatori più piccoli. Basti pensare alla poesia (non solo a quella per bambini, ma anche alla poesia d'autore), un genere che dalla bellezza delle sue sonorità trae la sua specificità (Ardissino, 2010, p. 33), per trovare una valida alleata nell'arricchimento del lessico, anche quando questo non viene compreso immediatamente nella sua totalità. In riferimento a ciò, Franca Bosc sottolinea:

La poesia si presta a migliorare il lessico perché la parola dei poeti è scelta, varia e ricca ed è anche arricchente dal punto di vista umano ed emozionale, favorisce lo sviluppo dell'empatia (di cui c'è molto bisogno oggi per prevenire bullismo e altre forme di devianza), è un genere che piace ai bambini, anche quando non si presenta di immediata comprensione. Essa favorisce la creatività e l'immaginazione, ma anche il pensiero (Bosc, 2019, p. 444).

Nella poesia è il suono, prima del significato, a saper comunicare intimamente ai lettori (o agli ascoltatori) di ogni età qualcosa di originale, tanto piacevole quanto misterioso; e anche quando la poesia può non essere seguita o compresa nella sua totalità, molti sono i frammenti che si propagherebbero dalla sua lettura, lasciando all'innata sensibilità verso la lingua madre il compito creativo di rammendare lacune o strappi della comprensione. A questo proposito, Erminia Ardissino cita il racconto emblematico di Domenico Starnone nello studio di *Pianto antico* di Carducci, dove "i bei vermigli fior" per lui e i suoi compagni erano "piccoli vermi comodamente posati sui fiori di melograno" (Starnone, 1998, p. 11, in Ardissino, 2021, p. 184). Ardissino continua dicendo che tale incomprendimento

... non ha impedito a Starnone di diventare scrittore e dare il suo contributo culturale all'Italia di oggi. Forse anche lo studio di *Pianto antico* gli ha fornito gli strumenti lessicali che lo hanno accompagnato nella vita professionale (Ardissino, 2021, p. 184).

L'apprendimento lessicale è dunque uno degli aspetti chiave che influenzano l'apprendimento formale della lettura e che ne supporteranno le fasi successive, fino all'ideale raggiungimento di un tipo di lettura profonda, *conditio sine qua non* per poter approcciare un testo complesso in maniera riflessiva e critica; tra le difficoltà che possono ostacolarne il raggiungimento, si citano nel testo situazioni di deprivazione linguistica, disturbi specifici dell'apprendimento e un'esposizione massiva ai mezzi digitali, la cui ipertestualità, soprattutto nei primi anni di vita, può influenzare negativamente la formazione dei processi di attenzione e memoria (Wolf, 2018, pp. 103-114).

Come si vedrà in modo più approfondito, il cervello umano, pur non essendo fatto per la lettura, vi si riconverte grazie alla sua innata plasticità (Fioroni, 2013, p. 225), proprietà che tuttavia può giocare a suo sfavore nel caso di un cervello continuamente esposto a stimoli immediati e costanti sui quali plasmarsi. Per comprendere meglio i rischi, è tuttavia necessario partire dalle basi neurobiologiche del cervello che impara a leggere.

## 2. Significati neurobiologici dei processi di lettura

Se dunque non siamo stati progettati per leggere, nel senso che non esistono strutture cerebrali specifiche né geni deputati a tale funzione (Wolf, 2009, p. 9), com'è possibile l'esistenza del cervello che legge? Da un punto di vista neurobiologico, il cervello umano può essere definito attraverso l'espressione informatica di "architettura aperta, per descrivere un sistema sufficientemente versatile per cambiare – o riorganizzarsi – al fine di rispondere a richieste in trasformazione" (Wolf, 2009, p. 11). Alla base del suo funzionamento

## Effects of Reading

per ciò che concerne i processi di lettura, scrittura e di calcolo, il cervello si serve di tre principi strutturali, il primo dei quali designa la sua plasticità, ovvero “la capacità di realizzare nuovi collegamenti tra strutture più vecchie” (Wolf, 2009, p. 18), attraverso un “riciclaggio neuronale” (Dehaene, 2009, p. 168), che il neuroscienziato francese Stanislas Dehaene definisce come

l’invasione parziale o totale da parte di un nuovo oggetto culturale, di territori corticali inizialmente dedicati a una funzione diversa. La parola evoca un cambiamento di funzioni in una scala di qualche mese. Il termine “riciclaggio” sottolinea pure che il tessuto neuronale che permette l’apprendimento non si comporta come una *tabula rasa*. Al contrario, possiede proprietà intrinseche che lo rendono più o meno appropriato al nuovo uso che si desidera farne (Dehaene, 2009, p. 168).

Imparare a leggere comporta dunque la connessione tra due sistemi cerebrali già presenti nel bambino, ovvero il sistema visivo (atto al riconoscimento delle forme) e le aree del linguaggio (Dehaene, 2009, p. 225): la facoltà umana di distinguere lettere e parole si serve di circuiti nervosi primitivi della specie, come quello atto alla specializzazione visiva (di cui beneficiavamo per riconoscere i predatori dalle prede con un colpo d’occhio) ma anche di vie neurali progettate per connettere la vista a funzioni concettuali e linguistiche. La plasticità del cervello consente inoltre di creare nuove diramazioni al circuito, tra cui quello della lettura, creazione che avviene grazie all’interazione con gli stimoli e le richieste dell’ambiente: il sistema di scrittura e il suo contenuto, insieme al mezzo specifico di lettura (testo a stampa o schermo digitale) e ai metodi di istruzione ricoprono un ruolo significativo nell’interazione con le strutture neurologiche che sostengono i processi cognitivi e, più in superficie, i comportamenti umani, tra cui l’atto di leggere una parola (Sala, 2023, p. 42). Prima ancora delle attività mirate che avverranno nella scuola primaria, è però la quantità di tempo che il bambino trascorre ascoltando i genitori o altri *caregiver* leggere ad alta voce a rappresentare un predittore dell’abilità di lettura che acquisirà successivamente (Wolf, 2009, p. 26).

L’esposizione alla lettura e la frequenza con cui essa avviene nei primi cinque anni di vita fa la differenza nel determinare il successo scolastico: si può infatti parlare di *early literacy* o *emergent literacy* (Pontecorvo, 1991, p. 32) per designare la fase che coinvolge il bambino in un processo di familiarizzazione con la lingua orale e scritta, e che comprende i momenti di lettura ad alta voce da parte delle persone che si prendono cura di lui. In questo modo, egli inizia ad associare all’ascolto della lingua sentimenti di accudimento e amore, a cui si aggiungono implicazioni cognitive: la capacità di attenzione cresce progressivamente, così come nasce, intorno ai 18 mesi di età, l’intuizione che ogni cosa ha un nome (Wolf, 2009, p. 93). L’attribuzione dei nomi alle cose che circondano il bambino o a quelle che vede stampate su un libro determina lo sviluppo del pensiero concettuale, in un circolo virtuoso in cui “più si parla al bambino più egli capisce la lingua parlata. Più gli si legge, più comprende i fenomeni linguistici che incontra e più diventa ricco il suo lessico” (Wolf, 2009, p. 94). L’ampliamento lessicale, così come le strutture grammaticali che si incontrano in particolare nella lingua dei libri, consente un arricchimento di tutti gli aspetti linguistici successivi: sintattici, semantici, morfologici e pragmatici.

