

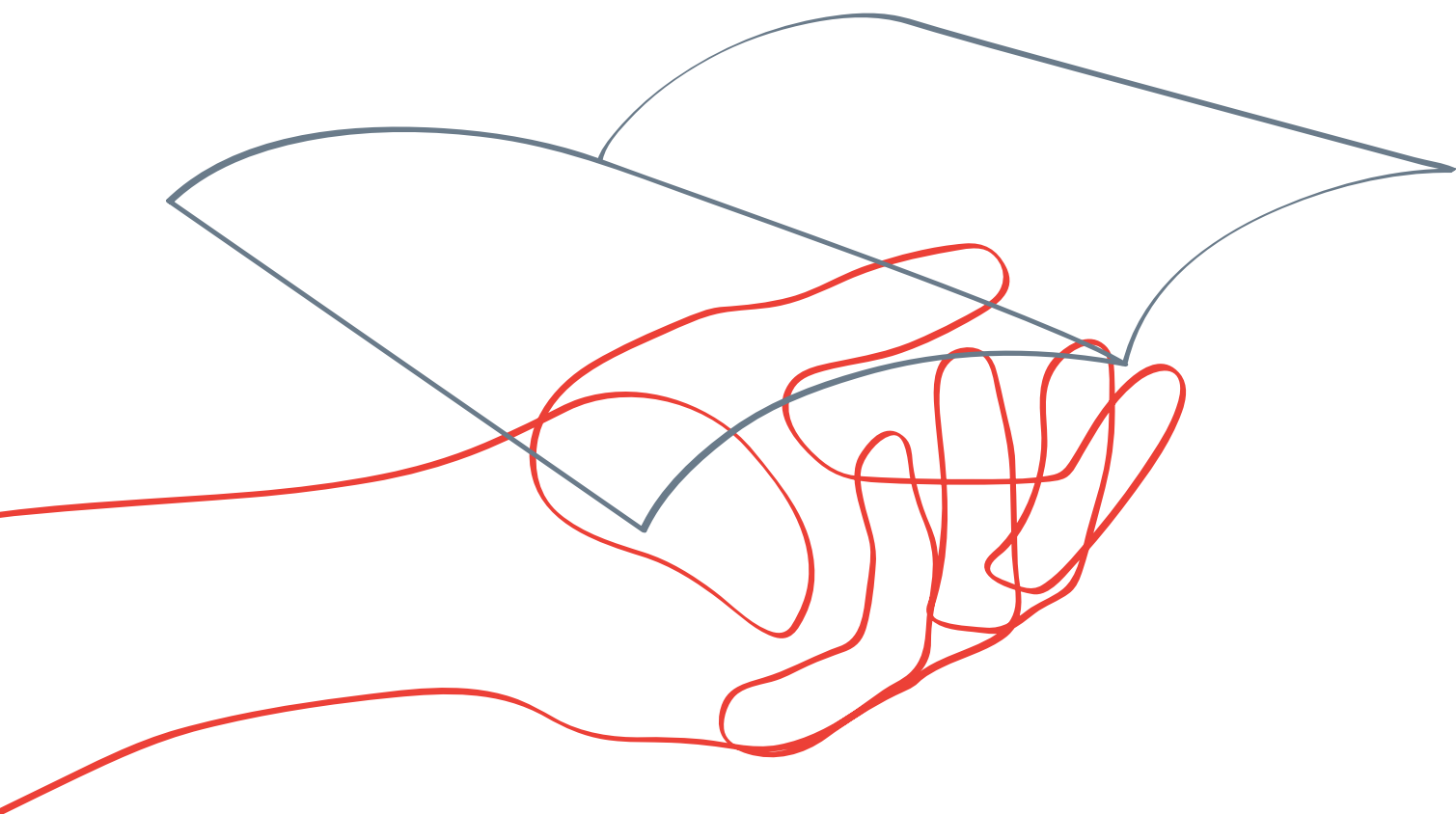
Effetti di Lettura

Effects of Reading



Volume 5 | n. 1 | giugno 2026

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 a biannual peer-reviewed diamond open access scientific journal that includes studies and research on issues of reading and reading aloud. It is classified by ANVUR as a scientific journal for the entire Area 11 and Area 10 and as a Class A scientific journal for the 11/D1 and 11/D2 sectors.

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 Sapienza di Roma, IT | federico.batini@uniroma1.it

RESPONSABILI DI REDAZIONE / MANAGING EDITORS

Irene Dora Maria Scierri | Università Pegaso, IT | irene.scierri@unipegaso.it

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

COMITATO SCIENTIFICO / SCIENTIFIC COMMITTEE

Federico Batini | Università Sapienza di Roma, IT

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

Cristina Caracchini | Western University, CA

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

Emanuele Castano | Università degli Studi di Trento, IT

Cristiano Corsini | Università degli Studi Roma Tre, IT

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

Nicola Genga | Cepell, IT

Simone Giusti | Università degli Studi di Siena, IT

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

Giovanni Moretti | Università degli Studi Roma Tre, IT

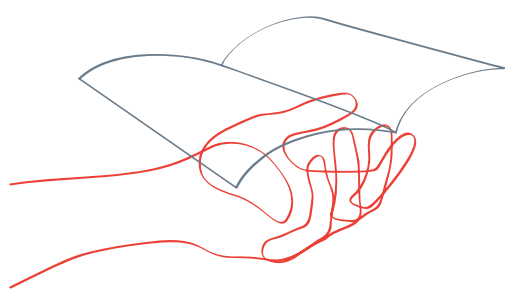
Michèle Petit | CNRS, FR

Patrizia Sposetti | Sapienza Università di Roma, IT

Giordana Szpunar | Sapienza Università di Roma, IT

Indice

- 5 **Pratiche di lettura ad alta voce a scuola. Autoefficacia, clima e formazione degli insegnanti**
Reading Aloud Practices in Schools: Teacher Self-Efficacy, School Climate, and Teacher training
Chiara Pastore, Elisabetta Faraoni, Francesco Maria Melchiori
-
- 23 **Sistemi di scrittura e lingue a confronto attraverso la lettura. Promuovere la competenza interculturale alla Scuola dell'Infanzia**
A Comparative Analysis of Writing Systems and Languages through Reading: Fostering Intercultural Competence in Early Childhood Education
Elisa Farina
-
- 39 **Albi illustrati e lettura ad alta voce nei servizi per la prima infanzia: suggestioni pedagogiche per una progettazione educativa inclusiva**
Picture books and reading aloud in early childhood services: pedagogical suggestions for inclusive educational design
Michela Galdieri, Umberto Veneruso, Diana Carmela Di Gennaro
-
- 51 **Rispondere al paradigma tecnocratico dominante. Letteratura come educazione disinteressata**
Responding to the dominant technocratic paradigm. Literature as selfless education
Enrico Orsenigo
-
- 61 **Dare voce al desiderio. Pratiche autobiografiche e lettura condivisa come dispositivi generativi nelle adolescenze contemporanee**
Giving voice to desire. Autobiographical practices and shared reading as generative devices in contemporary adolescences
Chiara Carletti
-
- 70 **Albi illustrati e lettura ad alta voce: effetti socio-emotivi nella scuola primaria**
Picture Books and Read-Aloud: Social-Emotional Effects in Primary School
Mariagrazia Verbicaro, Patrizia Oliva
-



Pratiche di lettura ad alta voce a scuola.
Autoefficacia, clima e formazione degli insegnanti
Reading Aloud Practices in Schools:
Teacher Self-Efficacy, School Climate, and Teacher training

Chiara Pastore

PhD Student | Università degli Studi Link Roma | chiara.pastore@linkstudents.it

Elisabetta Faraoni

Docente a contratto PhD | Università degli Studi Niccolò Cusano | elisabetta.faraoni@unicusano.it

Francesco Maria Melchiori

Professore Associato | Università degli Studi Niccolò Cusano | francesco.melchiori@unicusano.it

ABSTRACT

This study investigates the individual and organizational determinants of reading aloud practices in schools, focusing on teacher self-efficacy, inclusive school climate, and professional development in reading education. A cross-sectional quantitative design was adopted on a large sample of 2,150 Italian teachers. Data were collected through a structured questionnaire and analyzed using Structural Equation Modeling (SEM).

The results highlight a clear distinction between the individual and organizational dimensions of reading practices. At the individual level, prior training emerged as the strongest predictor ($\beta = .387, p < .001$), followed by school climate ($\beta = .191, p < .001$) and teacher self-efficacy ($\beta = .123; \beta = .056$). At the organizational level, inclusive school climate emerged as the most relevant predictor of collaborative practices ($\beta = .529, p < .001$), while teacher self-efficacy was not statistically significant at conventional levels.

Training appears as the only variable influencing both dimensions, acting as a bridge between individual action and organizational culture. Furthermore, library use is associated with the activation of services rather than mere availability.

The study highlights the need for a systemic approach to reading education, based on the interaction between teacher training, school climate, and organizational conditions.

Keywords: reading aloud, teacher self-efficacy, school inclusion, reading education, teacher training

Il presente studio analizza i determinanti individuali e organizzativi delle pratiche di lettura ad alta voce a scuola, con particolare attenzione all'autoefficacia docente, al clima scolastico inclusivo e alla formazione in educazione alla lettura. È stato adottato un disegno quantitativo trasversale su un ampio campione di 2.150 docenti italiani. I dati, raccolti tramite questionario strutturato, sono stati analizzati mediante modelli di equazioni strutturali (SEM). I risultati evidenziano una chiara distinzione tra dimensione individuale e organizzativa delle pratiche di lettura. A livello individuale, la formazione pregressa rappresenta il predittore più forte ($\beta = .387, p < .001$), seguita dal clima scolastico ($\beta = .191, p < .001$) e dall'autoefficacia docente ($\beta = .123; \beta = .056$). A livello organizzativo, invece, il clima scolastico inclusivo emerge come il predittore più rilevante delle pratiche collaborative ($\beta = .529, p < .001$), mentre l'autoefficacia non risulta statisticamente significativa ai livelli convenzionali. La formazione si configura come l'unica variabile in grado di incidere su entrambe le dimensioni, svolgendo un ruolo di raccordo tra azione individuale e cultura organizzativa. Inoltre, l'uso della biblioteca scolastica risulta associato all'attivazione dei servizi piuttosto che alla sola presenza. Lo studio evidenzia la necessità di una prospettiva sistemica dell'educazione alla lettura, fondata sull'interazione tra formazione, clima scolastico e assetti organizzativi.

Parole chiave: lettura ad alta voce, autoefficacia dei docenti, inclusione scolastica, educazione alla lettura, formazione degli insegnanti

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 5 | n. 1 | giugno 2026

Citation: Pastore, C., Faraoni, E., & Melchiori, F.M. (2026). Pratiche di lettura ad alta voce a scuola. Autoefficacia, clima e formazione degli insegnanti. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 5(1), 5-22. <https://doi.org/10.7347/EdL-01-2026-01>.

Corresponding Author: Elisabetta Faraoni | elisabetta.faraoni@unicusano.it

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

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

Authorship/Attribuzioni: CP (Conceptualization, Methodology, Data curation, Investigation, Resources, Discussions, Conclusions, Writing - review and editing), EF (Writing - original draft, Writing - review and editing, Discussions, Conclusions), FMM (Data curation, Formal analysis, Supervision, Writing - review and editing)

Funding/Finanziamento: N/A

1. Introduzione

La lettura ad alta voce è stata oggetto di numerosi studi che ne hanno evidenziato il valore sul piano linguistico, cognitivo ed emotivo. Le attività di *read-aloud*, quando pianificate in modo accurato e inserite nella progettazione didattica (Batini, 2019), sono state associate in letteratura a miglioramenti nella comprensione dei testi, nell'engagement cognitivo ed emotivo, nonché nella partecipazione dialogica degli studenti in coerenza con le competenze in materia di cittadinanza (Fisher et al., 2004; Lane & Wright, 2007; Morrison & Włodarczyk, 2009).

Le evidenze suggeriscono che la lettura ad alta voce non si limita alla semplice esposizione al testo, ma può diventare un'esperienza dialogica, immersiva, capace di sostenere processi inferenziali e la costruzione condivisa del significato attraverso la mediazione dell'adulto, dando vita ad una comunità ermeneutica di lettori (Albright & Ariail, 2005; Duke, 2013).

