

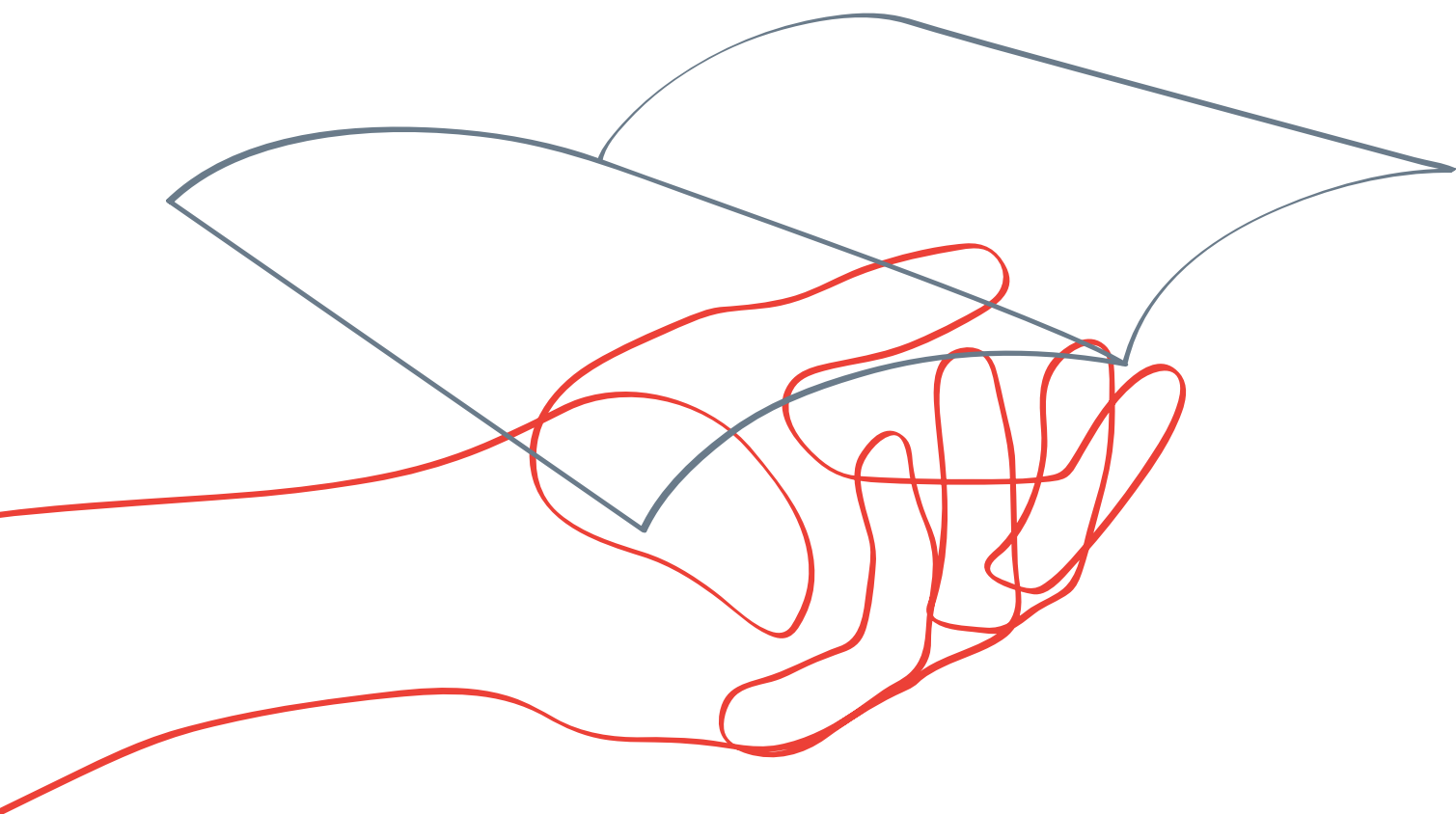
Effetti di Lettura

Effects of Reading



Volume 3 | n. 1 | giugno 2024

Rivista semestrale



CENTRO
PER IL LIBRO
E LA LETTURA



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

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

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

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

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

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

ISSN (on line): 2785-7050



EDITORE

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

DIRETTORE SCIENTIFICO / EDITOR-IN-CHIEF

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

DIRETTRICI DI REDAZIONE / MANAGING EDITORS

Maria Ermelinda De Carlo | Università Telematica Pegaso, IT | ermedecarlo@gmail.com

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 | giulia.barbisoni@collaboratori.unipg.it

Benedetta D'Autilia | Università degli Studi di Bologna, IT | benedetta.dautilia2@unibo.it

Conny De Vincenzo | Università Roma Tre, IT | conny.devincenzo@uniroma3.it

Giulia Toti | Università di Roma LUMSA, IT | g.toti1.dottorati@lumsa.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 Cardarelli | 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

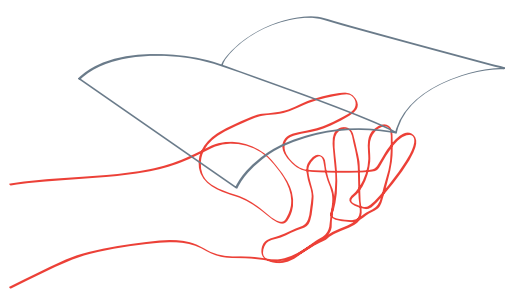
Michèle Petit | CNRS, FR

Patrizia Sposetti | Sapienza Università di Roma, IT

Giordana Szpunar | Sapienza Università di Roma, IT

Indice

- 5 **I libri tattili illustrati come mediatori universali: questioni di accessibilità**
Tactile picture books as universal mediators: issues of accessibility
Maira Sannipoli
-
- 14 **Promozione della lettura o educazione alla lettura? Le scelte educative delle scuole e le loro conseguenze**
Promoting Reading or Educating for Reading? Educational Choices of Schools and Their Consequences
Diego Izzo, Barbara Ciurnelli, Elia Carlotti
-
- 29 **Esperienze di lettura aumentate con l'Intelligenza Artificiale: percorsi formativi per docenti in una prospettiva narrativa**
Augmented reading experiences with Artificial Intelligence: training paths for teachers from a narrative point of view
Laura Ceccacci
-
- 40 **Lettura ad Alta Voce e Disabilità nel Mondo degli Adulti: Un Approccio Prosociale**
Reading Aloud and Disability in the Adult World: A Prosocial Approach
Veronica Lipari, Rosario Salvato
-
- 53 **La lettura ad alta voce come metodo didattico: l'impatto sull'insegnamento letterario**
The Read-Aloud Method as a Didactic Approach: Its Impact on Literary Teaching
Chiara Pierini, Simone Giusti
-



I libri tattili illustrati come mediatori universali: questioni di accessibilità Tactile picture books as universal mediators: issues of accessibility

Moira Sannipoli

Associate Professor | Università of Perugia | moira.sannipoli@unipg.it

ABSTRACT

The focus on reading aloud in the early years of life has activated avenues of research and study related to the dimension of accessibility. If reading is a right, conditions must be built so that this opportunity can be demanded and experienced by all children, even when they have Special Educational Needs.

This contribution intends to focus on tactile books, which are characterized by raised illustrations made of different materials and textures and text written in both Braille and enlarged characters. These texts are created to meet the needs of blind and visually impaired children and need to be produced with special haptic characteristics in mind, which are necessary for them to be adapted to the reading needs of blind children. Reading them becomes an indispensable source of knowledge, experimentation, play, school and social integration. However, the richness of their invoice today allows them to be placed as universal mediators, usable by all children in different school and life contexts. Indeed, they respond pertinently to the principles of Universal Design for Learning and to the possibility of being texts capable of providing multiple means of representation, action and expression, and involvement. The biggest critical issue facing this new challenge is the publishing industry, which is struggling to bear the costs and is now trying to activate, through specific national and international competitions, the participation and active involvement of parents, teachers and educators not only in terms of production but also in terms of awareness and information.

Keywords: shared reading, tactile picture books, accessibility, tactile publishing

La focalizzazione sulla lettura ad alta voce nei primi anni di vita ha attivato linee di ricerca e studi legati alla dimensione dell'accessibilità. Se la lettura è un diritto, devono essere create condizioni perché questa opportunità possa essere richiesta e sperimentata da tutti i bambini, anche quando hanno Bisogni Educativi Speciali (BES). Questo contributo intende concentrarsi sui libri tattili, caratterizzati da illustrazioni in rilievo realizzate con materiali e texture diverse e testi scritti sia in Braille che in caratteri ingranditi. Questi testi sono creati per rispondere alle esigenze dei bambini ciechi e ipovedenti e devono essere prodotti tenendo presenti speciali caratteristiche tattili, necessarie per adattarli alle esigenze di lettura dei bambini non vedenti. Leggerli diventa una fonte indispensabile di conoscenza, sperimentazione, gioco, integrazione scolastica e sociale. Tuttavia, la ricchezza della loro realizzazione consente oggi di posizionarli come mediatori universali, utilizzabili da tutti i bambini in diversi contesti scolastici e di vita. Infatti, essi rispondono in modo pertinente ai principi dell'Universal Design for Learning e alla possibilità di essere testi capaci di fornire molteplici modalità di rappresentazione, azione ed espressione, e coinvolgimento. La principale difficoltà che si trova di fronte a questa nuova sfida è l'industria editoriale, che fatica a sostenere i costi e sta cercando ora di attivare, attraverso specifici concorsi nazionali e internazionali, la partecipazione e il coinvolgimento attivo di genitori, insegnanti ed educatori, non solo in termini di produzione ma anche di sensibilizzazione e informazione.

Parole chiave: lettura condivisa, libri tattili, accessibilità, editoria tattile

Citation: Sannipoli, M. (2024). I libri tattili illustrati come mediatori universali: questioni di accessibilità. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 3(1), 05-13. <https://doi.org/10.7347/EdL-01-2024-01>.

Corresponding Author: Moira Sannipoli | moira.sannipoli@unipg.it

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

Pensa MultiMedia ISSN 2785-7050 | DOI: 10.7347/EdL-01-2024-01

1. Il diritto alla lettura come orizzonte possibile

Viste le evidenze sugli importanti benefici a livello cognitivo, linguistico, emotivo e relazionale, la lettura ad alta voce è oggi una pratica per la promozione della salute e del benessere dei più piccoli (Batini, 2018, 2023). Affinché possa davvero rappresentare un'autentica pratica di cura, deve poter assumere tre caratteri: la precocità dell'intervento, il coinvolgimento delle famiglie e l'universalità. Prendendo a riferimento quest'ultima caratteristica, anche i bambini e le bambine con Bisogni Educativi Speciali potrebbero avere gli stessi vantaggi dall'essere esposti nei primi anni di vita a questa pratica.

Il ritardo sull'accesso è in qualche modo iscrivibile a due grandi motivazioni.

La prima riguarda la corsa delle famiglie, nei primi anni di vita, verso interventi prettamente riabilitativi che tendono a sottovalutare la significatività di alcuni contesti educativi ordinari: la comunicazione della diagnosi, soprattutto nella prima infanzia, non sempre adeguatamente accompagnata, facilita la ricerca di interventi specialistici, che si sposano male con pratiche comuni. Questi interventi possono apparire spesso ed erroneamente come un tempo rubato al recupero e al potenziamento.

La seconda parte invece dal pensare che la lettura e i libri stessi possano non essere alla portata di tutti i bambini e di tutte le bambine. In realtà negli ultimi anni l'editoria e le tecniche di lettura hanno assunto una molteplicità di forme e linguaggi che falsificano questo preconcetto e mettono a disposizione dei più piccoli testi adattati e modificati su più livelli.

Questo contributo metterà l'accento su particolari libri speciali che nascono per bambini con disabilità visiva, cercando di analizzarne l'accessibilità tanto su un piano operativo che didattico.

2. I libri tattili illustrati

I libri tattili illustrati sono libri progettati e realizzati per i bambini con deficit visivo. Per essere definiti tali devono avere alcune caratteristiche ben precise: illustrazioni in rilievo realizzate con materiali e texture diversi, testo scritto sia in Braille sia a caratteri ingranditi (Edmand, 1992; Otto, 1997; Otto & Poppe, 1994). I primi libri tattili illustrati per la prima infanzia sono stati realizzati in Italia dall'Istituto dei Ciechi di Milano agli inizi degli anni Settanta; dopo qualche anno la Federazione Nazionale delle Istituzioni Pro Ciechi ha accolto responsabilmente questo impegno, pianificando diversi progetti e collaborazioni anche internazionali per favorirne la produzione e la distribuzione.

Per poter introdurre questi testi, va fatta una breve premessa su alcuni aspetti evolutivi che riguardano la disabilità visiva (Caldin, 2023; d'Alonzo et al., 2023).

Nel processo di crescita e di sviluppo di un bambino non vedente, al di là del grado di cecità e dall'età di insorgenza, l'esperienza ha un ruolo fondamentale. Il bambino acquisisce comportamenti, atteggiamenti, abitudini derivanti dalle risposte ottenute dalle azioni: in un qualche modo l'esperienza del mondo lo conduce progressivamente nel mondo. Se il canale uditivo ha un ruolo essenziale in questa esplorazione, a rendere il tutto molto più efficace è proprio la possibilità di toccare, percepire, incontrare le forme e i materiali di cui le cose sono fatte (Mazzeo, 2003).

I libri tattili nei primi anni di vita rispondono proprio a questo bisogno: sono infatti libri che oltre ad essere ascoltati possono essere toccati e manipolati. Questi libri intercettano l'attenzione dei giovani lettori, trasportandoli completamente nella storia senza richiedere la decodifica di un codice convenzionale. Si presentano piuttosto come una sequenza di immagini e sensazioni che rendono il significato immediatamente comprensibile, rendendoli molto popolari e amati tra i bambini (Norman, 2003).

Ricoprono un ruolo centrale nello sviluppo del bambino con disabilità visiva perché la possibilità di attivarne la lettura sollecita le dimensioni affettivo-relazionali, psicomotorie, linguistiche e cognitive (Friso, 2008). Se gli effetti della lettura sono ampiamente conosciuti, meno investigati sono i benefici che derivano

Effects of Reading

dalla possibilità di toccare ed esplorare immagini in rilievo. Questa opportunità di fatto sollecita il potenziamento percettivo, anche in ambito di motricità fine, la comprensione dei concetti spaziali e, al tempo stesso, alimenta la curiosità di esplorazione. “Leggendo le immagini tattili, il bambino imparerà ad associare la situazione rappresentata con la sua esperienza reale, arrivando gradualmente a comprendere il concetto di simbolo iconico. In tal senso, quindi, i libri tattili si rivelano uno strumento prezioso per lo sviluppo cognitivo, in quanto rinforzano la capacità di rappresentazione mentale. Si configurano, insomma, come un vero e proprio strumento di apprendimento che deve comunque essere proposto in un contesto ludico, in cui il bambino si diverte e partecipa con gioia e interesse all’attività” (Piccardi, 2011, p. 3).

Tenendo conto dell’importanza dell’educazione all’immagine e al tatto, come testi devono rispondere a due criteri: la personalizzazione e l’aderenza ad alcuni specifici criteri di costruzione (Mascle et al., 2022, 2023). Philippe Claudet (2009) propone a questo riguardo una distinzione tra un’immagine tattile da un’immagine aptica. La prima è un’immagine visuale a rilievo mentre la seconda è un’immagine concepita nella modalità tattile da persone non vedenti. Le prime regalano solo un’esperienza percettiva; le seconde permettono di conoscere.

Per quanto riguarda il primo aspetto devono essere proposti al bambino secondo un percorso graduale e progressivo che tenga conto delle abilità, dei tempi e delle competenze crescenti dei bambini. In questa direzione si suggerisce che i primi testi da proporre sono i cosiddetti “Libri Realtà”. Non sono testi esistenti in commercio ma progettati e costruiti da genitori e educatori, tenendo proprio conto dell’identità del bambino, degli oggetti reali che incontra nella sua quotidianità e che sperimenta come tridimensionali. Superato questo step possono essere introdotti libri tattili illustrati ad alta somiglianza che possono intrecciare oggetti concreti con immagini tattili similari al reale, capaci di stimolare la dimensione maggiormente evocativa.

Per quanto riguarda i criteri di costruzione è importante fare una specifica riflessione. Sicuramente questa tipologia di libri ha un carattere universale e in ottica inclusiva andrebbe proprio sollecitato un utilizzo più condiviso possibile. Perché però possa essere accessibile ad un bambino con deficit visivo devono essere costruiti nel rispetto di specifiche esigenze percettive (Bonanoni, 2004; Polato, 2020).

Il primo criterio riguarda la forma: le figure che caratterizzano l’illustrazione devono essere semplificate, riconoscibili per intero dalle mani di un bambino o con una guida di un adulto, non devono essere sovrapposte, ma allineate e distanziate a sufficienza. Si invita, nella prima infanzia, a proporre una visione frontale nella rappresentazione dello schema corporeo e laterale per gli animali. In tutte le rappresentazioni si sconsiglia l’utilizzo di particolari inutili e fuorvianti.

Per quanto riguarda la tessitura, si consiglia di usare tessiture e materiali diversi, gradevoli da toccare, densi di significati da un punto di vista percettivo. In questo senso si scoraggia l’utilizzo della stessa texture per rappresentare immagini vicine ma distinte.

La soglia minima di percezione della linea in rilievo è di ½ mm di altezza e ½ mm di larghezza, ma per discriminare facilmente la figura dallo sfondo è opportuno usare spessori di almeno 1 mm.

In merito alla posizione, gli elementi devono essere collocati secondo un criterio di ordine spaziale che permetta una lettura d’insieme dell’immagine, utilizzando le due mani aperte. Quando si ritiene opportuno è necessario rappresentare la linea di terra non solo per contestualizzare maggiormente gli elementi raffigurati, ma soprattutto per sostenerne l’esplorazione.

In merito alle dimensioni, per favorire una rappresentazione maggiormente reale, è necessario rispettare la proporzione tra le diverse parti dell’oggetto e tra i diversi elementi dell’immagine, in funzione delle capacità esplorative.

Per quanto riguarda il colore si consiglia utilizzare colori primari per sottolineare il contrasto tra tessiture e materiali. L’attenzione ai colori non è necessaria solo in presenza di bambini ipovedenti, ma anche per coloro che hanno una cecità assoluta che hanno diritto comunque di ricevere anche informazioni cromatiche, che tentano di raccontare il reale e che rappresentano occasioni di costruzioni di immagini mentali.

Effects of Reading

Un ultimo elemento è dato dalla congruenza che permette di avere una coerenza e corrispondenza più precisa e meno dispersiva possibile tra l'informazione scritta in Braille e a caratteri ingranditi e l'immagine tattile.

Sono inoltre da attenzionare il formato delle pagine (per favorirne il maneggiamento), l'orientamento, la resistenza e la sicurezza dei materiali scelti, il numero delle illustrazioni, oltre a quelli inerenti la copertina e il tipo di rilegatura.

Come sottolinea Suzette Wright (2008) quando un adulto legge un libro ad alta voce, le illustrazioni visive consentono al bambino una comprensione più completa degli eventi narrati e del significato del libro. Forniscono informazioni immediate che tengono alto il livello attentivo e ampliano la capacità di comprensione. Le immagini insieme alle parole modellano il pensiero e lo costruiscono. Svolgono così progressivamente anche un ruolo di sostegno all'*emergence literacy* non solo perché il bambino si avvicina con spontaneità all'apprendimento della lettura autonoma ma anche perché le immagini diventano mediatori tanto di realtà che connettore tra parole nuove e nuovi significati (Bara et al., 2018; Friso & Vidotto, 2019).

3. I libri tattili nella progettazione universale

L'Universal Design for Learning è un quadro di riferimento che trae origine dal concetto di UD-Universal Design, che estende questa visione all'ambito dell'educazione, al fine di promuovere la costruzione di percorsi formativi flessibili e accessibili al maggior numero possibile di studenti fin dall'inizio, senza bisogno di adattamenti postumi. Tale approccio nasce negli Stati Uniti presso il CAST-Center for Applied Special Technology, un'organizzazione no-profit di ricerca e sviluppo fondata da Anne Meyer e David H. Rose.

La progettazione universale ha lo scopo di individuare una serie di principi che consentano la costruzione di contesti educativi che partano dalle differenze di tutti i bambini e di tutte le bambine per garantire pari opportunità apprenditive e permettere di sperimentarsi come attori competenti (Meyer et al., 2014). L'accessibilità è riconosciuta dall'UDL come valore in sé, utile alla totalità e pertanto da tutelare non solo nell'interesse di alcune categorie di persone con disabilità e/o difficoltà, ma dell'intera collettività che apprende, che si presenta come eterogenea da più punti di vista. L'idea sostanziale dell'UDL è che ciò che è progettato fin dall'inizio e senza adattamenti a posteriori, per gli utenti che presentano una qualche difficoltà fisica, cognitiva o sensoriale, sarà inevitabilmente adeguato anche per chi non ha particolari esigenze. Si tratta, in altri termini, di una progettazione di qualità perché maggiormente equa.

L'approccio mette insieme alcune ricerche recenti in ambito neuroscientifico con alcuni studi di carattere psicopedagogico che ormai da tempo, in ottica costruttivista, sostengono la centralità del riconoscimento della variabilità soggettiva negli apprendimenti, frutto di un equilibrio dinamico bio-psicosociale e contestuale.

Partendo da questi studi, l'UDL va ad individuare le reti cerebrali interconnesse che intervengono nell'apprendimento: la rete di riconoscimento, la rete strategica e la rete affettiva. La prima, che ha a che vedere con il "che cosa" dell'apprendimento, il come raccogliamo fatti e classifichiamo ciò che percepiamo e sentiamo. La seconda riguarda il "come" dell'apprendimento, la pianificazione ed esecuzione dei compiti il come organizziamo ed esprimiamo le nostre idee. La terza rete è responsabile del "perché" dell'apprendimento, quali sono le dimensioni affettive che coinvolgono, stimolano, rendono motivati e impegnati rispetto ad una proposta.

Da queste reti derivano i principi elaborati dal CAST:

- 1) Fornire molteplici mezzi di rappresentazione che richiama il che cosa dell'apprendimento, le differenti modalità in cui è percepita e compresa l'informazione. Ne deriva la necessità di fornire opzioni alla percezione, alla lingua e alla comprensione.

Effects of Reading

- 2) Fornire molteplici mezzi di azione e di espressione che riguardano il come dell'apprendimento, il modo in cui i soggetti affrontano i compiti apprenditivi ed esprimono la loro conoscenza. L'opzione di cui si parla può essere legata all'azione fisica, alle abilità espressive e fluidità e alle funzioni esecutive.
- 3) Fornire molteplici mezzi di coinvolgimento che implica una riflessione sulle differenti motivazioni all'apprendimento. Questo principio si declina nella possibilità di fornire opzioni per suscitare interesse, per attivare uno sforzo sostenibile e la perseveranza, per favorire l'autoregolazione.

Tenendo conto dell'opportunità di fornire molteplici mezzi di rappresentazione, è possibile immaginare testi in cui si possano aggiungere elementi facilitanti che ne permettono la consultazione. I libri tattili illustrati rispondono appieno a questo principio. In particolar modo nelle Linee Guida (CAST, 2011), l'opportunità di offrire opzioni che permettano la personalizzazione nella presentazione dell'informazione si traduce nella possibilità dell'informazione stessa di essere presentata in un formato flessibile in modo che le seguenti caratteristiche percettive possano essere modificate: la dimensione del testo, delle immagini, dei grafici, tavole e altri contenuti visivi, il contrasto tra sfondo e testo o immagine, il colore usato per le informazioni o l'intensità, la disposizione degli elementi visuali e degli altri elementi e il carattere usato per i materiali stampati (Friso, 2022).

Nell'offrire alternative per le informazioni visive si invita ad usare equivalenti tattili (grafici tattili o oggetti di riferimento) per le immagini chiave che rappresentano i concetti e a illustrare attraverso molteplici mezzi. Si sottolinea l'importanza di connettere l'informazione fornita nel testo ad una rappresentazione di supporto, come un'illustrazione.

Se si volesse accogliere invece il secondo principio che riguarda la possibilità di fornire molteplici forme di espressione e azione, potremmo prendere in considerazione le modalità di partecipazione dei bambini e delle bambine alla lettura dialogica. È possibile fare domande ai più piccoli o riceverle, chiedere di toccare le figure e parlare della storia, creare delle relazioni tra la storia e la vita vissuta. Si può mettere i bambini nella condizione di completamento di parole e frasi, di richiamo rispetto a quanto appena sentito, di cor-relazione. Conversare, dialogare, commentare le storie dopo la lettura sono momenti necessari per concedere ai bambini libertà di espressione e agli adulti disponibilità all'ascolto (Batini & Giusti, 2021).

Prendendo in considerazione il terzo principio, è possibile ripensare la molteplicità di posture che rendono la lettura un momento piacevole e di cura per i bambini. Se da una parte esiste una ricca bibliografia di testi selezionati in maniera competente in base all'età, all'usabilità e ai contenuti, alle dimensioni di personalizzazione anche precedentemente citate, dall'altro va messa in conto una riflessione sui modi della lettura. Vanno attenzionate la presenza fisica, mentale, emotiva e gestuale di chi legge, la valorizzazione delle immagini e delle caratteristiche del testo, la possibilità di variare il tono della voce, la mimica, il corpo, gli stili e il ritmo di lettura. Una relazione fondata sull'ascolto e sull'attenzione consente di fatto di attraversare anche i vissuti emotivi contrastanti che certi libri possono sollecitare (anche solo per esperienza percettiva), permettere l'accesso autonomo alla lettura se immaginato uno spazio ad hoc a misura e competenza di bambino. In questa prospettiva sarebbe auspicabile immaginare adattamenti di libri vicini alle situazioni reali, personalizzate e contestualizzate, culturalmente rilevanti e reattive, socialmente rilevanti, appropriate all'età e alle abilità (Theurel et al., 2013).

La dimensione inclusiva di questi accomodamenti è molto vasta e consente di costruire contesti educativi capaci di pensare al plurale, di riconoscere la diversità e le differenze come elemento di partenza da valorizzare e promuovere. È evidente che la presenza di libri tattili in questa direzione è un valore aggiunto per tutti, con e oltre situazioni e condizioni di specialità. Rappresentano un esempio di "speciale normalità" (Ianes, 2006) che tanto rende i conti capaci di meticcicare esperienze ordinarie con strumenti speciali.

4. L'editoria tattile: sfide all'accessibilità

L'accessibilità dei libri tattili è attualmente affaticata dai costi che la realizzazione di questi testi comporta. Di fatto l'utilizzo di materiali specifici e la cura nella produzione rendono questi prodotti di grande qualità ma non a portata dei servizi per l'infanzia e delle scuole stesse come se fossero libri ordinari. In particolar modo le collane editoriali per l'infanzia della Federazione Nazionale delle Istituzioni pro Ciechi Onlus sono costituite per la maggior parte da libri realizzati a mano, spesso dagli stessi autori che li hanno ideati, dalle basse tirature e dai costi piuttosto elevati rispetto ai comuni libri per l'infanzia disponibili sul mercato editoriale. Si tratta di edizioni molto particolari, ben curate sia nell'aspetto didattico che in quello estetico. Nel corso del tempo anche questa editoria italiana è cambiata: siamo passati dalla presenza esclusivamente di libri adatti alle prime esperienze di lettura, con testi molto brevi, a volte con solo qualche parola e immagini semplici e didascaliche a libri più complessi, più vicini al libro d'arte e alla sperimentazione più ampia dei linguaggi grafici accessibili (Passamani, 2023).