Questo è lo scenario migliore che si possa immaginare per lo sviluppo dei processi di lettura; cosa succede però nel caso in cui i primi anni di vita del bambino non comprendono stimoli e occasioni comunicative sufficienti? In una ricerca del 1995, Hart e Risley hanno ipotizzato “che già all’asilo esiste un divario di 32 milioni di parole che separa bambini di famiglie culturalmente disagiate dai loro coetanei maggiormente stimolati” (Wolf, 2009, p. 26); sebbene studi recenti abbiano di molto ridimensionato il divario di parole ascoltate dai bambini appartenenti a famiglie di diversa estrazione socioculturale (Gilkerson et al., 2017), si evince che i fattori ambientali possono fungere da catalizzatore – o da ostacolo – allo sviluppo dei processi di lettura.

Gli altri due principi strutturali che consentono al cervello di imparare a leggere sono la capacità delle cellule neuronali di formare dei “gruppi di lavoro” che si specializzano in determinate funzioni, e la capacità

## Effects of Reading

di imparare ad agire automaticamente nelle connessioni con altri gruppi nel circuito della lettura. Questo significa che, mentre si legge, vi sono dei “gruppi di lavoro” composti da cellule neuronali provenienti da parti strutturali del circuito, come quelli della visione e della parola, che costruiscono reti le quali ci permettono di distinguere le più piccole caratteristiche delle lettere o di avvertire i fonemi in pochi millisecondi; inoltre, tutti i passaggi innestati nel recupero e nel collegamento di informazioni provenienti da più aree strutturali (area della visione, linguistica, articolatoria-motoria) diventano progressivamente automatiche, a condizione che vi sia una frequente esposizione a lettere e parole (frequenza che deve aumentare notevolmente nel caso di bambini con deficit di lettura) (Wolf, 2018, pp. 24-25).

Al fine di fornire una panoramica globale sui numerosi processi stratificati che avvengono durante la lettura, Stoodley ha disegnato una piramide (Fig. 1) che mostra tutti i livelli su cui i comportamenti umani poggiano affinché essi possano verificarsi in superficie (Wolf, 2009, p. 16). Nel momento in cui leggiamo una parola, in questo esempio l'inglese *bear* (“io porto”, relativi declinati, “orso”), appena sotto al comportamento di lettura manifesto si incontra il livello cognitivo, che coinvolge processi di attenzione, percezione, e le facoltà razionali, linguistiche e motorie necessarie per leggere la suddetta parola. Tali processi cognitivi a loro volta poggiano su strutture nervose specifiche, composte da neuroni la cui costruzione e funzionamento sono determinati dalle istruzioni contenute nei geni, che operano in interazione con l'ambiente.



Figura 1 – La piramide della lettura di Catherine Stoodley

Come si è visto, infatti, la lettura non poggia su istruzioni genetiche ed ereditarie come la visione o la parola, ma ha bisogno delle richieste ambientali al fine di insegnare ai quattro livelli illustrati (cognitivo, neurologico, neuronale, genetico) come plasmare i collegamenti cerebrali necessari. Qui si colloca l'affascinante capacità del cervello di andare oltre sé stesso: servendosi dei principi strutturali che lo regolano e che ne determinano la malleabilità, il cervello è un sistema che “ci consente di venire al mondo per modificare ciò che abbiamo ricevuto per natura e per poter andare oltre”, entro i limiti della nostra eredità biologica (Wolf, 2009, p. 17).

Maryanne Wolf, neuroscienziata cognitivista statunitense, nelle due opere sopracitate (Wolf, 2009, 2018) combina sapientemente conoscenze scientifiche a suggestioni letterarie, una delle quali appare particolarmente pertinente per illustrare il parallelo tra la facoltà del cervello di andare oltre ciò che è, e la capacità generativa della lettura, che consente al lettore esperto di andare al di là del testo: le associazioni, le inferenze e le intuizioni che scaturiscono dalla lettura permettono di oltrepassare il contenuto e di concepire nuovi pensieri (Wolf, 2009, p. 235). Tale facoltà, che si verifica solo con la padronanza delle competenze di lettura, presenta strabilianti implicazioni cognitive che mobilitano il pensiero in avanti, o meglio, in profondità; simili moti intellettuali hanno avuto origine con l'invenzione della scrittura, determinando un passaggio epocale a cui è necessario fare cenno per meglio comprendere sia l'evoluzione del cervello che ha imparato a leggere, sia la “storia naturale” della vita del lettore (Wolf, 2009, p. 121).

### 3. Significati storico-culturali dei processi di scrittura e lettura

La scrittura è un'invenzione culturale relativamente recente la cui storia non traccia un percorso univoco e lineare; non è intenzione del presente contributo trattare esaustivamente le sue variegata evoluzioni, ma appare interessante evidenziare con alcuni esempi non esaurienti come fin dalle sue origini essa abbia accompagnato il cervello umano verso adattamenti cognitivi e linguistici, in un rapporto di reciprocità che ha contribuito allo sviluppo intellettuale della specie umana (Wolf, 2009, p. 74). Anche solo nella manifestazione di “contrassegni”, marchi su argilla che svolgevano la funzione di una rudimentale contabilità databili tra l'8000 a.C. e il 4000 a.C., si testimonia la comparsa di una nuova abilità, ovvero il ricorso a una forma di rappresentazione simbolica in cui la figura rinviava, tramite la visione della stessa, a un oggetto. Leggere il simbolo comportava due nuovi collegamenti tra i circuiti nervosi della vista, della parola e del pensiero concettuale: cognitivo-linguistico e cerebrale (Wolf, 2009, p. 35). La capacità di formare nuovi collegamenti tra aree associative, unitamente a quella di produrre rappresentazioni mentali – che ci aiutava in antichità a recuperare dalla memoria immagini visive e schemi uditivi, come l'impronta o il ruggito di un predatore, e successivamente a riconoscere in automatico gli schemi di informazione – hanno consentito il collegamento tra rappresentazioni visive e dati linguistici e concettuali. L'esempio rappresentativo collocato agli albori della scrittura indica verosimilmente un tipo nuovo di sintesi sensoriale e cognitiva (benché primitiva) che ha accompagnato l'uso di un repertorio sempre più ampio di simboli, attraverso l'insegnamento dello stesso alle generazioni successive (Wolf, 2009, p. 38).

Più tardi, verso la fine del IV millennio a.C., le informazioni che possiamo ricavare dalle evoluzioni del sistema di scrittura sumero permettono di legare l'indagine neurobiologica a una prospettiva di mutamenti culturali: in particolare, appare interessante osservare come questa civiltà antica organizzò l'insegnamento della lettura e della scrittura. I caratteri, inizialmente cuneiformi e pittografici, esprimevano somiglianza con l'oggetto rappresentato, e divennero via via più astratti (logografici), per giungere infine a una fase logosillabica, in cui i segni avevano una doppia funzione di rinviare sia ai concetti, sia a suoni sillabici: questa complicazione del sistema di scrittura richiese uno sforzo cerebrale sempre maggiore, con un aumento di circuiti nervosi nelle regioni visive e visivo-associative, e la formazione di più collegamenti tra le aree visive, quelle linguistiche e quelle deputate alle abilità esecutive (analisi, progettazione, attenzione) (Wolf, 2009, p. 41).

