

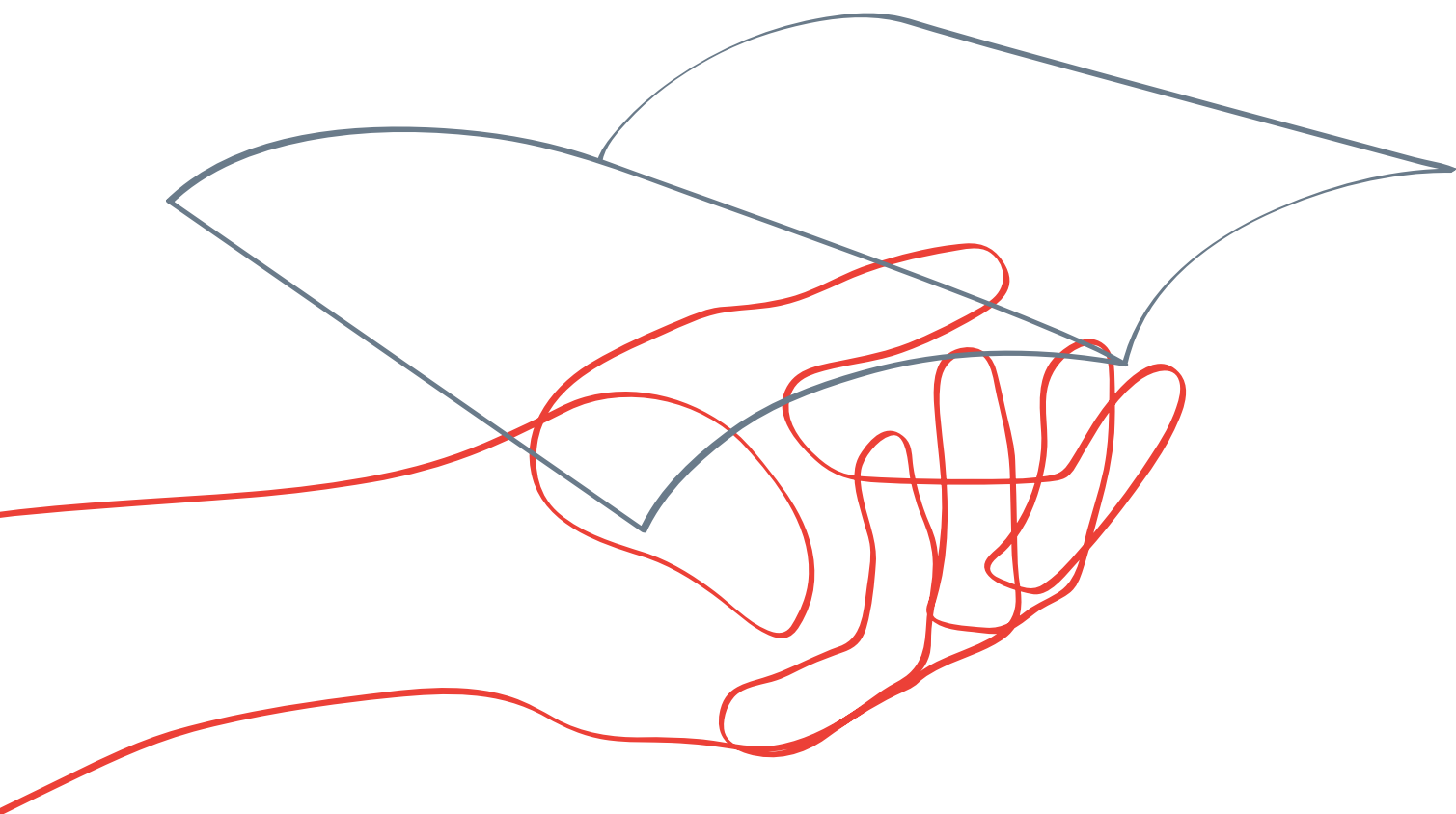
Effetti di Lettura

Effects of Reading



Volume 4 | n. 1 | giugno 2025

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

- 6 **La motivazione alla lettura dei giovani adulti: esiti di una ricerca esplorativa**
Young adult reading motivation: outcomes of an exploratory research
Arianna Lodovica Morini
-
- 19 **Descrivere le pratiche didattiche nella comprensione del testo: uno studio esplorativo**
Describing Teaching Practices in Text Comprehension: An Exploratory Study
Chiara Bertolini, Lucia Scipione, Agnese Vezzani
-
- 35 **I benefici educativi della lettura ad alta voce nei Dialogic Literary Gatherings: esperienze e prospettive a partire dal progetto REFUGE-ED**
The educational benefits of reading aloud in Dialogic Literary Gatherings: experiences and perspectives from the REFUGE-ED project
Tiziana Chiappelli, Sabina Leoncini
-
- 48 **La lettura ad alta voce condivisa e gli stereotipi di genere nel contesto educativo 11-14 anni: uno studio esplorativo del caso di “Ad Alta Voce” a Torino**
Shared Reading Aloud and Gender Stereotypes in the Educational Context of 11–14-Year-Olds: An Exploratory Case Study of “Ad Alta Voce” in Turin
Isabella Pinto, Michela Donatelli, Chiara Azzollini, Pamela Prosperi, Giulia Barbisoni, Cristiano Corsini
-
- 64 **Tenersi nell’instabilità del tempo presente. Una pedagogia della speranza attraverso la letteratura**
Holding on to the unstable present time. A pedagogy hope through literature
Enrico Orsenigo
-
- 73 **Parole che accolgono: lettura ad alta voce e pratiche inclusive nell'educazione. Ricerca, revisione e mappatura della letteratura internazionale**
Welcoming Words: Read-Aloud Practices and Inclusive Education. Research, Review, and Mapping of the International Literature
Sabrina Lucilla Barone
-
- 95 **Educare alla lettura nella biblioteca pubblica. Pratiche di lettura ad alta voce come strumenti di accessibilità e democrazia**
Educating for reading in the public library. Read aloud practices as accessible and democratic tools
Barbara Tirelli
-

- 107 **Coltivare immaginazione e pensiero critico attraverso l'ironia nella lettura ad alta voce: un percorso per sviluppare le *Life Skills* in adolescenza**

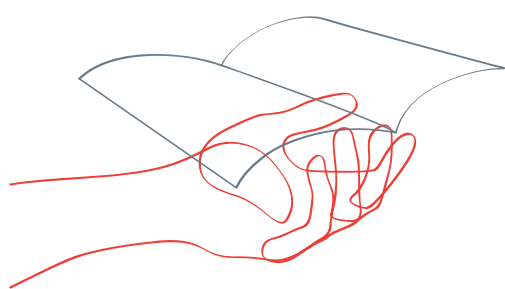
Cultivating Imagination and Critical Thinking through Irony in Read-Aloud Practices: a Pathway to Developing Life Skills during Adolescence

Maria Rita Mancaniello, Chiara Carletti

- 117 **La lettura in famiglia fin dalla prima infanzia: l'impegno della Regione Toscana attraverso il progetto "Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza"**

Reading in the family from early childhood: the Tuscany Region's commitment through the project "Leggere: Forte! Reading aloud increases intelligence"

Clara Maria Silva, Giada Prisco



La motivazione alla lettura dei giovani adulti:
esiti di una ricerca esplorativa
Young adult reading motivation:
outcomes of an exploratory research

Arianna Lodovica Morini

Associate Professor | University of Roma Tre | arianna.morini@uniroma3.it

ABSTRACT

The contribution delves into the theme of reading motivation among young adults. National sector-specific research has long shown that a decline in engagement with reading practices is particularly evident at the end of upper secondary education. In Italy, readers are few and concentrated within specific age groups. The aim of the research was to explore what young adults understand by “reading motivation” in order to identify strategies and practices that can support lifelong reading habits and the pleasure of reading. The study involved students from upper secondary schools and university students enrolled in the Department of Education Science (Roma Tre University), coming from various degree programs. The research is exploratory in nature and was based on a non-probabilistic convenience sample. A total of 1,371 individuals participated. Data were collected using a semi-structured questionnaire that investigated reading habits and the meaning attributed to the concept of reading motivation. Data analysis was conducted through a bottom-up thematic analysis, which enabled the development of a multidimensional categorical model of reading motivation.

The outcomes of the study aim to contribute to the scientific debate on teaching strategies and best practices that can positively support the development of informed readers who can maintain their interest in reading over time.

Keywords: adult reading motivation, young adult reader, book reading frequency, exploratory research; reading practice

Il contributo approfondisce il tema della motivazione alla lettura dei giovani adulti. Le ricerche nazionali di settore evidenziano come la disaffezione nelle pratiche di lettura sia particolarmente evidente alla fine del secondo ciclo di istruzione. In Italia, i lettori sono pochi e concentrati in fasce d'età specifiche. Lo scopo della ricerca è esplorare cosa intendono i giovani adulti per “motivazione alla lettura” al fine di identificare, in prospettiva, strategie e pratiche che possano favorire abitudini di lettura permanenti. Lo studio ha coinvolto studenti della scuola secondaria di secondo grado e studenti universitari iscritti al Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, provenienti da vari corsi di laurea. La ricerca è di natura esplorativa e si è basata su un campione di convenienza non probabilistico. Hanno partecipato in totale 1.371 studenti. I dati sono stati rilevati utilizzando un questionario semi-strutturato che indaga sulle abitudini di lettura e sul significato attribuito al concetto di motivazione alla lettura. L'analisi dei dati è stata condotta attraverso un'analisi tematica bottom-up, che ha permesso lo sviluppo di un modello categoriale multidimensionale sulla motivazione alla lettura. I risultati dello studio mirano a contribuire al dibattito scientifico sulle strategie didattiche e sulle migliori pratiche in grado di supportare lo sviluppo di lettori consapevoli, capaci di mantenere nel tempo il loro interesse per la lettura.

Parole chiave: motivazione alla lettura degli adulti, giovani adulti lettori, frequenza di lettura di libri, ricerca esplorativa, pratiche di lettura

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 4 | n. 1 | giugno 2025

Citation: Morini, A. L. (2025). La motivazione alla lettura dei giovani adulti: esiti di una ricerca esplorativa. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 4(1), 6-18. <https://doi.org/10.7347/EdL-01-2025-01>.

Corresponding Author: Arianna Lodovica Morini | arianna.morini@uniroma3.it

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

Pensa MultiMedia ISSN 2785-7050 | DOI: 10.7347/EdL-01-2025-01

Effects of Reading

1. Introduzione

Nel contesto universitario la capacità di leggere e comprendere un testo è una delle competenze di base indispensabili per il successo accademico. Le ricerche di settore hanno dimostrato la correlazione presente tra la motivazione alla lettura e i risultati in termini di capacità di comprensione del testo (Baker et al., 2000; Morini, 2017; Schaffner et al., 2013). Approfondire il costrutto della motivazione alla lettura è molto importante per poter supportare l'abitudine alla lettura lungo tutto l'arco della vita. La maggioranza delle ricerche ha indagato nell'ambito della scuola primaria o secondaria di primo o secondo grado. Sono poche le ricerche che si sono concentrate sugli studenti universitari o più in generale che hanno approfondito il profilo dell'adulto lettore (Ghaith & Harkous, 2024; Kambara et al., 2021; Thums et al., 2021). Di conseguenza anche gli strumenti validati per rilevare informazioni affidabili sul profilo dell'adulto lettore sono meno rispetto a quelli validati per la fascia di età dell'infanzia e dell'adolescenza (Davis et al., 2018; Moretti & Morini, 2024; Palabiyik, 2024). Tra gli strumenti maggiormente diffusi nella scuola primaria e secondaria di primo grado sono particolarmente noti nel contesto internazionale i lavori di Wigfield e Guthrie, nello specifico con il *Motivation for Reading Questionnaire* (Wigfield & Guthrie, 1997¹) e il *Motivation to Read Profile* (MRP) validato dal gruppo guidato da Gambrell (Gambrell et al., 1996).

A livello nazionale un recente studio ha validato e standardizzato la scala di Disposizione Alla Lettura (DAL) (Batini et al., 2023; Batini et al., 2024). La scala presenta tre dimensioni riferite alla componente cognitiva, affettiva e conativa ed è indirizzata a studenti e studentesse di scuola secondaria di primo e secondo grado. Nella sua versione definitiva lo strumento presenta 45 item e consente di rilevare per tempo possibili comportamenti di condotte future e per questo risulta strategico per orientare l'azione didattica. L'utilizzo della scala DAL ha già dato esiti interessanti, rilevando una correlazione tra la disposizione alla lettura degli studenti e i livelli di comprensione della lettura.

Alcune delle ricerche che in ambito internazionale hanno approfondito il profilo dell'adulto lettore riguardano studenti frequentanti corsi di laurea indirizzati a futuri insegnanti o educatori (Griffin & Mindrila, 2023; Moretti et al., 2024; Sava kan & Özdemir, 2017). È interessante rilevare come ci sia attenzione specifica verso chi, in prospettiva, assumerà ruoli o svolgerà funzioni di promozione della lettura. In particolare la ricerca condotta da Bozgun e Can (2023) ha indagato sulla correlazione presente tra le strategie metacognitive degli insegnanti nella fase di formazione pre-servizio, la motivazione alla lettura e il senso di auto-efficacia nella lettura. Dallo studio è emerso che le strategie metacognitive e la percezione di auto-efficacia nella lettura critica sono predittori della motivazione alla lettura. La letteratura ricorda l'importanza di consolidare il proprio profilo di lettori per poter essere maggiormente efficaci nel formare futuri lettori (Cremin, 2014). È per questo motivo che sarebbe opportuno sia nel periodo di formazione pre-servizio, sia nei percorsi di sviluppo professionale, introdurre strumenti finalizzati a riflettere sulla autobiografia personale di lettore, per mantenere nel tempo l'abitudine a leggere.

Una migliore consapevolezza del ruolo della motivazione alla lettura anche negli adulti può essere particolarmente utile per tutti coloro che promuovono il piacere di leggere lungo l'intero arco della vita (Merga, 2017).

I fattori che emergono come influenti nello sviluppo della motivazione alla lettura sono spesso relativi al contesto socio-culturale e al background di provenienza. Ad esempio le abitudini di lettura dei genitori hanno un impatto sulla predisposizione a leggere dei figli. Inoltre l'accesso ai materiali può essere considerato un ulteriore elemento per facilitare lo sviluppo del piacere di leggere. Il numero di libri presenti in casa è un predittore delle abitudini di lettura. Ma anche la possibilità di avvalersi di biblioteche, librerie o

1 Il *Motivation for Reading Questionnaire* è stato tradotto e adattato nel contesto nazionale italiano, si veda: Moretti et al. 2019; Morini, 2019.

Effects of Reading

altri spazi in cui viene praticata o promossa la lettura può incidere sul futuro dei lettori. Naturalmente nei contesti formativi pratiche didattiche di qualità possono contribuire a contrastare alcune variabili fisse, come quelle socio-culturali di appartenenza o i livelli di istruzione (Sava kan & Özdemir, 2017).

Sembra dunque importante che educatori, insegnanti e l'insieme delle figure coinvolte nei processi formativi siano consapevoli dell'importanza di promuovere fin dalla prima infanzia il piacere della lettura e di farlo avvalendosi di un modello integrato di educazione alla lettura che sia flessibile e diacronico (Moretti, 2017; Moretti & Morini, 2023). Ciò significa conoscere le strategie e le pratiche che possono essere introdotte gradualmente per familiarizzare con i libri e successivamente consolidare abitudini di lettura per formare lettori che non perdano nel tempo la capacità e il piacere di leggere (Mascia, 2023).

Questo studio intende porsi in continuità con quello sviluppato da Merga nel 2017 in Australia collezionando i dati nell'ambito dell'*International Study of Avid Book Readers* (2015), con il coinvolgimento di 1.022 partecipanti, considerati lettori adulti appassionati di libri. La ricerca di Merga ha contribuito ad estendere la riflessione sulle dimensioni che possono influenzare il coinvolgimento delle persone nelle pratiche di lettura una volta concluso l'iter scolastico facendo emergere da un'analisi qualitativa nove fattori: l'assunzione di punti di vista differenti; la conoscenza; lo sviluppo personale; lo stimolo mentale; l'abitudine, il divertimento e il piacere; l'evasione e la salute mentale; i libri come amici; l'immaginazione e l'ispirazione creativa; la scrittura, la lingua e il vocabolario. L'analisi dei risultati è stata comparata da Merga con quanto emerso da due studi precedenti. Il primo è quello di Schutte e Malouff (2007) che hanno sviluppato la scala definita *Adult Motivation for Reading Scale*, finalizzata a misurare quattro dimensioni principali: Lettura come parte di sé; Efficacia della lettura; Leggere per il riconoscimento; Leggere per andare bene in altri ambiti. Il secondo studio è il lavoro svolto da Blyseth (2015), che ha condotto uno studio di tipo fenomenologico dimostrando la possibilità di applicare la *Self-Determination Theory* (SDT) di Ryan e Deci (1985) nella motivazione alla lettura degli adulti, descrivendo i fattori che influenzano le esperienze di lettura, le abitudini e i comportamenti di lettura e il desiderio di leggere dei giovani adulti (dai 18 ai 24 anni). In particolare sono stati individuati: il fattore del sé in relazione alle esperienze di lettura; il fattore delle altre persone in relazione alle esperienze di lettura; il fattore dell'insegnamento e dell'apprendimento in relazione alle esperienze di lettura.

2. Strumenti e metodi della ricerca

L'obiettivo della ricerca è approfondire cosa intendono i giovani adulti per motivazione alla lettura, al fine di individuare le strategie e le pratiche che possono favorire l'abitudine di lettura e il piacere di leggere per tutta la vita, soprattutto nel periodo a partire dai 19 anni in cui si manifesta una disaffezione generale nei confronti della pratica di lettura (ISTAT, 2023).

La ricerca ha coinvolto studenti della scuola secondaria di secondo grado e studenti universitari frequentanti il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, provenienti da differenti corsi di laurea. La ricerca è di tipo esplorativo e si è avvalsa di un campione di convenienza non probabilistico. In totale sono stati coinvolti 1.371 studenti.

È stato somministrato un questionario semi-strutturato per approfondire il profilo di giovane adulto lettore. Nello specifico è stato domandato il numero di libri letti nell'arco dell'ultimo anno per fini non di studio o di lavoro. Per questa domanda si è tenuto conto della classificazione proposta dall'indagine ISTAT sui lettori che differenzia tra i non lettori (nessun libro), i lettori deboli (coloro che dichiarano di aver letto tra 1 e 3 libri), lettori medi (tra 4 e 11 libri) e lettori forti (più di 12 libri).

Sempre tenendo in considerazione la rilevazione nazionale dell'ISTAT, è stata posta una seconda domanda relativa al numero di libri presenti nelle proprie abitazioni. Anche in questo caso sono state mantenute le stesse soglie dell'ISTAT in modo da poter facilitare un confronto. Nello specifico la distinzione

Effects of Reading

viene fatta tra coloro che dichiarano di avere in casa: 1-10 libri; 11-50 libri; 51-100 libri; 101-250 libri; 251-500 libri e più di 500 libri.

A seguire è stato chiesto di descriversi in qualità di lettori (o non lettori) utilizzando 5 aggettivi.

Infine, per approfondire il costrutto di motivazione alla lettura, è stato chiesto di definire brevemente cosa fosse per loro la motivazione alla lettura e di scegliere una parola chiave per rappresentarla.

Per le domande aperte si è proceduto con un'analisi testuale, avvalendosi di un approccio basato sulle evidenze di tipo bottom-up. I criteri interpretativi sono stati individuati affidandosi alla letteratura scientifica (Braun & Clark, 2006; Gale et al., 2013). Nella prima fase è stato letto l'intero corpus di dati al fine di familiarizzare con le risposte. Una seconda lettura è stata guidata dall'analisi delle parole chiave scelte dai rispondenti per rappresentare il contenuto espresso. Le risposte sono state ordinate seguendo l'ordine alfabetico delle parole chiave per effettuare una lettura tematica. Inizialmente si è ipotizzato che un primo insieme di categorie potesse essere costituito sulla base di tali parole. Una lettura più approfondita ha fatto emergere come in molti casi non ci fosse totale coerenza della parola chiave con il corpus della risposta. In alcuni casi la parola chiave aggiungeva informazioni, in altri faceva riferimento ad aree di significato differenti. Per questo motivo, sebbene le parole siano state prese in considerazione per far emergere i principali nuclei tematici, per l'attribuzione dei codici si è stabilito di far affidamento prioritariamente al testo esteso.

Il modello categoriale è stato revisionato più volte al fine di definire al meglio le categorie e le sottocategorie al fine di includere le varie dimensioni presenti nel dataset.

Alcune evidenze sono state considerate ambigue, in alcuni casi trattandosi di stralci scritti in maniera incompleta o con una sintassi che rende difficilmente interpretabile il significato. In questi casi si è stabilito di non forzare l'introduzione di tali evidenze nelle categorie e sono state omesse ai fini dell'introduzione dei codici.

Il modello è stato applicato a un primo gruppo di dati in modo da poterne verificare il funzionamento. Alcune sottocategorie sono state accorpate per cercare di restituire un'analisi esaustiva ma sintetica e leggibile di quanto emerso. La validità interna di ogni singola sottocategoria è stata verificata sulla base del grado di coerenza delle evidenze. Il modello definitivo è stato revisionato da un gruppo di esperti, docenti universitari e cultori della materia, che hanno contribuito alla definizione della versione finale che viene qui presentata e discussa.

3. Descrizione del campione

Il campione di convenienza e non probabilistico è costituito da 1.371 studenti frequentanti la scuola secondaria di secondo grado o studenti universitari.

Le fasce di età sono rappresentate nella Tabella 1. La percentuale maggiore dei rispondenti si concentra nella fascia 19-21 anni (50,1%). Per la ricerca tale fascia risulta essere particolarmente significativa in quanto segna il periodo in cui si manifesta con più forza il calo nelle abitudini di lettura (ISTAT, 2023).

Fasce di età	Valore percentuale
Tra i 14 e i 18 anni	16,6%
Tra i 19 e i 21 anni	50,1%
Tra i 22 e i 25 anni	19,6%
Tra i 25 e i 30 anni	5%
Tra i 31 e i 40 anni	4,5%
Più di 40 anni	4,2%

Tabella 1. Fasce di età del campione

Effects of Reading

Il genere è costituito per quasi la totalità da femmine (87,7%). Questo può essere considerato un limite della ricerca ma, di fatto, è rappresentativo della popolazione frequentate i corsi di laurea del Dipartimento di Scienze della Formazione.

Riportiamo di seguito le risposte alle prime due domande, relative al numero di libri posseduti in casa e al numero di libri letti nell'ultimo anno. Il campione non probabilistico è costituito da studenti che in casa indicano di avere al massimo un centinaio di libri a disposizione (41,8%) mentre il 30,5% si colloca tra 100 e 500 libri. Sono una percentuale molto ridotta coloro che dichiarano di avere oltre 500 libri (solo il 7,8%) così come coloro che percepiscono di avere meno di 10 libri (7,2%).

Nessuno o pochi (1-10 libri)	7,2%
Abbastanza da riempire una mensola (11-50 libri)	21,8%
Abbastanza da riempire uno scaffale (51-100 libri)	20%
Abbastanza da riempire due o tre scaffali (101-250 libri)	16,4%
Abbastanza da riempire più di tre scaffali (251-500 libri)	14,1%
Molti (più di 500 libri)	7,8%
Non rispondono	12,8%

Tabella 2. Numero (orientativo) di libri posseduti in casa

In merito al numero di libri letti per motivi personali (non connessi ad attività di studio o di lavoro) nell'anno precedente alla somministrazione del questionario nella Figura 1 vengono restituite le percentuali. La più bassa (7,2%) è rappresentata dai cosiddetti lettori forti, ossia coloro che leggono in media un libro al mese. Il 10,4% si definisce non lettore. La quota più ampia è costituita da coloro che leggono tra 1 e 3 libri per interesse personale, definiti dall'ISTAT lettori deboli, mentre il 38,3% legge tra i 4 e gli 11 libri, classificandosi come lettore medio.

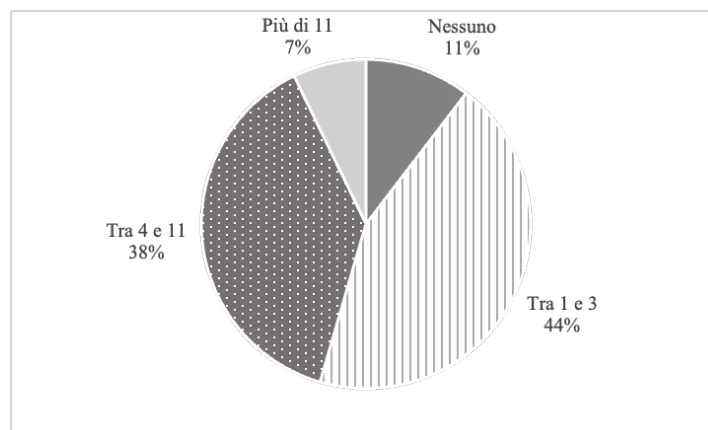


Figura 1. Numero di libri letti negli ultimi 12 mesi

Effects of Reading

3. Principali risultati della ricerca

3.1 La definizione del proprio profilo di lettore

Con una domanda è stato chiesto di definire il proprio profilo come lettori utilizzando massimo cinque aggettivi. Nella Tabella 3 vengono riferite le parole più frequenti con le relative occorrenze (> 50). Sono state analizzate in totale 5.862 parole.

Aggettivo	N. di occorrenze
Curiosa/o	644
Attenta/o	394
Appassionata/o	265
Interessata/o	209
Riflessiva/o	149
Empatica/o	96
Romantica/o	94
Sognatrice/ore	67
Emotiva/o	62
Costante	62
Sensibile	60
Concentrata/o	58
Critica/o	58
Fantasia/o	52

Tabella 3. Aggettivi per descrivere il proprio profilo di lettore

Gli aggettivi più ricorrenti sono curiosa/o, attenta/o, appassionata/o, interessata/o e riflessiva/o che sono connessi sia alla dimensione affettivo-emotiva della lettura sia alla sfera cognitiva.

L'aggettivo "costante" è stato ritenuto particolarmente interessante in quanto uno degli obiettivi della ricerca è quello di individuare, in prospettiva, le strategie per mantenere nel tempo il piacere e l'abitudine di leggere. Per questa ragione è stato approfondito per rilevarne la collocazione in relazione agli altri aggettivi. L'aggettivo "costante" è stato associato 78 volte con la parola curiosa/o; 47 volte con la parola coinvolta/o; 34 volte con la parola attenta/o; 22 volte con interessata/o.

In questa sede i dati sono stati esplorati al fine di avere una panoramica generale sull'auto-percezione del proprio profilo di lettori. Analisi più approfondite saranno condotte per misurare la possibile correlazione tra gli aggettivi presentati dai rispondenti, il numero di libri letti e il numero di libri posseduti in casa. Un ulteriore sviluppo è connesso all'analisi dei gruppi di aggettivi scelti dai rispondenti. La consegna prevedeva di indicarne cinque. L'interesse è di verificare la tipologia di aggettivi scelti per comprendere ad esempio se sono tra loro concordanti o discordanti, se fanno riferimento alle stesse dimensioni, se ci sono delle ricorrenze tra coppie di aggettivi.

3.2 La motivazione alla lettura: definizione di un modello categoriale

Il modello categoriale emerso è rappresentato da 4 categorie e 12 sotto-categorie. Nella Tabella 4 viene presentato il modello con alcuni esempi di evidenze, emblematici in riferimento alle sotto-categorie.

Effects of Reading

LA MOTIVAZIONE ALLA LETTURA		
CATEGORIE	SOTTO-CATEGORIE	ESEMPI DI EVIDENZE
Conoscenza	Apprendimento e sapere	<i>La motivazione alla lettura secondo me è interessarsi a qualcosa, approfondire l'argomento e finire la lettura con la consapevolezza di aver imparato qualcosa che sarà utile nei contesti più disparati, sia nella vita privata, sia nell'ambito scolastico.</i>
	Conoscenza di sé e crescita personale	<i>Per me significa attivarsi per arricchire sé stessi e facilitare la costruzione della propria identità.</i>
	Apertura mentale e assunzione di punti di vista differenti	<i>La motivazione è ciò che mi spinge a leggere un qualcosa di piacevole che potrebbe servire all'interno della mia vita facendomi vedere le cose con altri occhi.</i>
Piacere	Spinta e interesse personale	<i>La motivazione alla lettura è quella cosa che nasce da dentro, di principalmente intrinseco, è quel desiderio che ti spinge ad approfondire e ad avventurarti in storie o argomenti che trovi interessanti e di cui vorresti saperne di più.</i>
	Emotività e affettività	<i>La motivazione alla lettura è un qualcosa che ci spinge alla conoscenza e alla scoperta. Con la lettura si vivono emozioni forti e contrastanti che amplificano la nostra mente.</i>
	Immedesimazione ed empatia	<i>La motivazione alla lettura per me deriva dalla possibilità di essere «amico» dei personaggi di una storia e di poter lasciare fuori tutto il resto.</i>
Evasione	Fuga dalla realtà e rifugio	<i>Trovare nei libri il proprio posto nel mondo: un rifugio.</i>
	Viaggio ed esplorazione	<i>Secondo me la motivazione alla lettura è il desiderio di imparare e viaggiare attraverso mondi nuovi e visitarli con l'immaginazione.</i>
	Ricerca	<i>Ciò che spinge alla lettura è la ricerca di qualcosa: di svago, di sé stessi, di una realtà diversa dalla propria, di storie appassionanti.</i>
Coinvolgimento	Curiosità	<i>La motivazione alla lettura mi fa pensare a quella spinta interna caratterizzata dalla curiosità di conoscere, esplorare e sperimentare generi e storie nuove che spinge ogni soggetto ad intraprendere la lettura individuale o condivisa.</i>
	Avventura	<i>La motivazione alla lettura è il desiderio di vivere un'avventura dentro le pagine di un libro che nel mondo reale non vivrai mai.</i>
	Creatività e immaginazione	<i>La motivazione alla lettura è voler ricostruire la storia con creatività e immaginazione nella propria mente.</i>

Tabella 4. Il modello categoriale emerso della motivazione alla lettura dei giovani adulti

Nei paragrafi seguenti il modello categoriale viene descritto insieme alle sotto-categorie ed avvalendosi di alcuni stralci per esemplificare il corpus di dati. Si precisa che alcune evidenze includono concetti che sono associati a più sotto-categorie e che, pertanto, hanno previsto l'attribuzione di più codici ai fini del calcolo delle occorrenze.

3.2.1 La motivazione alla lettura per acquisire nuove conoscenze

Nella categoria nominata “**Conoscenza**” sono state raggruppate tutte le evidenze in cui la motivazione alla lettura viene definita come l'interesse a leggere al fine di acquisire informazioni che possano risultare utili a diversi scopi. Nello specifico è emerso come si tratti di conoscenze relative a differenti aree che sono state concettualizzate come sotto-categorie. Nella sotto-categoria “**apprendimento e sapere**” la motivazione è orientata al miglioramento, ad esempio delle proprie conoscenze di tipo lessicale, oppure come ampliamento del vocabolario o della personale capacità di scrittura: “*secondo me la motivazione alla lettura è arricchirsi dal punto di vista culturale e dal punto di vista lessicale*” (cod. 237). L'interesse è quindi finalizzato a qualificare il proprio profilo, a consolidarlo sia per obiettivi personali sia di studio o di lavoro: “*è la voglia*

Effects of Reading

di conoscere cose nuove, di imparare termini più adatti e ricercati. Leggere serve nella vita personale ma anche in quella di studio e lavorativa, perché ci fa crescere come persone” (cod. 338).

Un'altra sotto-categoria è stata definita “**conoscenza di sé e crescita personale**”, in questo caso l'interesse è indirizzato verso la possibilità di acquisire attraverso la lettura di libri nuove conoscenze che possono concorrere a migliorare la capacità introspettiva, avviare riflessioni su sé stessi e sugli altri e concorrere alla costruzione della propria identità “*aumenta la conoscenza del mondo ma anche la conoscenza di sé e degli altri*” (cod. 417); nella presente sotto-categoria sono state introdotte anche alcune evidenze che fanno espressamente riferimento al benessere personale e alla motivazione alla lettura intesa come interesse a ridurre stati di ansia o di stress: “*per me la motivazione alla lettura contribuisce a migliorare il benessere personale e le relazioni con gli altri oltre che a conoscere meglio sé stessi*” (cod. 421). Nella categoria rientrano infine le evidenze legate alla motivazione a leggere al fine di sviluppare una maggiore “**apertura mentale e assunzione di punti di vista differenti**”. La motivazione è connessa nuovamente al desiderio di conoscenza, orientata a una comprensione più approfondita del mondo attraverso la quale è possibile sviluppare nuovi codici interpretativi: “*la motivazione alla lettura è qualcosa che spinge una persona a voler conoscere e soprattutto è quel qualcosa che permette di sviluppare un atteggiamento critico e riflessivo anche nelle discussioni quotidiane poiché apre alle differenze ed infine insegna a non tralasciare aspetti della nostra vita che magari si tendono a non vedere e accresce sicuramente la curiosità e la sensibilità*” (cod. 546); la motivazione alla lettura emerge dalle definizioni condivise come una spinta interna che attiva il lettore determinando un cambiamento di prospettiva “*la motivazione alla lettura è quella cosa che nasce da dentro. Leggi perché hai piacere di leggere. Vuoi informarti su determinati argomenti o capire di più rispetto a quello che sai. È cambiamento di prospettive, è confronto, è crescita personale, è formazione di un pensiero critico*” (cod. 577).

3.2.2 La motivazione alla lettura per il piacere di leggere

La categoria definita “**Piacere**” rappresenta la motivazione intrinseca alla lettura. In questa categoria sono confluite tutte le descrizioni del desiderio di leggere per soddisfare un bisogno personale, percepito come interiore. Nello specifico la prima sotto-categoria è stata nominata “**spinta e interesse personale**”, qui sono state collocate le espressioni in cui la motivazione emerge come una leva autonoma “*secondo me, la motivazione alla lettura è qualcosa di principalmente intrinseco. Può essere sollecitata ma per mantenerla viva nel tempo c'è bisogno di un forte interesse personale*” (cod. 769); “*è qualcosa che ti travolge, secondo me si deve avvertire l'esigenza di leggere se lo si fa per imposizione non scatterà mai quella scintilla*” (cod. 781). La seconda sotto-categoria si chiama “**emotività e affettività**”, come rilevato ad esempio nel seguente frammento “*nella motivazione alla lettura è implicata la coniugazione degli stati affettivo-emozionali con quelli cognitivi*” (cod. 801); diverse sono le descrizioni in cui ricorre anche il concetto di benessere connesso a specifici stati emotivi “*secondo me la motivazione alla lettura è un concetto molto importante per l'apertura ed il benessere mentale di chiunque. È ciò che permette ad ognuno di noi di divenire empatico, provare emozioni mentre si legge rispecchiandosi magari nel personaggio o nei personaggi, e soprattutto riflettere su ciò che stiamo leggendo per trarne un insegnamento o far sì che ognuno di noi possa conoscersi meglio*” (cod. 826). La sotto-categoria “**immedesimazione ed empatia**” raggruppa tutte le evidenze che riportano come attraverso i personaggi che si incontrano nei libri e nelle storie narrate ci si possa immedesimare e provare empatia “*ho scoperto negli anni quanto il leggere mi abbia preparato alla moltitudine di persone incontrate sul mio percorso, così come sento sia una spinta per la ricerca di quei luoghi descritti in molti dei libri che ho letto*” (cod. 831); “*Essere motivati alla lettura, secondo me, vuol dire cercare e scoprire nuovi modi di leggere la realtà. Essere curiosi di come gli altri la scrivano, quali parole usano e quali immagini riescono a creare nelle nostre menti di lettori. Poter immergersi in nuove vite, nuove realtà rimanendo sempre se stessi ma allo stesso tempo viaggiare con altre identità. Questo esercizio di empatia è ciò che si cela dietro la lettura e che il lettore dovrebbe cogliere, per migliorare sé stesso e il mondo intorno a lui*” (cod. 881).

Effects of Reading

3.2.3 La motivazione alla lettura come evasione

Il concetto di “Evasione” è stato uno di quelli maggiormente scelti dai rispondenti come parola chiave per descrivere la motivazione alla lettura: *“la motivazione alla lettura per me è l’evasione dalla realtà. Nella lettura riesco a trovare anche delle risposte e approfondire le mie conoscenze”* (cod. 601).

In relazione all’idea di potersi ritrovare in un luogo differente da quello in cui ci si trova sono state messe a punto tre sotto-categorie. La prima “**fuga dalla realtà e rifugio**” raccoglie le testimonianze in cui le persone definiscono il piacere di leggere connesso alla percezione di potersi allontanare momentaneamente per immergersi in un contesto differente *“personalmente credo che la motivazione alla lettura è la curiosità e il desiderio di staccarsi per un momento dalle difficoltà di tutti i giorni e immergersi in una realtà differente, se così la si vuole definire, ovvero quella del libro che si sta leggendo”* (cod. 613). Nel rifugio, così come viene frequentemente definito dagli intervistati, è possibile non solo ritrovare energia ma anche accrescere la consapevolezza interiore *“per me la lettura è un posto dove rifugiarmi nei momenti no e leggendo libri trovo le risposte a tante cose che non riesco a trovare in me”* (cod. 619). La sottocategoria “**viaggio ed esplorazione**” richiama l’interesse a leggere per potersi concedere un viaggio che concorre positivamente al benessere *“la voglia di evadere dalla realtà ed immergersi in una storia con la quale viaggiare lontano grazie alla fantasia”* (cod. 624) attraverso anche a meccanismi di esplorazione che coinvolgono il lettore *“è bisogno di conoscere, di esplorare, imparare, scoprire nuovi punti di vista, evadere dalla realtà, viaggiare in mondi ancora ignoti, vivere nuove avventure, giocare con l’immaginazione”* (cod. 631). La riflessione sulla motivazione alla lettura come “ricerca” viene declinata assumendo prospettive differenti accomunate da una postura di tensione verso qualcosa di sconosciuto o inesplorato *“è il desiderio di viaggiare in tempi lontani, la curiosità di conoscere luoghi mai visti, la passione che ci permette di immedesimarci in diversi personaggi, di vivere le loro passioni, le vittorie e i fallimenti che spesso ci costringono poi a riflettere sul cammino che ognuno di noi intraprende ogni giorno”* (cod. 644).

3.2.4 La motivazione alla lettura guidata dal coinvolgimento

L’ultima categoria che viene presentata è stata definita “**Coinvolgimento**”. Rientrano qui tutte le descrizioni che si riferiscono al desiderio di leggere e di informarsi per soddisfare la propria “curiosità” come ad esempio *“motivazione spinta da un senso di curiosità ed interesse verso ciò che leggi, che ti porta a continuare un libro per la curiosità che nutri verso la storia che stai leggendo”* (cod. 14), o anche *“per me la motivazione alla lettura è curiosità di entrare in mondo diverso dal proprio. Scoprire nuove parole e saperle riutilizzare in contesti diversi”* (cod. 21). In alcuni casi le evidenze a cui sono stati attribuiti i codici della categoria “Coinvolgimento” hanno presentato anche alcuni elementi propri delle categorie “Conoscenza” e “Piacere” come ad esempio *“la motivazione alla lettura è una sensazione che spinge il lettore a immergersi in una storia che lo ha incuriosito, ascoltare diversi punti di vista, potersi immaginare protagonista di tante vite, allenare la mente ad essere flessibile a molti stili di scrittura e generi letterari”* (cod. 37), in cui la curiosità che spinge a praticare la lettura ha come risultato quello di concorrere allo sviluppo della capacità di immedesimazione ed empatia e di poter assumere diverse prospettive. Nella sotto-categoria “**avventura**” è stato introdotto il voler leggere trame avvincenti, ricche di suspense e colpi di scena che alimentano la motivazione a continuare e conoscere gli sviluppi delle vicende narrate *“per me è quando in un testo trovo tutto ciò che mi piace, come l’avventura, azione, fantascienza”* (cod. 41). Infine nella sottocategoria “**creatività e immaginazione**” si trovano i riferimenti al desiderio di leggere per alimentare la propria fantasia e creatività, avvalendosi della capacità di immaginazione *“per me la motivazione alla lettura è una motivazione intrinseca che nasce dalla curiosità e dal piacere dell’immaginazione, quando leggo un libro ‘vedo’ e do forma ai personaggi e luoghi. Nella mia testa creo un film ed è proprio la curiosità di sapere come finirà che mi motiva a proseguire la lettura”* (cod. 54); *“ciò che motiva la lettura secondo me è la riduzione delle tensioni e dello stress. Con la lettura di un libro che ci*

Effects of Reading

piace possiamo lasciarci andare all’immaginazione lasciandoci trasportare nel mondo del protagonista e immedesimandoci in lui, provando così una sensazione di leggerezza” (cod. 61).

4. Discussione

Il modello categoriale presentato come esito della ricerca condotta da una parte ha confermato quanto già noto in letteratura (Gambrell et al., 1996; Schaffner et al., 2013; Wigfield & Guthrie, 1997), dall’altra ha evidenziato quanto la motivazione alla lettura sia un costrutto multidimensionale che include diversi fattori. In particolare, a differenza di quanto rilevato nelle fasce di età di studenti che frequentano la scuola primaria o la scuola secondaria di primo grado, per i giovani adulti la motivazione alla lettura richiama soprattutto aspetti connessi al desiderio di acquisire conoscenza, che si configurano come desiderio di apprendere, di migliorare il proprio vocabolario ed estendere la propria cultura o conoscenza personale riguardo un determinato argomento. Nella categoria definita “Conoscenza” si riflette anche il desiderio di conoscere meglio se stessi per stare nel mondo e di sviluppare una maggiore apertura mentale, assumendo punti di vista differenti. Nella categoria del piacere di leggere sono stati individuati temi collegati all’interesse personale e alle dimensioni connesse alle sfere emotiva e affettiva che vengono attivate nella lettura, tra cui il piacere di immedesimarsi nei personaggi che si incontrano nei libri, provando empatia.

Al fine di porsi in continuità con le ricerche internazionali che hanno nel tempo approfondito il costrutto della motivazione alla lettura degli adulti, sono stati osservati punti in comune e differenze nei modelli proposti da Schutte e Malouff (2007), Blyseth (2015), e Merga² (2017). La Tabella 5 nelle prime tre colonne è stata ripresa dal lavoro di Merga che ha associato quanto emerso dallo studio condotto in Australia con quanto rilevato nelle precedenti ricerche. Nella quarta colonna sono state inserite le categorie e sotto-categorie individuate nel presente studio.

Schutte & Malouff, 2007	Blyseth, 2015	Merga, 2017	Morini, 2025
La lettura come parte di sé	Il fattore del sé in relazione alle esperienze di lettura	Assunzione di punti di vista differenti Conoscenza Sviluppo personale Stimolo cognitivo Abitudine, divertimento e piacere Evasione e salute mentale Libri come amici Immaginazione e ispirazione creativa Scrittura, lingua e vocabolario	Piacere Spinta e interesse personale Emotività e affettività Immedesimazione ed empatia Evasione Fuga dalla realtà e rifugio Viaggio ed esplorazione Ricerca Coinvolgimento Curiosità Avventura Creatività e immaginazione
Leggere per essere riconosciuti	Il fattore delle altre persone in relazione alle esperienze di lettura	Presa di consapevolezza Conoscenza Sviluppo personale Stimolo cognitivo Immaginazione e ispirazione creativa Scrittura, lingua e vocabolario	

2 Il lavoro di Merga (2017) fa riferimento ai dati ISABR: *International Study of Avid Book Readers*.

Effects of Reading

Leggere per andare bene in altri ambiti	Il fattore dell'insegnamento e dell'apprendimento in relazione alle esperienze di lettura	Presa di consapevolezza Conoscenza Sviluppo personale Stimolo cognitivo Abitudine, divertimento e piacere Evasione e salute mentale Immaginazione e ispirazione creativa Scrittura, lingua e vocabolario	Conoscenza Apprendimento e sapere Conoscenza di sé e crescita personale Apertura mentale e assunzione di punti di vista differenti
---	---	---	--

Tabella 5. Confronto tra le dimensioni della motivazione alla lettura degli adulti Schutte & Malouff (2007); Blyseth (2015); Merga (2017); Morini (2025)³.

Come è possibile osservare dal confronto tra le diverse dimensioni viene individuato un riscontro in particolare in due aree. La prima è quella della motivazione alla lettura intesa come spinta per soddisfare un bisogno personale connesso a quello che Wigfield e Guthrie chiamano *engagement*, ossia un coinvolgimento che include in particolare fattori connessi alla dimensione emotiva e affettiva della lettura, impegnando il lettore con testi sfidanti che lo attraggono e gli consentono di vivere un’esperienza immersiva. Il secondo fattore associa la motivazione alla lettura con il desiderio di conoscere al fine di poter trasferire quanto appreso in contesti differenti, siano essi di studio o di lavoro, oppure per poter migliorare la consapevolezza di sé stessi favorendo l’apertura mentale e la capacità di assumere punti di vista differenti. La dimensione relativa al riconoscimento esterno, connessa al confronto con altre persone, nel modello categoriale presentato nell’ambito di questo studio non è emersa con forza. Alcune risposte richiamano alla dimensione sociale della lettura ma non intesa come interesse per un riconoscimento esterno quanto più come leva per avviare un confronto a partire dalla condivisione di libri o pratiche di lettura. Non è stata quindi sviluppata una categoria specifica riferita alla dimensione del riconoscimento, ampiamente rilevata nelle ricerche riferite a studenti di scuola primaria e secondaria di primo grado in cui la motivazione è spesso alimentata dalla necessità di ricevere conferme e dal desiderio di ottenere un apprezzamento da parte di adulti ed è associata anche al senso di auto-efficacia (Morini, 2017; Wigfield et al., 2004).

5. Considerazioni conclusive e prospettive future

La ricerca esplorativa ha consentito di approfondire il costrutto della motivazione alla lettura nei giovani adulti proponendo un modello categoriale basato sulle evidenze. L’analisi testuale attraverso un approccio bottom-up ha favorito l’emergere delle categorie e delle sotto-categorie a partire dal punto di vista manifestato dagli studenti di scuola secondaria di secondo grado e universitari. Il confronto con le ricerche internazionali che hanno precedentemente indagato il costrutto di motivazione alla lettura in riferimento alle persone adulte è stato utile per riflettere sull’influenza delle variabili contestuali. In prospettiva l’interesse è di proseguire con ricerche sul tema introducendo nel contesto italiano l’*Adult Motivation for Reading Scale* (AMRS; Schutte & Malouff, 2007) e di indagare sia sulla correlazione con le pratiche e con le abitudini di lettura, sia con le strategie metacognitive utilizzate ed i livelli di comprensione raggiunti (Öztürk & Aydogmus, 2021). In particolare il focus sarà indirizzato agli studenti universitari, nello specifico a coloro che manifestano in ingresso delle lacune nelle competenze considerate di base e trasversali, come la capacità di leggere e comprendere testi in profondità. A tal fine si ritiene strategico avere a disposizione informazioni sul profilo degli studenti, introducendo strumenti di rilevazione dati affidabili.

3 Si fa presente che nella tabella di confronto proposta da Merga (2017) non è stata presa in considerazione la dimensione della scala di Schutte & Malouff (2007) relativa all’efficacia della lettura. Per poter effettuare un confronto con le ricerche del 2015 si è deciso di mantenere lo stesso schema di riferimento.

Effects of Reading

Riferimenti bibliografici

- Baker, L., Dreher, M. J., & Guthrie, J. T. (Eds.). (2000). *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation*. Guilford Press.
- Batini, F., Barbisoni, G., Bartolucci, M., & Toti, G. (2023). Validazione della DAL: una scala per rilevare la disposizione alla lettura. *RICERCHE PEDAGOGICHE*, 57(228-229), 99-127.
- Batini, F., Castellana, G., & Barbisoni, G. (2024). Validazione e standardizzazione della versione definitiva della scala DAL per la rilevazione della disposizione alla lettura. *Effetti di lettura*, 3(2), 6-19.
- Blyseth, A. R. (2015). *A phenomenological study of adult reading motivation*. Liberty University.
- Bozgun, K., & Can, F. (2023). The Associations between Metacognitive Reading Strategies and Critical Reading Self-Efficacy: Mediation of Reading Motivation. *International Journal on Social and Education Sciences*, 5(1), 51-65.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Cremin, T. (2014). Reading teachers: Teachers who read and readers who teach. In *Building communities of engaged readers* (pp. 67-88). Routledge.
- Davis, M. H., Tonks, S. M., Hock, M., Wang, W., & Rodriguez, A. (2018). A review of reading motivation scales. *Reading Psychology*, 39(2), 121-187.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, Plenum.
- Gale, N. K., Heath, G., Cameron, E., Rashid, S., & Redwood, S. (2013). Using the framework method for the analysis of qualitative data in multi-disciplinary health research. *BMC Medical Research*, 13(117). <https://doi.org/10.1186/1471-2288-13-117>
- Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M., & Mazzoni, S. A. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 49(1), 518-533.
- Ghaith, G., & Harkous, S. (2024). Exploring the Interplay Between Reading Proficiency, the Dimensions of Adult Reading Motivation, and the Academic Achievement of a Diverse Cohort of EFL College Learners. *Reading Psychology*, 45, 601-616.
- Griffin, R., & Mindrila, D. (2023). Teacher Reading Motivation: Factors and Latent Profiles. *Literacy Research and Instruction*, 63, 42-78.
- ISTAT. (2023). *Produzione e lettura di libri in Italia. Anno 2022*. https://www.istat.it/it/files//2022/12/REPORT_PRODUZIONE_E_LETTURA_LIBRI_2021.pdf
- Kambara, H., Chen, P. Y., Adachi, S., & Lin, Y. C. (2021). Validating the adult motivation for reading scale with Japanese college students. *International Journal of Educational Research*, 108, 101752.
- Mascia, T. (2023). Pedagogia del leggere per piacere. Il ruolo della motivazione e l'identità del lettore. *Pedagogia Più Didattica*, 9(1), 133-143.
- Merga, M. (2017). What motivates avid readers to maintain a regular reading habit in adulthood? *The Australian Journal of Language and Literacy*, 40, 146-156.
- Moretti, G. (2017). Educazione alla lettura: il contributo della ricerca empirica. In L. Cantatore (Ed.), *Primo: Leggere. Per un'educazione alla lettura* (pp. 53-76). Edizioni Conoscenza.
- Moretti, G., & Morini, A. L. (2023). Pratiche di lettura ad alta voce: una prospettiva multilivello. In F. Batini (Ed.), *La lettura condivisa ad alta voce. Un metodo in direzione dell'equità*. (pp. 167-187). Il Mulino.
- Moretti, G., & Morini, A. L. (2024). Il Literary Response Questionnaire (LRQ): esiti dell'Analisi Fattoriale Esplorativa. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, 33, 118-129.
- Moretti, G., Morini, A. L., & Giuliani, A. (2019). Diventare lettori maturi e consapevoli: la validazione nel contesto italiano del Motivation for Reading Questionnaire, *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 19, 105-122.
- Morini, A. (2017). *Leggere in digitale. Nuove pratiche di lettura nel contesto scolastico*. Anicia.
- Morini, A. L. (2019). Il Questionario sulla Motivazione alla Lettura: uno strumento strategico per orientare i futuri lettori a partire dal Primo ciclo di istruzione. *I problemi della pedagogia*, 309-334.
- Öztürk, M. B., & Aydogmus, M. (2021). Relational Assessment of Metacognitive Reading Strategies and Reading Motivation. *International Journal of Progressive Education*, 17(1), 357-375.

Effects of Reading

- Palabıyık, E. (2024). Development Of Adult Reading Motivation Scale: A Validity And Reliability Study. *Turkish Research Journal of Academic Social Science*, 7(1), 59-66.
- Sava kan, V., & Özdemir, A. (2017). Determining the Variables That Affect the Reading Motivation of Educational Faculty Students. *Educational Research Review*, 12, 660-676.
- Schaffner, E., Schiefele, U., & Ulferts, H. (2013). Reading amount as a mediator of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 48(4), 369-385.
- Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2007). Dimensions of reading motivation: Development of an adult reading motivation scale. *Reading psychology*, 28(5), 469-489.
- Thums, K., Artelt, C., & Wolter, I. (2021). Reading for entertainment or information reception? Gender differences in reading preferences and their impact on text-type-specific reading competences in adult readers. *European Journal of Psychology of Education*, 36(2), 339-357.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of educational psychology*, 89(3), 420-432.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., & Perencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *The journal of educational research*, 97(6), 299-310.



Descrivere le pratiche didattiche nella comprensione del testo: uno studio esplorativo

Describing teaching practices in text comprehension: an exploratory study

Chiara Bertolini

Full Professor | University of Modena and Reggio Emilia | chiara.bertolini@unimore.it

Lucia Scipione

Researcher | University of Modena and Reggio Emilia | lucia.scipione@unimore.it

Agnese Vezzani

Research Fellow | University of Modena and Reggio Emilia | agnese.vezzani@unimore.it

ABSTRACT

The transformation of teaching practices is the outcome of a prolonged and complex process that necessitates continuous professional development. Its primary aim is to enhance educators' awareness of the often implicit decisions embedded in instructional planning, while fostering critical reflection on the multifaceted nature of their professional roles. Text comprehension, a naturally transversal and multi-component skill, and the teaching methods that support it, particularly expose teachers to the risk of not clearly identifying objectives and suitable methods and consequently failing to concretely guide practices. This study explores the outcomes of a questionnaire administered at the initial stage of a teacher professional development-research aimed at improving text comprehension, to better understand the teaching habits and self-efficacy perceptions of a group of 25 fourth-grade primary school teachers, and, consequently, to identify their training needs. The survey instrument included items from an Italian adaptation of the Tsachennen-Moran scale, also known as the Ohio scale, and open-ended questions through which teachers described the text comprehension activities commonly carried out in the classroom. Teachers' responses revealed heterogeneity in practices, some difficulty in describing the objectives and strategies implemented in text comprehension activities, and modest self-efficacy, particularly regarding the ability to propose challenging activities for the most capable students.

Keywords: in-service training, self-efficacy, reading comprehension, teacher professional development, learning to learn

La trasformazione delle pratiche didattiche è il risultato di un processo lungo e complesso che richiede uno sviluppo professionale continuo. L'obiettivo principale della formazione è quello di aumentare la consapevolezza degli insegnanti sulle decisioni spesso implicite nella progettazione didattica, promuovendo al contempo una riflessione critica sulla natura multiforme della loro professionalità. La comprensione del testo, un'abilità naturalmente trasversale e multicomponentiale, e le metodologie didattiche che la supportano, espongono in particolare gli insegnanti al rischio di non individuare con chiarezza obiettivi e metodi adeguati e di conseguenza di non orientare concretamente le pratiche. Questo studio esplora i risultati di un questionario somministrato nella fase iniziale di una Ricerca-Formazione finalizzata al miglioramento della comprensione del testo, per comprendere meglio le abitudini didattiche e le percezioni di autoefficacia di un gruppo di 25 insegnanti di quarta elementare e, di conseguenza, per identificare i loro bisogni formativi. Lo strumento di indagine ha incluso item tratti da un adattamento italiano della scala Tsachennen-Moran, nota anche come scala Ohio, e domande aperte attraverso le quali gli insegnanti hanno descritto le attività di comprensione del testo comunemente svolte in classe. Le risposte degli insegnanti hanno rivelato eterogeneità nelle pratiche, una certa difficoltà nel descrivere gli obiettivi e le strategie messe in atto nelle attività di comprensione del testo, oltre a una modesta autoefficacia, in particolare per quanto riguarda la capacità di proporre attività stimolanti per gli studenti più capaci.

Parole chiave: formazione in servizio, autoefficacia, comprensione della lettura, Ricerca-Formazione, imparare a imparare

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 4 | n. 1 | giugno 2025

Citation: Bertolini, C., Scipione, L., & Vezzani, A. (2025). Descrivere le pratiche didattiche nella comprensione del testo: uno studio esplorativo. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 4(1), 19-34. <https://doi.org/10.7347/EdL-01-2025-02>.

Corresponding Author: Agnese Vezzani | agnese.vezzani@unimore.it

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

Pensa MultiMedia ISSN 2785-7050 | DOI: 10.7347/EdL-01-2025-02

Authorship/Attribuzioni: Il contributo è frutto della condivisione dei contenuti tra tutte le Autrici; in particolare la responsabilità dell'elaborazione è suddivisa come segue: Lucia Scipione ha curato il paragrafo introduttivo (1) e il contesto teorico (2); Agnese Vezzani ha elaborato il paragrafo relativo alla metodologia (3), i risultati (4), e la discussione (5); Chiara Bertolini le conclusioni (6).

Funding/Finanziamento: La ricerca qui presentata è parte del progetto "Fostering text comprehension as a way to make learning and thinking visible", finanziato dall'Unione Europea: Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) – Missione 4 Componente 2 Investimento 1.1 – Fondo per il Programma Nazionale Ricerca (PNR) e Progetti di Ricerca di Significativo Interesse Nazionale (PRIN) Next GenerationUE, project code 2022WC8JJ4 (CUP E53D23012010006), PNRR 2022.