Attualmente la Federazione Nazionale mette a disposizione cinque collane¹:

1. "Sotto a chi tocca!" è una collana adatta per l'avviamento alla lettura e per le prime esperienze di alfabetizzazione.
2. "Tocca a te" pubblica i libri più interessanti tra quelli che partecipano al Concorso Nazionale di Illustrazione Tattile.
3. "Le lumachine" è una collana di libri in stoffa, ideata da Martina Dorascenzi e presenta al momento tre titoli sulle primissime esperienze di lettura, ma in dialogo con suggerimenti e proposte che arrivano da insegnanti e genitori.
4. "Ouku Pata" è una collana di libricini morbidi, maneggevoli e molto utili per avvicinarsi all'oggetto libro e alle prime esperienze di manipolazione e orientamento spaziale sul piano. I libri di questa collana sono stati ideati e realizzati in Sudafrica da Lynette Rudman, fondatrice del progetto editoriale "*I read with my hands*"². La loro distribuzione in Europa è frutto di una collaborazione fra Sudafrica, Italia e Francia, e sono disponibili in tre lingue: italiano, inglese e francese.
La collana Oukou Pata si compone di dodici "beginners book": libri per la primissima infanzia dedicati esclusivamente alle esperienze sensoriali di base. Si tratta di libri in stoffa lavorati a mano. Misurano 20 x 18 cm e contengono ciascuno 6 pagine ricche di applicazioni materiche e stimoli sensoriali.
5. "Do it" è una collana editoriale di libri cartonati vuoti, che fornisce una base di partenza per l'allestimento di storie tattili illustrate. Le pagine dei libri sono distanziate una dall'altra, per permettere l'inserimento di illustrazioni materiche. Ciò comporta la rinuncia ad una catena di produzione industriale, la quale inevitabilmente porterebbe i libri durante le fasi di taglio, incollaggio e montaggio, facendogli perdere le caratteristiche volumetriche. Si tratta quindi di album prodotti a mano. "Do it" permette infatti a ragazzi, insegnanti e illustratori che già producono in casa o a scuola libri tattili, di confezionare un prodotto professionale: rigido, ben rilegato, pulito, maneggevole, riconoscibile. Un messaggio quindi forte a favore della grafica accessibile e di una illustrazione che, andando incontro alle esigenze di chi non legge con gli occhi, diventi stimolo e arricchimento sensoriale per tutti.

In questi ultimi anni sono nati laboratori e progettualità, anche grazie all'azione dei Centri territoriali di consulenza tiflodidattica, che hanno avuto il merito di educare genitori, educatori e insegnanti alla produzione e all'adattamento di libri tattili (Bridda, 2023).

1 I titoli interi di ogni collana sono disponibili a questo link: <https://libritattili.prociechi.it/collane-editoriali/>

2 Il progetto è disponibile a questo link: <https://tactilegraphics.co.za/>.

Effects of Reading

In questa direzione vanno sottolineate due importanti iniziative, a carattere biennale, che possono sostenere la sperimentazione: il concorso italiano “Tocca a te” e quello internazionale “Typhlo & Tactus”.

Il Concorso Internazionale “Typhlo & Tactus” (T&T) nasce nel 2000 all’interno del progetto europeo che porta lo stesso nome. È stato ideato dalla casa editrice francese Les Doigts Qui Rêvent, pioniera nel campo dell’illustrazione tattile e della letteratura per l’infanzia. Infatti, nel 1994, Les Doigts Qui Rêvent (LDQR) accolse il compito di accompagnare i bambini ciechi all’alfabetizzazione nel modo più semplice possibile, con lo scopo di creare un rapporto di piacere tra il bambino e il Braille, affinché il loro apprendimento potesse avvenire con gioia. LDQR ha scelto il mezzo dell’album tattile illustrato per creare questo collegamento e fin dal primo libro è stata posta grande attenzione alla qualità del Braille. Questi albi tattili illustrati hanno permesso al Braille di uscire dall’ambiente “specializzato” e di entrare nella letteratura per bambini, dove lettori vedenti e non vedenti possono condividere lo stesso libro; i giovani lettori vedenti scoprono un altro stile di scrittura e quelli che ne hanno necessità ne apprezzano prima e con più naturalezza l’acquisizione. Grazie al contributo della Commissione Europea e del Ministero Francese della Cultura, il progetto Typhlo & Tactus ha sostenuto l’editoria tattile a livello internazionale, promuovendo la cooperazione fra gli illustratori e gli editori di diversi paesi nella convinzione che la grafica tattile sia un valore in più e un’occasione per tutti di avvicinarsi ad un prodotto editoriale esteticamente e didatticamente più ricco. I libri premiati nelle varie edizioni del Concorso, che si tiene ogni due anni, sono stati editi dalla casa editrice francese Les Doigts Qui Rêvent in otto lingue diverse e distribuiti in tutti i paesi partner del progetto a costi ridotti (Les Doigts qui Rêvent et al., 2008). Lo scopo di Typhlo & Tactus è aumentare la quantità, la qualità e la distribuzione di libri illustrati tattili per bambini con disabilità visive (ipovedenti e non vedenti). I paesi partecipanti che compongono la rete internazionale T&T stanno lavorando attivamente nei loro territori e a livello internazionale per aumentare l’offerta di libri tattili illustrati a prezzo accessibile, sensibilizzare sulla necessità di questo tipo di libri; consigliare e guidare gli autori di libri illustrati tattili; condividere idee, risorse e informazioni; partecipare a ricerche sul campo.

Il concorso italiano “Tocca a te” è nato nel 2011 e promosso dalla Federazione Nazionale delle Istituzioni Pro Ciechi, dalla Fondazione Robert Hollman e dall’Unione Italiana dei Ciechi e degli Ipovedenti.

L’obiettivo è raccogliere sul territorio nazionale i libri partecipanti, impegnandosi, qualora ne esistano le condizioni di riproducibilità, a editare i libri vincitori, che entrano a far parte delle proprie collane editoriali per l’infanzia. I libri presentati possono essere sia creazioni originali sia adattamenti di testi di dominio pubblico che abbiano già ottenuto preventivamente e gratuitamente l’autorizzazione degli editori all’adattamento tattile, alla riproduzione e all’eventuale distribuzione sia in Italia che all’estero. Le opere devono avere l’aspetto di bozzetti illustrati finiti: pagine rilegate, copertina rigida, indicazione del titolo e dell’autore, figure e testo completi e resistenti alla manipolazione.

Il concorso è animato da una doppia giuria: una Senior composta da esperti nazionali di disabilità visiva e di letteratura per l’infanzia e una Giuria Giovani formata da bambini e da ragazzi ciechi, ipovedenti e vedenti al di sotto dei 14 anni, coordinati da un educatore dell’infanzia.

Nel 2010 è nato un altro importante progetto “A spasso con le dita” dalla collaborazione tra la Federazione e la fondazione Enel Cuore Onlus. Il progetto ha offerto gratuitamente una collezione di sei libri tattili a biblioteche pubbliche, reparti pediatrici, istituzioni impegnate nella promozione della lettura e istituzioni che operano per l’integrazione scolastica e sociale dei bambini con deficit visivo.

Dal 2013 “A spasso con le dita” promuove le edizioni tattili e la didattica inclusiva attraverso l’evento itinerante *Le Parole della Solidarietà*. Si tratta di una mostra di tavole tattili d’artista con laboratori didattici aperti alle scuole di ogni ordine e grado, per far conoscere le potenzialità della grafica tattile e fare informazione e formazione tiflogica.

5. Conclusioni

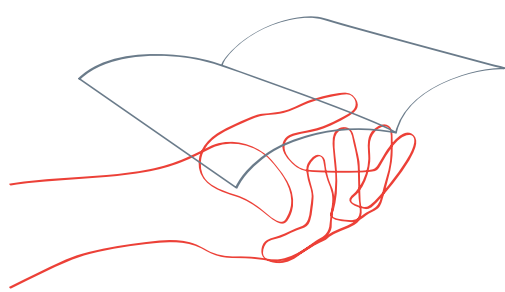
La sfida inclusiva che i libri tattili portano con sé si traduce nella possibilità di allestire contesti di innovazione sostenibile dove progressivamente in termini strategici alcuni cambiamenti si innestano grazie alle intenzioni e allo sforzo collettivo e sinergico di tanti. “La sostenibilità è un concetto che si ricollega alle pratiche e comporta l’esaminare quali cambiamenti possono essere realizzati nell’arco di un certo numero di anni, senza provocare rigetti. Ora è chiaro che la sostenibilità non è unicamente introdurre una novità efficace, ma anche il cambiare il modo di pensare; quindi, fare aderire alle novità avendo cura di operare dei processi di cambiamento formativo e culturale nei soggetti che la adottano” (Canevaro, 2000, p. 10). Non si tratta solo di permettere a qualcuno di accedere ad un diritto, ma anche di moltiplicare le possibilità espressive che quel mediatore speciale ha dentro di sé, regalando forme altre di bellezza, altre punteggiature, altri modi di “concepire le interazioni, le interferenze e gli intrecci polisistemici” (Morin, 1983, p. 181). Il mettere a disposizione tempi e spazi, occasioni e “attrezzi” contestualizzati, contingenti, a misura, personalizzati, apre ad un orizzonte universale che non divide più per categorie, ma sa tenere al suo interno le tante differenze per poter così “affrancare l’intero” (Miatto, 2023, p. 153) di cui ciascuno e ogni luogo è fatto.

Riferimenti bibliografici

- Bara, F., Gentaz, E., & Valente, D. (2018). The effect of illustrations on the reading process of tactile books: An exploratory study. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 112(6), 1-11.
- Batini, F. (2018). *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e Life Skills*. Giunti scuola.
- Batini, F. (Ed.) (2023). *La lettura ad alta voce condivisa. Un metodo in direzione dell'equità*. Il Mulino.
- Batini, F., Giusti, S. (Eds.). *Tecniche per la lettura ad alta voce. 27 suggerimenti per la fascia 0-6 anni*. FrancoAngeli.
- Bonanomi, P. (2004). Costruire il piacere di leggere: il primato delle illustrazioni tattili nei primi libri. In A. Quatraro, *Immagini da toccare. Proposte metodologiche per la realizzazione e fruizione di illustrazioni tattili* (pp. 57-74). Biblioteca Italiana per i Ciechi.
- Bridda, R. (2023). *ABC – I primi passi per la realizzazione di un libro tattile illustrato*. Star Edizioni.
- Caldin, R. (2023). *De Visu: disabilità visiva e agire educativo*. Erickson.
- Canevaro, A. (2000). Presentazione. In N. Suzic, *Passi verso una scuola inclusiva. Dai principi alle competenze necessarie* (pp. 7-10). Erickson.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning. Guidelines version 2.0*. Wakefield.
- Claudet, P. (2009). Les Doigts Qui Rêvent. In S. Sola, & M. Terrusi (Eds.), *La differenza non è una sottrazione* (pp. 27-32). Lapis.
- d’Alonzo, L., Piscitelli, P., & Salmeri, S. (2023). *Disabilità visiva e inclusione scolastica e sociale*. Scholè.
- Edman, P. K. (1992). *Tactile graphics*. American Foundation for the Blind.
- Friso, V. (2008). La lettura: strumento per l’inclusione. *Tiflogia per l’integrazione*, 1, 99-107.
- Friso, V. (2022). UDL e deficit visivo. I libri tattili illustrati come mediatori plurisensoriali. *Bambini*, 38, 43-47.
- Friso, V., & Vidotto, M. (2019). Lettura, infanzia e disabilità visiva. Un connubio possibile? *CQIA Rivista*, 9(29), 103-112.
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Erickson.
- Les Doigts qui Rêvent, Claudet, P., Chougui, G., Richard, P., & Kraemer, C. (2008). *Guide Typhlo & Tactus de l’album tactile illustré*. Les Doigts qui rêvent.
- Masce, C., Jouffrais, C., Kaminski, G., & Bara, F. (2022). Des ronds de texture pour illustrer les livres tactiles: observations de séances de lecture avec des enfants déficients visuels. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l’enfant*, 177, 265-273.

Effects of Reading

- Masclé, C., Jouffrais, C., Kaminski, G., & Bara, F. (2023). Tactile perception of line and dotted pictograms by sighted and blind people. *L'Année psychologique*, 4, 587-612.
- Mazzeo, M. (2003). *Tatto e linguaggio. Il corpo delle parole*. Editori Riuniti.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing.
- Miatto, E. (2023). *Attenti all'intero. Accompagnare la transizione alla vita adulta delle persone con disabilità*. Pensa-MultiMedia.
- Morin, E. (1983). *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*. Feltrinelli.
- Norman, J. (2003). Tactile picture books: Their importance for young blind children. *British Journal of Visual Impairment*, 21(3), 111-114.
- Otto, F. (1997). *Guidelines for design of tactile graphics*. American Printing House for the Blind.
- Otto, F., & Poppe, T. (1994). *Tactile graphics starter kit guidebook*. American Printing.
- Passamani, I. (2023). Toccare con mano. Dalla comunicazione ottica alla comunicazione aptica. In M. Centofanti, A. Sdegno, P. Cochelli, & V. Riavis, *Rilievo dei beni culturali e rappresentazione inclusiva per l'accessibilità museale* (pp. 91-108). FrancoAngeli.
- Piccardi, F. (2011). *I libri tattili illustrati nel processo di educazione all'immagine del bambino con deficit visivo*. Ultimo accesso: 28 aprile 2024, <https://libritattili.prociechi.it/approfondimenti/francesca-piccardi/>
- Polato, E. (2020). Per immaginare, la mente ha bisogno di immagini. Libri tattilmente illustrati, libri inclusivi. In E. Emili, & V. Macchia (Eds.), *Leggere l'inclusione. Albi illustrati e libri per tutti e per ciascuno* (pp. 133-148). Edizioni ETS.
- Theurel, A., Witt, A., Claudet, P., Hatwell, Y., Gentaz, E. (2013). Tactile Picture Recognition by Early Blind Children. The Effect of Illustration Technique. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 19(3), 233-240.
- Wright, S. (2008). *Guide to Designing Tactile Illustrations for Children's Books*. American Printing House for the Blind.



Promozione della lettura o educazione alla lettura? Le scelte educative delle scuole e le loro conseguenze

Promoting Reading or Educating for Reading? Educational Choices of Schools and Their Consequences

Diego Izzo

Research Fellow | University of Perugia | diego.izzo@unipg.it

Barbara Ciurnelli

Research Scholar | University of Perugia | barbara.ciurnelli@collaboratori.unipg.it

Elia Carlotti

PhD Student | University of Perugia | elia.carlotti@dottorandi.unipg.it

ABSTRACT

Recent studies have extensively validated the importance of reading aloud practices, highlighting their cognitive, emotional, relational, linguistic, and lexical benefits across various age groups (Batini & Bartolucci, 2019; Batini, 2021; Batini et al., 2020; 2021a, 2021b; Candela et al., 2022). Early exposure to reading and maintaining a lifelong relationship with books are predictive factors for the development of numerous skills, academic success, better psycho-physical health, and greater professional and financial success (Aram & Shapira, 2012; Brunello et al., 2017; Herbers et al., 2012; Lonigan & Shanahan, 2009; McInnes et al., 2003). Schools should serve as environments that not only help children and adolescents acquire strategic competencies, such as reading and understanding texts of different types, but also develop a reading habit, fostering success in school and life paths and promoting the development of individuals and communities. However, there is often a lack of clear awareness regarding the distinction between promoting reading and educating towards reading: the latter involves an intentional use of reading as a tool of knowing the world, with a peculiar focus on readers, while reading promotion aims to create communities of readers focusing on the book. In order to offer an overview on the practises of reading education and reading promotion in a sample of Italian schools in Italy and Italian schools abroad, it was conducted an exploratory and comparative investigation in accordance with CEPPELL (Centre for Book and Reading of the Ministry of National Heritage and Culture) and MAECI (Ministry of Foreign Affairs and International Cooperation), reveals that promotional actions are implemented more frequently than educational ones, showing a lack of established practices. Consequently, the results highlight the importance of targeted and decisive interventions on certain aspects related to reading education actions that enable fostering autonomy and intrinsic pleasure in reading (Batini, 2022a; Cremin et al., 2012; Katsuta & Sawada, 2021), in addition to developing essential competencies for individual growth from an early age.

Keywords: education, promotion, reading, methodologies, practises

Recenti studi hanno ampiamente validato l'importanza delle pratiche di lettura ad alta voce, evidenziando i loro benefici cognitivi, emotivi, relazionali, linguistici e lessicali in varie fasce d'età (Batini & Bartolucci, 2019; Batini, 2021; Batini et al., 2020; 2021a, 2021b; Candela et al., 2022). L'esposizione precoce alla lettura e il mantenimento di un rapporto duraturo con i libri sono fattori predittivi per lo sviluppo di numerose competenze, il successo accademico, una migliore salute psicofisica e un maggiore successo professionale e finanziario (Aram & Shapira, 2012; Brunello et al., 2017; Herbers et al., 2012; Lonigan & Shanahan, 2009; McInnes et al., 2003). Le scuole dovrebbero fungere da ambienti che non solo aiutano i bambini e gli adolescenti ad acquisire competenze strategiche, come la lettura e la comprensione di testi di diverso tipo, ma anche a sviluppare l'abitudine alla lettura, promuovendo il successo scolastico e professionale e favorendo lo sviluppo individuale e comunitario. Tuttavia, spesso manca una chiara consapevolezza riguardo alla distinzione tra promuovere la lettura ed educare alla lettura: quest'ultima implica un uso intenzionale della lettura come strumento per conoscere il mondo, con un focus peculiare sui lettori, mentre la promozione della lettura mira a creare comunità di lettori focalizzandosi sul libro. Al fine di offrire una panoramica sulle pratiche di educazione alla lettura e di promozione della lettura in un campione di scuole italiane in Italia e all'estero, è stata condotta un'indagine esplorativa e comparativa in conformità con il CEPPELL (Centro per il Libro e la Lettura del Ministero per i Beni e le Attività Culturali) e il MAECI (Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale), che rivela come le azioni promozionali siano implementate più frequentemente rispetto a quelle educative, evidenziando una mancanza di pratiche consolidate. Di conseguenza, i risultati mettono in luce l'importanza di interventi mirati e decisivi su determinati aspetti legati alle azioni di educazione alla lettura, che consentano di promuovere l'autonomia e il piacere intrinseco nella lettura (Batini, 2022a; Cremin et al., 2012; Katsuta & Sawada, 2021), oltre allo sviluppo di competenze essenziali per la crescita individuale fin dalla prima infanzia.

Parole chiave: educazione, promozione, lettura, metodologie, pratiche

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 3 | n. 1 | giugno 2024

Citation: Izzo, D., Ciurnelli, B., & Carlotti, E. (2024). Promozione della lettura o educazione alla lettura? Le scelte educative delle scuole e le loro conseguenze. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 3(1), 14-28. <https://doi.org/10.7347/EdL-01-2024-02>.

Corresponding Author: Diego Izzo | diego.izzo@unipg.it

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

Pensa MultiMedia ISSN 2785-7050 | DOI: 10.7347/EdL-01-2024-02

1. Introduzione

Negli ultimi anni, la comunità scientifica nazionale e internazionale di ambito educativo e pedagogico si è occupata in misura maggiore della lettura utilizzata all'interno del sistema di istruzione (e in particolare della lettura ad alta voce). La ricerca è in continuo sviluppo e ha prodotto e raccolto dati empirici di diverso tipo, relativi a svariate fasce d'età. La rilevanza della lettura ad alta voce è stata largamente confermata da ricerche che ne dimostrano l'importanza in termini cognitivi, emotivi, relazionali, linguistici e lessicali (Dunst et al., 2012; Kidd & Castano, 2019; Lawson, 2012; Nurkaeti et al., 2019; Wright et al., 2022), in particolare per quanto riguarda il metodo della Lettura Ad Alta Voce Condivisa (Batini & Bartolucci, 2019; Batini, 2021; Batini et al., 2019, 2020, 2021a, 2021b, 2023, 2024; Batini & Toti, 2024; Candela et al., 2022). Essere esposti alla lettura ad alta voce sin dalla primissima infanzia e mantenere un rapporto con la lettura per tutto il corso della propria vita costituisce un fattore facilitante per lo sviluppo di molte abilità: l'esposizione precoce alla lettura ad alta voce favorisce in modo globale lo sviluppo cognitivo ed emotivo (Aram & Shapira, 2012; Batini, 2022b) anche se interventi anche successivi mostrano benefici significativi. Analoghi benefici comporta la prosecuzione di tale pratica nel corso della vita, infatti leggere regolarmente dei libri ha effetti positivi sul successo scolastico (Herbers et al., 2012; Lonigan & Shanahan, 2009; Whitten et al., 2019), sul benessere psico-fisico (Billington, 2020) sino ad incidere positivamente sull'aspettativa di vita (Bavishi et al., 2016) e sul successo professionale e retributivo (Brunello et al., 2017).

Lo sviluppo di abitudini di lettura stabili e durature, quindi, si configura come una dimensione strategica in cui intervenire all'interno dei sistemi d'istruzione; a maggior ragione nel contesto italiano, nel quale la quota di persone che legge almeno un libro all'anno è pari al 40,9%, dato in picchiata di quasi tre punti negli ultimi venti anni (Istat, 2023), l'Italia si colloca agli ultimi posti nell'Unione europea per la lettura di almeno un libro l'anno (Eurostat, 2022). Permangono le differenze di genere tra gli adulti, dal 2003 ad oggi, legge circa una donna su due e un uomo su tre, così come tra i giovani. Nonostante negli ultimi anni il divario si sia sensibilmente abbassato, attestandosi sui 17.5 punti percentuali, le ragazze confermano di essere lettrici più forti dei coetanei maschi.

Lo scopo di quest'articolo, oltre a definire e chiarire la differenza tra promozione ed educazione alla lettura, è quello di presentare le metodologie e le attività di lettura implementate dei docenti nelle scuole del territorio nazionale, al fine di valorizzare tali pratiche per la creazione di una solida abitudine alla lettura e lo sviluppo di lettori autonomi.

2. Educazione alla lettura e promozione alla lettura

Prendendo in prestito le parole di Aidan Chambers (2015), l'educazione alla lettura rappresenta un processo continuo, sistematico e ben organizzato che mira a sviluppare lettori competenti, producendo risultati duraturi e di vasta portata. Essa "comporta un uso intenzionale della lettura non solo come decodifica dei testi, ma come sviluppo di uno stile di vita che la contempra come strumenti di conoscenza del mondo e di orientamento rispetto alle molteplici possibilità offerte dal contesto" (De Carlo & Marchetta, 2023, p. 191). Questo obiettivo può essere perseguito solo spostando l'attenzione dal libro come oggetto al lettore come soggetto. Risulta fondamentale la possibilità di riflettere e discutere sull'esperienza di lettura e su come i testi interagiscono con le storie personali, creando un ambiente accogliente, valorizzante e condiviso, proprio a partire da letture comuni e, possibilmente, svolte in classe. La partecipazione ai momenti di confronto solo da parte di chi ha un'abitudine alla lettura, infatti, rischia di diventare controproducente (Batini, 2023).

Le pratiche finalizzate all'educazione alla lettura non solo facilitano la co-costruzione di significati basati sulle esperienze pregresse del lettore (González Medina & Treviño Villarreal, 2020), ma stimolano anche

Effects of Reading

lo sviluppo di nuove conoscenze, migliorando i processi di apprendimento; favoriscono la comprensione e la riflessione sulla scrittura, rendendo il lettore un partecipante attivo nel dialogo con i testi (Valencia & de Oca Garcia, 2004). L'educazione alla lettura valorizza quindi il ruolo centrale del lettore, considerato non solo come attivo nel processo di lettura ma anche come membro di una comunità di dialogo (Boscolo, 2002; Luperini, 2013).

L'abitudine alla lettura, come evidenziato da Villaseñor (2006), dipende significativamente dal contesto familiare, sociale e scolastico, in particolare dalla motivazione degli insegnanti. L'importanza di incoraggiare la lettura fin dalla tenera età è supportata da una vasta letteratura che dimostra come lo sviluppo precoce delle competenze linguistiche e di alfabetizzazione sia direttamente collegato al successo nella lettura autonoma successiva (Catts et al., 2001; Ece Demir-Lira et al., 2019; Lonigan, 2006; Sénéchal & LeFevre, 2002; Storch & Whitehurst, 2002; Whitehurst & Lonigan, 1998). L'educazione alla lettura quindi non può limitarsi a proporre la lettura, ma è finalizzata alla formazione di una capacità e sensibilità mentale che permette a ogni individuo di perseguire autonomamente la costruzione di una propria cultura personale (Bruner, 1968, 1973). Questo processo implica una scelta volontaria dei testi da parte del lettore, celebrando il piacere intrinseco derivante dalla lettura (Becker et al., 2010; Taboada et al., 2009), e promuovendo un ambiente ricco di risorse per la lettura nelle scuole (New York Comprehensive Center [NYCC], 2011). Riconoscendo l'importanza di questa dimensione, le attività di lettura a scuola dovrebbero coinvolgere tutti i membri della classe, inclusi insegnanti e studenti.

Le attività implementate per l'educazione alla lettura, se strutturate con attenzione a rendere possibile la partecipazione attiva di tutte e tutti, non solo "allenano" le competenze individuali, ma rafforzano anche la motivazione e l'autonomia del lettore e la sua integrazione attiva di questa esperienza nella propria vita, preparando a un futuro di lettori consapevoli e appassionati.

La promozione della lettura "fa riferimento alle iniziative o anche a eventi sporadici che trovano risoluzione in un breve lasso di tempo e che non sono strutturati in un'ottica di lungo termine. Lo scopo è di creare comunità di lettori, di agire sulle motivazioni alla lettura e su una mission di engagement focalizzata sull'oggetto-libro" (De Carlo & Marchetta, 2023, p. 191). Le attività correlate alla promozione della lettura si concretizzano dunque in eventi spesso puntuali e circoscritti: gli incontri con gli autori e le autrici, i festival e i contest ad esempio, hanno l'obiettivo di invogliare alla lettura, promuoverla in un dato periodo, per un dato libro, in una particolare occasione, senza una progettualità che si dispieghi nel tempo ed abbia obiettivi ulteriori e rischiando di interessare e coinvolgere solo chi già lo era.

Negli ultimi decenni, le iniziative di promozione della lettura diffuse nel nostro Paese sono state molteplici, si tratta di eventi che attraggono il pubblico con attività stimolanti e coinvolgenti, ma che corrono il rischio dell'episodicità.

Molte attività, come i tornei di lettura, possono concorrere a focalizzare lo sguardo dei giovani lettori solo su aspetti superficiali dei testi, senza promuovere una comprensione più profonda della letteratura. Le attività promozionali, specie quando legate a un compito specifico, possono concorrere a limitare la libertà interpretativa dei giovani, trasformandoli in esecutori passivi di attività strutturate anziché veri e propri interpreti attivi dei testi (Bleza Picherle, 2017).

Nel nostro Paese con l'introduzione della Legge 10/2020, è stato istituito il Piano d'Azione Nazionale per la Promozione della Lettura. Tale programma è adottato dal Ministero della Cultura, dal Ministero dell'Istruzione e del Merito e attuato dal Centro per il libro e la lettura su base triennale ed ha, tra le tante finalità: la promozione della lettura attraverso la frequentazione di librerie e biblioteche, la diffusione della pratica della lettura, oltre alla fruizione di un approccio alla lettura che rispetti determinate competenze digitali, come l'ascolto di testi registrati, la lettura ipertestuale e la post-produzione di testi. Questa politica socio-culturale mira allo sviluppo della formazione, della conoscenza e del progresso economico e sociale nazionale.

3. Obiettivi

Il presente contributo si pone l'obiettivo di illustrare un'indagine sulle pratiche di promozione della lettura ed educazione alla lettura in un campione di scuole italiane presenti nel nostro Paese e di scuole italiane o istituti di cultura italiana all'estero. L'indagine rappresenta una delle azioni di un progetto più ampio del CEPELL (Centro per il libro e la lettura, istituto autonomo del Ministero della Cultura), la cui realizzazione operativa è stata affidata al GdR della Cattedra di Pedagogia Sperimentale dell'Università degli Studi di Perugia, con il coordinamento scientifico e la supervisione del Prof. Federico Batini, titolare della suddetta cattedra.

L'indagine si concentra su analisi descrittive e correlazionali condotte sulle risposte al questionario costruito e proposto dal gruppo di ricerca, nel tentativo di fornire, rispettivamente, una rappresentazione delle pratiche di lettura messe in atto nelle scuole italiane in Italia e all'estero e una comparazione tra i due sotto-campioni.

4. Metodo

4.1 Campione

Lo studio, realizzato con il coinvolgimento delle studentesse e degli studenti del II anno del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università degli Studi di Perugia per l'anno accademico 2022/2023, ha coinvolto un totale di 406 istituzioni educative, 373 delle quali situate in Italia con l'aggiunta, grazie alla collaborazione con il Maeci, di 33 scuole di cultura italiana all'estero.