La letteratura ha inoltre messo in luce effetti di natura relazionale, per cui la partecipazione a esperienze narrative condivise risulta associata allo sviluppo delle competenze sociali e trasversali, con possibili ricadute positive sulle dinamiche interpersonali degli studenti e, in alcuni casi, sul clima interattivo del gruppo classe (Kozak & Recchia, 2019).

Nel panorama italiano, Batini e Giusti (2021, 2022) hanno raccolto e organizzato tali evidenze proponendo la lettura ad alta voce come pratica curricolare continuativa. La messa a sistema delle pratiche quotidiane di lettura a scuola viene proposta come strumento per sostenere lo sviluppo delle competenze chiave e contribuire alla riduzione dei divari educativi e alla promozione di contesti più inclusivi ed equi (Batini & Corsini, 2025). Sebbene gli effetti della lettura sugli apprendimenti siano stati ampiamente analizzati (Chimá-López & Padilla-Pérez, 2018; Cova, 2004), e più recentemente anche in relazione alle scelte educative delle scuole tra promozione ed educazione alla lettura (Izzo et al., 2024), risultano meno approfondite le relazioni tra variabili professionali e organizzative che ne sostengono l'adozione stabile nelle scuole. In particolare, appaiono ancora limitati nella letteratura disponibile, gli studi che analizzano congiuntamente il ruolo dell'autoefficacia docente, del clima scolastico percepito, della formazione sull'educazione alla lettura e delle pratiche effettive di lettura in classe.

L'attenzione della ricerca educativa si è qui progressivamente spostata dall'analisi degli effetti della lettura sugli apprendimenti, alla comprensione delle condizioni che ne rendono possibile l'implementazione stabile nei contesti scolastici. Risulta sempre più rilevante indagare non solo se e quanto si legge a scuola, ma come, da chi e in quali condizioni organizzative e professionali le pratiche di lettura vengono sostenute e integrate nella quotidianità didattica.

Nel presente studio, le pratiche di lettura sono intese in senso ampio e includono, in particolare: la lettura ad alta voce dell'insegnante per piacere; la lettura condivisa e dialogica in classe; le attività di lettura autonoma degli studenti; le pratiche collaborative tra docenti finalizzate alla promozione della lettura; l'utilizzo della biblioteca scolastica come risorsa didattica e la partecipazione a progetti e iniziative di educazione alla lettura. Tali pratiche non vengono considerate come azioni isolate, ma come espressione di un sistema complesso in cui interagiscono aspetti individuali, formativi e organizzativi.

In relazione al quadro teorico, il presente studio si propone di analizzare le relazioni tra autoefficacia dei docenti, clima scolastico inclusivo, formazione dei docenti sull'educazione alla lettura nonché pratiche di lettura a scuola, distinguendo tra dimensione individuale (comportamenti di lettura in classe) e dimensione organizzativa (pratiche collaborative e di istituto) ponendo alcune domande di ricerca. La prima (RQ1) riguarda la capacità predittiva dell'autoefficacia docente sulle pratiche di lettura, tanto nella loro espressione individuale quanto in quella collaborativa, si tratta di capire se e in quale misura la fiducia del docente nelle proprie competenze professionali si traduca in comportamenti osservabili di lettura in classe e in una maggiore propensione alla cooperazione collegiale. La seconda domanda (RQ2) interroga il ruolo del clima scolastico inclusivo come condizione organizzativa abilitante, in che misura la qualità percepita

Effects of Reading

dell'ambiente scolastico, intesa come apertura alla collaborazione, sostegno reciproco e cultura della partecipazione, predice l'adozione e il consolidamento delle pratiche di lettura. La terza (RQ3) si concentra sulla formazione specifica in educazione alla lettura come variabile professionale, ci si chiede se e con quale entità l'esposizione a percorsi formativi dedicati incida sui comportamenti di lettura a livello individuale e sull'orientamento collaborativo a livello organizzativo. La quarta domanda (RQ4) è di natura esplorativa e mira a descrivere se i predittori delle pratiche individuali e di quelle collaborative presentino un'entità di effetto comparabile sui due livelli di analisi, o se viceversa alcune variabili mostrino un peso sensibilmente diverso a seconda della dimensione considerata. La quinta e ultima (RQ5) affronta il ruolo della biblioteca scolastica, indagando se la sola presenza fisica della stessa risulti sufficiente a spiegare la frequenza d'uso, o se siano piuttosto la dotazione e l'attivazione dei servizi a fare la differenza nell'integrazione della biblioteca nelle pratiche didattiche ordinarie. A partire dalla letteratura di riferimento e dal modello teorico adottato, sono state formulate le seguenti ipotesi. H1 prevede che l'autoefficacia docente predica positivamente i comportamenti individuali di lettura in classe, in accordo con la teoria sociale cognitiva di Bandura (1997), secondo cui la percezione di efficacia personale costituisce un antecedente motivazionale dell'azione. H2 anticipa, per contro, che l'autoefficacia individuale non predica in modo significativo le pratiche collaborative a livello organizzativo, tale ipotesi si fonda sulla considerazione che la collaborazione professionale tra docenti risponde a dinamiche istituzionali e culturali che trascendono la sfera delle credenze individuali (Donohoo et al., 2018). Conseguenzialmente, H3 ipotizza che il clima scolastico inclusivo predica positivamente le pratiche di lettura collaborative, nella misura in cui un contesto organizzativo coeso e orientato alla partecipazione costituisce la cornice entro cui le pratiche condivise possono radicarsi in modo stabile (Ainscow, 2016; Hord, 1997). H4 prevede che la formazione in educazione alla lettura predica positivamente sia le pratiche individuali sia quelle organizzative, agendo come leva trasversale in grado di incidere tanto sulla competenza percepita del singolo quanto sulla costruzione di un linguaggio professionale comune tra colleghi (Darling-Hammond et al., 2017; Timperley et al., 2007). H5, infine, ipotizza che l'utilizzo effettivo della biblioteca scolastica sia associato non tanto alla presenza fisica dello spazio, quanto all'attivazione di servizi specifici, quali il catalogo e il prestito, che ne determinano il grado di integrazione nelle pratiche didattiche quotidiane (Krashen, 2004).

2. Materiali e metodi

2.1 Disegno dello studio

Il presente studio adotta un disegno quantitativo trasversale di tipo descrittivo con campionamento non probabilistico, finalizzato all'analisi delle relazioni tra autoefficacia professionale docente, clima scolastico percepito, formazione specifica in ambito di educazione alla lettura, pratiche di lettura ad alta voce in classe e fruizione della biblioteca scolastica.

La raccolta dei dati è avvenuta mediante un questionario strutturato digitale creato su Google Forms, inviato a tutte le istituzioni scolastiche sul territorio nazionale, nonché alle sette scuole italiane all'estero¹. Le e i singoli dirigenti scolastici avevano la facoltà di condividere all'interno del personale scolastico il questionario da compilare su base volontaria.

Le relazioni tra le variabili osservate e le dimensioni latenti sono state analizzate attraverso modelli di

1 Le scuole italiane all'estero, gestite dal MAECI, comprendono 7 istituti statali presso Addis Abeba, Atene, Barcellona, Madrid, Istanbul, Parigi, Zurigo.

Effects of Reading

equazioni strutturali (Structural Equation Modeling, SEM), al fine di stimare i legami diretti e indiretti tra i costrutti considerati.

Le analisi sono state condotte utilizzando un approccio di modellizzazione associativa volto a verificare la coerenza empirica del modello teorico ipotizzato. La bontà di adattamento del modello è stata valutata attraverso i principali indici di FIT comunemente riportati nella letteratura internazionale (CFI, TLI, RMSEA, SRMR).

2.2 Campione

Il campione è composto da $N = 2.150$ docenti in servizio presso scuole italiane statali di diverso ordine e grado, nonché centri di formazione professionale regionali.

La raccolta dei dati è stata condotta dal 24/01/2026 e il 06/02/2026 mediante diffusione del questionario sia attraverso reti professionali e contatti diretti nel mondo scolastico sia mediante invio alle istituzioni scolastiche di diverse regioni italiane, con il coinvolgimento dei dirigenti scolastici che avevano la facoltà di condividere all'interno del personale scolastico il questionario da compilare su base volontaria.

Tale modalità di reclutamento non consente inferenze di generalizzazione statistica all'intera popolazione nazionale, ma permette l'analisi delle relazioni tra variabili all'interno del campione considerato.

Il campione include docenti su posto comune e su posto di sostegno appartenenti a diversi gradi scolastici.

Sono state raccolte informazioni socio-professionali relative all'età anagrafica, agli anni di servizio, all'area geografica di appartenenza, alla tipologia contrattuale, al grado scolastico, alla tipologia di posto e alla classe di concorso di servizio, nonché alla partecipazione a percorsi di formazione in educazione alla lettura (Tab. 1).

Variabile	Categoria	<i>n</i>	%
Età anagrafica	20-29	93	4.30
	30-39	328	15.30
	40-49	595	27.70
	50-59	784	36.50
	60-69	350	16.30
Anni di servizio	1-3	145	6.70
	4-5	218	10.10
	6-10	417	19.40
	Meno di 1	48	2.20
	Più di 10 anni	1,322	61.50
Area geografica	Altro	4	0.20
	Centro	389	18.10
	Nord	1,602	74.50
	Sud_Isole	155	7.20
Tipologia contrattuale	Tempo determinato annuale (con termine al 30/06 o al 31/08)	421	19.60
	Tempo determinato breve	75	3.50
	Tempo indeterminato	1,654	76.90

Variabile	Categoria	<i>n</i>	%
Grado scolastico	Infanzia	222	10.30
	Primaria	742	34.50
	Sec_I	547	25.40
	Sec_II	639	29.70
Tipologia di posto	sul posto comune/curriculare	1,672	77.80
	sul posto di sostegno	478	22.20
Classe di concorso	Altro	125	5.80
	Discipline di indirizzo artistico (ad es. design, audiovisivo, discipline grafico-pittoriche-architettoniche-scultoree)	9	0.40
	Discipline giuridiche ed economiche o aziendali	25	1.20
	Discipline musicali (musica, strumento, storia della musica, tecnologie musicali, ecc)	25	1.20
	Discipline scientifiche (ad es. matematica e scienze A028, scienze naturali A050, chimica, scienze dell'alimentazione, discipline sanitarie)	4	0.20
	Discipline scientifiche (ad es. scienze naturali, chimica, scienze dell'alimentazione, discipline sanitarie)	41	1.90
	Discipline tecnico-pratiche (ITP)	14	0.70
	Discipline tecnologiche (ad es. tecnologia, informatica, meccanica, elettronica, costruzioni, nautica, agraria, etc)	45	2.10
	Disegno, Storia dell'arte, Arte e Immagine	43	2.00
	Geografia (A-21)	5	0.20
	Italiano per stranieri (A-23)	13	0.60
	Lingue straniere	135	6.30
	Matematica e/o Fisica	140	6.50
	Materie Letterarie (Italiano, storia, geografia, latino, greco)	655	30.50
	Scienze motorie e sportive	30	1.40
	Scienze umane	13	0.60
	Sostegno	363	16.90
	Storia e Filosofia	21	1.00
Formazione lettura	No, mai	1,043	48.50
	Più di 30 ore	195	9.10
	Tra le 11 e le 20 ore	225	10.50
	Tra le 20 e le 30 ore	121	5.60
	Tra le 5 e le 10 ore	566	26.30

Tabella 1. Caratteristiche socio-professionali del campione

2.3 Strumenti

Il questionario è articolato in quattro sezioni coerenti con le domande di ricerca esposte nell'introduzione e integra strumenti precedentemente validati in letteratura, dai quali sono stati selezionati e adattati specifici item per la presente indagine. La struttura riflette l'esigenza di rilevare, in modo integrato, dimensioni in-

Effects of Reading

dividuali (autoefficacia docente), organizzative (clima e pratiche inclusive), formative e comportamentali (pratiche effettive di lettura e utilizzo della biblioteca scolastica).

Le sezioni relative all'autoefficacia, al clima scolastico e all'indice di inclusione si fondano su strumenti precedentemente validati nel contesto educativo italiano. Le sezioni dedicate alle pratiche di lettura e alla biblioteca scolastica includono item costruiti *ad hoc*, in assenza di strumenti standardizzati specificamente orientati alla rilevazione sistematica delle pratiche di lettura ad alta voce nel contesto scolastico italiano.