Effects of Reading

1. Introduzione

Leggere un testo e apprezzarne appieno il contenuto rappresentano una competenza chiave per l'apprendimento permanente e insieme la condizione per garantire la piena partecipazione di ogni persona alle culture di appartenenza (MIUR, 2012; OECD, 2020). Per la comprensione significativa di ciò che si legge passa non solo il successo formativo (Cardarello & Bertolini, 2020; Cisotto, 2006; Lastrucci, 2019), ma anche il piacere stesso tratto dall'esperienza di lettura (Levorato, 1988, 2000; Levorato & Marchetto, 2002; Lumbelli, 2009). La stessa definizione di reading literacy mostra, nelle sue evoluzioni nel tempo, le sue molteplici componenti e valenze del concetto di comprensione e di fruizione del testo: la comprensione significativa dei testi e delle comunicazioni va molto oltre la capacità di leggere fluentemente, ma si sostanzia nella fruizione consapevole e critica di diversi tipi di testo. Il Consiglio dell'Unione Europea, nel 2018, definisce la competenza alfabetica funzionale come "la capacità di individuare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia orale sia scritta, utilizzando materiali visivi, sonori e digitali attingendo a varie discipline e contesti" (Consiglio dell'Unione Europea, C 189/8). Le Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012) e le ricerche nel campo della didattica della lettura da tempo invitano gli insegnanti di tutte le discipline e lungo tutto il sistema formativo a farsi carico di "insegnare" la comprensione, attraverso attività e tempi dedicati, approcci e strategie mirate a favorire la capacità del lettore di fruire appieno dei diversi tipi di testo. Per tutti questi motivi gli insegnanti hanno manifestato negli ultimi decenni crescente attenzione, in particolare a partire dalla consapevolezza dei risultati conseguiti dagli studenti nelle prove nazionali e internazionali di valutazione (Cardarello & Pintus, 2019). Nonostante le prove OCSE-PISA (OECD, 2020), IEA PIRLS 2021 (Palmerio & Emiletti, 2024) e le prove INVALSI (2023) mostrino nel tempo un parziale recupero delle performance degli studenti italiani nella literacy, permangono ambiti di criticità che si estendono, e per certi aspetti si acuiscono, nel caso sempre più frequente in cui la lettura avvenga su supporto digitale (Baron, 2022). Nel documento "Teaching reading in Europe" (De Coster et al., 2011), la rete Eurydice rende conto di diversi approcci e strategie per sostenere la lettura e la comprensione del testo, e sottolinea come sia necessario prevedere una formazione continua dei docenti, sostenendo la didattica della lettura e della comprensione con attività dedicate, fin dai primi anni di vita e lungo tutto il ciclo di scolarizzazione.

In letteratura diversi contributi mostrano rappresentazioni e pratiche molto diverse della didattica della lettura e della comprensione del testo da parte dei docenti, che approfondiscono talvolta aspetti più legati alle abilità strumentali di lettura e scrittura, altri più legati agli aspetti morfosintattici della lingua, altri ancora più centrati sulla lingua per lo studio o, ancora, tesi a fare apprezzare le inferenze presenti nei testi, sui benefici della lettura in termini di arricchimento del pensiero, del bagaglio lessicale e di compensazione degli svantaggi linguistici e culturali (Cardarello & Scipione, 2023; Batini, 2018; Batini et al, 2021; Gove, 1983; Mascia, 2020).

In questo quadro, il legame tra comprensione del testo e apprendimento è stato indagato anche alla luce della competenza dell'"Imparare a imparare" (Learning to Learn, L2L), concettualizzata da Stringher (2021) come "Apprendere ad apprendere". Tale competenza, definita come un costrutto complesso e multidimensionale, implica l'attivazione di processi cognitivi e metacognitivi fondamentali, che risultano determinanti per una gestione consapevole, autonoma e strategica dell'apprendimento. La ricerca sottolinea come la comprensione profonda del testo richieda il coinvolgimento attivo del lettore, l'adozione di atteggiamenti funzionali, l'impiego di strategie intenzionali, il controllo metacognitivo e l'autoregolazione nei processi di lettura (Baron, 2022; Calvani & Cajola, 2019; Cardarello & Bertolini, 2020; Lastrucci, 2019; Lumbelli, 2009). È proprio attraverso l'attivazione di processi riflessivi, intenzionali e collaborativi che può essere sostenuta l'autonomia e la responsabilità dello studente nei processi di apprendimento (Black et al., 2006). In linea con quanto affermato da Angelini (2010), la competenza L2L consente agli studenti di affrontare testi complessi in modo più efficace, di organizzare le informazioni attraverso strategie ap-

Effects of Reading

proprie, di incrementare la motivazione intrinseca e di esercitare forme di autoregolazione nei processi di lettura, migliorando al contempo la gestione del tempo e delle risorse cognitive.

Un ulteriore tema che è sembrato importante esplorare è la percezione di self-efficacy degli insegnanti. Questo costrutto rappresenta un elemento cruciale nella ricerca educativa, al punto che la survey TALIS 2018 lo identifica come indicatore essenziale per definire la qualità dell'insegnamento. La self-efficacy, secondo Bandura (1997), è "la convinzione nelle proprie capacità di organizzare ed eseguire le azioni necessarie per gestire situazioni future". Non solo: per i docenti può essere predittore dell'efficacia didattica (Cardarello et al., 2017) e dunque avere un positivo impatto sugli esiti scolastici degli studenti (Vezzani et al., 2025). Rimane quindi concreto e attuale il bisogno di accompagnare gli insegnanti ad acquisire maggiore consapevolezza su quali siano gli aspetti chiave del processo di insegnamento che positivamente influenzano l'apprendimento degli studenti.

Per le ragioni sopra esposte e con l'obiettivo di favorire il processo di comprensione del testo, inteso anche come strumento per rendere visibile il ragionamento del lettore, è stato avviato un Progetto di Ricerca di Interesse Nazionale¹. Nell'ambito di questo progetto, ricercatori universitari e insegnanti di un gruppo di classi quarte della scuola primaria, appartenenti a diversi Istituti Comprensivi, hanno collaborato per diversi mesi secondo il paradigma della Ricerca-Formazione (Asquini, 2018), integrando ricerca scientifica e pratica didattica.

2. Contesto teorico

Per innescare un processo di miglioramento efficace nella quotidianità della didattica, la ricerca-formazione, infatti, sembra essere una forma di accompagnamento dei docenti particolarmente promettente (Agrusti & Dodman, 2021; Altricher et al., 1993; Asquini, 2018), poiché mira a promuovere la professionalità degli insegnanti attraverso un processo di riflessione e trasformazione dell'agire educativo e didattico, che assume il punto di vista degli insegnanti, non solo quelli dei ricercatori accademici, come parte costitutiva durante tutta la durata dell'intervento formativo. In letteratura sono state definite cinque caratteristiche costitutive, necessarie affinché un percorso possa definirsi ricerca-formazione: la chiarezza degli obiettivi di formazione per la professionalità degli insegnanti, un gruppo di Ricerca-Formazione composto da ricercatori e insegnanti che collaborano insieme, la centratura sulle specificità dei contesti, il confronto sistematico tra i partecipanti che discutono continuamente i risultati e l'impatto concreto degli esiti nella scuola, per promuovere innovazione educativa e didattica (Dodman et al., 2025). Con questo approccio, si intende assumere la professionalità e il punto di vista degli insegnanti come componente centrale di ogni azione di miglioramento reale.

Tenendo lo stesso punto di vista, la ricerca TALIS 2018 (OECD, 2020) si è concentrata sulla professionalità degli e considera la percezione di self-efficacy un indicatore, legato alla qualità dell'insegnamento e al successo educativo degli studenti. Va chiarito che l'autoefficacia va distinta dall'autostima: mentre quest'ultima riguarda il valore personale percepito (Baumeister et al., 2003), l'autoefficacia concerne il giudizio di competenza (Bandura, 2006). Gli insegnanti con un alto livello di self-efficacy adottano strategie didattiche innovative, riescono meglio a motivare gli studenti, gestiscono efficacemente le classi, sono più resilienti e meno soggetti al burnout (Pintus et al., 2021; Skaalvik & Skaalvik, 2007; Zee & Koomen, 2016), inoltre tendono a creare un ambiente di apprendimento in cui gli studenti si adattano meglio ai

1 La ricerca è stata finanziata dall'Unione Europea, Piano Nazionale di Ripresa E Resilienza (PNRR) – Missione 4 Componente 2 Investimento 1.1 – Fondo Per il Programma Nazionale Ricerca (PNR) e Progetti di Ricerca di Significativo Interesse Nazionale (PRIN) Next GenerationUE, "Fostering text comprehension as a way to make learning and thinking visible", project code 2022WC8JJ4 (CUP E53D23012010006), PNRR 2022.

Effects of Reading

contenuti accademici e ottengono risultati migliori (Caprara et al., 2006; Klassen & Chiu, 2010). I dati internazionali della survey TALIS 2014 (OECD, 2014) mostrano una correlazione tra autoefficacia e anni di servizio: gli insegnanti con più di cinque anni di esperienza riportano livelli di efficacia superiori, anche se talvolta accompagnati da minore soddisfazione lavorativa. L'autoefficacia si associa positivamente a relazioni professionali di qualità, collaborazione tra pari, partecipazione allo sviluppo professionale e ai processi decisionali scolastici. Infine, il senso di autoefficacia e la soddisfazione professionale non sono statici, ma si sviluppano nel tempo, influenzati sia da caratteristiche personali degli insegnanti sia dal contesto scolastico in cui operano (Klassen & Chiu, 2010; Lev et al., 2018; OECD, 2014).

Per questo motivo il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Modena e Reggio Emilia sta monitorando nel tempo i bisogni formativi degli insegnanti con cui a vario titolo collabora (Vezzani et al., 2025), attraverso la somministrazione di una versione italiana (Cardarello et al., 2017) della scala TSES (Teachers' Sense of Efficacy Scale) di Tschannen-Moran e Hoy (2001). Negli item della scala TSES sono individuabili tre fattori: Gestione della Classe (Classroom Management), relativo alla capacità di gestire i comportamenti degli studenti, Coinvolgimento degli Studenti (Student Engagement), relativo alla capacità di motivare e coinvolgere gli studenti e Strategie Didattiche (Instructional Strategies), che include tutte le strategie didattiche utilizzate dagli insegnanti. Pintus e colleghi (2021) hanno invece identificato, nel processo di validazione della scala stessa, quattro fattori determinanti la self-efficacy percepita dagli insegnanti, poiché il terzo fattore, "Strategie Didattiche", è di fatto comprensivo di due componenti identificabili come differenti. Uno di questi è riferito alle "Strategie Innovative e Inclusive centrate sullo Studente", che mirano, cioè, a soddisfare le diverse esigenze di apprendimento attraverso l'adozione di metodi flessibili e personalizzati; il secondo, invece, fa riferimento alle "Strategie Didattiche Tradizionali", centrate sull'insegnante, che si basano sulla padronanza dei contenuti disciplinari e sulle tecniche di insegnamento più convenzionali.

La differenziazione tra didattiche tradizionali e le strategie inclusive è centrale proprio nella didattica della comprensione del testo, perché quello che si cerca è una comprensione profonda del testo, che ha a che fare con il modo con cui il lettore è attivo nell'indagine testuale e riesce a controllare la sua comprensione, anche dal punto di vista metacognitivo (Cardarello & Scipione, 2023; Cisotto, 2006; Lastrucci, 2019; Levorato, 1988; Lumbelli, 2009).

Si tratta, cioè, di approfondire quelle componenti di consapevolezza, autoregolazione, controllo e motivazione che caratterizzano proprio la competenza di Imparare a imparare. Questa "ipercompetenza" (Stringher, 2021) è definita in letteratura come un costrutto complesso e multidimensionale. Tale competenza implica l'attivazione di processi cognitivi e metacognitivi fondamentali, che risultano determinanti per una gestione autonoma, strategica e riflessiva dell'apprendimento e che comprendono strategie legate all'acquisizione del metodo di studio, alla schematizzazione delle informazioni presenti nei testi e all'apprendimento significativo. Imparare a imparare è anche però attivazione di processi socio-affettivi e relazionali, decisivi sia per un apprendimento significativo, duraturo e trasferibile, ma anche per le competenze di cittadinanza, la responsabilità sociale e per la piena realizzazione personale. Secondo Angelini (2010), la competenza "Imparare a imparare" risulta strettamente connessa alla comprensione del testo, contribuendo a potenziarla sotto diversi profili: maggiore accesso ai testi complessi, impiego di strategie di apprendimento efficaci per l'organizzazione delle informazioni, incremento della motivazione intrinseca, capacità di autoregolazione durante la lettura, nonché gestione efficiente del tempo e delle risorse.

In ambito didattico, la letteratura offre diverse indicazioni utili per la progettazione di contesti di apprendimento orientati allo sviluppo della competenza "Imparare a imparare" (L2L). Tra queste emergono strategie quali la promozione di un clima educativo favorevole e la pianificazione di attività integrate nel curriculum, invece di considerarle in modo isolato (Brito Rivera et al., 2021; Kloosterman & Taylor, 2012; Mannion & Mercer, 2016). Proprio per la multidimensionalità del costrutto, tuttavia, emerge una certa

Effects of Reading

difficoltà da parte degli insegnanti di tradurre l’obiettivo di lavorare sull’imparare ad imparare in azioni didattiche concrete (Cardarello & Scipione, 2023; Marcuccio, 2016).

3. Metodologia, obiettivi e strumenti

Come sopra sottolineato, la ricerca-formazione si caratterizza per un approccio partecipativo, autoriflessivo e collaborativo, che coinvolge insegnanti e ricercatori in un processo di co-costruzione degli obiettivi, degli strumenti e nella lettura dei risultati di ricerca. Questo lavoro di fine collaborazione non può prescindere dalla conoscenza reciproca all’interno del gruppo di lavoro; dunque, è sembrato importante, per i ricercatori, approfondire nella fase iniziale di lavoro insieme alcuni aspetti del profilo degli insegnanti protagonisti del percorso. La scelta di fondo che ha caratterizzato questa indagine esplorativa è proprio il punto di vista degli insegnanti, anche rispetto alla didattica della comprensione del testo, dando priorità a come queste attività sono descritte e praticate dagli insegnanti, prima ancora che concettualizzate, per fare emergere bisogni formativi anche impliciti.

L’obiettivo primario del presente studio è stato, infatti, oltre a fornire informazioni sui profili professionali coinvolti nel progetto di ricerca, mettere a fuoco la rappresentazione che gli insegnanti hanno di sé stessi come insegnanti e le pratiche didattiche con cui essi comunemente dichiarano di lavorare sulla comprensione del testo. Il secondo obiettivo è stato identificare, attraverso le loro percezioni di autoefficacia, i loro bisogni formativi anche impliciti, per poter condurre al meglio l’intervento successivo con le classi sperimentali.

Dunque, lo strumento è stato costruito con lo scopo di rilevare in entrata e in uscita abitudini, consapevolezze, pratiche didattiche connesse alla comprensione del testo, al sostegno alla competenza di Imparare a imparare e indagare la percezione di autoefficacia nella propria professione. Scopo dell’indagine è stato sicuramente quello di fornire ai ricercatori utili informazioni per la conduzione della RF ma anche di avviare uno studio su quelli che sono stati considerati elementi rilevanti per la buona riuscita di una didattica orientata a sostenere la comprensione profonda.

3.1 Fasi della ricerca

Il progetto complessivo al cui interno si è scelto di somministrare il questionario ha attraversato diverse fasi, che qui si riassumono nel seguente cronoprogramma.

		Ott 24	Nov 24	Dic 24	Gen 25	Feb 25	Mar 25	Apr 25	Mag 25	Giu 25	Lug 25	Set 25	Ott 25
1 - Somministrazione pre-test a tutte le classi													
2 - Primo incontro formativo per tutti gli insegnanti con somministrazione questionario													
3 - Analisi dei risultati dei pretest													
4 - Assegnazione delle classi ai 3 gruppi sperimentali e al gruppo di controllo													
5 - Realizzazione dell’intervento nelle classi sperimentali													
6 - Ricerca-Formazione per le classi sperimentali													
7 - Post-test													

Effects of Reading

8 - Analisi dei risultati														
9 - Restituzione finale														
10 - Formazione successiva per gruppo di controllo														

Tabella 1. Fasi della ricerca complessiva

Come si può osservare, il primo incontro formativo è stato rivolto a tutti i docenti coinvolti nella ricerca, perché non erano ancora state individuate le classi sperimentali e quelle di controllo. I gruppi di classi dei tre percorsi sperimentali e il gruppo di classi di controllo, infatti, sono stati formati dopo l'analisi dei risultati dei pre-test, per formare i gruppi stessi con un criterio di equivalenza. Gli insegnanti non conoscevano i risultati dei pre-test. Il link di compilazione del questionario è stato condiviso nella prima parte dell'incontro formativo; successivamente, è stata fornita nello stesso incontro un'introduzione comune al percorso di ricerca-formazione, tematizzando il valore e le caratteristiche della valutazione formativa, senza entrare nel merito delle attività legate alla comprensione del testo.

La ricerca è poi proseguita, con le caratteristiche della ricerca-formazione, con le sole classi sperimentali per un periodo di tre mesi circa.

3.2 Partecipanti

La ricerca è stata condotta in sei istituti comprensivi della regione Emilia-Romagna, che hanno manifestato la volontà di collaborare con l'Università sui temi oggetto della ricerca (comprensione del testo, competenza dell'imparare a imparare, valutazione formativa), coinvolgendo un totale di 25 insegnanti provenienti da 22 classi quarte di scuola primaria dei sei istituti coinvolti nel Progetto di Ricerca.

I partecipanti allo studio hanno deciso volontariamente di partecipare al primo incontro del percorso di ricerca-formazione. Il campione era composto in prevalenza di insegnanti piuttosto esperti, in quanto il 16% era in servizio da più di 31 anni, il 40% in servizio da 19 a 30 anni, il 32% da 7 a 18 anni e un modesto 12% da 4 a 6 anni. Essi erano in netta prevalenza donne (n. 24 su 25), diplomati per il 48%, laureati con una laurea almeno quadriennale o secondo il vecchio ordinamento per il 40% e, per un 12% con una laurea triennale. 19 docenti hanno ricoperto un posto comune, tra cui 14 insegnavano tra le altre discipline italiano; 5 matematica, 3 erano insegnanti di sostegno e 1 di religione cattolica. Per più della metà (52%) hanno insegnato le stesse discipline dall'anno in cui i bambini frequentavano la classe prima.

3.3 Lo strumento

Per raccogliere i dati necessari alla ricerca, è stato utilizzato un questionario semistrutturato anonimo, accessibile online, attraverso un form dedicato, in cui è stato richiesto ai partecipanti di identificarsi con un codice alfanumerico composto da loro stessi e sconosciuto ai ricercatori.

Il questionario era composto da 42 domande, suddivise in tre sezioni principali:

- sezione anagrafica
- pratiche didattiche sulla comprensione
- percezione di auto-efficacia

Effects of Reading

Una prima sezione anagrafica ha raccolto informazioni di base sui partecipanti, tra cui il ruolo ricoperto al momento della compilazione, il titolo di studio, l'anzianità di servizio, la continuità sulla classe e le discipline insegnate. Questi dati sono stati utilizzati con l'obiettivo di analizzare le caratteristiche demografiche e il profilo professionale degli insegnanti del campione.

Una seconda sezione, elaborata dalle Autrici, è stata dedicata alla descrizione delle pratiche didattiche realizzate in classe sulla comprensione del testo e ha incluso:

- quattro domande a risposta chiusa e scelta multipla riguardanti la frequenza, la durata e i contesti di realizzazione delle attività dedicate alla comprensione del testo (in classe, a casa o in entrambe le situazioni);
- tre domande aperte chiedevano agli insegnanti di descrivere le loro azioni proposte durante le attività di comprensione del testo, gli studenti e quali tipi di materiali vengono prevalentemente utilizzati durante le attività in classe. Queste tre domande non hanno previsto, volutamente, possibili alternative tra cui scegliere, per non condizionare in alcun modo le descrizioni degli insegnanti, i quali non avevano ancora ricevuto una formazione mirata alla didattica della comprensione del testo. La richiesta di descrivere i materiali, le azioni degli insegnanti e dei bambini ha voluto puntare l'attenzione sui comportamenti osservabili degli insegnanti e dei docenti, per non correre il rischio di fraintendimenti anche terminologici in merito a eventuali teorie di riferimento e per dare alla risposta un carattere di aderenza il più possibile alla pratica e al sapere iniziale degli insegnanti;
- domande a scelta multipla: per indagare la consuetudine all'uso didattico dei device digitali da parte degli studenti, al fine di poter valutare meglio poi, alla fine della ricerca, i risultati ottenuti dal gruppo di classi che avrebbero fatto la sperimentazione su testi digitali; per indagare le fonti bibliografiche utilizzate per la preparazione delle attività del docente, per focalizzare il grado di utilizzo del libro di testo nella proposta didattica e le fonti utili all'elaborazione dei materiali tendenzialmente utilizzati dagli insegnanti;
- una domanda aperta conclusiva è stata posta con l'intento di esplorare la presenza di proposte didattiche volte a sviluppare la competenza di imparare a imparare, secondo la formulazione seguente: "In riferimento alla competenza di Imparare a imparare, ha già sperimentato attività in classe? Se sì, indichi quali". In questo modo si è rilevata la presenza e l'assenza di intervento didattico esplicito sulla competenza di Imparare a imparare e, nello stesso tempo, non è stata condizionata la descrizione delle pratiche che per gli insegnanti sono riconducibili alla medesima competenza.

Una terza sezione del questionario è stata dedicata alla percezione di self-efficacy, utilizzando la scala Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES) a 24 item (Tschannen-Moran & Hoy, 2001), in una delle traduzioni per il contesto italiano (Cardarello et al., 2017). I partecipanti dovevano esprimere una autovalutazione su una scala da 1 a 9 per ciascun item, valutando il loro grado di fiducia nelle proprie capacità di gestire diverse situazioni didattiche.

I dati raccolti attraverso il questionario sono stati analizzati utilizzando tecniche statistiche descrittive per quanto riguarda le informazioni anagrafiche e le percezioni relative alla self-efficacy, mentre le risposte alle domande aperte sulla didattica della comprensione del testo e sulla competenza di Imparare a imparare sono state analizzate con un approccio induttivo di individuazione delle tematiche emergenti (Creswell & Clark, 2023) che molto spesso vanno a coincidere con materiali, strumenti e strategie.

4. Risultati

Le risposte al questionario hanno mostrato alcuni tratti del profilo professionale dei partecipanti: si evidenziano nei grafici seguenti i risultati più interessanti rilevati dall'analisi delle risposte chiuse a scelta multipla.

Effects of Reading

4.1 Pratiche di comprensione del testo (domande chiuse a scelta multipla)

Dal primo grafico (Fig. 1) si evince che un 12% propone le attività di comprensione solo in classe. L'88% di insegnanti che propone sia in classe che a casa il lavoro sui testi lascia aperta la questione del contesto in cui è proposta più frequentemente la lettura e la riflessione su di essa e, di conseguenza, il tipo di supporto dell'insegnante offerto per ragionare su ciò che i bambini leggono.

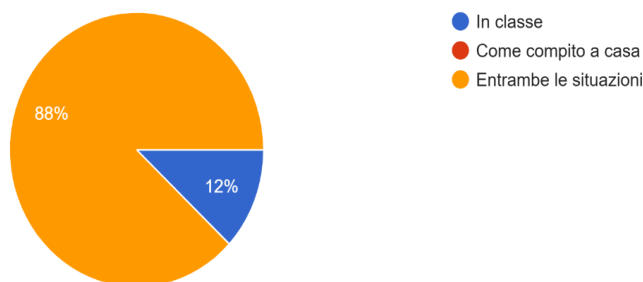


Figura 1. In quali contesti prevede che i bambini/le bambine affrontino attività legate alla comprensione del testo?

La Figura 2 ci mostra invece che la stragrande maggioranza dei partecipanti dichiara di lavorare sulla comprensione del testo molto frequentemente (per il 68% due/tre volte alla settimana o quotidianamente e un ulteriore 32% una volta alla settimana).

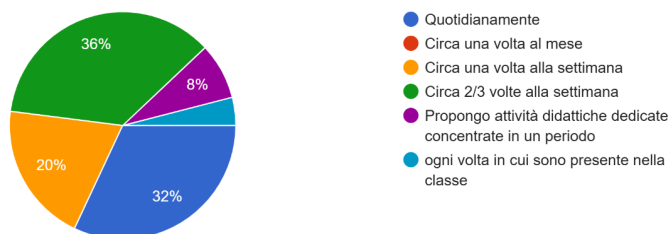


Figura 2. Con quale frequenza vengono svolte attività sulla comprensione del testo nella sua classe?

Gli insegnanti dichiarano poi che tali attività durano circa mezz'ora per il 24%, tra mezz'ora e un'ora per il 52%, da una a due ore per il 20%.

La Figura 3 mostra che i libri di testo sono la fonte primaria da cui gli insegnanti ricavano le proposte didattiche che fanno alla classe, mentre poco meno di un terzo le prepara autonomamente, attingendo a vari sussidi (manuali, saggi, contributi scientifici).

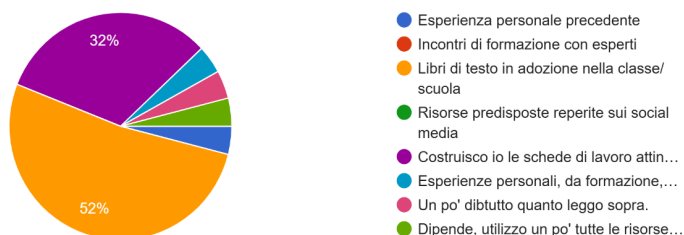


Figura 3. Quali fonti utilizza per le sue proposte didattiche riconducibili alla comprensione del testo?

Effects of Reading

4.2 Descrizione delle attività di comprensione del testo

In questo paragrafo si prendono in considerazione le risposte aperte con cui gli insegnanti hanno descritto la loro didattica dedicata alla comprensione del testo. Alla richiesta di descrizione dei materiali usati, hanno risposto secondo quanto visibile nella tabella seguente. Sono state raccolte e contate tutte le occorrenze di materiali simili (Tab. 2).

“Provi a descrivere quali materiali usa quando propone attività finalizzate alla comprensione del testo”	Occorrenze
Testi/letture (intese come testi)	11
Schede/ fotocopie	9
Libri di testo/libro di lettura	7
Libri	6
Dizionario/vocabolario	3
Domande/questionario	3
Immagini	3
LIM/digital board	3
Video	3
Audio	2
Giornali	2
Quaderno	2
Fumetti	1
Lettura ad alta voce	1
Lettura dell'insegnante	1
Materiale artistico	1
Testi discontinui	1
Scritti dei bambini	1
Situazioni reali	1
Testi delle discipline di studio	1
Testo matematico (problema)	1
Testi problematici	1

Tabella 2. Sintesi tipi di materiali dichiarati dagli insegnanti

Nelle Tabelle 3 e 4 vengono raccolte le occorrenze di alcuni termini presenti nelle descrizioni delle situazioni didattiche, rispettivamente focalizzate sulle azioni del docente e sulle azioni dei bambini.

“Provi a descrivere cosa fa come insegnante rispetto alle attività finalizzate alla comprensione del testo”	Occorrenze
Domande aperte e chiuse	7
Discussione/confronto collettivo/conversazione guidata/Briefing finale	6
Divisione del testo in paragrafi/sequenze	5
Lettura ad alta voce	5
Parole chiave/appunti	5
Sottolineatura	5
Spiegazione di termini non noti	4
Domande con funzione di guida	3
Immagini/disegni	3
Ricerca di informazioni implicite/inferenze	3
Schemi/mappe	3
Mediazione del testo/chiarimenti	2
Ipotesi a partire dal titolo	2

Effects of Reading

Riassunti	2
Analizzare i verbi delle consegne	1
Discussione a piccolo gruppo	1
Domande dei bambini	1
Introduzione al testo	1
Osservazioni su aspetti morfologici sintattici	1
Osservazione su come pensano/ragionano i bambini	1
Ricerca dei personaggi e delle loro azioni	1
Richiesta di motivare la risposta data	1

Tabella 3. Sintesi delle descrizioni delle azioni dell'insegnante

Tra le risposte degli insegnanti sono presenti, inoltre, varie espressioni piuttosto generiche, che non consentono di individuare esattamente la strategia o l'azione proposta, come: “Li faccio leggere e comprendere di cosa parla il testo”, “Attivo varie metodologie in cui coinvolgo i bambini”, “Mi do come obiettivo un'abilità o a volte una strategia e cerco di perseguirla lavorandoci per un po' di tempo.”, “Preparazione del contesto (domande che sottendono l'attivazione di diverse abilità, modalità della proposta e della correzione, ...)”, “Letture guidate”, “Analisi del testo”, “Ricerca della risposta nel testo” e richiami ad un atteggiamento di attenzione: “Invito all'attenzione”, “Sottopongo l'alunno ad un'attenta lettura al fine di comprendere al meglio ciò che trova nel testo”; “Cerco di porre domande che implicano un'attenta lettura”.

Rispetto all'attività dei bambini, le cui descrizioni sono raccolte nella tabella qui sotto, si può notare che solo alcune espressioni richiamano voci corrispondenti alle azioni degli adulti.

“Provi a descrivere cosa fanno i bambini nelle attività finalizzate alla comprensione del testo”	Occorrenze
Leggono/lettura silenziosa	15
Sottolineano	8
Ricerca delle parole chiave	6
Rispondono	6
Rileggono/riguardano	5
Discutono tra loro o con l'insegnante/si confrontano/conversano	5
Cercano termini che non conoscono/scrivono o chiedono il significato sulle parole che non conoscono	4
Pongono domande	4
Osservano le immagini	3
Riflettono, pensano	3
Individuano tipologie testuali	2
Individuare le domande/lettura attenta delle domande	2
Individuazione dei personaggi e delle azioni principali	2
Riassumono	2
Ascoltano	1
Fanno ipotesi	1
Lavori di coppia o gruppo	1
Provano ad applicare le strategie affrontate insieme	1
Rispondono	1
Ritagliano parti del testo	1

Tabella 4. Sintesi delle descrizioni delle attività dei bambini

Effects of Reading

Anche in questo caso, alcune espressioni sembrano riferirsi ad azioni piuttosto ambigue o ad atteggiamenti: “Provano a cercare le risposte nel testo”, “Provano a capire il testo e a capire di cosa si tratta”, “Analisi del testo”, “Sono interessati”. Inoltre, le cinque occorrenze raccolte qui come discussione (“Discutono tra loro o con l’insegnante”, “Si confrontano”, “Condivisione delle risposte”) di fatto non consentono di distinguere se gli insegnanti si riferiscano a confronti collettivi, simili a conversazioni guidati o discussioni, oppure a confronti tra pari. Le risposte sembrano riferirsi a momenti di scambio collettivo di idee con l’insegnante. Alcune descrizioni fanno riferimento a spiegazioni che gli insegnanti danno rispetto ad atteggiamenti dei bambini ritenuti non corretti: “Leggono il testo una sola volta poi spesso cercano di rispondere alle domande senza riguardare il testo, ma sulla base di ciò che ricordano”, “Leggono il testo una sola volta poi spesso cercano di rispondere alle domande senza riguardare il testo, ma sulla base di ciò che ricordano”, “Leggono, talvolta frettolosamente e quindi può capitare che abbiano difficoltà nella fase successiva di comprensione del testo”.

4.3 La sperimentazione di attività legate alla competenza di Imparare a imparare

Rispetto alle attività legate alla competenza di Imparare a imparare, la domanda chiedeva di indicare se erano già state sperimentate attività in classe. In caso di risposta affermativa, l’insegnante era invitato/a a indicare quali. Intenzionalmente non sono stati portati esempi tra cui scegliere, in quanto si voleva rilevare in che modo gli insegnanti interpretassero nell’agire didattico il lavoro sulla competenza di Imparare a imparare. Il 40% degli insegnanti ha indicato di non aver mai dedicato attività in classe, mentre gli insegnanti della restante parte hanno indicato di lavorare secondo quanto raccolto in Figura 4. Solo due risposte, particolarmente complesse, legano l’attività legata alla competenza di Imparare a imparare esplicitamente al lavoro sulla lettura, sulla scrittura e sullo studio, con particolare riferimento all’autovalutazione della strategia, realizzata attraverso la discussione collettiva.

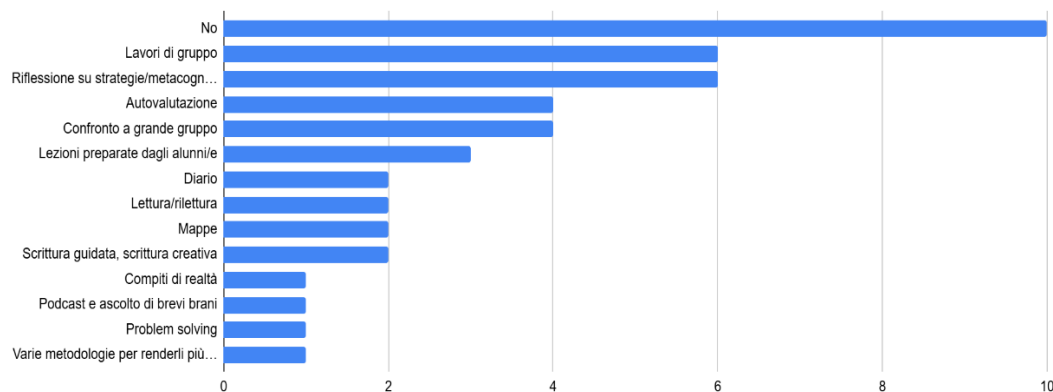


Figura 4. Sintesi descrizione attività per la competenza Imparare a imparare

4.4 La percezione di autoefficacia (self-efficacy)

La percezione di self-efficacy risulta in generale media (7,056 in una scala da 1 a 9). Per leggere meglio i risultati nelle differenti aree a cui fanno riferimento gli item, si è scelto di aggregare le medie secondo i quattro fattori individuati da Pintus e colleghi (2021). Gli insegnanti partecipanti mostrano una self-efficacy abbastanza alta nei fattori “Gestione della classe” e “Coinvolgimento”, mentre risulta più modesta nelle “Strategie inclusive e innovative centrate sull’allievo” e decisamente più bassa negli item ascrivibili alla “Didattica Tradizionale” (Fig. 5).

Effects of Reading

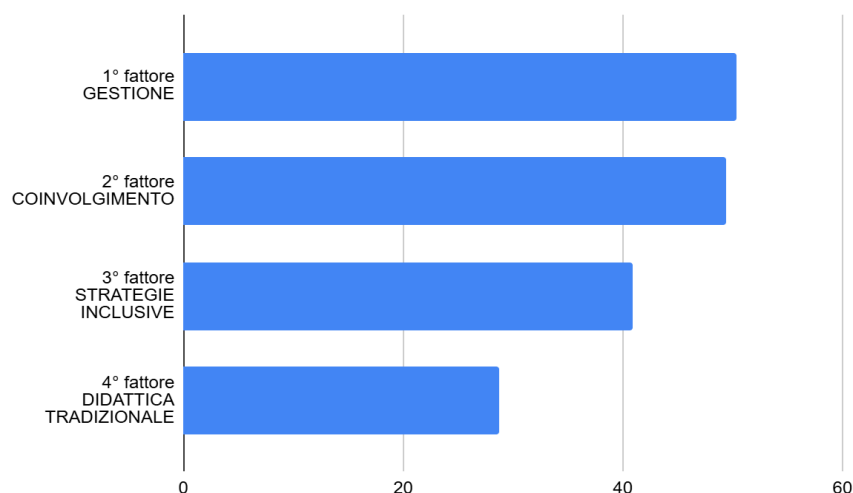


Figura 5. Sintesi della percezione di self-efficacy aggregata per fattori

Se si osservano con più attenzione alcuni item particolarmente cruciali per la successiva Ricerca-Formazione e per la didattica della comprensione del testo (Tab. 5), possiamo osservare alcuni aspetti interessanti: il valore massimo di self-efficacy si è raggiunto nell'item riferito alle routine stabilite dal docente per proseguire l'attività senza intoppi, incluso nel fattore "Didattica tradizionale", mentre il valore minimo si è ottenuto nella percezione di autoefficacia nella proposta di attività impegnative per gli studenti molto capaci, incluso nel fattore "Strategie inclusive e innovative centrate sullo studente". Anche l'item riferito alle diverse strategie di valutazione, incluso nello stesso fattore, ha fatto rilevare una percezione di autoefficacia piuttosto bassa.

Stabilire delle routine affinché l'attività scolastica si svolgesse senza intoppi	7,66
Valutare la comprensione degli studenti di ciò che avevi insegnato	7
Porre agli studenti buone domande	6,88
Migliorare la comprensione di uno studente che non riusciva	6,92
Utilizzare molteplici strategie di valutazione	6,48
Usare strategie alternative (plurime) di insegnamento nelle tue classi?	6,84
Approntare attività impegnative per gli studenti molto capaci	6,32

Tabella 5. Risultati di alcuni item tratti dalla TSES scale. "In che misura riesci a..."

5. Discussione

L'esiguità del campione non permette di trarre conclusioni generalizzabili, tuttavia alcune considerazioni e ipotesi sono possibili, considerando nell'insieme i dati rilevati e le analisi sia quantitative che qualitative. Innanzitutto ci pare degno di nota il fatto che solo un 12% degli insegnanti proponga le attività di comprensione del testo solo a scuola. Certamente il restante 88% che dichiara di lavorare sul tema sia in classe che attraverso i compiti a casa mostra una vasta area grigia da approfondire ulteriormente, ma che suggerisce, già a partire da questo dato, di discutere l'abitudine ad assegnare letture ed esercizi di comprensione del testo come compito da svolgere in assenza dell'insegnante. Questo fenomeno di fatto corre il rischio

Effects of Reading

di ampliare la forbice degli svantaggi linguistici e culturali invece che colmarla, e non fornisce agli studenti né modellamento di applicazioni di strategie di lettura, né feedback informativi efficaci rispetto al processo di comprensione del testo messo in atto dagli alunni. Nonostante la domanda non sia stata in grado di rilevare l'ampiezza del fenomeno della comprensione del testo assegnata come compito a casa, viene confermata l'importanza di indagare ulteriormente e documentare quello che i docenti abitualmente propongono, perché sembra un aspetto cruciale nel percorso di insegnamento di strategie a supporto della comprensione del testo.

Le possibili attività legate ad una comprensione significativa del testo sono indubbiamente molteplici e sono in parte identificate da alcuni docenti partecipanti; tuttavia, da quanto mostrato nei grafici precedenti, emerge una rappresentazione della comprensione del testo talvolta piuttosto ambigua. Accanto alla identificazione di alcune attività e strategie precise, sembra emergere una difficoltà di descrizione delle realizzazioni didattiche, più evidente nella descrizione delle attività degli insegnanti che in quella riferita ai bambini. Il riferimento alla "lettura attenta" sembra ricondurre allo sforzo di cercare una comprensione significativa, tuttavia l'attenzione dei docenti, per come emerge nelle loro libere descrizioni delle attività in classe, sembra focalizzata più frequentemente sulle parole chiave e sulle informazioni esplicite in sequenze di testo, testimoniate per esempio dall'azione di sottolineatura, invece che sul ragionamento sulla connessione tra le porzioni di testo e sulle informazioni inferibili. Sembra opportuno, quindi, il cammino di ricerca-formazione in merito, con particolare riguardo alla generazione di inferenze e all'osservazione del ragionamento dei bambini. Questa ambiguità evidenzia anche una criticità nella scelta di lasciare le domande di descrizione aperte, poiché ha lasciato spazio a espressioni spontanee spesso troppo sintetiche o generiche (es: "Attivo varie metodologie in cui coinvolgo i bambini"), che non consentono di capire esattamente cosa succede nelle attività e come l'insegnante supporta la partecipazione dei bambini.

Come ci si attendeva, tra i materiali utilizzati sono presenti in larga misura i libri di testo, tuttavia il fatto che circa un terzo dei partecipanti dichiara di preparare le proposte didattiche in autonomia è incoraggiante e sostiene la logica della progettazione attenta delle attività.

Risultano nel complesso poco praticate attività riconducibili alla competenza di Imparare a imparare, probabilmente perché si tratta, come rilevato da diverse fonti in letteratura (Marcuccio, 2015; Scipione, 2021; Stringher, 2021) di una competenza ancora difficilmente operazionalizzabile per i docenti. Nelle loro dichiarazioni sono presenti, tuttavia, alcuni segnali di possibile connessione con una didattica favorevole sia alla comprensione del testo che all'imparare a imparare, con particolare riferimento all'uso delle strategie, della collaborazione, alla lettura e rilettura, alla creazione di mappe e alla scrittura.

I valori di self-efficacy rilevati, così come tutta l'esplorazione sopra rendicontata, sono stati utili in particolare per individuare i bisogni formativi degli insegnanti partecipanti, con riferimento all'area della didattica inclusiva, da rivolgere in particolare verso gli studenti più capaci. Quest'ultimo risultato (unito alla deviazione standard più alta presente nello stesso item) sembra confermare quanto rilevato dall'indagine internazionale PIRLS 2021, relativa al quarto anno della scolarizzazione obbligatoria², che mette in luce come, nonostante una media complessiva superiore alla media internazionale, nel nostro Paese la percentuale degli studenti che raggiungono il livello più avanzato nella literacy sia inferiore rispetto agli altri Paesi e con una distribuzione non omogenea tra le aree territoriali. Si riconosce, infine, un importante bisogno formativo rispetto alle diverse forme di valutazione, in particolare rispetto al processo osservabile durante e a sostegno della comprensione del testo.

2 https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pirls2021/documenti/RappNaz/PIRLS2021_SintesiRis.pdf

Effects of Reading

6. Conclusioni

Nella logica della rilevazione dei bisogni formativi propedeutica ad una esperienza di Ricerca-Formazione, si è scelto di indagare le rappresentazioni dei docenti rispetto alla comprensione del testo e della propria autoefficacia didattica, per conoscere meglio gli insegnanti e individuare i bisogni formativi più evidenti. Le descrizioni fornite relative alle pratiche didattiche hanno contribuito solo in parte a far luce su come le attività di apprezzamento e di indagine del testo sono realizzate concretamente. Oltre alla molteplicità delle attività proposte dagli insegnanti, si sono messe in evidenza alcune importanti zone d'ombra, riferite in particolare alle pratiche che invitano i bambini a localizzare invece che a connettere le informazioni. Gli esiti dello studio esplorativo, considerati nella loro globalità, mettono in luce che sembra ancora prevalere tra gli insegnanti partecipanti un modello compatibile con l'*accertamento* della comprensione, evocata dall'abitudine ad assegnare letture seguite da domande di comprensione come compito per casa o come attività da valutare, più che di *insegnamento* della comprensione, nel momento in cui questo si genera nella mente del bambino. Il bisogno formativo che ne consegue è la necessità di formare i docenti su come avviene la comprensione del testo, per insistere di più rispetto alle didattiche capaci di sostenere la generazione delle inferenze, l'identificazione delle idee più importanti e il problem solving che porta il lettore a connettere gli indizi testuali delle informazioni non esplicite. Nell'ottica del sostegno ad una didattica efficace che valorizzi la competenza di imparare a imparare anche attraverso l'apprendimento significativo dai testi, l'analisi delle risposte suggerisce di dotare gli insegnanti di strumenti concreti che aiutino a documentare e a operationalizzare il costrutto di Imparare a imparare. In linea con queste considerazioni e per sostenere una didattica il più possibile inclusiva, i risultati del questionario riferito alla percezione di autoefficacia mettono in evidenza un bisogno formativo importante rispetto alle strategie di insegnamento e di valutazione inclusive e diversificate, anche con riferimento all'offerta di stimoli efficaci e sfidanti per gli studenti più capaci. Durante la successiva Ricerca-Formazione, quindi, verranno tematizzate strategie di ascolto e di sostegno alla verbalizzazione del pensiero dei bambini, sia per consentire all'insegnante di accogliere quello che i bambini dichiarano di aver capito, sia per sostenere forme di ragionamento di alto livello cognitivo. In altre parole, sarà il processo e non solo il prodotto a essere posto al centro dell'azione formativa dei docenti, anche per consentire loro di dare ai bambini feedback efficaci per una valutazione davvero formativa.

A partire da questa prima indagine esplorativa delle rappresentazioni dei docenti mediante il questionario semistrutturato, è parsa di fondamentale importanza ampliare la documentazione e la discussione esplicita delle pratiche in uso, mettendo in evidenza le caratteristiche delle buone pratiche ma anche delle "cattive" pratiche, come nel caso delle richieste di mera sottolineatura o alle domande di localizzazione delle informazioni esplicite.

Rispetto alla percezione di autoefficacia, occorre a nostro avviso ampliare la rilevazione nel lungo periodo, integrando con altri strumenti di indagine le rappresentazioni e le descrizioni dei docenti, per esempio offrendo uno spazio adeguato in focus group seguenti le rilevazioni, in modo da offrire la possibilità di chiarire ambiguità terminologiche e di descrivere in modo più preciso le pratiche.

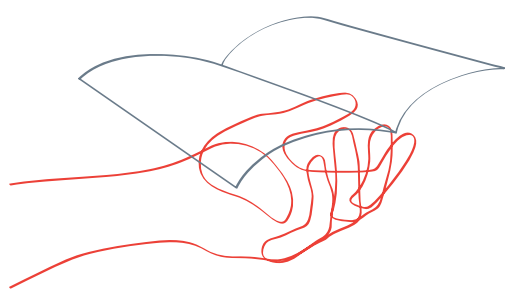
Effects of Reading

Riferimenti bibliografici

- Agrusti, G., & Dodman, M. (2021). Evaluating the impact of “Ricerca-Formazione” on teachers’ professional development. Methodological issues and operational models. *RicercaAzione*, 13(2), 75-84.
- Altricher, H., Feldman, A., Posch, P., & Somekh, B. (1993). *Teachers investigate their work: An introduction to the method of action research*. Routledge.
- Angelini, C. (2010). *Apprendere ad apprendere e capacità di comprensione della lettura: Il caso degli studenti adulti della Facoltà di Scienze della formazione dell’Università Roma Tre* [Tesi di dottorato, Università degli Studi Roma Tre].
- Asquini, G. (Ed.). (2018). *La Ricerca-Formazione: Temi, esperienze e prospettive*. FrancoAngeli.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5(1), 307-337.
- Baron, N. S. (2022). *Come leggere: carta, schermo o audio?* Raffaello Cortina Editore.
- Batini, F. (2018). *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e Life skills*. Giunti.
- 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.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?. *Psychological science in the public interest*, 4(1), 1-44.
- Brito Rivera, H. A., Stringher, C., Scrocca, F., & Huerta Guerra, M. d. C. (2021). Pratiche docenti sull’Apprendere ad Apprendere: attività e orientamenti. In C. Stringher (Ed.), *Apprendere ad Apprendere in Prospettiva Socioculturale* (pp. 119-145). FrancoAngeli.
- Calvani, A., & Cajola, L. C. (Eds.). (2019). *Strategie efficaci per la comprensione del testo: Il Reciprocal Teaching*. S.Ap.I.E.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers’ self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students’ academic achievement: A study at the school level. *Journal of school psychology*, 44(6), 473-490.
- Cardarello, R., & Bertolini, C. (2020). *Didattiche della comprensione del testo. Metodi e strumenti per la scuola primaria*. Carocci Editore.
- Cardarello, R., & Pintus, A. (2019). La comprensione del testo nella scuola italiana: un bilancio storico e critico. In A. Calvani & L. Chiappetta Cajola (Eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*, (pp. 47-75). SApIE Scientifica.
- Cardarello, R., & Scipione, L. (2023). *Imparare a ImparaRE. Un’indagine con le scuole della provincia di Reggio Emilia*. Edizioni Junior.
- Cardarello, R., Bertolini, C., Antonietti, M., Pintus, A., & Scipione, L. (2017). Dimensioni soggettive della qualità: self-efficacy e giudizi di rilevanza per insegnanti in servizio della scuola secondaria. In P. Magnoler, A. Notti, & L. Perla (Eds.), *Ricerche Sulla Formazione Degli Insegnanti* (pp. 129-147). Pensa Multimedia.
- Cisotto, L. (2006). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Carocci.
- Consiglio dell’Unione Europea. (2018). *Raccomandazione 2018/C 189/01, 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2023). Revisiting Mixed Methods Research Designs Twenty Years Later. In C. N. Poth (Ed.), *The Sage Handbook of Mixed Methods Research Design* (pp.21-36). Sage.
- De Coster, I., Baidak, N., Motiejunaite, A., & Noorani, S. (2011). *Teaching reading in Europe: contexts, policies and practices*. European Commission, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Dodman, M., Cardarello, R., Damiani, V., & Ciani, A. (2025). *La Ricerca-Formazione: Impatti, strumenti, fattori*. Franco Angeli.
- Gove, M. K. (1983). Clarifying teachers’ beliefs about reading. *The Reading Teacher*, 37(3), 261-268.
- INVALSI. (2023). Rapporto INVALSI 2023. https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2023/Rilevazioni_

Effects of Reading

- Nazionali/Rapporto/Rapporto%20Prove%20INVALSI%202023.pdf
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Kloosterman, P., & Taylor, M. E. (2012). *Handbook for facilitators. Learning To Learn In Practice*. <https://educationaltoolsportal.eu/educationaltoolsportal/en/handbook-facilitators-learning-learn-practice>
- Lastrucci, E. (2019). *Insegnare a comprendere*. Anicia.
- Lev, S., Tatar, M., & Koslowsky, M. (2018). Teacher self-efficacy and students' ratings. *International Journal of Educational Management*, 32(3), 498-510.
- Levorato, M. C. (1988). *Racconti, storie e narrazioni: i processi di comprensione dei testi*. Il Mulino.
- Levorato, M. C. (2000). *Le emozioni della lettura*. Il Mulino.
- Levorato, M. C., & Marchetto, E. (2002). Le emozioni della lettura. *Psicologia contemporanea*, 177, 86-92.
- Lumbelli, L. (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*. Laterza.
- Mannion, J., & Mercer, N. (2016). Learning to learn: improving attainment, closing the gap at Key Stage 3. *The Curriculum Journal*, 27(2), 246-271.
- Marcuccio, M. (2015). La formazione degli insegnanti a una didattica dell'imparare a imparare. Tra scelte per l'innovazione ed elementi di problematicità. *Italian Journal of Educational Research*, 14, 13-34.
- Marcuccio, M. (2016). *Imparare a imparare nei contesti scolastici. Prospettive e sfide per l'innovazione didattica*. Armando Editore
- Mascia, T. (2020). *MEL Model for Literacy Education: Modello per lo sviluppo professionale nell'educazione alla lettura* (Doctoral dissertation, Free University of Bozen-Bolzano).
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Decreto Ministeriale 16 novembre 2012, n. 254.
- OECD. (2014). *TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning*. https://www.oecd.org/en/publications/talis-2013-results_9789264196261-en.html
- OECD. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Palmerio, L., & Emiletti, M. (2024). *Indagine internazionale IEA PIRLS 2021: i risultati in lettura degli studenti italiani di quarta primaria*. FrancoAngeli.
- Pintus, A., Bertolini, C., Scipione, L., & Antonietti, M. (2021). Validity and reliability of the Italian version of the Teachers' Sense of Efficacy Scale. *International Journal of Educational Management*, 35(6), 1166-1175.
- Scipione, L. (2021). Promuovere la competenza dell'Imparare a Imparare. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(39), 217-225.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of educational psychology*, 99, 611-625. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Stringher, C. (2021). *Apprendere ad apprendere in prospettiva socio-culturale. Rappresentazioni dei docenti in sei paesi*. FrancoAngeli.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.
- Vezzani, A., Scipione, L., & Bertolini, C. (2025). Teachers' professional identity: an exploratory study with in-service and pre-service teachers. In Scuola Democratica (Ed.), *Proceedings of the Third International Conference of the journal Scuola democratica. Education and/or Social Justice. Vol. 2: Cultures, Practices, and Change* (pp. 137-143). Associazione Per Scuola Democratica.
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational research*, 86(4), 981-1015.



I benefici educativi della lettura ad alta voce nei Dialogic Literary Gatherings: esperienze e prospettive a partire dal progetto REFUGE-ED

The educational benefits of reading aloud in Dialogic Literary Gatherings: experiences and perspectives from the REFUGE-ED project

Tiziana Chiappelli

Researcher | University of Siena | tiziana.chiappelli@unisi.it

Sabina Leoncini

Research Fellow | University of Siena | sabina.leoncini@unisi.it

ABSTRACT

The practice of reading within Dialogic Literary Gatherings (DLG) is emerging as one of the most effective educational models to foster language skills, critical thinking, self-esteem, and social inclusion. This paper analyzes the theoretical framework based on Vygotsky, Bruner, Freire, Habermas, and Flecha, describes the functioning of DLGs, and synthesizes the main empirical evidence gathered from projects such as *INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*, *REFUGE-ED. Effective practices in education, mental health and psychosocial support for the integration of refugee children* and *REVERS-ED. Trends on educational inequalities over time and successful interventions that contribute to reverse them*. Special attention is given to the implementation experience in Sicily (Palermo, Acate, and Vittoria) as part of the REFUGE-ED project, coordinated for Italy by the University of Florence in collaboration with CISS Palermo. Teacher training and co-creation of educational activities proved to be crucial for the initiative's success. Results show significant improvements in language skills, a reduction of cultural prejudices, and the strengthening of non-violent educational environments. The article highlights the importance of disseminating DLG as an educational practice to counteract inequalities and promote active citizenship.

Keywords: reading aloud, Dialogic Literary Gatherings (DLG), dialogic learning, educational inclusion, Successful Education Actions (SEAs)

La pratica della lettura all'interno dei Dialogic Literary Gatherings (DLG) si sta affermando come uno dei modelli educativi più efficaci per promuovere le competenze linguistiche, il pensiero critico, l'autostima e l'inclusione sociale. Questo articolo delinea un quadro teorico basato sui contributi di Vygotskij, Bruner, Freire, Habermas e Flecha, descrive il funzionamento dei DLG e sintetizza le principali evidenze empiriche raccolte da progetti come *INCLUD-ED. Strategie per l'inclusione e la coesione sociale in Europa a partire dall'educazione*, *REFUGE-ED. Pratiche efficaci in materia di istruzione, salute mentale e supporto psicosociale per l'integrazione dei bambini rifugiati* e *REVERS-ED. Tendenze delle disuguaglianze educative nel tempo e interventi di successo che contribuiscono a invertirle*. Particolare attenzione viene data all'esperienza di implementazione in Sicilia (Palermo, Acate e Vittoria) nell'ambito del progetto REFUGE-ED, coordinato per l'Italia dall'Università di Firenze in collaborazione con il CISS di Palermo. La formazione degli insegnanti e la co-creazione di attività educative si sono rivelate cruciali per il successo dell'iniziativa. I risultati mostrano miglioramenti significativi nelle competenze linguistiche, una riduzione dei pregiudizi culturali e il rafforzamento di ambienti educativi non violenti. L'articolo sottolinea l'importanza di diffondere i DLG come pratica educativa per contrastare le disuguaglianze e promuovere la cittadinanza attiva.

Parole chiave: lettura ad alta voce, incontri letterari dialogici, apprendimento dialogico, inclusione educativa, azioni educative di successo (SEAs)

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 4 | n. 1 | giugno 2025

Citation: Chiappelli, T., & Leoncini, S. (2025). I benefici educativi della lettura ad alta voce nei Dialogic Literary Gatherings: esperienze e prospettive a partire dal progetto REFUGE-ED. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 4(1), 35-47. <https://doi.org/10.7347/EdL-01-2025-03>.

Corresponding Author: Sabina Leoncini | sabina.leoncini@unisi.it

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

Pensa MultiMedia ISSN 2785-7050 | DOI: 10.7347/EdL-01-2025-03

Authorship/Attribuzioni: Il presente lavoro è frutto di una riflessione condivisa delle autrici. L'introduzione e le conclusioni sono state elaborate congiuntamente dalle autrici, i paragrafi 2, 3 e 5 sono stati elaborati da Tiziana Chiappelli, mentre i paragrafi 4, 6 e 7 da Sabina Leoncini

Effects of Reading

1. Introduzione

La lettura ad alta voce è riconosciuta come uno degli strumenti educativi più efficaci per sostenere lo sviluppo linguistico, cognitivo ed emotivo di bambini, adolescenti e adulti (Batini, 2019, 2023). Tuttavia, il suo potenziale trasformativo cresce in modo significativo quando è inserita all'interno di contesti educativi strutturati secondo principi di dialogicità e inclusione. Tra questi tipi di intervento rientrano i Dialogic Literary Gatherings (DLG), o *Riunioni Letterarie Dialogiche* in italiano, una delle Successful Educational Actions (SEAs) identificate dalla ricerca europea (Flecha & INCLUD-ED Consortium, 2015) come pratiche capaci di generare impatto sociale positivo, replicabile e scientificamente validato. Le Successful Educational Actions sono interventi educativi il cui successo è stato dimostrato in una varietà di contesti sociali e culturali, e che producono miglioramenti significativi sia negli apprendimenti strumentali come ad esempio competenze linguistiche, scientifiche ecc. operando dunque a livello cognitivo, sia a livello socio-emotivo e relazionale con effetti sulla coesione sociale e sull'inclusione educativa, indipendentemente dal background degli studenti coinvolti (Flecha & INCLUD-ED Consortium, 2015). Le SEAs nel loro complesso comprendono sei interventi principali: i Dialogic Literary Gatherings; i gruppi interattivi; la partecipazione educativa della comunità; l'educazione familiare; la formazione pedagogica dialogica per insegnanti; il modello dialogico di prevenzione e risoluzione dei conflitti. Queste azioni sono state alla base anche delle sperimentazioni realizzate all'interno del progetto europeo REFUGE-ED, terminato nel 2023, e che ha coinvolto 46 siti pilota distribuiti in sei paesi: Spagna (13), Italia (14), Grecia (10), Bulgaria (5), Svezia (3) e Irlanda (1). I contesti di sperimentazione sono stati scelti in modo che fossero molto eterogenei e hanno incluso ambienti scolastici multiculturali sia in aree urbane che extraurbane, centri di accoglienza per migranti e/o per rifugiati, strutture per minori stranieri non accompagnati, luoghi aggregativi quali centri ludici, biblioteche ecc. In questo quadro, i Dialogic Literary Gatherings hanno rappresentato una delle proposte educative più promettenti: tramite essi, si sono costituiti spazi di lettura e apprendimento fondati sul dialogo egualitario, sulla costruzione collettiva dei significati e sull'accesso condiviso alla letteratura classica e universale (Flecha, 2000). Nati principalmente nel contesto dell'educazione degli adulti, i DLG si sono progressivamente diffusi anche in scuole e comunità in tutto il mondo, grazie alla validazione scientifica ottenuta attraverso una pluralità di progetti come ad esempio INCLUD-ED (2006–2011) e, negli ultimi anni, sono stati maggiormente implementati in ulteriori contesti di forte vulnerabilità sociale e caratterizzati da una variegata presenza migratoria. In particolare, nell'ambito del progetto REFUGE-ED, dal 2021 al 2023 in Sicilia i DLG sono stati introdotti in scuole ad alto tasso di diversità culturale, in centri che accolgono migranti e rifugiati e in strutture per minori stranieri non accompagnati (MSNA), in spazi aggregativi giovanili e per il supporto ai compiti mostrando risultati significativi in termini di inclusione e apprendimento. Il presente contributo si propone di analizzare i fondamenti teorici dei DLG, il loro funzionamento come pratiche di lettura sia individuale che collettiva ad alta voce, le principali evidenze scientifiche e l'esperienza concreta della loro applicazione in classi multiculturali. Si tratta di un lavoro in continua evoluzione, parte di un processo di documentazione, di ricerca e sperimentazione educativa tuttora in corso¹.