Il processo di raccolta dati si è basato sull'utilizzo di questionari digitali creati su Google Forms, compilati dai dirigenti scolastici o dai docenti referenti per i progetti di lettura. Al fine di assicurare una rappresentanza geografica adeguata, i questionari sono stati inviati a scuole situate in tutte le regioni, trovando risposta da 16 regioni italiane diverse, mediante un iniziale campionamento a scelta ragionata. Gli studenti del CdL in Scienze della Formazione Primaria hanno provveduto ad inviare il questionario a tutte le scuole della Regione Umbria, mentre per le scuole delle altre regioni italiane ci si è avvalsi dell'intermediazione dei relativi Uffici Scolastici Regionali, che hanno inoltrato lo strumento alle scuole presenti sui territori. Per quanto riguarda il sottoinsieme di scuole italiane all'estero, attraverso il supporto e la collaborazione del Centro per il Libro e la Lettura, il MAECI (Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale) ha diffuso il questionario a istituti in 17 paesi sia europei che extraeuropei, inclusi Arabia Saudita, Argentina, Grecia, Svizzera e Venezuela. Per entrambi i sottocampioni, i questionari sono stati inviati via email agli indirizzi ufficiali delle scuole e compilati dai dirigenti o dai docenti designati come responsabili dei progetti di lettura nelle rispettive scuole.

Il campione finale presenta un'ampia maggioranza di dirigenti/docenti di sesso femminile (87%), con una limitata componente maschile (13%). Come è stato anticipato in precedenza, il campione offre una rappresentazione notevole delle diverse regioni italiane e mostra una ragionevole uniformità a livello delle macro-aree globali (Figg. 1 e 2).

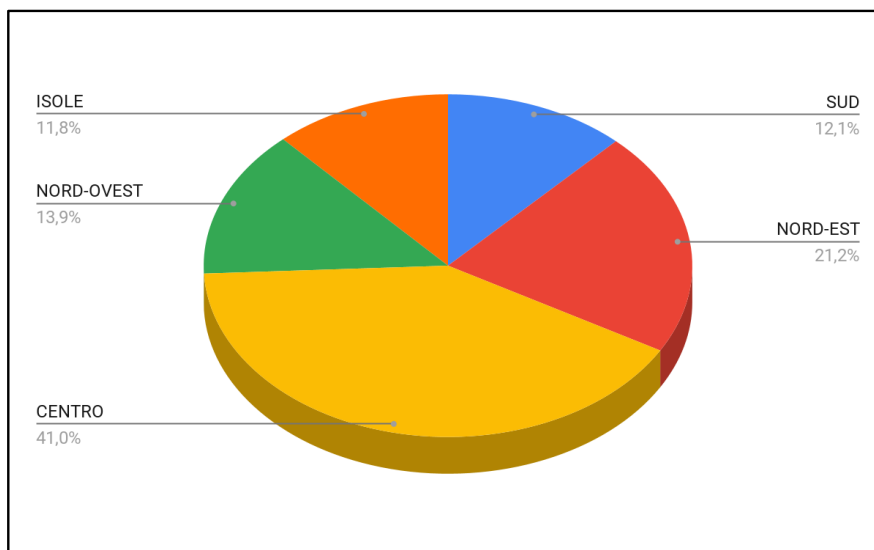


Figura 1. Aree geografiche di provenienza del campione delle scuole italiane in Italia

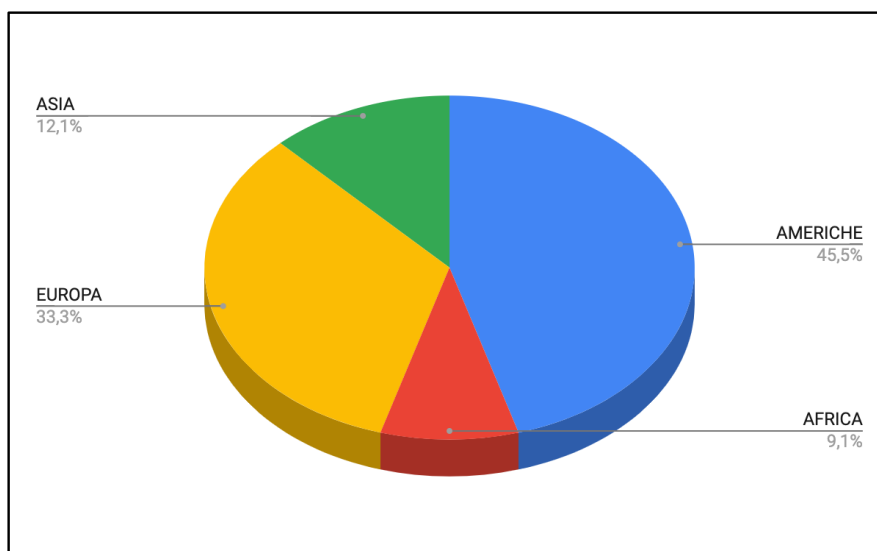


Figura 2. Aree geografiche di provenienza del campione delle scuole italiane all'estero

In termini anagrafici, si evidenzia una predominanza di dirigenti/docenti di età compresa tra i 46 e i 60 anni (69%), seguiti da una significativa presenza nella fascia di età 30-45 anni (18%). Solo il 10% dei partecipanti ha più di 60 anni e una minima percentuale sotto i 30 anni (1%). Per quanto concerne l'esperienza nel settore, quasi la metà dei partecipanti ha oltre 20 anni di attività nell'insegnamento, nella gestione o nella direzione scolastica (49%), mentre l'altra metà ha tra 5 e 13 anni (23%), tra 16 e 20 anni (17%), e solo una piccola parte meno di 5 anni (11%).

4.2 Strumenti

Il questionario utilizzato per l'indagine è stato adattato e tradotto in tre lingue diverse oltre alla lingua italiana (inglese, francese e spagnolo), al fine di facilitare la fruizione da parte degli istituti scolastici all'estero.

Effects of Reading

La sua struttura prevedeva domande a risposta chiusa con scelta multipla e *una sola alternativa possibile* (es. scala Likert a 7 o 9 punti, vero/falso ecc.); domande a risposta chiusa con scelta multipla e *più possibilità di risposte possibili* (es. domande a griglia); domande a risposta aperta. Lo strumento mirava a esplorare vari aspetti legati alle iniziative di educazione e promozione della lettura all'interno degli istituti, tra cui le attività svolte, le tecniche e le metodologie impiegate, gli ambienti scolastici ed extrascolastici dedicati a tali pratiche, nonché le esperienze didattiche considerate più efficaci e le tattiche innovative adottate dai docenti. In aggiunta, le scuole erano invitate a fornire informazioni sui sistemi adottati per valutare l'efficacia, i vantaggi e l'apprezzamento di studenti e studentesse riguardo alle attività e ai metodi implementati.

4.3 Analisi dei dati

Per quanto riguarda le domande a risposta chiusa, l'analisi dei dati raccolti attraverso il questionario è stata effettuata calcolando la distribuzione delle frequenze percentuali di risposta. Le domande in questione sono state successivamente analizzate per identificare possibili correlazioni tra di loro. A tale scopo, è stato utilizzato il coefficiente di correlazione di Pearson, che varia da -1 a +1, indicando l'intensità e la direzione della relazione tra due variabili. Un coefficiente tra $|0,3|$ e $|0,5|$ indica una correlazione moderata, che può essere positiva o negativa a seconda del segno, mentre un coefficiente superiore a $|0,5|$ suggerisce una forte correlazione. Analizzando 24 domande, è stata creata una matrice di correlazione 24×24 , dove ogni cella rappresenta il valore del coefficiente r tra le coppie di domande.

5. Risultati

Verranno qui discussi alcuni dei risultati emersi dall'analisi descrittiva e correlazionale dei dati. Nella sezione anagrafica del questionario erano presenti due domande esplorative in cui veniva chiesto al rispondente di esprimere fino a tre preferenze in merito alle definizioni di promozione alla lettura ed educazione alla lettura. I risultati hanno messo in evidenza una distinzione poco chiara delle percezioni relative ai due costrutti: come mostrato dai grafici, molti rispondenti tendono ad attribuire caratteristiche tipicamente associate all'educazione, come la continuità delle azioni piuttosto che l'episodicità e la frammentarietà, anche alla promozione della lettura. Solo in rari casi viene evidenziata la sporadicità degli eventi, che è tipica della promozione. Inoltre, meno della metà dei partecipanti enfatizza l'importanza di concentrarsi sul lettore piuttosto che sul libro come elemento fondamentale dell'educazione alla lettura, indicando così una mancanza di distinzione netta, a livello concettuale, tra educazione e promozione (Figg. 3 e 4).

Effects of Reading

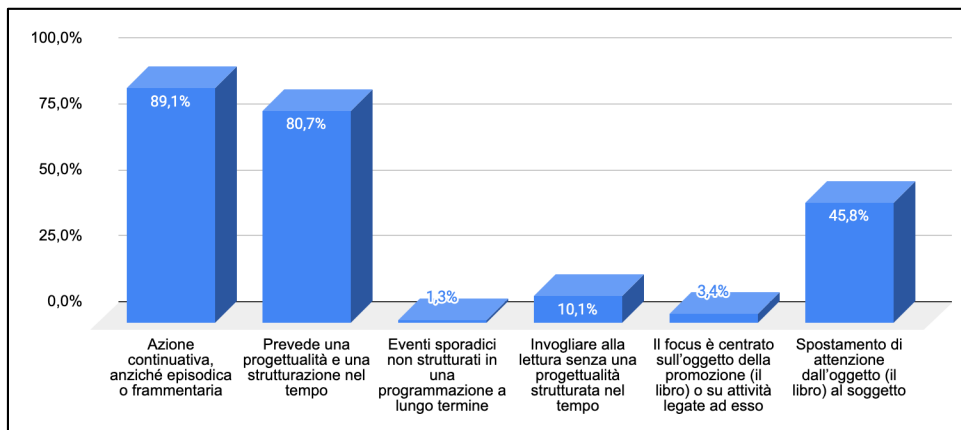


Figura 3. Credenze rispetto alla definizione di “educazione alla lettura”

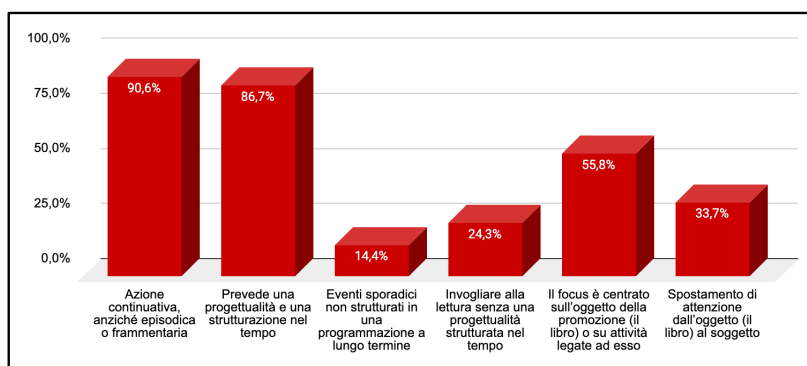


Figura 4. Credenze rispetto alla definizione di “promozione della lettura”

Quasi un terzo dei dirigenti/docenti coinvolti (27,6%) indica che nelle loro scuole vengono assegnati tempi e spazi occasionali per le attività di lettura, oscillando tra un'ora ogni due settimane fino a una al mese, o, persino, a nessun impegno dedicato. La quota prevalente dei rispondenti, 51,5% complessivo, segnala l'assegnazione di una (31,28%) o due ore settimanali (20,20%) dedicate a tali attività (Fig. 5). Sebbene questa cadenza possa sembrare regolare, essa si manifesta come una pratica non integrata sistematicamente nel curriculum, suggerendo una persistenza di approcci discontinui all'educazione alla lettura nelle istituzioni scolastiche coinvolte nello studio.

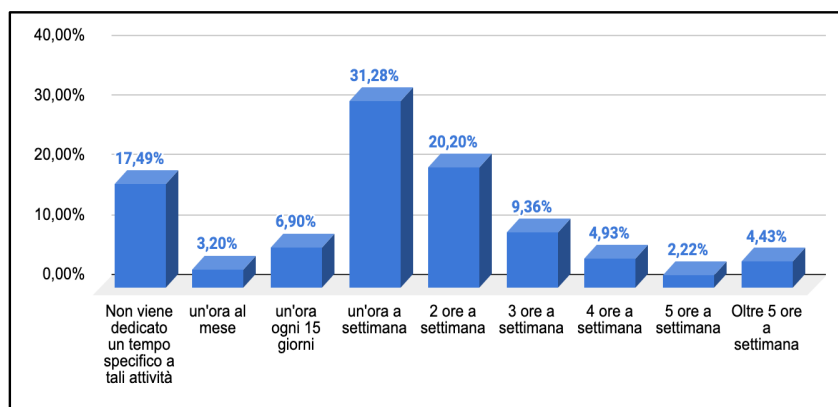


Figura 5. Tempo medio dedicato ad attività relative alla lettura negli istituti del campione

Effects of Reading

Poco più della metà dei soggetti intervistati ha indicato che solo una porzione limitata delle classi, da nessuna (14,78%) a poche (26,85%) e fino alla metà (10,10%) del totale presente nell'istituto, dedica un tempo per l'uso e la gestione delle biblioteche di classe (Fig. 6). Il 39% indica la maggior parte delle classi (20,94%) o tutte (18,97%). Questo dato sottolinea una distribuzione fortemente ineguale delle risorse bibliotecarie nel tessuto educativo delle scuole. Tale situazione può riflettere varie problematiche, inclusa la scarsa priorità data alla lettura come strumento di apprendimento continuo e la mancanza di risorse o di supporto istituzionale per mantenere e valorizzare questi spazi e un personale dedicato e qualificato che se ne occupi.

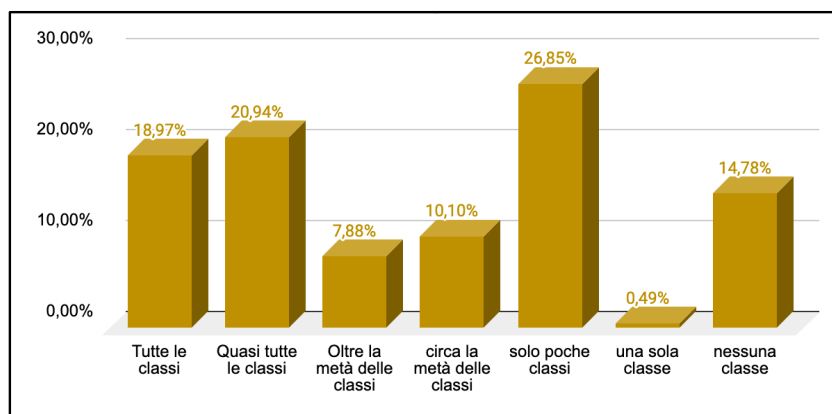


Figura 6. Numero di classi che dedicano tempo all'utilizzo e alla cura di una biblioteca di classe

Ancora, in un terzo degli istituti scolastici (28,5%), le attività formative dedicate alla lettura e all'educazione alla lettura vengono organizzate molto sporadicamente o non sono previste affatto ("mai", "quasi mai", "raramente") e nel 40% solo qualche volta. Al contrario, meno di un terzo degli istituti ha adottato un approccio di formazione continua e regolare (Fig. 7) su queste tematiche. Questa lacuna formativa suggerisce una mancanza di enfasi sull'importanza di educazione e promozione della lettura. La formazione e l'aggiornamento, infatti, oltre a fornire una strumentazione adeguata per proporre la lettura costituiscono un potente fattore motivazionale e di coinvolgimento degli insegnanti.

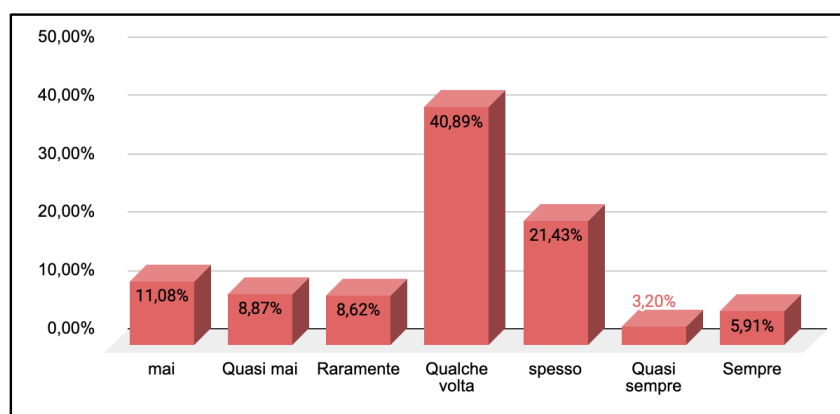


Figura 7. Frequenza della promozione della formazione sulla lettura negli istituti del campione

In coda al questionario, è stato chiesto a dirigenti/docenti di suggerire in che modo andrebbe migliorata la programmazione scolastica sul tema della promozione/educazione alla lettura, previa risposta affermativa alla domanda filtro ("Secondo Lei andrebbe migliorata la programmazione dell'educazione/promozione della

Effects of Reading

lettura all'interno del suo istituto?). Le risposte sono state successivamente sottoposte a una categorizzazione ex-post fatta da due valutatori indipendenti, le cui risposte sono state poi triangolate.

L'analisi delle proposte ha permesso di identificare quattro macrocategorie principali individuabili come azioni di miglioramento: "Coinvolgimento Esterno", "Promozione di eventi o progetti", "Coinvolgimento degli Studenti" e "Azioni rivolte ai (o messe in atto dai) docenti". All'interno di queste macrocategorie, sono state individuate 21 sottocategorie per le proposte legate alla promozione della lettura e 20 per quelle relative all'educazione alla lettura: le sottocategorie risultano essere identiche ad eccezione della presenza dei "gruppi di lettura", che figurano unicamente nelle proposte di promozione e non in quelle di educazione.

Posto che una significativa maggioranza del campione percepisce la necessità di apportare miglioramenti alle strategie di promozione ed educazione alla lettura (86%), per ciò che concerne la promozione (Fig. 8), dalle risposte emerge chiaramente l'importanza attribuita agli interventi formativi sistematici e strutturati per i docenti, così come un accento sulle pratiche direttamente implementabili dagli insegnanti, quali l'estensione del tempo dedicato alla lettura e l'adozione di un approccio integrato e verticale nella progettazione del curriculum di lettura. Questi elementi sono identificati dai partecipanti come pilastri fondamentali su cui poggiare la promozione della lettura. Inoltre, nell'ambito della promozione di eventi e progetti, i dirigenti e i docenti sottolineano l'importanza di migliorare sia la struttura che i contenuti delle biblioteche scolastiche, oltre a promuovere l'incentivazione al prestito librario.

Per ciò che attiene all'educazione (Fig. 9), si osserva una distribuzione più omogenea delle risposte, indicativa di una percezione diffusa riguardo la necessità di interventi multidimensionali e integrati. La centralità del coinvolgimento di entità esterne, in particolare il ruolo delle biblioteche e delle risorse territoriali dedicate alla lettura, emerge come aspetto significativo. Allo stesso modo, si evidenziano l'importanza della valorizzazione delle risorse bibliotecarie interne alle scuole, del prestito librario, della condivisione di buone pratiche di lettura, nonché dello sviluppo e dell'implementazione di gruppi di lettura studenteschi e di programmi di formazione specifica e sistematica per i docenti.



Figura 8. Percentuali di frequenza delle risposte per le sottocategorie relative alle proposte di promozione

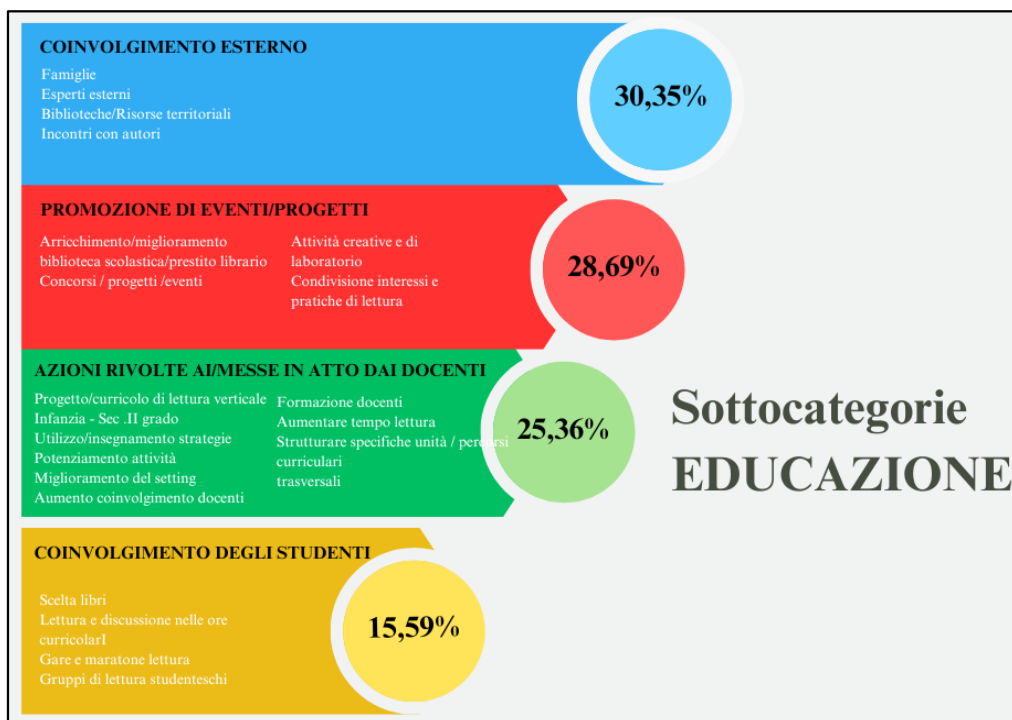


Figura 9. Percentuali di frequenza delle risposte per le sottocategorie relative alle proposte di educazione

Le analisi correlazionali hanno rivelato l'esistenza di correlazioni significative e positive ($p < .01$) tra diverse dimensioni del questionario. Specificatamente, si osserva una relazione significativa tra il tempo dedicato all'implementazione di percorsi didattici dedicati all'educazione alla lettura, il tempo impiegato in attività specifiche di lettura, e le diverse modalità di lettura adottate. Nello specifico, si segnala una forte correlazione tra il tempo dedicato ad attività relative alla lettura e quello impiegato nell'implementazione di percorsi di educazione alla lettura; si osservano correlazioni moderatamente positive tra il tempo speso in attività di educazione alla lettura e la lettura individuale e quella ad alta voce. Specificamente, il tempo impiegato in attività di lettura mostra una correlazione più forte con la lettura ad alta voce effettuata dal docente con testi da lui scelti ($r = .459$) e una correlazione minore con la lettura individuale di testi selezionati dagli studenti ($r = .350$). Al contrario, il tempo dedicato in percorsi di educazione alla lettura mostra una forte correlazione ($r = .348$) con la lettura ad alta voce del docente (quando i testi scelti con gli studenti), e più debole ($r = .326$) con la lettura ad alta voce del docente (quando i testi sono scelti dal docente).

Le correlazioni tra il tempo speso in educazione alla lettura, le attività di lettura, e l'insegnamento esplicito di strategie di lettura sono relativamente più deboli ($r = .308$ e $r = .305$ rispettivamente). Inoltre, le diverse modalità di lettura mostrano correlazioni positive e moderate tra loro: ad esempio, la correlazione tra le modalità di lettura ad alta voce varia da moderate a quasi forti ($r = .656$ per testi scelti dal docente, $r = .379$ per testi scelti con gli studenti), mentre per la lettura individuale la correlazione è moderata ($r = .462$ per testi scelti dagli studenti).

Interessante è anche l'analisi delle correlazioni tra la frequenza con cui gli studenti leggono in classe e altre modalità di lettura (Fig. 10), mostrando una correlazione debole-moderata ($r = .303$) con la lettura individuale di titoli scelti dagli studenti, e una più forte con la lettura individuale di titoli scelti dai docenti ($r = .453$). I risultati potrebbero dunque suggerire che un maggiore investimento temporale nelle pratiche di lettura è associato a una varietà e a una ricchezza maggiori nelle modalità di lettura. La presenza di tali

Effects of Reading

correlazioni sottolinea l'importanza di integrare approcci didattici vari e dinamici nell'educazione alla lettura, sostenendo l'efficacia di un impegno continuativo e mirato nelle relative aree.

	Nel suo istituto quanto tempo viene mediamente dedicato, in ogni classe ad attività relative specificatamente alla lettura?	Nel suo istituto quanto tempo viene mediamente dedicato, in ogni classe, all'implementazione di percorsi di educazione alla lettura?	Modalità di lettura: Individuale (es. la classe dedica un'ora alla settimana alla lettura dove ciascun studente/studentessa legge in autonomia ciò che desidera)	Modalità di lettura: Individuale (es. la classe dedica un'ora alla settimana alla lettura dove tutti leggono ciò che ha indicato il docente)	Modalità di lettura: Lettura del docente condivisa ad alta voce (titoli scelti con i bambini/ragazzi)	Modalità di lettura: Lettura del docente condivisa ad alta voce (titoli scelti dal docente)	Modalità di lettura: Gli studenti/le studentesse leggono alla classe (titoli scelti dal docente)	Modalità di lettura: Alternata (differenti modalità di lettura sono contemplate)	All'interno del suo istituto, quanti giorni alla settimana, in media, sono dedicati all'insegnamento esplicito di strategie/abilità di lettura? (Si escludono le attività antologiche, narrative e grammaticali relative ai brani antologici).
Nel suo istituto quanto tempo viene mediamente dedicato, in ogni classe, all'implementazione di percorsi di educazione alla lettura?	.629**								
Modalità di lettura: Individuale (es. la classe dedica un'ora alla settimana alla lettura dove ciascun studente/studentessa legge in autonomia ciò che desidera)	.350**	.340**							
Modalità di lettura: Individuale (es. la classe dedica un'ora alla settimana alla lettura dove tutti leggono ciò che ha indicato il docente)	.352**	.336**	.462**						
Modalità di lettura: Lettura del docente condivisa ad alta voce (titoli scelti con i bambini/ragazzi)	.393**	.348**	.360**	.366**					
Modalità di lettura: Lettura del docente condivisa ad alta voce (titoli scelti dal docente)	.459**	.326**	.304**	.306**	.656**				
Modalità di lettura: Gli studenti/le studentesse leggono alla classe (titoli scelti dal docente)	.295**	.253**	.303**	.453**	.395**	.458**			
Modalità di lettura: Alternata (differenti modalità di lettura sono contemplate)	.254**	.295**	.271**	.273**	.379**	.385**	.493**		
All'interno del suo istituto, quanti giorni alla settimana, in media, sono dedicati all'insegnamento esplicito di strategie/abilità di lettura? (Si escludono le attività antologiche, narrative e grammaticali relative ai brani antologici).	.302**	.308**	.252**	.345**	.295**	.272**	.264**	.212**	

Figura 10. Correlazioni tra le attività specificatamente relative alla lettura, l'implementazione di percorsi di educazione alla lettura e le modalità di lettura (N = 406)

Sono state inoltre identificate ulteriori relazioni statisticamente significative tra diverse dimensioni del questionario. In particolare, si evidenziano due correlazioni positive e moderate che sottolineano l'importanza dell'interazione tra la scuola e l'ambiente familiare degli studenti. La prima correlazione ($r = .365$) tra la frequenza con cui le famiglie vengono coinvolte nelle attività scolastiche e il numero di classi che dedicano tempo specifico per la gestione e la cura delle biblioteche di classe suggerisce che un maggiore impegno familiare può incentivare la valorizzazione delle risorse librarie a livello di classe. Questo può riflettere una maggiore consapevolezza e sostegno da parte delle famiglie nei confronti dell'importanza dell'accesso ai libri e della lettura come parte integrante del percorso di educazione alla lettura.

La seconda correlazione ($r = .389$) tra il coinvolgimento delle famiglie e la frequenza con cui viene promossa la formazione dei docenti sull'educazione alla lettura (Fig. 11) indica che l'interesse e l'investimento delle famiglie possono avere un impatto positivo sulla propensione degli istituti a investire nella formazione professionale dei docenti in questo ambito. Questo risultato può far riflettere sul fatto che una comunità scolastica supportata attivamente dalle famiglie possa essere aiutata a perseguire con maggiore determinazione gli obiettivi relativi all'educazione alla lettura, tra cui l'aggiornamento e il miglioramento delle competenze didattiche ad essa legate.