La svolta cerebrale si accompagnò a una efficace organizzazione dei metodi per insegnare alle nuove generazioni a leggere e a scrivere: gli insegnanti sumeri divennero così i primi linguisti, perché oltre a conoscere l'argomento da insegnare, si domandarono quali contenuti fosse necessario trasmettere e come. I giovani studenti imparavano a leggere tramite elenchi di vocaboli su tavolette d'argilla, e a scrivere mediante la ricopiatura ripetuta dei caratteri sottoposti (Wolf, 2009, pp. 45-46). Inoltre, gli insegnanti sumeri usarono principi linguistici analitici per categorizzare gli insiemi di caratteri: elenchi semantici, distinti da marchi specifici, si accompagnarono successivamente ad altri raggruppati in base alla somiglianza di pronuncia, secondo un criterio fonologico. Parallelamente ai moderni metodi di insegnamento della lettura e della scrittura, che si dividono principalmente tra fonetico-alfabetico e globale, gli antichi maestri sumeri inclusero nella loro didattica principi di entrambe le impostazioni, promuovendo una prima forma di apprendimento metacognitivo, che consentiva agli studenti di classificare le parole, di ricordarle meglio e di arricchire così il lessico e il patrimonio concettuale: “uno dei principali contributi del primo sistema di scrittura sumero è stato il modo in cui la didattica ha promosso lo sviluppo concettuale” (Wolf, 2009, p.46).

A corredo di questa ricognizione sugli sviluppi intellettuali sostenuti dai processi di scrittura, non può mancare un accenno alla civiltà dell'antica Grecia e al passaggio epocale che si verificò da una cultura orale ad una scritta. Sebbene essi abbiano continuato a considerare la tradizione orale superiore a quella scritta, l'invenzione dell'alfabeto greco si configura come un ingegnoso studio fonetico della lingua orale che venne

## Effects of Reading

intenzionalmente codificata a partire dal sistema fenicio, con precise regole di corrispondenza tra grafemi e fonemi (Wolf, 2009, p. 68).

Alcuni studiosi sostengono che l'efficienza del loro alfabeto abbia provocato una trasformazione inedita del pensiero nel suo contenuto e, in buona sostanza, il fiorire della cultura della Grecia classica (Havelock, 1976, p. 49; Olson, 1977, pp. 257-281); tuttavia Wolf sostiene, rifacendosi alle tesi dello psicologo russo Vygotskij, che a promuovere lo sviluppo del pensiero intelligente non sia stato l'alfabeto a discapito di altri sistemi, ma la scrittura in sé: "l'atto di mettere per iscritto parole pronunciate e idee ancora inespresse libera, nel farlo, il pensiero stesso e lo trasforma" (Wolf, 2009, p. 74). Acquisendo dimestichezza con la lingua scritta, uomini e donne erano portati a trasmettere le loro idee in modo più preciso, accrescendo così il pensiero astratto e la produzione di concetti nuovi, in un rapporto di reciprocità creativa tra scrittura e pensiero. Il merito dell'alfabeto greco sta nella sua particolare efficienza e nella conseguente facilità con cui le persone – i bambini – potevano imparare a leggere scorrevolmente: in questo modo l'originalità del pensiero si è potuta distribuire a un numero maggiore di persone e più precocemente tra i lettori principianti, dando vita a una rivoluzione intellettuale contrassegnata "dall'iniziale democratizzazione del giovane cervello che legge" (Wolf, 2009, p. 74).

Gli esempi sopra citati evidenziano gli adattamenti e la riorganizzazione continua compiuti dal cervello umano in un rapporto di interdipendenza con lo sviluppo della scrittura e della lettura; similmente alla prospettiva storica, appare ora utile individuare le tappe e le implicazioni cognitive del giovane lettore che impara a leggere oggi.

### 4. Le implicazioni cognitive nell'apprendimento della lettura

Lo sguardo dietro le quinte dei processi che concorrono alla lettura consente di prendere maggiore consapevolezza rispetto all'assunto di base del leggere come attività non naturale del cervello umano: per essere appresa e padroneggiata, infatti, essa richiede tempo e attività mirate. È però importante evidenziare che la capacità di lettura vera e propria non deve essere precoce rispetto alla maturazione del cervello: spronare bambini di età inferiore ai cinque anni in questa direzione risulta nella maggior parte dei casi prematuro da un punto di vista biologico e, talvolta, controproducente (Wolf, 2009, p. 107).

Molto però si può fare per facilitare il processo senza anticipare i tempi: la lettura ad alta voce di storie, poesie e filastrocche produce un lavoro sotterraneo dai molteplici frutti. A fondamento di questa tesi, vi è lo studio sperimentale del 1986 di Purcell-Gates (Wolf 2009, p. 98), che ha osservato due gruppi omogenei di bambini di cinque anni non ancora capaci di leggere: al gruppo sperimentale sono state somministrate nel corso di due anni almeno cinque letture alla settimana, cosa che invece non è avvenuta con il gruppo di controllo. Le differenze eloquenti si sono mostrate nel compito orale a cui i bambini di entrambi i gruppi sono stati sottoposti, ovvero quello di raccontare una storia su qualcosa che li riguardasse e fingere di leggere un libro a una bambola: i bambini del gruppo sperimentale ricorrevano con frequenza a un lessico letterario, usavano forme sintattiche più complesse e mostravano una maggiore capacità di comprensione del linguaggio altrui, sia scritto sia orale, rispetto ai bambini del gruppo di controllo.

Analizzando più da vicino gli effetti di una frequente esposizione alla lettura, ne risulta in primo luogo un miglioramento della predisposizione all'ascolto e alla successiva segmentazione delle parole in fonemi; si fa largo poi l'intuizione che le parole scritte rappresentano quelle della lingua parlata, la quale spesso dà il via a produzioni di "ortografia inventata" (Wolf, 2009, p. 109), utili per potenziare la consapevolezza dei suoni del discorso: quest'ultima, insieme alla prontezza nella denominazione di oggetti, si configura come un predittore della successiva abilità di lettura (Wolf, 2009, p. 110).