1 Questo articolo presenta alcuni risultati di una sperimentazione educativa sviluppata nell'ambito del progetto europeo REFUGE-ED – Effective practices in education, mental health and psychosocial support for the integration of refugee children, finanziato dalla Commissione Europea attraverso il programma Horizon 2020 (Grant Agreement No. 101004717). Coordinato dall'Università Autonoma di Barcellona, REFUGE-ED ha coinvolto nove partner in sei Paesi (Bulgaria, Danimarca, Grecia, Irlanda, Italia e Svezia), con l'obiettivo di identificare, co-creare e valutare pratiche evidence-based nei settori dell'educazione e del supporto psicosociale per favorire l'inclusione, il benessere e il successo scolastico dei bambini e ragazzi rifugiati, migranti e minori non accompagnati. Per approfondimenti: <https://www.refuge-ed.eu>. Le basi teoriche e metodologiche su cui si fonda REFUGE-ED sono state sviluppate nel progetto INCLUD-ED – Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education (2006–2011), finanziato dalla Commissione Europea (Grant Agreement

Effects of Reading

2. Quadro teorico dei Dialogic Literary Gatherings

La metodologia dei Dialogic Literary Gatherings si fonda su una cornice teorica che integra contributi provenienti da diverse discipline. Alla base vi è il concetto di apprendimento dialogico teorizzato da Ramon Flecha (2000), che si ispira a sua volta a pensatori come Lev Vygotskij (Vygotskij & Cole, 1978), Paulo Freire (1970), Jerome Bruner (1996) e Jürgen Habermas (1981). Secondo Vygotskij, lo sviluppo cognitivo è mediato socialmente e si realizza attraverso l'interazione linguistica: la zona di sviluppo prossimale si attiva grazie al dialogo tra pari e al supporto di figure più esperte. In modo simile, Bruner ha sottolineato il ruolo della cultura e della narrazione nella costruzione della mente: il pensiero si sviluppa attraverso i racconti e il linguaggio condiviso. Freire (1970), nella sua *Pedagogia degli oppressi*, propone una visione emancipatrice dell'educazione fondata sulla dialogicità, sulla partecipazione dal basso, sulla coscientizzazione e sulla capacità critica degli individui e delle comunità. Habermas (1981) arricchisce il quadro concettuale introducendo il concetto di agire comunicativo: la comunicazione autentica, basata sulla ricerca del consenso attraverso argomentazioni valide, diventa strumento di trasformazione sociale. Il linguaggio, pertanto, non è solo veicolo di significato, ma strumento d'azione, e parlare, discutere, confrontarsi sono atti performativi che modificano la realtà (Austin, 1975). A questi riferimenti si aggiungono gli apporti di Mead (1934), secondo cui il Sé si costruisce attraverso l'interazione con gli altri, e di Gadamer (1975), che ha evidenziato l'importanza dell'ermeneutica dialogica nella comprensione dei testi e del mondo.

I Dialogic Literary Gatherings operano in base a sette principi dell'apprendimento dialogico elaborati da Ramon Flecha (2000): dialogo egualitario, intelligenza culturale, trasformazione, dimensione strumentale, creazione di significato, solidarietà ed uguaglianza nella diversità. Ciascuno di questi principi si traduce operativamente nella pratica quotidiana del DLG, rendendolo uno spazio educativo altamente trasformativo. Nello specifico:

- Dialogo egualitario: nei DLG, ogni partecipante ha diritto a esprimere la propria opinione indipendentemente dal proprio livello di istruzione, età o background sociale. Il valore di un intervento non si misura in base all'autorità della persona, ma alla validità degli argomenti proposti. Questa modalità dialogica, ispirata anche alle teorie di Freire (1970) e Habermas (1981), permette un'autentica democratizzazione della parola e crea un ambiente in cui ogni voce è riconosciuta e rispettata.
- Intelligenza culturale: nei DLG si valorizzano tutti i tipi di intelligenza, non solo quella accademica. Ogni partecipante porta la propria *intelligenza culturale* (Flecha, 2000), fatta di esperienze di vita, conoscenze pratiche, capacità comunicative. Questo principio consente anche a chi non ha un background scolastico elevato di contribuire pienamente al dialogo, e rafforza la fiducia nelle proprie capacità cognitive.
- Trasformazione personale e comunitaria/sociale: i DLG non si limitano alla riproduzione di conoscenze esistenti, ma promuovono la trasformazione personale e sociale. Attraverso il confronto critico con i testi e il dialogo con gli altri, i partecipanti sviluppano nuovi modi di vedere sé stessi e il mondo. Questa

ID: 28603) e coordinato dal CREA dell'Università di Barcellona. INCLUD-ED ha identificato le Successful Educational Actions (SEAs), ovvero azioni educative capaci di migliorare gli apprendimenti e promuovere la coesione sociale nei contesti più svantaggiati. Tra queste, i Dialogic Literary Gatherings (DLG) rappresentano una delle pratiche più validate. Maggiori informazioni sono disponibili al link: <https://cordis.europa.eu/project/id/28603>. L'attuale progetto REVERS-ED – Trends on educational inequalities over time and successful interventions that contribute to reverse them, finanziato nell'ambito di Horizon Europe (Grant Agreement No. 101132470) e coordinato sempre dall'Università di Barcellona, prosegue questo percorso di ricerca. REVERS-ED analizza in chiave longitudinale gli effetti delle SEAs, tra cui i DLG, su scala europea. Tra i dodici partner del progetto è coinvolta anche l'Università degli Studi di Siena. Per ulteriori informazioni: <https://revers-ed.eu>.

Effects of Reading

dimensione di cambiamento è resa possibile dalla natura intersoggettiva e aperta dell'apprendimento dialogico.

- Dimensione strumentale: nei DLG, la lettura delle grandi opere letterarie non ha solo una valenza umanistica, ma anche una funzione strumentale; essa favorisce il miglioramento delle competenze linguistiche, della comprensione del testo e della capacità argomentativa (Díez-Palomar et al., 2020). L'approfondimento dei significati testuali si intreccia quindi con il rafforzamento delle competenze necessarie per il successo educativo e sociale. Da notare che la lettura riguarda non solo opere letterarie, ma anche di tipo scientifico, come per esempio *L'origine delle specie di Darwin*.
- Creazione di significato: attraverso il dialogo, i partecipanti non si limitano a interpretare passivamente il testo, ma co-creano nuovi significati. Ogni DLG diventa un processo dinamico in cui si costruiscono comprensioni condivise, spesso inedite, basate sulle esperienze, competenze, emozioni e riflessioni dei membri del gruppo. Come sostenuto anche da Bruner (1996), il significato nasce dall'interazione sociale.
- Solidarietà: nei DLG, emerge una forte dimensione di solidarietà. I partecipanti si sostengono a vicenda nel processo di apprendimento: chi ha maggiore facilità di lettura aiuta chi è meno esperto, e tutti si impegnano a creare un clima accogliente e rispettoso. Questo rinforza i legami sociali e contribuisce alla costruzione di comunità educanti (Garcia-Carrion et al., 2020).
- Uguaglianza nella diversità: i DLG riconoscono e valorizzano la diversità come una risorsa. Non si tratta di omologare le differenze, ma di promuovere un'uguaglianza che rispetti e celebri la pluralità delle esperienze, delle culture e delle identità. Questo approccio inclusivo ha permesso, ad esempio, di integrare nei DLG persone di diversa provenienza etnica, religiosa e linguistica, come dimostrato nei progetti REFUGE-ED e INCLUD-ED.

La lettura condivisa delle opere della letteratura universale offre un *ambiente culturale arricchito* (Bruner, 1996), in cui i partecipanti costruiscono insieme nuovi significati e immaginano *nuovi mondi possibili*. Questo approccio permette di superare modelli educativi che vedono gli apprendenti più fragili come deficitari, promuovendo invece il riconoscimento delle capacità e delle competenze di ognuno indipendentemente dalla provenienza sociale, dal profilo linguistico o culturale, dalle caratteristiche individuali. In sintesi, i DLG incarnano una visione dell'educazione come pratica dialogica, democratica e trasformativa, in cui la parola è strumento di libertà, come già affermava Freire: "La parola autentica, che trasforma il mondo, implica un incontro" (Freire, 1970, p. 88). In questo contesto si colloca la metodologia comunicativa adottata per l'implementazione di queste azioni educative che vede il coinvolgimento attivo degli utenti durante l'intero processo di ricerca, sia come coloro che contribuiscono a una più ricca comprensione dei loro *mondi vitali* (Gómez et al. 2011), sia nella formulazione di soluzioni per politiche educative più efficaci basate sulle più attendibili evidenze scientifiche disponibili. Alla base di questo processo di co-costruzione è la relazione dialogica tra il/la ricercatore/trice e gli attori sociali ovvero i soggetti coinvolti nella ricerca. I primi forniscono conoscenze e stimoli provenienti dalla comunità scientifica, mentre i secondi forniscono spunti a partire dalla costruzione di significato in relazione alla vita quotidiana (allineandosi al *mondo vitale* come in Habermas, 1981) e agli argomenti di ricerca contribuendo ad arricchire il dibattito, attraverso per esempio l'esame di dubbi e sfide inizialmente non contemplate, proponendo soluzioni alternative ecc. Mentre i ricercatori si concentrano sulle interpretazioni, sulle riflessioni e sulle evidenze scientifiche, le persone interessate dal tema oggetto di ricerca vengono coinvolte direttamente nel processo stesso apportando le proprie conoscenze derivanti dalla viva esperienza quotidiana. Questo elemento di interazione è alla base della metodologia comunicativa e contribuisce a spiegarne il potenziale trasformativo. È attraverso il dialogo intersoggettivo e su base egualitaria che ricercatori e partecipanti, non più semplici *oggetti* della ricerca ma soggetti attivi del processo conoscitivo, co-producono nuove conoscenze pertinenti ai problemi reali che stanno affrontando, delineando insieme percorsi specifici per migliorarne le condizioni (Gómez et al., 2011).

Effects of Reading

3. La metodologia dei Dialogic Literary Gatherings

I Dialogic Literary Gatherings si articolano in incontri periodici, della durata variabile da una a due ore, in cui i partecipanti leggono e discutono insieme i passaggi selezionati da opere classiche della letteratura. La scelta dei testi privilegia opere che abbiano un riconosciuto valore universale, quali *L'Odissea* di Omero, *Il Don Chisciotte* di Cervantes, *Le metamorfosi* di Kafka o *Romeo e Giulietta* di Shakespeare, *L'origine delle specie* di Darwin, ecc. sia perché affrontano temi o conoscenze universali sia perché possano diventare patrimonio comune anche per chi non appartiene a classi privilegiate della società. Il processo dei DLG inizia con la selezione di un libro da parte dei partecipanti tra una rosa di titoli classici e la decisione, presa di volta in volta, di quante pagine leggere per l'incontro successivo. Prima di ogni incontro del gruppo, i membri leggono individualmente (o supportati da compagni/e o altre figure di riferimento nel caso necessitino di aiuto) le pagine del testo decise assieme possono essere anche poche righe, per es. nel caso di bambini/e piccoli/e o di persone che stanno apprendendo la lingua di insegnamento. Ogni persona è chiamata a selezionare un passaggio che le sia risultato particolarmente significativo durante la lettura. Questa lettura individuale, che può essere sia silenziosa che ad alta voce, rappresenta un momento preparatorio indispensabile. Tuttavia, il cuore metodologico dei DLG consiste proprio nel momento successivo, quando ciascun partecipante legge ad alta voce il passaggio che ha selezionato e ne condivide il significato con il gruppo, innescando così il dialogo egualitario e la co-costruzione collettiva della lettura ed interpretazione del testo scelto. Durante la sessione di DLG, seduti in cerchio, ciascuno condivide infatti il frammento che ha selezionato leggendolo ad alta voce agli altri e spiegando la motivazione della scelta. Poiché le scelte sono individuali, il contenuto condiviso apporta un punto di vista non conosciuto preventivamente dagli altri membri del gruppo, insegnante compreso. In tal modo si apre una dinamica di ascolto e dialogo con tutti i partecipanti. Una delle prime difficoltà che emergono nell'introdurre i DLG in contesti scolastici o con persone scolarizzate riguarda la tendenza dei partecipanti a replicare modalità comunicative tipiche delle interrogazioni tradizionali. Spesso, infatti, i partecipanti si limitano a riassumere il brano letto o a riportare informazioni sull'autore o sull'opera, riproducendo conoscenze già note o facilmente accessibili. Questo approccio, per quanto abituale nella scuola, è distante dalla logica dei DLG. Nei DLG, infatti, il valore dell'intervento non sta nel fornire informazioni oggettive o *corrette*, ma nel condividere una riflessione personale su ciò che del testo ha colpito o generato emozione. Ogni partecipante porta così un contenuto unico e soggettivo, che solo lui o lei può offrire. Con il tempo, si sviluppa la capacità di esprimere pensieri autentici e di intrecciare il testo con la propria esperienza di vita, superando la tradizionale separazione tra sfera personale e ambiente scolastico. Questa dinamica genera un interesse autentico all'ascolto: i partecipanti non possono prevedere cosa condivideranno gli altri, e ogni intervento diventa occasione di sorpresa, confronto e apprendimento reciproco. Un'ulteriore criticità può riguardare il ruolo dell'insegnante, che può intervenire orientando le risposte verso contenuti di tipo nozionistico o *enciclopedico*, oppure ponendo domande focalizzate sulla trama, sui personaggi o su aspetti strutturali del testo. Sebbene queste conoscenze possano essere approfondite in momenti successivi o in attività dedicate, esse non devono interferire con la specificità del dialogo nei DLG, che nasce dall'esperienza emotiva e intellettuale dei lettori. Fondamentale è proprio il principio di *dialogo egualitario* (Flecha, 2000): il valore delle idee è determinato dalla forza degli argomenti e non dalla posizione di potere di chi parla. Il facilitatore/insegnante si limita a garantire il rispetto dei turni di parola, a rendere chiaro come sia una attività in cui non si danno giudizi di valore a ciò che viene condiviso nel gruppo ma si ascolta e si cerca di comprendere, e a favorire la riflessione collettiva intervenendo solo per stimolare l'approfondimento e garantire l'inclusione di tutti. La domanda a cui si chiede di rispondere è: "di quello che hai letto, quale parte ha richiamato la tua attenzione? Quale passaggio ti ha colpito?" Nei DLG dunque la lettura non è interpretata come un'attività solitaria, anche se in preparazione dell'incontro di gruppo si richiede che il testo sia letto in maniera individuale, bensì come un atto dialogico che permette la costruzione condivisa del sapere, il rafforzamento

Effects of Reading

delle capacità critiche, l'empatia interculturale e la democratizzazione dell'accesso al patrimonio culturale mondiale. Il processo genera non solo competenze linguistiche e cognitive, la capacità riflessiva e di comunicare i propri pensieri ed argomentazioni, ma anche capacità socio-emotive, favorendo un clima di solidarietà e rispetto reciproco (Ruiz-Eugenio et al., 2023). La metodologia infatti richiede di sviluppare capacità di ascolto dei propri compagni, di sospensione del giudizio, ma soprattutto di sostituire con condivisione dei propri punti di vista e delle proprie interpretazioni.

4. Evidenze scientifiche sull'efficacia e l'impatto educativo dei DLG: i dati delle ricerche

Una vasta mole di evidenze scientifiche, sintetizzata nella revisione sistematica di Ruiz-Eugenio et al. (2023), conferma l'efficacia educativa dei DLG in diversi contesti e fasce d'età. Uno studio condotto in una scuola primaria del Regno Unito (Hargreaves & Garcia-Carrion, 2016) ha dimostrato che durante i DLG oltre il 75% degli alunni partecipava attivamente al dialogo e che l'80% del tempo di parola era occupato dagli studenti stessi, evidenziando una drastica inversione rispetto alla tradizionale dominanza dell'insegnante. Gli studenti sviluppavano argomentazioni profonde su temi complessi come amicizia, guerra, giustizia e identità. In contesti di vulnerabilità sociale, come i centri di accoglienza per minori in affidamento in Spagna, i DLG hanno contribuito a ridurre il senso di isolamento e a rafforzare i legami di solidarietà tra pari. Questo particolare contesto è stato analizzato da Garcia Yeste et al. (2018) e i soggetti coinvolti sono stati quattordici adolescenti compresi tra dodici e diciassette anni, in un centro di accoglienza gestito dalla Direzione Generale per l'Infanzia e l'Adolescenza della Generalitat de Catalunya. È stato condotto uno studio attraverso le storie di vita di otto partecipanti ed è stata effettuata l'osservazione dei DLG settimanali durante un anno accademico (Garcia Yeste et al., 2018) all'interno dei quali i partecipanti hanno letto *Oliver Twist* di Dickens; questa attività è stata organizzata su base volontaria e dopo aver spiegato cos'era e come funzionava il DLG, tutti gli studenti si sono iscritti; dalle testimonianze degli adolescenti, emerge chiaramente come nel DLG si crei un dialogo egualitario e rispettoso legato al fare qualcosa insieme. Alcuni di loro hanno affermato che, dopo aver partecipato al DLG, si sono sentiti come una famiglia in cui erano più uniti, il che dimostra come ciò abbia contribuito a superare la sensazione di isolamento che la ricerca ha identificato nei bambini che vivono nei centri (Berens & Nelson, 2015). Alberto (16 anni) ha espresso questo concetto: "Non ho mai visto così tante persone intorno a un tavolo parlare degli stessi argomenti in un centro; sembra che ora siamo più uniti". Tania (16 anni) lo ha raccontato così:

È molto bello perché siamo tutti insieme; non è un libro senza senso, ma ti rendi conto davvero, confronti ciò che accade a lui o a te stesso, ciò che avete in comune e ciò che è diverso tra voi due. È un pomeriggio in cui ci sentiamo come una famiglia, siamo insieme e possiamo parlare (Garcia Yeste et al., 2018, pp. 12-13).

Anche in ambienti estremi come le carceri, i DLG hanno prodotto effetti trasformativi: in uno studio longitudinalmente condotto in un carcere maschile spagnolo, il tasso di recidiva tra i partecipanti al DLG risultava inferiore al 2%, contro una media nazionale superiore al 70% (Flecha et al., 2013). Daniel, che ha trascorso due anni e mezzo nel DLG, descrive così la sua esperienza:

Avere quello spazio lì è vitale, è un piccolo angolo di libertà [...]; è uno spazio che è nostro [...]. Era come quando avevi un visitatore, nessuno poteva portartelo via, tra quelle quattro mura, era la via d'uscita [...]. Ci hanno lanciato questo galleggiante. Se lo lasci andare, affondi, se ti ci aggrappi, almeno resti a galla [...], è come un salvagente lì, avere qualcosa a cui aggrapparsi per rimanere a galla (Flecha et al., 2013, p. 156).

Effects of Reading

Per quanto riguarda i soggetti privati della libertà anche in ambito femminile sono stati condotti due studi sull'impatto dei DLG in Catalonia. Il primo si è concentrato su una delle partecipanti (Pulido, 2015). All'interno del secondo è stata condotta un'osservazione partecipante del DLG per un anno e sono state raccolte le testimonianze di otto delle partecipanti (Alvarez et al., 2018). Le loro testimonianze dimostrano che hanno deciso di partecipare volontariamente al DLG non solo perché ne avevano l'opportunità, ma anche per il clima di dialogo e rispetto che si è creato in questa attività, insolito in un'istituzione come il carcere. Maria, una detenuta, ha riferito ai ricercatori che ha apprezzato molto il fatto che nel DLG tutte le opinioni siano rispettate, anche se diverse: "anche se non sei d'accordo, devi rispettarlo perché siamo tutti esseri umani" (Alvarez et al., 2018, p. 1053), così come è stata soddisfatta di poter esprimere la propria opinione senza essere giudicati da nessuno: "Inoltre, permette a ognuno di noi di pensare e dire liberamente ciò in cui crede, senza la sensazione di essere giudicato, senza la sensazione di essere considerato estraneo o incomprensibile" (Alvarez et al., 2018, p. 1054).

Durante la pandemia di COVID-19, il trasferimento dei DLG in formato online ha permesso di mantenere attivi spazi di dialogo anche con bambini con disabilità, anziani e persone digitalmente svantaggiate, dimostrando la flessibilità e la resilienza del modello (Roca et al., 2020; Ruiz-Eugenio et al., 2023). In termini di competenze linguistiche, numerosi studi hanno registrato significativi aumenti delle abilità di lettura e comprensione testuale dopo un anno di partecipazione ai DLG, sia in contesti urbani di alta vulnerabilità sia in scuole di livello socioeconomico medio-alto (Díez-Palomar et al., 2020).

Un altro studio, ad opera di Garcia Yeste, Gairal e Rios, (2017) condotto durante due anni scolastici con madri di una scuola elementare pubblica urbana situata in un quartiere socialmente svantaggiato della città di Tarragona, ha dimostrato come i DLG abbiano contribuito a superare gli stereotipi sulle donne musulmane che indossano l'hijab tra le altre madri partecipanti. Nei dialoghi che si sono svolti durante la discussione de *La casa di Bernarda Alba* di Lorca, le madri musulmane che indossano l'hijab hanno decostruito stereotipi come quello secondo cui le donne sarebbero dipendenti dai loro mariti e non avrebbero proprie opinioni. Uno degli interventi del DLG che ha avuto il maggiore impatto sulle partecipanti è stato quello di Ghaliya, una ventisettenne che ha affermato "l'hijab copre il nostro corpo ma non la nostra mente" (Garcia Yeste et al., 2017).

Tutto questo si riverbera in importanti trasformazioni sul piano valoriale: i DLG favoriscono il superamento di pregiudizi etnici, sociali e di genere, come dimostrato nei lavori di Aubert (2015) e Munté (2015), documentando storie di bambini e adulti Rom o migranti accolti e valorizzati nei DLG.

5. Il progetto REFUGE-ED in Sicilia: DLG con minori stranieri e classi multiculturali

L'esperienza di implementazione dei Dialogic Literary Gatherings in Sicilia si colloca all'interno del progetto europeo REFUGE-ED – Effective practices in education, mental health and psychosocial support for the integration of refugee children, coordinato dall'Università Autonoma di Barcellona e coordinato in Italia dall'Università degli Studi di Firenze, in collaborazione con il CISS – Cooperazione Internazionale Sud Sud di Palermo.² Tra il 2021 e il 2023, il progetto ha coinvolto 14 realtà locali dei territori di Palermo, Acate e Vittoria, tra cui scuole sia primarie che secondarie caratterizzate da classi socialmente, culturalmente e linguisticamente molto eterogenee, da una forte presenza di persone con background migratorio e anche di minori stranieri non accompagnati (MSNA), centri aggregativi e di supporto allo studio, centri sociali. La metodologia dei DLG è stata introdotta in questi contesti attraverso un processo accurato di formazione, strutturato in giornate intensive, durante le quali insegnanti ed educatori hanno sperimentato in prima

2 Cfr. <https://www.refuge-ed.eu/>

Effects of Reading

persona la pratica del dialogo egualitario, analizzando opere come *L'Odissea* o *Romeo e Giulietta* con modalità interattive. Successivamente, è stata avviata la sperimentazione in classe, supportata da un tutoraggio continuo a cura delle esperte di progetto che hanno co-condotto i primi incontri e monitorato l'evoluzione delle dinamiche all'interno dei gruppi. Gli interventi sono stati rivolti sia a bambini e adolescenti rifugiati, sia a studenti autoctoni, che adulti in particolare, donne e/o madri di bambini e bambine frequentanti le scuole della sperimentazione coi minori, favorendo così l'inclusione e la conoscenza reciproca.

Le attività sono state precedute da un percorso di formazione docenti, che ha previsto:

- giornate formative introduttive sui principi dell'apprendimento dialogico e sull'organizzazione dei DLG condotte dal team di esperte dell'Università Autonoma di Barcellona insieme ai ricercatori dell'Università di Firenze e del CISS;
- simulazioni di DLG con i docenti e gli educatori stessi come partecipanti attivi;
- accompagnamento in classe, nel gruppo di lavoro, nello spazio compiti ecc. attraverso un sistema di tutoraggio e mentoring da parte delle formatrici esperte del CISS.

I DLG sono stati implementati sia in scuole primarie sia in scuole secondarie di primo grado che in vari Centri per Minori Stranieri Non Accompagnati, Centri ludici e di supporto ai compiti, spazi aggregativi ecc. con letture scelte tra i classici della letteratura adatti per età e livello linguistico dei partecipanti. Nonostante le difficoltà iniziali legate alla lingua e alle differenze culturali, i DLG hanno prodotto effetti sorprendenti:

- coinvolgimento progressivo di tutti gli studenti, inclusi coloro con maggiori fragilità linguistiche;
- miglioramento della comprensione scritta e orale;
- rafforzamento dei legami interpersonali all'interno delle classi multiculturali;
- aumento della partecipazione delle famiglie, comprese quelle di recente immigrazione.

I risultati di questa sperimentazione sono stati monitorati attraverso una pluralità di strumenti qualitativi e quantitativi: momenti di osservazione partecipata, focus group con studenti e insegnanti, analisi dei risultati scolastici, questionari di gradimento, nonché la raccolta di bigliettini e riflessioni scritte da parte degli studenti stessi. Dal punto di vista dell'apprendimento vi sono stati riscontri molto positivi sia in classe per quanto riguarda le materie scolastiche, che in termini di apprendimento dell'italiano come L2 per quanto riguarda le attività svolte presso i centri per migranti, rifugiati e MSNA. Tuttavia, gli effetti più significativi si sono evidenziati soprattutto sul piano relazionale, emotivo e motivazionale. Molti studenti hanno riportato un netto miglioramento del clima di classe e del proprio benessere. Un ragazzo, partecipante a un laboratorio misto con compagni migranti, ha scritto: "Mi ha anche aiutato a conoscere davvero i miei compagni. Ci siamo divertiti a leggere (*L'Odissea*) e abbiamo capito la difficoltà della vita". In una classe di scuola secondaria di I grado, caratterizzata da forti tensioni relazionali e da episodi di prevaricazione, una studentessa ha testimoniato: "Partendo dalle favole di Esopo abbiamo parlato dei rapporti personali, ci siamo confrontati e abbiamo creato delle regole che hanno migliorato i rapporti nella nostra classe". In un centro per minori stranieri non accompagnati, i ragazzi hanno elaborato collettivamente un documento intitolato "Regole per la convivenza", esprimendo in più lingue principi fondamentali per la vita comunitaria, come "Condividere le cose belle" e "La sfera personale va rispettata". L'esperienza ha inoltre stimolato un crescente interesse per la lettura e per la cultura in generale. Numerosi studenti hanno richiesto di proseguire gli incontri oltre la durata prevista, hanno espresso curiosità verso altri testi chiedendo ad esempio "Che libro leggiamo la prossima volta?", e verso gli autori, e hanno progressivamente iniziato ad autogestire le dinamiche dei DLG: turni di parola, scelta condivisa delle opere, decisione sulla quantità di pagine da leggere. Questo processo ha mostrato un importante sviluppo della capacità di au-

Effects of Reading

torganizzazione e autoregolamentazione, di negoziazione e responsabilità collettiva, trasformando gli spazi educativi in comunità di apprendimento autenticamente partecipative (REFUGE-ED, 2024).

6. Co-creazione didattica e empowerment dei docenti

Un elemento innovativo e decisivo del progetto siciliano è stato l'approccio basato sulla co-creazione didattica. Piuttosto che imporre un modello rigido, i formatori hanno lavorato insieme agli insegnanti per progettare attività, scegliere testi adatti e definire modalità di conduzione dei DLG che rispondessero ai bisogni specifici di ciascun contesto. Questa metodologia partecipativa ha prodotto diversi effetti positivi:

- empowerment professionale: i docenti hanno acquisito strumenti pratici e teorici per promuovere apprendimenti inclusivi, aumentando la propria autostima e il senso di efficacia;
- adattamento creativo: in molte classi sono state create *strategie di accessibilità*, come l'uso di audiolibri, la creazione di glossari multilingue collaborativi, o la preparazione di riassunti visivi per supportare la comprensione;
- sviluppo di comunità educanti: la collaborazione tra insegnanti, educatori, famiglie e studenti ha trasformato la scuola in un vero e proprio spazio di apprendimento comunitario.

Questi processi di co-creazione si iscrivono pienamente nella prospettiva delle metodologie partecipative (Aiello-Cabrera et al., 2023), che valorizzano i saperi locali, il coinvolgimento attivo e la responsabilizzazione collettiva come condizioni essenziali per il cambiamento educativo.

L'intervento ha evidenziato diversi elementi di successo:

- un aumento della partecipazione attiva anche da parte degli alunni con competenze linguistiche limitate in italiano;
- una progressiva riduzione dei conflitti interpersonali grazie alla creazione di un ambiente inclusivo e non giudicante;
- una crescita dell'autostima nei partecipanti più vulnerabili;
- l'emergere di processi di peer tutoring spontanei, in cui gli studenti più esperti supportavano i compagni.

Significativo è il racconto di Ahmed, un ragazzo di origine tunisina accolto a Vittoria, che, durante un DLG dedicato a *L'Odissea*, ha paragonato il viaggio di Ulisse al suo percorso migratorio, generando un'intensa discussione empatica tra tutti i compagni. In tutti i contesti monitorati, la metodologia DLG ha favorito la costruzione di un *noi plurale* (Flecha, 2000), in cui la diversità culturale diventava una risorsa condivisa, e non più motivo di esclusione.

7. DLG come azione educativa consolidata: co-creazione didattica, continuità progettuale e prospettive internazionali

Un aspetto distintivo dell'intervento siciliano è stato il forte investimento nella co-creazione didattica.

La formazione dei docenti non si è limitata alla trasmissione di conoscenze tecnico-metodologiche sui DLG, ma ha coinvolto i partecipanti nella progettazione collaborativa delle attività. I gruppi di insegnanti, supportati dalle esperte del progetto, hanno elaborato supporti e in alcuni casi piccoli adattamenti dei testi

Effects of Reading

per rispondere alle esigenze specifiche delle classi, in particolare predisponendo strumenti di facilitazione linguistica (es. glossari visivi, traduzioni parziali in varie lingue, uso della multimedialità ecc.), e ideato strategie per coinvolgere famiglie e comunità locali nei percorsi di lettura. Questa modalità partecipativa, in linea con le raccomandazioni emerse nella letteratura sulla ricerca co-partecipata (Aiello-Cabrera et al., 2023), ha permesso non solo di adattare efficacemente il modello dei DLG ai contesti locali, ma anche di rafforzare la professionalità e la motivazione dei docenti. Degno di nota è il fatto che questa sperimentazione si inserisce in continuità longitudinale con altri due importanti progetti europei, di cui il primo ha permesso di sperimentare in più situazioni le varie *Successful Education Action*, tra cui gli stessi DLG, producendo linee guida e casi di studio, mentre il secondo, ancora in corso, si occupa di valutare gli effetti di questo tipo di azioni educative nel lungo periodo. Nel dettaglio, essi sono:

- INCLUD-ED – Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education,³ coordinato dal CREA - Centre of Research in Theories and Practices that Overcome Inequalities, Università Autonoma di Barcellona, e in Italia dall'Università di Firenze, ha individuato i Dialogic Literary Gatherings come una delle *Successful Educational Actions* in grado di migliorare contemporaneamente l'apprendimento strumentale e la coesione sociale (Flecha & INCLUD-ED Consortium, 2015). Dall'analisi di numerosi casi di studio europei è emerso che i DLG favoriscono la costruzione di spazi inclusivi, il superamento dei pregiudizi e la democratizzazione dell'accesso alla cultura classica e universalmente riconosciuta, sia in ambito letterario che scientifico.
- Il più recente progetto REVERS-ED – Trends on educational inequalities over time and successful interventions that contribute to reverse them,⁴ tuttora in corso, coordinato per l'Italia dall'Università di Siena e dallo stesso gruppo di ricerca già coinvolto in REFUGE-ED, si propone di analizzare l'evoluzione delle disuguaglianze educative e di identificare interventi efficaci per invertirne le tendenze. Si tratta di sviluppare studi longitudinali che abbraccino l'arco di 10 anni di implementazione degli interventi educativi di successo, tra cui anche i DLG stessi. Anche in questo ambito, i DLG si confermano come strumenti capaci di promuovere l'inclusione, migliorare gli apprendimenti e favorire la cittadinanza attiva, in particolare nei contesti più vulnerabili. Tali progettualità confermano inoltre che i DLG non sono solo un'innovazione metodologica, ma una pratica sostenuta da solidi risultati scientifici nel lungo periodo: l'adozione sistematica dei DLG non rappresenta un intervento isolato o sperimentale, bensì una strategia basata su evidenze e replicabile su larga scala.

I DLG rappresentano oggi una pratica educativa solida e validata a livello internazionale, grazie a una sperimentazione iniziata con INCLUD-ED (2006–2011) e proseguita in maniera continua attraverso progetti di ricerca e intervento come REFUGE-ED (2020–2023) e REVERS-ED (2024–2027). La loro implementazione in contesti altamente differenziati, dalle scuole urbane e rurali ai centri per MSNA, dai quartieri multiculturali ai campi profughi, sia in Europa che in paesi extra-UE, dimostra la versatilità e l'efficacia di questo modello nel promuovere inclusione, apprendimento e cittadinanza attiva in situazioni di forte complessità sociale.

3 Cfr. <https://cordis.europa.eu/project/id/28603>

4 Cfr. <https://revers-ed.eu/>

Effects of Reading

8. Conclusioni: la lettura ad alta voce dei DLG e le implicazioni future

Alla luce delle evidenze emerse, si prospettano ampie possibilità di sviluppo dei Dialogic Literary Gatherings come pratica educativa inclusiva per affrontare le nuove sfide della società contemporanea. La metodologia DLG si inserisce perfettamente all'interno di cornici di ricerca più ampie che pongono l'accento sulla partecipazione, la co-costruzione della conoscenza e la democratizzazione educativa (Aiello-Cabrera et al., 2023). In particolare, l'attuale progetto europeo REVERS-ED, coordinato per l'Italia dall'Università di Siena con il medesimo gruppo di ricerca che ha operato in REFUGE-ED, prosegue nel solco tracciato da INCLUD-ED e REFUGE-ED. Le future linee di ricerca potranno approfondire l'impatto a lungo termine dei DLG sulle traiettorie educative e professionali dei partecipanti, l'efficacia nei contesti di apprendimento online e ibrido, nonché la loro capacità di supportare i processi di inclusione di gruppi vulnerabili in situazioni di crisi, come rifugiati e migranti. L'esperienza attuata in Sicilia rappresenta un esempio virtuoso di come, attraverso la formazione continua degli insegnanti e la co-creazione di conoscenze, le evidenze scientifiche dimostrino l'innalzamento del livello culturale e il maggior livello di inclusione. I DLG sono tuttora applicati come metodologia nei luoghi in cui sono stati sperimentati, a riprova anche della sostenibilità di attività che richiedono solo una trasformazione metodologica dell'approccio alla lettura e non risorse economiche, materiali, strutturali aggiuntive. Alla luce dei risultati emersi dai diversi progetti e studi analizzati, si delineano inoltre ulteriori importanti prospettive di sviluppo per i Dialogic Literary Gatherings. In primo luogo, emerge la necessità di ampliare l'implementazione dei DLG anche nei contesti di educazione non formale come già sperimentato durante il progetto REFUGE-ED e nelle scuole secondarie di secondo grado, dove i benefici in termini di sviluppo di competenze critiche potrebbero essere ancora più rilevanti.

Inoltre, potrebbe essere esplorata in modo più sistematico l'efficacia dei DLG in modalità online o ibrida, una metodologia che si è dimostrata promettente durante la pandemia COVID-19 (Roca et al., 2020; Ruiz-Eugenio et al., 2023), ma che trarrebbe vantaggio dalla raccolta di ulteriori evidenze scientifiche. Una linea di ricerca particolarmente innovativa riguarda l'applicazione dei DLG in contesti di salute mentale e supporto psicosociale per minori rifugiati e richiedenti asilo, come già realizzato nel progetto REFUGE-ED, rafforzando il legame tra benessere emotivo e apprendimento soprattutto a fronte di dati e statistiche che denunciano una forte fragilità tra i più giovani e un vissuto scolastico permeato da ansie e difficoltà per molti.

Dal punto di vista delle politiche educative, sarebbe auspicabile:

- inserire i DLG nei curricula scolastici nazionali come metodologia didattica inclusiva capace di migliorare le competenze e i risultati scolastici oltre che il clima relazionale nei gruppi di apprendimento;
- incentivare la formazione dei docenti sulle pratiche dialogiche e sulla co-creazione didattica;
- favorire reti di scuole e comunità che adottino il DLG come pratica stabile.

Come sottolineano Aiello-Cabrera, Chiappelli e Troya Porras (2023), la democratizzazione educativa passa attraverso metodologie partecipative e processi di co-costruzione della conoscenza che riconoscano il potenziale di tutti gli apprendenti. In una società attraversata da profonde trasformazioni e disuguaglianze, i Dialogic Literary Gatherings si configurano non solo come strumenti di innovazione pedagogica, ma anche come pratiche di giustizia sociale capaci di costruire futuri più equi e solidali.

Effects of Reading

References

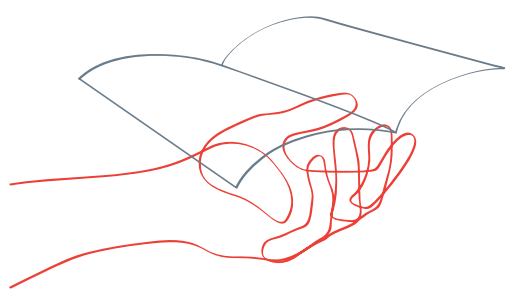
- Aiello-Cabrera, E., Chiappelli, T., & Troya Porras, M. B. (2023). Participatory methodologies for the co-construction of the research on migration and refugee studies. An introduction to the monographic issue. *Pedagogia delle differenze – Bollettino della Fondazione “Vito Fazio-Allmayer”*, 52(2), I–XXI.
- Alvarez, P., Garcia-Carrion, R., Puigvert, L., Pulido, C., & Schubert, T. (2018). Beyond the walls: The social reintegration of prisoners through the dialogic reading of classic universal literature in prison. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 62(4), 1043–1061. <https://doi.org/10.1177/0306624X16672864>
- Aubert, A. (2015). Amaya: Dialogic Literary Gatherings Evoking Passion for Learning and a Transformation of the Relationships of a Roma Girl With Her Classmates. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 858–864. <https://doi.org/10.1177/1077800415614034>
- Austin, J. L. (1975). *How to Do Things with Words* (2nd ed., J. O. Urmson & M. Sbisà, Eds.). Harvard University Press.
- Batini, F. (2019). *Leggere ad alta voce. Metodi e strategie per costruire competenze per la vita*. Giunti.
- Batini, F. (2023). *La lettura ad alta voce condivisa*. Il Mulino.
- Berens, A. E., & Nelson, C. A. (2015). The science of early adversity: Is there a role for large institutions in the care of vulnerable children? *The Lancet*, 386(9991), 388–398. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(14\)61131-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(14)61131-4)
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Díez-Palomar, J., Garcia-Carrion, R., Hargreaves, L., & Vieites, M. (2020). Transforming students' attitudes towards learning through the use of successful educational actions. *PLoS ONE*, 15(10), e0240292. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0240292>
- Flecha, R. (2000). *Sharing words: Theory and practice of dialogic learning*. Rowman & Littlefield.
- Flecha, R., & INCLUD-ED Consortium. (2015). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Springer.
- Flecha, R., García, R., & Gomez, A. (2013). Transferencia de las tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias. *Revista de Educación*, 360, 140–161.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.
- Gadamer, H.-G. (1983). *Verità e metodo* (1st ed.). Bompiani.
- Garcia Yeste, C., Gairal, R., & Rios, O. (2017). Empowerment and social inclusion of migrant women through dialogic literary gatherings. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 97–111. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.006>
- Garcia-Carrion, R., Villardon-Gallego, L., Martinez-de-la-Hidalga, Z., & Marauri, J. (2020). Exploring the impact of dialogic literary gatherings on students' relationships with a communicative approach. *Qualitative Inquiry*, 26(8–9), 996–1002.
- Gómez, A., Puigvert, L., & Flecha, R. (2011). Critical communicative methodology: Informing real social transformation through research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235–245. <https://doi.org/10.1177/1077800410397802>
- Habermas, J. (1981). *Teoria dell'agire comunicativo* (Vol. 1–2, G.). Il Mulino. Ed. Originale (1981) *Theorie des kommunikativen Handelns* (Bd. 1–2). Suhrkamp.
- Hargreaves, L., & García-Carrión, R. (2016). Toppling teacher domination of primary classroom talk through dialogic literary gatherings in England. *FORUM: for promoting 3-19 comprehensive education*, 58(1), 15–25.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*. University of Chicago Press.
- Munté, A. (2015). The Naked Wind Turns/the Corner in Surprise: A Transformative Narrative About Roma Inclusion. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 893–898. <https://doi.org/10.1177/1077800415614033>
- Pulido, C. (2015). Amina, dreaming beyond the walls. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 886–892. <https://doi.org/10.1177/1077800415611691>
- REFUGE-ED. (2024, 2 maggio). *Lessons learned and best practices report (D6.3)* [Rapporto di progetto]. REFUGE-ED. <https://www.refuge-ed.eu/d6-3/>

Effects of Reading

- Roca, E., Melgar, P., Gairal-Casado, R., & Pulido-Rodríguez, M. A. (2020). Schools that 'open doors' to prevent child abuse in confinement by COVID-19. *Sustainability*, 12(11), 4685. <https://doi.org/10.3390/su12114685>
- Ruiz-Eugenio, L., Soler-Gallart, M., Racionero-Plaza, S., & Padrós, M. (2023). Dialogic literary gatherings: A systematic review of evidence to overcome social and educational inequalities. *Educational Research Review*, 39, 100534. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100534>
- Vygotskij, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Sitografia

INCLUDE-ED website <https://cordis.europa.eu/project/id/28603>
REFUGE-ED Official website <https://www.refuge-ed.eu/>
REVERS-ED official website <https://revers-ed.eu/>



La lettura ad alta voce condivisa e gli stereotipi di genere nel contesto educativo 11-14 anni: uno studio esplorativo del caso di “Ad Alta Voce” a Torino

Shared reading aloud and gender stereotypes in the educational context of 11–14-year-olds: an exploratory case study of “Ad Alta Voce” in Turin

Isabella PintoResearch Scholar | University of Perugia | isabellapinto_giuris@hotmail.it**Michela Donatelli**Research Fellow | University of Aquila | michela.donatelli@univaq.it**Chiara Azzollini**Educator | “Fr-Agile!” Project | azzollini.chiara@gmail.com**Pamela Prosperi**Ph.D. Student | University of Perugia | pprosperi33@gmail.com**Giulia Barbisoni**Research Fellow | University of Perugia | barbisoni.g@gmail.com**Cristiano Corsini**Full Professor | University of Roma Tre | cristiano.corsini@uniroma3.it

ABSTRACT

Within the framework defined by international and national institutional policies such as UN, European Commission and the Italian Ministry of Education; considering the mechanisms of gender socialization, as well as the role of reading as a dynamic tool for the (de)construction of identity in developing individuals, this study investigates the relationship between the practice of shared reading aloud (Batini, 2021, 2022a, 2022b) and gender stereotypes among boys and girls. The research involved a total of 97 lower secondary school students, aged between 11 and 14 years, during the 2023/2024 school year, within the educational context of Turin. The results from the administration of the “Gender Stereotype Questionnaire” (Buzón García et al., 2010) in both experimental and control classes suggest that shared read-aloud sessions may contribute to the development of socio-cultural competencies and foster a more critical attitude toward gender stereotypes, thereby promoting a culture of equity within schools.

Keywords: shared reading aloud, gender stereotypes, gender socialization, literacy, lower secondary school

Nel quadro delineato dalle politiche istituzionali internazionali e nazionali — quali quelle dell’ONU, della Commissione Europea e del Ministero dell’Istruzione italiano — e tenendo conto dei meccanismi di socializzazione di genere, nonché del ruolo della lettura come strumento dinamico per la (de)costruzione dell’identità nei soggetti in crescita, questo studio indaga la relazione tra la pratica della lettura ad alta voce condivisa (Batini, 2021, 2022a, 2022b) e gli stereotipi di genere tra ragazze e ragazzi. La ricerca ha coinvolto un totale di 97 studenti della scuola secondaria di primo grado, di età compresa tra gli 11 e i 14 anni, nel corso dell’anno scolastico 2023/2024, all’interno del contesto educativo torinese. I risultati derivanti dalla somministrazione del “Questionario sugli stereotipi di genere” (Buzón García et al., 2010), in classi sperimentali e di controllo, suggeriscono che le sessioni di lettura ad alta voce condivisa possano contribuire allo sviluppo di competenze socio-culturali e favorire un atteggiamento più critico nei confronti degli stereotipi di genere, promuovendo così una cultura dell’equità all’interno della scuola.

Parole chiave: lettura ad alta voce condivisa, stereotipi di genere, socializzazione di genere, literacy, scuola secondaria di primo grado

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 4 | n. 1 | giugno 2025

Citation: Pinto, I., Donatelli, M., Azzollini, C., Prosperi, P., Barbisoni, G., & Corsini, C. (2025). La lettura ad alta voce condivisa e gli stereotipi di genere nel contesto educativo 11-14 anni: uno studio esplorativo del caso di “Ad Alta Voce” a Torino. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 4(1), 48-63. <https://doi.org/10.7347/EdL-01-2025-04>.

Corresponding Author: Isabella Pinto | isabellapinto_giuris@hotmail.it

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

Pensa MultiMedia ISSN 2785-7050 | DOI: 10.7347/EdL-01-2025-04

Authorship/Attribuzioni: Il presente contributo è frutto dell’opera collettiva di autore e autrici. Tuttavia, ai fini dell’attribuzione delle sue singole parti, si precisa che sono da attribuire a Isabella Pinto paragrafo 1.3 e 1.4, Michela Donatelli paragrafo 1 e 1.2, Chiara Azzollini paragrafo 2.1, Pamela Prosperi paragrafo 2, Giulia Barbisoni paragrafo 2.2 e 3, Cristiano Corsini paragrafo 4, il paragrafo 5 è frutto della discussione collettiva di autrici e autore.

Funding/Finanziamento: La ricerca qui presentata è parte del progetto ALOUD! Read aloud to prevent early school leaving and promote equity of learning opportunities, finanziato dall’Unione Europea – Next Generation EU, nell’ambito del Bando PNRR 2022. Principal Investigator: Federico Batini. CUP: J53D23011380006; Codice progetto: 2022HH4XNP.

Effects of Reading

1. Introduzione

Una marcata differenziazione di genere in relazione a ruoli, attività e consumi culturali è altamente diffusa, sebbene acquisita precocemente nell'infanzia, innanzitutto durante la socializzazione primaria, entro il perimetro familiare (Martin & Ruble, 2010). Una recente indagine a cura dell'IRPPS del CNR ha evidenziato come tale processo continui durante l'adolescenza, età in cui si interiorizzano concezioni stereotipate dei ruoli di genere (Cerbara et al., 2023), rafforzando ulteriormente categorie di giudizio attraverso cui interpretare ciò che circonda ragazzi/e, assimilando valori, atteggiamenti e schemi di pensiero.

Per quanto riguarda la socializzazione secondaria, particolare importanza è assunta dalle diverse agenzie di socializzazione, come i mass media e la scuola – nei suoi curricula impliciti ed espliciti (Batini, 2016; Castoldi, 2021; Dal Passo & Laurenti, 2017; Scurati, 2002) –, producendo un impatto di lungo corso nell'acquisizione di valori, immaginari e percezioni che investono la realtà sociale e che influenzano un certo posizionamento e agire nel mondo. Il permanere di una marcata differenziazione di genere in molteplici ambiti riproduce un "ordine di genere" (Connell, 2011) fortemente sbilanciato a favore del dominio maschile (Bourdieu, 2009) entro cui gli uomini ricoprono una posizione di potere e le donne vengono relegate in ambiti percepiti come subalterni e di cura. Da questo punto di vista, nella concretezza dell'agire sociale, immaginari, precomprensioni e stereotipi assumono un potere seduttivo che impatta sulle visioni del mondo e sulla distinzione tra il maschile e il femminile.

La scuola accompagna la comunità studentesca nel processo formativo "per sviluppare la personalità degli allievi in tutte le direzioni [...] per consentire loro di agire in maniera matura e responsabile" (D.l.g.s. n. 59/2004, ALLEGATO C). La Scuola Secondaria di primo grado, nello specifico, accoglie le persone in un momento di vita di profonde evoluzioni, atte a ricostruirne l'identità e la corporeità (Santrock, 2021). Durante questo periodo una credenza comune di ragazzi/e è di poter trovare supporto solo tra pari, nonostante ciò, le figure educative sono chiamate a fornire delle tracce e dei modelli per acquisire una conoscenza della realtà sociale e di sé profonda. Di conseguenza è bene proporre un'educazione che motivi ragazzi/e a rendersi consapevoli del proprio essere nel mondo, per attivare modalità relazionali adeguate e coerenti e non rispondere a modelli di maschilità e femminilità stereotipati, improntati a un binarismo essenzialista (Abbatecola & Stagi, 2017; Batini, 2023a, 2023b, 2023c; Biemmi & Leonelli, 2016; Britzman, 1995; Paechter et al., 2021).

La ricerca citata in apertura – condotta su base campionaria su scala nazionale – informa come su 4.288 di adolescenti di scuole pubbliche secondarie di secondo grado d'Italia risulti un elevato livello di stereotipia, in modo particolare nella componente maschile, evidenziando come "i livelli medio-alti di stereotipia di genere si rintracciano negli istituti professionali, tra gli stranieri e tra chi ha uno status culturale familiare basso. Diversamente, meno affetti da tale stereotipia, sono i liceali e chi ha uno status culturale familiare alto" (Cerbara et al., 2023). Tale situazione può produrre profonde disuguaglianze in ambito formativo e lavorativo (Arace, 2020), e altresì può essere foriera di fenomeni di violenza e bullismo (Rossini, 2019).

La persistenza dei ruoli di genere esaspera le disuguaglianze, preservando relazioni di potere asimmetriche, operando per generalizzazioni e minimizzando differenze intracategoriali (Cerbara et al., 2022). In questa prospettiva gli stereotipi sono un potente strumento regolativo di percezioni, posture e azioni che contribuiscono al formarsi di condizionamenti sociali direzionando scelte, attitudini, concezioni. Da tale visuale appaiono dunque urgenti i temi di sviluppo socio-emotivo, educazione alla diversità e abbattimento degli stereotipi di genere. Le azioni educative risultano primarie per trasformare la società contemporanea in un ambiente più equo e inclusivo, come dimostrano strumenti e politiche internazionali (Commissione Europea, 2020; European Institute for Gender Equality, 2023; United Nations, 2015) e nazionali (Ministero dell'Istruzione 2012, 2015a, 2015b, 2017).

Con queste premesse, il presente contributo persegue l'obiettivo di approfondire le questioni evocate riservando particolare attenzione al tema degli stereotipi di genere, osservandolo attraverso una lente inu-

Effects of Reading

sitata: una sperimentazione didattica condotta con il metodo della lettura ad alta voce condivisa (Batini, 2022a, 2022b), in cui si mobilitano categorie binarie. Da questo punto di vista si è riproposto il *new gender paradox* perché “dietro l'apparente cancellazione di un rigido binarismo di genere” può celarsi “il perdurare del potere maschile e del privilegio patriarcale”, per cui per arrivare a “degenderizzare” bisogna prima essere “consapevoli del gendering” (Lorber, 2022). Coerentemente con questo aporetico presupposto si sono attivate le categorie del *maschile* e del *femminile*, evitando al contempo di assumere una prospettiva essenzialista, a vantaggio di una concezione del genere come costruito socio-culturale, passibile quindi di interventi trasformativi.

1.2 La socializzazione e gli stereotipi di genere

Le interpretazioni socioculturali relative alle differenze tra uomini e donne possono essere ricondotte a due grandi dimensioni e dunque alla distinzione tra sesso e genere. Con il primo termine si intende la natura biologica dei caratteri differenti preposti alla riproduzione, mentre con il secondo si indicano processi e modalità di comportamento che rendono i corpi sessuati culturalmente situati entro una divisione di ruoli differentemente distribuiti tra maschile e femminile (Piccone Stella & Saraceno, 1996; Ruspini, 2009; West & Zimmermann, 2009). Il genere permette di concepire il processo di costruzione sociale di definizione, rappresentazione e riproduzione di aspettative e comportamenti legati a una concezione binaria tra ciò che è inteso e percepito come adeguato all'essere donna o uomo. Relazionale, socialmente definito e passibile di modifiche nel tempo e nello spazio, il genere è una variabile strutturale dalla capacità classificatoria e storicamente sovra-gerarchizzata in senso maschile. Intrattiene una relazione gerarchica entro universi di dominio, asimmetrie e disuguaglianze multilivello tra donne e uomini: basti pensare alla divisione sessuale del lavoro e ai suoi meccanismi tipici come la segregazione occupazionale; all'emozionalità corretta o disdicevole da esternare; alla sfera del potere, fisico e simbolico; infine, all'ambito culturale e discorsivo in cui maschilità e femminilità, nelle loro differenziazioni, sono oggetti di discorso continuamente evocati e rappresentati (Connell, 2011; Ghigi, 2019). Ciò contribuisce a fare del genere una potente variabile situata all'incrocio tra produzione e riproduzione sociale entro i cui poli vi è l'oscillazione dal maschile al femminile che si esplica in un rapporto sociale gerarchico percepito molto spesso come “naturale”, andando ad incidere anche con la formazione delle strutture cognitive (Ruspini, 2009).

In questa prospettiva si instaura un rapporto di dominio che viene iscritto “in una natura biologica che altro non è per parte sua se non una costruzione sociale naturalizzata” (Bourdieu, 2009, p. 32), tacitamente trasmesso nei processi di socializzazione entro un percorso di interiorizzazione di norme, valori e credenze culturali in cui l'individuo è inserito, fornendo elementi utili all'attore sociale affinché possa agire nel proprio mondo di appartenenza secondo i ruoli e le aspettative socialmente richieste (Crespi, 2008; Ghigi, 2019). Il processo di introiezione tende a obliare le ragioni sociali che lo producono e permette un assorbimento delle norme percepite come naturali. Esse si declinano in posture e atteggiamenti che vengono di volta in volta sanzionati o approvati eleggendo la socializzazione a garante “della riuscita del processo di trasformazione delle caratteristiche biologiche in comportamenti a esse appropriati; dalla ‘natura’ in ‘conformità e adattamento’” (Ruspini, 2009, p. 72). La socializzazione al genere è dunque “un percorso rischioso che coinvolge fattori strutturali, relazionali e culturali, si confronta con le condizioni sociali e le aspettative individuali e societarie, all'interno di una società caratterizzata da incertezza e complessità, ma anche da molteplici possibilità di scelta” (Crespi, 2008, p. 12). Nei luoghi e nei momenti della vita quotidiana, quindi, vengono acquisite “competenze di genere” (Connell, 2011) che passano da dispositivi non discorsivi, atteggiamenti, gesti e comunicazioni inconsapevoli per cui le figure di mediazione – genitori e insegnanti – ricoprono un ruolo di primaria importanza in quanto “guide relazionali, poiché portano con sé

Effects of Reading

un'identità di genere che passa nella relazione stessa e con cui il bambino, l'adolescente, il ragazzo si confronta e si orienta" (Crespi, 2008, p. 137).

Multidimensionale e complesso, il genere ha un peso determinante nella costruzione della realtà ed è possibile concettualizzarlo come struttura sociale performativa in cui è concepibile individuare analiticamente tre livelli, dai confini porosi e in aperta dialettica: individuale, interazionale e macro-istituzionale (Risman, 2012, 2018). Questa lente prospettiva permette di dar conto del rapporto mutevole tra individuo e società tanto nel condizionamento della struttura, quanto della sua emancipazione individuale. Offre una cornice interpretativa di quanto sia possibile osservare entro le mura scolastiche in cui individualità modellate dai processi di socializzazione abitano contesti organizzativi confrontandosi con stereotipi resistenti e aspettative sociali cristallizzate (Abbatecola & Stagi, 2017). Basti pensare come nei libri di testo la donna venga ancora rappresentata in modo da confermare la violenza simbolica che la rende subalterna, e quindi "innanzitutto per e attraverso lo sguardo degli altri" (Bourdieu, 2009, p. 80), confinando implicitamente il femminile dentro ruoli definiti attraverso le illustrazioni nei testi scolastici (Biemmi, 2017; Corsini & Scierri, 2016; Scierri, 2017), sotto-rappresentando il ruolo determinante di figure femminili in diversi ambiti disciplinari e lasciando emergere l'inadeguatezza della donna tanto come soggetto, quanto come oggetto di rappresentazione (Rossetti, 2015; Seveso, 2017; Ulivieri, 2007). In questa visuale riconoscere e decostruire gli stereotipi di genere diventa imprescindibile per contrastare le disuguaglianze perché essi, nel loro essere socialmente condivisi e generalizzati, contribuiscono alla riproduzione di una cultura data, salvaguardando le posizioni acquisite con le relative asimmetrie di potere (Mazzara, 2010).

In questa prospettiva anche la scuola non si sottrae dai determinismi sociali, riproducendo ineguaglianza nella retorica del talento e del dono individuale (Mosconi, 2017), nella differenziazione tra predisposizioni maschili e femminili – che la divisione tra istituti tecnici-professionali, licei e licei delle scienze umane (ex scuole magistrali) ben esemplificano – e in una diversa gestione dell'indisciplina perdonata ai ragazzi e interdetta alle ragazze (Martin, 1998). L'istituzione scolastica, in quanto luogo formativo e di socializzazione secondaria, non è immune dalla riproduzione di stereotipi cristallizzati nella loro riproposizione di valori e modelli: in questo perpetuarsi, alunni/e risultano intrappolati/e in gabbie culturali (Biemmi & Leonelli, 2016) da cui è difficile liberarsi nella propria rotta biografica, naturalizzando le differenze. Appare dunque necessario rendere visibili questi meccanismi, riconoscendo gli stereotipi e progettando azioni strategiche per il loro contrasto, richiedendo interventi mirati, scientificamente ed empiricamente fondati: tra molteplici possibilità, il metodo della lettura ad alta voce condivisa può svolgere un ruolo fondamentale per educare lo sguardo a una prospettiva *gender oriented* e maggiormente equitativa in ottica di giustizia sociale.