	Le classi dell'istituto dedicano uno spazio all'uso ed alla cura di una biblioteca di classe?	All'interno del suo istituto si è soliti coinvolgere le famiglie degli studenti/studentesse in attività inerenti la lettura?
All'interno del suo istituto si è soliti coinvolgere le famiglie degli studenti/studentesse in attività inerenti la lettura?	,365**	
All'interno del suo istituto, viene promossa la formazione dei docenti sulla lettura e sull'educazione alla lettura?	,150**	,389**

** La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

Figura 11. Correlazioni tra la presenza di biblioteche di classe, la formazione dei docenti e il coinvolgimento delle famiglie

6. Discussione e conclusioni

Il presente contributo si poneva l'obiettivo di esplorare le pratiche di promozione della lettura ed educazione alla lettura all'interno di un campione di scuole italiane nel nostro Paese e di scuole italiane o istituti di cultura italiana all'estero. Il primo aspetto che emerge in maniera forte è una non chiara distinzione tra i costrutti di "promozione della lettura" ed "educazione della lettura" e dunque la possibilità, almeno da parte di alcuni, di leggere, erroneamente, proprie azioni promozionali come azioni di educazione alla lettura. In tal senso, questa evidenza sollecita una riflessione sull'importanza di implementare la formazione degli insegnanti, in modo da favorire l'utilizzo di strategie e direzionare le politiche scolastiche future in maniera più appropriata. La prevalenza di approcci discontinui alla lettura, dunque più "promozionali" (anche laddove diversamente denominati) nelle scuole potrebbe suggerire che, nonostante ci sia un tempo dedicato alle attività di lettura, queste non sono ancora pienamente integrate nei curricula e non assumono la forma graduale, ricorsiva e centrata sui soggetti che dovrebbero avere le didattiche di educazione alla lettura. Tutto questo sembra riflettersi in un'assenza di consapevolezza della lettura come pratica integrata e facilitante rispetto all'apprendimento continuo. Va in questa direzione anche la parziale presenza e integrazione e/o utilizzo delle risorse bibliotecarie, specie di classe, le quali faciliterebbero un accesso ampio e regolare ai libri per bambini e ragazzi: la presenza di libri e il contatto quotidiano con gli stessi crea condizioni favorevoli allo sviluppo di una relazione. Le correlazioni tra i tempi dedicati alla lettura e le differenti modalità messe in atto rafforzano l'idea che l'incremento del tempo utilizzato per le attività di lettura può contribuire a migliorare l'esperienza educativa; in questa direzione, si inserisce l'importanza di un maggior focus sull'insegnamento esplicito delle strategie di lettura, dal momento che si osserva una debole correlazione tra questa dimensione e tempi/attività di lettura.

Alla luce di quanto emerso dunque, appare essenziale la promozione di una maggior integrazione delle attività di lettura nel curriculum scolastico, conferendo loro regolarità e sistematicità, in modo da contribuire a formare un ambiente educativo più focalizzato sull'educazione alla lettura. Inoltre, appare chiara la necessità di un duplice investimento per incrementare l'efficacia delle risorse bibliotecarie come punto nevralgico in un'ottica di educazione alla lettura: incontri di formazione dedicati ad aggiornamenti bibliografici per insegnanti ed educatrici/educatori e aggiornamenti bibliografici "materiali" nelle biblioteche potrebbero consentire una miglior gestione, in modo da provare a instaurare un circolo virtuoso per il coinvolgimento da parte di bambini e ragazzi.

Effects of Reading

In relazione a questo aspetto, si pone dunque l'esigenza di una continuità anche in questo senso: strategie e metodologie di educazione alla lettura sembrano aspetti centrali su cui strutturare un impianto formativo che favorisca il coinvolgimento attivo degli studenti nelle attività di lettura, nel tentativo di non renderli soggetti passivi, oggetto di promozione.

I risultati avvalorano l'importanza di un maggior coinvolgimento della rete familiare e delle risorse di comunità a tutto tondo nel processo di educazione alla lettura, viste le correlazioni positive intercorrenti tra l'engagement familiare e l'investimento scolastico in formazione e risorse: un intervento sistemico, dunque, che possa rendere la lettura un processo e un'esperienza efficace su più fronti.

Riferimenti bibliografici

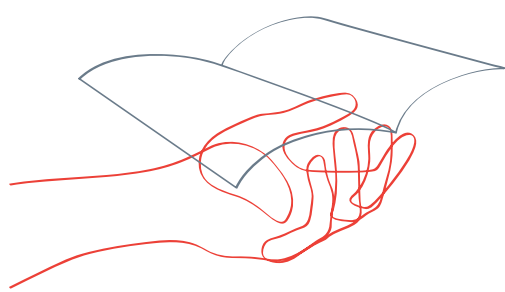
- Aram, D., & Shapira, R. (2012). Parent-child shared book reading and children's language, literacy, and empathy development. *Rivista italiana di educazione familiare*, 2, 55-65. <https://doi.org/10.1400/227336>.
- Batini, F. (2021). *Ad Alta Voce. La lettura che fa bene a tutti*. Giunti.
- Batini, F. (2022a). *Il futuro della lettura ad alta voce: Alcuni risultati della ricerca educativa internazionale*. Franco-Angeli.
- Batini, F. (2022b). *Lettura Ad Alta Voce. Ricerche e Strumenti per Educatori, Insegnanti e Genitori*. Carocci.
- Batini, F. (Ed.) (2023). *La lettura ad alta voce condivisa. Un metodo in direzione dell'equità*. Il Mulino.
- Batini, F., & Bartolucci, M. (2019). La promozione del benessere scolastico e l'empowerment cognitivo degli studenti attraverso la lettura ad alta voce: una sperimentazione nazionale. In L. Castelli, J. Marcionetti, A. Plata, & A. Ambrosetti (Eds.), *Well-being in Education Systems, Conference Abstract Book. Locarno 2019* (pp. 170–173). Hogrefe AG.
- Batini, F., Bartolucci, M., & Toti, G. (2019). Gli effetti della lettura di narrativa nell'infanzia: un mezzo per potenziare lo sviluppo di abilità cognitive e psicologiche. *Ricerche Pedagogiche*, LIII(211), 121–134.
- Batini, F., Barbisoni, G., & Marchetta, G. (2023). Shared reading aloud as a tool to improve integration: an experiment in Porta Palazzo (Turin, Italy). *J-Reading Journal of Research and Didactics in Geography*, 1, 25–39.
- Batini, F., Brizioli, I., Mancini, A., Susta, M., & Scierri, I. D. M. (2021a). Lettura e comprensione: Una revisione sistematica della letteratura. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 16(1), 79-86.
- Batini, F., D'Autilia, B., Barbisoni, G., & Toti, G. (2024). Reading Aloud and the Use of CAS-2 Battery to Assess Cognitive Skills Improvement. *Education Research International*, 2024, 1-10. <http://dx.doi.org/10.1155/2024/8868497>.
- Batini, F., D'Autilia, B., Pera, E., Lucchetti, L., & Toti, G. (2020). Reading Aloud and First Language Development: A Systematic Review. *Journal of Education and Training Studies*, 8(12), 49-68. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v8i12.5047>.
- Batini, F., Luperini, V., Cei, E., Izzo, D., & Toti, G. (2021b). The association between reading and emotional development: a systematic review. *Journal of Education and Training Studies*, 9(1), 12-50. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v9i1.5053>.
- Batini, F., Toti, G. (2024). Shared reading aloud to enhance language and literacy. *Education*, 3(13), 1-17. <https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2357055>
- Bavishi, A., Slade, M. D., & Levy, B. R. (2016). A chapter a day: Association of book reading with longevity. *Social science & medicine*, 164, 44-48. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.07.014>.
- Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational psychology*, 102(4), 773-785. <http://dx.doi.org/10.1037/a0020084>.
- Billington, J. (2020). *Reading and Mental Health*. Springer.
- Bleza Picherle, S. (2017). *Formare lettori, promuovere la lettura: riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola*. FrancoAngeli.
- Boscolo, P. (Ed.). (2002). *La scrittura nella scuola dell'obbligo: insegnare e motivare a scrivere*. Laterza.

Effects of Reading

- Brunello, G., Weber, G., & Weiss, C. T. (2017). Books are forever: Early life conditions, education and lifetime earnings in Europe. *The Economic Journal*, 127(600), 271-296. <http://dx.doi.org/10.1111/ecoj.12307>.
- Bruner, J. S. (1968). *Processes of cognitive growth: Infancy*. Clark University Press with Barri Publishers.
- Bruner, J. S. (1973). *Beyond the Information Given*. W.W. Norton and Company.
- Candela, V., Cei, E., & Pera, E. (2022). La lettura ad alta voce nella prima infanzia. Un resoconto del primo anno di ricerca-azione con Leggere: Forte. *Bambini*, 38(3) (mar.), 16-19.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X., & Tomblin, J. B. (2001). Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32(1), 38-50. [http://dx.doi.org/10.1044/0161-1461\(2001/004\)](http://dx.doi.org/10.1044/0161-1461(2001/004)).
- Chambers, A. (2015). *Il lettore infinito*. Equilibri.
- Cremin, T., Mottram, M., Collins, F., Powell, S., & Drury, R. (2012). Building communities: Teachers researching literacy lives. *Improving schools*, 15(2), 101-115. <http://dx.doi.org/10.1177/1365480212450233>.
- De Carlo, M. E., & Marchetta, G. (2023). Pratiche di lettura ad alta voce: una prospettiva multilivello. In F. Batini (Ed.), *La lettura ad alta voce condivisa. Un metodo in direzione dell'equità* (pp. 167-187). Il Mulino.
- Dunst, C. J., Simkus, A., & Hamby, D. W. (2012). Relationship between age of onset and frequency of reading and infants' and toddlers' early language and literacy development. *Center for Early Literacy Learning*, 5(3), 1-10.
- Ece Demir-Lira, Ö., Applebaum, L. R., Goldin-Meadow, S., & Levine, S. C. (2019). Parents' early book reading to children: Relation to children's later language and literacy outcomes controlling for other parent language input. *Developmental Science*, 22(3). <http://dx.doi.org/10.1111/desc.12764>.
- Eurostat. (2022). *EU statistics on income and living conditions (EU-SILC) methodology*. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=EU_statistics_on_income_and_living_conditions_\(EU-SILC\)_methodology](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=EU_statistics_on_income_and_living_conditions_(EU-SILC)_methodology)
- González Medina, M. A., & Treviño Villarreal, D. C. (2020). Reading promotion, behaviour, and comprehension and its relationship to the educational achievement of Mexican high school students. *Cogent Education*, 7(1).
- Herbers, J. E., Cutuli, J. J., Supkoff, L. M., Heistad, D., Chan, C.-K., & Hinz, E., et al. (2012). Early Reading Skills and Academic Achievement Trajectories of Students Facing Poverty, Homelessness, and High Residential Mobility. *Educational Researcher*, 41(9), 366-374. <https://doi.org/10.3102/0013189X12445320>.
- Istat. (2023). *Annuario statistico italiano*. Retrieved May, 13, 2024, from https://www.istat.it/storage/ASI/2023/ASI_2023.pdf.
- Katsuta, H., & Sawada, E. (2021). Encouraging Independent Readers: Combining Reading Workshop and Textbook-Based Lessons in a Japanese High School Classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 64(5), 563-573. <http://dx.doi.org/10.1002/jaal.1135>.
- Kidd, D., & Castano, E. (2019). Reading literary fiction and theory of mind: Three preregistered replications and extensions of Kidd and Castano (2013). *Social Psychological and Personality Science*, 10(4), 522-531.
- Lonigan, C. J. (2006). Development, assessment, and promotion of preliteracy skills. *Early Education and Development*, 17(1), 91-114. http://dx.doi.org/10.1207/s15566935eed1701_5.
- Lawson, K. (2012). The real power of parental reading aloud: Exploring the affective and attentional dimensions. *Australian Journal of Education*, 56(3), 257-272.
- Lonigan, C. J., & Shanahan, T. (2009). Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Executive Summary. A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention. *National Institute for Literacy*. Retrieved May, 9, 2024, from <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPSummary.pdf>.
- Luperini, R. (2013). *Insegnare la letteratura oggi*. Manni.
- McInnes, A., Humphries, T., Hogg-Johnson, S., & Tannock, R. (2003). Listening comprehension and working memory are impaired in attention-deficit hyperactivity disorder irrespective of language impairment. *Journal of abnormal child psychology*, 31, 427-443.
- New York Comprehensive Center (2011). *Informational Brief: Impact of School Libraries on Student Achievement*. Retrieved May 9, 2024, from https://www.nysl.nysed.gov/libdev/nyla/nycc_school_library_brief.pdf.
- Nurkaeti, N., Aryanto, S., & Gumala, Y. (2019). Read aloud: a literacy activity in elementary school. *PrimaryEdu: Journal of Primary Education*, 3(2), 55-61. <http://dx.doi.org/10.22460/pej.v3i2.1377>.

Effects of Reading

- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460.
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. *Developmental psychology*, 38(6), 934-947. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.38.6.934>.
- Taboada, A., Tonks, S., Wigfield, A., & Guthrie, J. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, 22, 85-106. <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-008-9133-y>.
- Valencia, A. G., & de Oca García, R. M. (2004). La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario. El caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México. *Revista iberoamericana de educación*, 34(3), 1-12.
- Villaseñor, L. M. (2006). Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en Educación Secundaria Obligatoria. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 2, 105-122.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69(3), 848-872. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>.
- Whitten, C., Labby, S., & Sullivan, S. L. (2019). The impact of pleasure reading on academic success. *Journal of Multidisciplinary Graduate Research*, 2(1), 48-64.
- Wright, T. S., Cervetti, G. N., Wise, C., & McClung, N. A. (2022). The impact of knowledge building through conceptually-coherent read alouds on vocabulary and comprehension. *Reading Psychology*, 43(1), 70-84. <https://doi.org/10.1080/02702711.2021.2020187>.



Esperienze di lettura aumentate con l'Intelligenza Artificiale: percorsi formativi per docenti in una prospettiva narrativa Augmented reading experiences with Artificial Intelligence: training paths for teachers from a narrative point of view

Laura Ceccacci

Équipe formative territoriali | Ministero dell'Istruzione e del Merito | lauraceccacci3@gmail.com

ABSTRACT

The alliance between paper-based books and generative Artificial Intelligence (AI) is the focus of a paper that recounts the professional experience of a teacher trainer.

Numerous studies document that the reduction of paper-based reading practice has a negative impact on students' text comprehension skills. This evidence directly challenges the educational world, both on the teaching and training side, to create a dialogue between traditional text reading practices and the digital ecosystem. The potential of generative AI offers great opportunities.

Several local and national training activities have taken place over the past two years. Proposals have been submitted for workshop training courses to develop teachers' digital pedagogical skills that can be replicated in classrooms to enhance students' reading experiences, making them more enjoyable, interesting and intellectually stimulating through the integration of generative AI tools.

The paper documents the experiences aimed at facilitating a dialogue between AI and book-form in teaching practice, with reference also to the reception and satisfaction of teachers. The detailed steps for implementing and replicating the workshops are presented, along with reference scenarios and explanations of the methodologies, strategies, and tools that can be adopted. An articulated repertoire of free online resources is also provided.

Keywords: evidence-based education, teacher training, artificial intelligence, augmented reading, teaching practices

L'articolo si concentra sull'integrazione tra libro cartaceo e intelligenza artificiale (IA) generativa, evidenziando l'esperienza di una formatrice nel contesto educativo. Numerosi studi indicano che la diminuzione dell'uso del libro cartaceo influisce negativamente sulle competenze di comprensione del testo degli studenti. Questa constatazione solleva sfide significative per il mondo della scuola, sia in termini di insegnamento che di formazione, spingendo verso un dialogo tra le tradizionali pratiche di lettura e l'ambiente digitale. L'IA generativa offre ampie opportunità, e il contributo esplora il suo potenziale nel contesto della promozione delle competenze pedagogiche digitali tra gli insegnanti. Nel corso di un biennio, sono stati svolti diversi interventi formativi laboratoriali rivolti a insegnanti locali e nazionali, proponendo attività replicabili in classe per potenziare le esperienze di lettura degli studenti, rendendole più stimolanti intellettualmente e integrando strumenti basati sull'IA generativa. L'articolo documenta le esperienze condotte, mostrando come l'IA e il libro tradizionale possano dialogare efficacemente nelle pratiche didattiche. Vengono presentati dettagliatamente i passaggi per l'implementazione e la riproduzione dei laboratori, illustrando scenari di riferimento, metodologie, strategie e strumenti utilizzabili. Sono inclusi anche un repertorio articolato di risorse online gratuite per supportare l'attuazione di queste iniziative educative innovative.

Parole chiave: istruzione basata su evidenze, formazione degli insegnanti, intelligenza artificiale, lettura aumentata, pratiche di insegnamento

Citation: Ceccacci, L. (2024). Esperienze di lettura aumentate con l'Intelligenza Artificiale: percorsi formativi per docenti in una prospettiva narrativa. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 3(1), 29-39. <https://doi.org/10.7347/EdL-01-2024-03>.

Corresponding Author: Laura Ceccacci | lauraceccacci3@gmail.com

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

Pensa MultiMedia ISSN 2785-7050 | DOI: 10.7347/EdL-01-2024-03

Effects of Reading

1. Premessa

Martedì 20 febbraio 2024, presso l'auditorium del Centro culturale di Milano, si è tenuto un incontro durante il quale Derrick De Kerckhove, celebre filosofo e sociologo della comunicazione, ed Emanuele Frontoni, infaticabile professore di Computer Science esperto di IA dell'ateneo di Macerata, co-director del Vision Robotics & Artificial Intelligence Lab di Ingegneria dell'Informazione, hanno dialogato sul tema *Artificiale e reale, la sfida. Le nuove macchine e l'uomo*¹.

Tra i numerosi e stratificati spunti di riflessione offerti, la locuzione “sfida in alleanza”, un'antinomia, bene sintetizza due dei temi toccati, che dialogano immediatamente col mondo della scuola: l'urgenza per la comunità educante di riavvicinarsi al dialogo intergenerazionale e il ruolo chiave dell'integrazione dei saperi, umanistico e tecnologico, per alimentare il capitale cognitivo indispensabile per misurarsi con le straordinarie opportunità offerte dall'intelligenza artificiale (IA) generativa.

Questa sfida in alleanza può essere messa in atto attraverso molteplici strategie, che mettono in gioco risorse, metodologie, epistemologie disciplinari diverse. Tra esse può sicuramente essere annoverata la promozione della lettura su carta nelle nuove generazioni attraverso il digitale e l'IA, chiamando direttamente in causa una specifica categoria di professionisti: gli insegnanti.

2. Lettura ed ecosistema digitale: gli spazi

Numerosi studi e ricerche nel panorama internazionale hanno reso disponibili dati che confrontano l'efficacia di lettura tradizionale e lettura digitale, operazione assai complessa per la molteplicità delle variabili chiamate in causa (per una sintesi FLE, 2023; Batini et al., 2021; Nardi et al., 2023, Nardi, 2022b; Roncaglia, 2021). L'espressione “effetto di inferiorità dello schermo” (Ben-Yehudah & Eshet-Alkalai, 2021) ne riassume i principali risultati: “quando non si leggono testi informativi brevi come news, aggiornamenti, post ma testi più lunghi, complessi, cognitivamente ed emotivamente più impegnativi, la comprensione tende ad essere migliore se si legge su carta rispetto alla lettura in digitale. Ciò spinge a ritenere ancora il medium cartaceo come il mezzo migliore per comprendere a fondo un testo, memorizzare ed estrarne nuove informazioni” (Nardi et al., 2023, p. 78).

Sebbene sia una conclusione provvisoria, poiché la pratica della lettura digitale è relativamente giovane per poterne rintracciare gli effetti a lungo termine, in chiave *Evidence Based* (Vivanet, 2014)² essa dovrebbe godere di una ampia visibilità tra i professionisti del mondo della scuola, che quotidianamente si confrontano con la popolazione dei lettori della fascia dell'età evolutiva. In questo contesto è irrinunciabile anche richiamo alle sempre maggiori difficoltà degli studenti nella comprensione della lettura, rilevate dalle ultime indagini Ocse-Pisa e Invalsi (Invalsi, 2022; OECD, 2019).

Nonostante ciò, in ogni ambito, compreso anche quello scolastico, il supporto digitale sta progressivamente sostituendo quello cartaceo: la lettura digitale rappresenta una realtà di cui è difficile privarsi, per gli innegabili vantaggi a cui è associata in termini di inclusione, sostenibilità ambientale, velocità di condivisione, ubiquità, replicabilità, reperibilità e ipertestualità (Nardi, 2022a, 2022b). Gli anni della pandemia, come documentato dal Centro per il libro e la lettura (Cepell, 2021), hanno ridisegnato confini e percorsi di diffusione della fruizione della lettura, stabilizzando processi già in atto (Nardi et al., 2023; Roncaglia, 2020b).

1 Disponibile al link https://www.youtube.com/watch?v=E7vRLtn_c08&t=5112s.

2 Per un quadro di sintesi nel nostro territorio nazionale, si veda il Manifesto S.Ap.I.E. (2017), che promuove l'adozione nelle pratiche didattiche della scuola italiana di un approccio *Evidence Informed*.

Effects of Reading

Senza pretesa di affrontare in modo sistematico ed esaustivo un tema così articolato come quello del rapporto tra parola su carta e parola su schermo, è possibile profilare un percorso di superamento della contrapposizione (Nardi et al., 2023; Nardi, 2022b; Roncaglia, 2021), in cui l'apparente antagonismo tra supporti evolve in una collaborazione, all'interno di uno specifico settore: quello dell'istruzione e della formazione dei docenti. Il digitale, proprio in virtù delle sue caratteristiche, può incrementare la diffusione della parola scritta su carta, promuovendo la lettura tradizionale, in una sorta di alleanza tra buono e utile.

La realizzazione di questa aspirazione è rintracciabile in luoghi molto attrattivi, spazi fisici concreti e tangibili, che dialogano con il virtuale, e in cui analogico e digitale coesistono: le biblioteche scolastiche innovative. Sono ambienti caratterizzati da colore, luminosità, ampiezza, flessibilità e comodità, ma la più forte discontinuità con le biblioteche tradizionali risiede nel libero e agevolato accesso ai testi: non sono infatti presenti tra libro e lettore barriere, grate o serrature. I libri sono invitanti e a portata di mano.

Le biblioteche scolastiche innovative nascono all'interno del Piano nazionale scuola digitale³ (azione n. 24): il Ministero dell'Istruzione, con un finanziamento di 10 milioni di euro, ne ha realizzate 1.000 in tutto il territorio nazionale, riqualificando ambienti preesistenti, promuovendone nuove modalità d'uso e collegandovi nuovi servizi, tra cui l'uso della rete e degli strumenti digitali come strumento di promozione della lettura.

Questa linea di indirizzo è stata rafforzata dal PNRR⁴, che ha già erogato fondi per la trasformazione in tutt'Italia di almeno 100.000 ambienti scolastici, includendo quindi anche le biblioteche, in spazi di apprendimento innovativi. Nel Piano Scuola 4.0⁵ si trova riferimento esplicito alla "promozione della scrittura e della lettura con le tecnologie digitali".

Tra le misure di accompagnamento, nel 2021 è stata istituita una cabina di regia per il Piano nazionale per la promozione della lettura a scuola⁶, per proporre linee di azione anche sulla valorizzazione delle biblioteche scolastiche, e, per gestire le iniziative in modo coerente, sono stati organizzati corsi a livello regionale per referenti scolastici ed è stata creata una rete di biblioteche scolastiche innovative⁷. Tra le azioni dell'Indire, su questa linea è in campo il progetto Avanguardie Biblioeducative⁸.

3. Lettura ed ecosistema digitale: le strategie

Numerose sono le iniziative realizzate nel contesto nazionale dal Centro per il libro e la lettura⁹ che si muovono nei versanti sia dell'educazione che della promozione della lettura¹⁰ per contrastarne il progressivo calo¹¹, con specifico focus sui giovani lettori. Le nuove generazioni, che leggono di più rispetto agli adulti, amano sempre le narrazioni, ma preferiscono fruirle per immagini, con ritmi veloci e in formati brevi. La lettura è prevalentemente frammentata, superficiale e "distratta" (Nardi et al., 2023; Nardi, 2022a, 2022b; Roncaglia, 2020a), di qualità inferiore. I lettori migliori sono quelli che utilizzano più frequentemente il

3 Si veda <https://scuoladigitale.istruzione.it/pnsd/>.

4 Si veda <https://pnrr.istruzione.it/>.

5 Si veda https://pnrr.istruzione.it/wp-content/uploads/2022/07/PIANO_SCUOLA_4.0_VERSIONE_GRAFICA.pdf.

6 Si veda <https://www.istruzione.it/biblioteche-scolastiche-innovative/piano-lettura.html>.

7 Si veda <https://www.bibliotecheinnovative.it/link-utili/>.

8 Si veda <https://www.indire.it/2023/12/05/avanguardie-educative-webinar-read-more-venti-minuti-per-leggere-in-libertaa-scuola12-dicembre/>.

9 Si veda in particolare la sezione Progetti <https://cepell.it/>.

10 Per i risultati provvisori di uno studio comparativo sugli effetti di varie tipologie di intervento si veda il paper presentato al Salone del libro il 20 maggio 2023 <https://cepell.it/le-pratiche-di-promozione-della-lettura-ed-i-loro-effetti-una-ricerca-comparativa/>.

11 Nel 2022 è pari al 39,3% la quota di persone dai 6 anni in su che hanno letto nell'ultimo anno almeno un libro per motivi non strettamente scolastici o professionali, quota in calo rispetto al 2021, in cui erano il 40,8% (ISTAT, 2023).

Effects of Reading

supporto cartaceo e, paradossalmente, manifestano un livello di competenze digitali più sviluppato (OECD, 2021).

In questi termini, l'ecosistema digitale ha creato di fatto una competizione con la lettura tradizionale. Ma le tecnologie e il web possono anche aiutare a leggere meglio: come supporto per soddisfare curiosità che emergono durante la lettura, per andare oltre e più a fondo, rispetto a quanto si trova scritto, connettendo alle parole il vissuto, gli stati d'animo, le conoscenze, oppure per creare nuovi percorsi, di cui lasciare traccia grazie al digitale. Ma anche per produrre qualcosa di nuovo, che sia frutto di una rielaborazione personale, che metta in gioco la creatività, per poi condividerlo, coinvolgendo altre persone, lettori e non.

La lettura aumentata (LA) è una tra le molte attività di promozione della lettura realizzabili nelle biblioteche scolastiche innovative¹². Questo approccio mira ad ampliare l'orizzonte di fruizione e la reinterpretazione personale del testo grazie alla possibilità di produrre, raccogliere e riutilizzare in modo inedito risorse e contenuti digitali integrativi ad esso associati (Roncaglia, 2020a, 2020b, 2021, 2022, 2023). Diffusasi grazie al progetto *The Living Book*¹³, all'interno del programma Erasmus+/KA2 *The Living Book - Augmenting Reading for Life*, la LA propone di migliorare l'esperienza di lettura degli studenti grazie a contenuti multimediali e digitali.

La sua stretta connessione con l'ecosistema digitale, la sua capacità di dialogo con le discipline di area scientifica (Roncaglia, 2022) e quella di produrre contenuti inediti e originali, al servizio della creatività individuale, la rendono il campo d'azione più agevolmente praticabile per la sperimentazione di applicativi di IA generativa. È infatti possibile sfruttare il loro meccanismo predittivo e probabilistico (Roncaglia, 2023) per aumentare la lettura su carta, ossia per concretizzare una delle possibili "sfide in alleanza".