Tutte le scale a risposta graduata utilizzano un formato Likert a quattro punti (1 = per niente; 4 = molto), senza opzione neutra. Tale scelta è stata adottata per favorire una presa di posizione esplicita da parte dei rispondenti e garantire omogeneità nella struttura delle misure impiegate, ma anche per mantenere coerenza con le abitudini valutative dei docenti, già chiamati istituzionalmente a valutare le competenze delle e degli studenti sui quattro livelli di certificazione delle competenze.

2.4 Procedura di adattamento e validità di contenuto delle scale

Le scale impiegate nel presente studio derivano dall'adattamento di strumenti consolidati nella letteratura nazionale e internazionale, secondo una procedura di riduzione e ricontestualizzazione che è opportuno esplicitare nei suoi passaggi costitutivi, in coerenza con le raccomandazioni metodologiche sull'argomento di validità di contenuto (Haynes et al., 1995; Sireci, 1998). La validità di contenuto, nell'accezione qui adottata, non viene intesa come proprietà intrinseca degli item ma come componente dell'argomento interpretativo che lega il dominio teorico del costrutto, la sua operazionalizzazione tramite item e l'inferenza sui punteggi (Kane, 2013), e va dunque ricostruita esplicitando le scelte procedurali a monte della somministrazione.

L'adattamento delle scale è stato guidato da tre criteri convergenti: il primo, di natura concettuale, ha richiesto che gli item selezionati coprissero in modo bilanciato le sotto-dimensioni teoriche del costrutto target così come definite negli strumenti di partenza, evitando saturazioni unilaterali che avrebbero compromesso la rappresentatività del dominio; il secondo, di natura contestuale, ha imposto la verifica della pertinenza degli item rispetto allo specifico oggetto di indagine, l'educazione alla lettura nei contesti scolastici italiani e la riformulazione, ove necessario, di formulazioni eccessivamente generiche o ancorate a prassi non equivalenti nel sistema scolastico nazionale; il terzo, di natura redazionale, ha riguardato la chiarezza linguistica, la lunghezza degli item e la riduzione del carico cognitivo di compilazione, nella consapevolezza che la lunghezza complessiva del questionario costituisce un fattore non secondario di mortalità del campione e di affidabilità delle risposte (Galesic & Bosnjak, 2009).

Per la scala di Autoefficacia Didattica Generale (S1), gli item sono stati derivati dalla SAED (Biasi et al., 2014), mantenendo la struttura unidimensionale dello strumento originale e selezionando i cinque item con il maggiore contenuto informativo rispetto al dominio della pratica didattica quotidiana, con copertura delle dimensioni del pensiero critico, della motivazione, della creatività, della spiegazione alternativa e dell'adattamento per studenti ad alto potenziale. La scala di Autoefficacia per Pratiche Partecipative (S2) è stata costruita a partire dall'AI-AA (Scierra, 2024), di cui sono stati conservati i sette item più direttamente riconducibili alle dimensioni della partecipazione collegiale, della condivisione professionale e della valutazione formativa, escludendo gli item afferenti a sotto-dimensioni meno pertinenti rispetto alle ipotesi di ricerca.

La separazione tra le due scale di autoefficacia è stata mantenuta in coerenza con la teoria sociale cognitiva di Bandura (1997, 2006), secondo cui le credenze di efficacia sono costrutti dominio-specifici la cui generalizzazione transdominio richiede verifica empirica caso per caso; il successivo confronto fra modelli CFA competitivi (Tab. S2) ha confermato la pertinenza di tale separazione.

Per il costrutto del Clima Scolastico Inclusivo (S3), che presenta la maggiore complessità dimensionale

Effects of Reading

dell'intero questionario, è stata utilizzata come base la versione italiana dell'Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2002, 2008), strumento il cui impianto originale ha matrice di audit organizzativo e non è originariamente concepito come strumento psicometrico. La selezione degli undici item è stata operata privilegiando le dimensioni della collaborazione professionale, della didattica partecipativa, della valutazione strutturata e della governance contestuale, in coerenza con la letteratura sui climi scolastici inclusivi come preconditione organizzativa delle pratiche di lettura (Ainscow, 2016). L'analisi fattoriale esplorativa su matrice policorica, mediante parallel analysis e MAP test ha rivelato una struttura quadridimensionale interpretabile, e il successivo confronto fra CFA unifattoriale, quadrifattoriale e di secondo ordine ha indicato il fit nettamente migliore per le ultime due specificazioni (CFI = .975, RMSEA = .072 contro CFI = .865, RMSEA = .163 del modello unifattoriale). Considerata la complessità dimensionale così emersa e la necessità di non sovraccaricare il modello strutturale con un costrutto a quattro indicatori latenti, è stata adottata per il SEM finale la procedura di parceling con tre item-parcel bilanciati per contenuto, secondo le raccomandazioni di Little, Cunningham, Shahar e Widaman (2002) per la gestione di costrutti multidimensionali in modelli complessi. La procedura di parceling preserva la struttura multidimensionale del costrutto a livello concettuale, riducendo al contempo l'overhead computazionale e migliorando la stabilità della stima dei path strutturali.

Le scale relative alle pratiche di lettura sono state costruite ex novo per il presente studio a partire dalla letteratura sulle pratiche di *read-aloud* e sulla loro implementazione organizzativa (Batini & Giusti, 2021, 2022; Fisher et al., 2004), con una struttura composita che riflette la separazione concettuale fra dimensione individuale e dimensione di sistema, costituente uno dei nuclei interpretativi dell'indagine. In particolare, l'item relativo alla credenza nel valore della lettura ad alta voce (S4.1) è stato trattato come variabile osservata singola e non integrato nelle scale di pratiche, in coerenza con la distinzione classica fra atteggiamenti e comportamenti (Ajzen, 1991). Aggregare credenze e comportamenti in un punteggio unico avrebbe compromesso l'interpretabilità dei punteggi e l'inferenza sui costrutti target. Gli item S4.2–S4.4, relativi a comportamenti individuali di lettura osservabili in classe, sono stati raggruppati nella scala LETT_COMP, mentre gli item S4.5–S4.7, relativi alla collaborazione organizzativa per la lettura a livello di istituto, sono stati raggruppati nella scala LETT_COLL.

La separazione tra dimensione individuale e dimensione organizzativa è ancorata teoricamente nella letteratura sulla collaborazione professionale (Hord, 1997; Vangrieken et al., 2015) e trova conferma empirica nei risultati delle CFA, con loadings standardizzati elevati su entrambi i fattori e correlazione latente moderata ($r = .65$), che sostiene la distinguibilità dei due costrutti. La scala S5, originariamente concepita come misura dell'inclusione nelle pratiche di lettura, ha mostrato in fase di analisi preliminare una marcata eterogeneità di contenuto fra item, riguardanti rispettivamente la disponibilità di risorse, l'adesione a iniziative nazionali, la collaborazione con docenti di sostegno, la cooperazione tra docenti e la sinergia con biblioteche territoriali, che ha sconsigliato il suo trattamento come scala latente unitaria. Gli item di S5 sono stati pertanto utilizzati come indicatori osservati nelle analisi descrittive, scelta che riflette il principio metodologico di non forzare un modello di misura su item la cui copertura di dominio non sia internamente coerente.

L'argomento di validità di contenuto così costruito trova conferma empirica nei parametri psicometrici riportati in Tabella S1. I factor loadings standardizzati sono compresi tra .69 e .97, ampiamente al di sopra delle soglie convenzionali (Hair et al., 2010); i valori di Average Variance Extracted superano la soglia di .50 per tutti i costrutti, attestando la validità convergente; la Composite Reliability è superiore a .78 per tutte le scale e l'omega di McDonald (McDonald, 1999), preferito all' α di Cronbach in quanto indice di affidabilità coerente con il modello congenerico (McNeish, 2018), è superiore a .73 per tutte le scale, con valori particolarmente solidi (.84) per i costrutti principali. Il pattern nomologico osservato nel modello strutturale, con direzioni e magnitudini degli effetti coerenti con le predizioni teoriche pre-specificate,

Effects of Reading

contribuisce alla validazione del costrutto per via nomologica nel senso classico (Cronbach & Meehl, 1955).

È peraltro opportuno riconoscere che la procedura di adattamento adottata, pur fondata su criteri espliciti e supportata dalle successive analisi strutturali, non ha previsto un panel formale di esperti con calcolo di indici quantitativi di pertinenza item-per-item. Le versioni ridotte qui impiegate richiederanno ulteriori approfondimenti su campioni indipendenti prima di poter essere proposte come strumenti standalone per la rilevazione dei costrutti target. Il presente lavoro si configura quindi come una prima evidenza psicometrica delle versioni adattate e contribuisce, senza esaurirlo, al processo di validazione di tali strumenti nel contesto italiano. Pur avendo esplicitato le dimensioni e il contenuto degli item, questi non sono riportati integralmente nel presente contributo, circostanza che può limitare una valutazione indipendente della validità di contenuto.

2.5 Pre-test

Prima della somministrazione su larga scala, il questionario è stato sottoposto a una fase di pre-test mediante focus group della durata di circa 60 minuti, coinvolgendo dodici professionisti del settore scolastico appartenenti a diversi gradi di istruzione, inclusi dirigenti scolastici e docenti. Questa fase pilota ha permesso di valutare la chiarezza, la pertinenza e la comprensibilità degli item. Sulla base dei riscontri qualitativi raccolti sono stati eliminati dieci item ritenuti ridondanti o poco funzionali agli obiettivi di ricerca e sono state apportate modifiche lessicali a due item della Scala sull'Autoefficacia del Docente (SAED) al fine di migliorarne la comprensibilità, senza modificarne il contenuto concettuale. Il tempo medio stimato per la compilazione del questionario definitivo è risultato compreso tra 5 e 7 minuti.

3. Risultati

Le analisi fattoriali confermate, condotte tramite stimatore WLSMV per dati ordinali (Li, 2016), hanno mostrato che la struttura a due fattori distinti e correlati per l'autoefficacia presenta un adattamento significativamente migliore rispetto al modello unifattoriale e a quello gerarchico di secondo ordine (DIFF-TEST, $p < .001$ in entrambi i confronti). La correlazione stimata tra Autoefficacia Didattica Generale (AE_GEN) e Autoefficacia per Pratiche Partecipative (AE_PART) soddisfa il criterio di validità discriminante (Fornell & Larcker, 1981), risultando inferiore alla radice quadrata dell'AVE per entrambi i fattori. L'affidabilità interna delle scale è risultata soddisfacente in tutte le componenti, i valori sono stati stimati con l'omega di McDonald, preferibile all' α di Cronbach con dati ordinali e scale di lunghezza ridotta (Zinbarg et al., 2005). La scala CLIMA (11 item, derivata dall'Index for Inclusion) è stata inclusa nel modello strutturale mediante parceling a tre parcel bilanciati per contenuto. Tale scelta è stata adottata in presenza di una struttura teoricamente coerente e sufficientemente omogenea, in linea con quanto discusso in letteratura, dove il ricorso al parceling è considerato appropriato quando supportato da una solida giustificazione teorica e da evidenze di coerenza interna (Little et al., 2002).

Il modello di misura complessivo presenta indici di adattamento soddisfacenti: CFI = .955, TLI = .947, RMSEA = .079, SRMR = .055. Sebbene CFI e TLI risultino leggermente inferiori alle soglie più stringenti proposte in letteratura ($> .95$), rientrano comunque nei limiti di accettabilità comunemente adottati ($> .90$; Hu & Bentler, 1999). Il valore di RMSEA, pur superiore alla soglia più conservativa ($< .060$), risulta coerente con quanto evidenziato in letteratura, che segnala una minore affidabilità di questo indice in modelli con ridotti gradi di libertà o elevata complessità strutturale (Kenny et al., 2015). L'introduzione delle

Effects of Reading

equazioni strutturali ha prodotto un miglioramento netto degli indici di adattamento rispetto al solo modello di misura: CFI = .995, RMSEA = .075 [IC 90%: .068–.082], SRMR = .056. Si segnala la presenza di una varianza residua stimata negativa per un indicatore osservato (Heywood case), fenomeno attribuibile alla combinazione tra variabili ordinali ricodificate come continue nella porzione strutturale del modello e alla limitata lunghezza di alcune micro-scale; considerata la stabilità complessiva degli indici di FIT e la replicabilità dei coefficienti strutturali, tale anomalia non compromette l'interpretabilità dei risultati principali, ma ne segnala la necessità di replicazione con stimatori alternativi in studi futuri.