1.3 La lettura: una prospettiva di genere

Cosa è possibile intendere con la parola "lettura"? A seconda dei campi disciplinari coinvolti, si viene posti di fronte a una varietà di significati, sia a livello sincronico che diacronico. Nel contesto italiano odierno le aspettative e i bisogni di lettura sono notevolmente cambiati rispetto, ad esempio, agli anni Cinquanta, laddove se il termine "lettura" era principalmente associato alla decodificazione dei testi, solo l'élite dei licei aveva accesso alla formazione necessaria per comprendere testi complessi e specialistici, riservando la competenza avanzata di lettura a coloro che avrebbero formato la futura classe dirigente (De Mauro, 2010). A partire dagli anni Duemila, l'OECD ha elaborato la definizione di *literacy* descrivendola come capacità di comprendere, utilizzare e riflettere sui testi scritti per raggiungere obiettivi personali, ampliare le conoscenze e partecipare attivamente alla società (OECD, 2007). Tale concezione va oltre la semplice alfabetizzazione, individuando nella competenza di lettura e nella capacità di comprendere un testo scritto risorse fondamentali sia all'interno che all'esterno del contesto scolastico. Anche i recenti sviluppi della pedagogia della lettura evidenziano la necessità di una formazione continua e dell'adozione di approcci multidimen-

Effects of Reading

sionali per promuovere la *literacy* nel XXI secolo (Gee, 2015; Kress, 2003). Secondo Bartolucci e Batini (2020) il concetto di *literacy* è un processo dinamico e contestuale, per cui la lettura non è solo una competenza di base, ma diventa strumento di *empowerment* individuale e sociale. In questo contesto la lettura è una pratica che concorre a de/costruire credenze e visioni del mondo tramite la trasmissione di storie.

Le storie influenzano lo sviluppo dell'identità, offrendo modelli identificativi semplificati. All'interno della didattica della lettura, riguardo l'identità di genere¹, ancora troppo spesso vi è il pericolo di proporre un'unica storia (Adichie, 2020), favorendo la perpetrazione degli stereotipi di mascolinità e femminilità, poiché si invita, implicitamente, chi legge a identificarsi con il personaggio del proprio sesso (Biemmi, 2017). Lo stereotipo è allora "la colla più a buon mercato" (Ferrante, 2016, p. 358) che dà adito a convinzioni generalizzate e spesso rigide su gruppi di persone, basate su caratteristiche che non considerano le differenze individuali e che precedono la formazione dei pregiudizi, spesso con connotazioni negative verso specifici gruppi sociali. L'unione di questi due elementi genera comportamenti denominati discriminazioni (Batini, 2011). Già Gianini Belotti (1978) sosteneva la non neutralità delle storie per bambini/e, svelando il potere costruttivo e orientativo, connesso con il meccanismo di identificazione innescato dall'ascolto/lettura di storie, che produce l'interiorizzazione dei modelli e dei valori, o pregiudizi, tramandati. Biemmi (2017) ha recentemente ripreso ed esteso tale punto di vista, focalizzandosi sulla connessione tra letteratura per l'infanzia, libri di testo e conferma dei modelli dominanti, prodotto nel *continuum* tra mondo reale e simbolico. La pratica simbolica della lettura non è neutra proprio perché, se si guarda alla fascia dell'infanzia e dell'adolescenza, non possiamo parlare di lettore implicito (Iser, 1972) o lettore modello (Eco, 1979), ma di soggettività in formazione, in cui il meccanismo di immedesimazione innescato dall'atto della lettura/ascolto non ha necessariamente già sviluppato strumenti critici per mettere in discussione il potere del testo o delle storie narrate. Se approfondiamo ulteriormente le teorie della lettura in ambito filosofico-letterario, è interessante notare come Bertoni (2011) sottolinei l'importanza del lettore come co-creatore del testo, sulla scorta della Scuola di Costanza (Iser, 1987; Jauss, 1977). La lettura viene intesa in quanto atto cooperativo tra autore e lettore, dove quest'ultimo è chiamato a interpretare e rielaborare i segnali disseminati dall'autore nel testo. Tuttavia, siamo di fronte a visioni per lo più neutre del rapporto autore-lettore, poiché non tengono conto non solo dello stato di sviluppo del lettore, ma anche degli assi di differenziazione cioè l'etnia, il genere, l'età, la classe sociale, le differenti abilità, etc., i quali interagendo tra loro simultaneamente fanno fluttuare la stabilità della soggettività (Braidotti, 1998) che non ha il potere di fissarsi tramite il testo una volta per tutte.

A conferma di ciò, in ambito psicologico la ricerca sugli stereotipi nella prima infanzia mostra come bambini/e abbiano un interesse attivo nell'apprendere categorie sociali e stereotipi per acquisire un posto nel loro gruppo sociale (Ruble et al., 2006): ci si affida quindi presto a essi rendendoli inizialmente resistenti al cambiamento. Tuttavia, verso i 10 anni, gli stereotipi e le credenze delle persone bambine iniziano a diventare più flessibili e meno rigidi (Bigler & Liben, 1992; Signorella et al., 1993), elemento che risuona con la teoria del soggetto nomade di Braidotti (2002), per cui diventa centrale l'essere in transito ma allo stesso tempo storicamente ancorato ai contesti che si attraversano. Szpunar, Sposetti e Marini (2017) hanno affrontato il tema della lettura ad alta voce come strumento per decostruire gli stereotipi di genere nella fascia 0-6 anni. Le ricercatrici, attraverso la disamina sugli studi riguardo la costruzione dell'identità di genere e l'interazione tra fattori biologici, cognitivi e socio-culturali (Ruble et al., 2006; Blakemore et al., 2013), hanno analizzato il percorso ideato da SCOSSE, *Leggere senza stereotipi*, all'interno del progetto *La scuola fa differenza*, indicato per la "realizzazione di percorsi ed esperienze di lettura ad alta voce con bambini piccoli che si pongano lo specifico obiettivo di affrontare il tema dell'educazione al genere, nel

1 Butler definisce l'identità di genere non come un'essenza fissa o innata, ma come una costruzione sociale e performativa, per cui il genere non è qualcosa che si è, ma qualcosa che si pratica; è il risultato di atti ripetuti, gesti e comportamenti che, nel loro reiterarsi, danno l'impressione di un'identità stabile e coerente (Butler, 2013).

Effects of Reading

più ampio quadro di un lavoro sulle emozioni” (Szpunar et al., 2017, p. 19). Si registra un grande traguardo raggiunto circa la varietà di rappresentazioni proposte a bambini/e, aiutati ad ampliare l’immaginario legato ad esempio alle tipologie di famiglie o ai ruoli professionali. Tuttavia, si sottolineano criticità circa una temporalità delle attività troppo frammentarie, così come nel ricambio delle figure di riferimento e nell’ambito dell’assenza di relazioni che rendano la pratica stabile e quotidiana, in grado di incidere sulla formazione della visione del mondo delle piccole persone, evidenziando così la necessità di coinvolgere le figure genitoriali. Ciò è pertinente per quanto riguarda da un lato la lettura ad alta voce condivisa e la costruzione del genere, dall’altro la necessità di decostruire gli stereotipi di genere nelle soggettività in formazione, dove i significati legati al sé e all’altro stimolati dal meccanismo di immedesimazione favorito dalla lettura/ascolto di storie, mutano per lungo tempo prima di essere maggiormente stabili.

1.4 Il metodo della lettura ad alta voce condivisa e gli stereotipi di genere

All’interno del vasto panorama delle pratiche educative legate alla promozione della lettura, la lettura ad alta voce condivisa (*reading aloud*) rappresenta una modalità specifica, capace di attivare processi cognitivi, affettivi e relazionali profondi. Sebbene ampiamente utilizzata in contesti scolastici, tale pratica è stata a lungo sottovalutata sul piano teorico. Negli ultimi anni, tuttavia, essa ha ricevuto crescente attenzione anche nella letteratura scientifica, sia nazionale che internazionale. In Italia, Batini e Giusti (2022) hanno sottolineato il valore trasformativo della lettura ad alta voce, considerandola un’esperienza capace di incidere sull’immaginario individuale e collettivo, favorendo il pensiero critico, l’empatia e lo sviluppo di competenze sociali ed emotive. A livello internazionale, il concetto di “*transactional reading*” (Rosenblatt, 1978) ha offerto un primo quadro teorico di riferimento utile anche per comprendere l’impatto della lettura ad alta voce: secondo questa prospettiva, il significato del testo si costruisce nella relazione attiva tra lettore e testo, e nel contesto dinamico dell’interazione sociale. In particolare, quando la lettura avviene ad alta voce e in gruppo, tale processo transazionale si amplia, coinvolgendo anche le relazioni tra i membri del gruppo e favorendo una condivisione di significati che va oltre il testo stesso. La narrazione orale condivisa attiva, inoltre, meccanismi di immersione e trasporto narrativo, ben descritti da Green e Brock (2000), secondo cui la capacità di “entrare” nella storia favorirebbe il cambiamento di atteggiamenti e credenze, specialmente in relazione a contenuti valoriali e normativi. In questa direzione si muovono anche gli studi di Busselle e Bilandzic (2009), che evidenziano come la coerenza narrativa e il coinvolgimento emotivo siano elementi chiave nel generare effetti cognitivi e attitudinali duraturi nei lettori/ascoltatori. Serafini e Giorgis (2003), che si sono occupati di lettura ad alta voce con persone anziane, insistono sull’importanza del contesto multimodale e sociale della lettura, rilevando come l’oralità e la presenza di un mediatore (il lettore ad alta voce) contribuiscano a rendere il testo accessibile anche a chi ha competenze di lettura ancora in via di sviluppo, oltre a stimolare il dialogo e il pensiero riflessivo. Sul piano educativo, Murphy e colleghi (2009) hanno evidenziato come la lettura ad alta voce in classe favorisca la partecipazione attiva degli studenti, incoraggiando il pensiero critico e la negoziazione di significati in un contesto dialogico. Più recentemente, Atwell e Merkel (2022) hanno sottolineato il potenziale inclusivo di questa pratica, soprattutto in ambienti scolastici caratterizzati da una forte eterogeneità culturale e linguistica, dove la lettura condivisa può diventare uno spazio per costruire comunità e appartenenza.

Nell’ambito della ricerca esplorativa qui presentata, la pratica della lettura ad alta voce condivisa si riferisce a un metodo specifico sviluppato da Batini attraverso una sistematica attività di ricerca sul campo e la validazione di esperienze progettuali a livello locale, regionale e nazionale, che mira all’inserimento quotidiano della lettura ad alta voce da parte dell’insegnante in ogni ordine e grado scolastico. Attraverso tale pratica s’intende promuovere l’inclusione e la crescita personale, diffondendo strumenti simbolici e cognitivi che tutti possono acquisire, generando azioni di maggiore padronanza e controllo sulla propria

Effects of Reading

vita e storia. Questo processo favorisce una migliore conoscenza di sé grazie ai benefici derivanti dall'esposizione alle storie, esercitando un'azione equitativa e promuovendo la democrazia cognitiva (Batini, 2021, 2022a, 2023).

Il metodo, diffuso su diversi territori italiani, richiede l'adesione a un protocollo e il rispetto di strategie e di tecniche specifiche sistematizzate all'interno di esperienze maturate su scala nazionale, attraverso un confronto con tutti i soggetti coinvolti (Batini & Giusti, 2022; Giusti & Batini, 2021). Al centro della pratica vi sono gli alunni/e, ovvero gli interessi, i vissuti e i bisogni delle soggettività che costituiscono la comunità di lettori e lettrici. Più bibliovarietà si avrà a disposizione, più si avrà la possibilità di entrare in contatto con materiale utile per il proprio *empowerment*, ovvero per nutrire un processo di crescita che permetta alle persone di prendere decisioni e di essere maggiormente consapevoli delle risorse che si hanno a disposizione (ActionAid, 2020; Fiorucci et al., 2023) per autodeterminarsi e per lo sviluppo delle *life skills* fondamentali per agire all'interno di una società sempre più complessa, in maniera consapevole e critica (Batini, 2018). La lettura ad alta voce condivisa qui presa in esame non va quindi intesa come una semplice tecnica di trasmissione di contenuti, ma come un dispositivo relazionale e formativo che mobilita affetti, rappresentazioni e pratiche discorsive. Essa costituisce una leva educativa significativa, capace – come suggeriscono le ricerche citate – di incidere su aspetti profondi del sé, della relazione con l'alterità e del modo in cui si costruiscono e si decostruiscono stereotipi e modelli culturali.

2. Metodo. Il campione - “Ad alta voce”: lettura ad alta voce condivisa per favorire l'inclusione e il rispetto delle differenze di genere. Il caso di Torino

Il progetto “Ad alta voce”, sostenuto da *Fondazione per la Scuola* della Compagnia di San Paolo, ha introdotto la pratica della lettura ad alta voce condivisa nella città di Torino, in una logica pluriennale. Tra gli istituti coinvolti, questa ricerca si propone di analizzare i dati provenienti dagli Istituti Comprensivi Torino2 e Regio Parco.

L'IC Torino2, situato nell'area di Torino Porta Palazzo e di cui fanno parte le classi sperimentali in oggetto, è frequentato in totale da poco più di mille studenti rappresentativi di 35 nazionalità, di cui il 71,6% di nazionalità diversa da quella italiana. Di questi, il 56% è nato in Italia sebbene cresca in famiglie non italofone (Batini et al., 2023). Le peculiarità del contesto in cui sono ubicati i complessi dell'IC Torino2, fanno in modo che la scuola possa essere considerata l'agenzia educativa di maggiore importanza che, ponendosi in stretta connessione con i vari enti del territorio, avvia diverse iniziative per valorizzare le differenze, sostenere l'interazione e l'integrazione di alunni/e stranieri/e (Cellerino, 2023; Ministero dell'Istruzione, 2012). In particolare, i quattro complessi facenti parte dell'Istituto Comprensivo sono situati nel quartiere Aurora, adiacente a una delle più estese aree mercatali europee, il mercato di Porta Palazzo, meccanismo organizzativo attorno al quale si struttura e prende vita la zona commerciale del quartiere da sempre associata alle migrazioni (Semi, 2009). L'Istituto Comprensivo Regio Parco, di cui fanno parte le classi di controllo in oggetto, è costituito da sette sedi, ubicate nei quartieri Aurora, Rossini, Valdocco della Circoscrizione 7, all'interno delle quali gli/le alunni/e rappresentano 38 nazionalità; il livello socio-economico medio appare lievemente superiore a quello dell'IC Torino2.

All'interno di condizioni urbanistiche e socio-economiche complesse, caratterizzate da una popolazione in continua trasformazione, difficoltà linguistiche, incomprensioni culturali che si accompagnano a una percezione diffusa di insicurezza, la scuola fissa tra i propri obiettivi quello di formare a una cittadinanza attiva e di assicurare il successo formativo e scolastico in ottica orientativa. Si pone dunque come presidio di democrazia per l'inclusione a favore della convivenza di tutte le differenze presenti in essa (Cellerino, 2023).

Effects of Reading

Nell'ambito della sperimentazione didattica dell'IC Torino2, gli e le insegnanti aderenti al metodo hanno partecipato a formazione e monitoraggio, applicando il training narrativo nelle proprie classi, con il supporto di protocolli, bibliografie e materiali. Il gruppo di ricerca ha studiato l'impatto del metodo su stereotipi e pregiudizi di genere nelle classi di scuola secondaria di primo grado, considerando, come già ricordato, che attorno ai 10 anni gli stereotipi e le credenze di bambini/e inizino a diventare più flessibili (Bigler & Liben, 1992; Signorella et al., 1993).

Lo studio ha coinvolto un totale di 97 alunni e alunne della scuola secondaria di primo grado, di età compresa tra gli 11 e i 14 anni ($M = 12,68$), durante l'anno scolastico 2023/2024. Considerato il numero contenuto del campione, la ricerca assume un carattere preliminare ed esplorativo, con l'obiettivo di offrire una prima base di riflessione e aprire la strada a future indagini che potranno essere condotte su gruppi più ampi e diversificati.

2.1 Lo strumento: il “Questionario sugli stereotipi di genere”

All'interno della cornice del progetto PRIN “*ALOUD! Read aloud to prevent early school leaving and promote equity of learning opportunities*”, il gruppo di ricerca ha individuato il “Questionario sugli stereotipi di genere” come strumento idoneo per verificare se la pratica della lettura ad alta voce condivisa abbia inciso sulla percezione degli stereotipi di genere in modo riequilibrativo. Tale strumento quantitativo è stato ideato e validato dal gruppo di ricercatori composto da Buzón García, García Pérez, Ruiz Pinto e Quiñones Delgado (2010) con l'obiettivo di analizzare gli stereotipi di genere nel corpo studentesco di scuola primaria e secondaria; successivamente è stato utilizzato anche per altre ricerche sullo stesso tema (Ros-Gamón et al., 2021). Il questionario è composto da 30 item con scala Likert da 1 a 5 (dove per 1 si intende “per niente d'accordo” e per 5 “totalmente d'accordo”) suddivisi in tre sottoscale. La prospettiva teorica adottata – il *doing gender* (West & Zimmermann, 1987) – fornisce tre livelli di analisi della socializzazione di genere (socioculturale, interattivo, individuale), utilizzati per definire gli indicatori per la diagnosi e la trasformazione della cultura di genere dalla *Guida di Buone Pratiche per promuovere l'Uguaglianza*, edita dalla Junta de Andalucía (Consejería de Educación, Junta de Andalucía, 2006). Con la scala validata si possono ottenere punteggi per determinare concettualmente la misura degli atteggiamenti di alunni/e tra sessisti (ovvero la riproduzione degli stereotipi di genere interiorizzati dalla cultura patriarcale), adattivi (cioè il saper riconoscere gli stereotipi, ma con un'indecisione rispetto ai modelli da seguire) o egualitari (per cui si riconoscono gli stereotipi e si valorizzano i modelli che promuovono equità).

Per la presente ricerca è stato somministrato il questionario al gruppo classe fornendo a ciascuno copie cartacee e una penna per compilarlo. La spiegazione del contesto di rilevazione e della modalità di compilazione del test è stata illustrata in modo collettivo, rispondendo alle eventuali domande di chiarimento di termini e significato delle frasi davanti a tutta la classe. Ogni ragazzo/a ha infine compilato il questionario in modo autonomo, consegnandolo, al termine, alle ricercatrici e ai ricercatori.

2.2 La procedura

Il disegno sperimentale ha previsto l'assegnazione dei partecipanti a due gruppi differenti: il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo. Gli/le alunni/e del gruppo di controllo ($N = 48$, 3 classi), appartenenti all'IC Regio Parco, hanno continuato con le normali attività didattiche, mentre gli/le alunni/e del gruppo sperimentale ($N = 49$, 3 classi), appartenenti all'IC Torino2, hanno partecipato a sessioni quotidiane e intensive di lettura ad alta voce condivisa, seguendo la metodologia sopra descritta, della durata di 5 mesi.

Prima dell'inserimento del training narrativo in classe (Tempo 0 = T0) e alla conclusione dello stesso

Effects of Reading

(Tempo 1 = T1), ciascun individuo di entrambi i gruppi è stato sottoposto alla somministrazione (collettiva, all'interno delle classi) del questionario relativo alle percezioni sugli stereotipi di genere. A seguito della prima somministrazione (T0), le classi sperimentali hanno iniziato le sessioni di lettura ad alta voce giornaliera secondo il metodo prescritto. Al termine del periodo di training narrativo (T1), durato 5 mesi, entrambi i gruppi hanno partecipato a un secondo momento di raccolta dati per valutare eventuali differenze nei punteggi medi al questionario e osservare i cambiamenti nelle dimensioni esaminate (Fig. 1). Questo approccio ha permesso di monitorare le variazioni degli studenti nel tempo.

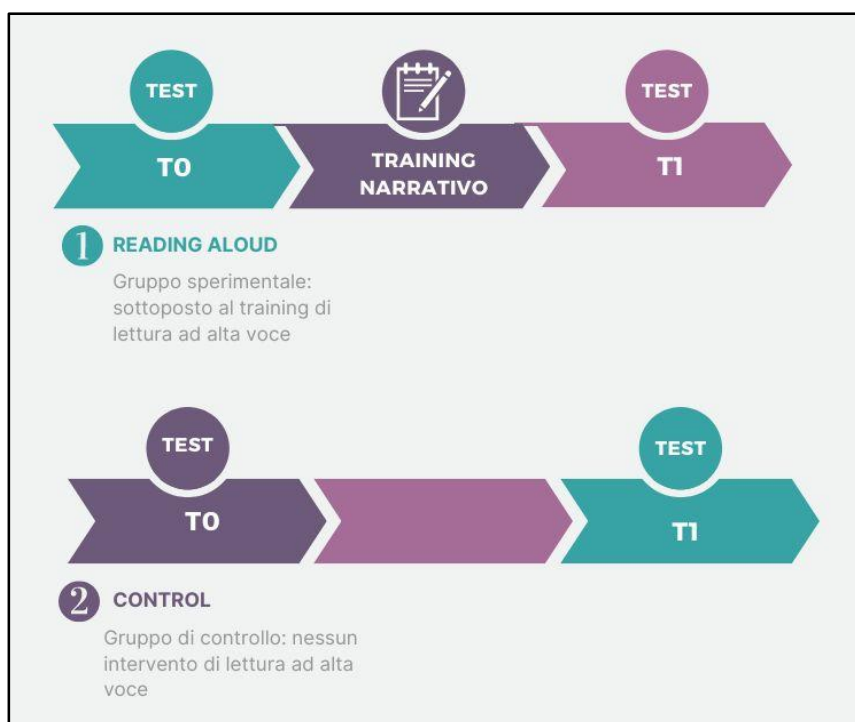


Figura 1. Procedura di somministrazione

3. Misure e analisi dei dati

In una fase preliminare all'analisi statistica, gli item del questionario che esprimevano affermazioni con stereotipi di genere sono stati sottoposti a un processo di *reverse scoring*. Tale processo viene utilizzato nei questionari psicologici, psicopedagogici e nei sondaggi quando alcune domande sono formulate in senso opposto rispetto alla direzione generale della scala di misura. L'inclusione di item con formulazione negativa serve a controllare l'attenzione del rispondente e a ridurre bias come l'acquiescenza, ovvero la tendenza a rispondere sempre in modo favorevole.

Dunque, senza l'inversione dei punteggi di questi item, la somma o la media dei risultati non rappresenterebbe correttamente la variabile indagata, in quanto alcune risposte contribuirebbero in direzione opposta rispetto alle altre. Il *reverse scoring* permette quindi di uniformare la direzione dei punteggi, garantendo che tutti gli item contribuiscano coerentemente alla misurazione del costrutto e consentendo una corretta interpretazione statistica e teorica dei dati raccolti. Pertanto, nei risultati che verranno di seguito presentati, un punteggio elevato al questionario indicherà una minore adesione agli stereotipi di genere, rappresentando una ridotta presenza di pregiudizi. Al contrario, un punteggio basso suggerirà una maggiore adesione agli stereotipi di genere, evidenziando la presenza di preconcetti più radicati. È stato

Effects of Reading

quindi stimato l’effetto del training narrativo confrontando la variazione media dei risultati al questionario nel tempo tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo. Le analisi sono state effettuate tramite un’Analisi della Varianza a Misure Ripetute (*Time*Group*) per valutare l’interazione tra gruppo e tempo, indice della significatività dell’impatto dell’intervento nelle classi sperimentali rispetto al controllo. È stato utilizzato un modello misto con disegno 2x2, dove la variabile “tempo” (due livelli: tempo 0 e tempo 1) costituisce il fattore *within-subjects*, mentre la variabile “gruppo” (due livelli: controllo e sperimentale) rappresenta il fattore *between-subjects*. I risultati, riportati di seguito, mostrano gli incrementi (e i possibili decrementi) nei punteggi dei due gruppi tra la prima e la seconda somministrazione del questionario.

L’analisi statistica è stata eseguita con il pacchetto software statistico *IBM SPSS Statistics 27*.

4. Risultati

La Tabella 1 riporta le statistiche descrittive relative ai punteggi ottenuti da ragazzi/e al Questionario relativo agli stereotipi di genere nei due tempi di valutazione: all’inizio (Tempo 0) e alla fine dello studio (Tempo 1). I punteggi sono suddivisi tra il gruppo di controllo (*Control*) e il gruppo sperimentale (*Reading Aloud*).

Descriptive Statistics				
	Group	Mean	Std. Deviation	N
Total Score - Time 0	Control	113,58	20,40	48
	Reading Aloud	95,84	28,46	49
Total Score - Time 1	Control	113,88	18,14	48
	Reading Aloud	111,57	16,92	49

Tabella 1. Statistiche descrittive Questionario relativo agli stereotipi di genere

I risultati dell’analisi dei dati indicano un effetto positivo del training narrativo sugli stereotipi di genere di ragazzi/e coinvolti nello studio. Come si può osservare nella Tabella 2, la stima dell’effetto d’interazione *Time*Group* è statisticamente significativa ($F = 12,231$; $p = 0.001$; Observed Power = 0,933).

La Figura 2 mostra l’andamento dei due gruppi che costituiscono il campione del presente studio. Il gruppo di controllo ottiene un punteggio elevato (minor presenza di stereotipi di genere) pari a 113,58 punti medi nella prima fase di rilevazione (Tempo 0) e mantiene una prestazione sostanzialmente stabile nella seconda fase di somministrazione (Tempo 1), mostrando un punteggio medio pari a 113,88 punti. Di contro, il gruppo sperimentale, partendo al Tempo 0 da un punteggio inferiore (maggior presenza di stereotipi di genere) pari a 95,84 punti medi, al termine del periodo di lettura ad alta voce in classe, raggiunge un punteggio quasi pari a quello del gruppo di controllo ($M = 111,57$). Questi risultati suggeriscono alcune tendenze interessanti, da intendersi come indizi (Ginzburg, 1979): il gruppo di controllo si è mantenuto su un livello generalmente basso di aderenza agli stereotipi di genere fin dall’inizio, mentre il gruppo sperimentale, inizialmente caratterizzato da una maggiore aderenza, ha mostrato un calo sensibile dopo la partecipazione al training narrativo, arrivando a livelli simili a quelli del gruppo di controllo. La Figura 3 illustra la differenza statisticamente significativa tra l’incremento (Punteggio Medio Tempo 1 – Punteggio Medio Tempo 0) dei punteggi al questionario del gruppo sperimentale (incremento = 15,73) e del gruppo di controllo (incremento = 0,29). Sebbene si tratti di dati preliminari, il training narrativo sembra aver avuto un impatto positivo nella direzione di una riduzione degli stereotipi di genere: i ragazzi e le ragazze

Effects of Reading

che hanno partecipato all’attività intensiva di lettura ad alta voce mostrano una riduzione degli stereotipi pari al 16,4% rispetto al loro punto di partenza iniziale (Tab. 2).

Inoltre, i risultati mostrano lo stesso andamento in tutte le sottoscale che compongono il Questionario relativo agli stereotipi di genere (Socioculturale, Relazionale e Personale): come illustra la Figura 4, l’incremento dei punteggi in ciascuna dimensione valutata è maggiore nel gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo. I/le ragazzi/e sottoposti alla lettura ad alta voce mostrano, a seguito dell’inserimento del training narrativo in classe, una riduzione degli stereotipi di genere del 4,8% nella dimensione Socio-culturale, del 19,7% nella dimensione Relazionale, del 25,7% nella dimensione Personale rispetto al loro punto di partenza iniziale al tempo 0 (Tab. 4).

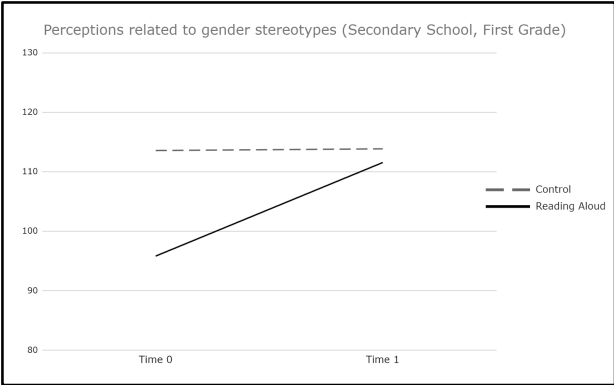


Figura 2. Andamento dei punteggi medi al questionario dei due gruppi considerati (sperimentale e controllo) tra la prima e la seconda somministrazione

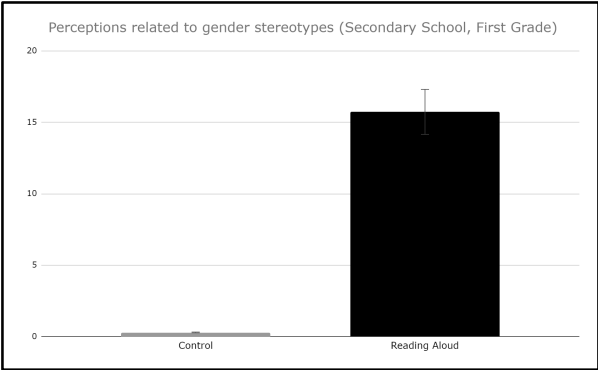


Figura 3. Differenza di incremento (Time 1 - Time 0) dei punteggi ottenuti al questionario tra i due gruppi considerati (sperimentale e controllo)

Questionnaire on perceptions related to gender stereotypes	Time 0	Time 1	Increase Score	Increase %
Control	113,58	113,88	0,29	0,3%
Reading Aloud	95,84	111,57	15,73	16,4%

Tabella 2. Punteggi medi iniziali (Time 0), finali (Time 1) e d’incremento (Time 1 - Time 0) ottenuti al Questionario dai due gruppi considerati (sperimentale e controllo)

Time * Group	F	Sig.	Observed Power
	12,231	0,001	0,933

Tabella 3. Risultati dell’Anova a Misure Ripetute

Effects of Reading

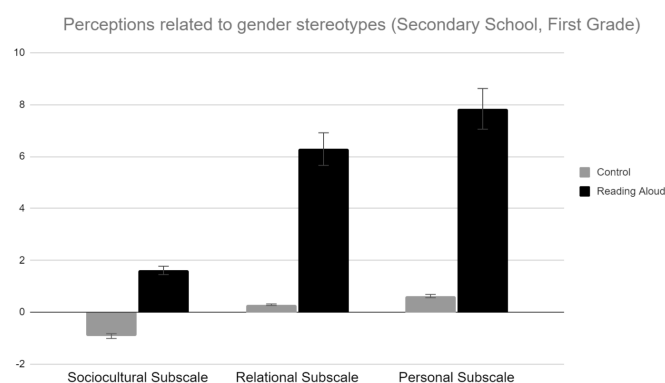


Figura 4. Differenza di incremento (Time 1 - Time 0) dei punteggi ottenuti alle sottoscale che compongono il Questionario relativo agli stereotipi di genere tra i due gruppi considerati (sperimentale e controllo)

Subscales Increase Scores	Sociocultural Increase	Sociocultural Increase %	Relational Increase	Relational Increase %	Personal Increase	Personal Increase %
Control	-0,92	-1,7%	0,29	0,8%	0,63	1,7%
Reading Aloud	1,61	4,8%	6,29	19,7%	7,84	25,7%

Tabella 4. Punteggi medi d'incremento nelle sottoscale che compongono il Questionario relativo agli stereotipi di genere (Time 1 - Time 0) dei due gruppi considerati (sperimentale e controllo)

5. Discussione e conclusioni

La presente ricerca esplorativa ha indagato il legame tra la lettura ad alta voce condivisa e gli stereotipi di genere percepiti da alunni/e delle classi della scuola secondaria di primo grado dell'area di Torino Porta Palazzo (IC Torino2). Alla luce della complessità del contesto e dell'indagine citata in apertura (Cerbara et al., 2023), i risultati del questionario si mostrano particolarmente significativi, con un decremento degli stereotipi di genere nelle classi sperimentali che hanno partecipato al training narrativo. Se la classe di controllo (IC Regio Parco) parte da un livello più alto di percezione degli stereotipi e rimane stabile, la classe sperimentale (IC Torino2) parte da un livello più basso e mostra una crescita significativa, suggerendo che lavorare insieme in uno stesso gruppo e attorno alla lettura condivisa di diverse storie aiuta ragazzi/e a sviluppare nuove abilità sociali ed emotive. Nello specifico, sembrano rilevanti i risultati nelle diverse sottoscale: la scala socioculturale ha registrato un aumento limitato, mentre la scala relazionale e quella personale hanno mostrato incrementi più marcati. Questi dati da un lato sono coerenti con la letteratura recente (Batini 2011, 2018), dall'altro aggiungono come la pratica della lettura ad alta voce condivisa possa promuovere una cultura di equità, contribuendo alla riduzione degli stereotipi di genere.

La relazione tra lettura e stereotipi di genere, sia dentro che fuori il contesto scolastico, rimane dunque un ambito di indagine fondamentale. In ottica intersezionale, mettendo a confronto questi primi risultati con precedenti studi che hanno avuto in oggetto il metodo della lettura condivisa in relazione a competenze orientate all'equità in contesti multiculturali (Batini, 2018, 2021; Batini et al., 2023), si può ipotizzare che tale approccio possa contribuire a contrastare stereotipi e pregiudizi legati al genere. In questo senso, sarà importante sviluppare nuove ricerche per verificare se la lettura ad alta voce condivisa può essere intesa non solo come una pratica educativa, ma anche come uno strumento trasformativo, capace di contribuire a immaginari di genere più inclusivi e differenziati.

Effects of Reading

Riferimenti bibliografici

- Abbatecola, E., & Stagi, L. (Eds.). (2017). *Pink is the new black : Stereotipi di genere nella scuola dell'infanzia*. Rosenberg & Sellier.
- ActionAid. (2020). *L'empowerment delle donne*. ActionAid. https://morethanprojects.actionaid.it/wp-content/uploads/2021/02/Rapporto-Empowerment_2020_web.pdf
- Adichie, C. N. (2020). *Il pericolo di un'unica storia*. Einaudi.
- Arace, A. (2020). Stereotipi e disuguaglianze di genere nell'istruzione scolastica. *Minorigiustizia*, 3, 23–32. <https://doi.org/10.3280/MG2020-003003>
- Atwell, N., & Merkel, A. A. (2016). *The reading zone: how to help kids become passionate, skilled, habitual, critical readers*. Scholastic Inc.
- Bartolucci, M., & Batini, F. (2020). Reading Aloud Narrative Material as a Means for the Student's Cognitive Empowerment. *Mind, Brain, and Education*, 14(3), 235–242. <https://doi.org/10.1111/mbe.12241>
- Batini, F. (2011). *Comprendere la differenza: verso una pedagogia dell'identità sessuale*. Armando.
- Batini, F. (2016). *Insegnare e valutare per competenze*. Loescher.
- Batini, F. (2018). *Leggimi ancora: lettura ad alta voce e Life Skills*. Giunti scuola.
- Batini, F. (2022a). *Lettura ad alta voce: ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Carocci.
- Batini, F. (2022b). *Strategie e tecniche per leggere ad alta voce a scuola; 16 suggerimenti per insegnanti del primo e del secondo ciclo*. FrancoAngeli.
- Batini, F. (2023a). Come Biancaneve? Modelli educativi di genere impliciti nelle fiabe classiche. *Women&Education*, 1, 060–064. https://doi.org/10.7346/-we-I-01-23_12
- Batini, F. (2023b). L'assenza dell'educazione sessuale: lezioni dal lockdown. In G. Burgio & A. G. Lopez (Eds.), *Pedagogia di genere. Percorsi di ricerca contemporanei* (pp. 147–158). FrancoAngeli.
- Batini, F. (2023c). 'Principesse e cavalieri'? Rappresentazione non dicotomiche e genderiste nella letteratura per young adult. In I. Biemmi (Ed.), *Quanti generi di diversità? Promuovere nuovi linguaggi, rappresentazioni e saperi per educare alle differenze e prevenire l'omofobia e la transfobia* (pp. 101–118). Firenze University Press and USiena PRESS.
- Batini, F. (Eds.). (2021). *Ad alta Voce. La lettura che fa bene a tutti*. Giunti.
- Batini, F., & Giusti, S. (Eds.). (2022). *Strategie e tecniche per leggere ad alta voce a scuola: 16 suggerimenti per insegnanti del primo e del secondo ciclo*. FrancoAngeli.
- 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. <http://www.j-reading.org/index.php/geography/article/view/355>
- Bertoni, F. (2011). *Il testo a quattro mani: per una teoria della lettura*. Ledizioni.
- Biemmi, I. (2017). *Educazione sessista: Stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Rosenberg & Sellier.
- Biemmi, I., & Leonelli, S. (Eds.). (2016). *Gabbie di genere: Retaggi sessisti e scelte formative*. Rosenberg & Sellier.
- Bigler, R. S., & Liben, L. S. (1992). Cognitive Mechanisms in Children's Gender Stereotyping: Theoretical and Educational Implications of a Cognitive-Based Intervention. *Child Development*, 63(6), 1351. <https://doi.org/10.2307/1131561>
- Blakemore, J. E. O., Berenbaum, S. A., & Liben, L. S. (2013). *Gender Development*. Psychology Press.
- Bourdieu, P. (2009). *Il dominio maschile*. Feltrinelli.
- Braidotti, R. (1998). Figurezioni del nomadismo: «homelessness» e «rootlessness» nella teoria sociale e politica contemporanea. *Ácoma. Rivista Internazionale di Studi Nordamericani*, 5(1), 43–63.
- Briadotti, R. (2002). *Nuovi soggetti nomadi*. Luca Sossella.
- Britzman, D. P. (1995). Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight. *Educational Theory*, 45(2), 151–165. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1995.00151.x>
- Busselle, R., & Bilandzic, H. (2009). Measuring Narrative Engagement. *Media Psychology*, 12(4), 321–347. <https://doi.org/10.1080/15213260903287259>
- Butler, J. (2013). *Questione di genere: il femminismo e la sovversione dell'identità*. Laterza.
- Buzón García, O., García Pérez, R., Ruiz Pinto, E., & Quiñones Delgado, C. J. (2010). Disposition of primary

Effects of Reading

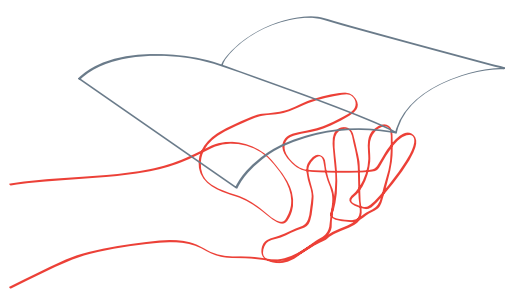
- and secondary school students towards gender equality. *Investigaciones Multidisciplinares En Género, Universidad de Sevilla*, 135–147.
- Castoldi, M. (2021). *Costruire il curricolo d'istituto*. Carocci.
- Cellerino, M. (2023). Ad alta voce Porta Palazzo: note sull'esperienza dell'Istituto Comprensivo Torino II. In F. Batini & G. Marchetta (Eds.), *La lettura ad alta voce condivisa. Atti del Primo Convegno Scientifico Internazionale. Perugia, 1-2 dicembre 2022* (pp. 425–430) Pensa MultiMedia.
- Cerbara, L., Ciancimino, G., & Tintori, A. (2022). Are We Still a Sexist Society? Primary Socialisation and Adherence to Gender Roles in Childhood. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6). <https://doi.org/10.3390/ijerph19063408>
- Cerbara, L., Ciancimino, G., & Tintori, A. (2023). *Lo stato dell'adolescenza 2023. Indagine nazionale su atteggiamenti e comportamenti di studentesse e studenti di scuole pubbliche secondarie di secondo grado* (No. Working papers n. 135). Consiglio Nazionale delle Ricerche – Istituto di Ricerche sulla Popolazione e le Politiche Sociali.
- Commissione Europea. (2020). *Comunicazione della commissione al parlamento europeo, al consiglio, al comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni. Un'Unione dell'uguaglianza: la strategia per la parità di genere 2020-2025*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0152>
- Connell, R. (2011). *Questioni di genere*. Il Mulino.
- Consejería de Educación, Junta de Andalucía. (2006). *Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en educación*. Instituto Andaluz de la Mujer – Junta de Andalucía.
- Corsini, C., & Scierri, I. D. M. (2016). *Differenze di genere nell'editoria scolastica: indagine empirica sui sussidiari dei linguaggi per la scuola primaria*. Nuova Cultura.
- Crespi, I. (2008). *Processi di socializzazione e identità di genere: teorie e modelli a confronto*. FrancoAngeli.
- Dal Passo, F., & Laurenti, A. (2017). *La scuola italiana. Le riforme del sistema scolastico dal 1848 ad oggi*. Novalogos.
- De Mauro, T. (2010). *La cultura degli italiani*. Laterza.
- DECRETO LEGISLATIVO 19 febbraio 2004, n. 59, Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53. - ALLEGATO C
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula: la cooperazione interpretativa nei testi narrativi*. Bompiani.
- European Institute for Gender Equality. (s.d.). *Gender Equality Index 2023*. <https://eige.europa.eu/gender-equality-index/2023>
- Ferrante, E. (2016). *La frantumaglia*. E/O.
- Fiorucci, M., Mattiacci, G., & De Carlo, M. E. (2023). Lettura ad alta voce a scuola e inclusione. Un'indagine preliminare con focus group sulla percezione degli insegnanti di scuola elementare del progetto «Leggere: Forte! Ad Alta Voce Fa Crescere l'Intelligenza» in Toscana. *Mizar. Costellazioni di pensieri*, 2(19), 78–106. <https://doi.org/10.1285/I24995835V2023N19P78>
- Gee, J. P. (2015). *Literacy and education*. Routledge.
- Ghigi, R. (2019). *Fare la differenza: educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*. Il Mulino.
- Gianini Belotti, E. (1978). *Sessismo nei libri per bambini*. Feltrinelli.
- Ginzburg, C. (1979). Spie. Radici di un paradigma indiziario. In C. Ginzburg, *Miti, emblemi, spie. Morfologia e storia*. (pp. 57–106). Einaudi.
- Giusti, S., & Batini, F. (Eds.). (2021). *Tecniche per la lettura ad alta voce: 27 suggerimenti per la fascia 0-6 anni*. Franco Angeli.
- Green, M. C., & Brock, T. C. (2000). The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(5), 701–721. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.5.701>
- Iser, W. (1972). *Der implizite Leser: Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett*. Fink.
- Iser, W. (1987). *L'atto della lettura: una teoria della risposta estetica*. Il Mulino.
- Jauss, H. R. (1977). Piacere estetico ed esperienza fondamentale di poiesis, aesthesis e catarsi. *Teoria della natura*, (1-3), 111–127.
- Kress, G. R. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.
- Lorber, J. (2022). *Oltre il gender i nuovi paradossi dell'identità*. Il Mulino.

Effects of Reading

- Martin, C. L., & Ruble, D. N. (2010). Patterns of Gender Development. *Annual Review of Psychology*, 61(1), 353–381. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100511>
- Martin, K. A. (1998). Becoming a Gendered Body: Practices of Preschools. *American Sociological Review*, 63(4), 494–511. <https://doi.org/10.2307/2657264>
- Mazzara, B. M. (2010). *Stereotipi e pregiudizi*. Il Mulino.
- Ministero dell'Istruzione. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf
- Ministero dell'Istruzione (2015a). *Linee Guida Nazionali per l'Educazione alla Parità tra i Sessi e alla Prevenzione della Violenza di Genere*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+Guida+Nazionali+Educazione+Parit%C3%A0+Prevenzione+Violenza+Genere.pdf>
- Ministero dell'Istruzione. (2015b). *Piano Nazionale Scuola Digitale*. <https://www.miur.gov.it/-documents/20182/0/Piano+Nazionale+Scuola+Digitale.pdf>
- Ministero dell'Istruzione. (2017). Piano Nazionale per l'Educazione al Rispetto. <https://www.miur.gov.it/documents/-20182/0/Piano+Nazionale+per+l%27Educazione+al+Rispetto.pdf>
- Mosconi, N. (2017). Le femmine sono brave solo a scuola? In L. Laufer & F. Rochefort (Eds.), *Che cos'è il genere?* FrancoAngeli.
- Murphy, P. K., Wilkinson, I. A. G., Soter, A. O., Hennessey, M. N., & Alexander, J. F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 740–764. <https://doi.org/10.1037/a0015576>
- OECD. (2007). *OECD Annual Report 2007*. OECD. <https://doi.org/10.1787/annrep-2007-en>
- Paechter, C., Toft, A., & Carlile, A. (2021). Non-binary young people and schools: pedagogical insights from a small-scale interview study. *Pedagogy, Culture & Society*, 29(5), 695–713. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1912160>
- Piccone Stella, S., & Saraceno, C. (Eds.). (2000). *Genere: la costruzione sociale del femminile e del maschile*. Il Mulino.
- Risman, B. J. (2012). Gender as a Social Structure: Crossing Disciplinary Boundaries to Advance Science and Equality. *AG About Gender - International Journal of Gender Studies*, 1, 494–511. <https://doi.org/10.15167/2279-5057/AG.2012.1.2.29>
- Risman, B. J. (2018). *Where the millennials will take us: a new generation wrestles with the gender structure*. Oxford University Press.
- Ros-Gamón, S., Alguacil, M., Escamilla-Fajardo, P., & Pérez-Campos, C. Y. (2021). Analysis of perceptions related to gender stereotypes in secondary education – a gender comparison. *Journal of Physical Education and Sport*, 21(5), Article 357.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University Press.
- Rossetti, S. (2015). Didattica, editoria e pari opportunità di genere nella scuola italiana. *I castelli di Yale online*, III, 69–87. <https://doi.org/10.15160/2282-5460/1145>
- Rossini, V. (2019). Bullismo e stereotipi di genere. Uno studio esplorativo in una scuola secondaria pugliese. In G. Elia, S. Polenghi, & V. Rossini (Eds.), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative* (pp. 769–781). Pensa Multimedia.
- Ruble, D. N., Martin, C. L., & Berenbaum, S. A. (2006). Gender development. In N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol 3. Social, emotional, and personality development* (pp. 858–932). Wiley.
- Ruspini, E. (2009). *Le identità di genere* (2a ed). Carocci.
- Santrock, J. W. (Eds.). (2021). *Psicologia dello sviluppo*. McGraw Hill.
- Scierri, I. D. M. (2017). Stereotipi di genere nei sussidiari di lettura per la scuola primaria. *AG About Gender - Rivista internazionale di studi di genere*, 6. <https://doi.org/10.15167/2279-5057/AG2017.6.12.438>
- Scurati, C. (2002). Il curricolo: costruzione e problemi. In F. Cambi (Eds.), *La progettazione curricolare nella scuola contemporanea*. Carocci.
- Semi, G. (2009). Il mercato come spazio di relazione e di conflittualità interetnica (Porta Palazzo - Torino). In M. Sanfilippo & P. Corti (Eds.), *Storia d'Italia. Annali 24. Migrazioni* (pp. 637–652). Einaudi.

Effects of Reading

- Serafini, F., & Giorgis, C. (2003). *Reading aloud and beyond: fostering the intellectual life with older readers*. Heinemann.
- Seveso, G. (2017). Differenze di genere e libri per l'infanzia: riflessioni sugli stereotipi di genere nei libri scolastici italiani. *Critica Educativa*, 2(2), 107. <https://doi.org/10.22476/revcted.v2i2.100>
- Signorella, M. L., Bigler, R. S., & Liben, L. S. (1993). Developmental Differences in Children's Gender Schemata about Others: A Meta-analytic Review. *Developmental Review*, 13(2), 147–183. <https://doi.org/10.1006/drev.1993.1007>
- Szpunar, G., Sposetti, P., & Marini, S. (2017). Lettura ad alta voce e stereotipi di genere nella prima infanzia. Riflessioni su un'esperienza educativa. *Lifelong Lifewide Learning*, 13(29), 13–30. <https://doi.org/10.19241/lll.v13i29.64>
- Ulivieri, S. (Eds.). (2007). *Educazione al femminile: una storia da scoprire*. Guerini scientifica.
- United Nations. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development: Sustainable Development Knowledge Platform*. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>
- West, C., & Zimmerman, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1(29), 125–151. <https://www.jstor.org/stable/189945>
- West, C. & Zimmerman, D. H. (2009). Accounting for Doing Gender. *Gender and Society*, 23(19) 112–122. <https://www.jstor.org/stable/20676758>



Tenersi nell'instabile del tempo presente.
Una pedagogia della speranza attraverso la letteratura
Holding on to the unstable present time.
A pedagogy hope through literature

Enrico Orsenigo

Ph.D. Student | University of Modena and Reggio Emilia | enrico.orsenigo@unimore.it

ABSTRACT

This contribution aims to explore how a pedagogy of hope, informed by literature, can offer perspectives, interpretations, and frameworks for reflection and action in navigating the present moment. This era, marked by increasing cognitive, if not existential, saturation, complicates the search for "lights", or meaningful trajectories. Faced with the acceleration and fragmentation of contemporary life, individuals often struggle to find coherence and resonance in their experiences. In this context, literature, when placed in the service of pedagogy, emerges as a powerful tool of hope and liberation. Through narrative and symbolic reflection, literary texts provide individuals with the opportunity to engage with alternative realities, fostering new ways of seeing and understanding the world.

Far from being a mere pastime or an intellectual exercise, literature assumes a crucial role in rediscovering new rhythms and deep interpersonal resonances. It opens a privileged channel of connection with the world, allowing for an expansion of perception. Through digressions, variations in rhythm, and non-linear structures – such as the narrative loop – it enables disengagement from the accelerated and fragmented time of the present, offering a renewed axis of resonance. This shift in perspective permits a reconsideration of reality, not solely as an intellectual construct but as a lived, embodied experience.

Literature's ability to revisit reality and intertwine it with new perspectives fosters an understanding that transcends pure rationality. It enables a deeper, more immersive engagement with life, counteracting the superficiality imposed by the frenetic pace of contemporary existence. In doing so, literature cultivates a pedagogy of hope – one that encourages reflection, nurtures critical consciousness, and opens pathways for renewed ways of being in the world.

Keywords: disorientation, pedagogy of hope, literature, fictional characters, resonance

Questo contributo si propone di esplorare come una pedagogia della speranza, informata dalla letteratura, possa offrire prospettive, interpretazioni e strumenti di riflessione e azione per orientarsi nel momento presente. Quest'epoca, segnata da una crescente saturazione cognitiva, se non addirittura esistenziale, complica la ricerca di "luci", di traiettorie significative. Di fronte all'accelerazione e alla frammentazione della vita contemporanea, gli individui spesso faticano a trovare coerenza e risonanza nelle proprie esperienze. In questo contesto, la letteratura, messa al servizio della pedagogia, emerge come uno strumento potente di speranza e liberazione. Attraverso la riflessione narrativa e simbolica, i testi letterari offrono agli individui l'opportunità di confrontarsi con realtà alternative, favorendo nuovi modi di vedere e comprendere il mondo.

Lungi dall'essere un semplice passatempo o un esercizio intellettuale, la letteratura assume un ruolo cruciale nel riscoprire nuovi ritmi e profonde risonanze interpersonali. Essa apre un canale privilegiato di connessione con il mondo, permettendo un'espansione della percezione. Attraverso digressioni, variazioni di ritmo e strutture non lineari – come il ciclo narrativo – consente di sottrarsi al tempo accelerato e frammentato del presente, offrendo un rinnovato asse di risonanza. Questo spostamento di prospettiva permette di ripensare la realtà, non solo come costruzione intellettuale, ma come esperienza vissuta e incarnata.

La capacità della letteratura di rivisitare la realtà e intrecciarla con nuove prospettive favorisce una comprensione che va oltre la pura razionalità. Essa consente un coinvolgimento più profondo e immersivo con la vita, contrastando la superficialità imposta dal ritmo frenetico dell'esistenza contemporanea. In questo modo, la letteratura coltiva una pedagogia della speranza – una pedagogia che incoraggia la riflessione, alimenta la coscienza critica e apre percorsi per rinnovati modi di essere nel mondo.

Parole chiave: disorientamento, pedagogia della speranza, esseri di fantasia, risonanza

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 4 | n. 1 | giugno 2025

Citation: Orsenigo, E. (2025). Tenersi nell'instabile del tempo presente. Una pedagogia della speranza attraverso la letteratura. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 4(1), 64-72. <https://doi.org/10.7347/EdL-01-2025-05>.

Corresponding Author: Enrico Orsenigo | enrico.orsenigo@unimore.it

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

Pensa MultiMedia ISSN 2785-7050 | DOI: 10.7347/EdL-01-2025-05

Effects of Reading

1. Introduzione

Il principio di realtà del tempo presente appare segnato da una crescente *saturazione cognitiva*, per non dire *esistenziale*, un fenomeno che molti studiosi hanno descritto come uno degli elementi centrali della condizione postmoderna (Bauman, 2000). In un contesto dominato dalla proliferazione incontrollata di informazioni, stimoli e scelte, l'individuo contemporaneo si trova a vivere in uno stato di continua *iperstimolazione*, caratterizzato dalla sovrabbondanza di contenuti provenienti da fonti mediali. Questo surplus informativo, lungi dal facilitare l'elaborazione critica e la formazione di una conoscenza stabile, rischia di sovraccaricare le capacità cognitive dell'individuo, generando *ansia e disorientamento* (Hansen, 2020).

Lo sviluppo delle tecnologie digitali ha esacerbato questo processo, contribuendo da un lato ad una rivoluzione senza precedenti nella relazione con le macchine, schiudendo scenari evolutivi per la gran parte delle discipline (Floridi, 2017), con ricadute al contempo positive negative (simultaneamente, non più in una logica e/o); dall'altro lato, alla creazione di un'«economia dell'attenzione» (Citton, 2017; Davenport & Beck, 2001) in cui l'attenzione umana diviene la risorsa più preziosa e contesa, “raccolta” attraverso sofisticate profilazioni e algoritmi di sorveglianza.

In aggiunta, la molteplicità di scelte e di opzioni disponibili nella vita contemporanea, dall'intrattenimento alla politica, alimenta un senso di instabilità e precarietà, dove la libertà di scegliere sembra paradossalmente tradursi in una paralisi decisionale – *choice overload* (Schwartz, 2004; Shanmugasundaram & Tamilarasu, 2023). La saturazione del principio di realtà non consiste solo nell'eccesso di opzioni o di informazioni, ma anche nella perdita di un ancoraggio stabile su cui fondare le proprie decisioni e identità. In questo contesto, il tempo presente diventa il luogo di una continua sospensione e incertezza, dove le risposte definitive sembrano sempre più irraggiungibili.

In merito a questo scenario, alcuni autori (Albarea, 2006; Baudrillard, 1992; Sennett, 2024) definiscono *società della prestazione* e del consumo incessante una società in cui la sovrabbondanza di possibilità genera un senso di alienazione, perdita di significato e instabilità. La mancanza di orientamenti stabili e condivisi rende il soggetto contemporaneo vulnerabile a una frammentazione dell'esperienza e a una percezione di *impermanenza* costante. Jean Baudrillard, nella sua opera *Simulacres et simulation* (1981), ha definito quest'epoca l'epoca delle grandi macchine di sintesi, che si innestano in una vita quotidiana priva di “forza gravitazionale”, ossia di orbite di senso, fondamentali per il riconoscimento della propria singolarità e di quest'ultima in una collettività, in una comunità.

In questo quadro, diventa cruciale ripensare gli strumenti pedagogici e culturali in grado di accompagnare l'individuo nell'attraversamento di questa complessità.

La letteratura, come la pedagogia, può essere un potente strumento di speranza e liberazione. Attraverso la narrazione e la riflessione simbolica, i testi letterari offrono agli individui l'opportunità di confrontarsi con realtà alternative, di esplorare scenari di oppressione e di riscatto, e di sviluppare una consapevolezza critica del mondo. La letteratura, in quanto spazio di riflessione e immaginazione, può costituire un baluardo contro l'eccesso informativo, fornendo modalità di riflessione e azione veicolate dai personaggi, e dalle peripezie che essi si ritrovano ad affrontare; la letteratura diventa un vero e proprio strumento di orientamento, al pari delle bussole e dei sonar (Cambi, 2019; Carroll, 2007; Orsenigo, 2024a), in grado di restituire *speranza* in un mondo instabile.

2. L'anello: realtà-romanzo-realtà

La letteratura, troppo spesso relegata al rango di passatempo o raffinato esercizio intellettuale, si rivela in realtà come una pratica essenziale per l'esistenza, un salvacondotto per ritrovare nuovi ritmi e profonde ri-

Effects of Reading

sonanze interpersonali. In un mondo caratterizzato da un'accelerazione costante e da un crescente senso di alienazione, come descrive Hartmut Rosa (2015), la letteratura può aprire un canale privilegiato di connessione tra il soggetto e il mondo, tra l'individuo e gli altri, restituendo uno spazio di respiro e una nuova sintonia con ciò che ci circonda.

Rosa definisce la "risonanza" (2023) come quella particolare modalità di relazione con il mondo che ci permette di percepirlo non come qualcosa di distante e controllabile, ma come un'entità viva, con cui possiamo entrare in dialogo e a cui possiamo rispondere emotivamente e intellettualmente. In questo senso, la letteratura offre un'opportunità unica per generare questa risonanza, attraverso la quale i lettori non solo si immergono in mondi narrativi, ma anche ritrovano un modo di sentire e comprendere che rispecchia e amplifica le esperienze reali (Barbero, 2023).

La narrazione, con le sue digressioni, le sue variazioni di ritmo e le sue strutture non lineari – come nel caso dell'anello narrativo, che si riprenderà più sotto – permette di disallineare il tempo accelerato e frammentato del presente, offrendo un nuovo asse di risonanza. La capacità della letteratura di ritornare sulla realtà, di intrecciarla con nuove prospettive, dà vita a una forma di comprensione che va oltre il semplice ragionamento intellettuale: offre un'esperienza vissuta di quel mondo che spesso si ha il tempo di percepire solo in modo superficiale.