Le Linee guida del progetto¹⁴ specificano che la LA (o anche lettura arricchita) è profondamente diversa dal libro digitale o multimediale, dall'e-book. Si tratta in primo luogo di un processo, non di un prodotto: la concatenazione di azioni orientate ad aumentare piacevolezza e interesse intervengono sul "contesto" della lettura, ogni volta unico e irripetibile, saldando testo e lettore in modo sempre differente. Essa si basa infatti "sulla raccolta di contenuti esterni pertinenti e/o sulla produzione autonoma di contenuti (immagini, video, audio e musica, altri testi...), eventualmente remixati in modo creativo e originale, che possano essere collegati [...] al contenuto dei libri o dei testi letti" (Forum del libro, 2019, p. 13).

Poiché ogni esperienza individuale di lettura è una diversa esplorazione del testo, che mette in gioco il lettore in base ai suoi interessi individuali, alle sue esperienze, conoscenze, competenze e motivazioni, l'ecosistema digitale si configura come il naturale ambiente di riferimento e realizzazione, come supporto alla rielaborazione e all'espressione creativa, oltre che naturalmente alla condivisione.

Ampio e diversificato il ventaglio delle possibili attività, fruibili anche nella modalità del *Social Reading* con la creazione di gruppi di lettura (Roncaglia, 2020a): dalla creazione di mappe o timeline degli sviluppi narrativi, a quella di colonne sonore, progettazioni grafiche, architetture di ambienti per collegamenti esterni o spazi di condivisione, scritture creative per storyboard di digital storytelling (Mittiga, 2018). La continua evoluzione delle tecnologie offrirà sempre nuovi spunti e opportunità di sviluppo. È così attualmente con le app che utilizzano l'IA generativa, che non figura nelle *Linee Guida* del Forum del libro, redatte prima della sua diffusione su ampia scala, ma che può essere utilizzata per la lettura aumentata in modo molto efficace.

12 Si vedano le Linee guida dell'*International Federation of Library associations and Institutions* (IFLA, 2022), basate sui principi contenuti nel Manifesto IFLA/Unesco.

13 Si veda <https://thelivingbook.eu/it/>

14 Per l'edizione italiana si vedano le Linee guida del Forum del libro (2019). Molto interessanti le attività proposte nel 2019 dalla Rete bibliotecaria scuole vicentine (<https://www.rbsvicenza.org/>), che hanno integrato la lettura ad alta voce (Batini, 2022, 2023) e la LA nel progetto di educazione alla lettura *LIVING BOOK RBS Vicenza. Il diritto di leggere a scuola nell'era digitale*.

4. Formare i docenti per aumentare le esperienze di lettura degli studenti: una prospettiva narrativa

Le Équipe formative territoriali¹⁵ (EFT) sono un team di docenti al terzo biennio di attività, risorse dell'Unità di missione del Ministero dell'Istruzione e del Merito in qualità di supporto alla transizione digitale della scuola, per garantire la diffusione delle azioni legate al PNRR e per promuovere azioni di formazione del personale docente e di potenziamento delle competenze degli studenti sulle metodologie didattiche innovative.

Quello delle équipe può essere considerato un punto di vista privilegiato, perché, anche durante le drammatiche fasi della pandemia, hanno mantenuto un dialogo costante e capillare con tutti gli ordini di scuola, fornendo un accompagnamento mirato sui bisogni anche latenti (Bochicchio, 2012) di docenti e organizzazioni scolastiche, nella dimensione sia locale che nazionale, intercettando sfide emergenti, supportandone l'evoluzione e lo sviluppo in sinergia coi territori, osservando e documentando criticità e potenzialità (Ceccacci, 2020a, 2020b, 2021).

Il contributo presenta la ricostruzione dell'esperienza professionale di una formatrice, assumendo una prospettiva narrativa (Batini, 2011; Batini & Giusti, 2009; Biagioli, 2019; Sidoti & Di Carlo, 2020).

I contenuti proposti sono frutto della selezione e rielaborazione di annotazioni in un diario di bordo, redatto alla conclusione degli interventi formativi realizzati, la cui struttura è stata progettata per documentare le modalità dell'intervento effettuato e registrare sia le positività che le criticità emerse durante la realizzazione della proposta formativa. Questi elementi emergono grazie ai feedback (non sistematici, ma variamente articolati) dei destinatari, recepiti in un'interazione mediata da canali differenziati, pertinenti alla modalità erogativa adottata: formulazioni dirette attraverso microfono e messaggistica breve istantanea delle chat in videoconferenza, o più articolate in piattaforma, interazioni durante le sezioni sincrone di laboratorio, mail, telefonate, questionari di valutazione dell'intervento formativo realizzato, articolato in base alle seguenti voci: metodologie, materiali, supporti tecnologici, inclusione, organizzazione e struttura del percorso, chiarezza espositiva, spendibilità didattica, sviluppo delle competenze pedagogico digitali. Per quest'ultima voce il riferimento è il framework europeo per docenti e formatori *DigCompEdu*, in particolare le aree 2: Risorse digitali, 3: Pratiche di insegnamento e apprendimento, 6: Favorire lo sviluppo delle competenze digitali degli studenti (Bocconi et al., 2018).

La documentazione raccolta tramite diario di bordo ha l'obiettivo di acquisire informazioni spendibili per la progettazione di successivi interventi formativi efficaci e di qualità, adottando un modello "evolutivo" (Lichtner, 2003).

La selezione ha focalizzato, tra le attività laboratoriali proposte ai docenti all'interno di percorsi formativi diversificati (workshop di 1,5/3h e corsi da 8 a 25h pomeridiani, laboratori mattutini di 2h con gruppi di studenti), quelle dedicate al tema specifico dell'IA generativa come supporto alla lettura di tipo tradizionale o alla lettura ad alta voce (Batini, 2022, 2023), in alcune possibili forme della LA. Le sette tipologie di laboratorio elencate nell'immagine 1, anche in combinazione tra loro, sono state presentate in undici complessivi eventi formativi realizzati negli ultimi due anni scolastici (aa.ss. 2022/23 e 2023/24).

Sono stati fonte d'ispirazione delle proposte gli spunti operativi suggeriti nelle *Linee guida* per la LA del Forum del libro, rielaborati con strumenti e tecniche del digital storytelling (Mittiga, 2018). La progettazione aveva l'obiettivo di valorizzare la spendibilità didattica e il potenziale delle app di IA generativa, al momento della stesura delle Linee guida non ancora così largamente accessibili e quindi non tematizzate.

La partecipazione agli interventi formativi (realizzati coinvolgendo insegnanti di una singola istituzione scolastica, di una o più regioni o di tutto il territorio nazionale) era prenotabile tramite web app su richiesta di singoli docenti (sia della scuola Primaria che della Secondaria, non esclusivamente di ambito disciplinare

15 Si veda <https://scuolafutura.pubblica.istruzione.it/didattica-digitale/strumenti-e-materiali/equipe-formative-territoriali>.

Effects of Reading

umanistico). La fruizione è avvenuta quasi esclusivamente online, prevalentemente in modalità sincrona, nei seguenti ambienti: Google Workspace, Microsoft Teams, Moodle, Webex. Altre iniziative sono attualmente in programmazione.

In tutti i laboratori, condotti seguendo il modello TPACK (Di Blas et al., 2018), è stata proposta la sperimentazione di pratiche rivolte alle classi, per lo sviluppo sia della competenza alfabetica funzionale che quella digitale degli studenti (RCUE, 2018). In queste pratiche didattiche gli obiettivi di apprendimento attesi si posizionano al vertice della versione della tassonomia di Bloom rivista nel 2001 (Anderson & Krathwohl, 2001), con riferimento al terzo asse (Creazione di contenuti digitali) dell'edizione più recente del framework europeo per le competenze digitali dei cittadini, il *DigComp 2.2*, che per la prima volta include l'IA (Vuorikari et al., 2022).

Le attività laboratoriali – di accompagnamento o successive alla lettura su carta (ma anche all'ascolto in sessioni di lettura ad alta voce) di un'opera narrativa (fiaba, racconto, novella, romanzo) – prevedono la messa in gioco delle conoscenze acquisite dagli studenti sulle strutture narratologiche dei testi letterari, che si sviluppano progressivamente a partire dalla scuola dell'Infanzia e che hanno una complessità crescente nel passaggio tra i vari ordini di scuola. Inoltre, nella fase successiva alla lettura/ascolto, è sempre stata prevista una preliminare fase di scrittura creativa e di progettazione del contenuto digitale da parte degli studenti, nella modalità individuale o collaborativa, prima del passaggio all'uso dei tool di IA, proposti sempre nella versione free online.

5. Lettura aumentata con l'IA: le proposte laboratoriali

Nel quadro riepilogativo (Fig. 1) sono elencate le attività laboratoriali proposte in 11 complessivi eventi formativi realizzati, in alcuni casi in combinazione tra loro attraverso repliche di sessioni o abbinamenti; altre sono in fase di progettazione.

quadro riepilogativo proposte attività laboratoriali				
aa. ss. 2022/23-2023/24				
	n. eventi presentazione attività	n. docenti	n. studenti	ampiezza del raggio d'azione
 AMBIENTAZIONI IMMERSIVE E AUMENTATE	6	193	34	scuola regionale interregionale
 BOOKTRAILER	5	178	17	scuola regionale interregionale
 DIALOGO IMPOSSIBILE	5	220	34	scuola regionale nazionale
 INTERVISTA IMMAGINARIA	2	114	0	regionale interregionale
 FANFICTION	4	222	0	regionale interregionale nazionale
 PROGETTI GRAFICI: POSTER COPERTINE	6	134	51	scuola regionale interregionale
 TESTO NARRATIVO E TESTO POETICO	3	124	0	regionale interregionale

Figura 1. Quadro riepilogativo delle attività laboratoriali

Effects of Reading

Per scendere più nel dettaglio, la proposta *Ambientazioni immersive e aumentate* suggerisce la ricostruzione con IA generativa delle ambientazioni delle narrazioni, coerentemente alla dimensione sia spaziale che temporale, partendo dalle sequenze descrittive del testo originale, selezionando gli elementi più rilevanti e rielaborandoli nella scrittura dei prompt, testi regolativi a tutti gli effetti¹⁶. Per le immagini in formato 2D sono state proposte le seguenti app: <https://ideogram.ai/>, <https://copilot.microsoft.com/images/create>, <https://leonardo.ai/>, <https://openai.com/dall-e-2> (interessanti anche le immagini in 3D <https://luma-labs.ai/genie>), ma risultati ancora più immersivi possono essere ottenuti con le immagini a 360° con <https://www.blockadelabs.com/>.

La ricostruzione dell'ambientazione è il primo passo, a cui segue la messa in atto di una metodologia sfidante in questo contesto, il *Making Learning and Thinking Visible* (MLTV), utilizzando la *Thinking Routine* Il cerchio dei punti di vista (Castoldi et al., 2023; Mughini & Panzavolta, 2021): gli studenti possono immedesimarsi in un oggetto o elemento dell'immagine creata e descrivere la scena da quello specifico punto di vista, esplicitando stati d'animo, percezioni, dubbi e curiosità. Trasferite queste immedesimazioni in un testo, esse possono essere trascritte come elementi aumentati dell'immagine e integrate con la registrazione di file audio: per le ambientazioni 2D utilizzando <https://genial.ly/it/> oppure https://www.canva.com/it_it/, per quelle a 360° <https://www.thinglink.com/it/>.

Il prodotto digitale finale è un'immagine animata, evocatrice di multisensorialità, in cui gli oggetti hanno voce e creano una immersiva ecolalia.

Il *Booktrailer* (videoclip per pubblicizzare un libro sulla falsariga dei trailer cinematografici) è una pratica non nuova, che grazie alle app di IA generativa può giungere alla realizzazione di prodotti digitali di grande impatto, nei tempi rapidi di un laboratorio sincrono o in presenza. Anche in questo caso, dopo la lettura di un testo narrativo, sono fondamentali le fasi di analisi testuale, progettazione e scrittura. È stata proposta, in uno storyboard collaborativo a piccolo gruppo, la strutturazione delle sequenze, per tematizzare in ciascuna di esse le informazioni narratologiche essenziali (su ambientazione della vicenda, personaggi, sviluppo narrativo, messaggio dell'autore), elaborate in sintetiche frasi stimolo affermative e interrogative. Per ogni singola sequenza, gli studenti lavorano a livello linguistico sulla scrittura dei prompt che porta alla creazione delle immagini (<https://ideogram.ai/>, <https://www.bing.com/create>, <https://leonardo.ai/>, <https://openai.com/dall-e-2>), che possono essere animate (<https://convert.leiapix.com/>), o dei video (<https://openai.com/sora>, <https://pika.art/>, <https://www.genmo.ai/>) su cui scorrono le frasi in movimento.

Il montaggio del prodotto digitale finale (https://www.canva.com/it_it/, <https://www.screencastify.com/> <https://clipchamp.com/it/>) integra in un video testo, immagini e sottofondo audio (per repository sottofondi musicali e suoni free: <https://pixabay.com/it/music/>, <https://www.youtube.com/audiolibrary>, <https://soundbible.com/>).

Anche il *Dialogo impossibile* (tra i personaggi di una narrazione, o tra autore e personaggio, o personaggio della narrazione e personaggio storico) e l'*Intervista immaginaria* (con un personaggio o l'autore di un'opera letteraria) non sono una novità nei laboratori di scrittura creativa delle classi durante le ore di lezione di Italiano. Ma grazie agli applicativi di IA generativa è possibile realizzare artefatti digitali che danno vita ai testi in modo molto efficace: dopo aver progettato individualmente o collaborativamente il testo da far enunciare ai personaggi, e dopo l'analisi della loro caratterizzazione, si può partire con la creazione di avatar realistici, con ritratti in primo piano, (<https://ideogram.ai/>, <https://copilot.microsoft.com/images/create>, <https://leonardo.ai/>, <https://openai.com/dall-e-2>), dar loro voce

16 Per un supporto in questa fase <https://www.feedough.com/ai-prompt-generator/>.

Effects of Reading

(<https://www.adobe.com/it/express/create/avatar>, <https://elevenlabs.io/>, <https://sadtalker.github.io/>), quindi trasformare il dialogo impossibile in un video (<https://it.vidnoz.com/>, <https://www.heygen.com/>, <https://www.d-id.com/>, <https://www.puppetry.com/studio/animato>) e l'*Intervista immaginaria* in un'attività di chat (che prevede un addestramento: <https://beta.character.ai/>, <https://toolsaday.com/writing/character-generator>). Proprio perché "impossibili" e "immaginarie", queste interazioni comunicative potrebbero anche essere ambientate in tempi e luoghi diversi rispetto al testo originale, magari anche in epoca contemporanea.

La *Fanfiction*, testo amatoriale scritto dai fan di una narrazione partendo da vicende o personaggi di un'opera originale, genera nuove narrazioni, anticipatorie o successive alla vicenda principale, o parallele di personaggi secondari. È una interessante attività di scrittura creativa, poiché mette in gioco la fantasia e gli interessi specifici dei lettori, che figura tra le proposte delle *Linee guida* per la LA e che può essere arricchita in vari modi grazie all'IA generativa. Fondamentale è la produzione di uno storyboard, come in tutte le attività di digital storytelling, da tradurre in specifici prompt, che possono dar vita a ebook (<https://gamma.app/>, <https://tome.app/>), ma un riscontro molto positivo hanno avuto anche le nuove narrazioni a fumetti, che costituiscono una variante molto apprezzata (<https://www.comicsmaker.ai/>, <https://huggingface.co/spaces/jbilcke-hf/ai-comic-factory>, <https://comica.ai/>).

Interessanti opportunità offrono le app di IA generativa per i *Progetti grafici* (https://www.canva.com/it_it/, <https://designer.microsoft.com/>), ad esempio per la produzione di poster digitali con immagini originali, dal contenuto e dallo stile grafico coerenti con uno slogan che esprima il messaggio dell'autore del testo narrativo o il punto di vista sulla vicenda narrata di uno dei personaggi. Questi tool possono essere utilizzati efficacemente anche per un'altra attività suggerita nelle *Linee guida* del Forum del libro: la creazione di nuove copertine con un nuovo titolo, sia per l'opera integrale che per singoli capitoli o paragrafi, anche in versione animata o parlante (https://www.canva.com/it_it/, <https://copilot.microsoft.com/images/create>).

La produzione di testo poetico è un'altra tipologia di scrittura creativa che si presta alla LA: le linee guida del progetto *The Living Book* suggeriscono la creazione di un Haiku (componimento di origine giapponese molto breve ed evocativo, privo di titolo, che ha l'obiettivo di suscitare nel lettore uno stato d'animo) sui personaggi, ma oggetto della produzione possono essere anche ambientazioni, trama, tipologia di finale, volendo nella forma del sonetto, oppure di strofe a verso sciolto o libero. Anche in questo contesto si può ricorrere alla metodologia MLTV utilizzando la *Thinking Routine* Periodo, frase, parola per individuare le parole chiave all'interno di specifiche sequenze di testo. Un supporto può venire dalla richiesta diretta a una chat di IA generativa (<https://copilot.microsoft.com/>, <https://gemini.google.com/?hl=it>, ma anche l'assai popolare <https://chat.openai.com/>) oppure a una dedicata (<https://sites.research.google/versebyverse/>, <https://toolsaday.com/writing/song-lyrics-generator>), per poi rimodulare collaborativamente il testo adattandolo allo schema metrico e delle rime, al linguaggio figurato, al registro linguistico suggeriti dall'insegnante.

6. Il feedback degli insegnanti

L'utenza che ha partecipato alle iniziative formative è prevalentemente, sebbene non esclusivamente, docente di area umanistica della secondaria di I e II grado, una categoria di insegnanti affezionata alla forma-libro (Roncaglia, 2021) su supporto cartaceo. L'accoglienza delle proposte da parte degli insegnanti è stata ampiamente positiva, in linea con altre proposte formative di metodologie didattiche supportate dalla tec-

Effects of Reading

nologia e dal digitale, ma ha suscitato maggiore curiosità ed interesse. Dai feedback variamente articolati sono risultate particolarmente apprezzate sia la protezione di una forma tradizionale di lettura (l'ascolto e il ricorso al supporto cartaceo) sia l'adozione di pratiche consolidate di scrittura creativa, testate come efficaci, prima dell'accesso alle app di IA generativa, ritenute attrattive in particolare per la loro spettacolarità, l'elevata qualità estetica, l'alta aspettativa di coinvolgimento degli studenti.

Le proposte formative hanno consentito la valorizzazione della professionalità pregressa dei docenti, esercitata su supporti e pratiche di tipo tradizionale. Sono state integrate per step successivi e gradualmente dinamiche e risorse innovative, nella maggior parte dei casi mai sperimentate precedentemente, seguendo un percorso di accompagnamento volto a vincere scetticismo e perplessità, orientato al superamento della "falsa dicotomia tra digitale e tradizionale" (Nardi, 2022a) nella promozione delle competenze pedagogico digitali degli insegnanti (Bocconi et al., 2018).

L'interesse era anche testimoniato dalle richieste di ulteriori suggerimenti per realizzare altre attività didattiche non integrate nella specifica proposta formativa (ad esempio molto gradito è risultato <https://toolsaday.com/>, che offre una combinazione di funzioni utilizzabili per il digital storytelling). In questo modo veniva esplicitato il desiderio di personalizzare e adattare alle specificità della classe l'esperienza di LA dei testi narrativi proposti agli studenti. Per soddisfare questo bisogno è stata suggerita la consultazione di ambienti/repository in continuo aggiornamento sulle app di IA (<https://www.futuretools.io/>, <https://ai-finder.net/>, <https://www.futurepedia.io/>, <https://aitree.io/>).

Tra le modalità di presentazione delle attività laboratoriali è risultata particolarmente gradita quella combinata, che consente da parte degli studenti l'esplorazione di più di una app che integrano l'IA generativa in un'unica sessione laboratoriale, con la produzione di diversi artefatti digitali associati alla lettura pregressa di un'opera narrativa, con il ricorso a una bacheca virtuale di condivisione (link <https://padlet.com/>, <https://wakelet.com/>). Le ragioni addotte riguardano la capacità di dialogo con gli interessi e i differenti livelli di competenza degli studenti, sia alfabetica funzionale che digitale.

Quanti hanno replicato le attività in classe hanno riferito positiva e attiva partecipazione e interesse, e ciò rappresenta uno stimolo per riproporre quest'approccio in altre occasioni. Non sono attualmente disponibili dati sull'impatto delle attività sulle competenze degli studenti.

7. Conclusioni

Molte sono le "sfide in alleanza" che, integrando sapere umanistico e tecnologico, possono contribuire ad alimentare il capitale cognitivo utile a misurarsi con un quotidiano in rapidissima evoluzione.

In queste pagine è stata narrata la sfida professionale in alleanza di una formatrice, che, promuovendo le competenze pedagogico digitali degli insegnanti, si muove nella linea della promozione della lettura su carta nelle nuove generazioni, proponendo attività e strumenti per aumentarla, arricchirla, renderla più piacevole ed interessante, intellettualmente stimolante, attraverso le straordinarie potenzialità dell'IA generativa.

È stato illustrato un percorso di dialogo tra tecnologie tradizionali e analogiche, come il libro cartaceo, con quelle più innovative, come i tool di IA generativa, all'interno di uno specifico ambiente, quello della formazione dei docenti, strettamente legato ai processi di sviluppo delle competenze delle nuove generazioni, documentando le esperienze realizzate. Nelle proposte laboratoriali illustrate l'IA funge da supporto all'esperienza di lettura su carta, aumentandola e valorizzandola; inoltre le pratiche di lavoro sui testi già consolidate, di comprovata efficacia (lettura su carta, lettura ad alta voce, scrittura creativa) rappresentano il passaggio indispensabile per confrontarsi in modo competente con un ecosistema digitale che aiuta ad esprimere la creatività individuale in modo potente.

In base all'accoglienza e al gradimento dei docenti l'offerta formativa appare adeguata a promuovere il

Effects of Reading

“pensiero riconciliante” (citato in Nardi et al., 2023, p. 88) attraverso il quale l'apparente antagonismo tra supporto cartaceo e digitale evolve in una collaborazione.

Molto resta ancora da fare, soprattutto nel versante della documentazione, perché non sono disponibili dati sull'evoluzione delle pratiche di lettura delle classi dei docenti formati e sullo sviluppo delle competenze dei loro studenti. Molte sono inoltre le opportunità ancora da esplorare, in un panorama in continua e rapidissima evoluzione come quello delle app di IA generativa, dal potenziale ricchissimo, in cui l'unico limite sembra risiedere nell'esaurimento della creatività del docente/formatore sperimentatore.

Parafrasando le parole di Roncaglia, “La forma-libro è con noi da migliaia di anni, e nel corso del tempo si è evoluta, differenziata e allargata in corrispondenza di cambiamenti sociali, culturali e tecnologici spesso di vastissima portata. [L'IA generativa¹⁷] non rappresenta una minaccia ma un'opportunità per proseguire questa evoluzione, senza perdere l'attenzione alla complessità che da sempre caratterizza il libro e di cui continuiamo ad aver bisogno” (Roncaglia, 2020a, p. 73).

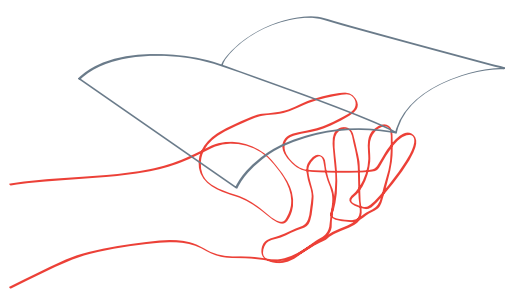
Riferimenti Bibliografici

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Batini, F. (2011). *Storie, futuro e controllo. Le narrazioni come strumento di costruzione del futuro*. Liguori.
- Batini, F. (2022). *Letture ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Carocci.
- Batini, F. (Ed.). (2023). *La lettura ad alta voce condivisa. Un metodo in direzione dell'equità*. Il Mulino.
- Batini, F., Brizioli, I., Mancini, A., Susta, M., & Scierri, I. D. M. (2021). Lettura e comprensione: una revisione sistematica della letteratura. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 16(1), 79-86. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/11509>
- Batini, F., & Giusti, S. (Eds.) (2009). *Le storie siamo noi. Gestire le scelte e costruire la propria vita con le narrazioni*. Liguori.
- Ben-Yehudah, G., & Eshet Alkalai, Y. (2021). Print versus digital reading comprehension tests: does the congruency of study and test medium matter? *British Journal of Educational Technology*, 52(1), 426-440. <https://doi.org/10.1111/bjet.13014>
- Biagioli, R. (2019). I metodi narrativi per la professionalizzazione degli educatori. *Lifelong, Lifewide Learning*, 15, 23-34. <https://doi.org/10.19241/lll.v15i34.238>
- Bocconi, S., Earp, J., & Panesi, S. (2018). *DigCompEdu. Il quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali dei docenti*. Istituto per le Tecnologie Didattiche, CNR.
- Bochicchio, F. (2012). *I bisogni di formazione. Teorie e pratiche*. Carocci.
- Ceccacci, L. (2020a). La scuola dell'Infanzia alla prova dei LEAD: l'esperienza del territorio marchigiano. *Media Education*, 11(2), 163-169. <https://doi.org/10.36253/me-9644>
- Ceccacci, L. (2020b). Narrazione di un percorso di formazione durante il lockdown: la DAD del territorio marchigiano. *Lifelong, Lifewide Learning*, 17(36), 176-185. <https://doi.org/10.19241/lll.v16i36.556> ISSN 2279-9001
- Ceccacci, L. (2021). Challenge to assessment in distance learning: notes from a humanities teachers' training in secondary school. *Formazione & Insegnamento*, 19(2), 218-227. https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-02-21_21
- Centro per il libro e la lettura (Cepell). (2021). *Libro bianco sulla lettura e i consumi culturali in Italia (2020-2021)*. <https://cepell.it/wp-content/uploads/2021/07/CEPELL-Libro-bianco-sulla-lettura-2021-digitale.pdf>
- Castoldi, M., Rucci, A., & Visone, M. R. (2023). *Per educare al comprendere*. UTET.
- Di Blas, N., Fabbri, M., & Ferrari, L. (2018). Il modello TPACK nella formazione delle competenze digitali dei docenti. Normative ministeriali e implicazioni pedagogiche. *Italian Journal of Educational Technology*, 1, 24-38.
- Fondazione Luigi Einaudi (FLE). (2023). *Il valore imprescindibile di carta e penna nei processi di apprendimento*.

17 Nel testo originale “Il digitale”.

Effects of Reading

- <https://www.fondazioneuigieinaudi.it/wp-content/uploads/2023/07/paper-Il-valore-imprescindibile-di-cartae-penna-nei-processi-di-apprendimento.pdf>
- Forum del libro (2019). *Progetto The Living Book – Linee-guida*. https://thelivinglibrary.eu/downloads/it-Linee_Guida_The_Living_Book_IT.pdf
- IFLA, I. F. of L. A. and I., & UNESCO, U. N. E. S. and C. O. (2022). Manifesto IFLA-UNESCO delle biblioteche pubbliche 2022. *AIB Studi*, 62(2), 431–434. <https://doi.org/10.2426/aibstudi-10097>
- Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (Invalsi). (2022). *Rapporto Invalsi 2022*. <https://bit.ly/3yCjdON>
- Istituto nazionale di statistica (ISTAT). (2023). *Comunicato stampa Lettura di libri e fruizione delle biblioteche*. 18 maggio 2023. <https://www.istat.it/it/archivio/284591>
- Lichtner, M. (2003). *La qualità delle azioni formative. Criteri di valutazione tra esigenze di funzionalità e costruzione del significato*. FrancoAngeli.
- Mittiga, S. (2018). Il valore educativo del digital storytelling. *Media Education*, 9(2), 308–328.
- Mughini, E., & Panzavolta, S. (Eds.). (2021). *MLTV: Making Learning and Thinking Visible: rendere visibili pensiero e apprendimento*. Carocci.
- Nardi, A. (2022a). Lettura su schermo e processi cognitivi: superare le dicotomie per continuare a leggere. *AIB studi*, 62(2), 397–417. DOI: 10.2426/aibstudi-13626
- Nardi, A. (2022b). *Il lettore “distratto”: Leggere e comprendere nell’epoca degli schermi digitali*. Firenze University Press.
- Nardi, A., Bartolini, R., Anchini, A., & Pestellini, F. (2023). Leggere e scrivere tra digitale e cartaceo. La voce degli studenti. *Effetti di lettura/Effects of reading*, 2(1), 76–91. <https://doi.org/10.7347/EdL-01-2023-07>
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). *PISA 2018 Results. Combined Executive Summaries Volume I, II & III*. OECD Publishing.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2021). *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>
- Raccomandazione del Consiglio (RCUE), del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente (Testo rilevante ai fini del SEE). (2018). *Gazzetta ufficiale dell’Unione Europea*, C189/1, 1–13. CELEX: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Roncaglia, G. (2020a). *Letà della frammentazione: cultura del libro e scuola digitale*. Laterza.
- Roncaglia, G. (2020b). *Cosa succede a settembre. Scuola e didattica a distanza ai tempi del Covid-19*. Laterza.
- Roncaglia, G. (2021). Oltre il libro: le frontiere del testo digitale. In E. Barbieri (Ed.), *Imago librorum. Mille anni di forme del libro in Europa* (pp. 93–100). Leo S. Olschki.
- Roncaglia, G. (2022). Letture aumentate, fra rete e intermedialità. *AIB Studi*, 61(3), 603–609. <https://doi.org/10.2426/aibstudi-13360>
- Roncaglia, G. (2023). *L’architetto e l’oracolo. Forme digitali del sapere da Wikipedia a ChatGPT*. Laterza.
- Società per l’Apprendimento e l’Istruzione informate da Evidenza (S.Ap.I.E). (2017). *Manifesto S.Ap.I.E. Orizzonti della ricerca scientifica in educazione. Come raccordare ricerca e decisione didattica*. <http://www.sapie.it/index.php/it/chi-siamo/manifesto>
- Sidoti, E. & Di Carlo, D. (2020). La pratica narrativa per una formazione del sé nei luoghi di lavoro. *Formazione lavoro persona*, 31, 98–108. <https://forperlav.unibg.it/index.php/fpl/article/view/480>
- Vivanet, G. (2014). *Che cos’è l’Evidence Based Education*. Carocci.
- Vuorikari Rina, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens- With new examples of knowledge, skills and attitudes* (No. JRC128415). Joint Research Centre.