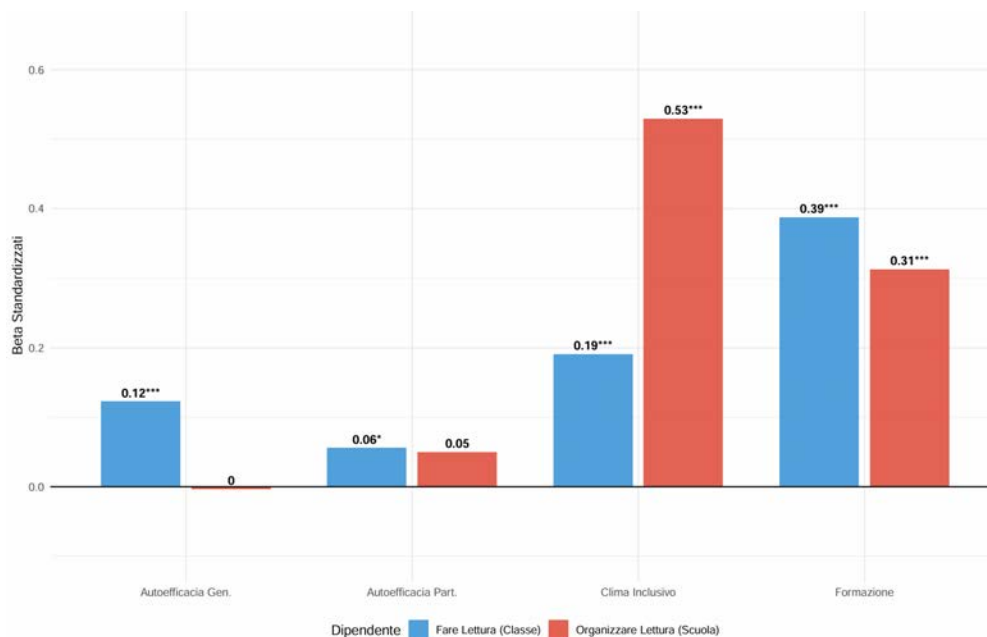


Figura 1. Determinante delle pratiche: Livello Individuale vs. Organizzativo. Confronto pesi Beta (WLSMV)

Rispetto alla formazione pregressa in educazione alla lettura i quattro predittori mostrano contributi differenziati e tutti statisticamente interpretabili sui comportamenti individuali di lettura in classe ($N = 2.150$). La formazione pregressa in educazione alla lettura emerge come il predittore più forte: $\beta = .387$, $SE = .018$, $p < .001$. Il clima scolastico inclusivo presenta un effetto positivo di entità media: $\beta = .191$, $SE = .022$, $p < .001$. L'autoefficacia didattica generale contribuisce in misura più contenuta ma statisticamente significativa: $\beta = .123$, $SE = .028$, $p < .001$. L'autoefficacia per pratiche partecipative mostra un effetto di entità piccola, anch'esso significativo: $\beta = .056$, $SE = .027$, $p < .05$. Il modello spiega complessivamente il 23.3% della varianza dei comportamenti di lettura ($R^2 = .233$); in SEM l' R^2 costituisce un indice descrittivo di varianza spiegata privo di test di significatività autonomo, e va interpretato congiuntamente alla significatività dei singoli path strutturali.

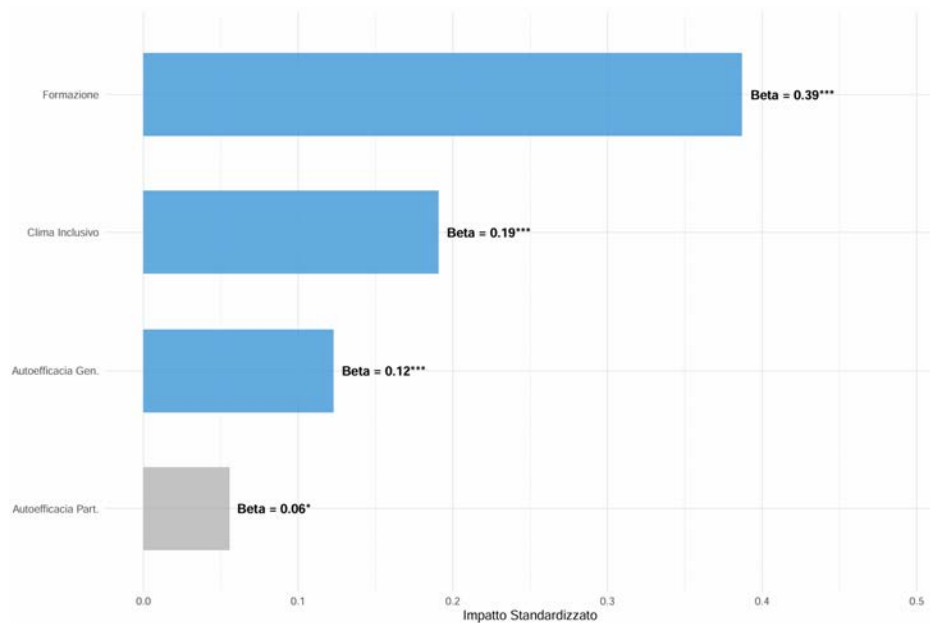


Figura 2. Focus: Cosa spinge il docente a fare lettura in classe? L'autoefficacia e la formazione sono i motori del comportamento in aula

L'ordinamento degli effetti standardizzati è inequivocabile: formazione ($\beta = .387$) > clima ($\beta = .191$) > AE_GEN ($\beta = .123$) > AE_PART ($\beta = .056$).

Per la collaborazione organizzativa il profilo predittivo è strutturalmente diverso da quello dei comportamenti individuali. Il clima scolastico inclusivo rappresenta il predittore dominante, con il coefficiente più elevato dell'intero modello: $\beta = .529$, $SE = .021$, $p < .001$. La formazione pregressa mantiene un effetto positivo e significativo: $\beta = .312$, $SE = .023$, $p < .001$.

Per contro, l'autoefficacia didattica generale mostra un coefficiente praticamente nullo e non significativo: $\beta = -.003$, $SE = .030$, $p = .915$. L'autoefficacia per pratiche partecipative presenta un effetto di entità piccola, anch'esso non significativo al livello convenzionale: $\beta = .050$, $SE = .029$, $p = .087$. Il modello spiega complessivamente il 39.5% della varianza della collaborazione organizzativa ($R^2 = .395$); anche in questo caso l' R^2 va interpretato in relazione alla significatività dei *path* che lo producono (Tab. 2).

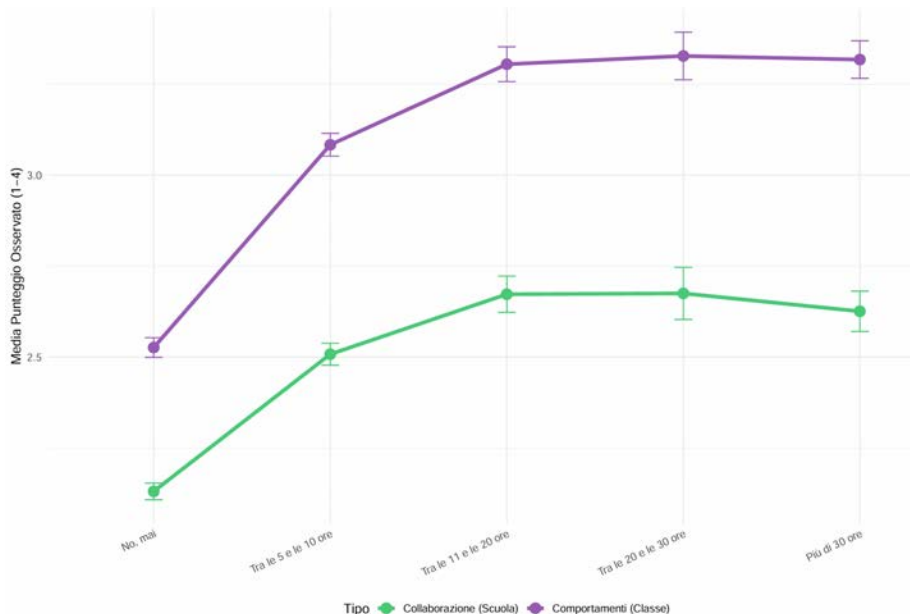


Figura 3. Il ruolo della formazione pregressa. La formazione come leva universale per comportamenti e collaborazione

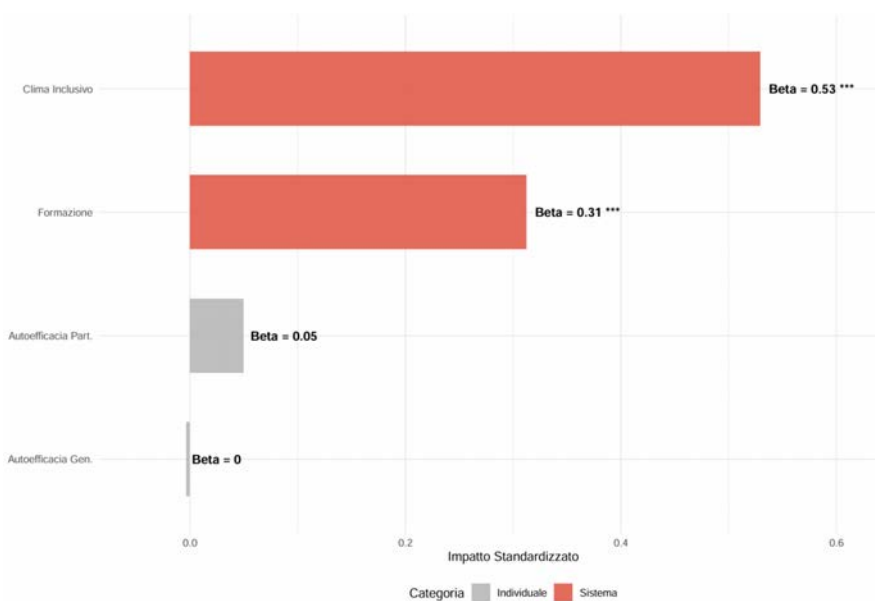


Figura 4: Focus: Cosa permette la collaborazione sulla lettura? L'autoefficacia individuale è irrilevante, conta il clima e la formazione

Predittore	β (LETT_COMP)	SE	<i>p</i>	β (LETT_COLL)	SE	<i>p</i>
AE_GEN	.123	.028	< .001	-.003	.030	.915
AE_PART	.056	.027	< .05	.050	.029	.087
Clima inclusivo	.191	.022	< .001	.529	.021	< .001
Formazione pregressa	.387	.018	< .001	.312	.023	< .001
R²	.233			.395		

Tabella 2. Sintesi dei coefficienti strutturali

Nota. Coefficienti standardizzati; stimatore WLSMV; N = 2.150. R² = quota di varianza spiegata (indice descrittivo; in SEM non è associato a un test di significatività autonomo)

Effects of Reading

Le analisi condotte sul sotto-campione di rispondenti con biblioteca scolastica presente ($n = 1.896$, pari all'88.2% del totale) mostrano un'associazione positiva e non lineare tra dotazione dei servizi bibliotecari (indice S7, range 0-3: nessun servizio attivo $n = 376$; un servizio $n = 592$; due servizi $n = 647$; tutti e tre i servizi $n = 281$) e frequenza media d'uso (score_uso $M = 2.64$, $Mdn = 2.67$ su scala 1-4). L'ANOVA one-way ha rilevato differenze statisticamente significative tra i gruppi di dotazione: $F(3, 1856) = 48.91$, $p < .001$, $\eta^2 = .073$, un effect size di entità piccolo-moderata secondo le soglie convenzionali di Cohen (1988). I confronti *post-hoc* con correzione di Bonferroni indicano che l'incremento più netto nella frequenza d'uso si colloca nel passaggio alla configurazione completa dei servizi (catalogo cartaceo + catalogo digitale + servizio di prestito attivi), configurando un effetto soglia piuttosto che un gradiente lineare. La presenza fisica della biblioteca costituisce dunque una condizione necessaria ma non sufficiente, infatti, è l'attivazione combinata dei servizi a rendere la biblioteca una risorsa realmente integrata nelle pratiche didattiche dell'istituto.