Il concetto di risonanza trova qui un'alleanza naturale con l'opera narrativa: leggere un romanzo o una poesia non è solo un'esperienza estetica, ma un processo di riconnessione, un modo per tornare in contatto con quei ricordi, emozioni e relazioni che determinano la condizione umana. Non solo, perché attraverso un congegno che prende il nome di personaggio letterario, il soggetto-lettore ha l'opportunità di sperimentare esperienze altrimenti inaccessibili nella realtà fattuale o, ancora, esperienze eccessivamente coinvolgenti in termini di trasgressione; in queste ultime, è centrale il concetto di empatia negativa (Ercolino & Fusillo, 2022) che evidenzia come la ricchezza che si ricava dai metamessaggi educativi di un'opera dipende non tanto da emozioni, cognizioni e sentimenti positivi, ma da *tutta* l'intera gamma di crome morali e sentimentali in gioco, comprese quelle che superficialmente il senso comune identifica come negative.

In questo modo, la lettura diventa uno strumento per sfuggire alla logica utilitaristica e accelerata del tempo contemporaneo e riscoprire il valore della lentezza, dell'ascolto e persino delle "perturbazioni", ossia di storie che non fanno tornare i conti, e proprio per questo schiudono "angoli visuali" alternativi, inattuali, purtuttavia praticabili.

La letteratura, quindi, non può essere intesa esclusivamente come fuga dal mondo, ma un mezzo per riappropriarsene, per ristabilire un dialogo intimo e risonante con ciò che costituisce il "dintorno", in tutti i suoi elementi viventi e non viventi.

Un narratore non può e non deve limitarsi a esporre i fatti come farebbe uno storico, come già ammoniva Aristotele nel ventitreesimo capitolo della *Poetica* (1998). Il suo consiglio era quello di intrecciare gli eventi tra loro, evitando che la narrazione venisse schiacciata su una semplice linea temporale. Utilizzare *flashback*, *flashforward* e non preoccuparsi della cronologia erano tecniche suggerite per rendere la narrazione più complessa e sfaccettata, fino a giungere a un'invenzione, se necessario.

Nella composizione ad anello, il narratore inizia a raccontare una storia, ma interrompe il flusso per tornare a un momento precedente, utile a spiegare un aspetto cruciale della narrazione. In alcuni casi, può risalire ulteriormente nel passato, a un episodio o oggetto ancora più remoto, che chiarirà un passaggio appena affrontato, per poi, gradualmente, ritornare al presente, al punto da cui si era allontanato per fornire il contesto degli antefatti.

L'imitazione della realtà, deve realizzarsi attraverso ripetizioni e variazioni, simili al lavoro dei rapsodi, giocando su ritmi, suoni e differenze per recuperare la capacità di narrare. In effetti, come emerge in *Tre anelli* di Daniel Mendelsohn (2021), esiste una distrazione creatrice – concetto distinto dalla digressione, come sottolinea Mendelsohn stesso. La distrazione creativa è un atto volto a generare nuove associazioni, prendendo temporaneamente le distanze dal testo. È uno scarto necessario, che consente di aprire possibilità

Effects of Reading

inedite di senso là dove non si intravede ancora alcun punto d'arrivo. Diversa è invece la digressione, che già contiene in sé il germe di ciò verso cui tende. Essa porta con sé una forma di straniamento, nel senso proposto da Šklovskij: per spiegare qualcosa, la digressione non la nomina direttamente, ma la evoca partendo da lontano, ricostruendo l'intera situazione che la circonda, senza mai ricorrere alla parola che la definirebbe, nemmeno parzialmente.

A differenza della distrazione creativa, che genera un approdo a partire da un'assenza, la digressione è un percorso che trasforma il punto d'arrivo, pur partendo da una pre-comprensione di ciò che si vuole esprimere. È in questo movimento obliquo che il senso si arricchisce, prendendo forma proprio attraverso il divagare.

Anche la letteratura, in particolare il romanzo, può instaurare una relazione circolare con la realtà, tornando su di essa con nuovi significati, che la tecnologia alfabetica – nella forma della pagina di un'opera letteraria – può infondere nella vita del lettore.

Ma come funziona questo anello tra realtà, romanzo e realtà? E in che modo può aprire nuove possibilità di comprensione, consentendo di trovare punti fermi nell'instabilità del tempo presente? Per rispondere a tali domande, si può partire da un'affermazione di Rainer Maria Rilke:

Per scrivere un verso bisogna vedere molte città, uomini e cose, bisogna conoscere gli animali, bisogna capire il volo degli uccelli e comprendere il gesto con cui i piccoli fiori si aprono al mattino. Bisogna saper ripensare a itinerari in regioni sconosciute, a incontri inaspettati e congedi previsti da tempo, a giorni dell'infanzia ancora indecifrati, ai genitori che eravamo costretti a ferire quando portavano una gioia e non la comprendevamo (era una gioia per qualcun altro), a malattie infantili che cominciavano in modo così strano con tante profonde e gravi trasformazioni, a giorni in stanze silenziose e raccolte e a mattine sul mare, al mare soprattutto, a mari, a notti di viaggio che passavano con un alto fruscio e volavano assieme alle stelle e ancora non è sufficiente poter pensare a tutto questo. Bisogna avere ricordi di molte notti d'amore, nessuna uguale all'altra, di grida di partorienti e di lievi, bianche puerpere addormentate che si rimarginano. Ma bisogna anche essere stati accanto ad agonizzanti, bisogna esser rimasti vicino ai morti nella stanza con la finestra aperta e i rumori intermittenti. E non basta ancora avere dei ricordi. Bisogna saperli dimenticare, quando sono troppi, e avere la grande pazienza di attendere che ritornino. Perché i ricordi in sé ancora non sono. Solo quando diventano sangue in noi, sguardo e gesto, anonimi e non più distinguibili da noi stessi, soltanto allora può accadere che in un momento eccezionale si levi dal loro centro e sgorgi la prima parola di un verso. (Rilke, 1974, p. 13)

Questo testo si collega al concetto di "anello" attraverso la riflessione sul processo di scrittura poetica e narrativa come un movimento ciclico di accumulazione, riflessione e ritorno. Rilke descrive l'atto di scrivere come un processo complesso che richiede l'esperienza profonda e variegata del mondo – un'esplorazione di città, persone, incontri, emozioni e ricordi. Come nell'anello narrativo, il percorso dello scrittore non è lineare: il poeta (e più in generale chi narra e deposita in un supporto esterno la sua narrazione) deve tornare sui suoi ricordi, riviverli, dimenticarli e attendere che ritornino trasformati. Solo quando questi ricordi non sono più riconoscibili e, con Rilke, si fondono con la sua persona, diventando parte integrante del suo sguardo e del suo gesto, si potrà produrre un verso autentico.

Il parallelismo con la struttura narrativa ad anello emerge nell'idea che, per produrre un'opera significativa, non ci si limita a riportare eventi o esperienze così come sono accaduti (similmente al semplice registro temporale o cronologico). Al contrario, c'è un processo di ritorno e di trasformazione che porta a nuove interpretazioni della realtà.

La narrazione deriva da un continuo intreccio tra esperienza vissuta e memoria, tra immersione nel passato e ritorno al presente. L'anello narrativo, in questi termini, propone un ciclo di accumulazione, digressione e ritorno, in cui il viaggio nel tempo (o nella memoria) non è lineare, ma serve a riconnettere frammenti di realtà per generare un nuovo significato. Inoltre, l'idea di "dimenticare i ricordi" per poi farli

Effects of Reading

riaffiorare, trasfigurati, riflette l'atto di riscrivere e reinterpretare la realtà, proprio come fa il romanzo che ritorna sulla realtà stessa con nuovi significati.

Tornando ad Hartmut Rosa (2015), nel contesto dell'accelerazione sociale, il mondo sembra risuonare sempre meno con i sensi umani e la nostra capacità di percepirlo. L'eccesso di mediazioni tecnologiche, la sovrabbondanza di informazioni e gli incessanti stimoli sensoriali creano una distanza sempre maggiore tra il soggetto e il reale, riducendo la capacità di entrare in contatto *vivo* con gli eventi della realtà fattuale. La risonanza, intesa da Rosa come una relazione viva e responsiva con il mondo, viene soffocata da questa saturazione di esperienze frammentarie e dall'assenza di profondità, che limita la possibilità di esplorare le cause profonde dei fenomeni e riduce la nostra riflessività.

In tale scenario, la letteratura si propone come un asse alternativo di risonanza, capace di compensare la perdita di connessione con la realtà esterna attraverso un dialogo profondo con la fantasia. Gli esseri immaginari veicolati dalle narrazioni letterarie offrono un terreno fertile (educativo) per esperienze di senso che possono infondere nuova vitalità negli schemi di riflessione e di azione. Se il mondo reale appare distante e sfuggente, la letteratura permette di instaurare una risonanza più intima, che non solo coinvolge la sfera emotiva e cognitiva, ma offre anche modelli alternativi di comprensione ed enazione con la realtà. Certo, in una certa misura la letteratura potrebbe essere intesa come un'ulteriore medium che va ad innestarsi nelle relazioni; tuttavia, se si vuol parlare di letteratura come strumento, essa può essere identificata come una "zona" (Del Giudice, 2023) destinata, come detto in precedenza, a retroagire nelle nostre esperienze psicologiche ed esistenziali pregresse. Non è un semplice mezzo: il suo carattere utilitaristico viene superato dal carattere disinteressato, in-utile, dalla sua funzione curatrice del pensiero (Stiegler, 2024).

Il potenziale della letteratura come asse di risonanza risiede nella sua capacità di proporre mondi di fantasia che, pur non esistendo fisicamente, riflettono le dinamiche più profonde dell'esperienza umana. I personaggi e le situazioni immaginarie, liberati dai vincoli del reale, ci permettono di esplorare emozioni, relazioni e dilemmi esistenziali in modo amplificato e più diretto. Attraverso questi processi narrativi, siamo portati a risuonare con esperienze che trascendono il quotidiano, ma che allo stesso tempo mettono in luce aspetti fondamentali della condizione umana.

In un certo senso, la letteratura crea una sorta di "zona franca" in cui è possibile, passando per l'alfabeto, ristabilire connessioni perdute con il mondo, attraverso la finzione. Ciò che avviene nel racconto – la formazione di legami con i personaggi, l'immersione nelle loro vicende e la riflessione sui loro conflitti – è in grado di riflettersi e retroagire sulla nostra vita quotidiana, trasformando l'osservazione e il modo di percepire (Cometa, 2017; Gallese & Morelli, 2024).

3. Due pedagogie della Speranza

Prima di stringere un raccordo tra letteratura e pedagogia della speranza bisogna esaminare che cosa si intende, con questo secondo termine, da almeno due prospettive; le due prospettive scelte sono quelle di Paulo Freire e di bell hooks (sic!). Di seguito, un breve excursus per inquadrare i punti di somiglianza e differenza di queste due posizioni.

La pedagogia della speranza di Paulo Freire (1992/2014) e la pedagogia di bell hooks (2022), pur condividendo un obiettivo comune di trasformazione sociale ed emancipazione, presentano approcci distinti, riflettendo le loro differenti prospettive e contesti storici. Entrambi vedono l'educazione come un potente strumento di liberazione, ma il modo in cui concepiscono e strutturano il processo educativo varia significativamente, sia nel metodo che nei concetti chiave.

Freire offre una visione dell'educazione radicata nella riflessione critica e nell'azione collettiva. Qui, la speranza, non è un semplice ottimismo, ma una forza mobilitante che nasce dalla consapevolezza delle condizioni di oppressione e dalla convinzione che la trasformazione è possibile. In questo contesto, la spe-

Effects of Reading

ranza diventa un elemento della prassi educativa: è la condizione che consente agli oppressi di immaginare e costruire un mondo nuovo, diverso da quello attuale, ma solo attraverso una partecipazione attiva e un processo di riflessione critica, la *coscientizzazione*. Per Freire, la relazione educativa si fonda su un dialogo profondo tra insegnante e studente, dove entrambi sono coinvolti in un processo di apprendimento reciproco, in cui l'esperienza e la teoria si intrecciano per un cambiamento effettivo. La speranza, quindi, è politica e collettiva, strettamente connessa all'azione e alla lotta comune per la giustizia sociale.

Il concetto di "oppressione" e di conseguenza quello di "oppressi", oggi, per quanto riguarda le società occidentali, identifica un tipo di soggetto diverso da quello a cui si riferiva Freire. Ai fini del presente contributo, può essere sufficiente dire che oppressi sono anche coloro che hanno perso o stanno perdendo la speranza perché i percorsi che vorrebbero perseguire non trovano un riscontro positivo nelle logiche e nelle richieste efficientiste della società.

D'altra parte, bell hooks, attinge alle idee di Freire, ma le arricchisce a partire dalla sua esperienza di donna afroamericana femminista. Hooks introduce il concetto di trasgressione come centrale per l'educazione liberatoria; non riguarda solo il rompere con le norme convenzionali dell'insegnamento, ma è un atto di resistenza contro le strutture di potere oppressive, come il razzismo e il sessismo. In questa prospettiva, l'aula diventa uno spazio radicale in cui gli studenti possono confrontarsi con le disuguaglianze che dominano la loro vita quotidiana. La pedagogia di hooks coinvolge l'intero essere dello studente. Si tratta di uno spazio di trasformazione in cui le voci emarginate possono emergere, e le esperienze personali diventano risorse fondamentali per costruire un sapere autentico (Crocetta, 2024).

Hooks pone l'accento sull'amore come forza trasformativa; inteso come cura, empatia e rispetto reciproco, come fondamento del processo educativo. Se Freire pone il dialogo al centro della sua pedagogia, per hooks il cuore dell'educazione sta nella costruzione di comunità basate su relazioni autentiche, dove l'insegnante e gli studenti si impegnano a costruire legami di solidarietà che possono superare le gerarchie di potere esistenti.

Due domande: come queste due visuali della pedagogia della speranza possono stringere un raccordo educativo con la letteratura? E in che senso, tale raccordo, vivifica le interpretazioni e il tempo vissuto nella realtà quotidiana?

Le due posizioni si intrecciano con il potenziale della letteratura di infondere speranza nella vita quotidiana, offrendo percorsi alternativi di trasformazione personale e collettiva. Entrambi vedono l'educazione come un atto politico, emotivo e comunitario che può essere esteso al ruolo della letteratura nella società.

L'idea freireriana di "coscientizzazione" – il processo attraverso cui le persone sviluppano una consapevolezza critica delle strutture di oppressione – trova un potente alleato nella letteratura. Questa può fungere da strumento per esplorare ingiustizie, disuguaglianze e oppressioni, impegnando i lettori in una riflessione critica sul mondo in cui vivono. Proprio come la pedagogia della speranza di Freire incoraggia l'azione riflessiva, la letteratura permette ai lettori di immaginare di esplorare possibilità di cambiamento e di trovare nella parola scritta una via per sfidare l'ordine costituito. E questo succede sia impegnandosi nella lettura di "mondi possibili" (che nelle condizioni attuali potrebbero esistere) sia nella lettura di "mondi impossibili"; anche i secondi consentono di prendere temporaneamente le distanze dalle logiche del presente fattuale concedendo spazi per l'esegesi del sé. Si tratta, tuttavia, anche di una dimensione – quella della *coscientizzazione* attraverso la lettura della letteratura – che si sviluppa nell'atto stesso del leggere. Un processo che richiede attenzione, contemplazione, raccoglimento; un esercizio interiore che coinvolge il lettore sia nel rapporto con sé stesso sia nella relazione viva con il testo. Un'esperienza, questa, che supera di gran lunga l'idea della letteratura come mera evasione: ci troviamo, piuttosto, al cuore di una concezione della letteratura come trasformazione dell'io, del proprio modo di abitare il mondo, come assunzione di una nuova responsabilità della propria presenza.

Quando un individuo si immerge in una narrazione, si crea uno spazio virtuale d'incontro (Orsenigo, 2024b; Rossi & Orsenigo, 2022). La letteratura diventa un mezzo di "prassi", un atto di resistenza culturale

Effects of Reading

che alimenta il desiderio di trasformazione. Le storie di lotta e di emancipazione, ma anche quelle di umanità e vulnerabilità, possono risuonare con i lettori e fornire nuovi strumenti per affrontare la realtà, per risvegliare la speranza di un cambiamento. In questo senso, bell hooks aggiunge un'altra dimensione al ruolo della letteratura nell'infondere speranza; si è detto che hooks vede l'educazione come un atto trasgressivo, che sfida le norme di potere dominanti. La letteratura può svolgere un ruolo simile, rompendo con le narrazioni dominanti (*master narratives*) e permettendo l'emersione di voci marginalizzate (*punti di svolta*), storie non raccontate e punti di vista sovversivi. La tensione trasgressiva rappresenta la modalità attraverso cui, indipendentemente dall'epoca in cui è collocato, un personaggio fittizio attraversa momenti in cui si ritrova intrappolato in un destino che tenta di decifrare e superare. Lo fa rompendo schemi consolidati, generando nuove configurazioni narrative e ridefinendo le relazioni con gli altri personaggi. La trasgressione, dunque, si manifesta come capacità di incidere attivamente sulla trama e persino sulla società circostante. Figure come Raskol'nikov, Stoner o Roquentin testimoniano come il desiderio di differenziazione, lo "scalpitare" all'interno della ripetizione quotidiana, costituisca una sorta di unità fondamentale dell'esperienza umana.

La letteratura non solo risveglia la speranza, ma diventa uno spazio di resistenza. Le persone che sono state escluse o marginalizzate possono trovare qui una *piattaforma di comprensione*; si può affermare, con Del Giudice (2023), che la "zona" della pagina scritta è strutturalmente democratica, perché accoglie voci scomode, antagoniste, e al contempo accoglie ogni tipo di lettore. La letteratura, in questi termini, "risuona" come *hotspot di accoglienza*. L'*hotspot*, (letteralmente in italiano punto caldo o punto di accesso) o punto di crisi, è un campo, una struttura o un centro concepito ed allestito come punto di primo approdo e accoglienza.

Ma oltre alla trasgressione, seguendo hooks, la letteratura diventa cura dell'esperienza umana condivisa, dell'empatia verso l'altro e nella costruzione di comunità. La letteratura, sempre seguendo la visuale di hooks, ha il potere di costruire ponti tra persone e generazioni diverse, di fornire al lettore delle esperienze affettive.

È tema dell'ultimo paragrafo presentare un esempio di "figure della speranza", che sono anche "figure affettive di fantasia", tratte da opere letterarie. La figura scelta è "nata" negli anni Novanta del secolo scorso dalla penna di Antonio Tabucchi. Si tratta del dott. Pereira e delle vicende che lo vedono protagonista nel romanzo *Sostiene Pereira*.

4. Note conclusive: un essere di fantasia come veicolo di speranza

Sostiene Pereira di Antonio Tabucchi (1994) emerge non solo come un racconto di formazione personale ma anche come una profonda riflessione educativa sui valori della libertà, del coraggio e della responsabilità individuale.

Il dott. Pereira, inizialmente distaccato e apolitico, si trova confrontato con la realtà del fascismo e della repressione attraverso incontri e dialoghi che scuotono le sue convinzioni più radicate. Questo processo di metamorfosi, intrecciato a riferimenti culturali e letterari, non solo narra la storia di una presa di coscienza, ma funge anche da catalizzatore per un esame interiore nel lettore. Il romanzo, quindi, diviene uno strumento educativo che interpella direttamente l'*ethos* del lettore (Albarea, 2015; Calvino, 1991; Mascia, 2023), invitandolo a riflettere sulla propria posizione nei confronti delle ingiustizie e sulla forza della propria voce in contesti di silenzio imposto attraverso le censure e le distorsioni comunicative.

Uno dei pilastri su cui *Sostiene Pereira* costruisce il suo messaggio educativo è il cast di personaggi, ognuno dei quali incarna differenti aspetti dell'educazione morale e intellettuale che il romanzo intende trasmettere. Pereira stesso è una figura chiave, rappresentando il processo di maturazione e cambiamento. Inizialmente recluso nel suo mondo di routine giornalistica e memore del passato, Pereira è stimolato al

Effects of Reading

cambiamento dall'incontro con Monteiro Rossi, un giovane critico letterario pieno di ideali rivoluzionari la cui vita è segnata dalla precarietà. Rossi rappresenta il catalizzatore del cambiamento per Pereira, sfidando le sue vedute politiche e personali e inducendolo a prendere posizione in un contesto di oppressione politica. Attraverso le sue riflessioni e le sue azioni, Rossi simboleggia l'impatto che una singola vita, sebbene brevissima e turbolenta, può avere su chi è testimone delle sue convinzioni.

Il dott. Cardoso, un medico della clinica talassoterapica dove Pereira va in cura per una settimana, funge da mentore filosofico e spirituale, discutendo di questioni di etica, responsabilità e la natura dell'anima, che ampliano la comprensione e la consapevolezza di Pereira. Questi "scambi" sottolineano l'importanza del dialogo intellettuale come forma di educazione continua, cruciale non solo per l'auto-sviluppo, ma anche come preparazione all'azione in tempi turbolenti (Nafisi, 2024).

Cardoso offre a Pereira non solo la cura per il suo corpo ma anche e soprattutto delle teorie attraverso le quali leggere i fenomeni disgreganti della politica e della società (come durante la lunga conversazione sulla "confederazione delle anime", teoria che il dott. Cardoso attribuisce a Théodule Ribot e Pierre Janet).

Così Pereira si interroga sulla propria passività e su come questa possa essere superata attraverso l'azione e l'assunzione di responsabilità personali.

Cardoso funge da contrappunto ai personaggi più idealisti e radicali come Monteiro Rossi, mostrando un approccio più misurato alla resistenza. La sua figura rappresenta una voce di equilibrio e ponderazione, che invita a una resistenza più "sottile", rispetto alle azioni più eclatanti e visibili di altri personaggi.

Tabucchi utilizza i suoi personaggi non solo per far avanzare la trama, ma come "congegni" di educazione. Essi insegnano al lettore che l'educazione non avviene solo nei luoghi dedicati all'educazione formale, ma anche e soprattutto attraverso le interazioni umane e le scelte personali che ci troviamo a fare ogni giorno.

Non si possono non ricordare le pubblicazioni settimanali nel giornale *Lisboa*, dove Pereira opta per la traduzione e pubblicazione di stralci di romanzi francesi dell'Ottocento, che tuttavia non hanno solo una funzione di divertimento e piacere della lettura, ma anche e forse soprattutto una funzione di resistenza e di coltivazione indiretta del pensiero critico. La selezione di Pereira si farà a poco a poco sempre più accurata, man mano che il regime di Salazar, attraverso la polizia (vera e finta), renderà più angosciante la vita dei cittadini.

Al contempo, è necessario ricordare la fermezza di Pereira nei confronti della finta polizia che, nel penultimo capitolo del libro, farà visita al suo appartamento dopo aver scoperto che Monteiro Rossi riceveva vito e alloggio dal dottore. In questa scena, appassionante e tragica, Pereira cerca in ogni modo di tenere allo zerbino d'ingresso i tre malintenzionati. Resiste, nonostante le percosse, nonostante la pistola puntata al volto, ma non riuscirà a mettere in salvo Monteiro Rossi.

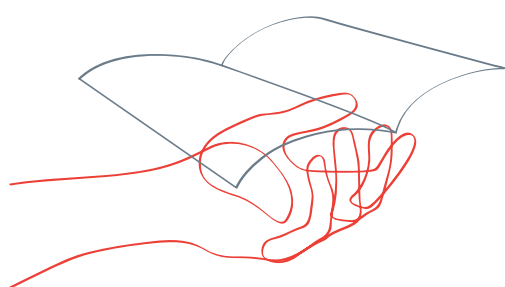
Alla fine dell'opera, Pereira esprime tutto il rigore e la lucidità di cui è capace scrivendo una lunga denuncia facendo nomi, cognomi, indirizzi, oggetti utilizzati e riferimenti esatti di data e ora. Lascerà il suo quartiere, la sua città, i posti del cuore, per recarsi in un posto non specificato; lascerà tutto, naturalmente poche ore prima dell'uscita del *Lisboa*, che contiene la lunga denuncia.

Il dott. Pereira, che non può più fare visita al suo autore, al primo essere umano "incontrato", che rispondeva al nome di Antonio Tabucchi, è tuttavia destinato ad incontrare molti altri esseri umani, talora anche ripetutamente perché quella del dottore è una storia non solo da leggere ma anche da rileggere, perché aiuta a coltivare il pensiero critico e a costruire il proprio senso di resistenza contro le ingiustizie, a sopportare i "venti" contrari della politica; la goffaggine, l'inquietudine conoscitiva, la nostalgia di questo personaggio (insieme ai suoi compagni e compagne) hanno la forza educativa di infondere interpretazioni e modelli mentali.

Effects of Reading

Riferimenti bibliografici

- Albarea, R. (2006). *Creatività sostenibile. Uno stile educativo*. Imprimatur.
- Albarea, R. (2015). *Luci peregrine, sospese, diffuse (e soffuse)*. ETS.
- Aristotele. (1998). *Poetica*. Laterza.
- Barbero, C. (2023). *Quel brivido nella schiena. I linguaggi della letteratura*. Il Mulino.
- Baudrillard, J. (1981). *Simulacres et Simulation*. Éditions Galiée.
- Baudrillard, J. (1992). *L'altro visto da sé*. Costa & Nolan.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Polity Press.
- Calvino, I. (1991). *Perché leggere i classici*. Mondadori.
- Cambi, F. (2019). Formarsi tra i romanzi. *Studi sulla formazione*, 22(1), 125-135. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-25559.
- Carroll, J. (2007). *The Adaptive Function of Literature*. In C. Martindale, P. Locher, & V. M. Petrov (Eds.), *Evolutionary and neurocognitive approaches to aesthetics, creativity and the arts* (pp. 31-45). Routledge.
- Citton, Y. (2017). *L'économie de l'attention: Nouvel horizon du capitalisme?* La Découverte.
- Cometa, M. (2017). *Perché le storie ci aiutano a vivere. La letteratura necessaria*. Raffaello Cortina.
- Crocetta, C. (2024). *Lasciare una buona traccia. Per uno stile democratico dell'insegnante di diritto*. Pacini Giuridica.
- Davenport, T. H., & Beck, J. C. (2001). *The Attention Economy: Understanding the New Currency of Business*. Harvard Business School Press.
- Del Giudice, D. (2023). *Del narrare*. Einaudi.
- Ercolino, S., & Fusillo, M. (2022). *Empatia Negativa. Il punto di vista del male*. Bompiani.
- Floridi, L. (2017). *La quarta rivoluzione: come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Raffaello Cortina.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio a La pedagogia degli oppressi*. Edizioni Gruppo Abele. (Opera originale pubblicata nel 1992).
- Gallese, V., & Morelli, U. (2024). *Che cosa significa essere umani? Corpo, cervello e relazione per vivere nel presente*. Raffaello Cortina.
- Hansen, M. (2020). *Feed-Forward: On the Future of Twenty-First-Century Media*. University of Chicago Press.
- Hooks, B. (2022). *Insegnare comunità. Una pedagogia della speranza*. Meltemi.
- Mascia, T. (2023). Pedagogia del leggere per piacere. Il ruolo della motivazione e l'identità del lettore. *Pedagogia più Didattica*, 9(1), 133-143. <https://doi.org/10.14605/PD912309>.
- Mendelsohn, D. (2021). *Tre Anelli. Una storia di esilio, narrazione e destino*. Einaudi.
- Nafisi, A. (2024). *Leggere pericolosamente*. Adelphi.
- Orsenigo, E. (2024a). Dallo stato alfabetico all'incorporazione. La funzione educativa della letteratura. *Corpo, Società, Educazione*, 1(1), 39-52. <https://doi.org/10.14605/CSE112402>.
- Orsenigo, E. (2024b). Letteratura come acceleratore esperienziale: un'esplorazione educativa. *Pedagogia più Didattica*, 10(2), 134-146. <https://doi.org/10.14605/PD1022410>.
- Rilke, R. M. (1974). *I quaderni di Malte Laurids Bridgge*. Adelphi.
- Rosa, H. (2015). *Accelerazione e alienazione*. Einaudi.
- Rosa, H. (2023). *Risonanza e vita buona. Educazione e capitalismo accelerato*. Scholé.
- Rossi, L., & Orsenigo, E. (2022). Pensare per orientare. Suggestioni su convivialità e società degli apprendimenti. A partire dalle lezioni americane di Italo Calvino. *The Lab's Quarterly*, XXIV, 3, <https://doi.org/10.13131/1724-451x/g1pr-2q28>.
- Schwartz, B. (2004). *The Paradox of Choice: Why More Is Less*. Harper Perennial.
- Sennett, R. (2024). *La società del palcoscenico*. Feltrinelli.
- Shanmugasundaram, M., & Tamilarasu, A. (2023). The impact of digital technology, social media, and artificial intelligence on cognitive functions: a review, *Frontiers in Cognition*, 2, <https://doi.org/10.3389/fcogn.2023.1203077>.
- Stiegler, B. (2024). *Pensare, curare. Riflessioni sul pensiero nell'epoca della post-verità*. Meltemi.
- Tabucchi, A. (1994). *Sostiene Pereira*. Feltrinelli.



Parole che accolgono: lettura ad alta voce e pratiche inclusive nell'educazione.
Ricerca, revisione e mappatura della letteratura internazionale
Welcoming words: read-aloud practices and inclusive education.
research, review, and mapping of the international literature

Sabrina Lucilla Barone

Ph.D. Student | Pegaso Digital University & IUL Digital University | sabrinLucilla.barone@unipegaso.it – s.barone@iuline.it

ABSTRACT


This article presents a systematic review and mapping of international literature on read-aloud practices as an inclusive educational strategy. Based on a corpus of peer-reviewed studies published between 1997 and 2025, the paper analyzes approaches, tools, target groups, and educational contexts, with specific attention to the themes of accessibility, representation, and participation. The findings highlight three main areas of impact: linguistic and cognitive development, building affective relationships, and enhancing inclusion through assistive technologies and participatory design. Nevertheless, several critical issues emerge, including the scarcity of longitudinal studies, the marginalization of non-dominant languages, and the lack of intersectional perspectives. In light of these findings, the article proposes reframing reading aloud as a transformative pedagogical tool capable of valuing the plurality of voices and contributing to educational justice. The paper concludes with future research directions and implications for teaching practice.

Keywords: reading aloud, inclusion, accessibility, educational technologies, representation, educational justice

Questo articolo presenta una revisione sistematica e una mappatura della letteratura internazionale sulle pratiche di lettura ad alta voce come strategia educativa inclusiva.

Il documento, fondato su un corpus di studi sottoposti a revisione paritaria pubblicati tra il 1997 e il 2025, esamina approcci, strumenti, gruppi target e contesti educativi, con un'attenzione particolare rivolta ai temi dell'accessibilità, della rappresentazione e della partecipazione. I risultati dello studio evidenziano tre principali aree di impatto: lo sviluppo linguistico e cognitivo, la costruzione di relazioni affettive e il miglioramento dell'inclusione attraverso tecnologie assistive e progettazione partecipativa. Tuttavia, emergono anche alcune criticità, tra cui la scarsità di studi longitudinali, la marginalizzazione delle lingue non dominanti e l'assenza di prospettive intersezionali. Alla luce di tali evidenze, l'articolo propone di ripensare la lettura ad alta voce come strumento pedagogico trasformativo, capace di valorizzare la pluralità delle voci e di contribuire alla giustizia educativa. Il lavoro si conclude con alcune indicazioni per future linee di ricerca e implicazioni per la pratica didattica.

Parole chiave: inclusione, accessibilità, tecnologie educative, rappresentazione, giustizia educativa

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 4 | n. 1 | giugno 2025

Citation: Barone, S. L. (2025). Parole che accolgono: lettura ad alta voce e pratiche inclusive nell'educazione. Ricerca, revisione e mappatura della letteratura internazionale. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 4(1), 73-94. <https://doi.org/10.7347/EdL-01-2025-06>.

Corresponding Author: Sabrina Lucilla Barone | sabrinLucilla.barone@unipegaso.it - s.barone@iuline.it

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

Pensa MultiMedia ISSN 2785-7050 | DOI: 10.7347/EdL-01-2025-06

Effects of Reading

1. Introduzione

In un tempo in cui l'educazione è chiamata a farsi sempre più dialogica, responsiva e inclusiva, la lettura ad alta voce si rivela una pratica dal potenziale straordinariamente attuale. Non si tratta soltanto di un'eredità pedagogica antica o di una strategia didattica funzionale allo sviluppo linguistico: leggere ad alta voce è un atto profondamente relazionale, capace di creare spazi di incontro tra voci, corpi e immaginari. È un gesto formativo che dà forma a legami, costruisce comunità e genera appartenenza, contribuendo a dare senso al tempo condiviso della relazione educativa.

Nell'intreccio tra oralità, corporeità e affettività, questa pratica attiva dimensioni che travalicano la sfera cognitiva per investire quella simbolica e identitaria, configurandosi come uno spazio educativo in cui agency, riconoscimento e partecipazione possono prendere forma in modi accessibili e inclusivi (Coakley-Fields, 2019; Skrlac Lo & Wiseman, 2024; Villegas et al., 2023). Non è un caso che, storicamente, la lettura ad alta voce sia stata associata a gesti collettivi e rituali: ha custodito memorie condivise, generato ponti tra generazioni e nutrito immaginari culturali. In ambito scolastico, essa ha contribuito allo sviluppo del linguaggio, della comprensione testuale e dell'ascolto attivo, sostenendo processi di alfabetizzazione che si fondano sulla relazione e sull'esperienza incarnata del testo (Reese & Harris, 1997; Swanson et al., 2011).

Tuttavia, il suo valore più profondo si manifesta quando la voce che legge diventa presenza educativa capace di abitare le differenze, di accogliere la pluralità e di sostenere l'emersione delle soggettività. In ambienti educativi sensibili alla giustizia sociale, la lettura condivisa si configura come spazio generativo in cui le narrazioni personali si intrecciano con quelle letterarie, dando luogo a esperienze di riconoscimento reciproco e co-costruzione del senso. È in questi scenari che la lettura si trasforma in un esercizio di cittadinanza narrativa, in grado di attivare dimensioni affettive, culturali e politiche della formazione.

Particolarmente rilevante è la capacità della lettura ad alta voce di dare voce alle identità in divenire: nella relazione educativa, il testo letto diventa specchio e soglia, occasione per esplorare sé stessi e gli altri, per negoziare significati, ruoli e appartenenze (Skrlac Lo & Wiseman, 2024). Tale processo assume una valenza ancora più incisiva quando viene condotto in modo critico e multimodale, attraverso l'uso consapevole di linguaggi plurimi e approcci pedagogici sensibili alla complessità dei vissuti. In questa prospettiva, la lettura ad alta voce si inserisce in un paradigma educativo che riconosce la pluralità delle culture, delle lingue e delle esperienze come ricchezza formativa e non come ostacolo.

Quando integrata a pratiche artistiche e multilingui, essa si consolida come strumento privilegiato per promuovere una pedagogia culturalmente responsiva, capace di restituire centralità agli studenti e alle loro culture di appartenenza, valorizzando la diversità come risorsa educativa (An et al., 2023; Gay, 2018). È proprio in questa dimensione intersezionale e interculturale che la lettura ad alta voce manifesta appieno la sua capacità trasformativa, perché leggere insieme, ad alta voce, non significa solo trasmettere parole, ma condividere mondi, costruire relazioni, rendere visibili le differenze e, al contempo, renderle ospitabili. Tale prospettiva risulta particolarmente significativa nel panorama educativo contemporaneo, attraversato da crescenti disuguaglianze e marcate forme di diversità, non solo culturali e linguistiche, ma anche cognitive, sensoriali, affettive. In questo scenario complesso, la lettura ad alta voce si configura come uno strumento potente di accesso e di equità, capace di rimuovere barriere e promuovere partecipazione, soprattutto nei confronti di bambini e ragazzi con disabilità.

Le pratiche inclusive che integrano lettura e tecnologie assistive dimostrano come sia possibile ampliare le possibilità di fruizione e comprensione anche per chi si confronta quotidianamente con limiti funzionali. L'impiego di software come *ClaroRead* o *Dragon NaturallySpeaking*, ad esempio, si rivela efficace nel sostenere la lettura e la produzione scritta in studenti con afasia, migliorando non solo la performance, ma anche il coinvolgimento e la percezione di autoefficacia (Moss et al., 2024). Allo stesso modo, l'adozione di questionari orali destinati a studenti con funzionamento cognitivo ridotto contribuisce ad accrescere

Effects of Reading

l'accessibilità degli strumenti valutativi e l'attendibilità dei dati raccolti, promuovendo una valutazione autentica centrata sulla persona (Pérez-Salas et al., 2023).

Quando la progettazione si sviluppa in chiave partecipativa, come nel caso degli ambienti digitali interattivi pensati per famiglie e bambini con disabilità, la lettura ad alta voce – mediata da agenti virtuali intelligenti – si configura come spazio di apprendimento personalizzato e culturalmente sensibile. In queste esperienze è la centralità dell'utente a orientare le scelte progettuali, in un'ottica che coniuga cura, accessibilità e rappresentazione (Villegas et al., 2023). La voce, anche quando sintetica, diventa così medium di relazione, autonomia e riconoscimento.

Eppure, nonostante tali contributi, la letteratura internazionale si presenta ancora discontinua e frammentata. Le ricerche si concentrano su target differenti, utilizzano approcci metodologici eterogenei – quantitativi, qualitativi o misti – e spesso si focalizzano su aspetti parziali: l'arricchimento lessicale, il coinvolgimento, o le percezioni degli insegnanti, senza restituire una visione unitaria della lettura ad alta voce come pratica educativa inclusiva. In alcuni casi, inoltre, l'intenzionalità pedagogica orientata all'inclusione resta implicita o secondaria: gli effetti osservati sulla partecipazione o sulla motivazione sono rilevati, ma non messi in relazione a una cornice teorica robusta (Conradi Smith et al., 2022; Whitridge et al., 2024).

Proprio alla luce di questa complessità, il presente contributo si propone di offrire una ricognizione sistematica e criticamente orientata della letteratura internazionale sulla lettura ad alta voce, interrogandola nella sua capacità di promuovere inclusione e giustizia educativa. L'analisi si concentra sulle modalità con cui questa pratica viene concettualizzata e implementata nei diversi contesti formativi, con particolare attenzione alle strategie didattiche, alle tecnologie impiegate e alle condizioni che ne potenziano l'efficacia in termini di accessibilità, agency e rappresentazione.

Il contributo si sviluppa in più sezioni: dopo aver delineato il percorso metodologico adottato, si presentano i risultati emersi dalla mappatura bibliografica, organizzati in nuclei tematici e accompagnati da una riflessione sulle pratiche più promettenti. La parte conclusiva è dedicata alle implicazioni pedagogiche e alle prospettive di ricerca futura, nella convinzione che solo una visione integrata, situata e intersezionale della lettura ad alta voce possa restituirne appieno la portata educativa, culturale e trasformativa.

2. Metodologia

Questa revisione sistematica esplora come la lettura ad alta voce sia stata studiata, a livello internazionale, come pratica educativa inclusiva. L'indagine si concentra su approcci, contesti, strumenti e soggetti coinvolti, con particolare attenzione alle valenze trasformative dell'esperienza narrativa condivisa.

Sono stati selezionati articoli peer-reviewed pubblicati tra il 1997 e il 2025, in lingua inglese, spagnola o italiana, che trattano la lettura ad alta voce in ambito educativo, con riferimenti espliciti a inclusione, disabilità, equità, partecipazione, multilinguismo o differenze culturali.

La ricerca si è svolta principalmente su Scopus, attraverso l'impiego della stringa: *“reading AND aloud AND inclusion”* nei campi titolo, abstract e parole chiave. Il corpus iniziale, composto da 43 documenti, è stato successivamente integrato con contributi pertinenti individuati nei database ERIC, PsycINFO e Google Scholar, per garantire una maggiore ampiezza e profondità della rassegna.

Per esplorare la rete concettuale sottesa alla produzione scientifica selezionata, è stata condotta un'analisi bibliometrica con il software VOSviewer (Van Eck & Waltman, 2010). Tale analisi ha permesso di visualizzare le co-occorrenze terminologiche tra parole chiave e abstract, individuando cluster tematici ricorrenti e relazioni semantiche latenti tra i contributi. Le mappe generate hanno reso visibile l'intreccio tra nodi teorici, aree di applicazione e approcci metodologici, restituendo un affresco dinamico e multidimensionale del campo di studio.

L'analisi qualitativa ha seguito un'impostazione interpretativa, orientata all'emersione di nuclei tematici

Effects of Reading

trasversali. Ogni studio è stato esaminato in relazione ai suoi tratti distintivi, ai contesti di applicazione, agli approcci metodologici e alle ricadute educative. I risultati sono stati riorganizzati in costellazioni concettuali, che, intrecciandosi con le evidenze bibliometriche, guidano la riflessione critica proposta nell'articolo.

3. Risultati dell'indagine su Scopus

3.1 Evoluzione della produzione scientifica

La Figura 1 evidenzia l'andamento delle pubblicazioni dal 1997 al 2025, mostrando una traiettoria discontinua ma tendenzialmente crescente.

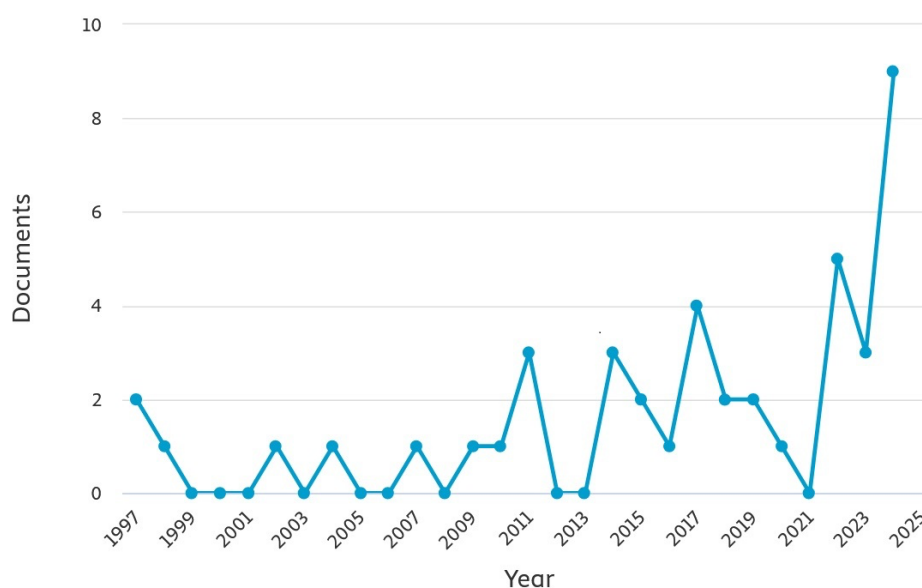


Figura 1. Documenti per anno

Dopo una fase iniziale di produzione sporadica, si osserva un progressivo consolidamento dell'interesse accademico a partire dal 2010, con una decisa accelerazione negli ultimi anni. Il picco raggiunto nel 2025 suggerisce un momento di maturazione del campo e un riconoscimento più ampio del valore della lettura ad alta voce nelle pratiche educative inclusive.

L'impennata osservata dopo il 2021 potrebbe riflettere l'effetto congiunto di politiche educative più orientate all'equità, di una maggiore sensibilità pubblica verso l'inclusione e dell'introduzione di strumenti tecnologici capaci di ampliare l'accessibilità. Il calo tra il 2020 e il 2021, verosimilmente influenzato dalla pandemia, lascia spazio a una ripresa vivace che potrebbe indicare non solo una maggiore attenzione, ma anche un ampliamento delle prospettive di ricerca.

Resta da indagare se a tale incremento corrisponda una diversificazione tematica e metodologica o un'espansione delle collaborazioni interdisciplinari, aspetti che contribuirebbero a consolidare ulteriormente la legittimità scientifica di questo ambito di studio.

Effects of Reading

3.2. Geografia della ricerca

L'atlante della produzione scientifica (Fig. 2) rivela una distribuzione tutt'altro che uniforme, con epicentri ben definiti e ampie zone d'ombra.

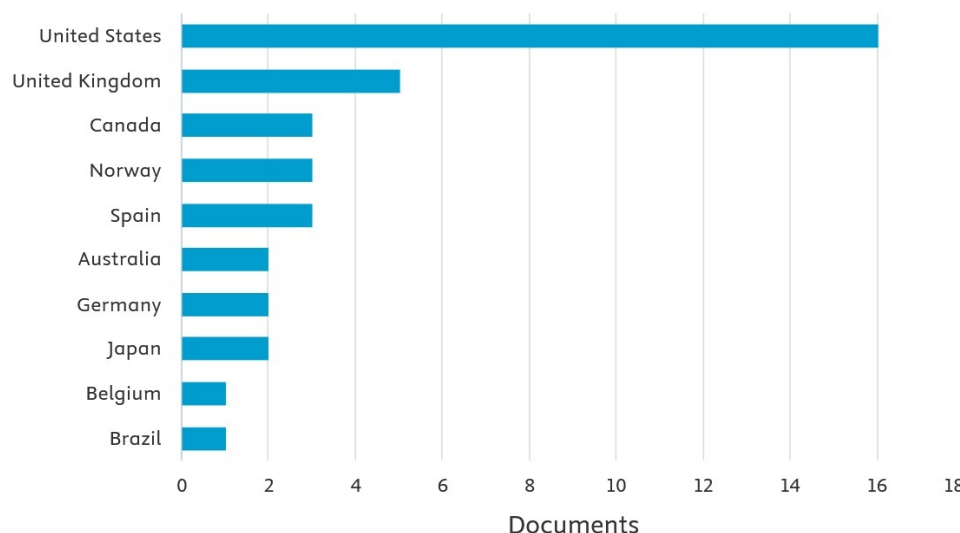


Figura 2. Documenti per anno

La forte concentrazione di studi negli Stati Uniti, seguiti a distanza dal Regno Unito e da pochi altri paesi occidentali, rivela un'evidente asimmetria nella produzione scientifica. Questa polarizzazione geografica solleva interrogativi sull'universalità dei modelli educativi proposti e sul rischio di una narrazione egemonica che potrebbe trascurare contesti socioculturali differenti.

La scarsa rappresentanza di paesi dell'America Latina, dell'Africa e dell'Asia – con rare eccezioni – evidenzia una lacuna epistemica che limita la pluralità delle voci e delle prospettive. Tale squilibrio invita a riflettere sulla necessità di ampliare l'orizzonte della ricerca, promuovendo studi situati, inclusivi e culturalmente sensibili.

3.3 Tipologie di contributi scientifici

Il corpus analizzato è dominato dagli articoli scientifici, a conferma di una produzione accademica orientata prevalentemente alla ricerca empirica, spesso frammentata e di respiro limitato (Fig. 3). Questa preponderanza, se da un lato indica vitalità e aggiornamento costante del campo, dall'altro evidenzia una dispersione che ostacola la costruzione di visioni sistemiche e coerenti.

Effects of Reading

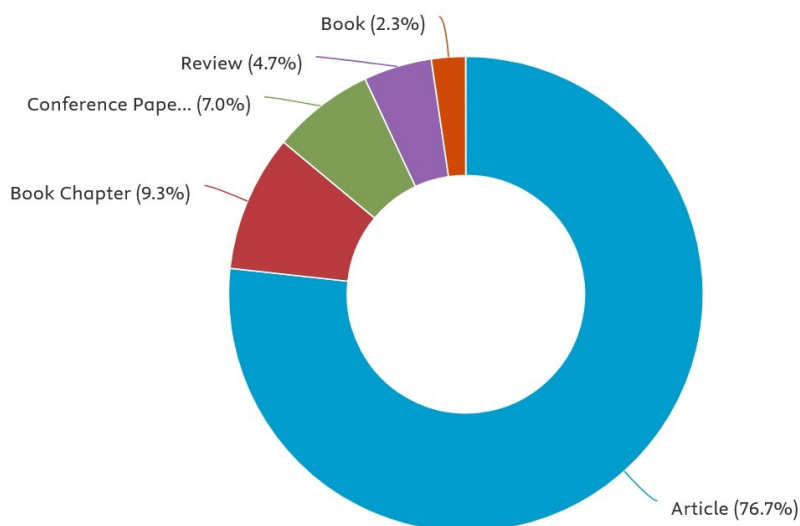


Figura 3. Documenti per regioni o territorio

La quasi assenza di revisioni della letteratura e monografie segnala una fragilità del quadro teorico complessivo: senza opere di sintesi, il sapere rischia di restare segmentato, privo di riferimenti consolidati in grado di orientare teoria e prassi.

Il numero relativamente elevato di contributi in atti di convegno è indice di una comunità scientifica ancora in fase di elaborazione e confronto, più propensa al dialogo che alla formalizzazione. In questo contesto, emerge l'urgenza di promuovere studi capaci di integrare, sistematizzare e consolidare il sapere esistente in una prospettiva condivisa e critica.

3.4 Aree disciplinari e contributi accademici

La Figura 4 mostra la distribuzione delle pubblicazioni tra diverse aree disciplinari.

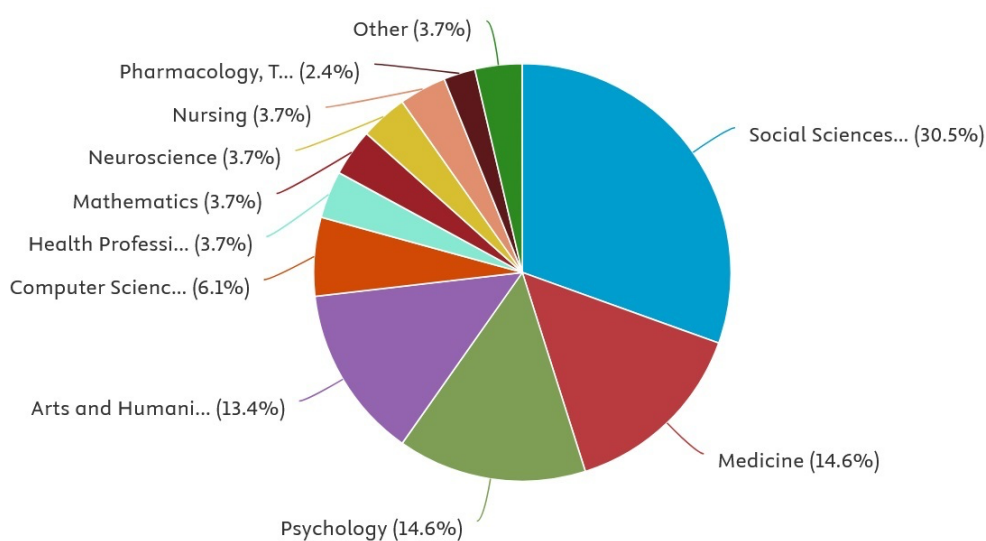


Figura 4. Documenti per tipologia

Effects of Reading

Il grafico non solo evidenzia il peso dominante delle scienze sociali, ma suggerisce anche un assetto epistemologico in cui la centralità delle dimensioni culturali e comportamentali sembra orientare l’agenda della ricerca. Tuttavia, questa concentrazione tematica può riflettere una polarizzazione del dibattito, con il rischio di trascurare approcci più integrati e quantitativi.

La quasi parità tra psicologia e medicina segnala un’interessante convergenza tra scienze della salute e indagine sui comportamenti individuali, sintomo di come la salute venga sempre più interpretata come fenomeno complesso, intrecciato con dimensioni psicosociali. Al contrario, la dispersione delle discipline STEM in categorie frammentate e minoritarie potrebbe indicare una difficoltà strutturale nell’ibridazione dei saperi, dove l’informatica, pur presente, non riesce ancora a fungere da catalizzatore metodologico trasversale.

Infine, il ruolo consistente ma subordinato delle discipline umanistiche rivela una tensione irrisolta tra riflessione critica e produzione empirica: un segnale della fatica, ancora attuale, di integrare paradigmi interpretativi diversi in un discorso scientifico davvero interdisciplinare.

4. Le mappature bibliometriche

4.1 I documenti più citati

La Tabella 1 presenta 33 pubblicazioni selezionate tra le 43 individuate su Scopus, offrendo una panoramica sull’impatto accademico tramite il numero di citazioni e l’assenza di collegamenti ipertestuali. Nella prima colonna si ripota il numero progressivo; nella seconda il primo autore e l’anno di pubblicazione; nella terza il numero di citazioni; nella quarta il numero dei link.

N.	Document	Cit.	Links	N.	Document	Cit.	Links	N.	Document	Cit.	Links
1	Anmarkrud (2014)	204	0	12	Drinkwater (2009)	15	0	23	Yamaguchi (2010)	6	0
2	Swanson (2011)	126	0	13	Rock (2017)	14	0	24	Wang (2022)	6	0
3	Duke (1998)	107	0	14	Helms (2022)	13	0	25	Coakley-Fields (2019)	5	0
4	Wood (2015)	34	0	15	Vassend (2004)	12	0	26	Hjetland (2023)	4	0
5	Conradi Smith (2022)	27	0	16	Reese (1997)	12	0	27	Batini (2023)	3	0
6	Tomopoulos (2007)	25	0	17	Yeo (2011)	12	0	28	Op “T Eynde Eynde (2023)	3	0
7	Trevors (2015)	20	0	18	Hamdan (2017)	10	0	29	Skrlac Lo (2024)	2	0
8	Zawilinski (2016)	18	0	19	Fresneda (2017)	8	0	30	Fontan (2024)	2	0
9	Li (2024)	16	0	20	Webb (2014)	8	0	31	Purdy (2018)	2	0
10	Latchem (2014)	16	0	21	Okamoto (2018)	7	0	32	Trauzettel-Klosinski (1997)	1	0
11	Joshi (2002)	16	0	22	Whitridge (2024)	6	0	33	Lanchares (2022)	1	0

Tabella 1. Autori più citati

Emergono dinamiche interessanti: pochi studi – come Anmarkrud (2014) – fungono da riferimenti consolidati, mentre la maggior parte sembra restare ai margini del dibattito scientifico. Questo squilibrio suggerisce la presenza di “classici” accademici, ma anche una faticosa emersione di nuovi contributi.

L’assenza totale di link sorprende in un contesto digitale in cui l’interconnessione è centrale: questi lavori, sebbene citati, faticano a generare reti di influenza pratica o trasversale. Ciò solleva interrogativi sull’effettiva circolazione della conoscenza oltre i confini accademici tradizionali.

Dal punto di vista temporale, gli articoli più citati sono tendenzialmente meno recenti, confermando che l’impatto richiede tempo. Tuttavia, alcuni studi recenti, come Li (2024), iniziano già a raccogliere at-

Effects of Reading

tenzione, probabilmente grazie alla visibilità favorita dall'open access e dai meccanismi digitali di diffusione.

Ma il vero nodo resta nella visibilità: una bassa citazione implica irrilevanza, o solo marginalità nel sistema di reputazione?

Il rischio è che la logica della citazione perpetui disuguaglianze simboliche, premiando l'autorità consolidata e penalizzando contributi innovativi ma fuori asse rispetto al mainstream. In questo senso, il vero valore di un'opera andrebbe misurato non solo in termini di citazioni, ma nella sua capacità di incidere su pratiche, politiche e immaginari collettivi.

La mappa dei documenti più citati (Fig. 5) rappresenta una distribuzione spaziale basata sulla co-citazione o su metriche semantiche (es. co-occorrenza di termini chiave), in cui la posizione relativa indica prossimità concettuale, mentre il colore e la dimensione codificano rispettivamente la data di pubblicazione e il numero di citazioni ricevute.

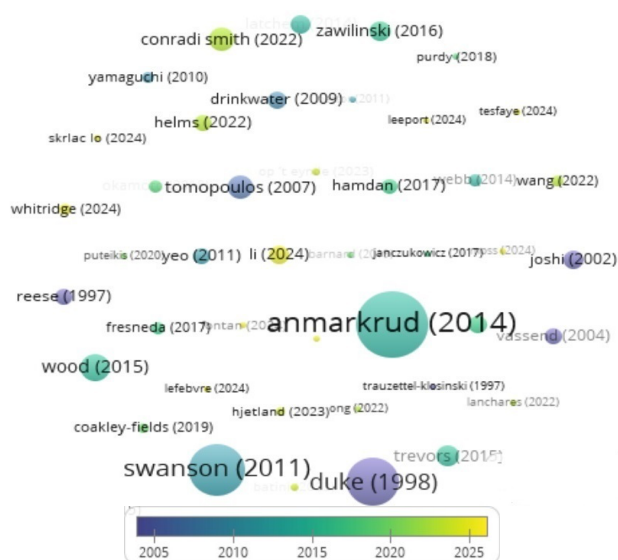


Figura 5. Documenti più citati

È possibile identificare tre dinamiche rilevanti:

1. Presenza di cluster di rilevanza: documenti come Anmarkrud (2014), Swanson (2011) e Duke (1998) costituiscono poli di aggregazione epistemica, evidenziando il ruolo di questi lavori come riferimenti centrali o “hub” teorici per la comunità scientifica. La loro prossimità ad altri nodi suggerisce un’influenza metodologica o tematica persistente.
2. Traiettorie temporale dell’impatto: il gradiente cromatico evidenzia che i lavori con maggiore impatto non coincidono necessariamente con quelli più recenti. Tuttavia, alcuni contributi pubblicati dal 2020 in poi (Helms, 2022; Li, 2024) iniziano a mostrare visibilità, indicando una potenziale accelerazione della diffusione scientifica legata a dinamiche di open access o digitalizzazione del circuito accademico.
3. Zone a bassa densità: l’area superiore della mappa presenta documenti isolati o marginali in termini di rete citazionale, che potrebbero indicare produzioni meno integrate nel mainstream o appartenenti a sottocampi ancora emergenti. Questo suggerisce spazi potenzialmente fertili per nuove linee di ricerca, ma anche possibili segnali di frammentazione del discorso scientifico.

La mappa rivela un sistema dinamico, dove l’impatto delle pubblicazioni è funzione non solo della loro

Effects of Reading

visibilità, ma anche della loro capacità di fungere da nodo connettivo tra tradizioni di ricerca, approcci metodologici e generazioni teoriche differenti.

La Tabella 2 mostra i tre contributi con il più alto numero di citazioni, ciascuno firmato da autori che compaiono una sola volta nel corpus analizzato. Su un totale di 138 autori, nessuno figura in più di una pubblicazione, evidenziando una produzione scientifica frammentata e non ricorsiva, caratterizzata dall’assenza di una comunità stabile o continuativa di ricerca sul tema.