Lettura ad Alta Voce e disabilità nel mondo degli adulti: un approccio prosociale

Reading aloud and Disability in the adult's world: a prosocial approach

Veronica Lipari

independent researcher / veronicalipari95@gmail.com

Rosario Salvato

Associate Professor | University of Perugia | rosario.salvato@unipg.it

ABSTRACT

This study aims to relate shared read-aloud activities to the socio-emotional and prosocial skills of men and women with disabilities. The research involved a two-month read-aloud training session held at the "Orti Felici" Communal Greenhouse in Umbertide (PG), a branch of the Arcobaleno socio-rehabilitative educational center. A group of seven adults with disabilities was selected, who daily, alongside educators, engage in the cultivation of plants and vegetables. This group exhibited particularly complex social dynamics, characterized by confrontations due to the very different personalities of the participants. Given the recognized benefits of shared read-aloud practices, it was therefore very interesting to conduct shared read-aloud training to test its effects on the group's prosocial behavior. Given the group's specific needs, the effects were measured using a checklist with ad hoc defined indicators, and the bibliography for the texts was chosen by selecting simple books with many images and, in some cases, written with symbols of Augmentative and Alternative Communication. The shared read-aloud training took place during times when the participants were not engaged in educational activities, thus either just before or just after lunch. Given the participants' relatively low attention span, in the initial days, the reading activity lasted only a few minutes, later extending up to 20 minutes. The outcome of the research confirms that shared read-aloud is undoubtedly beneficial in multiple contexts, as it has shown a marked improvement in attention span and the social dynamics of the group involved.

Keywords: reading aloud, prosocialness, disability

Questo studio si pone l'obiettivo di mettere in relazione la lettura ad alta voce condivisa con le competenze socio-emotive e prosociali di uomini e donne con disabilità. La ricerca ha previsto un training di lettura ad alta voce della durata di due mesi presso la Serra Comunale "Orti Felici" di Umbertide (PG), distaccamento del centro socio-riabilitativo educativo Arcobaleno. È stato selezionato un gruppo di sette adulti e adulte con disabilità, che quotidianamente, affiancati dagli educatori, si dedica alla coltivazione di piante e ortaggi. In questo gruppo le dinamiche sociali al suo interno erano particolarmente complesse, caratterizzate da situazioni di scontro dovute ai caratteri molto diversi dei ragazzi. A partire dai benefici riconosciuti della pratica della lettura ad alta voce condivisa, è stato, pertanto, molto interessante svolgere un training di lettura ad alta voce condivisa per testare gli effetti sulla prosocialità del gruppo. Data la specificità del gruppo, gli effetti sono stati misurati tramite una check list con indicatori definiti ad hoc e la bibliografia relativa ai testi da proporre è stata individuata selezionando libri semplici con molte immagini e, in alcuni casi, scritti con i simboli della Comunicazione Aumentativa Alternativa. Il training di lettura ad alta voce condivisa si è svolto nei momenti dove i ragazzi non erano impegnati nelle attività educative, quindi subito prima o subito dopo il pranzo. Essendo la soglia dell'attenzione dei ragazzi piuttosto bassa, nei primi giorni l'attività di lettura è durata pochi minuti, per poi prolungare i tempi della lettura fino a 20 minuti. Il risultato della ricerca conferma che la lettura ad alta voce condivisa è indubbiamente benefica in più contesti, poiché i ragazzi hanno dimostrato un netto miglioramento della soglia dell'attenzione e delle dinamiche sociali del gruppo coinvolto.

Parole chiave: lettura ad alta voce, disabilità, prosocialità

Citation: Lipari, V., & Salvato, R. (2024). Lettura ad Alta Voce e disabilità nel mondo degli adulti: un approccio prosociale. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 3(1), 40-52. <https://doi.org/10.7347/EdL-01-2024-04>.

Corresponding Author: Rosario Salvato | rosario.salvato@unipg.it

Author note: il presente contributo è un estratto rielaborato e integrato del lavoro di tesi di laurea di Veronica Lipari.

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

Pensa MultiMedia ISSN 2785-7050 | DOI: 10.7347/EdL-01-2024-04

1. L'importanza delle competenze sociali per una cittadinanza attiva

Nel mondo contemporaneo, caratterizzato da rapide trasformazioni economiche, sociali e tecnologiche, le competenze sociali sono diventate fondamentali per il successo personale e professionale. Il 22 maggio 2018, il Consiglio Europeo ha adottato una nuova Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente (UE, 2018), sottolineando l'importanza della complessità e dello sviluppo sostenibile, e sostituendo la precedente Raccomandazione del 2006 (UE, 2006). Questa decisione risponde alla necessità di adattarsi ai grandi cambiamenti che hanno caratterizzato gli ultimi anni, nonché alle difficoltà riscontrate dai giovani nell'elaborare le competenze di base.

È necessario che le persone possiedano il giusto corredo di abilità e competenze per mantenere il tenore di vita attuale, sostenere alti tassi di occupazione e promuovere la coesione sociale in previsione della società e del mondo del lavoro di domani. Sostenere nell'intera Europa coloro che acquisiscono le abilità e le competenze necessarie per la realizzazione personale, la salute, l'occupabilità e l'inclusione sociale contribuisce a rafforzare la resilienza dell'Europa in un'epoca di cambiamenti rapidi e profondi (UE, 2018).

Nella Raccomandazione elaborata nel 2006 ai membri dell'UE si chiedeva di sviluppare

l'offerta di competenze chiave per tutti nell'ambito delle loro strategie di apprendimento permanente, tra cui le strategie per l'alfabetizzazione universale (UE, 2006).

La tecnologia, tuttavia nel frattempo, ha preso il sopravvento in quasi tutti gli ambiti della vita privata e lavorativa, e le competenze sociali, civiche e imprenditoriali si rendono strategiche per assicurare la capacità di adattarsi ai cambiamenti.

Nell'economia della conoscenza, la memorizzazione di fatti e procedure è importante, ma non sufficiente per conseguire progressi e successi. Abilità quali la capacità di risoluzione di problemi, il pensiero critico, la capacità di cooperare, la creatività, il pensiero computazionale, l'autoregolamentazione sono più importanti che mai nella nostra società in rapida evoluzione. Sono gli strumenti che consentono di sfruttare in tempo reale ciò che si è appreso, al fine di sviluppare nuove idee, nuove teorie, nuovi prodotti e nuove conoscenze (UE, 2018)

Le competenze sociali, secondo il Consiglio Europeo, devono essere sviluppate nell'ambito di un quadro di riferimento che favorisca un'istruzione inclusiva e di qualità, incoraggiando la realizzazione personale, l'occupabilità e l'inclusione sociale. Il supporto a coloro che acquisiscono queste competenze contribuisce a rafforzare la resilienza dell'Europa in un'epoca di cambiamenti rapidi e profondi, in quanto si tratta di risorse essenziali per navigare i propri percorsi di apprendimento, riconoscere e sfruttare le opportunità disponibili, superare gli ostacoli, gestire la propria carriera, e mantenere interazioni sociali efficaci e costruttive.

La competenza sociale è, dunque, un concetto complesso che include vari aspetti e dimensioni. In psicologia, la competenza sociale è definita come un tratto personale che comprende cooperazione, assertività, empatia, fiducia, rispetto per gli altri, tolleranza, coscienziosità, autocontrollo e intelligenza emotiva (Goleman, 1995). Da una prospettiva pedagogica, essa riguarda l'apprendimento sociale e interculturale, la capacità di adattarsi a diverse situazioni sociali nei contesti di apprendimento, formazione e lavoro, e lo sviluppo delle competenze sociali nell'arco della vita.

Solitamente vengono viste come abilità generali, che non si differenziano in base alle richieste dei vari ambienti lavorativi. Tuttavia, in ambito educativo è possibile definire la competenza sociale come

Effects of Reading

[...]una capacità personale che consente di adeguare il proprio comportamento alle richieste dell'ambiente di apprendimento e dell'ambiente lavorativo[...] (Seeber & Wittmann, 2017, pp. 1029-1050).

Agire in maniera socialmente competente richiede comportamenti conformi alle esigenze formative e lavorative e che riguardino un punto di vista organizzativo e professionale (Bailly & Léné, 2014).

Seeber e Wittman (2017) definiscono le competenze sociali come costrutto generico, soffermandosi sul ruolo che giocano nell'apprendimento e nell'ambiente lavorativo. Di fatti, è largamente condiviso il fatto che il costrutto della competenza sociale riflette l'efficacia delle relazioni interpersonali (Dirks et al., 2012)

Nel tempo, diversi studiosi hanno stilato delle liste sulle variabili individuali attribuibili alle competenze sociali.

Second - level - Scales	Social Orientation	Offensiveness	Self-Control	Self - awareness
First -level-Scales	e.g. - Prosocial Behaviour -Perspective adoption - Value pluralism -Willingness to compromise	e.g. - Assertiveness - Conflict Readiness - Extraversion - Decision making	e.g., -Emotional stability -Self-control - Flexibility - Internality	e.g., -Self-expression - direct and indirect Self-attentiveness - Person perception

Tab. 1. Le variabili individuali attribuibili alle competenze sociali proposte da Kanning (2009)

Le competenze sociali ed emotive preannunciano il successo nell'apprendimento scolastico e professionale e nei luoghi di lavoro (Blumberg et al., 2008)

Secondo Wenger (2003), infatti conoscere è un atto di partecipazione a complessi "sistemi di apprendimento sociale". In questa prospettiva, imparare viene visto come processo sociale, un'interazione tra competenze sociali ed esperienza personale. E' poi importante sottolineare come il comportamento sociale sia influenzato anche dal contesto storico.

Secondo una meta-analisi di Calderella e Merell (1997), ci sono cinque dimensioni che riguardano l'acquisizione e lo sviluppo delle competenze sociali:

1. La capacità di stabilire relazioni positive all'interno del rispettivo gruppo di apprendimento, abilità denominata "orientamento sociale" nel modello di Kanning (2009).
2. La capacità di cooperare, come l'accettazione delle regole sociali e la gestione costruttiva delle critiche.
3. Capacità di autogestione, definita "autocontrollo" da Kanning (2009).
4. Competenze accademiche, le quali comprendono la relazione docente-studente focalizzata sull'apprendimento, la quale implica la capacità di seguire istruzioni o di chiedere agli insegnanti e ad altri studenti.
5. "Assertività", ossia la capacità di avviare e mantenere un dialogo o mantenere o interrompere relazioni sociali strette come le amicizie.

Kolb e Hanley-Maxwell (2003), invece, sottolineano l'importanza del significato di "comunicazione" e "problem-solving/decision-making". Infatti, il perfezionamento di una lingua è un prerequisito importante per lo sviluppo della competenza sociale, poichè la lingua è il principale mezzo per avviare e mantenere relazioni sociali.

O'Malley (1977) identifica tre approcci per definire le competenze sociali dei bambini. Il primo inserisce la competenza in un quadro etologico identificando le interazioni adattive con adulti e coetanei. Il secondo definisce la competenza nell'ambito di un'analisi strutturale del comportamento personale-sociale come

Effects of Reading

dimensioni o cluster associati al comportamento task-oriented e l'utilizzo delle opportunità in classe. L'approccio finale evidenzia due requisiti affinché il comportamento intenzionale possa derivare dalla teoria sociale: la capacità di assumere ruoli e di utilizzare repertori variegati in funzione del raggiungimento degli obiettivi.

Dalla ricerca di O'Malley emerge una nuova visione delle competenze riguardante l'intenzionalità, l'adattività e la flessibilità. Anche Linda Rose-Krasnor (1997) esplora la competenza sociale da varie prospettive teoriche, tra cui l'apprendimento sociale, la teoria dell'attaccamento e la cognizione sociale. Si concentra sul processo di sviluppo delle competenze sociali nelle persone, analizzando come queste teorie influenzino la nostra comprensione di come le persone acquisiscano e dimostrino abilità sociali.

In questa cornice si evidenzia l'importanza di considerare fattori quali l'interazione sociale, l'empatia e la consapevolezza sociale nel contesto delle diverse teorie esaminate.

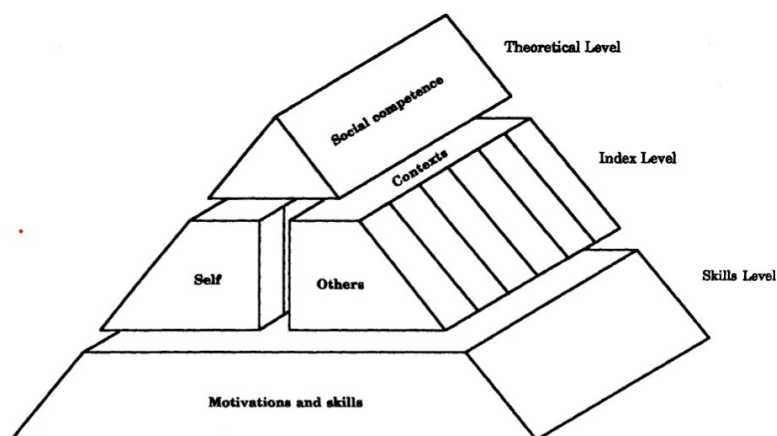


Fig. 2. Modello di Rose-Krasnor (1997)

La fig. 2 descrive un modello a tre livelli per l'analisi delle competenze sociali individuato dalla Rose-Krasnor (1997), visualizzato come un prisma. In alto, il livello teorico definisce la competenza sociale come efficacia nell'interazione. Il livello intermedio, detto degli indici, include vari indicatori di competenza sociale come la qualità delle interazioni e la fiducia in se stessi, dividendo questi indici in due domini: il Sé, focalizzato sui bisogni individuali, e gli Altri, che riguarda le relazioni interpersonali. Alla base, il livello delle competenze include abilità sociali, emotive e cognitive, che sono personali ma essenziali per formare le basi delle relazioni e interazioni. Questo modello è utile per sviluppare programmi di formazione e intervento, mirando a migliorare le competenze sociali individuate.

Gli strumenti attualmente disponibili per misurare le competenze sociali si basano su diversi approcci metodologici. Spesso vengono impiegati inventari standardizzati e autovalutazione, anche se lo spettro delle proprietà coperte è spesso piuttosto specifico. Il metodo dell'autovalutazione, inoltre, risulta essere piuttosto controverso, poiché sono stati sollevati dei dubbi sulla validità e l'affidabilità dei risultati.

Una valida alternativa riguarda l'osservazione esterna del comportamento individuale, oppure test di giudizio della situazione.

Nel corso degli anni, numerose ricerche si sono dedicate allo sviluppo di modelli teorici, di misurazione e di intervento di questo costrutto, tuttavia sembra esserci una disconnessione tra questi modelli. L'obiettivo della ricerca di Dirks, Treg e Weersing (2010) è quello di esaminare criticamente le competenze sociali di bambini e adolescenti all'interno di un quadro teorico generico di competenze sociali a quattro fattori, generato dal lavoro teorico ed empirico attuale nel campo delle competenze sociali giovanili.

Essi sostengono che lo sviluppo di modelli di misurazione e intervento che riflettano in modo più com-

Effects of Reading

pleto e sistematico le quattro tipologie dei predittori associati al funzionamento sociale può essere visto come un tentativo di trovare un equilibrio tra le numerose informazioni contestuali raccolte dai clinici e la standardizzazione richiesta per le conclusioni generalizzabili che sono l'obiettivo dei programmi di ricerca. Nessuno studio può fornire una risposta definitiva relativa all'importanza dei fattori a livello di bambino, comportamento, situazione e giudice. Tuttavia, indagini sistematiche su queste classi di predittori nelle popolazioni rilevanti, che accrescono la teoria esistente e la letteratura empirica, aiuteranno a valutare la potenziale utilità di questi fattori aggiuntivi nella comprensione del funzionamento sociale.

Nel mondo degli adulti con disabilità, le sfide sociali ed emotive sono spesso accentuate. Le difficoltà nel gestire le emozioni e nel mantenere interazioni sociali positive possono portare a isolamento e conflitti interpersonali.

Quando si parla di dimensione sociale e prosociale nel mondo della disabilità, si fa riferimento a come le persone con disabilità interagiscono nella società.

Sicuramente, quando si parla di dimensione sociale si fa riferimento anche all'inclusività. L'inclusione sociale implica che le persone con disabilità possano partecipare appieno a qualsiasi aspetto della vita comunitaria: scuola, sport, lavoro, tempo libero.

Per far sì che ciò sia possibile, è inevitabile sopprimere tutte le barriere fisiche, comunicative e comportamentali che sono da ostacolo alla piena inclusione nella società delle persone con disabilità.

3. La lettura ad alta voce condivisa come pratica di socialità anche nella disabilità

La lettura ad alta voce è una pratica antica che ha dimostrato, attraverso numerosi studi, di avere un impatto significativo sullo sviluppo cognitivo, emotivo e sociale degli individui. Nel contesto delle disabilità, questa pratica assume un ruolo ancora più cruciale, offrendo benefici che vanno oltre il semplice apprendimento linguistico. La lettura ad alta voce può migliorare la qualità della vita, aumentare l'inclusione sociale e promuovere la prosocialità, ovvero la capacità di mettere in atto comportamenti volti al beneficio degli altri (Batini, 2023).

Nel campo educativo, esistono tre principali metodologie di interazione con i testi narrativi:

1. **Approccio Tradizionale:** questo metodo si basa sull'uso di opere canoniche e riconosciute, privilegiando interpretazioni considerate corrette e tradizionali. Si tratta di un approccio più passivo, che si avvale di strumenti teorici e pone enfasi sull'interpretazione storica dei testi.
2. **Approccio Testuale:** questo approccio si concentra sull'analisi dettagliata del testo, smembrando la struttura, classificando e codificando elementi come i ruoli dei personaggi e le strutture narrative, sia esplicite che implicite. Ciò richiede un'attenzione tecnica specifica e tende ad attrarre coloro con un interesse più specialistico.
3. **Approccio centrato sull'ascoltatore:** pone al centro dell'esperienza di lettura il lettore o l'ascoltatore, rispettando i loro bisogni e diritti personali, come la libertà di interrompere la lettura, interpretare liberamente il testo e stabilire connessioni personali con la storia.

Questi approcci riflettono diversi modi di valorizzare e interpretare i testi, evidenziando come la lettura possa essere un'esperienza personalizzabile e adattabile a seconda delle necessità e delle preferenze del lettore.

Il metodo della lettura ad alta voce si colloca nel terzo tipo di approccio. Solitamente viene proposta un'ora di lettura al giorno: esporsi con costanza alla lettura ad alta voce è il modo migliore per trarne beneficio. Inizialmente si comincia utilizzando testi molto brevi e accessibili, per poi, eventualmente, passare a testi più lunghi e complessi. Un tipo di testo molto efficace è l'albo illustrato perché ve ne sono di diversi

Effects of Reading

tipi: da quelli per la prima infanzia, che spesso sono fruibili anche in altre età, a quelli specifici per fasce di età successive. L'albo illustrato è inclusivo perché facilita la comprensione tramite le immagini.

Numerosi training nel corso degli ultimi anni hanno dimostrato quanto sia importante prevedere la lettura ad alta voce all'interno dei contesti educativi e sociali. La lettura ad alta voce non solo favorisce lo sviluppo di competenze linguistiche, ma funge anche da strumento terapeutico che promuove l'empatia, la cooperazione e il benessere emotivo (Kozak & Recchia, 2019).

La lettura ad alta voce dovrebbe preferibilmente svolgersi ogni giorno con sessioni della durata minima di mezz'ora.

La frequenza fa sì che un'esperienza bella e coinvolgente diventi un percorso di crescita, di sviluppo, di potenziamento. In questo percorso si perseguono e raggiungono, per tutti i soggetti coinvolti, numerosi apprendimenti che sono obiettivi istituzionali dei diversi gradi scolastici; per questo si tratta non di un'attività per la quale trovare un "tempo", ma di un'azione didattica completa e complessa, in verticale, che sta pienamente dentro l'attività l'orario istituzionali. (Batini, 2023, p. 60)

Essendo una vera e propria pratica didattica, la lettura va organizzata, strutturata e programmata, in modo tale che tutti i soggetti coinvolti siano consci degli obiettivi, dello scopo e delle modalità di questo esercizio. Come ogni azione didattica, anche la lettura riceve risposte, in base a quello che succede sul campo, grazie alle quali si possono strutturare variazioni, cambiamenti e miglioramenti. È importante anche coinvolgere il gruppo, quando possibile, nella scelta dei testi da leggere.

Chi legge può scegliere se adottare uno stile narrativo oppure uno stile dialogato.

La lettura partecipativa è comunemente impiegata con gruppi di bambini piccoli o con individui meno avvezzi alla lettura pubblica, ma può adattarsi anche a contesti con partecipanti più avanzati. Tale metodo si caratterizza per pause durante le quali si svolgono brevi discussioni o si forniscono chiarimenti per facilitare la comprensione del testo, senza sostituirsi a esso. È fondamentale rispondere alle domande e alle sollecitazioni del gruppo.

Diversamente, la lettura immersiva si svolge in maniera continua, con un'interazione costante che inizia e termina con la sessione di lettura, generalmente senza interruzioni. Durante questa, il valore della condivisione emerge attraverso la discussione sull'opera letta.

Per stimolare il dibattito, si possono utilizzare domande specifiche che aiutano a indirizzare la conversazione su aspetti centrali del testo.

È cruciale che chi conduce la lettura valorizzi ogni intervento, evitando discriminazioni o correzioni, per coinvolgere attivamente tutti i partecipanti e riconoscere il diritto di ognuno di esprimere il proprio pensiero.

I partecipanti alla lettura collettiva dovrebbero avere la possibilità di influenzare la scelta dei testi, interrompere una lettura se necessario, e condividere liberamente le proprie interpretazioni e riflessioni, che devono essere riconosciute e apprezzate.

Incoraggiare la lettura fin dalla tenera età è essenziale, dato che porta numerosi vantaggi, inclusi lo sviluppo di abilità socio-emotive come l'empatia e la capacità di riconoscere e gestire le proprie e altrui emozioni, influenzando così direttamente lo sviluppo personale sia a livello cognitivo sia comportamentale.

La letteratura scientifica ha evidenziato che dalla lettura ad alta voce si possono ottenere grandi vantaggi a livello socioemotivo (Kozak & Recchia, 2019). Attraverso la lettura del libro, il bambino, il ragazzo e l'adulto ha modo di sperimentare indirettamente i propri sentimenti (Zeece & Hayes, 2004). I bambini, guidati dagli adulti, sperimentano la comprensione e l'acquisizione di una maggiore consapevolezza delle emozioni (Littleton & Howe, 2010; Batini & Bartolucci, 2019; Batini, et al., 2019). La lettura rende possibile apprendere abilità sociali e comprendere l'appropriatezza di certi comportamenti (Laible, 2004),

Effects of Reading

nonché una maggiore comprensione delle motivazioni che sottendono un comportamento (Aram & Schapira, 2012).

I benefici socioemotivi si ottengono in tutte le fasi della vita. Studi neuroscientifici dimostrano che la lettura di narrativa, soprattutto se ad alto contenuto socio-emotivo, si associa a significative risposte neurali a livello delle aree associate a empatia e teoria della mente (Altman et al., 2012; Hsu et al., 2014).

Quindi, fin dai primi mesi di vita la lettura condivisa getta le basi per sostenere il bambino nello sviluppo della competenza emotiva. Aumentando l'esposizione alla lettura diminuiscono anche i problemi di condotta, di iperattività e di comportamenti esternalizzanti (Baker & Rimm-Kaufman, 2014; Ferretti & Bub, 2017).

Gli innumerevoli benefici della lettura ad alta voce riguardano tutti i bambini, anche quelli con disabilità. Purtroppo, quando si parla del mondo della disabilità ci si scontra spesso con pregiudizi e stereotipi che “ne limitano fortemente la comprensione e l'accoglimento” (Sannipoli in Batini 2023, p.153).

La tendenza comune è quella di considerare una persona o un gruppo come inferiori basandosi su un livello di competenza valutato secondo criteri arbitrari imposti dalla società. Spesso, quando si interagisce con bambini disabili, si tende a sottovalutare l'importanza della lettura, presumendo che possano trovare difficoltà nella comprensione dei testi. Questo porta a un approccio comunicativo meno ricco e interattivo, caratterizzato da un linguaggio semplice e da domande chiuse che presuppongono risposte note, limitando così l'opportunità di arricchire e potenziare le loro capacità. La mancanza di risorse adeguate per questi bambini spesso scoraggia famiglie e educatori dal promuovere la lettura ad alta voce condivisa.

Nel corso degli ultimi anni si è progressivamente cercato di abbattere questi pregiudizi, dando sempre più importanza alla lettura ad alta voce anche per bambini con disabilità. Importante è predisporre un luogo adeguato alla lettura che sia riconoscibile, dove chi possano stare comodi.

4. La ricerca sul campo

4.1 Il contesto della ricerca

La ricerca è stata condotta presso il centro socio-riabilitativo educativo “Orti Felici”. La scelta del centro socio-riabilitativo educativo “Orti Felici” come sede della ricerca non è casuale. Questo centro offre un ambiente ideale per sperimentare il potenziale della lettura ad alta voce grazie al suo approccio integrato che combina attività educative e occupazionali. I partecipanti alla ricerca sono sette adulti con diverse forme di disabilità intellettiva e fisica, inseriti in un progetto di coltivazione che già mira a sviluppare le loro capacità sociali e lavorative (Galdieri & Sibilio, 2020).

L'idea di utilizzare la lettura ad alta voce come strumento per migliorare la prosocialità nel gruppo è nata dall'osservazione delle dinamiche sociali tra i partecipanti. Nonostante l'ambiente supportivo, erano evidenti le difficoltà nel controllo delle emozioni e nella gestione dei conflitti. La lettura ad alta voce è stata quindi proposta come intervento per testare se potesse facilitare un miglioramento delle competenze socio-emotive, riducendo i conflitti e promuovendo comportamenti prosociali.

Il contesto della ricerca è il centro socio-riabilitativo educativo “Orti Felici”, situato a Umbertide (PG), centro dedicato a fornire supporto a persone con disabilità intellettiva e fisica, promuovendo percorsi educativi e riabilitativi finalizzati all'autonomia, inclusione sociale e miglioramento della qualità della vita. Il progetto “Orti Felici” è stato ideato per integrare attività di coltivazione all'interno di un percorso di riabilitazione sociale e occupazionale.