A proposito di ortografia non convenzionale e di intuizioni circa la lingua scritta, appare pertinente menzionare le ricerche delle psicologhe e pedagogiste argentine Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, le quali

## Effects of Reading

hanno scoperto che bambini e bambine elaborano teorie personali sulla lingua scritta molto prima dell'ingresso alla scuola primaria: l'ipotesi che ha guidato i loro studi sperimentali compiuti in Argentina a partire dagli anni Settanta è che il bambino, concepito secondo la prospettiva costruttivista di Piaget, “cerca attivamente di comprendere il mondo che lo circonda, e di risolvere gli interrogativi che esso gli pone. ... Possiamo supporre che questo *soggetto conoscente* sia presente anche nella situazione dell'apprendimento della lingua scritta? Noi crediamo che l'ipotesi sia valida” (Ferreiro & Teberosky, 1985, p. 22). Considerando dunque l'ambiente nel quale i bambini delle società alfabetizzate crescono, pervase da frammenti di lingua scritta (in TV, sui giocattoli, sui cartelloni pubblicitari, sui vestiti, ma anche atti di scrittura e lettura compiuti dagli adulti vicini, come la lista della spesa, la lettura di quotidiani o di libri ecc.), è stato naturale per le due studiose immaginare che i bambini si facessero delle idee spontanee sulla scrittura ben prima dei 6 anni. A guidare le loro ricerche, vi era inoltre una concezione dell'apprendimento riferibile alla psicologia genetica che suppone l'esistenza di processi di apprendimento indipendenti dai metodi, i quali possono facilitare o ostacolare l'apprendimento, ma non crearlo (Ferreiro & Teberosky, 1985, p. 25). Per esplorare quindi le concettualizzazioni progressive dei bambini riferibili alla scrittura e alla lettura, le studiose hanno impiegato come metodo d'indagine il “metodo clinico”, o “metodo di esplorazione critica”, con interviste individuali in cui “le risposte dei bambini venivano registrate manualmente e disegnate. Ogni soggetto veniva testato su tutta la serie di prove, in un'aula della scuola primaria o della scuola materna cui apparteneva” (Ferreiro & Teberosky, 1985, p. 33). I risultati di tali studi hanno consentito di identificare quattro momenti essenziali che costituiscono il cammino di comprensione e conoscenza del sistema di lettura-scrittura da parte dei bambini: la fase pre-sillabica, la fase sillabica, la fase sillabico-alfabetica e infine quella alfabetica (Pontecorvo, 1985, p. VIII). Queste si contraddistinguono per una serie di criteri e ipotesi che il bambino via via testa, applica e mette in discussione rispetto all'idea che egli ha delle caratteristiche formali di un testo scritto, fino al raggiungimento del livello di scrittura alfabetica, dove il bambino “ha compreso che ognuno dei caratteri della scrittura corrisponde ad un valore sonoro minore della sillaba, ed effettua sistematicamente un'analisi sonora dei fonemi delle parole che si accinge a scrivere” (Ferreiro & Teberosky, 1985, p. 254): le studiose tengono a precisare che in questa fase il bambino ha compreso il sistema di scrittura, ma non ha superato tutti i problemi relativi all'acquisizione della scrittura: da quel momento in poi potrà concentrarsi sulle difficoltà ortografiche (Ferreiro & Teberosky, 1985, p. 254). Ciò che si evince è dunque che i bambini, molto prima dell'alfabetizzazione formalizzata che avviene alla scuola primaria, iniziano “un autentico processo cognitivo, spontaneo, geneticamente determinato, di costruzione della lingua scritta indipendentemente dalla loro origine sociale, che, però può stimolare questo processo spontaneo favorendo il più precoce passaggio da una tappa all'altra ...” (Vignola, 2017, p. 180).

Riguardo alle implicazioni cognitive derivanti dall'ascolto di storie, di cui sopra, un contributo imprescindibile è lo sviluppo lessicale, che assumerà un ruolo importante nella prossima comprensione dei testi. Il bambino che beneficia di sistematici incontri con “il linguaggio segreto del racconto” (Wolf, 2018, p. 130), in aggiunta alle quotidiane occasioni comunicative orali, sviluppa “molteplici aspetti del linguaggio scritto e orale – come la conoscenza semantica ..., la sintassi e persino la fonologia – mentre tutti (e nessuno) se ne accorgono” (Wolf, 2018, p. 130).

I primi cinque anni di vita sono quelli in cui prende forma il “pre-lettore emergente” (Wolf, 2009, p. 128), che devono essere contraddistinti da uno sviluppo intellettuale e sociale, oltre che da pratiche e incontri frequenti con la lingua scritta e orale affinché i prerequisiti dei processi di lettura possano svilupparsi progressivamente e in armonia con la maturazione evolutiva del bambino. Wolf denomina i successivi profili che contraddistinguono le fasi del lettore, parlando di lettore neofita, lettore decodificante, lettore fluido e lettore esperto (Wolf, 2009, pp. 128-177).

Il lettore neofita parte da una grande scoperta, ovvero che le lettere sono collegate ai suoni della lingua parlata: è il fondamento del principio alfabetico, il cui consolidamento consiste nell'apprendimento delle

## Effects of Reading

regole di corrispondenza tra grafema e fonema, che caratterizzerà la decodifica nella fase successiva. Per preparare tale passaggio ulteriore, concorrono lo sviluppo delle aree fonologiche (graduale riconoscimento e manipolazione dei fonemi nelle sillabe e poi nelle parole), ortografiche (acquisizione del repertorio di convenzioni linguistiche negli usi regolari e irregolari e automazione degli schemi frequenti) e semantiche. In quest'ultima area, sono tre i principi che ne guidano lo sviluppo: in primo luogo, si leggono (e memorizzano) con più facilità le parole di cui si coglie grossomodo il senso; inoltre, come già accennato più volte, la lettura favorisce l'acquisizione del bagaglio lessicale e la capacità di usare il contesto per collocare parole sconosciute nella categoria stabilita; infine, la pluralità di significati che le parole possono assumere rafforza la comprensione e abitua il lettore alle inferenze.

Il lettore decodificante si riconosce invece per una lettura più continua e sicura, in procinto di diventare scorrevole: contemporaneamente, questa manifestazione è sintomo di un progredire degli sviluppi delle aree sopra indicate, con l'aggiunta di una progressiva conoscenza morfologica.

La fase successiva è quella del lettore fluido, dove fluidità non significa esclusivamente velocità, ma la capacità di usare tutto ciò che delle parole il lettore ha acquisito, come "le lettere e gli schemi di lettere, i significati, le funzioni grammaticali, le radici e le desinenze abbastanza rapidamente da avere il tempo di pensare e capire" (Wolf, 2009, p. 144). La comprensione del testo è qui favorita da altre abilità non linguistiche, cioè dalle funzioni esecutive come la memoria di lavoro (il "magazzino" in cui vengono conservate temporaneamente le informazioni sulle lettere e sulle parole per collegarle alle varie cognizioni), l'inferenza e l'analogia (Wolf, 2009, p. 145). L'aumento della comprensione è proporzionale alla crescita della fluidità di lettura, perché quest'ultima restituisce tempo e attenzione per attività come inferire, prevedere, fare ipotesi ed eventualmente correggerle (avvalendosi delle capacità di metacognizione), ma anche per godersi ciò che si sta leggendo: è qui che finalmente possono destarsi i sentimenti, i quali da un lato favoriscono la comprensione e dall'altro sospingono il lettore più avanti e più a fondo, innescando un circolo virtuoso che sostiene e accresce le competenze di lettura (Wolf, 2009, p. 146).

La fase ultima e continuamente rinnovata è quella del lettore esperto, che "incarna tutte le trasformazioni culturali, biologiche e intellettuali dell'evoluzione della lettura, e tutte le trasformazioni cognitive, linguistiche e affettive della 'storia naturale' del lettore" (Wolf, 2009, p. 158): si assiste qui ad un'ottimizzazione del lavoro cerebrale, con processi di decodifica ormai quasi del tutto automatici e alla ricezione di un dono imprescindibile: quello del tempo.