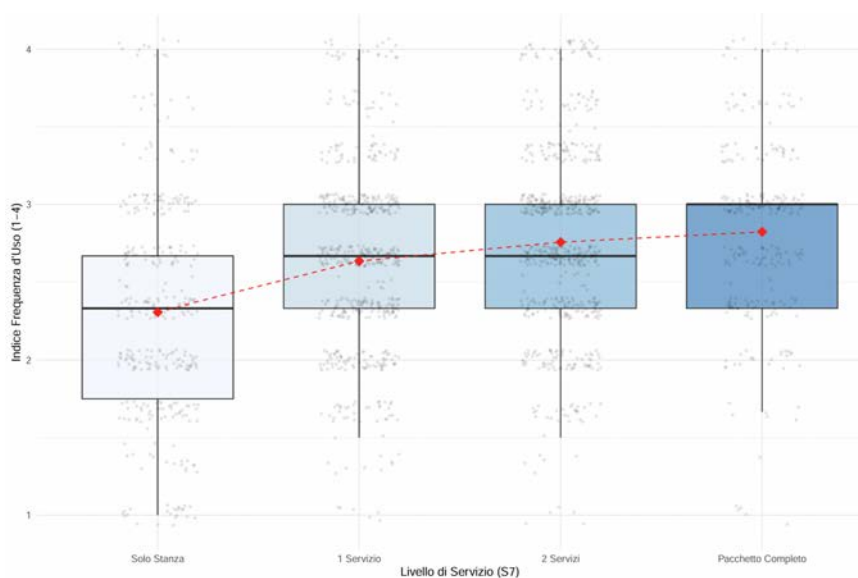


Figura 5. Biblioteca scolastica: dotazione vs frequenza d'uso.
Le scuole con catalogo e servizio di prestito attivo registrano un uso significativamente maggiore

4. Discussione

I risultati emersi dall'analisi strutturale offrono una lettura articolata e, per certi aspetti, controintuitiva del rapporto tra autoefficacia, clima scolastico, formazione e pratiche di lettura, una lettura che impone di distinguere con maggiore precisione due piani d'azione spesso sovrapposti nel discorso pedagogico: quello del singolo docente che agisce in classe e quello dell'istituzione che promuove, sostiene e rende duratura la collaborazione professionale.

Uno dei contributi più rilevanti di questo studio riguarda il comportamento differenziato delle due dimensioni di autoefficacia in relazione alle due variabili di esito. Da un lato, sia l'autoefficacia didattica generale ($\beta = .123$, $p < .001$) sia quella per pratiche partecipative ($\beta = .056$, $p < .05$) esercitano un effetto significativo sui comportamenti individuali di lettura in classe; dall'altro, entrambe le dimensioni risultano non significative nel predire la collaborazione organizzativa ($\beta = -.003$, $p = .915$ e $\beta = .050$, $p = .087$, rispettivamente). Questo doppio esito non è banale, e non può essere ricondotto semplicemente a una questione di potenza statistica, considerato l'ampiezza del campione ($N = 2.150$): segnala invece una specificità

Effects of Reading

strutturale, per cui la fiducia nella propria competenza professionale costituisce un motore sufficiente per spingere il docente ad agire in modo autonomo nel perimetro della propria classe, ma diventa irrilevante non appena si tratta di promuovere azioni condivise che richiedono coordinamento, negoziazione e un orizzonte istituzionale comune.

La letteratura recente sulla *collective teacher efficacy* ha mostrato come la percezione di efficacia del gruppo docente rappresenti un predittore più forte dei risultati scolastici rispetto all'autoefficacia individuale (Donohoo et al., 2018), un risultato che il presente studio contribuisce a leggere nel contesto delle pratiche di educazione alla lettura. I dati suggeriscono, infatti, che la fiducia del docente nelle proprie competenze professionali può sostenere l'azione individuale in classe, mentre il passaggio alla dimensione collegiale sembra richiedere condizioni ulteriori, riconducibili alla sfera organizzativa e collaborativa. Il risultato più rilevante sul piano strutturale è il peso elevato del clima scolastico inclusivo sulla collaborazione organizzativa ($\beta = .529, p < .001$): si tratta del coefficiente più alto dell'intero modello, e la quota di varianza spiegata per la collaborazione ($R^2 = .395$) è sensibilmente superiore a quella per i comportamenti individuali ($R^2 = .233$), a conferma del fatto che la dimensione organizzativa della lettura a scuola è molto più determinata dalle condizioni di contesto di quanto non lo sia quella individuale.

Questo risultato appare coerente con la letteratura che interpreta la scuola come organizzazione apprendente e con la prospettiva proposta da Ainscow (2016), secondo cui l'inclusione implica una trasformazione delle culture scolastiche, delle politiche interne e delle pratiche organizzative. Nei contesti in cui la collaborazione professionale viene valorizzata, i confini disciplinari risultano più permeabili e la progettazione condivisa trova maggiore continuità. In queste condizioni è più probabile che la lettura venga assunta come progetto di istituto, anziché rimanere affidata all'iniziativa del singolo docente. Il ruolo del clima scolastico trova riscontro anche nella letteratura sulle *professional learning communities* (DuFour et al., 2016; Hord, 1997), che evidenzia come le pratiche collaborative tendano a consolidarsi all'interno di culture organizzative capaci di sostenerle e legittimarle nel tempo. Emerge dunque una distinzione concettuale che merita attenzione, il clima scolastico inclusivo non agisce soltanto come moderatore della relazione tra autoefficacia e pratiche, ma come predittore diretto e prevalente delle pratiche organizzative, con un'entità di effetto che supera di gran lunga quella di tutte le variabili individuali messe insieme. Questo invita a spostare l'asse dell'intervento formativo dal singolo insegnante al sistema scuola nel suo insieme, un passaggio che la letteratura sull'efficacia scolastica sollecita ormai da decenni (Creemers & Kyriakides, 2008), ma che fatica a tradursi in politiche di formazione sistematiche nel contesto italiano.

Un ulteriore risultato di rilievo è la persistenza dell'effetto della formazione pregressa su entrambe le variabili dipendenti: sia sui comportamenti individuali ($\beta = .387, p < .001$) sia sulla collaborazione organizzativa ($\beta = .312, p < .001$). La formazione emerge come l'unico predittore che attraversa entrambi i livelli di analisi mantenendo un contributo significativo e di entità consistente, e il suo peso sui comportamenti individuali è il più elevato dell'intero modello. Questo dato non deve essere sottovalutato, specialmente considerando la distribuzione fortemente asimmetrica della formazione nel campione: la quota di docenti che dichiara di non aver mai partecipato ad alcuna attività formativa sull'educazione alla lettura è ancora consistente, il che rende il gradiente osservato tanto più significativo in termini di implicazioni per la politica scolastica.

La letteratura sull'apprendimento professionale dei docenti ha mostrato da tempo che la formazione produce effetti sulla pratica didattica in modo proporzionale alla sua specificità, alla sua continuità nel tempo e alla sua integrazione con il contesto di lavoro (Darling-Hammond et al., 2017; Timperley et al., 2007). I dati di questo studio sono coerenti con questa prospettiva, ossia, la formazione non è una variabile di sfondo, ma una leva attiva che agisce tanto sulla competenza percepita quanto sulla disponibilità a costruire pratiche condivise. Il fatto che il suo effetto sulla collaborazione ($\beta = .312$) sia paragonabile, per entità, a quello del clima scolastico ($\beta = .529$) suggerisce che la formazione possa svolgere anche una funzione di creazione di cultura comune, verosimilmente perché chi ha condiviso un percorso formativo svi-

Effects of Reading

luppa un linguaggio e un repertorio concettuale condiviso che facilita la collaborazione successiva.

I risultati relativi alla biblioteca scolastica delineano un quadro più complesso rispetto a una lettura limitata alla sola presenza della biblioteca. La sola presenza della biblioteca non produce differenze significative nell'uso, ma è l'attivazione integrata dei servizi di catalogo, accesso digitalizzato e prestito a determinare una frequenza d'uso sensibilmente maggiore, con un pattern che assomiglia più a un effetto soglia che a una relazione lineare. In altri termini, una biblioteca che esiste ma che offre servizi minimi rimane pressoché inutilizzata, mentre una biblioteca pienamente funzionale si inserisce nelle pratiche quotidiane dell'istituto in modo qualitativamente diverso.

Questo risultato è coerente con la letteratura che distingue la disponibilità formale di risorse dall'accessibilità reale e dall'integrazione nelle pratiche didattiche, e richiama la distinzione proposta da Krashen (2004) tra *library access* e *library use* come variabili concettualmente distinte e non sovrapponibili. Non a caso, numerosi istituti scolastici dispongono di spazi denominati «biblioteca» che non hanno né un catalogo aggiornato né un servizio di prestito attivo, configurandosi più come un deposito di libri che come una risorsa educativa. Il dato di questo studio suggerisce che la priorità non debba essere necessariamente l'ampliamento del numero di biblioteche scolastiche, ma il potenziamento funzionale di quelle esistenti, con un'attenzione specifica ai servizi che trasformano la biblioteca da spazio fisico a educativo.

Alcune limitazioni dello studio meritano di essere esplicitate. In primo luogo, il disegno trasversale non consente di stabilire relazioni di causalità tra le variabili, difatti, le direzioni dei path strutturali riflettono ipotesi teoriche pre-specificate, non sequenze temporali verificate empiricamente. La direzione dell'effetto clima collaborazione, ad esempio, è teoricamente plausibile ma non può essere distinta, su base correlazionale, dalla direzione opposta o da processi circolari di rinforzo reciproco. In secondo luogo, il campione è prevalentemente concentrato nelle regioni del Nord Italia, il che limita la generalizzabilità dei risultati a contesti con caratteristiche strutturali e culturali diverse. In terzo luogo, le pratiche di lettura sono misurate tramite auto-report, con tutti i limiti di desiderabilità sociale che questo comporta, particolarmente su un tema, l'educazione alla lettura, in cui è verosimile una sovrastima sistematica da parte dei rispondenti più sensibili al tema.

5. Conclusioni

Il presente studio offre un contributo empirico alla comprensione delle pratiche di lettura nelle scuole italiane, individuando le condizioni che ne sostengono l'implementazione. Attraverso l'impiego di modelli di equazioni strutturali applicati a un ampio campione di docenti, i risultati evidenziano una chiara distinzione tra dimensione individuale e dimensione organizzativa delle pratiche di lettura.

A livello individuale, l'autoefficacia dei docenti e la formazione pregressa sull'educazione alla lettura risultano associate in modo significativo ai comportamenti di lettura in classe, confermando il ruolo delle competenze professionali nel sostenere l'azione didattica. Tuttavia, tali variabili non sembrano incidere sulla dimensione organizzativa, dove le pratiche collaborative appaiono maggiormente legate a fattori di contesto, connessi alla qualità della cultura scolastica inclusiva.

Il clima scolastico inclusivo assume un ruolo centrale nella diffusione delle pratiche collaborative, suggerendo che l'integrazione della lettura ad alta voce nella quotidianità scolastica dipenda in larga misura dalle condizioni organizzative della scuola, più che dalle disposizioni individuali dei docenti. Questo risultato rafforza l'esigenza di interpretare l'educazione alla lettura come un processo di natura sistemica, piuttosto che come un insieme di iniziative isolate.

Il ruolo della formazione appare centrale, risultando l'unica variabile associata in modo significativo sia ai comportamenti individuali sia alle pratiche organizzative. Questo dato suggerisce che la formazione sull'educazione alla lettura, se progettata in modo continuativo e con interventi mirati, possa sostenere il

Effects of Reading

collegamento tra la pratica didattica del docente e la dimensione organizzativa e collaborativa della scuola.