Il centro si trova nell'area riqualificata dell'ex Draga, un luogo precedentemente abbandonato e degra-

Effects of Reading

dato, ora trasformato in un parco pubblico accessibile e integrato nella comunità locale.

Questo spazio è particolarmente adatto per attività di orticoltura, poiché offre un ambiente tranquillo, naturale e terapeutico (Comune di Umbertide, 2021). Le attività giornaliere includono la coltivazione di piante e ortaggi, che vengono successivamente utilizzati o venduti durante eventi sociali organizzati in collaborazione con le attività locali (Fondazione Cassa di Risparmio di Perugia, 2021).

I soggetti coinvolti nel progetto sono stati sette adulti con età compresa tra i 30 e i 58 anni, con diagnosi di sindrome di Down e vari gradi di ritardo mentale. Il gruppo presenta una varietà di dinamiche sociali e comportamentali. Alcuni utenti mostrano una maggiore difficoltà nel controllo delle emozioni, mentre altri hanno problemi di comunicazione.

Questo ha reso necessario l'introduzione di attività che potessero migliorare la coesione del gruppo e promuovere la prosocialità. La lettura ad alta voce condivisa è stata identificata come una strategia promettente per raggiungere questi obiettivi (Batini et al., 2020).

4.2 La metodologia

La metodologia della ricerca si è focalizzata su un training di lettura ad alta voce condivisa, svolto nei mesi di novembre e dicembre 2023.

La lettura è stata eseguita tutti i giorni, eccezion fatta per i giorni di chiusura (sabato, domenica e festivi), generalmente subito prima di pranzo o subito dopo. La scelta dell'intervallo nel quale effettuare la lettura è stata strategica perché, come detto prima, proprio in quei momenti della giornata si verificano più episodi "critici" tra i ragazzi.

Prima di iniziare, è stata creata una check list di indicatori sociali per valutare le competenze sociali dei soggetti (Tab. 2). La stessa check list è stata utilizzata dagli educatori prima e alla fine del training per confrontare eventuali cambiamenti.

	Presenza	Frequenza	Annotazioni
<i>Capacità di contatto</i>			
C'è contatto oculare spontaneo e/o su richiesta			
Rifiuta il contatto fisico			
Parla con l'altro di sua iniziativa			
Ascolta l'altro che parla			
Risponde domande			
<i>Capacità di risposta emotivo-affettiva</i>			
Riconosce espressioni emotive di felicità, rabbia, ecc.			
Riesce a contenere l'aggressività			
<i>Riconoscimento di sé e degli altri</i>			
Riconosce i compagni e gli educatori			
Conosce altre persone del centro e ne comprende i ruoli			
<i>Adeguamento alle norme di comportamento interpersonale</i>			
Attende il suo turno			
Rispetta le regole			
Condivide le cose con gli altri			
Rispetta le cose altrui e del centro			
<i>Rapporto con i compagni</i>			
Collabora solo con alcuni compagni			
Si mette in contatto attraverso il dispetto, la provocazione			

Effects of Reading

<i>Modalità difensive</i>			
È aggressivo a livello verbale			
È aggressivo a livello gestuale			
Subisce passivamente l'altro			
<i>Nel gruppo</i>			
Partecipa marginalmente nel gruppo			
Rifiuta l'aiuto			
<i>Rapporto con l'educatore</i>			
Va stimolato a mettersi in contatto con l'educatore			
Evita ogni contatto con l'educatore			

Tab. 2. Check list costruita sulla base delle aree del PEI (Miur, Decreto ministeriale 153 del 2023)

Il training si è svolto nei momenti di pausa delle attività educative, preferibilmente prima o dopo il pranzo. Le sessioni di lettura sono iniziate con durate brevi di 5 minuti, perché la soglia di attenzione del gruppo era molto bassa. Progressivamente si è incrementato il tempo fino a 20 minuti. Il coinvolgimento attivo degli utenti è stato incoraggiato attraverso domande stimolo e discussioni post-lettura. Al termine della lettura ai ragazzi venivano poste domande aperte di socializzazione:

- Domande di gradimento, per facilitare l'espressione di opinioni e valutazioni
- Domande per facilitare l'immedesimazione e la riflessione su di sé
- Domande per facilitare l'immedesimazione, la sintonizzazione emotiva e l'analisi delle azioni e reazioni
- Domande per facilitare il collegamento con l'esperienza
- Domande per favorire la riflessione sulla storia ed esercitare previsioni
- Domande di interpretazione
- Domande per favorire collegamenti e differenze

Chi leggeva valorizzava l'intervento di ogni partecipante, senza discriminare e senza correggere, questo perché è estremamente importante far sentire tutti i partecipanti coinvolti e sottolineare il diritto di ciascuno di esprimere la propria opinione.

Essendo i partecipanti il fulcro della lettura ad alta voce condivisa, hanno il diritto di

contribuire alla scelta delle letture, [...] di chiedere di non portare a termine una lettura [...] di esprimersi e di fornire un'interpretazione, [...] a trovare, in ogni storia, ciò che dice loro e di trovare spazio per condividere le proprie interpretazioni, le riflessioni, i commenti e di vederli valorizzati. (Batini, 2023, p. 68)

4.3 Risultati

In totale sono stati letti 34 libri. I volumi scelti erano principalmente albi illustrati o comunque libri per bambini molto semplici.

La selezione dei libri è stata accurata, includendo testi semplici, con molte immagini e, in alcuni casi, scritti con simboli della Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA).

Dopo la lettura gli educatori hanno sempre compilato un diario di bordo nel quale veniva annotato cosa si è letto, per quanto tempo ed eventuali annotazioni.

Tra le annotazioni si riportano:

Effects of Reading

Y ha mostrato particolare attenzione e interesse alla lettura di questo libro, data la presenza di animali.

X Si rifiuta di partecipare

Bella atmosfera, allegra.

Y ha centrato il significato della lettura immediatamente... gli altri con più difficoltà ma empatici con il personaggio pulcino

X Si rifiuta di partecipare. T. non ascolta

Y era molto attratta dalla simbologia del libro e provava ad indovinare cosa vedeva nel piatto ad ogni pagina.

Riescono sempre a mettere la loro esperienza di vita "dentro" la lettura

Eccezion fatta per X, i ragazzi hanno tutti accettato di buon grado l'attività, sedendosi intorno al tavolo e seguendo la storia.

X oggi si è mostrata interessata alla lettura. Le ho fatto scegliere il libro e ha ascoltato interessata.

X rimane nel suo tavolo a colorare, ma presta attenzione alla lettura e interagisce.

X ha preferito sedersi ad ascoltare la lettura piuttosto che colorare i disegni che solitamente fa.

Tutti contemporaneamente partecipano alla stessa attività.

Proiettano molto la loro vita e quotidianità nella lettura del giorno.

Migliora la capacità di riassumere il contenuto.

Interesse per le storie.

Nel tempo migliora la comprensione dei testi letti.

I ragazzi si sono sin da subito mostrati molto interessati all'attività tranne una ragazza che spesso non seguiva e continuava a colorare i suoi disegni. Gli educatori hanno sempre evitato di imporle di prestare attenzione onde evitare un rifiuto nei confronti dell'attività. Rare volte ha partecipato di sua iniziativa.

In generale, è stato riscontrato un netto miglioramento della soglia di attenzione dei ragazzi con relativo miglioramento della comprensione. Durante il training, è stato riscontrato un significativo aumento della partecipazione e del coinvolgimento all'interno del gruppo. In alcuni casi i ragazzi si sono confrontati tra di loro sulle tematiche proposte dai libri e hanno posto domande di approfondimento.

Nei momenti nei quali si svolgeva la lettura le criticità all'interno del gruppo sono state contenute, infatti i ragazzi collaboravano nella scelta del libro e non si sono mai verificati episodi "di violenza".

Al termine del training i ragazzi si sono mostrati dispiaciuti ed hanno proposto di continuare con il progetto. I referenti stanno quindi prendendo in considerazione l'idea di inserire un laboratorio di lettura.

L'analisi dei risultati ha mostrato miglioramenti significativi nelle competenze socio-emotive degli utenti. In particolare, si è osservato un aumento dell'autocontrollo e una migliore gestione delle emozioni. Gli utenti hanno mostrato maggiore empatia e capacità di cooperazione. La lettura ad alta voce ha facilitato

Effects of Reading

un ambiente inclusivo, promuovendo la prosocialità e riducendo i conflitti interpersonali.

I benefici della lettura ad alta voce per gli adulti con disabilità sono molteplici. La pratica regolare di questa attività ha dimostrato di migliorare la qualità della vita, offrendo un'opportunità per sviluppare competenze sociali e relazionali fondamentali. La lettura condivisa ha anche permesso di creare un ambiente più coeso e collaborativo, evidenziando l'importanza di strategie educative inclusive.

5. Conclusioni

La lettura ad alta voce condivisa si rivela un potenziale strumento per la promozione delle competenze sociali tra gli adulti con disabilità. Questa pratica non solo favorisce lo sviluppo personale dei soggetti, ma contribuisce anche a creare una comunità più inclusiva e solidale. La ricerca sottolinea l'importanza di continuare a esplorare e implementare metodologie innovative per supportare l'inclusione e il benessere delle persone con disabilità.

Le dinamiche sociali e prosociali del gruppo non sono del tutto cambiate al di fuori dei momenti dedicati alla lettura, tuttavia la ricerca ha riscontrato un netto miglioramento della soglia di attenzione del gruppo e del livello di comprensione dei testi.

Sicuramente, quello della disabilità è un ambito molto complesso ed è difficile ottenere miglioramenti in adulti con comportamenti così radicati, questa è anche la principale sfida del lavoro quotidiano di un educatore e ottenere risultati con la disabilità adulta è estremamente difficile.

In generale, le persone con disabilità intellettiva sperimentano più difficoltà nel socializzare.

Uno studio di J. C. Harris (1995) ha esplorato estensivamente sui disturbi dello sviluppo neurologico e le loro implicazioni sulla capacità degli individui di funzionare socialmente e accademicamente.

La compromissione dello sviluppo mentale e cognitivo implica l'incapacità dell'individuo di sviluppare le capacità adattive necessarie per affrontare la vita quotidiana.

Le persone con un regolare comportamento adattivo possiedono abilità concettuali, sociali e pratiche che consentono loro di avere interazioni nella vita di tutti i giorni. Gli individui con disabilità intellettiva che soffrono di deficit nelle abilità sociali, invece, hanno difficoltà a interpretare i segnali sociali nelle loro interazioni (Crittenden, 2008). Inoltre, potrebbero avere difficoltà a regolare le proprie emozioni quando interagiscono con i pari. Inoltre, gli individui con disabilità intellettiva possono mostrare una mancanza di reciprocità sociale, scarso contatto visivo ed espressioni facciali, mancanza di comportamenti e gesti non verbali e difficoltà a mantenere relazioni con i pari.

È stato dimostrato che per ottenere miglioramenti dal punto di vista socio-comportamentale si può utilizzare la lettura ad alta voce. La lettura rende possibile apprendere abilità sociali e comprendere l'appropriatezza di certi comportamenti (Laible, 2004), nonché una maggiore comprensione delle motivazioni che sottendono un comportamento (Aram & Schapira, 2012). I benefici socioemotivi si ottengono in tutte le fasi della vita. Studi neuroscientifici dimostrano che la lettura di narrativa, soprattutto se ad alto contenuto socio-emotivo, si associa a significative risposte neuronali a livello delle aree associate a empatia e teoria della mente (Altman et al., 2012; Hsu et al., 2014). La letteratura scientifica dimostra come questi benefici sono stati associati anche al mondo della disabilità. (Galdieri & Sibilio, 2020; Li, 2014; Ryan, 2020). È stato quindi interessante associare la lettura ad alta voce condivisa con le competenze sociali di adulti con disabilità, soprattutto perché il contesto di riferimento era sicuramente peculiare. In futuro sarebbe interessante continuare a fare ricerche in questo campo, proponendo anche training più lunghi che si svolgano nell'arco di più mesi.

Il risultato della ricerca conferma che la lettura ad alta voce condivisa è indubbiamente benefica in più contesti, poiché i ragazzi hanno dimostrato un netto miglioramento della soglia dell'attenzione e delle dinamiche sociali del gruppo coinvolto. Tuttavia, una volta terminato il training si sono nuovamente in-

Effects of Reading

staurate le dinamiche precedenti. I ragazzi continuano quindi a battibeccare e a scontrarsi. Sarebbe dunque interessante proporre un training più lungo e/o inserire l'attività di lettura all'interno dei laboratori educativi effettuati nel centro.

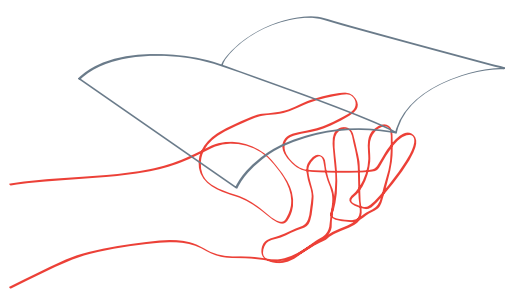
È stato senza dubbio interessante toccare con mano l'importanza della lettura ad alta voce, i cui benefici sono innumerevoli e tra i quali rientra un netto miglioramento della qualità della vita e delle competenze socio-emotive. Attraverso la lettura del libro, infatti, bambini e adulti hanno modo di sperimentare indistintamente i propri sentimenti e di acquisire una maggiore consapevolezza delle emozioni. La lettura rende possibile apprendere abilità sociali e comprendere l'appropriatezza di certi comportamenti, nonché una maggiore comprensione delle motivazioni che sottendono un comportamento.

Riferimenti bibliografici

- Altmann, U., Bohrn, I. C., Lubrich, O., Menninghaus, W., & Jacobs, A. M. (2012). The power of emotional valence—from cognitive to affective processes in reading. *Frontiers in human neuroscience*, 6, 192.
- Aram, D., & Shapira, R. (2012). Parent-child shared book reading and children's language, literacy, and empathy development. *Rivista italiana di educazione familiare*, 2, 55-65.
- Baker, C. E., & Rimm Kaufman, S. E. (2014). How homes influence schools: Early parenting predicts African American children's classroom social-emotional functioning. *Psychology in the Schools*, 51(7), 722-735.
- Bailly, F., & Léné, A. (2015). What makes a good worker? Richard Edwards is still relevant. *Review of Radical Political Economics*, 47(2), 176-192.
- Batini, F., & Bartolucci, M. (2019). La promozione del benessere scolastico e l'empowerment cognitivo degli studenti attraverso la lettura ad alta voce: una sperimentazione nazionale. *Well-being in Education Systems*, 170.
- Batini, F., Bartolucci, M., & Toti, G. (2019). Gli effetti della lettura di narrativa nell'infanzia. Un mezzo per potenziare lo sviluppo di abilità cognitive e psicologiche. *Ricerche pedagogiche*, 211(53), 121-34.
- Batini, F. et al. (2020). Reading Aloud and First Language Development: A Systematic Review. *Journal of Education and Training Studies*, 8(12), 49-68.
- Batini, F. (2023) (Ed.). *La lettura ad alta voce condivisa. Un metodo in direzione dell'equità*. Il Mulino.
- Blumberg, S. J., Carle, A. C., O'Connor, K. S., Moore, K. A., & Lippman, L. H. (2008). Social competence: Development of an indicator for children and adolescents. *Child Indicators Research*, 1, 176-197.
- Caldarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School psychology review*, 26(2), 264-278.
- Crittenden, P. M. (2008). *Raising Parents: Attachment, Parenting, and Child Safety*. Willan Publishing.
- Dirks, M. A., Treat, T. A., & Weersing, V. R. (2010). The judge specificity of evaluations of youth social behavior: The case of peer provocation. *Social Development*, 19(4), 736-757.
- European Parliament and Council of the European Union. (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union*.
- European Parliament and Council of the European Union. (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01). *Official Journal of the European Union*.
- Ferretti, L. K., & Bub, K. L. (2017). Family routines and school readiness during the transition to kindergarten. *Early Education and Development*, 28(1), 59-77.
- Galdieri, M., & Sibilio, M. (2020). Il potere inclusivo della narrazione e della lettura ad alta voce: dal libro all'IN-book attraverso la metodologia del modeling. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), 403-416.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Harris, J.C. (1995). *Developmental Neuropsychiatry*. Oxford University Press.
- Hsu, C. T., Conrad, M., & Jacobs, A. M. (2014). Fiction feelings in Harry Potter: haemodynamic response in the mid-cingulate cortex correlates with immersive reading experience. *Neuroreport*, 25(17), 1356-1361.

Effects of Reading

- Kanning, U. P. (2009). *Diagnostik sozialer Kompetenzen*. Hogrefe Verlag GmbH & Company KG.
- Kolb, S. M., & Hanley-Maxwell, C. (2003). Critical social skills for adolescents with high incidence disabilities: Parental perspectives. *Exceptional Children*, 69(2), 163-179.
- Kozak, S., & Recchia, H. (2019). Reading and the development of social understanding: Implications for the literacy classroom. *The Reading Teacher*, 72(5), 569-577.
- Li, H. (2014). The effects of read aloud accommodations for students with and without disabilities: A meta analysis. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 33(3), 3-16.
- Laible, D. (2004). Mother-child discourse in two contexts: links with child temperament, attachment security, and socioemotional competence. *Developmental psychology*, 40(6), 979.
- Littleton, K., & Howe, C. (Eds.) (2010). *Educational Dialogues: Understanding and Promoting Productive Interaction*. Routledge.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR). (2023). Decreto Ministeriale n. 153. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana.
- O'Malley, J. M. (1977). Research perspective on social competence. Merrill-Palmer. *Quarterly of Behavior and Development*, 23(1), 29-44.
- Ryan, T. (2020). *A Children's Book Read Aloud and Discussion Intervention: Teaching Typically Developing Children About Autism Spectrum Disorder*. Indiana University.
- Rose Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social development*, 6(1), 111-135.
- Sannipoli, M. (2023). Letture sconfinare: pratiche inclusive oltre la riparazione. In Batini F. (ed.), *La lettura ad alta voce condivisa. Un metodo in direzione dell'equità* (pp. 153-166). Il Mulino.
- Seeber, S., & Wittmann, E. (2017). Social competence research: A review. *Competence-based vocational and professional education: Bridging the worlds of work and education*, 1029-1050.
- Wenger, S. (2003). H. 264/avc over ip. *IEEE transactions on circuits and systems for video technology*, 13(7), 645-656.
- Zeece, P. D., & Hayes, N. (2004). International children's literature. *Early Childhood Education Journal*, 32, 191-197.



La lettura ad alta voce condivisa:
il caso dell'insegnante di lettere nella scuola secondaria
Shared reading aloud:
the case of the literature teacher in the secondary school

Chiara Pierini

Independent researcher | chiara.pierini@gmail.com

Simone Giusti

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

ABSTRACT

The article examines the role of the language-literature teacher in the field of shared read aloud literature didactics and the impact of this transdisciplinary didactics on his or her professionalism. The investigation, conducted by means of a questionnaire, involved teachers who participated in an action-research aimed at practising reading aloud in first- and second-cycle schools.

The teachers who took part in the survey, most of whom have been working in schools for some time, showed themselves to be aware of the inadequacy and ineffectiveness of traditional literary teaching methods and expressed a desire for a didactic renewal of their discipline. In particular, the study confirmed two significant data: the importance of adequate knowledge that the teacher must possess, or acquire, regarding literature dedicated to young people and the lack of training opportunities, pertaining to this competence, during the course of study.

Keywords: reading aloud, shared reading aloud, didactics of literature

L'articolo esamina il ruolo dell'insegnante di lingua e letteratura nel campo della didattica condivisa della lettura ad alta voce e l'impatto di questa didattica transdisciplinare sulla sua professionalità. L'indagine, condotta tramite un questionario, ha coinvolto insegnanti che hanno partecipato a una ricerca-azione finalizzata alla pratica della lettura ad alta voce nelle scuole di primo e secondo ciclo.

Gli insegnanti che hanno partecipato al sondaggio, la maggior parte dei quali lavora nelle scuole da tempo, hanno dimostrato di essere consapevoli dell'insufficienza e dell'inefficacia dei metodi tradizionali di insegnamento letterario ed hanno espresso il desiderio di un rinnovamento didattico della loro disciplina. In particolare, lo studio ha confermato due dati significativi: l'importanza della conoscenza adeguata che l'insegnante deve possedere, o acquisire, riguardo la letteratura dedicata ai giovani e la mancanza di opportunità formative, relative a questa competenza, durante il percorso di studi.

Parole chiave: lettura ad alta voce, lettura ad alta voce condivisa, didattica della letteratura

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 3 | n. 1 | giugno 2024

Citation: Pierini, C., & Giusti, S. (2024). La lettura ad alta voce condivisa: il caso dell'insegnante di lettere nella scuola secondaria. *Effetti di Lettera / Effects of Reading*, 3(1), 53-63. <https://doi.org/10.7347/EdL-01-2024-05>.

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

Authorship: Il presente contributo è frutto della collaborazione tra gli autori. Ai soli fini dell'identificazione delle parti, laddove richiesto, si precisa che sono da attribuire a Chiara Pierini i paragrafi 2, 3, 4, 5 e a Simone Giusti il paragrafo 1.

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

Pensa MultiMedia ISSN 2785-7050 | DOI: 10.7347/EdL-01-2024-05

1. Introduzione

La lettura ad alta voce condivisa, da intendersi come metodo didattico transdisciplinare centrato sulla persona e basato sull'esposizione intensiva a delle narrative appositamente selezionate per varie fasce d'età e contesti, è introdotto nei servizi educativi e di istruzione con diverse modalità e a più livelli di intensità, su iniziativa di insegnanti motivati e formati al suo utilizzo o anche da istituzioni pubbliche e private interessate a verificarne e a realizzarne le potenzialità educative (Batini, 2021; Batini, 2023, pp. 215-239).

Risale al 2019 l'adozione da parte della Regione Toscana di una politica educativa basata sull'adozione della lettura ad alta voce condivisa allo scopo di favorire il successo dei percorsi scolastici e di vita di bambini e bambine, ragazze e ragazzi presi in carico dal sistema di educazione e istruzione del territorio regionale (Batini, 2021), i cui risultati, misurati in termini di benefici a livello cognitivo, emotivo, di capacità di apprendimento e di benessere, sono documentati da ricerche sperimentali e da analisi qualitative (D'Autilia et al., 2023; Toti et al., 2023; Batini & Toti, 2024; Batini et al., 2024). Nell'ambito di questa stessa iniziativa sono stati indagati gli atteggiamenti e le competenze del personale coinvolto, sia allo scopo di individuare tecniche didattiche condivisibili con la comunità professionale (Batini & Giusti, 2021b; Batini & Giusti, 2022), sia per tracciare un profilo dell'insegnante che legge ad alta voce, 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, di 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, di individuare narrative adeguate ai diversi gruppi di studenti, tenendo conto delle loro esperienze e della progressività degli apprendimenti, di 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 (Giusti & Martincic, 2021).

Si tratta di competenze che chiamano in causa docenti di ogni grado scolastico e di ogni disciplina, e che, visto il suo ruolo chiave giocato dalla lettura di narrative finzionali (Batini, 2021, pp. 48-51), interrogano in modo particolare l'insegnamento linguistico e letterario e la didattica della letteratura come campo di ricerca interessato alle interazioni letterarie (Giusti, 2023a, pp. 111-114). Nello specifico, la didattica della lettura ad alta voce condivisa, basandosi su uno dei comportamenti letterari fondamentali, che sinteticamente potremmo descrivere come un'esperienza estetica mediata da artefatti linguistici finzionali (Giusti, 2023b), sollecita una riflessione sul ruolo dell'insegnante di lingua e di letteratura, sui suoi modelli di insegnamento e sulla sua rappresentazione della letterarietà, tutti elementi che sono profondamente condizionati da una formazione accademica umanistica fondata sullo studio della storia letteraria nazionale, sul commento ai testi della tradizione letteraria italiana e, in parte, sulla conoscenza della lingua e letteratura latina.

L'occasione di indagare il ruolo dell'insegnante di area linguistico-letteraria nell'ambito della didattica della letteratura ad alta voce condivisa e l'impatto di questa didattica sulla sua professionalità è nata nell'ambito delle attività di ricerca-azione svolte dall'Università di Perugia per la Regione Toscana (Batini, 2021), che durante le prime due annualità della politica educativa "Leggere: Forte!" ha proposto e promosso l'inserimento di questo metodo nelle scuole del primo e del secondo ciclo di sei delle sue trentacinque Zone per l'Educazione e l'Istruzione¹.

1 Nel 2019/2020 in Valdera ed Empolese, nel 2020/2021 nelle zone Alta Val d'Elsa, Grossetana, Valdarno, Valdarno Valdisieve.

2. Metodo

L'indagine si è basata sulla somministrazione di un questionario volto a indagare alcuni aspetti relativi al ruolo dell'insegnante di area linguistico-letteraria e alle sue percezioni riguardo ad argomenti specifici. L'ambito di ricerca è stato quindi circoscritto alle scuole secondarie di primo e secondo grado, comprendenti la fascia di età 11-18 anni, generalmente meno interessata dalla ricerca sulla lettura ad alta voce, anche a livello internazionale. Il questionario analizzato di seguito è stato somministrato attraverso il servizio Moduli Google, ed è stato inviato per posta elettronica a tutte e tutti gli insegnanti delle scuole secondarie di primo e di secondo grado delle sei Zone per l'Educazione e l'Istruzione coinvolte nelle attività di lettura ad alta voce e che, quindi, avevano potuto fruire di un corso di formazione sul metodo e di bibliografie di opere da leggere in classe. La somministrazione è avvenuta a partire dal mese di gennaio 2023 (primo invio del questionario, 17 gennaio 2023) e le risposte compilate, in totale quarantotto (con variazioni a seconda della domanda posta), sono pervenute in un arco di tempo di circa un mese (prima risposta ricevuta il 17 gennaio 2023; ultima risposta ricevuta il 18 febbraio 2023).

Il modulo è articolato in diciannove domande formulate secondo modalità mista: risposta multipla, scala Likert e domande aperte. Le domande sono state raccolte in due macro-sezioni. Nel primo gruppo, costituito da cinque domande, sono raccolte informazioni generali riguardanti la disciplina, il grado di scuola e l'area geografica di insegnamento, gli anni di servizio e il ruolo che l'insegnante ha svolto o svolge nel progetto (1-5). Dopo questo primo inquadramento, i quesiti proposti nella seconda parte sono volti ad approfondire diversi filoni di indagine: in primo luogo, sondare l'opinione degli e delle insegnanti su alcuni degli effetti della lettura ad alta voce sulla propria azione didattica e sul proprio rapporto con la letteratura e con la lettura, indipendentemente dall'area disciplinare di appartenenza (6-10,15). Successivamente, si è chiesto loro di riportare le proprie osservazioni riguardo a specifici effetti della lettura ad alta voce sulle dinamiche relazionali tra pari e tra il gruppo dei discenti e il/la docente (11-12). Si è inoltre cercato di capire se il progetto abbia aperto una collaborazione o abbia migliorato quella esistente con colleghi di discipline diverse (13) e l'influenza di alcuni elementi sul proprio approccio alla lettura ad alta voce (14). In seguito, sono stati raccolti i pareri sulla corrispondenza degli obiettivi che la pratica intende raggiungere con quanto richiesto dalla normativa attualmente in vigore in Italia, quale sia il principale apporto della ricerca-azione al proprio ordine di scuola e su possibili miglioramenti da apportare al progetto (16-18). Infine, ogni docente ha riportato la sua particolare esperienza riguardo a un caso significativo che ha potuto osservare durante l'applicazione del progetto (19).

3. Risultati

Oltre l'81% dei e delle docenti che hanno risposto al questionario afferiscono all'area umanistica, poco meno dell'11% ad altre aree e circa il 4% all'insegnamento di sostegno. Del totale, il 35% possiede oltre 20 anni di servizio, il 25% tra i 5 e i 10 anni, il 18% tra i 10 e i 15 anni, il 12% tra i 15 e i 20 anni e solo l'8% ha svolto da 1 a 5 anni di servizio. Oltre l'81% degli intervistati proviene da scuole secondarie di primo grado mentre poco più del 18% da quelle secondarie di secondo grado (Licei, Istituti Professionali, Istituti Tecnici).