Autori	Documenti	Citazioni
Anmarkrud T., Bråten I., Strømso H.I. (2014)	1	204
Swanson E.; Vaughn S.; Wanzek J.; Petscher Y.; Heckert J.; Cavanaugh C.; Kraft G.; Tackett K. (2011)	1	126
Duke N.K.; Kays J. (1998)	1	107

Tabella 2. Autori più citati nella letteratura selezionata (1997-2025)

Il riconoscimento accademico, misurato in termini di citazioni, si concentra in pochi lavori a firma multipla: Anmarkrud et al. (2014) guida con 204 citazioni, seguito da Swanson et al. (2011) con 126 e Duke et al. (1998) con 107. Queste collaborazioni, pur ad alta visibilità, risultano prive di collegamenti citazionali (TLS = 0), suggerendo una mancanza di integrazione in reti bibliometriche più ampie. Si tratta di contributi di forte impatto, ma scarsamente connessi al tessuto scientifico collettivo, che indicano un sistema della ricerca caratterizzato da “picchi” individuali piuttosto che da costellazioni collaborative. L’assenza di linkage suggerisce un potenziale non ancora attivato in termini di fertilizzazione incrociata tra autori e filoni.

Non a caso la mappa degli autori più citati (Fig. 6) si configura come una rete dispersa e isotropa, in cui ogni nodo rappresenta un autore, la cui visibilità cromatica riflette l’anno di pubblicazione associato. L’assenza di concentrazioni evidenti e la distribuzione uniforme dei nodi indicano un panorama di ricerca caratterizzato da pluralismo tematico e una scarsa coesione collaborativa.

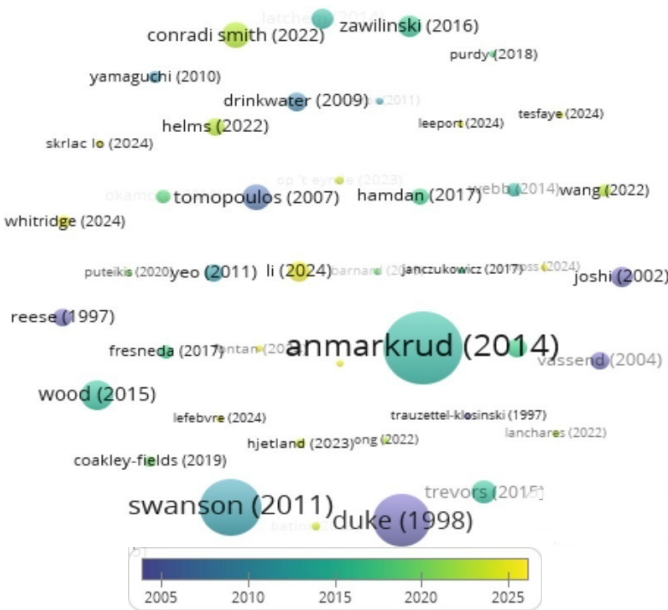


Figura 6. Autori più citati

Effects of Reading

Nonostante alcuni autori occupino posizioni relativamente centrali — indicativi di una citabilità trasversale o di una maggiore permanenza nel dibattito — la maggior parte appare periferica, segnando un’evidente frammentazione. Tale struttura può essere interpretata come sintomo di un sistema ancora in via di consolidamento, in cui le traiettorie individuali prevalgono su configurazioni collaborative stabili o su scuole di pensiero formalizzate.

Il fatto che ciascun autore abbia firmato un solo contributo rafforza questa lettura: la rete appare composta da interventi puntuali piuttosto che da corpi coerenti di produzione. Tuttavia, proprio questa eterogeneità può rappresentare un terreno fertile per futuri sviluppi interdisciplinari, suggerendo la presenza di “ponti latenti” ancora da attivare tra aree tematiche contigue.

4.2 Collaborazione tra Autori

La Tabella 3 evidenzia una rete collaborativa disomogenea, in cui ciascun gruppo di autori ha contribuito con un singolo documento. Tuttavia, i livelli di interconnessione tra i gruppi variano sensibilmente. Questa variabilità è misurata attraverso il Total Link Strength (TLS), un indice che quantifica l’intensità delle connessioni di un autore o gruppo con altri autori nella rete. In particolare, il TLS riflette il numero e la forza delle collaborazioni bibliografiche (ad es. co-autorship o co-citazioni), indicando il grado di centralità o isolamento di ciascun nodo nella rete: valori più alti denotano una maggiore integrazione all’interno della comunità scientifica analizzata.

Autori	Documenti	Citazioni	TLS	Autori	Documenti	Citazioni	TLS
Anmarkrud, Øistein	1	204	2	Browder, Diane M.	1	34	2
Bråten, Ivar	1	204	2	Flynn, Lindsay	1	34	2
Strømsø, Helge I.	1	204	2	Wood, Leah	1	34	2
Cavanaugh, Christie	1	126	7	Conradi Smith, Kristin	1	27	2
Heckert, Jennifer	1	126	7	Core Yatzeck, Jane	1	27	2
Kraft, Guliz	1	126	7	Young, Craig A.	1	27	2
Petscher, Yaacov	1	126	7	Berkule, Samantha B.	1	25	6
Swanson, Elizabeth	1	126	7	Dreyer, Benard P.	1	25	6
Tackett, Kathryn	1	126	7	Fierman, Arthur H.	1	25	6
Vaughn, Sharon	1	126	7	Kuhn, Maggie	1	25	6
Wanzek, Jeanne	1	126	7	Mendelsohn, Alan L.	1	25	6
Duke, Nell K.	1	107	1	Tomopoulos, Suzy	1	25	6
Kays, Jane	1	107	1	Valdez, Purnima T.	1	25	6

Tabella 3. Rete collaborativa tra autori, numero di documenti e TLS

Il trio Anmarkrud, Bråten e Strømsø, pur registrando il massimo numero di citazioni (204), mostra un TLS modesto (2), segno di una collaborazione focalizzata ma relativamente isolata nella rete bibliometrica. Al contrario, il gruppo guidato da Swanson e Cavanaugh presenta un TLS elevato (7), indicativo di una maggiore integrazione all’interno del tessuto collaborativo accademico, pur con un numero di citazioni inferiore (126).

Questo disallineamento tra impatto accademico (citazioni) e densità relazionale (TLS) suggerisce che

Effects of Reading

i due indicatori colgano dimensioni distinte della rilevanza scientifica. Le citazioni riflettono l’influenza percepita di un’opera, mentre il TLS evidenzia la capacità degli autori di inserirsi in reti di co-produzione e scambio scientifico. Ne è un esempio la collaborazione tra Duke e Kays (TLS = 1), che, pur altamente citata (107), appare marginale nella rete collaborativa.

Nel complesso, questi dati confermano che l’efficacia comunicativa di un contributo scientifico non coincide necessariamente con la sua connettività, e che il valore di una pubblicazione può manifestarsi sia nella sua autorevolezza isolata che nella sua capacità di alimentare flussi collaborativi più ampi.

La Tabella 4 evidenzia tre cluster collaborativi distinti, ciascuno caratterizzato da un unico documento e da una configurazione specifica in termini di citazioni e forza di legame (TLS).

Autori	Citazioni	TLS	Autori	Citazioni	TL	Autori	Citazioni	TLS
Engevik, Liv Inger	4	9	Cavanaugh, Christie	126	7	Cahill, Maria C.	0	7
Geva, Esther	4	9	Heckert, Jennifer	126	7	Cole, Averil B.	0	7
Hagen, Åste M	4	9	Kraft, Guliz	126	7	Garcia, Antonio R.	0	7
Hjetland, Hanne Næss	4	9	Petscher, Yaacov	126	7	Jaromczyk, Jerzy W.	0	7
Hofslundsengen, Hilde	4	9	Swanson, Elizabeth	126	7	Joo, Soohyung	0	7
Karlsen, Jannicke	4	9	Tackett, Kathryn	126	7	Kellems, Brandon N.	0	7
Klem, Marianne	4	9	Vaughn, Sharon	126	7	Lefebvre, Luke	0	7
Monsrud, May-Britt	4	9	Wanzek, Jeanne	126	7	Tapia, Andrew C.	0	7
Norbury, Courtenay	4	9						
Næss, Kari-Anne B	4	9						

Tabella 4. Cluster collaborativi tra autori

Il primo gruppo (Engevik et al.) presenta un TLS elevato (9) a fronte di un numero contenuto di citazioni (4). Questo profilo suggerisce un network fortemente coeso, potenzialmente rappresentativo di una comunità di pratica o di un progetto condiviso con elevata intensità relazionale, ma ancora in fase di consolidamento sul piano della visibilità bibliometrica.

Il secondo gruppo (Cavanaugh et al.) si distingue per un equilibrio tra alto impatto accademico (126 citazioni) e solida interconnessione (TLS = 7). Tale configurazione indica una rete consolidata, che combina produttività scientifica e integrazione sistemica, facilitando la diffusione di approcci, modelli o risultati.

Il terzo gruppo (Cahill et al.), pur non avendo ancora ricevuto citazioni, mostra un TLS pari a 7. La presenza di una rete collaborativa già strutturata, ma non ancora riflessa in termini di impatto, suggerisce una fase precoce di visibilità o una specializzazione in ambiti emergenti. Tali configurazioni vanno lette come segnali anticipatori di potenziale evolutivo nella produzione scientifica.

Questi dati evidenziano come il TLS costituisca un indicatore complementare alle citazioni, capace di cogliere non solo la performance, ma anche la capacità generativa e sistemica delle collaborazioni nella costruzione e circolazione della conoscenza.

L’analisi della rete di co-authorship (Fig. 7) mostra una struttura parzialmente frammentata: su un totale di 138 autori, alcuni risultano completamente isolati, privi di connessioni con altri nodi, a conferma della presenza di una produzione scientifica individuale o di collaborazioni estemporanee non integrate nel flusso principale della rete.

Effects of Reading

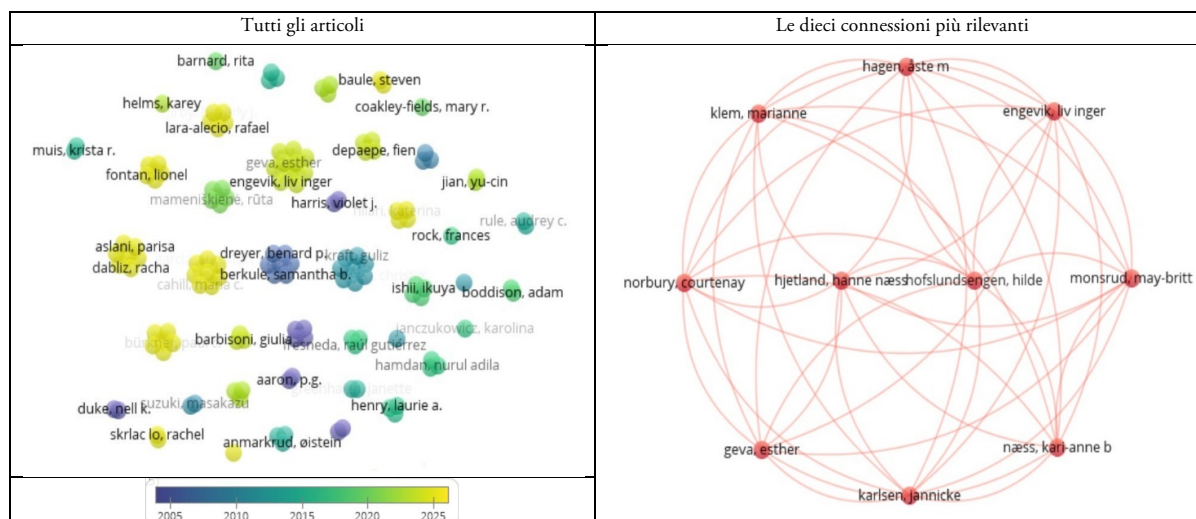


Figura 7. Collaborazione tra gli autori

Il sottoinsieme con il maggior numero di connessioni comprende 10 autori, configurandosi come un cluster collaborativo ad alta densità, rappresentativo di una comunità epistemica coesa, con interazioni frequenti e progettualità condivisa. Accanto a questa configurazione centrale, si trovano costellazioni minori e autori isolati, suggerendo una rete discontinua e frammentata. Questa dispersione riflette la natura interdisciplinare del campo, la giovane età di alcune linee di indagine e la mancanza di strategie collaborative sistematiche.

Nel complesso, la rete evidenzia una bassa densità globale e una limitata interconnessione tra i componenti, indicando che la comunità scientifica è ancora in fase di assestamento e crescita, con ampi margini di sviluppo per il rafforzamento dei legami interni. In sintesi, emerge un ecosistema collaborativo poco strutturato, con la maggior parte dei ricercatori che opera in modo indipendente o in piccoli gruppi. Solo un ristretto consorzio di autori mostra una cooperazione intensa e continuativa. La rete risulta frammentata ma ricca di percorsi eterogenei, un terreno fertile che, se adeguatamente connesso, potrebbe accelerare la maturazione e l'impatto del campo.

4.3 Analisi e mappatura delle parole chiave

Il corpus analizzato comprende complessivamente 393 parole chiave (Keyword). Di seguito si presenta una selezione delle voci più significative, ottenuta attraverso un doppio ordinamento: per frequenza di occorrenza (Tab. 5) e per Total Link Strength (Tab. 6), ovvero l'intensità delle connessioni tra le parole chiave nella rete semantica.

Effects of Reading

Keyword	Occurrences	TLS
Reading	12	266
Human	11	318
Female	10	280
Adult	9	243
Humans	9	264
Male	9	239
Article	6	200
Controlled Study	5	162
Young Adult	4	93
Aged	3	78
Middle Aged	3	90
Physiology	3	66
Systematic Review	3	78
Aphasia	2	53
Cerebrovascular Accident	2	52

Tabella 5. Parole chiave ordinate per frequenza

Keyword	Occurrences	TLS
Human	11	318
Female	10	280
Reading	12	266
Humans	9	264
Adult	9	243
Male	9	239
Article	6	200
Controlled Study	5	162
Young Adult	4	93
Middle Aged	3	90
Priority Journal	2	79
Aged	3	78
Systematic Review	3	78
Cognition	2	78
Speech Analysis	2	78

Tabella 6. Parole chiave ordinate per TLS

L'ordinamento per frequenza evidenzia la ricorrenza del termine *reading* (12 occorrenze; TLS = 266), a conferma della centralità della lettura nei contributi analizzati. Tuttavia, la natura del concetto non è univoca: la co-occorrenza con termini come *physiology* e *cognition* suggerisce un'articolazione che va oltre l'ambito educativo, includendo dimensioni cognitive e biologiche.

L'ordinamento per Total Link Strength, invece, mette al primo posto *human* (TLS = 318), seguito da *female* (280) e *reading* (266). Questo evidenzia una forte connessione tra le ricerche sull'alfabetizzazione e variabili demografiche, in particolare genere e fase del ciclo di vita (*adult*, *young adult*, *middle aged*, *aged*). La presenza combinata di *human* e *humans* segnala un'attenzione costante alla dimensione antropologica nei lavori considerati.

Dal punto di vista metodologico, l'emergere di termini come *controlled study* (TLS = 162) e *systematic review* (TLS = 78) riflette un impianto di ricerca rigoroso, fondato su approcci evidence-based. Concetti

Effects of Reading

come *article*, *speech analysis* e *cognition* rafforzano l'ipotesi di un interesse strutturato verso le funzioni cognitive e linguistiche, ancorato a una metodologia analitica consolidata.

Nel complesso, la rete semantica delineata dalle parole chiave restituisce un panorama di ricerca interdisciplinare e stratificato, in cui lo studio della lettura si intreccia con aspetti cognitivi, biologici e sociali, sostenuto da un impianto metodologico solido ma potenzialmente selettivo rispetto a prospettive teoriche o esplorative.

La mappa riportata in Figura 8 non è una semplice rappresentazione delle co-occorrenze tra parole chiave, ma un riflesso delle traiettorie concettuali che hanno strutturato il dibattito accademico sulla lettura e sui suoi correlati.

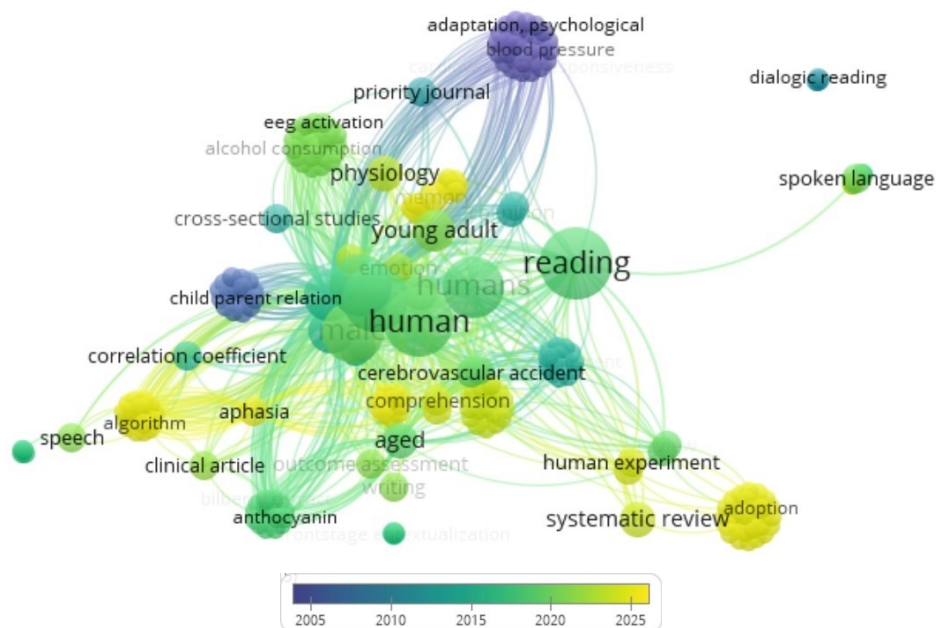


Figura 8. Mappatura delle parole chiave

La mappa riportata in Figura 8 non rappresenta soltanto le co-occorrenze tra parole chiave, ma restituisce le traiettorie concettuali che hanno plasmato il dibattito accademico sulla lettura e sui suoi correlati. L'apparente centralità di termini come *human* e *reading* potrebbe, a prima vista, apparire ovvia; tuttavia, la loro connessione con concetti meno prevedibili — quali *physiology*, *cerebrovascular accident*, *speech analysis* — rivela l'emergere di una tensione epistemologica tra l'approccio tradizionale allo studio della lettura e la sua progressiva contaminazione con ambiti quali le neuroscienze, le scienze cognitive e le discipline computazionali.

Se un tempo il tema della lettura era affrontato quasi esclusivamente da prospettive umanistiche e pedagogiche, l'attuale configurazione della rete semantica evidenzia un'inversione di rotta, orientata verso paradigmi più sperimentali, talvolta quasi clinici. In questo scenario, risulta particolarmente significativa la collocazione periferica di parole chiave metodologicamente rilevanti, come *systematic review*, la cui ricorrenza non si traduce però in una posizione di rilievo all'interno dei cluster principali. Questo elemento può essere letto come indizio di una frammentazione metodologica, o come sintomo della difficoltà nel consolidare un corpus coerente e replicabile di pratiche di ricerca.

Infine, la scala cromatica temporale aggiunge una dimensione interpretativa ulteriore: si osserva una progressiva transizione da studi centrati su aspetti fisiologici e psicologici — *adaptation*, *psychological*, *blood*

Effects of Reading

pressure — verso tematiche più orientate al linguaggio e all'interazione, come *spoken language* e *dialog reading*. Tuttavia, tale transizione appare ancora incompleta, quasi a testimoniare uno stato di sospensione della comunità scientifica tra l'analisi dei sottostrati neurofisiologici della lettura e il riconoscimento della sua intrinseca natura socio-culturale.

5. Risultati della revisione

5.1 Aree tematiche prevalenti

L'analisi qualitativa della letteratura selezionata ha permesso di individuare tre nuclei concettuali ricorrenti, che delineano le principali traiettorie teorico-applicative legate alla lettura ad alta voce in chiave inclusiva: lo sviluppo linguistico e cognitivo, le dimensioni affettive e relazionali, e la promozione dell'inclusione tramite accessibilità e progettazione partecipata.

5.1.1 Sviluppo linguistico e cognitivo

Numerosi studi riconoscono la lettura ad alta voce come una strategia efficace per potenziare le competenze linguistiche nei bambini e nei giovani in età evolutiva. L'esposizione regolare a testi letti favorisce l'arricchimento lessicale, la comprensione del testo e la familiarità con strutture linguistiche complesse (Duke & Kays, 1998; Reese & Harris, 1997).

Tra le pratiche più significative, la lettura dialogica valorizza la partecipazione attiva dell'ascoltatore attraverso domande, anticipazioni e riflessioni metacognitive, promuovendo una più profonda elaborazione del testo, una migliore organizzazione del discorso e l'attivazione del pensiero critico (Swanson et al., 2011; Zawilinski et al., 2016).

Nei contesti EFL/ESL, la lettura ad alta voce si rivela utile per migliorare fluidità e comprensibilità linguistica, soprattutto se accompagnata da supporti multimodali. La combinazione di input visivi, uditivi e testuali rafforza l'efficacia dell'apprendimento, offrendo strategie alternative di comprensione e interiorizzazione (Hamdan et al., 2017; Uzun, 2021).

Alcune ricerche (Whitridge et al., 2024) evidenziano inoltre il cosiddetto "effetto di produzione", secondo cui la componente sensomotoria dell'ascolto e della vocalizzazione favorisce la memorizzazione a lungo termine. Tale effetto risulta particolarmente rilevante in ambito scolastico, dove la costruzione del sapere è strettamente legata alla qualità dell'input linguistico.

Infine, l'integrazione di domande metacognitive durante la lettura condivisa sostiene lo sviluppo di abilità autoregolatrici come l'attenzione selettiva, l'automonitoraggio e la riflessione critica (Conradi Smith et al., 2022; Kavanagh et al., 2018). In sintesi, la lettura ad alta voce emerge non solo come strumento di alfabetizzazione, ma anche come catalizzatore di processi cognitivi complessi, con implicazioni significative per l'equità degli apprendimenti.

5.1.2 Dimensioni affettive e relazionali

Oltre alla dimensione cognitiva, la lettura ad alta voce svolge un ruolo pedagogico cruciale nella costruzione di relazioni significative. Numerosi studi evidenziano come essa crei spazi di riconoscimento, in cui gli studenti possono esprimere vissuti, emozioni e identità, contribuendo alla co-costruzione di una narrazione educativa condivisa (Coakley-Fields, 2019).

In contesti multiculturali, la lettura si configura come pratica affettiva e simbolica, capace di rafforzare

Effects of Reading

il senso di appartenenza e valorizzare la diversità linguistica e culturale. Il progetto *Learning Arts at Home* (An et al., 2023) mostra come la lettura multilingue favorisca un ambiente accogliente, stimolando il coinvolgimento attivo degli studenti e delle loro famiglie.

La dimensione intercorporea e multimodale dell'ascolto condiviso consente di esplorare dinamiche identitarie complesse, legate a genere, sessualità o provenienza culturale (Skrlac Lo & Wiseman, 2024). Tali esperienze rendono la lettura un'occasione per attivare agency emotiva e negoziazione del senso, aprendo spazi educativi in cui le narrazioni individuali si intrecciano con quelle collettive.

L'efficacia affettiva della lettura ad alta voce si estende anche a contesti di vulnerabilità, come ospedali, centri di accoglienza e famiglie in difficoltà. Le evidenze indicano effetti positivi sulla regolazione emotiva, sulla riduzione dell'ansia e sul rafforzamento dei legami significativi (Tomopoulos et al., 2007). In tali situazioni, la voce dell'adulto diventa una presenza rassicurante e generativa, contribuendo alla creazione di *safe spaces* fondati su empatia e cura.

5.1.3 Inclusione e accessibilità

La terza direttrice tematica riguarda l'inclusione educativa, intesa come accesso equo ai contenuti, partecipazione significativa e valorizzazione delle differenze. In tale prospettiva, la lettura ad alta voce è spesso indagata in relazione a tecnologie assistive, progettazione partecipata e strumenti digitali inclusivi.

Studi recenti mostrano come l'integrazione di software vocali (es. *ClaroRead*), lettura automatizzata e interfacce personalizzabili favorisca l'accesso alla lettura per studenti con disabilità sensoriali, disturbi del neurosviluppo o bassa alfabetizzazione (Moss et al., 2024; Villegas et al., 2023). L'approccio *user-centered*, applicato alla progettazione di piattaforme inclusive, permette di sviluppare strumenti adatti a differenti profili di utenza, ampliando le possibilità di partecipazione attiva ai processi educativi (van Calis et al., 2025).

In ambito scolastico, strategie come la lettura orale dei questionari si rivelano efficaci nel garantire equità di accesso, soprattutto per gli allievi con DSA (Pérez-Salas et al., 2023). In questi contesti, la voce non è solo uno strumento tecnico, ma un elemento fondante di un ambiente didattico attento e inclusivo.

La lettura ad alta voce assume inoltre un ruolo centrale nei percorsi di *literacy* interculturale, fungendo da ponte tra lingua madre e lingua di scolarizzazione e promuovendo il riconoscimento culturale. Tale funzione si allinea ai principi dell'*Universal Design for Learning*, orientati a garantire una molteplicità di accessi, espressioni e modalità di coinvolgimento.

Nel loro insieme, questi contributi convergono nel definire la lettura ad alta voce come dispositivo pedagogico universale, capace di promuovere una cultura dell'ascolto, dell'accoglienza e della partecipazione. La sua efficacia, tuttavia, dipende dalla qualità della progettazione, dalla sensibilità interculturale e dall'integrazione etica e intenzionale delle tecnologie.

5.2 Contesti educativi e target

La distribuzione dei contesti educativi in cui è indagata la lettura ad alta voce evidenzia una significativa concentrazione nella prima infanzia e nella scuola primaria, ma al contempo rivela esperienze emergenti nella scuola secondaria, nell'istruzione superiore e in ambiti educativi non formali e informali. Questa diffusione testimonia la versatilità di una pratica capace di adattarsi a molteplici ambienti e a target eterogenei.

Nella fascia prescolare e nei primi anni della primaria, la lettura ad alta voce è valorizzata per la sua efficacia nel promuovere precocemente la *literacy*, rafforzare la relazione educativa e coinvolgere i genitori nel ruolo di mediatori culturali e affettivi (Reese & Harris, 1997; Swanson et al., 2011). In tali contesti, la lettura condivisa favorisce lo sviluppo linguistico e alimenta un rapporto motivante con il testo scritto, fungendo da ponte tra oralità e alfabetizzazione.

Effects of Reading

Nella scuola secondaria, la lettura ad alta voce assume un impiego più strategico: facilita l'accesso a testi complessi, stimola la partecipazione attiva, promuove il dibattito e sostiene lo sviluppo dell'empatia e della cittadinanza critica (Conradi Smith et al., 2022). Cresce l'attenzione al suo potenziale dialogico e trasformativo, specie in relazione a tematiche di rilevanza sociale e culturale.

Anche nell'istruzione superiore, in particolare nella formazione iniziale degli insegnanti, si registra un crescente interesse per questa pratica. Diversi studi ne documentano l'impiego in corsi dedicati alla didattica della lettura e alla *literacy education*, con l'obiettivo di sviluppare nei futuri docenti una consapevolezza critica del valore pedagogico della lettura condivisa, nonché competenze nella selezione di testi significativi e nella conduzione di pratiche narrative inclusive (Zawilinski et al., 2016). In ambito accademico, inoltre, la lettura ad alta voce è talvolta adottata come strategia compensativa per studenti con dislessia o disturbi specifici dell'apprendimento, offrendo un accesso più equo ai contenuti disciplinari.

Al di fuori dell'ambito scolastico e universitario, la lettura ad alta voce è oggetto di sperimentazione in contesti non formali e informali, quali biblioteche, ospedali pediatrici, istituti penitenziari, piattaforme digitali e ambienti domestici. Qui essa assume funzioni molteplici: dal sostegno affettivo alla riabilitazione, dall'inclusione linguistica alla costruzione di comunità narrative. Tali esperienze dimostrano come la lettura possa oltrepassare i confini dell'istruzione formale, diventando pratica sociale e trasformativa, capace di generare connessioni significative anche nei luoghi della marginalità e dell'esclusione.

Nel loro insieme, le ricerche confermano che la lettura ad alta voce rappresenta una risorsa educativa trasversale, adattabile a diversi livelli scolastici, profili di apprendimento e cornici socioculturali, contribuendo a delineare una pedagogia dell'ascolto e dell'inclusione.

5.3 Tecnologie e supporti inclusivi

Le tecnologie, nella letteratura recente, si configurano come alleate strategiche per amplificare le potenzialità inclusive della lettura ad alta voce. Il loro impiego trascende il mero supporto tecnico alla decodifica, delineandosi come leva per l'accessibilità, la personalizzazione e la valorizzazione delle differenze.

Strumenti come i software di sintesi vocale (es. ClaroRead) offrono letture personalizzabili e si rivelano efficaci nel sostenere l'autonomia di studenti con dislessia, afasia o difficoltà specifiche, favorendo un accesso flessibile ai contenuti (Moss et al., 2024). Accanto a queste soluzioni, si sviluppano tecnologie mirate come i marcatori Ruby e Yomi nei documenti DAISY, concepiti per la lettura ad alta voce di formule matematiche complesse da parte di studenti ciechi o ipovedenti (Yamaguchi & Suzuki, 2010). Queste esperienze mostrano come l'accessibilità debba essere pensata a livello semiotico, modellata sulla natura del contenuto.

Un ambito di ricerca di crescente rilevanza riguarda la co-progettazione di ambienti digitali inclusivi. Van Calis et al. (2025) illustrano una piattaforma interattiva, realizzata in collaborazione con studenti con disabilità cognitive e bassa alfabetizzazione, che integra lettura automatica, navigazione facilitata e supporti iconici. L'adozione di un approccio user-centered consente di costruire esperienze realmente accessibili e culturalmente sensibili. Su una traiettoria affine, Villegas et al. (2023) propongono ambienti progettati per caregiver e studenti marginalizzati, in cui la lettura ad alta voce diventa veicolo di equità e strumento di mediazione.

Accanto a questi scenari consolidati, si affacciano soluzioni emergenti che sperimentano nuove modalità di interazione educativa: avatar parlanti, chatbot narrativi, ambienti immersivi. Questi dispositivi, ancora in fase esplorativa, intrecciano lettura ad alta voce e coinvolgimento multisensoriale, aprendo orizzonti di apprendimento personalizzato per studenti con bisogni affettivi, comunicativi o cognitivi specifici (Griol & Callejas, 2022).

Siffatte traiettorie di ricerca rivelano come l'integrazione tra tecnologie e lettura ad alta voce vada ben

Effects of Reading

oltre l'adattamento strumentale. Si tratta, piuttosto, di una scelta pedagogica intenzionale, orientata alla costruzione di ambienti di apprendimento flessibili, accoglienti e giusti. Un'impostazione che trova un solido fondamento nei principi dell'Universal Design for Learning, promotori della molteplicità dei mezzi di rappresentazione, espressione e partecipazione (Meyer & Rose, 2021).

5.4 Criticità e gap

L'analisi della letteratura sulla lettura ad alta voce come pratica educativa inclusiva mette in luce alcune criticità che ne limitano la sistematizzazione teorica e la diffusione su larga scala. Una prima lacuna riguarda l'assenza di studi longitudinali. La maggior parte delle ricerche si concentra su interventi di breve durata o su rilevazioni trasversali, senza valutare gli effetti a medio-lungo termine né l'impatto sulla costruzione dell'identità del lettore. Studi longitudinali, come quello di Fresneda et al. (2017), sono ancora rari e dovrebbero essere promossi per ampliare le evidenze empiriche.

Un secondo limite riguarda la predominanza della lingua inglese negli studi. Sebbene esistano esperienze multilingui, come quelle documentate da An et al. (2023), la maggior parte dei contributi si focalizza su testi in inglese, creando uno squilibrio epistemico che ne limita la comprensione delle pratiche legate alla lettura nella lingua madre, in particolare nei contesti migratori, minoritari o indigeni. Un'attenzione maggiore alle dinamiche linguistico-identitarie è cruciale per cogliere le implicazioni culturali e trasformative della lettura condivisa.

Inoltre, la mancanza di approcci teorici intersezionali rappresenta un altro ostacolo. Rari studi, come quello di Skrlac Lo e Wiseman (2024), esplorano le interazioni tra variabili come età, genere, disabilità, appartenenza etnica e status socioeconomico. La maggior parte degli studi adotta prospettive monocategoriali, che non riflettono la complessità dei vissuti educativi. L'introduzione di approcci intersezionali e decoloniali potrebbe offrire una visione più inclusiva, capace di comprendere la pluralità delle esperienze coinvolte.

Infine, la distribuzione geografica della ricerca risulta disomogenea, con una forte concentrazione nei paesi anglofoni e una sottorappresentazione di studi condotti in Africa, America Latina e Sud-Est asiatico. Questa disparità limita la comparabilità internazionale e impedisce di valorizzare pratiche locali, spesso legate alla tradizione orale o alla lettura comunitaria, che potrebbero contribuire significativamente a un paradigma inclusivo globale.

6. Prospettive di ricerca

Alla luce delle criticità emerse, si delineano alcune traiettorie prioritarie per l'evoluzione della ricerca sulla lettura ad alta voce in chiave inclusiva. Anzitutto, risulta necessario adottare disegni metodologici longitudinali e misti, capaci di documentare in profondità e nel tempo l'impatto di tale pratica sui processi cognitivi, affettivi e identitari degli studenti. Attualmente, la maggior parte degli studi si concentra su interventi a breve termine (Conradi Smith et al., 2022; Swanson et al., 2011), mentre esperienze di più lunga durata, come quella proposta da Fresneda et al. (2017), rappresentano eccezioni ancora troppo rare.

In secondo luogo, è evidente l'urgenza di affrontare il tema della giustizia linguistica, superando la predominanza dell'inglese come lingua veicolare e oggetto privilegiato di studio. Anche in presenza di progetti multilingui, come quello di An et al. (2023), la letteratura rimane sbilanciata verso contesti anglofoni e modelli monolingui, trascurando l'apporto delle lingue minoritarie e delle pratiche narrative indigene o migranti. Promuovere il plurilinguismo nella ricerca significa riconoscere le competenze linguistiche degli

Effects of Reading

studenti come risorsa educativa (Uzun, 2021) e contrastare la marginalizzazione epistemica di altre culture alfabetiche.

Infine, la lettura ad alta voce richiede un inquadramento teorico intersezionale e decoloniale, in grado di cogliere l'intreccio tra differenze individuali e disuguaglianze sistemiche. Alcuni studi pionieristici, come quello di Skrlac Lo e Wiseman (2024), mostrano come l'identità, il genere e la provenienza culturale influenzino profondamente le dinamiche di fruizione e partecipazione alla lettura condivisa. Tuttavia, nella maggior parte dei casi, le categorie analitiche vengono trattate in modo separato e riduttivo. Un'integrazione più profonda di questi approcci permetterebbe una comprensione più situata e complessa dei contesti educativi, come auspicato anche da Villegas et al. (2023) e van Calis et al. (2025).

7. Conclusioni

La revisione condotta conferma che la lettura ad alta voce rappresenta una pratica educativa ad alto potenziale inclusivo, ma solo se ripensata oltre la sua funzione strumentale. Non si tratta di una semplice tecnica per facilitare l'accesso al testo, bensì di una pratica culturale e relazionale che può abilitare o inibire processi di partecipazione, riconoscimento e agency (Coakley-Fields, 2019; Reese & Harris, 1997).

L'inclusione educativa, lungi dall'essere una condizione data, si costruisce attraverso scelte intenzionali: chi legge, cosa si legge, come e per chi si legge. In questo senso, la lettura ad alta voce può diventare un atto pedagogico e politico, capace di trasformare l'ambiente scolastico in uno spazio accogliente, critico e dialogico (Skrlac Lo & Wiseman, 2024). Questo accade in particolare quando la voce dell'insegnante, del pari o del genitore si fa mediatore simbolico e affettivo, come evidenziato nei contesti multiculturali (An et al., 2023) o nei programmi di lettura dialogica (Zawilinski et al., 2016).

I risultati più significativi si osservano laddove la lettura è agita con intenzionalità inclusiva, integrando strumenti metacognitivi (Whitridge et al., 2024), coinvolgendo attivamente gli studenti nei processi interpretativi (Duke & Kays, 1998) e riconoscendo le loro competenze linguistiche pregresse (Uzun, 2021). Al contrario, approcci standardizzati o privi di sensibilità interculturale mostrano impatti limitati o effimeri (Conradi Smith et al., 2022).

Le tecnologie assistive rappresentano un ambito emergente di grande potenzialità. Strumenti come ClaroRead, Dragon NaturallySpeaking o interfacce vocali intelligenti, se integrati in ambienti progettati con logiche user-centered, possono ampliare significativamente l'accessibilità della lettura (Moss et al., 2024; Yamaguchi & Suzuki, 2010). Tuttavia, come mostrano Villegas et al. (2023) e Griol & Callejas (2022), l'efficacia di questi strumenti dipende dalla loro capacità di rispondere ai bisogni culturali e comunicativi dei destinatari e dalla presenza di una cornice pedagogica consapevole.

Non meno rilevante è la constatazione di un panorama scientifico ancora frammentato, come indicano i dati bibliometrici: la scarsità di autori ricorrenti, la limitata presenza di revisioni sistematiche e la distribuzione geografica squilibrata (prevalentemente anglofona) ostacolano la costruzione di un campo di studi coeso e comparabile (Anmarkrud et al., 2014; Li et al., 2024; Swanson et al., 2011).

A questa frammentazione si aggiunge un ulteriore limite metodologico della presente revisione, legato alla scelta di basarsi esclusivamente sulla letteratura internazionale indicizzata in Scopus. Sebbene tale scelta garantisca rigore metodologico e tracciabilità delle fonti, comporta l'esclusione di una parte significativa della produzione scientifica italiana. In particolare, nel contesto nazionale, alcuni Settori Scientifico-Disciplinari (SSD), in conformità con le logiche del sistema di valutazione accademica, privilegiano la pubblicazione su riviste di Fascia A non indicizzate nei principali database internazionali. Questo rischia di oscurare contributi scientifici rilevanti e contestualmente significativi, limitando la rappresentatività complessiva del quadro emerso.

In prospettiva futura, potrebbe risultare utile adottare un approccio di tipo *scoping review*, che consenta

Effects of Reading

di includere sia studi indicizzati nei principali database internazionali, sia contributi nazionali non indicizzati ma rilevanti dal punto di vista teorico e applicativo. Una tale apertura metodologica permetterebbe di restituire una visione più articolata e contestualizzata del fenomeno oggetto di studio.

Tuttavia, al di là dei limiti metodologici rilevati, la revisione mette in luce con chiarezza come la lettura ad alta voce si configuri come una pratica generativa, capace di produrre legami, conoscenza e trasformazione. Ma il suo pieno potenziale si realizza solo quando diventa parte integrante di una pedagogia dell'ascolto radicale, fondata sulla reciprocità, la pluralità e il diritto alla parola. Dare voce a chi è rimasto ai margini dei contesti educativi non è solo un gesto didattico, ma un atto di giustizia educativa (Meyer & Rose, 2021). È in questo orizzonte che la lettura condivisa può contribuire non solo a educare, ma a ricostruire il tessuto culturale e democratico della scuola contemporanea.

Riferimenti bibliografici

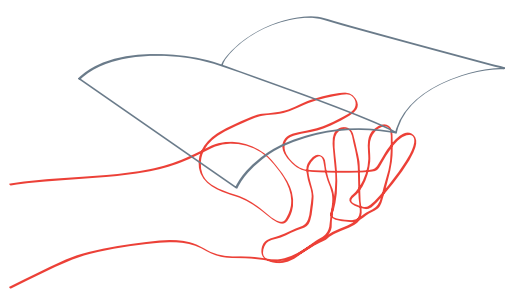
- Amrate, M., & Tsai, P. (2025). Computer-assisted pronunciation training: A systematic review. *ReCALL*, 37(1), 22–42. <https://doi.org/10.1017/S0958344024000181>
- An, H., Samaras, T., Lanni, M., & Rajab, N. (2023). Designing a culturally responsive multilingual arts-integration program: Read-aloud and book-inspired art-making videos. In H. An & D. A. Fuentes (Eds.), *Digital learning in high-needs schools: A critical approach to technology access and equity in PreK–12* (pp. 130–156). Taylor & Francis.
- Anmarkrud, T., Bråten, I., & Strømsø, H. I. (2014). Multiple-documents literacy: Strategic processing, source awareness, and argumentation when reading multiple conflicting documents. *Learning and Individual Differences*, 30, 64–76.
- 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(2023), 25–39.
- Coakley-Fields, M. R. (2019). Inclusive talk: Weaving fiction discussions across the school day. *Reading Teacher*, 72(6), 721–729. <https://doi.org/10.1002/trtr.1787>
- Conradi Smith, K., Young, C. A., & Core Yatzeck, J. (2022). What are teachers reading and why?: An analysis of elementary read aloud titles and the rationales underlying teachers' selections. *Literacy Research and Instruction*, 61(4), 383–401. <https://doi.org/10.1080/19388071.2021.200>
- Drinkwater, G., Lesser, J., & Shneer, D. (2009). *Torah queerries: Weekly commentaries on the Hebrew Bible*. NYU Press.
- Duke, N. K., & Kays, J. (1998). “Can I say ‘once upon a time’?”: Kindergarten children developing knowledge of information book language. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 295–318. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80041-6](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80041-6)
- Fontan, L., Prince, T., Nowakowska, A., Sahraoui, H., & Martinez-Ferreiro, S. (2024). Automatically measuring speech fluency in people with aphasia: First achievements using read-speech data. *Aphasiology*, 38(5), 939–956. <https://doi.org/10.1080/02687038.2023.2244728>
- Fresneda, R. G., Mediavilla, A. D., & Pérez, E. J. (2017). Longitudinal study on learning to read in early ages [Estudio longitudinal sobre el aprendizaje lector en las primeras edades]. *Revista de Educación*, 2017(378), 30–51. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-378-360>
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Griol, D., & Callejas, Z. (2022). Conversational agents and voice-based technology for inclusive education. *Journal of Human-Computer Interaction*, 38(3), 245–262.
- Hamdan, N. A., Mohamad, M., & Shaharuddin, S. (2017). Hypermedia reading materials: Undergraduate perceptions and features affecting their reading comprehension. *Electronic Journal of e-Learning*, 15(2), 116–125.
- Helms, K. (2022). A speculative ethics for designing with bodily fluids. *CHI Conference on Human Factors in Computing Systems Extended Abstracts*, Article 13. <https://doi.org/10.1145/3491101.3516395>
- Hjetland, H. N., Hofslundsen, H., Klem, M., Karlsen, J., Hagen, Å. M., Engevik, L. I., Geva, E., Norbury, C., Monsrud, M.-B., & Næss, K.-A. B. (2023). Vocabulary interventions for second language (L2) learners up to

Effects of Reading

- six years of age. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2023(8), Article CD014890. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD014890.pub2>
- Joshi, R. M., & Aaron, P. G. (2002). Naming speed and word familiarity as confounding factors in decoding. *Journal of Research in Reading*, 25(2), 160–171. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.00166>
- Kavanagh, D., Barnes-Holmes, Y., Barnes-Holmes, D., McEntegart, C., & Finn, M. (2018). Exploring differential trial-type effects and the impact of a read-aloud procedure on deictic relational responding on the IRAP. *Psychological Record*, 68(2), 163–176. <https://doi.org/10.1007/s40732-018-0276-1>
- Lanchares, A. A., & Pardo, R. B. S. (2022). Analysis of the face-to-face and online application of dialogic reading for people with intellectual disabilities and recommendations for its implementation [Análisis de la aplicación presencial y online de la lectura dialógica en personas con discapacidad intelectual y recomendaciones para llevarla a cabo]. *Aula Abierta*, 51(4), 375–383.
- Latchem, J. M., & Greenhalgh, J. (2014). The role of reading on the health and well-being of people with neurological conditions: A systematic review. *Aging and Mental Health*, 18(6), 731–744. <https://doi.org/10.1080/13607863.2013.875125>
- LeFebvre, L., Jaromczyk, J. W., Kellems, B. N., Tapia, A. C., Cahill, M. C., Cole, A. B., Joo, S., & Garcia, A. R. (2024). My child does more than sit for virtual read-aloud: An exploratory human pose estimation study. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, 61(1), 547–552. <https://doi.org/10.1002/pra2.1056>
- Li, J.-T., Tong, F., Irby, B. J., Lara-Alecio, R., & Rivera, H. (2024). The effects of four instructional strategies on English learners' English reading comprehension: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, 28(1), 231–252. <https://doi.org/10.1177/1362168821994133>
- Meyer, A., & Rose, D. H. (2021). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Moss, B., Marshall, J., Woolf, C., & Hilari, K. (2024). Can a writing intervention using mainstream assistive technology software compensate for dysgraphia and support reading comprehension for people with aphasia? *International Journal of Language and Communication Disorders*, 59(3), 1090–1109. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12975>
- Okamoto, K., Munekata, M., Ishii, I., & Najima, M. (2018). A study for evaluating the effect of bilberry extract supplement on eye conditions and functions: A randomized, placebo-controlled, double-blind study. *Japanese Pharmacology and Therapeutics*, 46(5), 869–881.
- Op 't Eynde, E., Depaepe, F., Verschaffel, L., & Torbeyns, J. (2023). Shared picture book reading in early mathematics: A systematic literature review [Vorlesen von Bilderbüchern in der frühen Mathematik: Eine systematische Literaturübersicht]. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 44(2), 505–531. <https://doi.org/10.1007/s13138-022-00217-7>
- Pérez-Salas, C. P., Parra, V., Ortega, A., Sáez-Delgado, F., Ramírez-Peña, P., & Zañartu, I. (2023). Comparison of self-administered versus read-aloud questionnaires for psychological measurement in students with low intellectual functioning: use of frequentist and Bayesian approaches. *International Journal of Developmental Disabilities*, 71(3), 408–419. <https://doi.org/10.1080/20473869.2023.2243414>
- Purdy, N., & Boddison, A. (2018). Special educational needs and inclusion. In *Learning to teach in the primary school* (4th ed., pp. 321–336). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315453736-30>
- Reese, D. A., & Harris, V. J. (1997). “Look at this nest!” The beauty and power of using informational books with young children. *Early Child Development and Care*, 127(1), 217–231. <https://doi.org/10.1080/0300443971270118>
- Rock, F. (2017). Recruiting frontstage entextualization: Drafting, artifactuality and written-ness as resources in police-witness interviews. *Text and Talk*, 37(4), 437–460.
- Skrlac Lo, R., & Wiseman, A. (2024). ‘That’s my dumb husband’: Wild things, battle bears and heteronormative responses in an afterschool reading club. *Journal of Early Childhood Literacy*, 24(2), 445–470. <https://doi.org/10.1177/14687984221079008>
- Swanson, E., Vaughn, S., Wanzek, J., Petscher, Y., Heckert, J., Cavanaugh, C., Kraft, G., & Tackett, K. (2011). A synthesis of read-aloud interventions on early reading outcomes among preschool through third graders at risk for reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 44(3), 258–275. <https://doi.org/10.1177/0022219410378444>

Effects of Reading

- Tomopoulos, S., Valdez, P. T., Dreyer, B. P., Fierman, A. H., Berkule, S. B., Kuhn, M., & Mendelsohn, A. L. (2007). Is exposure to media intended for preschool children associated with less parent-child shared reading aloud and teaching activities? *Ambulatory Pediatrics*, 7(1), 18–24. <https://doi.org/10.1016/j.ambp.2006.10.005>
- Trauzettel-Klosinski, S., Klosirski, G., Sadowski, B., & Tornow, R. P. (1997). Reading strategies in dyslexia – assessed by SLO. First results. *Investigative Ophthalmology & Visual Science*, 38(4), S113.
- Trevors, G., & Muis, K. R. (2015). Effects of text structure, reading goals and epistemic beliefs on conceptual change. *Journal of Research in Reading*, 38(4), 361–386. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12015>
- Uzun, T. (2021). Exploring second language comprehensibility: A preliminary study with Turkish speakers of English [kinici dilde anlama çabasının ara tırılması: Türk ngilizce konu ucları ile öncül bir çalı ma]. *Hacettepe E itim Dergisi*, 36(4), 928–940. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2020061180>
- van Calis, J. F. E., Naaldenberg, J., van der Crujisen, A. W. C., Koks-Leensen, M. C. J., Leusink, G. L., & Bevelander, K. E. (2025). Inclusive digital platforms: Designing for and with users with mild intellectual disabilities or low literacy skills. *Computers in Human Behavior Reports*, 17. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2025.100617>
- Van Eck, N. J., & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523–538. <https://doi.org/10.1007/s11192-009-0146-3>
- Vassend, O., & Knardahl, S. (2004). Cardiovascular responsiveness to brief cognitive challenges and pain sensitivity in women. *European Journal of Pain*, 8(4), 315–324. <https://doi.org/10.1016/j.ejpain.2003.10.003>
- Villegas, V. C., Bosak, D. L., Salgado, Z., Phoenix, M., Parde, N., Teplicky, R., & Khetani, M. A. (2023). Diversified caregiver input to upgrade the Young Children's Participation and Environment Measure for equitable pediatric re/habilitation practice. *Journal of Patient-Reported Outcomes*, 7(1), Article 87. <https://doi.org/10.1186/s41687-023-00627-2>
- Wang, T.-N., & Jian, Y.-C. (2022). A systematic review of eye-tracking studies on text-diagram science reading. *Bulletin of Educational Psychology*, 53(4), 773–800.
- Webb, A. N., & Rule, A. C. (2014). Effects of teacher lesson introduction on second graders' creativity in a science/literacy integrated unit on health and nutrition. *Early Childhood Education Journal*, 42(5), 351–360. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0615-4>
- Whitridge, J. W., Huff, M. J., Ozubko, J. D., Bürkner, P. C., Lahey, C. D., & Fawcett, J. M. (2024). Singing does not necessarily improve memory more than reading aloud: An empirical and meta-analytic investigation. *Experimental Psychology*, 71(1), 33–50. <https://doi.org/10.1027/1618-3169/a000614>
- Wood, L., Browder, D. M., & Flynn, L. (2015). Teaching students with intellectual disability to use a self-questioning strategy to comprehend social studies text for an inclusive setting. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(4), 275–293. <https://doi.org/10.1177/1540796915624885>
- Yamaguchi, K., & Suzuki, M. (2010). On necessity of a new method to read out math contents properly in DAISY. *Lecture Notes in Computer Science*, 6180(Part 2), 415–422. https://doi.org/10.1007/978-3-642-14100-3_62
- Yeo, S. (2011). Reliability generalization of curriculum-based measurement reading aloud: A meta-analytic review. *Exceptionality*, 19(2), 75–93. <https://doi.org/10.1080/09362835.2010.491990>
- Zawilinski, L. M., Richard, K. A., & Henry, L. A. (2016). Inverting instruction in literacy methods courses: Making learning more active and personalized. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 59(6), 695–708. <https://doi.org/10.1002/jaal.498>



Educare alla lettura nella biblioteca pubblica.
Pratiche di lettura ad alta voce come strumenti di accessibilità e democrazia
Educating for reading in the public library.
Read aloud practices as accessible and democratic tools

Barbara Tirelli

Librarian and Pedagogist | Independent Researcher | latirelli@gmail.com

ABSTRACT

First purpose of the article is to investigate the central role of reading in the public library, considered as the best informative mediation place, and to explore the social and the relational dimensions of the library service, analysing the power of reading (particularly the power of reading aloud), especially as an educational practice, able to create empowerment of the citizens. The article explores the main aspects about reading aloud and motivation to read: the lack of early and family literacy as risk factor and the school, which often can't convey the reading for pleasure free from teaching duties. The article wonders if reading may be really for everyone, and how it can be accessible through reading aloud, as caring and empowering practice. The article shows the possibility to learn literacy skills through read aloud stories, during an emotional and relational process, which enhance the auditory canal and draw attention from the reader to the listener. In this way, it's possible to create an alternative reading experience to the independent and silent one, especially caring for those who struggle dealing with books. In the last part of the article is highlighted how the contemporary public library has to focus its actions upon the reading aloud activities, alongside the change in the role of the librarians, key figures in creating a real educating community.

Keywords: reading aloud, public library, community, reading motivation, accessibility

La finalità principale dell'articolo è quella di indagare la centralità della lettura nella biblioteca pubblica, intesa come luogo della mediazione informativa per eccellenza, passando attraverso un approfondimento della dimensione sociale e relazionale del servizio bibliotecario e un'analisi del potere della lettura (in particolare quella ad alta voce), anche e soprattutto come pratica educativa, capace di generare un empowerment dei cittadini. Vengono presi in considerazione, poi, gli aspetti fondamentali che ruotano attorno alla pratica della lettura ad alta voce e alla nascita della motivazione alla lettura: la mancanza di early e family literacy come possibile fattore di rischio e la scuola, che spesso non riesce a trasmettere il piacere di leggere svincolato dalle consegne didattiche. Ci si chiede se la lettura possa essere veramente per tutti, e come riuscire a renderla accessibile attraverso un'attività di cura e potenziamento rappresentata dalla lettura ad alta voce. Viene delineata la possibilità di apprendere competenze di literacy attraverso la narrativa letta ad alta voce, in un processo affettivo e relazionale che potenzia il canale uditivo e che sposta l'attenzione da colui che legge a colui che ascolta. È possibile in questo modo generare un'esperienza di lettura alternativa a quella autonoma e silenziosa, avendo cura anche e soprattutto di coloro che hanno difficoltà ad avvicinarsi al libro. Nella parte finale dell'articolo viene evidenziato come la lettura ad alta voce rappresenti dunque l'attività principale e più efficace su cui la biblioteca pubblica contemporanea debba basare le sue azioni di educazione alla lettura, parallelamente a una trasformazione del ruolo dei bibliotecari, figure chiave nella costruzione di una comunità che possa dirsi veramente educante.

Parole chiave: lettura ad alta voce, biblioteca pubblica, comunità, motivazione alla lettura, accessibilità

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 4 | n. 1 | giugno 2025

Citation: Tirelli, B. (2025). Educare alla lettura nella biblioteca pubblica. Pratiche di lettura ad alta voce come strumenti di accessibilità e democrazia. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 4(1), 95-106. <https://doi.org/10.7347/EdL-01-2025-07>.

Corresponding Author: Barbara Tirelli | latirelli@gmail.com

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

Pensa MultiMedia ISSN 2785-7050 | DOI: 10.7347/EdL-01-2025-07

Effects of Reading

1. La dimensione sociale della biblioteca pubblica contemporanea

Nello studio della biblioteconomia e nell'approfondimento della storia e dell'evoluzione delle biblioteche, appare chiaro come esse si siano modellate nel tempo, influenzate dalla società e influenzandola a loro volta, incarnando in un rapporto dialettico la considerazione di utenti e spazio (fisico e ideale) tipica di ogni momento storico. Si è passati da un atteggiamento erudito che valuta il sapere come riservato a pochi eletti (biblioteca documentale), a un pensiero rivolto alla strutturazione dei servizi (biblioteca gestionale), fino ad arrivare all'idea di una biblioteca interpretativa e sociale (Solimine, 2014, p. 270), che mette al centro le persone. Gradualmente, dunque, si è andati sempre più incontro alle esigenze di coloro che vivono la biblioteca perché contribuiscono a definirla. Il punto di arrivo è diventato quello da cui partire, inizio e fine ora coincidono: si ascoltano i cittadini per conoscerli sempre più da vicino e per strutturare una biblioteca che vada verso la costruzione di una comunità partecipativa e da questa si ritorna poi a focalizzarsi sulle singole persone che la compongono, affinché la biblioteca possa soddisfare i bisogni di tutti. L'aspetto sociale della biblioteca di pubblica lettura mette al centro le relazioni tra individui: ha un impatto nella vita quotidiana, ha a che fare con le persone, le fa incontrare in attività di tipo intellettuale e culturale. La biblioteca diventa una piccola comunità inserita all'interno di una più grande, vengono facilitate le interazioni tra i singoli e i gruppi, ci si preoccupa di non essere un'istituzione omologata e omologante, bensì accogliente, dove ciascuno possa trovare il suo spazio (Ferrieri, 2020, p. 44). Il servizio bibliotecario, dunque, si è caratterizzato sempre più non solo per un'attenzione sociale ma anche relazionale, volto a soddisfare sia i bisogni informativi che quelli *formativi*. Il valore pedagogico della biblioteca si esplica in una attenzione educativa, mirata all'accrescimento della conoscenza, attraverso un ruolo che è necessariamente in forma di orientamento e modellato sul bisogno del singolo, perché "facendo leva sulla specificità della biblioteca nel portare pensiero e parola alla collettività e creare legami attraverso gli strumenti culturali, è possibile rimettere al centro la co-costruzione della comunità, favorendo l'incontro e lo scambio" (Anzivino & Calligaris, 2016, p. 77). La biblioteca pubblica contemporanea ha dunque il compito di entrare veramente nel vissuto quotidiano, dando modo al singolo di esprimersi e facendo convivere i gruppi all'interno della comunità, favorendo un approccio partecipativo. In che modo è possibile, così come in ogni sistema democratico che si rispetti, far dialogare le persone, rispettando le somiglianze, le differenze e le particolarità di ciascuno, proponendosi come un luogo aperto a tutti e a tutte, senza per questo uniformare e livellare le richieste? La risposta che qui si prova a dare risiede nel puntare tutto sullo sviluppo delle relazioni sociali e sulla creazione di rapporti e legami.

2. Accessibilità e democrazia

Nel chiedersi quale sia la *missione* dei bibliotecari nella società contemporanea e se effettivamente ne debbano possedere una, all'interno di un ruolo che cambia di continuo, viene alla mente il concetto di "responsabilità sociale" (Lankes, 2022, p. 124), che si esplica nelle quattro azioni che l'autore considera necessarie per l'apprendimento e attraverso le quali i bibliotecari possono facilitare la creazione della conoscenza:

- fornire l'accesso alle conversazioni e ai materiali per arricchire le conversazioni;
- migliorare la creazione della conoscenza tramite istruzioni dirette;
- fornire un ambiente favorevole all'apprendimento;
- sostenere o aumentare la motivazione dei membri alle nostre comunità. (Lankes, 2022, p. 82).