I risultati relativi alla biblioteca scolastica confermano inoltre che la semplice presenza di risorse non è di per sé sufficiente a sostenere le pratiche di lettura. È piuttosto l'attivazione integrata dei servizi bibliotecari a determinarne l'effettivo utilizzo, evidenziando la necessità di considerare la biblioteca scolastica come una risorsa educativa attiva, e non come una dotazione statica. Nel complesso, lo studio suggerisce l'opportunità di un passaggio da una logica centrata sull'iniziativa individuale del docente o del dirigente scolastico a una prospettiva sistemica dell'educazione alla lettura, in cui la formazione iniziale e/o in servizio, il clima scolastico e gli assetti organizzativi interagiscono nel rendere possibile un'integrazione stabile e sostenibile delle pratiche di lettura.

Future ricerche dovrebbero approfondire tali dinamiche attraverso disegni longitudinali e indagare il ruolo della *collective teacher efficacy* come possibile variabile, mediatrice tra clima scolastico e pratiche collaborative. Altresì, si rende necessario sviluppare strumenti validati per la rilevazione sistematica delle pratiche di lettura nei contesti scolastici.

L'educazione alla lettura non può essere considerata un elemento marginale dell'azione didattica, ma rappresenta una leva rilevante per la costruzione di ambienti educativi più equi, inclusivi e democratici, capaci di incidere non solo sugli apprendimenti, ma anche sulla qualità dell'esperienza scolastica.

Riferimenti bibliografici

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Ainscow, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: Possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(2), 159–172.
- Albright, L. K., & Ariail, M. (2005). Tapping the potential of teacher read-alouds in middle schools. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(7), 582–591.
- Asparouhov, T., & Muthén, B. (2010). Computing the strictly positive Satorra-Bentler chi-square test in Mplus (Mplus Web Notes No. 12). Muthén & Muthén. <https://www.statmodel.com/examples/webnotes/SB5.pdf>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307–337). Information Age Publishing.
- Batini, F. (2019). *Leggere ad alta voce: Metodi e strategie per costruire competenze per la vita*. Giunti.
- Batini, F., & Corsini, C. (Eds.). (2025). *Aloud! Against early school leaving: Effetti equitativi della lettura ad alta voce condivisa nelle scuole secondarie di primo grado*. FrancoAngeli.
- Batini, F., & Giusti, S. (Eds.). (2021). *Tecniche per la lettura ad alta voce: 27 suggerimenti per la fascia 0–6 anni*. FrancoAngeli.
- Batini, F., & Giusti, S. (Eds.). (2022). *Strategie e tecniche per leggere ad alta voce a scuola*. FrancoAngeli.
- Biasi, V., Domenici, G., Patrizi, N., & Capobianco, R. (2014). Teacher self-efficacy scale (Scala sull'auto-efficacia del docente – SAED): Adattamento e validazione in Italia. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 10, 485–509. <https://doi.org/10.7358/ecps-2014-010-bias>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2008). *L'Index per l'inclusione: Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola* (F. Dovigo & D. Ianes, Eds.). Erickson.
- Chimá-López, F. D. J., & Padilla-Pérez, A. R. (2018). Efectos de la lectura en voz alta en la comprensión lectora de estudiantes de primaria. *Encuentros*, 16(1), 11–22.
- Cova, Y. (2004). La práctica de la lectura en voz alta en el hogar y en la escuela a favor de niños y niñas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 5(2), 53–66.
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice*

Effects of Reading

- and theory in contemporary schools*. Routledge.
- Cronbach, L. J., & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52(4), 281–302. <https://doi.org/10.1037/h0040957>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Donohoo, J., Hattie, J., & Eells, R. (2018). The power of collective efficacy. *Educational Leadership*, 75(6), 40–44.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., Many, T. W., & Mattos, M. (2016). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work* (3rd ed.). Solution Tree Press.
- Duke, N. K. (2013). Starting out: Practices to use in K–3. *Educational Leadership*, 71(3), 40–44.
- Fisher, D., Flood, J., Lapp, D., & Frey, N. (2004). Interactive read-alouds: Is there a common set of implementation practices? *The Reading Teacher*, 58(1), 8–17.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50. <https://doi.org/10.1177/002224378101800104>
- Galesic, M., & Bosnjak, M. (2009). Effects of questionnaire length on participation and indicators of response quality in a web survey. *Public Opinion Quarterly*, 73(2), 349–360. <https://doi.org/10.1093/poq/nfp031>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson.
- Haynes, S. N., Richard, D. C. S., & Kubany, E. S. (1995). Content validity in psychological assessment: A functional approach to concepts and methods. *Psychological Assessment*, 7(3), 238–247. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.7.3.238>
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Southwest Educational Development Laboratory.
- Hu, L.-T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Izzo, D., Ciurnelli, B., & Carlotti, E. (2024). Promozione della lettura o educazione alla lettura? Le scelte educative delle scuole e le loro conseguenze. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 3(1), 14–28. <https://doi.org/10.7347/EdL-01-2024-02>
- Kane, M. T. (2013). Validating the interpretations and uses of test scores. *Journal of Educational Measurement*, 50(1), 1–73. <https://doi.org/10.1111/jedm.12000>
- Kenny, D. A., Kaniskan, B., & McCoach, D. B. (2015). The performance of RMSEA in models with small degrees of freedom. *Sociological Methods & Research*, 44(3), 486–507. <https://doi.org/10.1177/0049124114543236>
- Kozak, S., & Recchia, H. (2019). Reading and the development of social understanding: Implications for the literacy classroom. *The Reading Teacher*, 72(5), 569–577.
- Krashen, S. D. (2004). *The power of reading: Insights from the research* (2nd ed.). Libraries Unlimited.
- Lane, H. B., & Wright, T. L. (2007). Maximizing the effectiveness of reading aloud. *The Reading Teacher*, 60(7), 668–675.
- Li, C.-H. (2016). Confirmatory factor analysis with ordinal data: Comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares. *Behavior Research Methods*, 48(3), 936–949. <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0619-7>
- Little, T. D., Cunningham, W. A., Shahar, G., & Widaman, K. F. (2002). To parcel or not to parcel: Exploring the question, weighing the merits. *Structural Equation Modeling*, 9(2), 151–173. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_1
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Lawrence Erlbaum Associates.
- McNeish, D. (2018). Thanks coefficient alpha, we'll take it from here. *Psychological Methods*, 23(3), 412–433. <https://doi.org/10.1037/met0000144>
- Morrison, V., & Włodarczyk, L. (2009). Revisiting read-aloud: Instructional strategies that encourage students' engagement with texts. *The Reading Teacher*, 63(2), 110–118.
- Scierri, I. D. M. (2024). Validazione italiana della scala di autoefficacia dell'insegnante per l'implementazione dell'apprendimento autoregolato (AI-AA). *Italian Journal of Educational Research*, 32, 32–46. <https://doi.org/10.7346/sird-012024-p32>
- Sireci, S. G. (1998). The construct of content validity. *Social Indicators Research*, 45(1–3), 83–117. <https://doi.org/>

Effects of Reading

10.1023/A:1006985528729

- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. Ministry of Education.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Zinbarg, R. E., Revelle, W., Yovel, I., & Li, W. (2005). Cronbach's α , Revelle's ω , and McDonald's ω : Their relations with each other and two alternative conceptualizations of reliability. *Psychometrika*, 70(1), 123–133. <https://doi.org/10.1007/s11336-003-0974-7>

Materiale supplementare: parametri psicometrici e procedura di adattamento delle scale

Tabella S1
Parametri psicometrici del modello di misura globale (CFA, stimatore WLSMV, $N = 2.138$)

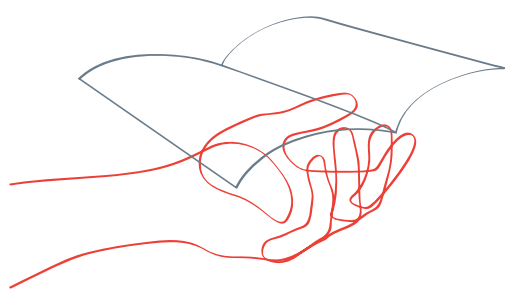
Costrutto / Item	λ standardizzato	SE	p	AVE	CR	ω
Autoefficacia Didattica Generale (AE_GEN)				.595	.880	.816
Pensiero critico	.812	.012	< .001			
Motivazione	.789	.011	< .001			
Creatività	.804	.013	< .001			
Spiegazione alternativa	.742	.013	< .001			
Adattamento per studenti gifted	.711	.015	< .001			
Autoefficacia per Pratiche Partecipative (AE_PART)				.565	.901	.838
Co-scelta dei contenuti	.788	.010	< .001			
Co-scelta dei tempi	.740	.012	< .001			
Adattamento al gruppo	.694	.015	< .001			
Compiti di realtà	.760	.011	< .001			
Prospettive multiple	.771	.012	< .001			
Autovalutazione	.771	.011	< .001			
Peer feedback	.747	.011	< .001			
Clima Scolastico Inclusivo (CLIMA, parceling)				.764	.906	.894
Parcel 1 (collaborazione, accoglienza)	.863	.009	< .001			
Parcel 2 (didattica partecipativa, valutazione)	.900	.008	< .001			
Parcel 3 (governance, sostegno)	.848	.010	< .001			
Comportamenti Individuali di Lettura (LETT_COMP)				.831	.936	.898
Promozione attività di lettura	.828	.010	< .001			
Tempo dedicato durante le ore	.970	.005	< .001			
Tempo dedicato nella settimana	.944	.006	< .001			
Collaborazione Organizzativa per la Lettura (LETT_COLL)				.549	.784	.734
Spazi differenziati per la lettura	.716	.018	< .001			
Scambi tra colleghi	.779	.016	< .001			
Collaborazione con la dirigenza	.734	.016	< .001			

Nota. λ = factor loading standardizzato; SE = errore standard; AVE = Average Variance Extracted; CR = Composite Reliability; ω = omega di McDonald. Indici di fit del modello globale: CFI = .955, TLI = .947, RMSEA = .079 [IC 90%: .076-.082], SRMR = .055. Per il costrutto CLIMA è stata adottata la procedura di parceling con tre item-parcel bilanciati per contenuto, secondo le raccomandazioni di Little et al. (2002) per la gestione di costrutti multidimensionali in modelli strutturali complessi. Correlazione latente AE_GEN ↔ AE_PART = .57, in linea con il criterio di Fornell e Larcker (1981) per la validità discriminante ($\sqrt{\text{AVE_AE_GEN}} = .771$, $\sqrt{\text{AVE_AE_PART}} = .752$, entrambi superiori alla correlazione inter-fattore).

Tabella S2
Confronto fra modelli CFA competitivi per le scale di Autoefficacia

Modello	χ^2 scaled	df	CFI	TLI	RMSEA	SRMR	$\Delta\chi^2$ scaled vs. M1
M1. Due fattori correlati (AE_GEN, AE_PART)	1755.1	53	.924	.905	.122	.068	n/a
M2. Fattore unico (12 item)	4117.5	54	.818	.778	.187	.129	575.6, df = 1, p < .001
M3. Fattore di secondo ordine	non identificabile	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a

Nota. DIFFTEST per stimatori WLSMV (Asparouhov & Muthén, 2010). Il Modello M3 non è risultato identificabile per varianze stimate negative, esito non infrequente con strutture di secondo ordine basate su soli due fattori di primo ordine. Il confronto M1 vs. M2 supporta in modo robusto la separazione concettuale fra Autoefficacia Didattica Generale e Autoefficacia per Pratiche Partecipative.



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

Elisa Farina

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

ABSTRACT

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

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

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

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

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

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

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 5 | n. 1 | giugno 2026

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

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

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

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

Authorship/Attribuzioni:

Funding/Finanziamento: N/A

1. Introduzione

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

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

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

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

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

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

1. Background Teorico

1.1 Familiarizzazione con la lingua scritta e lettura ad alta voce

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

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

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

1.2 Print-focused read-aloud

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

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

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

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

Effects of Reading

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

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

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

2. Obiettivi, partecipanti e metodologia

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

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

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

2.1 Presentazione dei materiali

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

Effects of Reading

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

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

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

Figura 1. Albi illustrati in diverse lingue²

3. Analisi e discussione dei dati

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

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

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

Effects of Reading

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

Tabella 1. *Categorie di analisi*

3.1 L'esistenza di sistemi di scrittura differenti

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

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

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

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

Effects of Reading

Esempio 1

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

Mohamed: no.

[...]

Sicuro? E tu Marim?

Marim: ehh, le ho viste.