È in questo intervallo guadagnato che si colloca la *generatività* del leggere da un punto di vista biologico e cognitivo, perché qui trova spazio l'impulso a nuovi pensieri, intuizioni e conoscenze che arricchiscono il nostro repertorio intellettuale (Wolf, 2009, p. 235). Il tempo guadagnato consente anche un altro tipo di sconfinamento, quello che porta i lettori a passare oltre i loro confini fisici, per visitare un altrove letterario popolato da personaggi di cui possono assumere il punto di vista: tale cambio di prospettiva, che comporta un comune sentire e un'immedesimazione con i protagonisti dei racconti, è reso possibile dai processi empatici; ricerche recenti hanno evidenziato che quando si è immersi nella lettura profonda di un brano di narrativa, si attivano regioni del cervello allineate con i movimenti e le emozioni dei protagonisti, così come le metafore o le descrizioni sulla consistenza dei materiali attivano i neuroni deputati al tatto (Wolf, 2018, p. 53).

La letteratura può svolgere in questo frangente una funzione di "rispecchiamento" (Ardissino, 2017, p. 28), attraverso la quale colui che legge può arricchire la conoscenza di sé e accrescere la sensibilità verso l'altro da sé: Hakemulder suggerisce inoltre che un testo narrativo possa fungere da "laboratorio morale", dal momento che "il cervello simula la coscienza di un'altra persona, incluse quelle che altrimenti neppure immagineremmo" (in Wolf, 2018, p. 54).

Le implicazioni cognitive, emotive e psicologiche segnalate finora necessitano di una specificazione: esse hanno la possibilità di verificarsi solamente con la lettura profonda, ovvero un tipo di lettura effettuata da un cervello ormai competente (il lettore fluido ed esperto), che richiede un'intensa attenzione. Il cam-

## Effects of Reading

mino per comprendere un testo a fondo, in questo caso, può svelare un parallelo con i metodi scientifici impiegati per giungere alla verità dei fenomeni: “osservazione, ipotesi e previsioni basate su inferenze, deduzione, prove e valutazioni, interpretazione e conclusioni e, quando possibile, nuove prove di queste conclusioni per mezzo di una loro ripetizione” (Wolf, 2018, p. 59). Il ragionamento analogico e le inferenze consentono di tracciare analogie e usarle per dedurre, analizzare e valutare le nostre supposizioni; tali processi, combinati con quelli empatici, possono essere trasferiti nelle altre sfere di vita, con l’attivazione del pensiero strategico (Wolf, 2018, p. 61). Inoltre, per comprendere un testo viene attivato il pensiero critico, che usa conoscenze pregresse, dedotte e inferite per valutarlo nel suo complesso. Infine, ciò che può straordinariamente attivarsi negli ultimi millisecondi di una lettura è l’intuizione, intesa come la potenzialità di generare pensieri nuovi.

Wolf li descrive così:

Gli inestimabili pensieri che di tanto in tanto illuminano la nostra consapevolezza con brevi barlumi di ciò che si trova al di là di tutto quanto abbiamo pensato finora. In quei momenti, la lettura profonda ci fornisce il veicolo migliore per viaggiare al di fuori del cerchio della nostra vita (Wolf, 2018, p. 68).

### 5. Variazioni sul tema: povertà lessicale e dislessia

Sinora sono state considerate le condizioni ideali per lo sviluppo dei processi di lettura, con particolare attenzione alle conseguenze neurobiologiche e cognitive del cervello che si prepara a leggere; tuttavia, nelle eventualità in cui il bambino non viva queste situazioni ricche di stimoli (che vanno dalle comunicazioni orali quotidiane alle narrazioni letterarie frequenti), gli effetti avversi si possono collocare lungo tutto l’arco dell’esperienza scolastica e, potenzialmente, della vita dei bambini in questione. Infatti, se la lettura fluida non è acquisita entro il quarto anno della scuola primaria, il rischio è che essa non venga mai conquistata, dato l’aumento della probabilità di dispersione scolastica, con possibili conseguenze sulla salute intellettuale, fisica, sociale ed economica della persona e della società (Wolf, 2018, p. 143): questo perché avere competenze di lettura sviluppate consente, come si è visto, di avere numerosi strumenti estendibili nella sfera della vita privata, pubblica e democratica del cittadino, riconducibili alla capacità riflessiva e di ragionamento critico e inferenziale: “la maggior parte dei bambini svantaggiati con scarso accesso ai servizi nei primi cinque anni, avrà scarsi risultati nei successivi cinque anni, e continuerà a essere svantaggiata per il resto della vita” (Wolf, 2018, p. 144).

In questo frangente, la scuola riveste un ruolo fondamentale nell’individuazione precoce e nell’intervento sui fattori di rischio che ostacolano lo sviluppo di tali abilità, siano essi derivanti da situazioni di deprivazione culturale e linguistica o da avvisaglie legate a possibili deficit di lettura (Wolf, 2018, p. 144).

La questione riguarda in particolare la formazione degli insegnanti sui circuiti coinvolti nell’apprendimento della lettura e sui principali metodi per insegnare a leggere e a scrivere (Wolf 2018, pp. 148-150) sostiene che tra il metodo fonetico-alfabetico e quello globale – il primo di tipo esplicito rispetto alle regole sulla lingua, che parte dalla comprensione degli elementi di base sottesi al principio alfabetico, mentre il secondo di tipo implicito, che punta ad un coinvolgimento quasi esclusivo della letteratura, con poche istruzioni esplicite sul funzionamento della lingua – sia da preferire il primo, proprio perché l’esplicitazione dei principi base della decodifica unitamente alla ripetizione e al consolidamento delle stesse risulta più efficace secondo recenti ricerche nel campo delle neuroscienze cognitive (Wolf, 2018, p. 149). La chiave di volta non è un *aut aut*, ma un’integrazione tra le due impostazioni che da un lato permetta un lavoro sistematico e prevalente sui meccanismi linguistici, e dall’altro un’esposizione ricorrente a testi letterari per l’infanzia i cui benefici non necessitano di ulteriore chiarimento (Wolf, 2018, pp. 149-150).

In questo ambito, merita inoltre un cenno il “rompicapo della dislessia” (Wolf, 2009, p. 181): lo studio

## Effects of Reading

nel particolare dei deficit nell'apprendimento della lettura ha una storia piuttosto recente, le cui tutele legislative in Italia si collocano nel 2010 con la Legge n. 170, che la descrive come appartenente ai Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), insieme a disgrafia, disortografia e discalculia.

Nell'ambito scolastico italiano, il diritto allo studio dei bambini con DSA viene garantito attraverso la redazione di un Piano Didattico Personalizzato (PDP), nel quale gli insegnanti esplicitano gli interventi didattici su misura messi in atto per tutelare i bisogni speciali dell'alunno, compresi gli strumenti compensativi (strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria) e le misure dispensative (interventi che consentono all'alunno o allo studente di non svolgere alcune prestazioni che, a causa del disturbo, risultano particolarmente difficoltose e che non migliorerebbero il suo apprendimento).