Effects of Reading

Dunque la biblioteca può accrescere il sapere, quello che non riguarda solo le informazioni che una sopra l'altra si aggiungono, piuttosto quelle che si raggiungono attraverso collegamenti e connessioni. Una conoscenza intesa come apprendimento, o come disposizione ad apprendere, che mira ad acquisire competenze di *information literacy*, riconoscendo e comprendendo il proprio bisogno informativo, per poi soddisfarlo. Per fare questo la biblioteca non può essere un luogo esclusivo, antidemocratico, inaccessibile. La biblioteca è per sua costituzione un luogo neutro, non stigmatizzato e non stigmatizzante. Un "luogo terzo" (Oldenburg, 1989):

Il "primo luogo" è la casa dove si vive, composta dal luogo e dalle persone con cui si convive, il "secondo luogo" è il posto di lavoro, composto anche in questo caso dal luogo fisico e dalle persone. Il luogo terzo non è invece definito strettamente in base alla funzione che svolge, se non quella, più indefinita rispetto a casa e lavoro, di poter essere appunto, luogo collante della società e acceleratore di creatività e creazione di conoscenza. (Cavalli, 2017, p. 44)

La biblioteca deve porsi come uno spazio, o meglio, una *dimensione* in cui ognuno può trovare se stesso. La sua forza risiede nel messaggio che veicola: possibilità e occasione per tutti di apprendere conoscenze e competenze, modi di essere e modi di agire. L'identità di una biblioteca, la sua visione e la sua missione si legano ai concetti di accessibilità e democrazia. La storia e l'evoluzione delle biblioteche ci dicono che nel tempo queste sono riuscite a focalizzarsi sempre più sui cittadini, proprio nell'ottica di rendere i servizi accessibili e per questo democratici. Non da ultimo con l'avvento del digitale, sono state messe in atto strategie di cambiamento e innovazione che, anche nelle forme più radicali, non hanno mai negato la presenza del libro come caratteristica fondamentale che connota l'identità dell'istituzione. Proprio la centralità del libro, difesa a denti stretti anche da chi non si occupa di biblioteche perché ritenuta fondamentale nell'immaginario collettivo, pone la domanda su come questo possa essere utilizzato in linea con i parametri di accessibilità e democrazia. Il libro viene acquistato, classificato, catalogato, esposto, messo a scaffale, prestato e poi, finalmente, letto. La centralità del libro in biblioteca passa quindi attraverso la centralità della lettura, che non avviene per tutti allo stesso modo. Dal libro alla lettura, dalla lettura alla persona che legge: si arriva, dunque alla centralità del lettore. Ma di quale lettore si parla? Non solo di chi lo è già, ma anche di chi non lo è e potrebbe diventarlo. La biblioteca pubblica e contemporanea ha il compito di andare incontro al lettore, qualunque esso sia, di "fornire l'accesso" (Lankes, 2022, p. 82) seguendo la prima azione individuata da Lankes: offrire innanzitutto la possibilità di accedere al libro e di leggerlo, a prescindere e in virtù delle proprie caratteristiche fisiche, sociali e culturali. Porsi come un'istituzione *a scaffale aperto*, che favorisca lo sguardo, la ricerca e la scelta. Inizia così il processo di costruzione di relazioni che ruotano attorno al libro e alla lettura, prima fra tutte quella tra bibliotecari e cittadini perché "per poter rafforzare gli altri, noi bibliotecari abbiamo bisogno di essere potenti. Non potenti nel senso di imporre la nostra visione agli altri, ma potenti per rendere potenti gli altri" (Lankes, 2022, p. 111). La lettura ha un potere che si esprime attraverso il potere dei bibliotecari, fatto non di imposizione ma di mediazione e raccordo. Questo permette di attuare la seconda azione individuata da Lankes, ossia fornire "istruzioni dirette" (Lankes, 2022, p. 82), guidare, consigliare, orientare. Attraverso la capacità di ascoltare e individuare il bisogno, le biblioteche consegnano strumenti di potere con la lettura, favoriscono l'*empowerment* dei loro utenti, garantiscono il diritto di accessibilità all'interno di un sistema democratico. Per questo "l'esperienza della lettura è politica *in quanto supporta l'autonomia dei lettori* e ne consente l'uscita di minorità" (Ferrieri, 2020, p. 219). Una biblioteca che riconosce la centralità della lettura ha un potere e di questo può servirsi per assicurare diritti fondamentali del cittadino, come, ad esempio, la rimozione degli ostacoli, la diffusione del piacere di leggere, il diritto di leggere. La biblioteca, dunque, ha la capacità di essere il luogo in cui sviluppare e trasmettere competenze di *literacy*, consentendo ai singoli componenti di una comunità di emergere facendosi strada nel mondo delle informazioni, attraverso la modalità più potente e più efficace: leggere. Atto che, però, non è così scontato da mettere in pratica.

Effects of Reading

3. Il piacere di leggere

A partire dalla rivelazione di Maryanne Wolf sappiamo che “non siamo nati per leggere” (Wolf, 2009, p. 10) e che per raggiungere un’abilità simile e mantenerla nel tempo bisogna lavorare su alcune componenti, quali l’esercizio, il rinforzo positivo e la motivazione (Eleuteri, 2020, p. 125).

I dati sulla lettura e sulla frequentazione delle biblioteche (ISTAT, 2023) ci pongono di fronte ad alcune domande: se la centralità del lettore è quella su cui deve concentrarsi la biblioteca, che ne è, allora, di chi non legge? Di chi non entra nelle biblioteche proprio perché sono piene di libri? Di chi è spaventato e di chi si sente escluso, associando lettura e biblioteche a qualcosa di elitario? Possiamo dire che una biblioteca pubblica e contemporanea rispetta i criteri di accessibilità e di democrazia se non si cura di questa fetta, che così piccola non è? Se continua a occuparsi solo dei suoi utenti, lasciando fuori i non-utenti? Si rende allora necessario spostare lo sguardo e intercettare anche i bisogni di chi nella lettura non si sente comodo, andando a solleticare il piacere di leggere, provare a vedere se è lì da qualche parte, cercando di smantellare il pregiudizio che la lettura sia una cosa per pochi e da cui qualcuno possa sentirsi escluso. Per fare questo è necessario innanzitutto domandarsi quali siano le cause di un mancato amore per la lettura:

Spesso non si è neppure sfiorati dal sospetto che alla base del disamore per la lettura ci sia l’incapacità di leggere con scioltezza, un’incapacità che non deriva quasi mai da una effettiva disfunzione, quanto da una mancanza di esercizio, specie durante le prime fasi di apprendimento. Tale mancanza è ovviamente ascrivibile all’assenza del desiderio di leggere. Si impara a leggere, ma non si impara a *voler* leggere. (Valentino Merletti, 1996, p. 44)

In assenza del desiderio di leggere, viene a mancare anche l’allenamento di lettura che porta a sviluppare l’abilità. Se manca l’abitudine alla lettura è probabile che l’atto stesso del leggere diventi difficoltoso, portando a un rifiuto dell’attività stessa e quindi, nuovamente, a una mancanza del piacere di leggere. Un circolo *vizioso* della motivazione alla lettura, come esemplificato nel modo seguente (Fig. 1):



Figura 1. Circolo vizioso della motivazione alla lettura

Perché non c’è il desiderio di leggere? Determinante nell’avviare una facilità di lettura è l’ambiente domestico e familiare, avendo come aggancio primario il piacere che si crea nella lettura condivisa in famiglia e il vedere, toccare, sperimentare i libri che ci sono dentro casa. Le prime competenze di alfabetizzazione rientrano quindi nello sviluppo di *early e family literacy*, che se non vengono attivate dalle figure adulte di riferimento, hanno una ripercussione sul soggetto accudito.

Effects of Reading

Il diagramma precedente si arricchisce quindi di alcune precisazioni, come illustrato nella Figura 2:



Figura 2. Circolo vizioso della motivazione alla lettura innescato dalle figure adulte di riferimento

Il circolo vizioso viene innescato dalle figure di riferimento adulte e le loro azioni si riflettono poi sul soggetto accudito. Dall'assenza del desiderio di leggere nelle figure di riferimento si arriva all'assenza del desiderio di leggere nel soggetto accudito, passando per un altro nuovo elemento: la mancanza dello sviluppo del desiderio di leggere nel soggetto accudito. Sembra quasi come se si riuscisse a trasmettere il desiderio di non leggere. Al contrario, invece, se si modificano gli elementi del cerchio in positivo, ecco che può venirsi a creare un circolo *virtuoso* della motivazione alla lettura, come nella Figura 3.

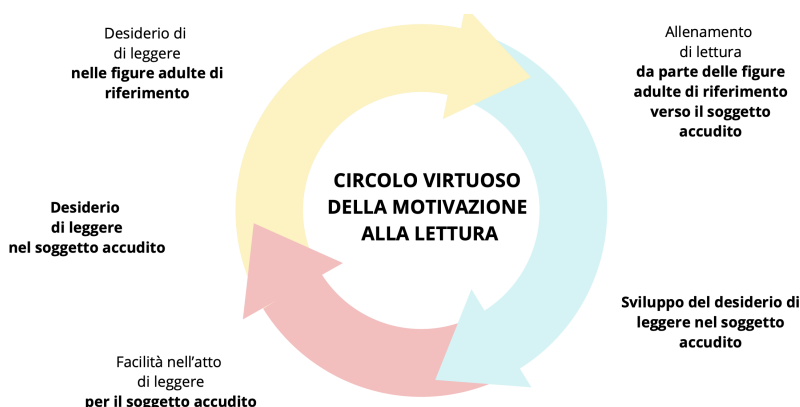


Figura 3. Circolo virtuoso della motivazione alla lettura

Si susseguono continui rinforzi, che possono essere in un caso negativi e nell'altro positivi, e spesso l'innescare che crea il piacere della lettura non parte. Ne viene influenzata anche la lettura strumentale, che rischia di non diventare mai quella per piacere, a meno che non intervengano dei bisogni interni che spingono per una percezione di autoefficacia:

Ciò che ci spinge a proseguire sulla strada dell'apprendimento e consolidamento della letto-scrittura è la motivazione ed essa può essere estrinseca, proveniente dall'ambiente che ci circonda, o intrinseca, derivante da pulsioni interne come il bisogno di competenza, di approvazione e di curiosità. Legge innanzitutto chi si sente capace di farlo, si impegna a migliorare chi ritiene di poterci riuscire, diventa lettore forte chi sperimenta l'esperienza di flusso. (Eleuteri, 2019, p. 8)

Effects of Reading

A questo punto ci si pone di fronte all'interrogativo sollevato dalla distinzione che fa Valentino Merletti: è impossibile imparare il piacere della lettura? La domanda ha a che fare con le motivazioni che stanno dietro il sorgere della disposizione alla lettura, da cosa questa possa essere innescata, soprattutto quando non si è fatta esperienza di pratiche di lettura nei primi anni di vita. È necessario andare avanti, abbandonando quanto prima il "poco realistico pensare di intervenire sui divari e le differenze a partire dai contesti di origine (che, pur senza colpa alcuna, sono quelli che determinano dette differenze)" (Batini, 2023, p. 14) e cercare alleati nel percorso di educazione alla lettura. Tra questi vi è innanzitutto la scuola, istituzione democratica con la potenzialità di allineare le disuguaglianze degli alunni in entrata, che si occupa di insegnare la *strumentalità del leggere*, e poi servirsene negli anni per dedicarsi alla *lettura funzionale*, legata all'apprendimento. Provare a trasmettere anche il gusto di leggere, però, richiede di andare oltre i doveri disciplinari. Pur sottolineando quanto la collaborazione con la scuola vada incentivata per ottenere percorsi di educazione alla lettura all'ennesima potenza, ritengo che la biblioteca pubblica sia l'istituzione che ha più responsabilità e possibilità nel riuscire a veicolare il messaggio di una lettura democratica e accessibile, proprio per il suo essere *neutra*, al riparo da forzature e costrizioni, che invece nella scuola possono derivare dall'ansia della valutazione. La modalità che si propone di seguito è quella di utilizzare in maniera sistematica la lettura ad alta voce.

4. La lettura ad alta voce in biblioteca

La lettura ad alta voce è un'esperienza ancestrale, che richiama il racconto orale tipico di una comunità, è il cerchio attorno al fuoco, è la trasmissione di storie e conoscenze. Il valore sociale è insito già nell'aspetto comunicativo e comunitario, e si regge sulla componente affettivo-relazionale che si crea tra chi legge e chi ascolta. Leggere ad alta voce, infatti, nella modalità stessa in cui avviene, è un atto di cura e attenzione: qualcuno (genitore, nonno, zio, insegnante, bibliotecario, educatore) legge per qualcun altro (figlio, nipote, allievo), dedicando del tempo a chi non riesce, o non vuole farlo da solo. Leggere ad alta voce significa tessere la trama di un legame, creando o rafforzando un rapporto, mentre si facilita l'apprendimento dell'attività stessa. Si pensi a quanto possa svolgere un'azione democratica, in qualunque contesto essa avvenga, ma ancor di più se rivolta a chi non l'ha mai ricevuta e a chi ha difficoltà nell'apprendimento della lettura. È una modalità che porta con sé non solo un livello affettivo, ma anche educativo:

La lettura ad alta voce conferisce alla lettura una valenza affettiva forte e indelebile che contribuisce in modo determinante a creare un ambiente favorevole allo sviluppo del piacere del leggere. Nulla come il piacere porta al desiderio e il desiderio, in questo caso, è la molla che fa scattare la passione per ogni tipo di apprendimento. (Valentino Merletti, 1996, p. 13)

Un ambiente piacevole, un *setting* accogliente e non giudicante, una dimensione di sicurezza e di benessere, uno spazio fisico e mentale. Leggere ad alta voce permette la creazione di un *habitat* in cui ci si sente al sicuro e non giudicati, dove raggiungere anche e soprattutto coloro che non si trovano a proprio agio con la lettura silenziosa e autonoma, che hanno la necessità di avere qualcuno che legga per loro. Può avvenire, in questo modo, un'associazione positiva con l'atto di leggere perché, come ci ricorda Lankes nella terza azione da lui individuata, "fornire un ambiente favorevole" (Lankes, 2022, p. 82) permette l'apprendimento. Si ripropone, dunque, la biblioteca di pubblica lettura come il luogo ideale in cui far avvenire tutto questo. Per le sue caratteristiche di democraticità e accessibilità, la lettura ad alta voce si abbina perfettamente con il processo di trasformazione delle biblioteche contemporanee, assumendo ancora di più un valore inclusivo e partecipativo attraverso l'azione dei bibliotecari. All'interno di un immaginario anacronistico, o comunque non esaustivo, della biblioteca come luogo del silenzio, leggere ad alta voce assume

Effects of Reading

le fattezze di un atto rivoluzionario: sorprende, affabula, crea meraviglia ed esce dagli schemi, soprattutto se rivolta alla fascia degli adolescenti o degli adulti, quando invece sembra essere relegata unicamente ai piccolissimi. Si è visto già come la prima infanzia sia un'età determinante nello sviluppare la disposizione alla lettura e con buone probabilità le famiglie che portano i propri figli ad attività di lettura ad alta voce in biblioteca vogliono consegnare loro degli strumenti di alfabetizzazione legati al piacere della lettura. E se anche questi bambini dovessero invece partecipare perché accompagnati dalla scuola, avrebbero comunque delle figure di riferimento adulte che si stanno occupando di creare occasioni culturali in loro favore. Con l'età adolescenziale e adulta, invece, la possibilità di ricevere una lettura *tutta per sé* diventa infrequente, affidata a una scelta propria e consapevole, non compiuta da altri, meno collegata e collegabile alle competenze di letto-scrittura e più al puro piacere di ascoltare e immaginare. Una scelta che, però, spesso non si verifica, soprattutto in quei casi dove il piacere di leggere non è stato alimentato. Anche in ragione di questo, leggere ad alta voce non può e non vuole essere rivolto solamente alla fascia dei più piccoli, distanziandosi anche dal fatto che si smette di farlo quando i bambini cominciano a essere in grado di leggere autonomamente, tutt'altro. Rappresenta un modo, di nuovo, per dimostrare cura e attenzione, per dire: mentre tu ascolti io leggo per te, mentre tu impari io leggo per te:

Contrariamente a quanto si crede, la lettura ad alta voce aumenta e non ritarda il desiderio di leggere autonomamente. Imparare a leggere è un compito difficile, spesso scoraggiante a cui è necessario offrire sostegno e motivazione. E non c'è motivazione migliore di quella che deriva dal pensare che la lettura sia fonte di piacere. (Valentino Merletti, 1996, p. 19)

Si mette in atto allo stesso tempo sia un'azione di *scaffolding* sia di *modelling*: si architettano le travi della struttura facendo vedere come si fa, affinché la persona che riceve la lettura possa avere anche gli stimoli che la spingano a farlo da sola. Si agevola un processo di autonomia, mostrando e trasmettendo un comportamento. Il bibliotecario può in questo modo attuare l'ultima delle quattro azioni elencate da Lankes: "sostenere e aumentare la motivazione" (Lankes, 2022, p. 82). La disposizione al piacere di leggere prende forma potentemente perché la lettura ad alta voce poggia su un piano emotivo e relazionale, è in questo che consiste la sua efficacia. Non è una trasmissione di nozioni, è la consegna di un modo di agire. Il diagramma illustrato nella Figura 1, quindi, assumerebbe un aspetto diverso se venisse introdotta la pratica di lettura ad alta voce. A partire, infatti, dall'assenza del desiderio di leggere nelle figure adulte di riferimento e subito dopo l'assenza dell'allenamento di lettura nei confronti del soggetto accudito, si inseriscono gli interventi di lettura ad alta voce (fatti a scuola e/o in biblioteca), grazie ai quali potrebbe evitare di verificarsi il mancato sviluppo del desiderio di leggere. Al suo posto, invece, troveremmo un allenamento fatto proprio dagli interventi di lettura ad alta voce, e un supporto nelle eventuali difficoltà nella lettura derivate dalla mancanza di *early e family literacy*, o comunque un aiuto a superare l'ansia e la frustrazione.

Il cerchio si chiuderebbe quindi con lo sviluppo del desiderio di leggere nel soggetto accudito, come delineato nella Figura 4.

Effects of Reading



Figura 4. Circolo virtuoso della motivazione alla con l'introduzione della lettura ad alta voce

Ovviamente, quella illustrata è la forma ideale. Spesso alcuni atteggiamenti e predisposizioni si sono rinforzati in maniera negativa, quando sono già presenti le difficoltà nell'atto del leggere o si è già sviluppato il rifiuto. In questi casi la lettura ad alta voce svolge una azione di recupero, facendosi carico di un lavoro più faticoso ma, proprio per questo, ancora più necessario.

5. La voce come strumento di mediazione

Quando si trova davanti a un pubblico non abituato a leggere, il bibliotecario che legge ad alta voce lavora ai fianchi di un piacere che non c'è, affinché la lettura diventi un'esperienza concreta, che nel tempo possa generare un'azione. Per fare in modo che si rafforzi una pratica, cioè qualcosa di cui, chi la riceve, possa fare esperienza, reagendo attraverso un comportamento di lettura (Eleuteri, 2022) iterativo, che allena l'abilità del leggere e la consolida. Se i bibliotecari sono gli specialisti della mediazione informativa, allora la lettura ad alta voce è l'attività di mediazione per eccellenza di cui possono servirsi: con la loro voce possono trasmettere delle competenze di *information literacy*, perché attraverso la lettura di un racconto sono in grado di sviluppare la comprensione del testo, allenando il riconoscimento di quali informazioni estrapolare, anche di tipo emotivo, dalla descrizione di un personaggio, in cui immedesimarsi o da cui prendere le distanze. La descrizione fatta ad alta voce di emozioni, pensieri e situazioni riesce ad attivare ancora di più l'*engagement*, generando una riflessione su se stessi e sulle proprie azioni quotidiane.

Attraverso la sua voce noi scoprivamo d'un tratto che tutto ciò era stato scritto *per noi*. [...] E noi capivamo tutto quello che ci leggeva. Noi lo *sentivamo*. Non c'era spiegazione del testo più luminosa del suono della sua voce quando anticipava le intenzioni dell'autore, rivelava un sottinteso, svelava un'al-lusione... rendeva impossibile il fraintendimento. (Pennac, 1993, p. 19)

Le parole della studentessa di Rennes che ricorda le letture ad alta voce del poeta Georges Perros vengono riportate da Daniel Pennac in uno dei libri che più si interroga sulla motivazione alla lettura e sottolineano la potenza che un racconto letto ad alta voce può avere nel generare comprensione. Quasi a dimostrazione che la biblioteca, per essere veramente contemporanea e sociale, deve dismettere i panni dell'erudito conservatore, ecco che qui si riabilita il ruolo della narrativa, messa in un angolo dalla saggistica, almeno per quanto riguarda l'organizzazione del sapere interno alle biblioteche. Lankes ci ricorda che la Classificazione Decimale Dewey nella sua versione originale non è prevista per le opere di narrativa, perché "Dewey non

Effects of Reading

pensava che le biblioteche fossero destinate alla narrativa: le biblioteche si occupavano di apprendimento e non si può imparare dalla narrativa, o almeno così credeva.” (Lankes, 2022, p. 53). È invece attraverso la lettura ad alta voce che la comprensione di una storia viene agevolata e la conoscenza di chi ascolta si allarga, in un senso ampio di collegamenti e rimandi. Proprio perché il contesto non è quello scolastico, la biblioteca può permettersi il lusso di coltivare le competenze informali, le *life skills*, attraverso lo strumento che più la definisce: il libro. Il testo scritto viene usato come supporto, come strumento per leggere ad alta voce e fare in modo che si imprima nelle orecchie e nei cuori un modo d’essere e di agire. Ed ecco che il libro viene usato per rispondere ai criteri di accessibilità e democrazia, soprattutto se inserito in contesti dove la lettura non fa parte del vissuto quotidiano delle persone: il processo di decodifica del testo scritto viene fatto in prima istanza da chi legge, per essere poi consegnato a chi ascolta. Chi partecipa alla lettura ad alta voce è messo nella condizione di poter decodificare le parole lette da qualcun altro, ricevendo in questo senso competenze di *prose* e *information literacy*. Si ha la possibilità di capire meglio perché viene agevolato il canale uditivo e potenziato quello immaginativo. L’esperienza di lettura risulta meno faticosa, è come usare un *font* ad alta leggibilità, che permette di codificare e godersi la lettura in maniera altra, attraverso una mediazione umana. Da questa sensazione di facilità e puro piacere legato alla lettura, che prima non c’era, può derivare la motivazione a farlo da soli. È il potenziamento del *listener*, affinché diventi un *reader*. Il canale uditivo, infatti, viene scelto come via preferenziale rispetto alla vista, a volte chi ascolta sceglie persino di chiudere gli occhi per immaginare ancora più vividamente. In questo modo si rafforza ulteriormente la capacità di ascolto e si attua un processo molto simile alla lettura autonoma, agevolato dalla voce di qualcun altro:

Il bambino che sa ascoltare con attenzione mette in moto processi mentali molto simili a quelli che usa un lettore esperto: recepisce e processa mentalmente il flusso del linguaggio per dare ordine alle idee in esso presenti, seleziona quelle più importanti, conserva quelle di sostegno e sopprime quelle irrilevanti, dà a tutte il giusto spazio e la giusta collocazione per comprendere al meglio il messaggio che gli viene trasmesso. (Valentino Merletti, 1996, p. 15)

Se è vero che *verba volant*, può essere altrettanto vero riuscire a facilitare, attraverso la voce, un’esperienza permanente, che rimanga. Ne viene fuori un vero e proprio esercizio di memoria: chi ascolta non ricorderà solo le parole lette ma anche un comportamento, che più facilmente replicherà a sua volta.

6. La lettura ad alta voce come pratica educativa

Non si tratta quindi *solo* di leggere ad alta voce, ma di occuparsi e preoccuparsi di tutto quello che vi ruota attorno, prima e dopo.

Tutte le sue letture erano dei regali. Non ci chiedeva niente in cambio. Quando l’attenzione di qualcuno di noi diminuiva, lui smetteva per un attimo di leggere, guardava il distratto e fischiettava. Non era una rimostranza, era un gioioso richiamo alla coscienza. Non ci perdeva mai di vista, e nei momenti più intensi della lettura ci guardava al di sopra delle righe. (Pennac, 1993, p. 72)

La lettura ad alta voce, per svolgere appieno la sua funzione educativa, non è mai a senso unico. Non è mera declamazione, non è né una prestazione per cui provare ansia, né tantomeno un solleticare dell’ego nel sentire la propria voce risuonare davanti a un uditorio fisso e imbambolato: è cura e attenzione di tutto ciò che avviene nel frattempo: delle reazioni, soprattutto di quelle appena accennate, degli sguardi e dei sospiri. Fino ad arrivare a un punto in cui, se tutto va per il meglio, la voce che media diventa quasi una interferenza. Se si è innescato il motore del piacere di leggere, viene da ricercare il rapporto esclusivo con

Effects of Reading

chi ha scritto il racconto, si vuole leggere da soli e per se stessi. Il professore ha finito il suo lavoro, “è soltanto una mezzana ed è giunto il momento che se ne vada in punta di piedi” (Pennac, 1993, p. 96). Si può definire *fisiologico* il punto in cui, all’interno di qualsiasi attività di mediazione, chi ha facilitato un processo ne prenda in un certo senso le distanze, se ne distacchi e lasci che vada avanti. Questo è ancor più vero nella lettura ad alta voce, proprio perché chi legge non sta leggendo *al posto di* ma *per* qualcun altro. Per ciascuno, senza distinzione.

Sì, il fascino dello stile accresce il piacere dato dal racconto. Girata l’ultima pagina, l’eco di quella voce ci tiene compagnia. E poi, la voce di Süskind, anche attraverso il duplice filtro della traduzione e della voce del prof, non è quella di Márquez, ‘questo lo si nota subito!’, o di Calvino. Da ciò la strana impressione che, mentre lo stereotipo parla a tutti la stessa lingua, Süskind, Márquez e Calvino, parlando il loro proprio linguaggio, si rivolgono solo a me, raccontano la loro storia solo *per me* [...]. (Pennac, 1993, p. 96)

Leggere ad alta voce aumenta la possibilità di raggiungere un pubblico più ampio, in una maniera alternativa a quella tradizionale. La stessa attenzione educativa arriva al singolo attraverso una lettura rivolta a tutto il gruppo, svolgendo appieno la sua missione democratica. Lo scopo è quello di consegnare degli strumenti, di tirar fuori la motivazione all’atto del leggere, di far emergere ciò che è dentro: emerge il lettore che non c’era ed emergono le ragioni di questa assenza. L’intenzione educativa della lettura ad alta voce, nel senso etimologico di *tirare fuori*, e l’aspetto emotivo che questa porta con sé nella sua stessa modalità rappresentano un’azione decisiva nell’obiettivo di costruire legami e relazioni all’interno di una biblioteca di pubblica lettura. Quest’ultima ha dunque tutte le carte in regola per candidarsi come ambiente che favorisce l’inizio, la crescita e l’andamento di percorsi di educazione alla lettura. Non solo l’insegnamento di una lettura funzionale o periodiche iniziative di promozione della lettura, ma qualcosa di più grande, che contiene tutte le altre: percorsi che guardano al di là del qui e ora e che seminano, in un’ottica futura. Per creare veramente una comunità che legge. La pratica della lettura ad alta voce è, in questo senso, una pratica educativa ed è per questo che la biblioteca può ricoprire un ruolo fondamentale all’interno della comunità educante.

7. Conclusioni

Viene da chiedersi se tutto questo abbia veramente a che fare con la professione del bibliotecario, se non sia un carico eccessivo o che non tenga conto delle altre funzioni che si svolgono all’interno di una biblioteca. Non c’è pretesa di assolutezza nelle parole di chi scrive, solo l’urgenza di una riflessione rispetto all’immagine di una biblioteca che sta cambiando, o meglio, deve cambiare. In un mondo digitale dove pensiamo di avere sempre gli strumenti per trovare informazioni ovunque e darci risposte autonomamente, in una società dove è in crisi tutta l’attività di mediazione, la lettura ad alta voce in biblioteca permette una circolazione consapevole del sapere, non solo tramite il prestito. L’idea della conservazione dei libri, il loro essere custoditi e prestati, assume un senso nuovo, che guarda al futuro. Qualcuno conserva e qualcun altro scopre e ritrova, attraverso una mediazione. Il bibliotecario si trova in una posizione fortunata, può vedere e facilitare nuovi processi, che richiedono impegno, certamente, ma da cui non può esimersi perché riguardano il suo approccio partecipativo e comunitario:

La mission della moderna biblioteca pubblica è quindi quella di capire i bisogni della comunità locale e, su questa base, organizzare i propri servizi, lo sviluppo delle collezioni, le attività di promozione e l’articolazione degli spazi. [...] Secondo questa prospettiva, la biblioteca pubblica non si limita più alla

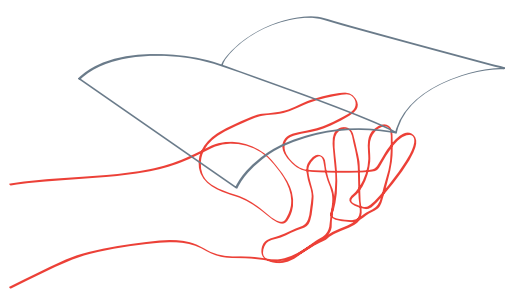
Effects of Reading

sola trasmissione della conoscenza ma sostiene anche lo scambio comunicativo, l'incontro, il confronto di idee e l'integrazione sociale attraverso l'uso di una pluralità di strumenti, servizi, supporti, linguaggi e canali. Deve perciò tenere il passo con le tecnologie, sempre più pervasive nella società attuale, e dedicarsi a tutto ciò che può servire al cittadino per acquisire nuove competenze ed esercitare i diritti di cittadinanza. La biblioteca può quindi porsi a sua volta quale protagonista attiva dei cambiamenti in atto, sfruttando il forte valore simbolico che ancora possiede e le sue funzioni di spazio pubblico per innescare processi di riqualificazione urbana, riequilibrare il rapporto tra centro e periferia, contrastare la perdita di identità dei 'non luoghi' delle città contemporanee. (Petroselli, 2014, p. 263)

Nel cercare di capire quale possa essere la funzione di una biblioteca di pubblica lettura contemporanea, si è cercato di fornire una soluzione che contempli la vicinanza e l'ascolto tra persone, per immergersi appieno in una realtà comunitaria. La modalità presentata, quella della lettura ad alta voce, è solo una tra le tante di possibile attuazione ed è quella che si reputa possa avere più efficacia. Proprio perché, come diceva Pennac, non sia solo un dovere ma un diritto. Anche di chi è un lettore forte o ha un piacere di leggere molto sviluppato, perché le sue competenze non lo escludono da una lettura a lui dedicata, proprio in ragione del fatto che si basa su un piacere. Per sfatare il mito che alcune progettualità educative e sociali siano finalizzate unicamente a potenziare una mancanza, la lettura ad alta voce è veramente per tutti, proprio perché non siamo tutti uguali. Nell'idea di incontro e convivenza tra singoli e gruppi di singoli, si offre la possibilità di avvicinarsi di più all'altro.

Riferimenti bibliografici

- Anzivino, M., & Caligaris, F. (2016). Quale biblioteca per leggere il presente e costruire il futuro insieme ai cittadini? *Biblioteche Oggi Trends*, 2(1). <https://www.bibliotecheoggi.it/it/articolo/1499/quale-biblioteca-per-leggere-il-presente-e-costruire-il-futuro-insieme-ai-cittadini>
- Batini, F. (2023). *La lettura ad alta voce condivisa. Un metodo in direzione dell'equità*. Il Mulino.
- Cavalli, N., Pitman, K., & Saint John, J. (2017). La biblioteca come luogo terzo: con un contributo sugli Idea Store londinesi. *Biblioteche Oggi Trends*, 3(2). <https://doi.org/10.3302/2421-3810-201702-043-1>
- Eleuteri, B. (2019). L'adolescente e il libro: Una proposta di indagine motivazionale di tipo qualitativo. *Biblioteche Oggi*, 37(5). <https://doi.org/10.3302/0392-8586-201905-008-1>
- Eleuteri, B. (2020). Analfabetismo funzionale: perché, ci serve ancora saper leggere e scrivere? *AIB Studi*, 59(1-2). <https://doi.org/10.2426/aibstudi-11891>
- Eleuteri, B. (2022). Dietro il giovane lettore: un approccio interdisciplinare per comprendere la motivazione alla lettura. *Biblioteche Oggi Trends*, 8(1). <https://doi.org/10.3302/2421-3810-202201-013-1>
- Ferrieri, L. (2020). *La biblioteca che verrà. Pubblica, aperta, sociale*. Editrice Bibliografica.
- ISTAT. (2023). *Lettura di libri e fruizione delle biblioteche - Anno 2022*, report. https://www.istat.it/wp-content/uploads/2023/05/STATISTICA_TODAY_Libri_biblioteche.pdf
- Lankes, R. D. (2022). *Guida alla biblioteconomia moderna*. Editrice Bibliografica.
- Oldenburg, R. (1989). *The great good place: café, coffee shops, community centers, beauty parlors, general stores, bars, hangouts, and how they get you through the day*. Paragon House.
- Pennac, D. (1993). *Come un romanzo*. Feltrinelli.
- Petroselli, E. (2014). Le indagini qualitative come strumento di valutazione dei servizi bibliotecari: riflessioni a margine di uno studio di caso. *AIB Studi*, 54(2/3). <https://doi.org/10.2426/aibstudi-9966>
- Solimine, G. (2014). Nuovi appunti sulla interpretazione della biblioteca pubblica. *AIB Studi*, 53(3). <https://doi.org/10.2426/aibstudi-9132>
- Valentino Merletti, R. (1996). *Leggere ad alta voce*. Mondadori.
- Wolf, M. (2009). *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*. Vita e Pensiero.



Coltivare immaginazione e pensiero critico attraverso l'ironia nella lettura ad alta voce: un percorso per sviluppare le *Life Skills* in adolescenza

Cultivating imagination and critical thinking through irony in read-aloud practices: a pathway to developing Life Skills during adolescence

Maria Rita Mancaniello

Associate Professor | University of Siena | mariarita.mancaniello@unisi.it

Chiara Carletti

Research Fellow | University of Siena | chiara.carletti@unisi.it

ABSTRACT

In an age marked by complexity, uncertainty, and a widespread crisis of meaning, education is increasingly called upon to promote not only disciplinary knowledge but also critical, creative and emotional competencies, essential for young people to navigate the contemporary world. This paper examines the educational potential of reading aloud, combined with the intentional use of irony as a pedagogical strategy for cultivating Life Skills (WHO, 1994), including empathy, emotional regulation, problem-solving and responsible decision-making. Drawing on national and international research highlighting the effectiveness of reading aloud as an educational practice, the paper presents a *Participatory Action Research* (PAR) initiative conducted by the University of Siena within the framework of the regional educational policy "*Reading: Aloud! Makes You Smarter*". The proposed model restores the school's role as a generative space for meaning-making, supporting the development of autonomy, self-determination and the construction of a personal life project during adolescence. Irony – conceived as a critical and multifaceted lens on reality – emerges as a key educational resource for fostering reflective and creative thinking and for enabling young people to engage meaningfully with a fluid and ever-changing world. Preliminary findings from the PAR pathway confirm the effectiveness of this approach not only in enhancing Life Skills, but also in counteracting school disengagement and youth discomfort, offering new pedagogical perspectives for an education centered on personal growth and social responsibility.

Keywords: reading aloud, irony, life skills, adolescence, dropout

In un'epoca caratterizzata da complessità, incertezza e crisi di senso, l'educazione è chiamata a promuovere nei giovani non solo conoscenze disciplinari, ma anche competenze critiche, creative ed emotive, fondamentali per orientarsi nel mondo contemporaneo. Questo articolo esplora il potenziale educativo della lettura ad alta voce integrata con l'uso consapevole dell'ironia, intesa come dispositivo formativo per coltivare le Life Skills (WHO, 1994), tra cui l'empatia, la gestione delle emozioni, il *problem-solving* e la capacità di prendere decisioni consapevoli. A partire dai risultati di studi nazionali e internazionali sull'efficacia della lettura ad alta voce come pratica educativa, viene presentato un percorso di *Ricerca-Azione Partecipativa* (RAP) promosso dall'Università di Siena nell'ambito della politica educativa regionale toscana "Leggere: Forte! Fa crescere l'intelligenza". Si propone un modello innovativo che restituisce alla scuola il ruolo di spazio generativo di senso, capace di promuovere nei giovani l'autonomia, l'autodeterminazione e la costruzione del proprio progetto di vita. L'ironia, concepita come lente critica e plurale sulla realtà, si rivela una risorsa fondamentale per sviluppare nel soggetto competenze riflessive e creative, orientandolo consapevolmente in un mondo incerto, fluido e in continua trasformazione. I risultati preliminari del percorso confermano l'efficacia di tale approccio non solo nel rafforzare le *Life Skills*, ma anche nel contrastare fenomeni di disaffezione scolastica e disagio giovanile, offrendo nuove prospettive pedagogiche per una formazione centrata sulla crescita personale e sulla responsabilità sociale.

Parole chiave: lettura ad alta voce, ironia, competenze di vita, adolescenza, dropout

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 4 | n. 1 | giugno 2025

Citation: Mancaniello, M. R., & Carletti, C. (2025). Coltivare immaginazione e pensiero critico attraverso l'ironia nella lettura ad alta voce: un percorso per sviluppare le *Life Skills* in adolescenza. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 4(1), 107-116. <https://doi.org/10.7347/EdL-01-2025-08>.

Corresponding Author: Chiara Carletti | chiara.carletti@unisi.it

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

Pensa MultiMedia ISSN 2785-7050 | DOI: 10.7347/EdL-01-2025-08

Authorship/Attribuzioni: Il presente lavoro è frutto di una riflessione condivisa degli autori. L'introduzione e le conclusioni sono state elaborate da Maria Rita Mancaniello e Chiara Carletti, i paragrafi 2 e 5 sono stati elaborati da Maria Rita Mancaniello, mentre i paragrafi 3 e 4 da Chiara Carletti.

Effects of Reading

1. Introduzione: crisi di senso e urgenza educativa

L'adolescenza rappresenta una fase evolutiva particolarmente delicata e complessa, nella quale i soggetti sono impegnati nella costruzione della propria identità e nella definizione del proprio progetto di vita. Tuttavia, nel contesto contemporaneo, caratterizzato da trasformazioni rapide e da una crescente incertezza e instabilità socio-culturale, l'esperienza adolescenziale si configura sempre più come un attraversamento in un *deserto di senso* (Bauman, 2008), dove anche il panorama adulto fatica a prospettare loro un futuro come un tempo di valore. Tutto ciò rende la capacità di adattarsi e reinventarsi ancora più necessaria. La globalizzazione, le crisi economiche, le guerre, le trasformazioni digitali e la frammentazione delle narrazioni collettive hanno, infatti, contribuito a generare un clima di precarietà esistenziale che investe oggi le nuove generazioni, rendendo più difficoltosa l'elaborazione di un proprio progetto di vita (Censis, 2024). Occorre, pertanto, ripartire dalla scoperta del potenziale generativo dei ragazzi e delle ragazze, affinché imparino a coltivare un'immagine positiva di futuro, a partire dai propri desideri, intesi come propulsori di realizzazione personale e collettiva (Benasayag & Schmit, 2004; Cambi & Pinto Minerva, 2023; Recalcati, 2019). Andando ad analizzare più nello specifico i dati internazionali, le ricerche più recenti confermano questa tendenza: circa il 13% degli adolescenti a livello globale soffre di disturbi mentali, con ansia e depressione tra le cause principali di malessere (WHO & UNICEF, 2021). Questo disagio psicologico si intreccia sempre più frequentemente con fenomeni di interruzione e dispersione scolastica, perdita di motivazione, disimpegno sociale e, in casi estremi, *drop-out* (Citarella, 2023; Scierri et al., 2018). L'adolescente odierno si trova, dunque, a vivere una crisi che non è solamente individuale, ma generazionale, in cui viene meno la possibilità di intravedere un futuro stabile, coerente e desiderabile. In questo scenario, la scuola e – più in generale – i contesti educativi, sono chiamati a ripensare radicalmente il proprio ruolo e la propria funzione. Non è più sufficiente trasmettere contenuti disciplinari, ma si fa sempre più necessario costruire ambienti di apprendimento capaci di rispondere ai bisogni esistenziali degli adolescenti, offrendo strumenti per interpretare criticamente la realtà, immaginare alternative possibili e coltivare la propria capacità di autodeterminazione (Mariani et al., 2017). Quella di cui i giovani hanno bisogno è una *libertà positiva*, che li rende consapevoli dei propri comportamenti, capace di valorizzare la loro autonomia e responsabilità individuale. La formazione non può, dunque, che farsi critica ed empatica, rivolta a promuovere quelle competenze riflessive, emozionali e relazionali che costituiscono il fondamento di una cittadinanza consapevole, capace di proiettare i giovani in un futuro desiderato.

Particolarmente rilevante in questa prospettiva è l'acquisizione delle *Life Skills* individuate dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (WHO, 1994), tra cui il pensiero critico, la creatività, l'empatia, la gestione delle emozioni e la capacità di prendere decisioni consapevoli. Tali competenze si configurano come strumenti indispensabili per consentire agli adolescenti di affrontare le sfide della contemporaneità, costruendo percorsi di vita autonomi e significativi. Numerosi studi confermano che lo sviluppo di queste competenze ha un impatto positivo non solo sul benessere personale, ma anche sulla partecipazione sociale e sulla prevenzione di comportamenti a rischio (Marmocchi et al., 2004; WHO & UNICEF, 2021).

All'interno di un tale quadro di riferimento, si fa strada l'urgenza pedagogica di elaborare pratiche educative che non solo favoriscano l'acquisizione di conoscenze, ma che alimentino anche lo sviluppo di competenze. Tra queste, la lettura ad alta voce – intesa come esperienza condivisa, affettiva e riflessiva – emerge come uno strumento privilegiato per rispondere a tale sfida (Batini, 2018, 2019, 2023). Attraverso la lettura, i giovani hanno, infatti, l'opportunità di esplorare mondi alternativi, confrontarsi con problemi esistenziali e sperimentare – in uno spazio sicuro e generativo – forme di alterità verso le quali provare a identificarsi, sviluppando così empatia, o distanziarsi criticamente, aspetti fondamentali per la costruzione del proprio sé. Integrando alla pratica della lettura ad alta voce, l'uso consapevole dell'ironia, si ha modo di amplificare ulteriormente una visione divergente, multiforme, non *puntillistica* (Bauman, 2009, p. 56), ma sistemica della realtà circostante. L'ironia permette, infatti, di sospendere il giudizio, decostruire certezze

Effects of Reading

apparenti, problematizzare stereotipi e promuovere una postura cognitiva flessibile e plurale, indispensabile per abitare la complessità del mondo contemporaneo (Cambi 2006, 2018; Cambi & Giambalvo, 2008; Carletti, 2024).

In questo articolo si intende, dunque, esplorare come la lettura ad alta voce, integrata con pratiche ironiche consapevoli, possa costituire un dispositivo educativo per promuovere l'immaginazione, il pensiero critico, l'empatia e le principali *Life Skills* negli adolescenti, contribuendo così a costruire percorsi di vita ricchi di senso, autonomi e resilienti.

2. Lettura ad alta voce come spazio educativo trasformativo

La pratica della lettura ad alta voce si configura oggi come un autentico spazio educativo trasformativo, capace di agire in profondità sulle dimensioni cognitive, socio-emotive e relazionali dell'adolescente. Numerosi studi nazionali e internazionali hanno evidenziato come la lettura ad alta voce, praticata con continuità e intenzionalità pedagogica, sia in grado di potenziare non solo le competenze linguistiche, ma anche l'autoefficacia, la regolazione emotiva, il pensiero critico e la capacità empatica (Albright & Ariail, 2005; Batini, 2018, 2019, 2022, 2023; Batini & Corsini, 2024; Batini et al., 2024; Mol & Bus, 2011).

Sul piano cognitivo, la lettura ad alta voce favorisce l'ampliamento del vocabolario, il miglioramento della comprensione del testo e lo sviluppo di competenze inferenziali, prerequisiti fondamentali per l'accesso a un pensiero complesso e riflessivo (Morani, 2023). Rispetto alla lettura silenziosa, quella condivisa permette inoltre di rallentare il ritmo, soffermarsi sulle sfumature linguistiche ed emotive dei testi, favorendo così una rielaborazione più profonda dei contenuti e un'acquisizione più consapevole del significato (Batini et al., 2024). Dal punto di vista socio-emotivo, la lettura ad alta voce agisce come un potente dispositivo di mediazione affettiva, poiché l'esperienza della narrazione condivisa crea un contesto di ascolto, risonanza e scambio emotivo, che facilita il riconoscimento e la gestione delle emozioni, promuovendo lo sviluppo dell'empatia e delle competenze relazionali (Albright, 2002; Fisher et al., 2004). Leggere ad alta voce significa, infatti, immergersi in storie che pongono i giovani a contatto con una pluralità di vissuti, valori e punti di vista, consentendo loro di esplorare il mondo interiore altrui e, nel contempo, di riflettere sulle proprie emozioni e reazioni. In tal senso, la lettura diventa non solo un'esperienza intellettuale, ma anche una pratica profondamente trasformativa sul piano identitario e relazionale.

La funzione educativa della lettura ad alta voce può essere efficacemente sintetizzata attraverso le metafore dello *specchio* e della *finestra* (Mancaniello & Carletti, 2024). La lettura opera come *specchio* quando consente agli adolescenti di riconoscere nei personaggi e nelle situazioni narrative aspetti del proprio vissuto, delle proprie emozioni e dei propri conflitti interiori. Questo riconoscimento favorisce processi di autoesplorazione e di costruzione dell'identità, elementi essenziali nella fase adolescenziale (Erikson, 1968). Al tempo stesso, la lettura funziona come *finestra* nel momento in cui apre nuovi orizzonti di senso, consentendo ai giovani di confrontarsi con realtà, culture, valori e prospettive differenti dalla propria, promuovendo così una mentalità aperta e inclusiva. La lettura ad alta voce assume, quindi, una doppia valenza: da un lato consolida la dimensione introspettiva e il senso di sé, dall'altro stimola la capacità di decentramento cognitivo e relazionale, prerequisito per l'esercizio dell'empatia e del pensiero critico. Per tali ragioni, questa modalità di lettura si configura come una pratica educativa intrinsecamente inclusiva poiché, nel momento in cui la voce dell'adulto e l'ascolto dei ragazzi si intrecciano nella costruzione di un significato condiviso, si crea uno spazio dialogico in cui ogni soggetto è chiamato a partecipare attivamente, interpretare, interrogare e problematizzare. In questa prospettiva, la lettura non è un semplice trasferimento di contenuti, bensì un'esperienza co-costruita, generativa di consapevolezza, autonomia e progettualità. Il lavoro condiviso genera un'energia collettiva, la quale agisce nella direzione del piacere di sentirsi parte del gruppo, base necessaria per agire democraticamente. Percepire la fiducia dell'altro, sentirsi accolti e riconosciuti come unici, con

Effects of Reading

proprie capacità e individualità, permette inoltre di dare più significatività al proprio apprendimento e a quello degli altri. Se si guarda alla scuola come un luogo dove ogni studente è il protagonista principale del proprio apprendimento, indipendentemente dalla propria condizione fisica e psichica, dalle difficoltà che esprime, dalle problematiche che attraversa, è possibile che si possano creare le condizioni per una promozione del benessere individuale e collettivo, offrendo a tutte e tutti un tempo significativo di crescita.

3. L'ironia come dispositivo pedagogico per immaginare, pensare e creare

Nel panorama pedagogico contemporaneo, caratterizzato dall'urgenza di formare individui capaci di abitare la complessità e di esercitare un pensiero critico e creativo, l'ironia si configura come una categoria educativa di straordinaria rilevanza. Tradizionalmente considerata una figura retorica o una strategia comunicativa, questa viene oggi riletta, in ambito pedagogico, come un dispositivo cognitivo e formativo in grado di promuovere un pensiero divergente, riflessivo e multi-prospettico (Carletti, 2021; Cavallo, 2017). Intesa come *forma mentis*, l'ironia si caratterizza per la sua capacità di sospendere il giudizio, di decostruire ciò che appare ovvio, certo e assoluto, cogliendone – al contrario – la pluralità dei significati e delle interpretazioni. In tal senso, essa costituisce un potente antidoto contro il dogmatismo, la stereotipizzazione e la massificazione del pensiero, favorendo invece l'apertura alla complessità e alla molteplicità delle prospettive (Cambi & Giambalvo, 2008). Attraverso il gioco ironico, l'individuo è invitato a *guardare da fuori*, con uno sguardo lungo, obliquo, critico, al fine di cogliere i paradossi del reale, decostruire stereotipi e narrazioni consolidate ed esplorare possibilità inedite. Questa funzione critica ed euristica dell'ironia si rivela particolarmente preziosa lungo il percorso formativo degli adolescenti, ovvero durante una fase evolutiva in cui la costruzione dell'identità si intreccia con il bisogno di mettere in discussione, interrogare e ridefinire i modelli culturali ricevuti (Giannini, 2017). Dal punto di vista cognitivo, l'ironia stimola, infatti, lo sviluppo del pensiero laterale, inteso come la capacità di elaborare soluzioni originali e inaspettate, di collegare idee apparentemente distanti e di affrontare i problemi da angolazioni nuove (De Bono, 2001). Essendo l'ironia una forma mentale *culturale*, che va educata e coltivata, allenare i giovani al suo utilizzo all'interno di contesti educativi mobili, capaci di accogliere approcci e metodologie indispensabili per vivere nel postmoderno (Mariani et al., 2017), significa favorire l'esercizio di una *creatività critica*, capace non solo di produrre nuove idee, ma anche di valutarle e problematizzarle in modo autonomo e responsabile.

Sul piano affettivo e relazionale, l'ironia contribuisce a sviluppare una postura riflessiva, ma anche empatica che, da un lato, permette di affrontare le contraddizioni, le incertezze e le difficoltà senza rigidità né frustrazione, dall'altra, consente di mettersi dal punto di vista dell'altro, accogliendo modi di essere e agire differenti. Educare all'ironia significa, pertanto, offrire agli adolescenti strumenti per abitare la complessità emotiva ed esistenziale senza rinunciare all'impegno attivo e, per certi aspetti, utopico, imparando a vivere il paradosso come occasione di crescita e trasformazione. All'interno della pratica della lettura ad alta voce, l'integrazione consapevole dell'ironia può dunque amplificare l'impatto educativo dell'esperienza. Molti testi narrativi, infatti, contengono elementi ironici che, se valorizzati attraverso una lettura attenta e condivisa, permettono ai ragazzi e alle ragazze di riconoscere le ambiguità, le contraddizioni e i diversi livelli di significato presenti nella realtà. L'ironia letteraria diventa così una palestra cognitiva ed emotiva, in cui l'adolescente esercita la capacità di decentrarsi, di interpretare criticamente e di immaginare alternative. Tutto ciò offre agli adolescenti una lente attraverso cui esplorare un mondo in cui il piacere e la realtà non si escludono, ma dialogano, restituendo spazio alla fantasia, all'immaginazione e al gioco creativo. In un tempo dominato da dinamiche di manipolazione sociale e da una crescente omologazione dei comportamenti e delle intenzioni, dove ogni deviazione dalla norma rischia di essere ridicolizzata, la lettura ironica si propone come strumento di emancipazione, stimolando nei giovani l'autenticità, la curiosità e la capacità di confrontarsi con l'alterità. Solo attraverso il riconoscimento dell'altro, ci ricorda Marcuse

Effects of Reading

(1966), è possibile intraprendere un percorso di autentica conoscenza di sé e di costruzione consapevole del proprio progetto di vita. Inoltre, come evidenziato dalla ricerca educativa, l'uso intenzionale dell'ironia nella lettura ad alta voce favorisce un clima di apprendimento più disteso e partecipativo, riducendo l'ansia da prestazione, stimolando il piacere della scoperta e rafforzando il senso di appartenenza al gruppo (Alvermann, 2001). L'ironia, infatti, crea connessioni emotive, rompe le gerarchie comunicative tradizionali e valorizza l'espressività individuale, elementi fondamentali per il benessere relazionale. Questo aspetto rafforza la motivazione dei giovani ad apprendere, percependo la scuola non come un luogo di imposizione o di semplice trasmissione di contenuti, ma come un ambiente di crescita personale, di scoperta e di costruzione di senso. In questa prospettiva, educare all'ironia – anche attraverso la lettura – diviene parte essenziale di una pedagogia della complessità, capace di integrare pensiero critico, creatività, empatia e capacità di adattamento (Morin, 2000). Solo attraverso una formazione che valorizzi questa forma di intelligenza, sarà possibile educare cittadini in grado di pensare oltre i confini del già noto, di immaginare futuri alternativi e di contribuire alla costruzione di società più aperte, inclusive e solidali.

4. Lettura, ironia e *Life Skills*: un'alleanza educativa per il futuro

Alla luce delle trasformazioni culturali, sociali ed educative in corso, emerge con sempre maggiore chiarezza la necessità di promuovere nei giovani un kit integrato di competenze trasversali che consenta loro di affrontare in modo efficace le sfide della vita quotidiana. Le *Life Skills*, individuate e definite dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (WHO, 1994), comprendono tra le altre il pensiero critico, la creatività, la capacità di prendere decisioni consapevoli, la gestione dello stress, la comunicazione efficace e l'empatia. Queste competenze, intese come abilità di base per il benessere personale e sociale, sono oggi considerate fondamentali non solo per l'inserimento nel mondo del lavoro, ma anche per una partecipazione attiva e responsabile alla vita democratica.

In tale prospettiva, la pratica della lettura ad alta voce, integrata con l'uso consapevole dell'ironia, si configura come un potente alleato educativo per lo sviluppo di queste competenze. Una lettura di questo tipo, condivisa e praticata quotidianamente, infatti, non si limita a trasmettere contenuti o a migliorare le competenze linguistiche, ma apre spazi di esplorazione emotiva, riflessiva e creativa, promuovendo abilità e competenze trasversali che sono cruciali per la costruzione dell'identità del soggetto, in un'ottica di cittadinanza attiva (Batini, 2021; Salvato, 2024).

Sebbene ancora in corso, le rilevazioni che si stanno effettuando all'interno del progetto *Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza*, stanno confermando quanto già evidenziato da numerosi studi a livello nazionale e internazionale (Albright & Ariail, 2005; Alvermann, 2001, 2002; Batini, 2023; Fisher et al., 2004), sottolineando significativi miglioramenti non solo nelle competenze linguistiche, ma anche nella regolazione emotiva, nell'empatia e nella collaborazione tra pari. Questo avviene, in particolare, se la pratica della lettura condivisa viene integrata con strategie riflessive, che accrescono nei giovani la capacità di pensare autonomamente (Boda & Mosiello, 2005). L'immaginazione, sollecitata attraverso la narrazione condivisa, consente infatti agli adolescenti di uscire dal proprio orizzonte immediato e di esplorare nuovi scenari possibili, stimolando così il pensiero creativo, ma anche la loro capacità di *problem-solving*, a partire da un ribaltamento di prospettiva (Russo Cardona, 2017). L'empatia, promossa dall'identificazione con personaggi e situazioni differenti, facilita la comprensione dei punti di vista altrui e lo sviluppo di competenze relazionali fondamentali (Morani, 2023; Striano, 2012). La lettura di testi complessi e la riflessione condivisa sui contenuti narrativi, soprattutto quando mediati dall'ironia, stimolano inoltre il pensiero critico, inteso come capacità di analizzare, valutare e mettere in discussione informazioni e idee (Marmocchi et al., 2004). L'ironia, in particolare, potenzia la dimensione critica della lettura, invitando i giovani a cogliere la polifonia dei significati, a decostruire i pregiudizi, a riconoscere l'ambivalenza delle situazioni e a

Effects of Reading

sviluppare una postura cognitiva flessibile e aperta. In questo senso, l'ironia nella formazione adolescenziale agisce come catalizzatore di consapevolezza e creatività, ma anche come capacità di de-centrarsi e mettersi in discussione, rendendo i ragazzi e le ragazze capaci di abitare la complessità e governare il cambiamento, accogliendo nuove possibilità di espressione e di costruzione di senso (Carletti, 2024). Pertanto, l'integrazione tra lettura ad alta voce e ironia consapevole e *benevola*, può essere interpretata come una vera e propria alleanza educativa per la formazione delle competenze di vita, capace di coniugare il piacere della narrazione con l'attivazione critica e creativa della mente adolescenziale. In tal modo, si restituisce alla scuola e ai contesti educativi una funzione generativa: non solo luoghi di trasmissione di saperi, ma veri laboratori di immaginazione, pensiero critico ed emancipazione.

5. Strategie e pratiche: modelli operativi e ricerca-azione partecipativa

Affinché la lettura ad alta voce, integrata con il dispositivo pedagogico dell'ironia, possa tradursi in una pratica educativa trasformativa, è necessario strutturare interventi didattici intenzionali, capaci di stimolare nei giovani non solo il piacere della narrazione, ma anche la riflessione critica, la creatività e la progettualità personale. Una metodologia particolarmente efficace in questo senso è l'approccio della *Ricerca-Azione Partecipativa* (RAP), in quanto promuove la co-costruzione del percorso educativo tra studenti e docenti, valorizzando l'esperienza, i bisogni e le risorse del gruppo classe (Orefice, 2006). La RAP, per i suoi principi e le sue tecniche di insegnamento innovative, si presenta come un valido strumento ricco di stimoli, idee e proposte operative, utili per attuare una vera e propria riqualificazione del sistema scolastico. Come già scientificamente dimostrato, progettare delle attività didattiche con i metodi partecipativi, ha una grande efficacia, ma comporta un forte impegno e coinvolgimento, sia da parte degli insegnanti che degli studenti/esse, richiedendo la partecipazione attiva di ogni membro del gruppo. I metodi partecipativi, si pongono, infatti, l'obiettivo di costruire una scuola che sia una *comunità d'apprendimento*, dove si condivide il *piacere di conoscere* grazie al *piacere di stare insieme* in armonia. Il gruppo, pertanto, costituisce una risorsa preziosa per comprendere e per imparare il valore di aprirsi al dialogo e al confronto democratico con i compagni/e, indipendentemente dalla loro cultura d'appartenenza o dalla presenza di difficoltà fisiche, psichiche o sociali.