Le hai viste? Dove?

Marim: nella scuola.

Nella scuola quale?

Marim: di arabo.

Mohamed: arabo, sì.

[...]

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

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

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

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

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

La direzionalità della scrittura

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

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

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

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

Effects of Reading

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

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

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

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

Esempio 2

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

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

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

Aurora: dietro.

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

Aurora sta sfogliando entrambi i libri.

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

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

Aurora annuisce.

Ma qual è il dietro?

Chiara: il dietro è la fine.

E noi stavamo cercando il titolo.

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

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

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

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

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

Effects of Reading

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

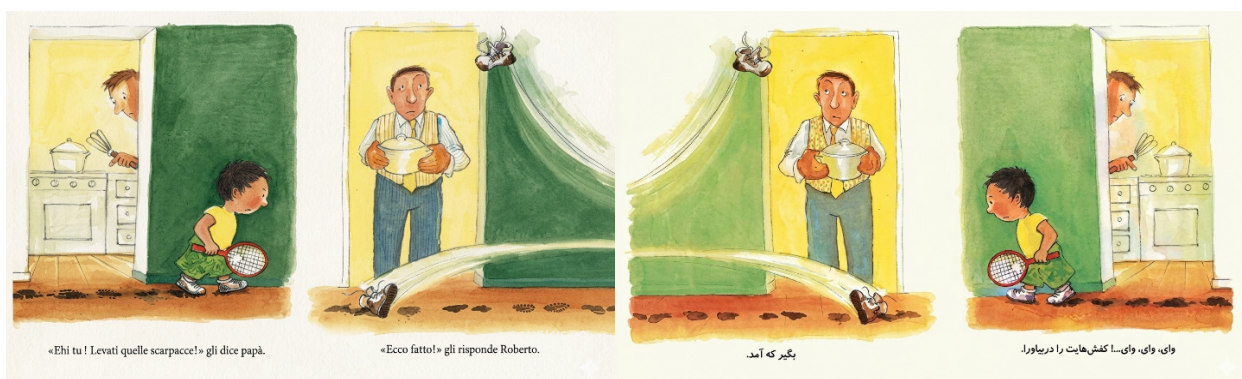


Figura 2. Versione italiana e araba a confronto

Esempio 3

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

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

E tu Aurora, con il tuo libro?

Aurora: io di qua!

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

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

Come mai? Cosa è successo?

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

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

Eh sì. E nell'altro libro?

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

Ma come mai succede così?

Rexhe: forse sono diverse.

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

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

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

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

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

Effects of Reading

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

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

Esempio 4

Ma questi libri raccontano la stessa storia?

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

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

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

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

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

E perché in arabo le scritte sono girate da questa?

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

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

3.2 Le caratteristiche del sistema alfabetico latino

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

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

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

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

Effects of Reading

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

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

Esempio 5

Secondo voi sono scritti in italiano?

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

Perché dici che sono tutti e due in italiano?

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

Rayan, secondo te sono in italiano?

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

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

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

Esempio 6

E cosa ci sarà scritto in questo titolo?

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

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

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

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

Giorgia: sì.

Vittorio: no, in italiano.

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

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

Haron: secondo me italiano.

Perché secondo te italiano Haron?

Haron: qua ci sono scritte in italiano.

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

Effects of Reading

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

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

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

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

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

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

4. Evidenze riscontrate e conclusioni

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

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



Figura 3. Avviso in quattro lingue

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

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

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

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

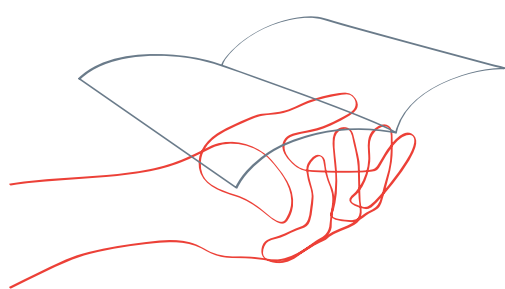
Inoltre, la focalizzazione sul codice scritto ha promosso la riflessione sul sistema grafico delle lingue, la scoperta e l’esplicitazione delle regole che governano il proprio (e altrui) sistema di scrittura, sviluppando quelle abilità, atteggiamenti e competenze che costituiscono, ancor prima delle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

Riferimenti bibliografici

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

Effects of Reading

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



Albi illustrati e lettura ad alta voce nei servizi per la prima infanzia: suggerimenti pedagogici per una progettazione educativa inclusiva

Picture books and reading aloud in early childhood services: pedagogical suggestions for inclusive educational design

Michela Galdieri

Researcher | University of Salerno | mgaldieri@unisa.it

Umberto Veneruso

PhD Student | University of Salerno | uveneruso@unisa.it

Diana Carmela Di Gennaro

Full Professor | University of Salerno | ddigennaro@unisa.it

ABSTRACT

Recent research in the psycho-pedagogical and neuroscientific fields, in line with national and international regulations, highlights the importance of introducing children to storytelling, reading, and listening to stories from early childhood, emphasizing their multiple benefits for development and educational contexts. Within early childhood education services, the shared reading of picturebooks is configured as a pedagogical device capable of supporting cognitive, linguistic, affective, and relational development. The picturebook, as a visual-verbal artefact, represents a multimodal mediator that fosters the construction of the self, the relationship with others, and access to meaning even in the absence of consolidated verbal skills, thereby promoting inclusion and learning.

Reading aloud, supported by the use of picturebooks, can enhance creativity, different learning styles, and the development of divergent thinking, while facilitating linguistic enrichment and the stimulation of auditory, visual, and semantic brain areas, thus laying the foundations for the harmonious development of the person. On the basis of these premises, the present contribution aims to analyse the inclusive value of picturebooks in the 0-3 age range, with a specific focus on educational design centred on the languages of childhood, the accessibility of contexts, and the professional mediation of educators.

Keywords: reading aloud, early childhood education services, picturebook, inclusion, educational design

Le recenti ricerche in ambito psico-pedagogico e neuroscientifico, in coerenza con le normative nazionali e internazionali, sottolineano l'importanza di avvicinare i bambini, fin dalla prima infanzia, alla narrazione, alla lettura e all'ascolto di storie, evidenziandone i molteplici benefici nello sviluppo e nei contesti educativi. Nei servizi educativi per la prima infanzia, la lettura condivisa di albi illustrati si configura come un dispositivo pedagogico capace di sostenere lo sviluppo cognitivo, linguistico, affettivo e relazionale. L'albo illustrato, quale artefatto visivo-verbale, rappresenta un mediatore multimodale che favorisce la costruzione del sé, la relazione con l'altro e l'accesso ai significati anche in assenza di competenze verbali consolidate, promuovendo l'inclusione e gli apprendimenti. La lettura ad alta voce, supportata dall'utilizzo di albi illustrati, può valorizzare la creatività, i differenti stili di apprendimento e lo sviluppo del pensiero divergente, facilitando l'arricchimento linguistico e la stimolazione delle aree cerebrali uditive, visive e semantiche, ponendo le basi per uno sviluppo armonico della persona. Sulla base di tali premesse, il contributo si propone di analizzare il valore inclusivo degli albi illustrati nella fascia 0-3, con uno specifico focus sulla progettazione educativa centrata sui linguaggi dell'infanzia, sull'accessibilità dei contesti e sulla mediazione professionale dell'educatore.

Parole chiave: lettura ad alta voce, servizi educativi per la prima infanzia, albo illustrato, inclusione, progettazione educativa

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 5 | n. 1 | giugno 2026

Citation: Galdieri, M., Veneruso, U., & Di Gennaro, D. C. (2026). Albi illustrati e lettura ad alta voce nei servizi per la prima infanzia: suggerimenti pedagogici per una progettazione educativa inclusiva. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 5(1), 39-50. <https://doi.org/10.7347/EdL-01-2026-03>.

Corresponding Author: Umberto Veneruso | uveneruso@unisa.it

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

Pensa MultiMedia ISSN 2785-7050 | DOI: 10.7347/EdL-01-2026-03

Authorship/Attribuzioni: Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, tuttavia, per quanto riguarda le singole attribuzioni, si precisa che Michela Galdieri è autrice dei paragrafi 1. "Introduzione" 2. "La funzione inclusiva e vicariante degli albi illustrati nella fascia 0-3"; Umberto Veneruso dei paragrafi 3. "La progettazione inclusiva degli spazi dedicati alla lettura", 4. "Il ruolo dell'educatore nell'attività di lettura nei servizi educativi per la prima infanzia" e 5. "Conclusioni"; Diana Carmela Di Gennaro è responsabile scientifico del lavoro.

Funding/Finanziamento: N/A

Introduzione

Gli attuali studi, volti ad esplorare il ruolo della narrazione e della lettura ad alta voce, nei diversi contesti di vita dei bambini e delle bambine (Batini, 2021, 2022; Emili & Macchia, 2020; Merletti, 1996; Moretti & Morini, 2023), evidenziano la necessità di promuovere azioni pedagogiche capaci di rispondere alle sfide dell'educazione inclusiva, nel rispetto delle differenze e dell'unicità di ciascuno (Gaspari, 2008; Ianes & Canevaro, 2015; Malaguti, 2017). Diversi documenti, inoltre, riconoscono il diritto alla lettura, l'importanza di favorire lo sviluppo della *literacy* (ELINET, 2016; IBBY, 2017, 2025; Legge 13 febbraio 2020, n. 15) e di incrementare la pratica della lettura, sin dalla primissima infanzia (MIM, 2018, 2021, 2022).

Una riflessione sulla funzione pedagogica e inclusiva degli albi illustrati nella fascia 0-3 non può prescindere dall'analisi dei benefici che le esperienze di lettura condivisa possono determinare nei diversi domini di sviluppo del bambino (Batini et al., 2019) e dal considerare quanto l'elemento dialogico, la centralità dell'esperienza e la rielaborazione dei significati che ne deriva (Dewey, 1938) – in spazi educativi opportunamente progettati – possano orientare l'azione pedagogica dell'educatore in chiave trasformativa e riflessiva (Mezirow, 2003; Schön, 2006).

Le evidenze in ambito neuroscientifico, sebbene abbiano riconosciuto l'assenza di strutture specifiche deputate alla lettura e abbiano considerato le acquisizioni raggiunte come l'esito di un'evoluzione biologica e di una risposta adattiva alle sollecitazioni ambientali (Wolf, 2008), hanno individuato il potenziale trasformativo della lettura dimostrando come queste esperienze, soprattutto se condivise e ripetute, possono agire positivamente sull'attivazione delle aree cerebrali coinvolte nell'elaborazione del linguaggio, della memoria e del pensiero (Batini, 2021; Dehaene, 2009).

L'esposizione alla lettura può favorire, infatti, l'ampliamento del vocabolario e dei costrutti sintattici, lo sviluppo del linguaggio parlato (Massaro, 2017; Nation, 2009) e delle competenze linguistiche funzionali all'acquisizione dei futuri apprendimenti disciplinari (Beck & McKeown, 2001; Kalb & van Ours, 2014; Klein & Kogan, 2013), facilitando la costruzione di una padronanza linguistica, superiore in chi legge. La stretta correlazione tra pensiero e linguaggio (Vygotskij, 2009) – che trova modalità di espressione nella produzione scritta, negli scambi comunicativi, nella narrazione di sé e degli altri – si palesa nell'attivazione di processi cognitivi complessi, funzionali ad analizzare, collegare e valutare attivamente le informazioni ricevute integrandole con quelle pregresse (Dehaene, 2009; Weisleder et al., 2018). Questi meccanismi cognitivi determinano la riduzione degli automatismi che possono ostacolare lo sviluppo del pensiero critico, facilitano una precoce rielaborazione riflessiva, la costruzione di giudizi personali e l'attivazione di processi inferenziali.

Le attività di narrazione e di ascolto di storie ad alta voce possono, inoltre, incentivare meccanismi vicarianti, di simulazione del reale e di identificazione emotiva con i vissuti dei personaggi (Oatley, 2016; Mar et. al, 2006), agendo sui processi immaginativi e sulla generazione di nuove prospettive e punti di vista. Comprendere sé e l'altro da sé, mediante la rappresentazione di una pluralità di azioni, spinge i bambini a una continua rilettura del reale e a una graduale comprensione e previsione degli stati mentali altrui (Kidd & Castano, 2013, 2019; Keen, 2014; Paladin, 2021), allo sviluppo di una maggiore consapevolezza emotiva e al miglioramento delle proprie capacità empatiche (Barnyak & Myers, 2023; Dehaene, 2014; Zeece, 2014), utili allo sviluppo di comportamenti prosociali e alla riduzione del pregiudizio (Cameron & Rutland, 2006; Johnson & Aboud, 2017).