Come si evince dalla classificazione, non si può parlare di disabilità, soprattutto perché non vi sono compromissioni neurologiche coinvolte, tanto più essendo lettura e scrittura invenzioni culturali e non funzioni "naturali" su base biologica (Wolf, 2009, p. 184). Mentre vi è ormai omogeneità nella sua definizione, rimane una questione aperta quella relativa alle sue cause, data l'assenza di teorie unanimi a riguardo: Wolf menziona la possibilità che l'organizzazione cerebrale delle persone con dislessia si differenzi per un uso prevalente nella lettura dell'emisfero destro (più incline a operazioni su larga scala, come la creatività, la deduzione di schemi e le abilità contestuali) più che di quello sinistro, che invece "si è evoluto in modo da gestire la precisione cronometrica necessaria per la comunicazione verbale e la lingua scritta" (Wolf, 2009, p. 205).

Al di là dell'origine del disturbo, è importante evidenziare come i predittori dello stesso possano riscontrarsi già nella scuola dell'infanzia: la velocità di denominazione dei nomi delle lettere e degli oggetti è il principale (Wolf, 2009, p. 110). La precocità con cui tale possibile deficit viene individuato e sul quale si interviene rappresenta un fattore determinante nella prospettiva del successo scolastico del bambino, sia per la possibilità di sottoporlo a rinforzi mirati e a potenziamenti delle strategie compensative, sia per evitargli esperienze traumatiche che possono compromettere ulteriormente l'apprendimento (Wolf, 2009, p. 246). In fatto di rinforzi mirati per alunni della scuola primaria con difficoltà di apprendimento, l'utilizzo di *software* didattici appositi può rivelarsi una strategia proficua per intervenire sulla motivazione ad apprendere<sup>1</sup>, dal momento che il mezzo informatico cattura maggiormente la loro attenzione e, come ricordano Bortolotti e Zanon, "il computer si presta bene all'uso di percorsi didattici molto strutturati, con programmi costruiti su precisi obiettivi .... Inoltre il computer permette un *feedback* informativo e motivazionale sistematico, esigenza tipica degli alunni con difficoltà di apprendimento" (Bortolotti & Zanon, 2006, p. 88); le studiose aggiungono infine che

... il PC è visto come uno strumento usato dalle persone grandi e intelligenti e questo contribuisce a mantenere l'autostima a livelli adeguati, anche in presenza di un programma molto strutturato" (Bortolotti & Zanon, 2006, p. 89).

## 6. I rischi del digitale per i processi di lettura profonda

Maryanne Wolf, nei suoi contributi sulle minacce e sulle potenzialità rappresentate dall'attuale passaggio da una cultura scritta a una digitale e visiva, illustra un parallelo storico interessante: quello con l'antica

1 Si veda a tal proposito il Progetto Fenix sviluppato da un gruppo di ricerca dell'Università di Torino (<https://progettofenix.wordpress.com/>), che si rivolge a bambini e ragazzi nei primi livelli scolastici tra i 5 e i 13 anni: il progetto si propone di aumentare la motivazione e di stimolare cognitivamente i bambini con problemi di apprendimento derivanti da cause di vario genere. Per farlo, si serve di un approccio didattico di tipo ludico, con l'utilizzo di software didattici e materiali concreti (Cfr. Coggi, 2015).

## Effects of Reading

Grecia nella sua transizione da una cultura orale a una scritta (Wolf, 2009, 2018). Come già evidenziato, l'invenzione della scrittura, e in particolare dell'alfabeto greco, hanno rappresentato un catalizzatore per la produzione di pensieri nuovi e originali; ciò nonostante, non tutti vedevano con uguale meraviglia l'avvento di questa tecnologia. Un eminente portavoce dei timori collegati fu Socrate, secondo cui l'unico modo per giungere alla verità delle cose, e dunque all'autentica virtù, era l'interrogazione diretta delle parole e dei concetti mediante il dialogo orale: solo questa via consentiva di comprendere dove si rispecchiassero i valori profondi della società, per perseguire giustizia e virtù dei singoli al cospetto di Dio.

I suoi insegnamenti comprendevano l'idea che "la parola viva", ovvero quella pronunciata, fosse quasi come una creatura vivente, con entità dinamiche dotate di significati, musicalità, suoni, ritmi e accenti, al contrario del "morto discorso" rappresentato dalla lingua scritta, la quale rimaneva inerte di fronte alle domande, come un dipinto raffigura solo superficialmente l'oggetto, ma tace se sollecitato (Platone, 2011, p. 229).

Inoltre, un'altra delle preoccupazioni includeva la perdita della memoria, strumento sino a quel tempo usato per preservare e incrementare il sapere della società: abdicare all'apprendimento mnemonico avrebbe significato per Socrate una mancata interiorizzazione delle conoscenze, di cui l'individuo non avrebbe più potuto disporre internamente, ma avrebbe dovuto ricorrere sistematicamente a fonti esterne (Wolf, 2009, p. 83).

Infine, Socrate temeva la perdita del controllo sul sapere, il quale sarebbe finito in mano ai molti attraverso la scrittura, e senza una guida diretta del maestro a vegliarne la comprensione profonda avrebbe comportato una distribuzione pericolosa perché facilmente equivocabile (Wolf, 2009, p. 85).

Se da un lato si può constatare a posteriori l'entità generativa dalla scrittura, dall'altro è possibile tenere conto delle obiezioni del filosofo dell'antica Grecia per osservare più approfonditamente le implicazioni dovute alla diffusione massiva degli strumenti digitali, da cui dipendono in modo sempre più pervasivo molti aspetti della vita umana (Wolf, 2009, p. 82).

Wolf sostiene, dopo tutto, che la diffidenza ultima di Socrate non sia da rintracciare nella scrittura in sé, ma nella superficialità dell'uso del linguaggio che ne sarebbe derivata (Wolf, 2009, p. 87); analogamente, gli stimoli sensoriali molteplici provenienti dai dispositivi digitali frammentano continuamente l'attenzione e rappresentano una minaccia sia per i processi di lettura profonda degli adulti che li hanno già sviluppati, sia per le giovani generazioni che rischiano di non svilupparli affatto: si può infatti parlare di "attenzione parziale continua", per descrivere la modalità con cui i bambini si relazionano con i *digital devices* a loro disposizione (con passaggi veloci e repentini da un compito all'altro), e poi con l'ambiente che li circonda (Wolf, 2018, p. 71).

Come è già stato accennato, il cervello è caratterizzato da una plasticità che, agendo in interazione con le richieste ambientali, si struttura e si organizza per soddisfare le stesse; se però esse si conformano in *input* immediati e continui, anche l'abitudine cerebrale alla concentrazione profonda si perde o tende a non formarsi affatto, con conseguenze sulla capacità di comprensione di testi complessi e informazioni che nutrono lo sviluppo intellettuale della mente umana. Così, l'enorme quantità di informazioni che investe le persone produce un sovraccarico cognitivo che le spinge in primo luogo a semplificare ciò che legge, e poi ad elaborare più velocemente le informazioni, in una successione rapida e necessariamente più superficiale, che alimenta un vorace bisogno di intrattenimento, più che di informazione (Wolf, 2018, p. 74).