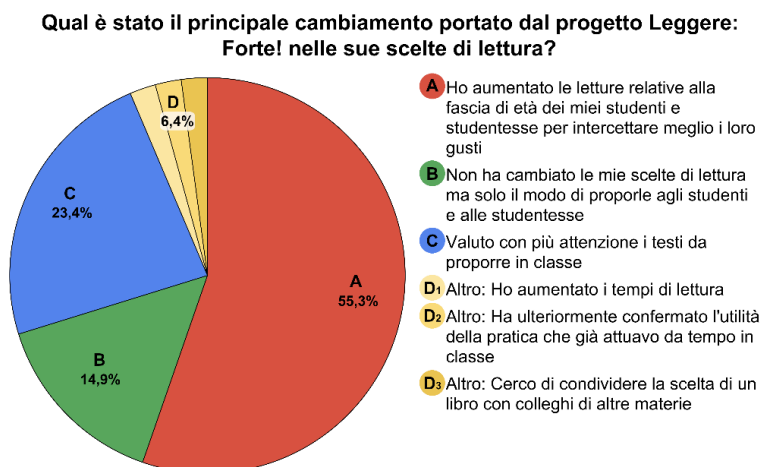


Fig. 1. Cambiamenti portati da Leggere: Forte! sulle scelte di lettura dell'insegnante

Per capire quale sia stata l'influenza della ricerca-azione sull'esperienza dell'insegnante è stata indagata innanzitutto la percezione delle conseguenze del progetto sulle scelte di lettura personali e quindi sulla selezione dei testi da proporre alla classe. Riguardo alle proprie letture personali, secondo l'intero campione il progetto ha prodotto dei cambiamenti e secondo il 60% dei rispondenti ha avuto un impatto determinante su di esse (livello 4 e 5 della scala). Interrogate sulla tipologia dei cambiamenti intervenuti sulle proprie scelte di lettura per la classe (fig. 1), le persone hanno sottolineato l'incremento delle letture di libri destinati alla fascia d'età degli studenti (55,3%), seguito dalla maggiore attenzione prestata alla valutazione dei testi da proporre in classe, a dimostrazione di un impatto positivo del progetto sui comportamenti di lettura dell'insegnante, che sembra prendere maggiore consapevolezza delle differenze tra i propri gusti e quelli della classe. Anche nella scelta libera (6,3%) si registra un riscontro positivo che include l'aumento dei tempi di lettura, la conferma di benefici già riscontrati in precedenza e una maggiore collaborazione con colleghi di aree diverse.

Leggere ad alta voce in classe, quindi, sembra migliorare il clima generale in cui si svolgono le lezioni, definito più volte come più "distensivo" e quindi, da un punto di vista didattico, più favorevole all'apprendimento; un clima più rilassato infatti, dove gli studenti si sentono maggiormente a proprio agio, aumenta le possibilità e la volontà di interazione interpersonale (fig. 2).

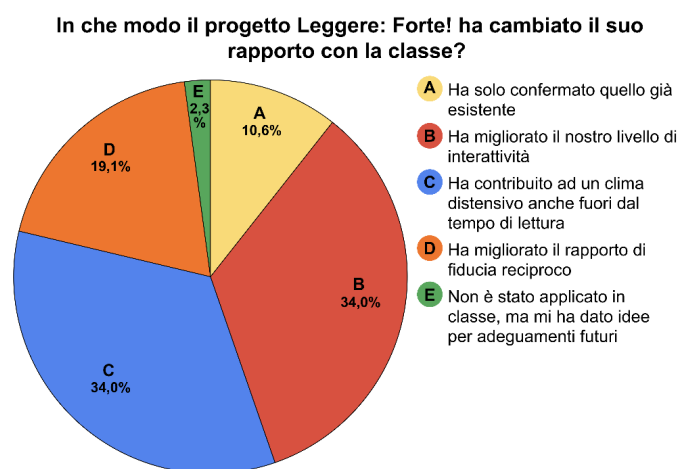


Fig. 2. Cambiamenti portati da Leggere: Forte! sul rapporto con la classe

Effects of Reading

Nei due quesiti posti a chiusura del questionario in cui si chiedeva di fornire un breve parere a proposito degli effetti più rilevanti osservati durante la ricerca-azione. La modalità di risposta aperta ha consentito di ottenere opinioni più variegata e articolate rispetto alle precedenti, e permette di tracciare un quadro più completo, seppur necessariamente sintetico, dei risultati ottenuti. Allo scopo di individuare i dati più rilevanti, l'analisi dei quesiti si è svolta mediante la categorizzazione degli argomenti segnalati da coloro che hanno risposto, isolando le occorrenze e dividendole attraverso alcune categorie maggiormente significative dal punto di vista statistico-quantitativo. Le occorrenze esaminate sono rappresentate da un minimo di otto a un massimo di quindici presenze complessive. La natura aperta della domanda ha reso necessari raggruppamenti effettuati per lo più su base semantica e non solo terminologica, riconducibili a quattro categorie principali: capacità relazionali; capacità di attenzione e di ascolto; piacere della lettura, promozione ed educazione alla lettura; comprensione e lessico.

Come mostrato dal grafico riassuntivo (fig. 3), la connessione esistente tra la lettura ad alta voce e le relazioni sociali all'interno del gruppo di lettura risulta essere il principale contributo riscontrato dall'insegnante. Secondo quanto affermato da quasi il 40% dei rispondenti, la lettura condivisa rappresenta un ruolo significativo nel rafforzamento dei legami sia a livello verticale, tra l'insegnante e il gruppo, che in senso orizzontale, nelle relazioni tra pari.

In generale, numerosi insegnanti testimoniano che l'adozione della pratica in modo sistematico può migliorare sensibilmente il clima della classe, generando uno stato di distensione che si prolunga anche ad altri momenti della giornata scolastica.

Un'analoga percentuale di docenti (37%) attesta l'influenza positiva del progetto sulle capacità di attenzione e ascolto dimostrate da bambini e ragazzi e più del 23% indica che l'applicazione di *Leggere: Forte!* è stata determinante nell'instaurare un rapporto positivo con la lettura.

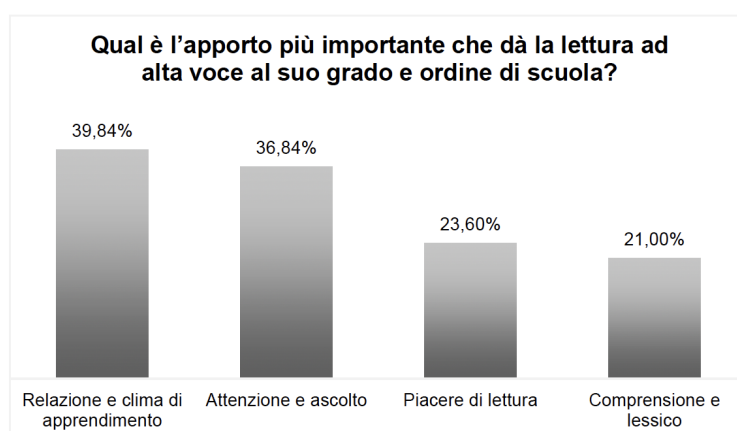


Fig. 3. L'apporto della lettura ad alta voce alla scuola

Il confronto con la domanda successiva consente di approfondire il ragionamento riguardo ai benefici appena segnalati. Nell'ultimo quesito, si chiedeva di riportare un caso significativo osservato durante la realizzazione delle attività. Le risposte mostrano una maggiore eterogeneità, insita nella natura stessa del quesito; si tratta in molti casi di singoli episodi riferiti a particolari momenti dell'esperienza di lettura, oltre a cambiamenti più generali avvenuti rispetto ad alcune capacità o a interessi specifici, riguardanti l'approccio a determinate attività e il comportamento in momenti diversi della giornata. Nonostante il riferimento a situazioni particolari, talvolta uniche, oltre che a osservazioni generali più facilmente riscontrabili attraverso altri strumenti di ricerca, anche in questo caso è stato possibile rilevare delle costanti che

Effects of Reading

sono state poi raggruppate secondo criteri di occorrenza. Per offrire un quadro immediato dei risultati, si riporta di seguito un grafico riassuntivo delle occorrenze (fig. 4).

Seppur con diversa distribuzione percentuale, le principali categorie emerse sono riconducibili, nella quasi totalità, a quelle riscontrate nelle risposte alla domanda precedentemente menzionata; anche qui, le persone che hanno risposto segnalano cambiamenti importanti riguardanti soprattutto il piacere legato alla lettura, la sfera delle relazioni interpersonali e quello dell'emotività, le capacità attentive dei partecipanti. Inoltre, è emersa più chiaramente, seppur in misura inferiore, la componente inclusiva offerta dalla lettura ad alta voce riguardo a ragazze e ragazzi con Bisogni Educativi Speciali (BES) o particolari difficoltà.

Il dato più rilevante riguarda gli effetti che la condivisione sistematica di storie ad alta voce sembra avere sull'atteggiamento delle ragazze e dei ragazzi verso la lettura. Secondo molte delle testimonianze raccolte, la classe mostra di appassionarsi rapidamente all'esperienza e manifesta un chiaro entusiasmo affinché essa si ripeta; l'attesa di un nuovo libro o della prosecuzione di quello che si è cominciato è spesso indicata come una nuova costante della giornata scolastica o della settimana. La ripetizione e la regolarità dell'esperienza passano quindi da essere modalità previste per l'esecuzione corretta del progetto a richieste effettuate direttamente da chi ascolta e ciò che inizialmente nasce come una proposta dell'insegnante, diventa un desiderio avanzato dagli stessi destinatari dell'iniziativa. Ciò confermerebbe che l'inserimento graduale e sistematico di un programma di letture in classe, senza che questo venga collegato all'esecuzione di un compito, cattura l'interesse in maniera naturale (Atwell, 2007; Batini & Giusti, 2022; Giusti, 2022). Sul piano estetico, si tratta di una condizione fondamentale per qualsiasi atto di lettura: dal grado di libertà con cui ci è concesso leggere o ascoltare una storia, dipende il modo in cui ci disponiamo a farlo. Ogni vincolo posto in tal senso, influirà necessariamente su ciò che sta per avvenire e sul piacere che ne trarremo. Questo risultato acquista quindi una valenza particolare alla luce dell'importanza riconosciuta allo sviluppo di atteggiamenti positivi verso la lettura in quanto fattore determinante alla costruzione di lettori autonomi e duraturi (Batini, 2022, pp. 32-33).

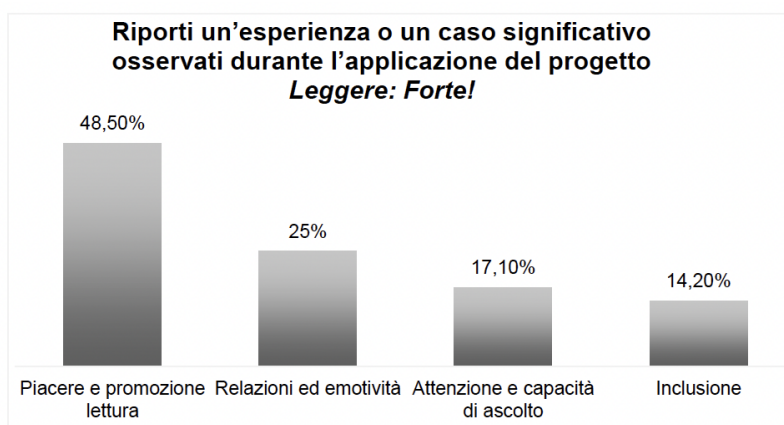


Fig. 4. Esperienze o casi significativi osservati durante l'applicazione di *Leggere: Forte!*

Oltre a questo, si registrano numerose occorrenze riguardanti il miglioramento delle relazioni interpersonali e collettive all'interno della classe; queste non riguardano solo il clima generale ma fanno riferimento anche ad un aumento di empatia e di azioni di sostegno reciproco. In più di un'occasione, sono stati osservati stati emotivi particolari collegati a comportamenti sociali; per questo le affermazioni riguardanti l'emotività e quelle delle relazioni sono state accorpate in un'unica categoria.

Il caso più rappresentativo riguarda la testimonianza riportante un episodio emerso durante l'ascolto di un libro in una secondaria di primo grado, che si riporta di seguito:

Effects of Reading

Durante la lettura del libro “Mio fratello rincorre i dinosauri”, in una classe di seconda media, dove si faceva esplicito riferimento alla “vergogna” provata dal protagonista per il fratello affetto da sindrome di Down, una mia alunna spontaneamente, con molta partecipazione ha interrotto la lettura, e commentando quanto stavo leggendo ha raccontato a tutta la classe del suo fratellino Down, del quale nessuno di noi ne era a conoscenza. Per me è stato un momento commovente perché ho notato che aver condiviso con noi tutti quella sua realtà è stato per la mia alunna, di origine marocchina, un momento liberatorio. La cosa straordinaria è stata l’attenzione che ha suscitato sui compagni e i commenti affettuosi che ha ricevuto. Rimango sempre colpita positivamente quando da una lettura di un libro inaspettatamente possa nascere una condivisione di un vissuto intimo che crea o rafforza tra i ragazzi, e/o tra i ragazzi e l’adulto, un legame di fiducia.

Durante la lettura un’alunna decide di rivelare spontaneamente, e per la prima volta, un’informazione importante sulla propria famiglia e di condividere un proprio disagio con il resto della classe, collegandolo direttamente a quanto ascoltato. L’identificazione della ragazza con il protagonista ha stabilito una connessione tra i sentimenti del personaggio e i propri e ha provocato in lei una reazione pubblica in cui è riuscita finalmente ad esporre un malessere fino ad allora taciuto. Il fatto che si tratti di una dichiarazione inedita e l’affetto solidale e spontaneo dimostrato dai compagni e dalle compagne, confermano la capacità dell’esperienza di creare un clima di fiducia e di intimità tale da stupire anche l’insegnante, dichiaratamente colpita da quanto accaduto. Ciò è potuto succedere anche grazie alla particolare situazione che si è venuta a creare all’interno dello spazio di lettura, percepito in questo caso come un luogo protetto, in grado di favorire una predisposizione all’ascolto e all’immersione nel mondo narrato (Giusti, 2023).

4. Discussione

La scelta dei libri da leggere

Una prima riflessione può essere fatta osservando le affermazioni su questo tema nel loro insieme: al di là delle variazioni percentuali, alcune delle quali significativamente rilevanti, da un punto di vista complessivo è importante segnalare che la totalità delle risposte date, incluse quelle libere contenute nella categoria *altro*, indicano un cambiamento nell’approccio dei docenti alla lettura; quindi in nessun caso l’adozione del progetto è risultata neutra rispetto al comportamento di chi ha deciso di sperimentare la pratica in classe ma ha invece comportato modifiche riguardanti aspetti diversi. La scelta di apportare mutamenti alle proprie letture suggerisce innanzitutto l’acquisizione di consapevolezza da parte dei docenti dei limiti mostrati dalla rigidità di un certo canone letterario e della necessità di tentare nuove strade per intercettare l’attenzione e gli interessi delle e degli studenti. Parallelamente, i docenti mostrano di comprendere l’importanza che una conoscenza aggiornata dei testi dedicati ai giovani può avere nel facilitare il processo di formazione di nuovi lettori e si dimostrano disponibili a mettere in discussione le proprie scelte in funzione di questo risultato.

In merito alle scelte personali, l’ampliamento quantitativo e qualitativo delle proprie letture, attraverso la ricerca e la fruizione di testi più affini agli interessi dei giovani, implica conseguenze a più livelli non altrimenti facilmente osservabili senza un’indagine mirata. Dichiarando di aver modificato le proprie letture in favore di testi distanti dalle proprie preferenze abituali, si ammette la possibilità di intervenire sulle proprie abitudini di lettura. Questo ampliamento degli orizzonti, al netto dei propri gusti letterari, comporta inevitabilmente una diversa capacità di valutare i testi e mostra una generale convinzione che un lettore più competente e più curioso è potenzialmente un docente più efficace. L’ipotesi è ulteriormente confermata dal 53,3% dei partecipanti allo studio, che dichiarano che il progetto ha significativamente cambiato il modo di selezionare i libri destinati alla classe. I criteri appresi durante gli anni della propria istruzione

Effects of Reading

formale vengono quindi messi in dubbio attraverso l'introduzione di nuovi parametri che tengano conto delle reali possibilità di mettere in contatto diretto la letteratura con la vita e di un nuovo ordine di priorità nel raggiungimento di alcuni traguardi.

Più in generale, è opportuno notare come le domande riguardanti questo argomento non facciano riferimento alla sola pratica della lettura ad alta voce ma piuttosto alla ricerca-azione nel suo complesso, che comprende la formazione fornita dagli esperti, l'esperienza didattica diretta e quotidiana e quella che l'insegnante compie fuori dall'immediato contesto scolastico. La lettura in aula, insieme alle attività che la pratica consente di mettere in atto, è sviluppata e sostenuta anche dalla preparazione, dall'affiancamento e dalla consulenza che il personale docente riceve in merito alla conoscenza dei testi, in modo da sfruttarne le possibilità comunicative e le applicazioni didattiche, e al possibile ampliamento delle proprie competenze letterarie in direzione degli studenti. Al termine di questa serie di quesiti, oltre il 95% dei partecipanti dichiara di aver cambiato il modo di insegnare la propria disciplina: su una scala da 1 a 5, quasi il 40% degli interrogati ha inserito le proprie risposte nei gradi più alti (tra 4 e 5) e oltre il 45 % nel grado intermedio (3).

Il coinvolgimento emotivo dell'insegnante

Una recente indagine, basata sull'analisi di 1192 diari di 65 scuole secondarie di primo e secondo grado durante la terza annualità di *Leggere: Forte!*, ha approfondito i benefici della pratica attraverso gli scritti degli insegnanti riguardo a specifici argomenti quali, ad esempio, il livello medio di gradimento, la disposizione immediata all'ascolto della lettura, l'attenzione, l'interesse, la partecipazione, la frequenza di commenti/interventi, le criticità riscontrate, il gradimento dei libri letti dall'insegnante, le iniziative autonome di lettura, ecc. (Morante et al., 2022). Tra gli altri aspetti, è stata indagata la condizione emotiva dell'insegnante di *Leggere: forte!* durante la lettura: oltre il 91% del campione ha dichiarato di sentirsi emotivamente coinvolto durante la sessione (Morante et al., 2022, p. 25).

Ciò che accade durante la lettura in comune è quindi molto diverso da quanto avviene durante quella autonoma e silenziosa. Si tratta a tutti gli effetti di un evento sociale (Giusti, 2023, p. 114) che si svolge all'interno di un gruppo stabile, la classe, in cui intervengono relazioni personali e dinamiche di gruppo che sono in continuo divenire e che genera reazioni sia al livello individuale che collettivo. L'esperienza che ne consegue non è quindi equivalente alla somma delle letture individuali ma si configura come un'esperienza di gruppo che si modifica progressivamente in base al comportamento dei suoi componenti e all'accumulo di nuove esperienze (Batini, 2022).

Lo spazio di lettura

Ciò è potuto succedere anche grazie alla particolare situazione che si è venuta a creare all'interno dello spazio di lettura, percepito in questo caso come un luogo protetto, in grado di favorire una predisposizione estetica all'ascolto. La cura di questa dimensione attraverso l'ambiente, la voce, il naturale silenzio che viene a crearsi durante le sessioni di lettura e altri fattori di cui si è già parlato, creano condizioni grazie alle quali è possibile superare gli ostacoli che possono impedire di addentrarsi completamente nella storia e permettere a quest'ultima di entrare nel nostro mondo intimo (Batini & Giusti, 2021a). La voce del docente dà avvio a un'attività senza condizioni, un momento in cui stare attenti non è necessario allo svolgimento di un compito immediato, ma in cui si sta naturalmente, e di solito inconsapevolmente, concentrati, semplicemente perché ciò che si sta facendo è fonte di benessere (Batini, 2022; Giusti, 2023). Grazie a questa prospettiva positiva, è possibile lasciarsi trasportare dal racconto e dalle sensazioni e i pensieri che questo suscita, senza preoccuparsi di ciò che avverrà in seguito.

In particolare, il caso appena menzionato conferma alcune ipotesi importanti:

Effects of Reading

- la condivisione di storie all'interno di uno spazio affidabile e favorevole ad una positiva ricezione estetica del testo è capace di sbloccare stati emotivi altrimenti difficili da rilevare;
- l'esperienza di lettura in comune può contribuire a esercitare la capacità empatica e a rafforzare la coesione del gruppo coinvolto;
- l'ascolto di storie non è un atto passivo ma è in grado di far scaturire pensieri e riflessioni anche nel momento stesso in cui avviene e può portare a reazioni immediate e concrete come quella di interrompere la lettura e liberarsi da un segreto angosciante.

Più in generale, i risultati dell'indagine confermerebbero quanto già sostenuto dagli studi riguardo alle implicazioni sociali legate a questo tipo di lettura, caratterizzata da diversi livelli di condivisione e da una fondamentale dimensione interattiva e performativa (Giusti & Molè, 2023, p. 67). A differenza della lettura indipendente e silenziosa (anche nel caso in cui questa avvenga in uno spazio comune), bambini, bambine, ragazzi e ragazze, vivono nello stesso momento e nello stesso luogo un'esperienza unica. Essa coinvolge un insieme stabile di individui che ascoltano la stessa persona leggere il medesimo testo, secondo una fusione di due dimensioni: quella collettiva (e quindi sociale) e, al tempo stesso, quella intimamente personale. Le relazioni e l'atmosfera che si creano all'interno di un gruppo sono il frutto di complesse reti di scambio di sentimenti e stati d'animo che influiscono sia sui comportamenti dei singoli che sul livello di coesione della piccola comunità scolastica.

In un'indagine condotta sempre nell'ambito della medesima ricerca-azione, Batini e Giusti (2021a) hanno rilevato l'importanza della dimensione sociale e ambientale della lettura ad alta voce, per la cui realizzazione occorre definire dei confini spaziali e temporali (uno «spazio temporaneo», Batini & Giusti, 2021a, p. 170) e ricorrere a tecniche dialogiche finalizzate a favorire l'immersione nel mondo narrato da parte di chi ascolta.

5. Conclusioni

Il questionario, rivolto a insegnanti di lettere delle scuole secondarie di primo e secondo grado che hanno aderito alla ricerca-azione *Leggere: Forte!* e alla relativa politica educativa sostenuta dalla Regione Toscana, oltre a confermare ulteriormente i dati positivi già segnalati nei gradi inferiori di scuola, ha fornito informazioni interessanti riguardo al profilo dell'insegnante che legge ad alta voce (Giusti & Martincic, 2021).

I docenti che hanno partecipato all'indagine, che in maggioranza lavorano nella scuola già da tempo, si dimostrano consapevoli dell'inadeguatezza e inefficacia dei tradizionali metodi di insegnamento letterario e manifestano il desiderio di un rinnovamento didattico della propria disciplina. In particolare, lo studio ha confermato due dati significativi: l'importanza di un'adeguata conoscenza che l'insegnante deve possedere, o acquisire, riguardo alla letteratura dedicata ai più giovani e la mancanza di occasioni formative, attinenti a questa competenza, durante il percorso di studi.

A questo proposito, la formazione prevista all'interno del progetto ha dimostrato effetti immediati sull'azione didattica e sul comportamento dei docenti, i quali si sono mostrati disponibili a modificare le proprie scelte di lettura e a valutare diversamente i testi per intercettare gli interessi degli studenti.

Inoltre, i risultati hanno evidenziato la capacità della pratica di intervenire positivamente nelle dinamiche relazionali interne alla classe, favorendo la coesione del gruppo e l'empatia reciproca, oltre a migliorare il rapporto di fiducia con il/la docente.

Secondo quanto osservato, e in accordo con gli studi analizzati, è possibile affermare che l'inserimento della lettura ad alta voce all'interno dei curricoli scolastici rappresenta un mezzo efficace non solo per migliorare le capacità già menzionate, ma soprattutto per offrire a tutti e tutte la possibilità di stabilire un rapporto duraturo con la lettura letteraria. Per ottenere questi risultati può essere decisivo inserire la pratica

Effects of Reading

in percorsi strutturati, che tengano conto di tutti i soggetti coinvolti e li rendano partecipi del rinnovamento didattico di cui c'è bisogno. A questo scopo, è necessario che i progetti siano sostenuti istituzionalmente e scientificamente verificati, in modo da garantire a chi insegna un sostegno costante che ne valorizzi il ruolo e permetta di offrire metodi e strumenti aggiornati.

Per questo, si può affermare che la modalità di ricerca-azione, utilizzata per la realizzazione di progetti come quello esaminato, costituisca un sistema particolarmente efficace in ambito educativo e scolastico, che da sempre risente di una scarsa comunicazione tra i decisori e gli operatori della scuola direttamente coinvolti nell'educazione dei bambini, delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze.

Gli effetti della lettura ad alta voce nelle relazioni sociali dei preadolescenti e degli adolescenti non sono ancora stati del tutto esplorati. Indagini successive potrebbero essere utili ad applicazioni più ampie e a procurare nuove conoscenze sulle risorse offerte dalla letteratura.

Infine, lo studio ha fornito spunti interessanti riguardo alla figura del docente che legge ad alta voce, la cui dimensione potrebbe essere approfondita attraverso ricerche che indaghino la relazione esistente tra i due ruoli di docente e di lettore-lettrice. Seguendo una direzione parallela, quella della formazione ricevuta all'interno dei percorsi di istruzione formali e quella in ambito extrascolastico, si potrebbe conoscere meglio il processo che porta alla maturazione delle scelte didattiche applicate e al modo di selezionare i testi, individuando i contesti che hanno maggiormente influito nell'educazione letteraria dei futuri docenti. Ciò consentirebbe ai decisori di orientare gli interventi di promozione ed educazione alla lettura e alla letteratura in maniera più efficace, e di migliorare la formazione degli insegnanti attraverso percorsi adeguati alle esigenze di chi frequenta la scuola.

Riferimenti bibliografici

- Batini, F. (Ed.). (2021). *Un anno di "Leggere: Forte!" in Toscana: L'esperienza di una ricerca-azione*. Franco Angeli.
- Batini, F. (2022). *Letture ad alta voce: Ricerca e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Carocci.
- Batini, F. (Ed.). (2023). *La lettura ad alta voce condivisa: Un metodo in direzione dell'equità*. Il Mulino.
- Batini, F., D'Autilia, B., Barbisoni, G., & Toti, G. (2024). Reading Aloud and the Use of CAS-2 Battery to Assess Cognitive Skills Improvement. *Education Research International*, 1-10. 10.1155/2024/8868497
- Batini, F., & Giusti, S. (2021a). 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.). (2021b). *Tecniche per la lettura ad alta voce: 27 suggerimenti per la fascia 0-6 anni*. Franco Angeli.
- 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*. Franco Angeli.
- Batini, F., & Toti, G. (2024). Shared reading aloud to enhance language and literacy. *Education 3-13*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2357055>
- D'Autilia, B., G. Barbisoni, & Bonvecchi G. (2023). Gli effetti della lettura ad alta voce sulle abilità di comprensione verbale in studenti di scuola primaria. Effects of reading aloud on verbal comprehension skills in primary school students. In F. Batini, G. Marchetta (Eds.), *La lettura ad alta voce condivisa Shared reading aloud, Atti del Primo Convegno Scientifico Internazionale* (pp. 175-186). Pensa MultiMedia.
- 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.
- Giusti, S., & Molè, M. A. (2023). La lettura ad alta voce condivisa come conversazione: analisi di una sessione. *Effetti Di Lettura / Effects of Reading*, 2(2), 059-068. <https://doi.org/10.7347/EdL-02-2023-05>
- 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.

Effects of Reading

- Morante, S., Della Lena, L., & Marchetta, G. (2022). I benefici della lettura ad alta voce nella scuola secondaria di I e II grado: le percezioni degli insegnanti attraverso i diari di bordo della terza annualità di “Leggere: Forte!”. *Effetti di lettura/Effects of Reading*, 1(2), 15-33, <https://doi.org/10.7347/EdL-02-2022-02>
- Toti, G., Candela, V., Pera, E., & Batini, F. (2023). Reading aloud in primary school: Analysis of the results of an action-research project through the tool of the logbook. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 18(1), 159-180. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/15652>