Nella scuola intesa come comunità d'apprendimento si opera per raggiungere un clima positivo di accettazione e integrazione di tutte le differenze individuali, sviluppando quel senso di appartenenza che permette di riconoscersi e di accogliersi reciprocamente, pur nelle diverse dimensioni culturali e nelle soggettive specificità.

Nella scuola di oggi sappiamo di dover porre l'attenzione alla formazione globale del soggetto, non solo all'accrescimento delle sue conoscenze disciplinari, ma dedicandosi al suo benessere e a far sì che possa avere competenze specifiche e trasversali articolate a diversi livelli, anche quelle utili nella vita di tutti i giorni. Un obiettivo che si ottiene quando le/gli insegnanti ridefiniscono la propria prospettiva disciplinare in chiave collaborativa, nel rispetto e nella comprensione delle differenze individuali. In questo modo essi hanno la possibilità di percepirsi non più solo come trasmettitori del sapere, ma come organizzatori, mediatori e facilitatori dell'apprendimento sia a livello individuale che di gruppo, mettendo in risalto le qualità cognitive e affettive di ognuno (Mancaniello, 2018, 2025).

Un esempio emblematico di applicazione di questo modello è costituito dal *Progetto Leggere: Forte! Fa crescere l'intelligenza* promosso in Toscana già da alcuni anni scolastici¹, che ha dimostrato come la lettura

1 Per un approfondimento del progetto *Leggere Forte! ad alta voce fa crescere l'intelligenza*, si veda la pagina dedicata sul portale della Regione Toscana: <https://www.regione.toscana.it/scuola/speciali/leggereforte>

Effects of Reading

ad alta voce quotidiana possa incidere positivamente non solo sulle competenze linguistiche, ma anche sul benessere emotivo, sulle capacità relazionali e sulla motivazione scolastica degli studenti (Batini, 2021, 2022; Batini & Corsini, 2024; Borge et al., 2023). All'interno di questo progetto, sono state sperimentate modalità innovative di lavoro sulla lettura, tra cui percorsi specifici che integrano *ironia* e *desiderio* come categorie educative per sviluppare il pensiero critico e creativo degli adolescenti (Girard, 2012). Una delle azioni del progetto di ricerca coordinato dall'Università di Siena per l'anno scolastico 2024-2025, è stata la promozione di un laboratorio specifico su tali tematiche, intitolato *L'ironia e il desiderio: leggere per pensare, sognare e crescere* (Carletti, 2024). Nel laboratorio vengono proposte una serie di attività finalizzate a stimolare nei giovani una riflessione profonda e divergente sui temi dell'ironia e del desiderio, attraverso pratiche integrate di brainstorming, lettura ad alta voce, scrittura autobiografica e creativa.

Il laboratorio si articola in quattro fasi principali:

- Fase 1 – Introduzione giocosa: attraverso domande-stimolo e citazioni letterarie ironiche. Gli studenti sono invitati ad attivare il pensiero associativo su *ironia* e *desiderio*, elaborando prime interpretazioni personali e creative. La scelta di iniziare con un approccio ludico nasce dalla consapevolezza che questo metodo favorisce l'abbassamento delle barriere emotive e stimola la partecipazione attiva.
- Fase 2 – Lettura ad alta voce ed esercizio autobiografico: gli studenti sono prima invitati a leggere un brano letterario centrato su ironia e desiderio, poi segue un'attività di scrittura in cui i giovani si immedesimano in un personaggio e reinterpretano in chiave ironica un'esperienza emotivamente intensa. Questa fase è finalizzata a promuovere la consapevolezza emotiva, il decentramento cognitivo e l'esplorazione di alternative narrative.
- Fase 3 – Scrittura creativa: ogni studente inventa un breve racconto in cui un desiderio si realizza in modo inaspettato e ironico, stimolando così il pensiero laterale e l'immaginazione divergente. La condivisione in gruppo favorisce la costruzione di significati collettivi e il rafforzamento delle competenze comunicative.
- Fase 4 – Chiusura riflessiva: gli studenti collegano l'esperienza laboratoriale alla propria vita quotidiana, individuando desideri personali e riflettendo su come l'ironia possa aiutare a superare ostacoli e delusioni. Questa fase mira a trasferire le competenze acquisite nel laboratorio alla sfera esistenziale, rafforzando l'autoefficacia e la resilienza.

La valutazione del laboratorio – sebbene ancora in corso – si è sviluppata attraverso un disegno di ricerca in più fasi. Inizialmente è stata condotta un'analisi dei bisogni mediante questionari strutturati rivolti a studenti e docenti, per rilevare competenze trasversali, motivazione alla lettura e pensiero critico. I dati quantitativi descrittivi hanno orientato la progettazione del laboratorio *"L'ironia e il desiderio"*. Durante la sperimentazione, sono state realizzate da parte dei ricercatori dell'Università di Siena, osservazioni sistematiche in classe con griglia predefinita. Al termine del ciclo di laboratori, sono stati esaminati i dati emersi dal *questionario di restituzione* somministrato agli studenti e alle studentesse ed è ancora in essere un'analisi qualitativa dei *taccuini di viaggio* degli insegnanti che consentirà di valutare gli esiti formativi. Infine, sono stati condotti *focus group* con i docenti con lo scopo di indagare la validità percepita del percorso. L'elaborazione dei dati prevede tecniche miste e triangolazione tra analisi quantitativa e qualitativa. I primi risultati evidenziano come tali pratiche siano in grado di valorizzare ulteriormente la lettura ad alta voce, conferendole un ulteriore livello di valore. Se accompagnata, infatti, da attività riflessive, creative e ironiche, questo tipo di lettura diviene anche uno *spazio* privilegiato di crescita personale e sociale. Attraverso la narrazione e la scrittura, gli adolescenti apprendono a riconoscere e trasformare le proprie emozioni, a elaborare desideri e frustrazioni, a immaginare futuri alternativi, sviluppando così competenze fondamentali per la vita (Pellai & Tamborini, 2021). Inoltre, l'adozione di modalità partecipative, come l'uso di strumenti collaborativi digitali (es. Padlet) nella fase di scrittura creativa, consente di integrare le tecnologie educative

Effects of Reading

in modo significativo, favorendo l'inclusione, la condivisione e l'arricchimento collettivo dell'esperienza formativa, elementi costitutivi anche dell'educazione alla cittadinanza globale critica e responsabile (WHO & UNICEF, 2021).

6. Conclusioni

In un'epoca caratterizzata da precarietà e incertezza, l'educazione non può più limitarsi alla mera trasmissione di conoscenze, ma deve farsi promotrice di competenze critiche, creative ed emotive che permettano ai giovani di orientarsi nella complessità della società contemporanea e di costruire percorsi di vita autentici e significativi. In questo quadro, la lettura ad alta voce, integrata con un uso consapevole dell'ironia, si configura come una pratica educativa di straordinario potenziale trasformativo. Come evidenziato dalle ricerche più recenti (Batini 2022, 2023; Batini et al., 2024), la lettura ad alta voce non solo potenzia le competenze cognitive e linguistiche, ma favorisce lo sviluppo dell'immaginazione, del pensiero critico, della consapevolezza di sé e dell'empatia, competenze che rientrano pienamente nell'ambito delle *Life Skills* individuate dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (WHO, 1994). A sua volta, l'integrazione dell'ironia come categoria pedagogica (Cambi, 2006; Carletti, 2024) amplifica questi effetti, stimolando una postura cognitiva divergente, riflessiva e multi-prospettica, capace di decostruire stereotipi e di immaginare altri *mondi possibili* (Sclavi, 2003).

Esperienze operative come il laboratorio *L'ironia e il desiderio: leggere per pensare, sognare e crescere* promosso dall'Università di Siena nell'anno scolastico 2024-25 all'interno del progetto *Leggere: forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza*, dimostrano concretamente come sia possibile costruire ambienti di apprendimento in cui la lettura diventa spazio di esplorazione critica, creativa e relazionale, capace di connettere narrazione, immaginazione e progettualità personale. Attraverso la lettura condivisa, il dialogo riflessivo e la scrittura creativa, gli adolescenti sono, infatti, messi nelle condizioni di accrescere la consapevolezza di sé, di interrogare la realtà circostante e di esercitare la propria capacità di desiderare, sognare e progettare un proprio percorso di vita autonoma. Tutto ciò fa sì che la lettura ad alta voce, mediata dall'ironia, fornisca alla riflessione pedagogica una nuova prospettiva a partire dalla quale affrontare le urgenze educative contemporanee: da un lato, quella di formare cittadini capaci di pensare criticamente e di agire creativamente; dall'altro, quella di sostenere nei giovani la costruzione di un sé progettuale, in grado di orientarsi nel tempo e di dare senso alla propria esistenza anche in contesti di forte incertezza. Si tratta di una sfida pedagogica che richiede pratiche didattiche intenzionali, partecipative e riflessive, adatte a coniugare il rigore disciplinare con la valorizzazione dell'immaginazione e dell'esperienza personale. Promuoverne, dunque, la diffusione nei contesti scolastici e formativi, significa investire nella crescita di generazioni più consapevoli, resilienti e capaci di contribuire alla costruzione di società più inclusive, democratiche e sostenibili. Alla luce di queste considerazioni, appare evidente come la lettura ad alta voce, arricchita dall'ironia e orientata allo sviluppo delle *Life Skills*, rappresenti non solo una pratica educativa efficace, ma una vera e propria strategia di *empowerment*. Tutto ciò restituisce alla scuola e ai differenti luoghi della formazione formale, non formale e informale, grande vitalità, rendendoli spazi di crescita, individuale e collettiva, dove educare non significa solo istruire, ma soprattutto sviluppare il pensiero critico, coltivare l'immaginazione e alimentare il sogno di futuri possibili.

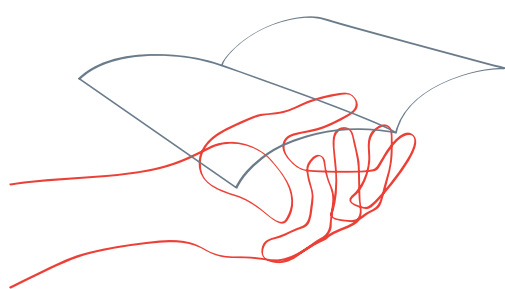
Effects of Reading

Riferimenti bibliografici

- Albright, L. K. (2002). Bringing the Ice Maiden to life: Engaging adolescents in learning through picture book read-alouds in content areas. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45(5), 418–428.
- Albright, L. K., & Ariail, M. (2005). Tapping the Potential of Teacher Read-Alouds in Middle Schools. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48, 582–591. <https://doi.org/10.1598/JAAL.48.7.4>
- Alvermann, D. E. (2001). Reading adolescents' reading identities: Looking back to see ahead. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44, 676–690.
- Alvermann, D. E. (2002). Effective literacy instruction for adolescents. *Journal of Literacy Research*, 34, 189–208.
- Batini, F. (2018). *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e Life Skills*. Giunti.
- Batini, F. (2019). *Leggere ad alta voce. Metodi e strategie per costruire competenze per la vita*. Giunti.
- Batini, F. (Ed). (2021). *Un anno di Leggere: Forte! in Toscana*. FrancoAngeli
- Batini, F. (2022). *Lettura ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Carocci.
- Batini, F. (2023). *La lettura ad alta voce condivisa. Un metodo in direzione dell'equità*. Il Mulino.
- Batini, F., & Corsini, C. (2024). Prevenire la dispersione scolastica con la lettura ad alta voce condivisa nelle scuole secondarie di primo grado. *Cadmo*, 1, 45–60.
- 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, Article 8868497. <https://doi.org/10.1155/2024/8868497>.
- Bauman, Z. (2008). *Vita liquida*. Laterza.
- Bauman, Z. (2009). *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*. Il Mulino.
- Benasayag, M., & Schmit, G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Feltrinelli.
- Boda, G., & Mosiello, F. (2005). *Life Skills: il pensiero critico*. Carocci.
- Borgi, R., Camizzi, L., Chellini, C., & Morani, R. M. (2023). *La lettura ad alta voce e i docenti*. Carocci.
- Cambi, F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Novara: Utet Università.
- Cambi, F. (2018). Formarsi con il riso. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 21(1), 67–73.
- Cambi, F. & Giambalvo, E. (Eds). (2008). *Formarsi nell'ironia. Un modello postmoderno*. Sellerio.
- Cambi, F., & Pinto Minerva, F. (2023). *Governare l'età della tecnica. Il ruolo chiave della formazione*. Mimesis.
- Cardona Russo, T. (2017). *Le peripezie dell'ironia. Sull'arte del rovesciamento discorsivo*. Meltemi.
- Carletti, C. (2021). Educate to the future. Irony in complexity times. In *Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 16(1), 217–227. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/11737>
- Carletti, C. (2024). *Il ruolo dell'ironia nella formazione dell'adolescente. Una categoria pedagogica per abitare la complessità*. Pensa MultiMedia.
- Cavallo, S. (2017). Ironia: un fenomeno retorico nel contesto didattico. *Collectanea Philologica*, 20, 137–151. <https://doi.org/10.18778/1733-0319.20.11>
- Censis (2024). *58° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2024*. Franco Angeli.
- Citarella, E. (2023). *Alla ricerca dell'alunno perduto. Prevenzione e cura della dispersione scolastica*. Erickson.
- De Bono, E. (2001). *Creatività e pensiero laterale*. Bur Rizzoli.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: youth and crisis*. Norton & Company.
- Fisher, D., Flood, J., Lapp, D., & Frey, N. (2004). Interactive Read-Alouds: Is There a Common Set of Implementation Practices? *The Reading Teacher*, 58, 8–17. <https://doi.org/10.1598/RT.58.1.1>
- Giannini, L. (2017). *Adolescenza. Età delle Esplosioni*. Erasmo.
- Girard, R. (2012). *Geometrie del desiderio*. Raffaello Cortina.
- Mancaniello, M. R. (2018). *Per una pedagogia dell'adolescenza: società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*. Pensa MultiMedia.
- Mancaniello, M. R. (2025). Formarsi in un clima di classe collaborativo: le metodologie partecipative per promuovere l'agio dell'apprendimento e prevenire le forme di disagio relazionale nella scuola dell'adolescenza. *Nuova Secondaria*, 42(6), 141–153.
- Mancaniello, M. R. & Carletti, C. (2024). Lo Sviluppo del proprio progetto di vita in adolescenza: pratiche di lettura, tra desiderio e ironia. In F. Batini (Ed.) *Shared reading aloud, La lettura ad alta voce condivisa. Atti del secondo convegno scientifico internazionale* (pp. 603–611). Pensa Multimedia.

Effects of Reading

- Marcuse, H. (1966). *Eros e civiltà*. Einaudi.
- Mariani, A., Cambi, F., Gioisi, M., & Sarsini, D. (2017). *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*. Carocci.
- Marmocchi, P., Dall'Aglio, C., & Zannini, M. (2004) (Eds.). *Educare le life skills. Come promuovere le abilità psicosociali e affettive secondo l'organizzazione Mondiale della Sanità*. Erickson.
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological bulletin*, 137(2), 267–296. <https://doi.org/10.1037/a0021890>
- Morani, R. M (2023). Lettura ad alta voce e comprensione. In R. T. Bruno (Ed.). *Fare scuola con le storie. Esperienze di educazione alla lettura in classe* (pp. 369–73). Erickson.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Raffaello Cortina.
- Orefice, P. (2006). *La ricerca azione partecipativa. Teoria e pratiche. Vol.1: La creazione dei saperi nell'educazione di comunità per lo sviluppo locale*. Liguori.
- Pellai, A., & Tamborini, B. (2021). *Destinazione Vita. Life skills: il bagaglio essenziale per affrontare il viaggio più importante*. Mondadori.
- Recalcati, M. (2019). *Le nuove melanconie. Destini del desiderio nel tempo ipermoderno*. Raffaello Cortina.
- Salvato, R. (2024). La Lettura ad Alta Voce Condivisa: un dispositivo trasformativo per la costruzione di identità personali e collettive. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 3(2), 30–35. <https://doi.org/10.7347/EdL-02-2024-03>
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili: come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Bruno Mondadori.
- Scierri, I. D. M, Bartolucci, M., & Salvato, R. (Eds.). (2018). *Lettura e dispersione*. FrancoAngeli.
- Striano, M. (2012). Riflessione e riflessività. In P. C. Rivoltella & P. G. Rossi (Eds.). *L'agire didattico* (pp. 349–62). Editrice La Scuola.
- World Health Organization (WHO), & United Nations Children's Fund (UNICEF). (2021). *Helping adolescents thrive toolkit: strategies to promote and protect adolescent mental health and reduce self-harm and other risk behaviours*. World Health Organization and the United Nations Children's Fund (UNICEF).
- World Health Organization. Division of Mental Health. (1994) . *Life skills education for children and adolescents in schools. Pt. 1, Introduction to life skills for psychosocial competence. Pt. 2, Guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes, 2nd rev.* World Health Organization. - <https://iris.who.int/handle/10665/63552>



La lettura in famiglia fin dalla prima infanzia:
l'impegno della Regione Toscana attraverso
il progetto "Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza"
Reading in the family from early childhood:
the Tuscany Region's commitment through
the project "Leggere: Forte! Reading aloud increases intelligence"

Clara Maria Silva

Full Professor | University of Florence | clara.silva@unifi.it

Giada Prisco

Associate Professor | Pegaso Digital University | giada.prisco@unipegaso.it

ABSTRACT

Reading aloud in the family from an early age plays a key role in the cognitive, emotional and relational development of children. Numerous international studies confirm the benefits of early exposure to books, especially when mediated by an adult figure within the home context. This paper presents the first results of a research-action-training project conducted by the University of Florence as part of the regional initiative "Leggere: Forte! Reading aloud increases intelligence", aimed at promoting reading practices in family settings in collaboration with ECEC staff working in three educational zones in Tuscany: Pistoia, Prato and Florence. The objective of the investigation was to foster awareness in parents of the importance of reading aloud, strengthening the educational alliance between families and services. Using a qualitative-quantitative approach, the research analyzed parents' perceptions and habits in order to gain a closer understanding of reading experiences within families. The results showed parents' awareness of the benefits of this activity for their children by positively influencing their development and growth.

Keywords: childhood, reading aloud, family reading, family habits and perceptions, parent engagement

La lettura ad alta voce in famiglia fin dalla più tenera età svolge un ruolo fondamentale nello sviluppo cognitivo, emotivo e relazionale dei bambini e delle bambine. Numerosi studi internazionali confermano i benefici dell'esposizione precoce ai libri, soprattutto se mediata da un adulto di riferimento all'interno del contesto familiare. Questo articolo presenta i primi risultati di un progetto di ricerca-azione-formazione condotto dall'Università degli Studi di Firenze nell'ambito dell'iniziativa regionale "Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza", finalizzata alla promozione delle pratiche di lettura in ambito familiare in collaborazione con il personale operante in tre zone educative della Toscana: Pistoia, Prato e Firenze. L'obiettivo dell'indagine è stato quello di promuovere nei genitori la consapevolezza dell'importanza della lettura ad alta voce, rafforzando l'alleanza educativa tra famiglie e servizi. Utilizzando un approccio quali-quantitativo, la ricerca ha analizzato le loro percezioni e abitudini per comprendere meglio le esperienze di lettura portate avanti all'interno delle famiglie. I risultati hanno mostrato la consapevolezza dei genitori circa i benefici di questa attività per i loro figli e le loro figlie, influenzandone positivamente lo sviluppo e la crescita.

Parole chiave: infanzia, lettura ad alta voce, lettura in famiglia, abitudini e percezioni familiari, partecipazione familiare

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 4 | n. 1 | giugno 2025

Citation: Silva, C. M., & Prisco, G. (2025). La lettura in famiglia fin dalla prima infanzia: l'impegno della Regione Toscana attraverso il progetto "Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza". *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 4(1), 117-128. <https://doi.org/10.7347/EdL-01-2025-09>.

Corresponding Author: Giada Prisco | giada.prisco@unipegaso.it

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

Pensa MultiMedia ISSN 2785-7050 | DOI: 10.7347/EdL-01-2025-09

Authorship/Attribuzioni: Il contributo è frutto di un lavoro coordinato e congiunto delle due autrici. Tuttavia, sono da attribuire a Clara Maria Silva i paragrafi 1 e 2 e a Giada Prisco i paragrafi 3 e 4.

This paper is a joint effort between the two authors; however, Clara Maria Silva edited the first and the second paragraph; Giada Prisco edited the third and the fourth paragraph.

Effects of Reading

1. L'importanza di iniziare a leggere fin dai primi anni di vita

È assodato che la lettura ad alta voce rappresenta una pratica educativa determinante nel favorire fin dalla prima infanzia lo sviluppo di abilità linguistiche, espressive e sociali capaci di produrre effetti positivi lungo l'intero arco della vita. La ricerca scientifica ha infatti dimostrato che l'esposizione precoce all'ascolto della lettura di testi narrativi contribuisce in modo significativo al progresso del linguaggio, all'ampliamento del vocabolario, alla costruzione delle competenze narrative (Aram & Shapira, 2012; Batini, 2021a). Tali abilità vanno a formare fondamenta solide per l'apprendimento futuro del bambino e della bambina e di conseguenza ad aumentare la loro possibilità di successo negli studi, prevenendo così il rischio di ritardo e di abbandono scolastici (Bigli, 2023; Catarsi, 2011; Deghenghi Olujic, 2016).

Oltre ad apportare questi benefici, la lettura ad alta voce condivisa stimola l'empatia, la memoria, la capacità di concentrazione e facilita la regolazione delle emozioni. Leggere assieme non consiste pertanto in una pratica solo intellettuale ma rappresenta un'esperienza con decisive ricadute emotivo-relazionali, in quanto contribuisce al rafforzamento del legame affettivo tra l'adulto e il bambino o la bambina, e rappresenta un modo per costruire uno spazio condiviso in cui la narrazione diventa mezzo di comunicazione, di relazione e di riconoscimento reciproco (Silva et al., 2023).

La letteratura pedagogica contemporanea sottolinea il ruolo centrale della famiglia come primo contesto educativo, evidenziando come la qualità delle interazioni familiari influenzi in modo diretto il percorso evolutivo di bambini e bambine (Batini et al., 2020). Di qui l'importanza fin dalla nascita della pratica della lettura nel contesto familiare, dove i bambini e le bambine vivono le prime esperienze significative di apprendimento e relazione (Tamburlini, 2023). Infatti, quando si legge a bambini e bambine piccoli nel contesto familiare li si prende in braccio, creando in loro un collegamento tra l'esperienza dell'ascolto di una storia e una situazione piacevole generata dalla sensazione di gratificazione e di sicurezza.

Considerando poi che l'abilità di lettura non poggia su caratteri genetici ereditari, come invece quella della visione o quella del parlare, ma ha bisogno di essere incentivata, risulta di fondamentale importanza leggere ai bambini e alle bambine persino prima della nascita e proseguire a farlo fin dai primi giorni di vita (Wolf, 2009). Molto spesso, però, i genitori cominciano a leggere ai loro figli e alle loro figlie in maniera sistematica e continuativa solo con il loro ingresso nei servizi educativi e grazie alle sollecitazioni di insegnanti e educatori o educatrici, che, come mostra una ricerca da noi svolta in Toscana, mettono in atto una varietà di azioni centrate proprio sulla lettura, volte a favorire l'alleanza educativa tra servizi e famiglie (Silva & Lencioni, 2023).

Occorre pertanto aumentare presso i genitori la consapevolezza che l'abilità di lettura che si acquisisce con l'ingresso nella scuola primaria va preparata e favorita nei primi sei anni di vita grazie all'esposizione di bambini e bambine alla lettura ad alta voce da parte dei genitori e degli altri caregiver. Ciò poiché: "più si parla al bambino più egli capisce la lingua parlata. Più gli si legge, più comprende i fenomeni linguistici che incontra e più diventa ricco il suo lessico" (Wolf, 2009, p. 94).

L'essere umano, come accennato, non nasce predisposto alla lettura, ma, visto che il suo cervello è plastico e quindi modificabile, si adatta in risposta a esperienze interne ed esterne. L'esposizione precoce alla lettura pertanto favorisce la creazione di quei circuiti cerebrali che sosterranno non solo lo sviluppo della capacità di leggere ma anche di quella di praticare la lettura profonda, contrassegnata dall'esperienza di trasporto e di rapimento, una condizione definita *Flow Experience* (McQuillan & Conde, 1996). Si tratta di quella condizione in cui chi legge viene completamente assorto nell'attività di lettura tanto da dimenticare la realtà circostante e le preoccupazioni quotidiane, fino a provare una sensazione estatica di benessere. Raggiunta questa modalità di lettura, e ciò può accadere già nell'età della scuola primaria, essa diventa un fattore importante nella crescita individuale e uno strumento capace di aiutare il soggetto a superare molte difficoltà della vita (Cremin et al., 2014). La capacità di praticare la lettura profonda richiede tuttavia un vocabolario e una serie di attività cognitive quali l'attenzione, la concentrazione, la memoria e allo stesso

Effects of Reading

tempo è generatrice del loro sviluppo. Inoltre, favorisce l'arricchimento delle conoscenze e della capacità di comprensione (Falco, 2022; Wolf, 2018).

La lettura, come altre forme di conoscenza, inoltre, è un processo cumulativo, nel senso che praticandola avviene la connessione di ciò che già conosciamo con ciò che deduciamo da ciò che si sta leggendo. In altre parole, tutto ciò che si impara di nuovo si appoggia su ciò che sapevamo già prima e quello che leggiamo crea le fondamenta per l'acquisizione di nuove conoscenze. Il cervello che legge collega ciò che viene letto con ciò che già sappiamo. Attraverso la lettura profonda si diventa lettori e lettrici competenti ovvero capaci di comprendere ciò che si legge e in grado di sviluppare nei confronti del libro un atteggiamento attivo e costruttivo, nel senso della costruzione del significato di ciò che viene letto, così da interagire con il testo. In questo modo la lettura profonda contribuisce allo sviluppo di competenze non solo cognitive ma anche sociali e relazionali, fondate sulla mentalizzazione. Il trasporto emozionale generato dalla lettura profonda produce in chi legge benessere ed empatia (Detti, 2013).

Il piacere sperimentato durante la *Flow Experience* richiama quello provato da piccoli nell'ascolto di una storia letta dal caregiver. Sono dunque in primis gli adulti che si prendono cura dei bambini e delle bambine (genitori, nonni, nonne, educatori, educatrici...) che nel leggere ad alta voce fanno nascere in loro la passione per il libro e per la lettura. Presentando in maniera giocosa il libro lo fanno diventare ai loro occhi un oggetto affascinante, misterioso, generatore di divertimento (Catarsi, 2001).

Grazie a queste evidenze scientifiche le strategie istituzionali portate avanti a livello globale hanno fatto della promozione della lettura in famiglia uno degli strumenti chiave per contrastare le disuguaglianze educative e favorire l'equità e i valori dell'uguaglianza, della tolleranza e della multiculturalità sin dalla prima infanzia (Forum del Libro, 2014; UNESCO, 2004). Iniziative come "Reach Out and Read" negli Stati Uniti o i programmi di *book gifting* del Regno Unito dimostrano l'efficacia di tali interventi (Caso, 2024).

Anche in Italia si è progressivamente affermata una maggiore sensibilità verso la tematica dell'importanza della lettura nell'infanzia, sostenuta dall'azione di enti come il Centro per il Libro e la Lettura (Cepell). La pedagogia italiana, infatti, a partire soprattutto dagli studi di Mario Lodi, Gianni Rodari, Loris Malaguzzi, Enzo Catarsi, ha sempre riconosciuto alla dimensione narrativa un ruolo centrale nella costruzione dell'identità e della relazione educativa.

In quanto spazio di dialogo e di riconoscimento reciproco, la lettura ad alta voce consente a bambini e bambine non solo di arricchire il proprio vocabolario, ma anche di favorirne la regolazione emotiva, e di ampliare i loro valori e le loro visioni del mondo (Batini et al., 2021). Praticata in famiglia in modo continuativo essa si configura come un'azione educativa che rafforza il senso di appartenenza familiare e la fiducia tra generazioni. Nello scenario contemporaneo, segnato da situazioni crescenti di povertà educativa, la promozione della lettura in ambito domestico è da considerare un intervento di riduzione del divario di accesso alla cultura scritta, mirando a garantire a tutti i bambini e a tutte le bambine – indipendentemente dal contesto socioeconomico di provenienza – le stesse opportunità di crescita culturale.

Il presente articolo illustra l'analisi dei primi risultati di una ricerca-azione-formazione condotta dall'Università degli Studi di Firenze nell'ambito del progetto toscano "Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza", un esempio virtuoso di intervento sistemico per la diffusione della lettura ad alta voce nei vari contesti di educazione, istruzione e formazione.

Effects of Reading

2. Promuovere la lettura in famiglia: l'esperienza dell'UNIFI nel quadro del progetto "Leggere: Forte!"

La lettura in famiglia è un vero e proprio atto di cura verso di sé (*cura sui*) e verso l'altro, un prezioso momento di connessione che rafforza i legami intergenerazionali:

quando si legge un libro a un bambino, la voce è la storia: dà corpo alla storia, la riempie, come l'acqua riempie il letto del fiume. La voce è la storia come l'acqua è il fiume. Leggendo a mia figlia, dopo un po' d'esperienza, la sentivo nascere e fluire dal libro, da me, fra noi, quella che chiamavo in segreto la Voce Fiume ... No, la Voce Fiume non ha niente a che fare con la buona dizione. La Voce Fiume è una voce personale, che può ben essere nasale, piatta, chioccia, colorita da cantate dialettali, da erre mosce e vizi e vezzi di pronuncia. Ma è la voce nostra, quella che c'è toccata in sorte, unica e irripetibile. Che già da sola per quel bambino è la voce migliore del mondo, quella che l'ha chiamato nell'umano: ma che ora ha raddoppiato la sua forza, perché ha trovato l'accordo armonioso con la voce scritta e zitta di quel libro (Valentino Merletti & Tognolini, 2006, p. 8).

L'attività di lettura è concepita come un'occasione di rigenerazione emotiva, un modo per ritrovarsi assieme, per sognare ed esplorare nuovi mondi (Freschi, 2013), contribuendo così al ben-essere e alla serenità del nucleo familiare.

Attraverso la mediazione del libro, il genitore può veicolare contenuti, interagire verbalmente con il bambino, guidarlo nell'orientamento dell'attenzione, facendosi agente dei primi processi di apprendimento. L'importanza della lettura condivisa promossa dall'adulto di riferimento, oltre a perseguire obiettivi da un punto di vista prettamente educativo, assume rilevanza come pratica di condivisione degli stati emotivi, di interazione e di fortificazione del legame di attaccamento, nonché di strutturazione della routine familiare (Batini et al., 2020, p. 36).

Leggere assieme è un momento di condivisione che andrebbe reso familiare sin dalla nascita: è arricchimento personale ma anche relazionale. Esso si configura come un potente strumento per rafforzare la relazione tra genitori e figli/e, accrescendo la fiducia e l'autostima. La condivisione di storie e la creazione di un bagaglio comune di esperienze e ricordi (Terrusi, 2012) aiutano infatti a consolidare un legame duraturo e significativo, facilitando la comunicazione e stimolando la comprensione reciproca (Caso, 2024). Inoltre, questo momento condiviso di lettura aiuta i bambini e le bambine a comprendere meglio sé stessi e a rispettare i sentimenti e le emozioni altrui (Zeece, 2004), migliorando la loro capacità di interazione sociale in maniera positiva e costruttiva: "raccontare storie costituisce una ricerca quasi inesauribile di avvenimenti, intuizioni, apprendimenti, incontri ai quali l'infanzia ha bisogno di attingere per ritrovare sotto forma di storia la propria esperienza" (Ascenzi, 2002, p. 84).

La socializzazione alla lettura è dunque una pratica di relazione che dovrebbe prendere avvio nel contesto familiare fin dalla nascita. Una pratica che si rafforza con la frequenza da parte dei bambini e delle bambine dei servizi prescolari e prosegue nei cicli scolastici dalla primaria in poi. Si tratta, fin dalla primissima infanzia, in famiglia e nei servizi educativi, di scegliere i libri giusti (Cardarello, 2004), così da esporre i bambini e le bambine a letture significative e di qualità fin dai primi anni di vita (Cambi & Cives, 1996).

Il progetto "Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza" nato nel 2019 su iniziativa della Regione Toscana (Regione Toscana, 2019) con l'obiettivo di promuovere la lettura ad alta voce come pratica educativa quotidiana nelle scuole di ogni ordine e grado e nei servizi educativi prescolari, coinvolge diverse istituzioni ed è stato coordinato nei primi tre anni dall'Università degli Studi di Perugia sotto la guida scientifica di Federico Batini (Batini, 2021b, 2022a, 2022b). Dal 2023 il progetto vede come partner le tre università toscane, che, insieme a USR Toscana (Ufficio Scolastico Regionale della Toscana), Indire

Effects of Reading

(Istituto nazionale di documentazione innovazione e ricerca educativa) e Cepell (Centro per il libro e la lettura), proseguono le attività di formazione e di ricerca programmate.

L'intervento si estende su tutta la filiera educativa (Regione Toscana, 2020): dai servizi per l'infanzia 0-6 alla scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado, prevedendo letture quotidiane in classe e nelle sezioni, formazione continua di insegnanti, educatori e educatrici, un sistema di monitoraggio delle pratiche e attività di ricerca-azione in specifici contesti (Mele & Magrini, 2022).

In questo quadro, l'Università degli Studi di Firenze (UNIFI) ha realizzato un percorso di ricerca-azione-formazione sul tema della lettura ad alta voce nei contesti familiari, in collaborazione con il personale per la fascia 0-6 operante in tre zone educative della Toscana: Pistoia, Prato e Firenze. Le zone educative sono state assegnate dalla Regione e l'adesione al percorso è stata su base volontaria e non su un campione definito *ex ante*. L'obiettivo principale del percorso era quello di aumentare la consapevolezza nei genitori dell'importanza della lettura ad alta voce, rafforzando l'alleanza educativa tra famiglie e servizi. Nello specifico, l'indagine empirica si è articolata in due azioni volte a rilevare:

- le esperienze di promozione della coerenza e continuità educativa realizzate attraverso la lettura nei servizi educativi/scolastici 0-6;
- le percezioni delle famiglie rispetto all'importanza della pratica della lettura ad alta voce con bambini e bambine da 0 a 6 anni.

I risultati dell'indagine offrono una panoramica articolata e significativa del modo in cui la lettura ad alta voce viene vissuta e praticata dalle famiglie e dal personale dei servizi educativi/scolastici toscani. In questa sede, considerata la vastità del materiale raccolto, sono illustrati soltanto i risultati riguardanti la percezione dei genitori rispetto alla lettura in famiglia. Tale percezione è stata rilevata attraverso la somministrazione di un questionario articolato in cinque sezioni tematiche (profilo del nucleo familiare, frequenza e modalità di lettura, tipologie di letture diffuse in famiglia, benefici percepiti connessi alla pratica della lettura, partecipazione alle attività di lettura organizzate dai servizi e dal territorio) e composto da 35 items a risposta chiusa (due opzioni/scelta multipla) e aperta (Caselli, 2005).

Il questionario è stato somministrato in forma anonima online tramite Google Moduli sia per raggiungere il maggior numero di genitori sia per offrire loro la possibilità di rispondere ai quesiti nella propria lingua madre, sfruttando le potenzialità implicite nel browser (strumento "Traduci").

Elaborato dal gruppo di ricerca UNIFI, il questionario è stato prima discusso e condiviso con i servizi educativi/scolastici coinvolti nel progetto "Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza", i quali a loro volta lo hanno inoltrato alle famiglie. Durante il periodo di somministrazione (maggio-luglio 2024), hanno risposto 396 genitori con figli frequentanti un servizio educativo/scolastico aderente al progetto "Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza".

Come emergerà nel prossimo paragrafo, l'intreccio tra dati quantitativi e qualitativi ha consentito di comprendere più da vicino le esperienze di lettura vissute all'interno delle famiglie.

3. La lettura in famiglia tra abitudini e percezioni: i primi risultati dell'indagine

Un primo elemento significativo emerso dai dati raccolti riguarda le abitudini familiari rispetto alla pratica della lettura ad alta voce. Alla domanda "*leggete libri e albi illustrati con vostro/a figlio/a?*" il 98% dei/delle rispondenti segnala che la lettura viene coltivata in famiglia (Fig. 1); viene praticata da entrambi i genitori per il 70,8% e in circa la metà del campione è condivisa assieme ad altre figure familiari come i/le nonni/e (56,7%).

Effects of Reading

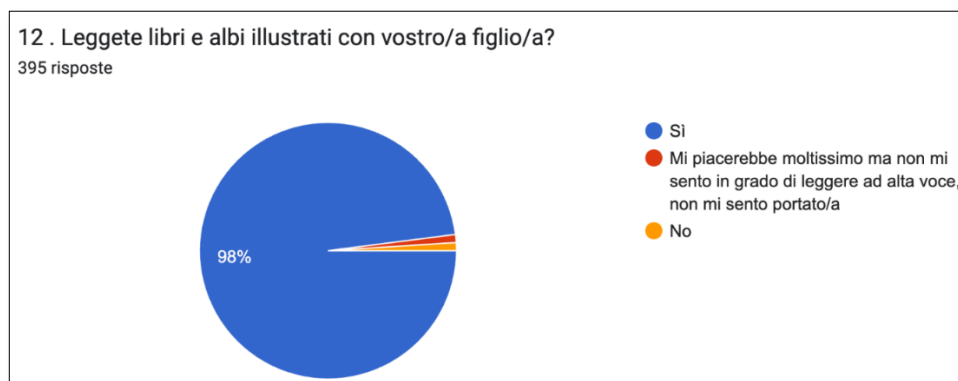


Figura 1. "Si legge in famiglia?"

Questo dato così incoraggiante rivela quanto la lettura sia percepita come un valore da tramandare da generazione in generazione, tant'è che la maggior parte dei genitori ha iniziato a leggere ai/alle propri/e figli/e fin dai primi mesi di vita (77,2%). Seguono i genitori che hanno iniziato tra 1-2 anni (17,2%) e in misura minore tra 2-3 anni (4,1%).



Figura 2. "La socializzazione alla lettura"

La pratica della lettura condivisa comincia dunque molto presto per la maggior parte dei/delle partecipanti all'indagine, generalmente entro il primo anno di vita del/la bambino/a (Fig. 2). In questo senso, l'ambiente domestico gioca un ruolo cruciale nello sviluppo delle abitudini di lettura nei bambini e nelle bambine e nel trasmettere loro l'interesse per questa attività.

Effects of Reading

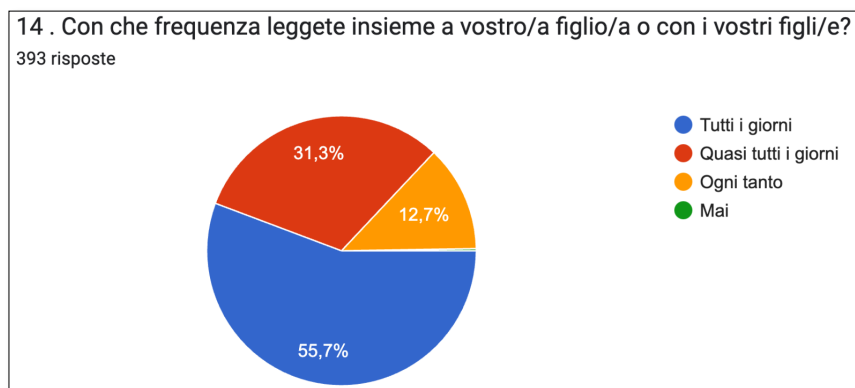


Figura 3. "Quanto si legge in famiglia?"

Come si evince dal grafico soprastante (Fig. 3), la maggioranza dei/delle partecipanti all'indagine afferma di leggere "tutti i giorni" (55,7%) o "quasi tutti i giorni" (31,3%): ciò dimostra la volontà, da parte delle famiglie, di dedicare un tempo quotidiano alla lettura con i propri figli e le proprie figlie. Leggere tutti i giorni o quasi crea una routine che incoraggia l'abitudine alla lettura nel lungo periodo, favorendo la crescita di lettori e lettrici autonomi, curiosi e appassionati, contribuendo a rafforzare la curiosità intellettuale, preparando le bambine e i bambini ad affrontare al meglio il percorso scolastico e la vita futura. In particolare, l'elevata frequenza con cui le famiglie leggono ai/lle propri/e figli/e suggerisce che la lettura ad alta voce non sia solo una pratica diffusa ma anzi rappresenti una componente relazionale e affettiva rilevante della quotidianità familiare.

Rispetto al quesito "se la lettura è coltivata in famiglia, quanto tempo al giorno dedicate all'attività di lettura ad alta voce?" è interessante notare che la maggior parte dei genitori (44%) dedica circa 30 minuti della propria giornata alla lettura ad alta voce, seguita da un 33,8% che legge per circa 15 minuti e da un 9,4% che dedica meno di 15 minuti a questa attività. Solo una piccola percentuale dei/delle rispondenti (8,1%) riserva 60 minuti al giorno per leggere assieme ai propri figli e alle proprie figlie.

Relativamente al momento della giornata destinato alla lettura ("A casa, quando leggete insieme a vostro/a figlio/a?"), la maggior parte dei/delle rispondenti preferisce leggere ad alta voce con i propri figli e le proprie figlie durante la routine serale, spesso come parte del rituale della buonanotte (60,9%). Altri/e leggono ai/alle figli/e dopo il riposino pomeridiano (12,9%) o nel tardo pomeriggio prima di cenare (13,7%), spesso come attività di relax. Altri/e ancora adottano un approccio più flessibile e aperto alla lettura, non prediligendo un momento specifico della giornata ma piuttosto assecondando le esigenze, i bisogni e i desideri dei propri figli e delle proprie figlie (4,9%).

INDICATORI/OPZIONI DI SCELTA	N. RISPOSTE (percentuale)
La sera, per farlo addormentare	60,9%
Il pomeriggio, prima di cenare	13,7%
Il pomeriggio, dopo il riposino	12,9%
La mattina, prima di andare al nido/servizio educativo/scuola	0,8%
La mattina o il pomeriggio, prima che il/la bambino/a dorma	4,3%
Quando il/la bambino/a piange per calmarlo	1%
Di solito non leggiamo	0,5%
Altro (Casualmente, in base alle esigenze del momento)	4,9%
Altro (Nel weekend)	1%

Tabella 1. "Quando si legge in famiglia?"

Effects of Reading

Ciò dimostra quanto la lettura sia percepita dai genitori come un'attività rilassante, di intimità, di "cura" condivisa:

"La bimba sa che il momento della lettura è un momento 'nostro' di condivisione, di coccole, di risate".

"È il nostro momento dove insieme andiamo nel mondo dei sogni, rilassante e molto dolce".

"Leggere insieme è un'opportunità per creare nuovi ricordi e mondi da esplorare con la fantasia, rafforzando il legame familiare".

"È ormai un'abitudine serale, un momento di qualità dedicato a noi".

Le parole dei/delle rispondenti ci confermano quanto sia importante incoraggiare la lettura non solo durante la fase di addormentamento ma anche in altri momenti della giornata, come parte integrante della routine familiare.

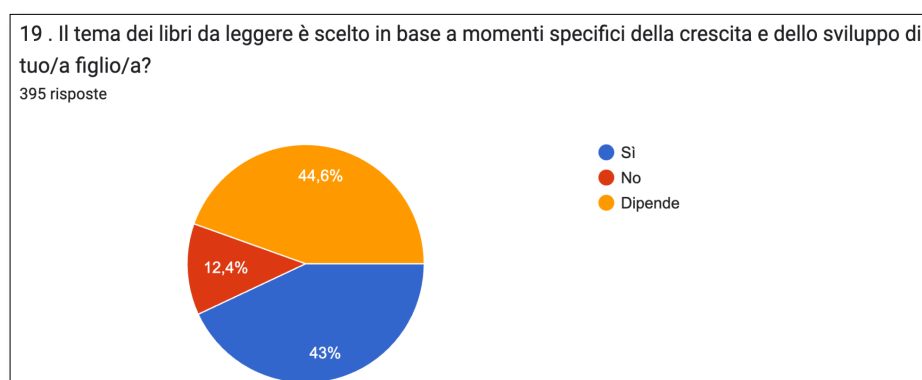


Figura 4. "Cosa si legge in famiglia?"

Un altro dato interessante emerso dalla rilevazione riguarda il "cosa leggere in famiglia" ovvero la selezione delle letture (Fig. 4). Rispetto a quali momenti possono condizionare la scelta dei libri da leggere, il 43% dei/delle partecipanti ritiene che la scelta dei libri da proporre ai propri figli e alle proprie figlie sia influenzata da momenti specifici della loro crescita e sviluppo mentre il 12,4% dei/delle rispondenti non sembra attribuire particolare rilevanza a queste variabili, il che potrebbe indicare una preferenza per una selezione più casuale o meno strutturata. La Tabella 2 illustra i fattori che influenzano la scelta dei libri da leggere segnalati dai genitori.

INDICATORI/OPZIONI DI SCELTA	N. RISPOSTE (percentuale)
La nascita di un fratellino o di una sorellina	25,4%
Lutto di un familiare	0,1%
Lutto di un animale domestico	0,1%
Togliere/lasciare il ciuccio	8,7%
Dormire da soli nel proprio lettino	15,1%
Trasferimento/trasloco/cambio casa	1,3%
Passaggio dal nido alla scuola dell'infanzia	5,7%
Cambiamenti nelle abitudini della famiglia (es. madre/padre che inizia a lavorare)	8,4%
Altro (tutte le scelte precedenti)	35,2%

Tabella 2. "I fattori e le variabili che possono influenzare la scelta dei libri da leggere in famiglia"

Effects of Reading

In questo senso, è interessante notare come la maggioranza relativa dei/delle partecipanti (44,6%) ritiene che la scelta dei libri sia determinata probabilmente da una combinazione di situazioni specifiche e diversi fattori come gli interessi e i gusti del momento, le necessità educative o le preferenze personali del/la bambino/a (Tab. 2).

I dati ci dimostrano quanto la scelta dei libri da leggere in famiglia sia un aspetto cruciale per i genitori: alcuni si affidano al proprio gusto personale e alle proprie esperienze passate, selezionando letture che ritengono interessanti o significative per i/le propri/e figli/e, altri si affidano ai suggerimenti di esperti del settore educativo (pedagogisti, logopedisti, etc.) ed altri ancora sentono invece la necessità di confrontarsi con altri genitori o addirittura con i bibliotecari del territorio.

I/le rispondenti sono ben consapevoli dell'importanza della lettura ad alta voce tant'è che il 98,5% ritiene che tale pratica porti dei benefici nel/la proprio/a figlio/a (Fig. 5):

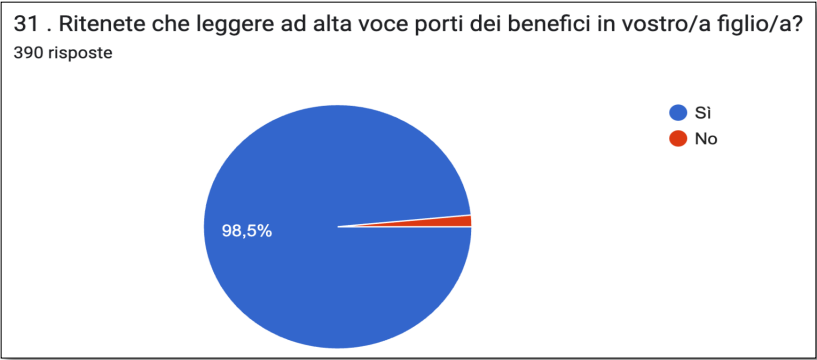


Figura 5. “La consapevolezza dei genitori sui benefici della lettura”

INDICATORI	N. RISPOSTE (percentuale)
Rafforza/Migliora le capacità comunicative (attenzione, ascolto attivo, memoria, dialogo, lessico, linguaggio)	39,5%
Rafforza/Migliora le capacità relazionali (fiducia, pazienza, rispetto, flessibilità, collaborazione, socializzazione)	31%
Rafforza/Migliora i legami e le relazioni di cura (complicità, intimità, vicinanza, attaccamento, riconoscimento, connessione emotiva)	29,5%

Tabella 3. “I benefici della lettura riconosciuti dai genitori”

Al quesito “che tipo di benefici avete notato?”, il 39,5% dei genitori afferma che la pratica della lettura rafforza le competenze comunicative dei/delle propri/e figli/e migliorando l’attenzione, l’ascolto, la memoria, il dialogo, consolidando il loro lessico e linguaggio. Essa contribuisce inoltre allo sviluppo delle capacità relazionali dei/delle bambini/e, promuovendo fiducia, pazienza, flessibilità, collaborazione, socializzazione e rispetto (31%). Infine, il 29,5% dei/delle rispondenti ha osservato che la lettura ad alta voce contribuisce a rafforzare i legami e le relazioni di cura tra genitori e figli/e, creando un clima di complicità, intimità, vicinanza e connessione emotiva, rafforzando l’attaccamento e il riconoscimento. Le testimonianze di seguito riportate ci confermano quanto sia importante leggere ai/alle bambini/e fin dai primi anni di vita:

“Da quando leggiamo è migliorata la capacità di ascolto, di attenzione e anche il lessico è aumentato”.

Effects of Reading

“Le letture lo rilassano, lo incuriosiscono, lo aiutano a concentrarsi, lo stimolano a pensare e a domandare. Inoltre, sento che, per quanto spesso per noi genitori sia noioso leggere tante volte lo stesso libro, loro lo recepiscono come un grande gesto di amore”.

“Adesso, grazie alla lettura, memorizza meglio le parole e adesso sfoglia i libri facendo finta di leggere i libri da solo ricordando la storia”.

“Spesso quando leggiamo mi chiede il significato di alcune parole. È molto curioso. Segue l’intercalare, i toni della voce. Cerco di trasmettergli le emozioni che emergono”.

Come emerge dalle testimonianze raccolte, se la lettura viene praticata assieme e in famiglia, con costanza e regolarità, acquisisce una valenza affettiva positiva, promuovendo lo sviluppo delle competenze socio-emotive, favorendo lo sviluppo del linguaggio e dell’alfabetizzazione emergente.

4. Riflessioni conclusive: leggere “entro e oltre la soglia di casa”

In conclusione, l’indagine esplorativa qui presentata non solo ha fatto luce sulle abitudini e le percezioni delle famiglie ma ha anche dato voce alle speranze e alle aspirazioni dei genitori che, nella lettura ad alta voce, vedono un investimento educativo per il futuro dei loro figli e delle loro figlie (Acone, 2017). A seguito dell’indagine, i genitori che hanno risposto al questionario sono stati coinvolti in un percorso di formazione volto a rafforzare la consapevolezza sull’importanza della lettura con i/le figli/e e a fornire loro strumenti e conoscenze per praticarla in maniera sistematica “entro e oltre la soglia di casa”, in collaborazione con i servizi educativi/scolastici e le biblioteche. L’obiettivo è stato quello di dar vita a un ecosistema educativo integrato in cui scuole, enti del territorio, famiglie, comunità si uniscono per rafforzare l’alleanza educativa, promuovendo la co-educazione attraverso lo strumento del libro. Attività come letture collettive, laboratori creativi, incontri con autori/autrici rappresentano delle risorse educative straordinarie per far nascere nei bambini e nelle bambine la passione e l’amore per la lettura. La conquista del gusto del leggere è, infatti, il frutto di un processo di lunga, faticosa e paziente costruzione che, per ottenere risultati duraturi, dovrebbe iniziare precocemente, in famiglia, e coinvolgere tutti/e coloro che si occupano della formazione dell’infanzia e, nella prospettiva dell’educazione permanente, dell’adolescenza, dalle scuole di ogni ordine e grado, alle biblioteche, alle associazioni (Caso, 2024, pp. 15-16). La socializzazione alla lettura avviene dunque attraverso una pratica collettiva: non si tratta dunque di una dote innata ma, al contrario, di una predisposizione che deve essere costruita, coltivata e alimentata nel tempo.

In questa sede, le famiglie intervistate hanno inoltre rivelato di aver riscontrato benefici derivanti dalla lettura ad alta voce sia in termini di rafforzamento della relazione tra genitori e figli/e sia in termini di benessere sia per i/le figli/e che per loro stessi. I dati raccolti ci confermano quanto la pratica della lettura rappresenti un momento di cura e relazione, un’attività preziosa da condividere con l’altro, con la famiglia, con l’adulto educatore/educatrice, con i coetanei e le coetanee. Questo momento così intimo di vicinanza fisica ed emotiva non solo favorisce una connessione profonda tra le persone coinvolte ma diventa anche un’occasione per rafforzare il legame affettivo e costruire ricordi preziosi. In questo senso, l’esperienza del leggere deve essere realizzata in una “situazione interattiva, piacevole ed emotivamente calda” (Catarsi, 2011, p. 32) e vissuta come un’attività spensierata e divertente nella quale il libro diviene oggetto da amare (Freschi, 2008, p. 19).

Effects of Reading

Riferimenti bibliografici

- Acone, L. (2017). La lettura come formazione della persona. Pagina scritta, orizzonti virtuali e connessioni testo-immagine. *Lifelong, lifewide learning*, 13(29), 1–12. <https://doi.org/10.19241/lll.v13i29.61>
- Aram, D., & Shapira, R. (2013). Parent-Child Shared Book Reading and Children's Language, Literacy, and Empathy Development. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 7(2), 55–65. <https://doi.org/10.13128/RIEF-13299>
- Ascenzi, A. (Ed.). (2002). *La letteratura per l'infanzia oggi*. Vita e Pensiero.
- Batini, F. (Ed.). (2021a). *Ad alta voce. La lettura che fa bene a tutti*. Giunti.
- Batini, F. (Ed.). (2021b). *Un anno di Leggere: Forte! in Toscana. L'esperienza di una ricerca-azione*. FrancoAngeli.
- Batini, F. (Ed.). (2022a). *Il futuro della lettura ad alta voce. Alcuni risultati della ricerca educativa internazionale*. FrancoAngeli.
- Batini, F. (Ed.). (2022b). *Lettura ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Carocci.
- Batini, F., 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), 76–89. <https://rpd.unibo.it/article/view/11509/12647>
- Batini, F., Tobia, S., Puccetti, E. C., & Marsano, M. (2020). La lettura ad alta voce nell'infanzia: il ruolo dei genitori. *Lifelong, Lifewide Learning*, 18(37), 26–41. <https://doi.org/10.19241/lll.v16i37.534>
- Bigli, A. (2023). *Leggere piano, forte, fortissimo. Come allenare alla lettura ragazze e ragazzi*. Mondadori.
- Cambi, F., & Cives, G. (Eds.). (1996). *Il bambino e la lettura. Testi scolastici e libri per l'infanzia*. ETS.
- Cardarello, R. (2004). *Storie facili e storie difficili. Valutare libri per bambini*. Junior.
- Caselli, C. (2005). *Indagare col questionario. Introduzione alla ricerca sociale di tipo standard*. Vita & Pensiero.
- Caso, R. (2024). *Promuovere la lettura nell'infanzia e nell'adolescenza. Percorsi e strumenti per educatori e per insegnanti*. Anicia.
- Catarsi, E. (Ed.). (2001). *Lettura e narrazione nell'asilo nido*. Junior.
- Catarsi, E. (Ed.). (2011). *Educazione alla lettura e continuità educativa*. Junior.
- Cremin, T., Mottram, M., Collins, F. M., Powell, S., & Safford, K. (2014). *Building Communities of Engaged Readers: Reading for pleasure*. Routledge.
- Deghenghi Olujic, E. (2016). Il ruolo del libro e della lettura nella Bildung della persona: i classici della letteratura per l'infanzia, prima esperienza letteraria e prima finestra sul mondo. *Studia Polensia*, 5, 58–87.
- Detti, E. (2013). *Il piacere di leggere: come apprendere il "gusto" della lettura*. Il Pepeverde.
- Falco, M. (2022). *Lettura e formazione. Quello che le neuroscienze hanno da dire a genitori e insegnanti*. Mimesis.
- Forum del Libro (Ed.). (2014). Esperienze internazionali di promozione della lettura. *Quaderni di Libri e Riviste d'Italia*, 65.
- Freschi, E. (2008). *Le letture dei piccoli. Una proposta di "categorizzazione" dei libri per bambini da 0 a 6 anni*. Del Cerro.
- Freschi, E. (2013). *Il piacere delle storie. Per una "didattica" della lettura nel nido e nella scuola dell'infanzia*. Junior-Spaggiari.
- McQuillan, J., & Conde, G. (1996). The conditions of flow in reading: Two studies of optimal experience. *Reading Psychology*, 17(2), 109–135.
- Mele, S., & Magrini, J. (2022). Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza. La politica della Regione Toscana per promuovere il successo scolastico. In F. Batini & G. Marchetta (Eds.), *La lettura ad alta voce condivisa/Shared reading aloud, Atti del Primo Convegno Scientifico Internazionale, Perugia, 1-2 dicembre 2022* (pp. 11–24). Pensa Multimedia.
- Regione Toscana. (2019). *Patto regionale per la lettura in Toscana*. Regione Toscana.
- Regione Toscana. (2020). *La lettura in Toscana. Indagine campionaria 2020. Rapporto di analisi dei risultati – Anno 2020*. Regione Toscana.
- Silva, C., & Lencioni, E. (2023). L'importanza della lettura nell'epoca della digital transformation: una proposta per la formazione universitaria dell'educatore socio-pedagogico. *Nuova Secondaria*, 9, 266–278.
- Silva, C., Prisco, G., & Lencioni, E. (2023). La lettura ad alta voce nei servizi educativi per la prima infanzia in una prospettiva interculturale. *Effetti di lettura*, 2, 44–54. <https://doi.org/10.7347/EdL-01-2023-04>

Effects of Reading

- Tamburlini, G. (2023). *I bambini in testa. Prendersi cura dell'infanzia a partire dalle famiglie*. Il pensiero scientifico.
- Terrusi, M. (2012). *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Carocci.
- UNESCO. (2004). *The Plurality of Literacy and Its Implications for Policies and Programs: Position Paper*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Education Sector.
- Valentino Merletti, R., & Tognolini, B. (2006). *Leggimi forte. Accompagnare i bambini nel grande universo della lettura*. Salani.
- Wolf, M. (2009). *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*. Vita & Pensiero.
- Wolf, M. (2018). *Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World*. Harper.
- Zeece, P. D. (2004). Promoting empathy and developing caring readers. *Early Childhood Education Journal*, 31, 193–199. <https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000012314.00539.12>