In conseguenza di ciò, tutti i processi deduttivi, inferenziali, empatici, metacognitivi e del pensiero critico sin qua descritti tendono a diminuire, rendendo approssimativa l'acquisizione di conoscenza e povere le fonti interne di costruzione della stessa.

È facile intuire le somiglianze tra i timori di Socrate e quelle attuali, date ad esempio dalla proliferazione e condivisione di notizie non verificate, sintomi verosimili di un appiattimento delle competenze di lettura (Wolf, 2018, p. 91).

## Effects of Reading

Le minacce dell'era digitale per i processi cognitivi connessi alla lettura riguardano anche la complessità della lingua e la capacità di percepirne e ricercarne la bellezza:

Se la nostra percezione della bellezza è ridotta a leggere superficialmente le parole, come quegli insetti che sembrano pattinare sulla superficie sottile dell'acqua, perderemo ciò che sta in profondità; non saremo mai guidati dalla bellezza a conoscere e comprendere ciò che si trova al di sotto (Wolf, 2018, pp. 82-83).

La bellezza come motore di conoscenza è un aspetto che concerne da vicino la scuola, nella forma di un'educazione estetica trasversale ai campi del sapere e del sentire, soprattutto se rapportata ai cicli scolastici dell'infanzia e della primaria (Dallari, 2021, p. 31); inoltre, essa si colloca in un rapporto di parentela stretta con la letteratura e con il piacere di leggere che, secondo le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2012, pp. 28-29), deve essere trasmesso e coltivato dalla scuola primaria e successive.

## 7. Conclusioni

In questo contributo si è offerta una panoramica sui processi di lettura e scrittura nei loro aspetti neurobiologici (cognitivi, intellettivi, emotivo-affettivi e creativi) anche da un punto di vista storico-culturale, perlustrando la base di funzionamento che conduce all'acquisizione delle competenze di lettura, considerando anche le possibili difficoltà – linguistiche, connesse ai disturbi specifici dell'apprendimento o all'eccessiva esposizione ai dispositivi digitali – ad esse collegate. Si è posta particolare enfasi sull'ampliamento lessicale nei primi cinque anni di vita dei bambini come fattore determinante nell'influenzare positivamente l'alfabetizzazione formalizzata che avviene a partire dal primo anno della scuola primaria, facendo riferimento al ruolo preponderante ricoperto dalla lettura ad alta voce di libri a casa e a scuola.

Leggere ad alta voce ai bambini si configura infatti come una pratica dai molteplici effetti benefici, dai quali è impossibile districare le componenti linguistiche e cognitive da quelle emotive e affettive, dal momento che queste appaiono legate le une alle altre in una relazione di interdipendenza: l'azione del leggere ad alta voce appare quindi come un atto di cura vero e proprio (Batini, 2021, pp. 170-171). A tal proposito, Dallari scrive: "Chi narra si sta prendendo cura dei narratori. La narrazione è dono e relazione interpersonale «calda», carica di implicazioni affettive ed estetiche. ... Chi narra mette in gioco il proprio corpo, le proprie emozioni e le emozioni dei propri interlocutori" (Dallari, 2021, pp. 58-59).

Letture ad alta voce e letteratura per l'infanzia appaiono dunque un binomio prezioso: come si è già avuto modo di notare, è proprio la lingua dei libri – e in particolare della poesia – a fare la differenza rispetto al linguaggio quotidiano. In questa analisi, dunque, la salvaguardia della complessità della lingua nei testi letterari si configura come un obiettivo da promuovere, soprattutto a scuola, attraverso l'offerta ragionata di libri scritti con un linguaggio ricco e variegato, seppur appropriato per le varie fasce di età. Tra le responsabilità educative degli insegnanti, vi è infatti quella di saper scegliere e offrire testi e narrazioni caratterizzati da una piena dimensione letteraria ed estetica (Negri, 2020, p. 230), ovvero testi di qualità. In merito a ciò, Terrusi evidenzia:

... l'accesso al libro, e al libro di alta qualità artistica e letteraria, si configura come un diritto ampio alla cittadinanza, all'uso della parola come esercizio di libertà [Rodari, 2013, p. 24], un diritto di accesso al piacere e alla conoscenza che provengono dall'esperienza estetica e poetica dell'incontro con la letteratura. Questo non significa voler operare censure o reprimende per i libri e le storie "piccole", cioè facili, commerciali, o sciattamente confezionate. Significa però essere persuasi della responsabilità

## Effects of Reading

pedagogica insita nell'atto di scegliere, condividere, produrre libri per i bambini, e per noi stessi (Ter-rusi, 2011, p. 148).

È opportuno evidenziare come la tutela della complessità linguistica sia estremamente rilevante anche nella prospettiva dello sviluppo dei processi cognitivi; Wolf esplicita alcune preoccupazioni legate alla tendenza del linguaggio dei libri per adulti (soprattutto dei *best-seller*) a omologarsi e appiattirsi: denuncia la diminuzione delle scelte linguistiche degli scrittori verso testi più brevi e l'uso ridotto della complessità sintattica e del linguaggio figurato, legando le probabili cause alla natura sintetica e immediata dei mezzi di comunicazione digitali (2018, pp. 88-89).

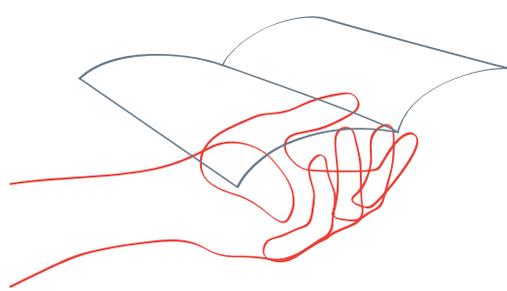
Per concludere, la lettura e la scrittura sono invenzioni umane proteiformi che devono essere tutelate e valorizzate per gli innumerevoli effetti cognitivi e immaginifici determinanti la qualità della vita delle persone; in questo senso, la scuola ricopre un ruolo decisivo, considerando che le difficoltà su cui non si interviene opportunamente e in modo precoce – siano esse dovute a fenomeni di digitalizzazione massiva, di privazione linguistica o di deficit di lettura – possono precludere un adeguato raggiungimento delle competenze linguistiche, impedendo non solo un esercizio democratico della cittadinanza, ma anche più semplicemente la possibilità di sperimentare quei viaggi trascendentali oltre i confini dei testi letterari e l'incontro con personaggi, esperienze e avventure che rappresentano così sensibilmente il mistero della vita, poiché “la realtà che la letteratura vuole conoscere è semplicemente ... l'esperienza umana” (Todorov, 2008, p. 66).

## Riferimenti bibliografici

- Ardissino, E. (Ed.) (2010). *Leggere poesia. 50 proposte didattiche per la scuola primaria*. Erickson.
- Ardissino, E. (2017). Lettura e letteratura. In E. Ardissino (Ed.), *Insegnare e apprendere italiano nella scuola dell'infanzia e primaria* (pp. 3-20). Mondadori Università.
- Ardissino, E. (2021). Poesie e storie per costruire un lessico scientifico a 3-6 anni. In E. Ardissino, & F. Bosc (Eds.), *Curiosare, sperimentare, dire. Lessico e conoscenze scientifiche nella scuola dell'infanzia* (pp. 181-200). Franco Cesati.
- Batini, F. (2021). La lettura ad alta voce, per lo sviluppo del linguaggio, la comprensione di sé, degli altri, del mondo: la lettura ad alta voce come atto di cura. In V. Alastra, *Cura di sé cura dell'altro e Humanities* (pp. 159-172). Pensa MultiMedia.
- Bortolotti, E., & Zanon, F. (2006). *Quando leggere diventa difficile. Il ruolo della didattica*. Carocci.
- Bosc, F. (2019). Poesia e lessico nella scuola primaria: primi risultati di un progetto. *Italiano LinguaDue*, 11(1), 443-452. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/11861>
- Coggi, C. (2015). *Favorire il successo a scuola: il Programma Fenix dall'infanzia alla secondaria*. Pensa MultiMedia.
- Commissione Europea, Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura (EACEA P9 Eurydice) (2011). *Insegnare a leggere in Europa: contesti, politiche e pratiche*. [https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/06/Teaching\\_reading\\_IT.pdf](https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/06/Teaching_reading_IT.pdf)
- Dallari, M. (2021). *La zattera della bellezza. Per traghettare il principio di piacere nell'avventura educativa*. Il Margine.
- Dehaene, S. (2009). *I neuroni della lettura*. Raffaello Cortina.
- Decreto ministeriale n° 254 del 16 novembre 2012. *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Gazzetta Ufficiale n. 30 del 5 febbraio 2013. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/05/13G00034/sg>
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1985). *La costruzione della lingua scritta nel bambino*. Giunti Barbèra.
- Fioroni, F. (2013). Neuroscienze e lettura. *Enthymema*, 8, 223-229. <https://doi.org/10.13130/2037-2426/3039>
- Gilkinson, J., Richards, J. A., Warren, S. F., Montgomery, J. K., Greenwood, C. R., Oller, D., Hansen, J. H. L., & Paul, T. D. (2017). Mapping the early language environment using all-day recordings and automated analysis.

## Effects of Reading

- American Journal of Speech-Language Pathology*, 26(2), 248-265. [https://doi.org/10.1044/2016\\_AJSLP-15-0169](https://doi.org/10.1044/2016_AJSLP-15-0169)
- Havelock, E. A. (1976). *Origins of Western Literacy. Four lectures delivered at the Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, March 25-28, 1974*. Monograph series n. 14.
- LEGGGE n. 170, 8 ottobre 2010. *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*. Gazzetta Ufficiale N. 244 del 18 Ottobre 2010. [https://www.istruzione.it/esame\\_di\\_stato/Primo\\_Ciclo/normativa/allegati/legge170\\_10.pdf](https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/legge170_10.pdf)
- Negri, M. (2020). L'avventura del lettore: la letteratura come esperienza. In L. Cantatore, N. Galli Laforest, G. Grilli, M. Negri, G. Piccinini, I. Tondardini, & E. Varrà, *In cerca di guai. Studiare la letteratura per l'infanzia* (pp. 205-251). Junior.
- Olson, D. (1977). From utterance to text: the bias of language in speech and writing. *Harvard Educational Review*, 47(3), 257-281. <https://doi.org/10.17763/haer.47.3.8840364413869005>
- Pinto, G., & Bigozzi, L. (Eds.). (2002). *Laboratorio di lettura e scrittura. Percorsi precoci per la consapevolezza fonologica, testuale e pragmatica*. Erickson.
- Platone (2011). *Fedro*, traduzione a cura di M. Bonazzi. Einaudi.
- Pontecorvo, C. (1985). Il bambino e la lingua scritta. In E. Ferreiro, & A. Teberosky, *La costruzione della lingua scritta nel bambino* (pp. V-XXII). Giunti Barbèra.
- Pontecorvo, C. (1991). Dalla costruzione del sistema di scrittura all'attività dello scrivere. In Orsolini, M., & C. Pontecorvo (Eds.), *La costruzione del testo scritto nei bambini* (pp. 29-53). La Nuova Italia.
- Sala, A. (2023). Il ruolo della lettura ad alta voce nell'alfabetizzazione emergente. Implicazioni cognitive ed emotive delle storie nello sviluppo linguistico. *Rivista Infanzia*, 3 (luglio/settembre), 40-45. <http://www.rivistainfanzia.it>
- Terrusi, M. (2011). Leggere il visibile: il mondo figurato delle pagine. Forma e poetica dei libri per la prima infanzia. In E. Beseghi, & G. Grilli (Eds.), *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini* (pp. 143-164). Carocci.
- Todorov, T. (2008). *La letteratura in pericolo*, Garzanti.
- Vignola, T. (2017). Percorsi di esplorazione della lingua. In E. Ardissino (Ed.), *Insegnare e apprendere italiano nella scuola dell'infanzia e primaria* (pp. 177-195). Mondadori Università.
- Wolf, M. (2009). *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*. Vita e Pensiero.
- Wolf, M. (2018). *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*. Vita e Pensiero.



## Shared reading aloud as conversation: analysis of a session

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

**Simone Giusti**

Senior researcher | Università degli Studi di Siena | [simone.giusti@unisi.it](mailto:simone.giusti@unisi.it)

**Maria Alessandra Molè**

Post-doctoral fellow | Università degli Studi di Siena | [mariaalessand.mole@unisi.it](mailto:mariaalessand.mole@unisi.it)

#### ABSTRACT

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

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

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

**Keywords:** Reading aloud, Shared reading aloud, Conversation analysis

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 2 | dicembre 2023

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

**Corresponding Author:** Simone Giusti | [simone.giusti@unisi.it](mailto:simone.giusti@unisi.it)

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

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

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

## 1. Introduzione

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

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

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

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

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

## 2. Metodo

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

## Effects of Reading

dividuata una docente esperta in questo tipo di attività, selezionata per la sua capacità di curare in modo minuzioso l'esecuzione della narrazione, talvolta registrando la lettura e riascoltandola, per poter fare sempre meglio, in modo tale da rendere questa pratica una potente esperienza interattiva di apprendimento e di condivisione in classe<sup>1</sup>. Avere una docente che dialoga in modo intenzionale e competente con la classe è di fondamentale importanza per guidare chi ascolta nell'esperienza della lettura (Batini & Giusti, 2022, pp. 82-88).

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

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

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

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

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

## Effects of Reading

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

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

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

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

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

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

### 3. Risultati

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

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

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

## Effects of Reading

## Estratto 1, Minuto 1:39

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

## Estratto 2, Minuto 3:34

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

## Estratto 3 Minuto 5:58

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

## Effects of Reading

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

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

### Estratto 4, Minuto 7:12

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

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

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

### Estratto 5 Min: 17:47

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

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

## Effects of Reading

### Estratto 6, Minuto 28:00

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

### Estratto 7, Min 6:52

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

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

## 4. Discussione

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

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

## Effects of Reading

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

Nello specifico:

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

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

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

Meno rilievo viene assegnato alle tecniche –

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

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

## Effects of Reading

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

### 5. Conclusioni

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

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

### Riferimenti bibliografici

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

---

**Effects of Reading**

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