Sulla base di tali premesse, l'obiettivo di questo lavoro è di indagare la funzione educativa e inclusiva della lettura nella fascia 0-3 con uno specifico focus sul ruolo dell'educatore nella progettazione educativa delle esperienze di lettura, nell'organizzazione degli spazi e nella scelta dell'oggetto-libro da proporre per costruire esperienze di lettura accessibili e inclusive.

2. La funzione inclusiva e vicariante degli albi illustrati nella fascia 0-3

La lettura ad alta voce di albi illustrati a bambini molto piccoli, da parte dell'adulto, trova le sue radici nella predisposizione dell'uomo all'ascolto, al racconto e alla narrazione, con lo scopo di dare senso e significato alle esperienze (Bruner, 1992, 2004; Gottschall, 2014).

In un periodo dello sviluppo, in cui "la mente del bambino è come un campo fertile, pronto a ricevere quello che germinerà poi in forma di cultura" (Montessori, 2007, p. 15), in ragione di una plasticità neuronale che consente di accogliere e di assimilare le sollecitazioni provenienti dall'ambiente (Edelman, 2006; Kandel, 2012; Shapiro, 2010), l'apprendimento si configura come un processo creativo e adattivo che trova nell'azione il motore della crescita (Berthoz, 2015; Caruana & Borghi, 2016). Tuttavia, la presenza di "periodi critici" nell'acquisizione di funzioni necessarie allo sviluppo delle abilità, richiede che a partire da questa innata configurazione cerebrale, si costruiscano esperienze educative che facilitino la persistenza delle connessioni cerebrali (Frauenfelder et al., 2004), agendo sui sistemi percettivo-motori, di cui è nota l'importanza nel costruire l'impalcatura da cui si originano funzioni cognitive di livello superiore, attraverso percorsi nei quali questa ristrutturazione neuronale si nutre dello scambio tra la naturale propensione all'azione dell'individuo e la relazione con l'ambiente (Maturana & Varela, 2012).

La presenza di condizioni di disabilità spinge la persona, sin dalla più tenera età, a cercare di percepire, decidere e agire in molti modi a seconda del contesto, compensando deficit e affrontando situazioni nuove (Berthoz, 2015), nel tentativo di individuare strategie cognitive e soluzioni adattive per fronteggiare la complessità del reale. Le esperienze di lettura, in un *Umwelt* caratterizzato da continui rimandi all'azione (Gibson, 1979) che possono essere determinati dalla condivisione dell'oggetto-libro, valorizzano il potenziale vicariante di ciascun bambino offrendo l'opportunità di produrre azioni creative e originali attraverso esplorazioni tattili, visive e uditive (Sibilio, 2017).

Gli studi sulla vicarianza invitano a una riflessione sulla complessità dell'esperienza percettiva soggettiva e sulle possibili implicazioni nei contesti educativi della prima infanzia, orientano l'attenzione sulla capacità dei bambini di rilevare specifiche tipologie di informazioni dall'ambiente e di utilizzare modalità alternative per costruire un apprendimento che sia frutto di connessioni tra i molteplici significati percepiti mediante la corporeità. L'impossibilità da parte del bambino, nella fascia 0-3, di accedere alla decodifica del testo scritto richiede la mediazione dell'adulto nella scelta dei volumi da leggere (Cardarello, 2004), attraverso i quali costruire attività motivanti e arricchenti sul piano cognitivo ed emotivo. Sebbene siano note le molteplici modalità di narrazione utilizzate da educatori ed educatrici nei nidi di infanzia quali racconti orali, narrazioni supportate da immagini, tessere per inventare delle storie e il kamishibai (Aldama Jiménez, 2005; Orbaugh, 2012), non mancano *Silent book* (Dezi et al., 2023; Terrusi, 2017), libri pop-up, testi digitali interattivi e gli albi illustrati che costituiscono "speciali tipologie di libro capaci di favorire percorsi conoscitivi e inclusivi non soltanto rispetto a temi e contenuti, ma anche in virtù della loro concezione iconografica e testuale naturalmente accessibile ad un ampio pubblico di lettori" (Lepri & Baldini, 2022, p. 35). Per le caratteristiche di multimodalità che li contraddistinguono, supportano i processi inclusivi in quanto possono "offrire immagini, simboli, percorsi narrativi, metafore che, insieme o singolarmente, possono permettere le connessioni e la riconciliazione fra la propria condizione e l'impegno del processo della conoscenza" (Canevaro, 2009, p. 10).

Le differenti possibilità vicarianti, funzionali all'adattamento all'ambiente e all'accesso ai saperi, trovano negli albi illustrati un *medium* attraverso cui esprimersi: in presenza di deficit uditivi e comunicativi, le illustrazioni consentono l'accessibilità al testo scritto, supportano la narrazione, alimentano l'immaginazione, favoriscono l'attenzione congiunta e sollecitano lo sviluppo di riflessioni che si colorano di emozioni, creando le premesse per la costruzione di un dialogo emotivo (Levorato, 2000; Terrusi, 2012; Tontarini, 2012): non si tratta, pertanto, di proporre ai piccoli lettori un mero testo con immagini, ma di riconoscere

Effects of Reading

in questi strumenti dei veri e propri dispositivi pedagogici costituiti da linguaggi plurimi e sulle cui caratteristiche è possibile agire, con lo scopo di renderli maggiormente inclusivi, come la scelta dei caratteri, il contrasto cromatico, l'organizzazione dello spazio, l'integrazione con elementi tattili e/o sonori (Lepri & Baldini, 2022).

Il potenziale inclusivo dell'albo illustrato emerge, inoltre, nell'opportunità, offerta al bambino con disabilità visiva, di definire traiettorie non lineari nell'esplorazione dei propri e altrui vissuti attraverso l'atto narrativo (Campagnaro, 2013; Dallari, 2013) e di costruire, mediante l'esperienza manipolativa, favorita dal contatto con il libro, la soggettiva rappresentazione delle forme e la conoscenza del reale, valorizzando l'intelligenza del corpo e le potenzialità del canale tattile (Gardner, 2000). La presenza di albi illustrati nei nidi di infanzia, quale parte integrante della quotidianità educativa, oltre a supportare la naturale tensione dei bambini verso l'azione, la manipolazione e l'esplorazione dell'oggetto, alimenta anche la curiosità e la familiarizzazione con ciò che è nuovo (Cunningham & Stanovich, 1998; Padak & Green, 2001), in una fase del percorso evolutivo in cui diventa determinante il ruolo dell'adulto-educatore che agisce sulla zona di sviluppo prossimale (Vygotskij, 2009), attraverso la mediazione tra il bambino e lo strumento-libro, favorendo la comprensione del testo e alimentando il piacere di leggere (Freschi, 2013; Moretti, 1993).

Gli albi illustrati, con il testo interamente tradotto in simboli, inoltre, costituiscono un'ulteriore opportunità di accesso ai contenuti, configurandosi come dispositivi narrativi, alternativi al testo alfabetico. Conosciuti come *Inclusive Book* (IN-book), questi libri sono caratterizzati da uno specifico set di simboli¹ che consente una dialogicità tra l'elemento grafico e la parola, favorendo un processo di lettura autonomo, oppure condiviso e ad alta voce, durante il quale la rappresentazione simbolica funge da supporto al linguaggio verbale e da anticipatore dei significati. Sebbene sia ampiamente riconosciuta la funzione inclusiva dei libri in simboli (Beukelman & Mirenda, 2013; Cafiero, 2005; Costantino, 2011; Galdieri & Sibilio, 2020), per il carattere multimodale, la potenza espressiva dei pittogrammi utilizzati e le specifiche regole di costruzione del testo (CSCA, <http://sovrasonalecaa.org/>), il loro uso nella fascia 0-3 non è pensato tanto per favorire l'acquisizione del linguaggio simbolico da parte del bambino con bisogni comunicativi complessi, piuttosto, per ampliare le occasioni di partecipazione attiva, le interazioni e la comunicazione di bisogni, pensieri ed emozioni attraverso l'esposizione della lettura ad alta voce e mediante il supporto di strumenti di comunicazione personalizzati, in un ambiente facilitante specifico opportunamente predisposto (Galdieri et. al, 2026; Galdieri, 2021).

La lettura ad alta voce e condivisa quale esperienza inclusiva e accessibile, tuttavia, richiede agli educatori e alle educatrici dei nidi di infanzia una preventiva azione progettuale relativamente alla scelta dei libri da leggere, all'organizzazione degli spazi, alla scelta dei tempi e delle attività in chiave inclusiva.

3. La progettazione inclusiva degli spazi dedicati alla lettura

Nel contesto dei servizi educativi per l'infanzia, la progettazione inclusiva degli spazi destinati alla lettura rappresenta un aspetto cruciale del progetto pedagogico in quanto può incidere sia sulla partecipazione e sulla costruzione di significati da parte di tutti i bambini, nel rispetto delle differenze individuali e dei diversi profili di funzionamento (Bianquin & Bulgarelli, 2022).

Gli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* (MIM, 2021) collocano lo spazio all'in-

1 Il Widgit Literacy Symbols (WLS) costituisce un sistema simbolico inizialmente pensato per la simbolizzazione dei testi, con lo scopo di soddisfare il desiderio delle persone con disabilità comunicative di accedere alla lettura. Con un vocabolario di oltre 10.000 simboli, rappresenta attualmente un set di pittogrammi dall'elevata potenza espressiva: l'opportunità di poter esprimere il genere, il numero, i tempi verbali consente la costruzione delle frasi e la presenza di regole di combinazione dei diversi elementi grafici facilita il riconoscimento e la memorizzazione nell'utente.

Effects of Reading

terno di una prospettiva educativa ampia, riconoscendone la capacità di orientare l'esplorazione, sostenere le relazioni e mediare i processi di apprendimento: è evidente, secondo quest'ottica, che lo spazio sia tutt'altro che un mero contenitore organizzativo rappresentando, piuttosto, una componente attiva dell'esperienza educativa in grado di influenzare, qualitativamente, l'interazione tra il bambino, i materiali e il contesto (Zappalà, 2023).

Nello specifico delle attività di lettura, questa prospettiva implica il superamento di una concezione riduttiva dell'"angolo lettura" come area marginale o unicamente funzionale: lo spazio dedicato alla lettura, in particolar modo nei contesti 0-3, dovrebbe essere pensato come un ambiente intenzionalmente progettato, facilmente identificabile e accessibile per ciascun bambino, un contesto privilegiato di inclusione in cui il libro e la narrazione funzionano come mediatori simbolici e relazionali in grado di sostenere lo sviluppo linguistico, cognitivo ed emotivo fin dalla prima infanzia (Bruner, 1988; Vygotskij, 2009). Si delinea così l'essenza dell'inclusività, la quale non coincide con la sola presenza fisica dei partecipanti alle esperienze di lettura e di ascolto di storie ad alta voce, ma richiede la creazione di condizioni che rendano l'esperienza narrativa realmente fruibile, significativa e culturalmente accessibile a tutti (Chiappetta Cajola & Rizzo, 2017), con lo scopo di promuovere il coinvolgimento sensoriale, l'orientamento e la partecipazione condivisa.

La qualità inclusiva dello spazio di lettura, dal punto di vista strettamente progettuale, si concretizza mediante la predisposizione di elementi tra loro interdipendenti e interconnessi: arredi proporzionati al bambino, scaffali bassi e facilmente raggiungibili, sedute flessibili, superfici morbide, un'illuminazione curata, una chiara leggibilità dell'ambiente e una disposizione ordinata, ma non rigida, dei diversi materiali (Weyland & Galletti, 2018). Tutte queste scelte favoriscono l'autonomia, la libertà di scelta e la permanenza attiva dei bambini nello spazio: tuttavia, la sola accessibilità strutturale non esaurisce il significato pedagogico della progettazione inclusiva (Pace, 2023).

Lo spazio destinato alla lettura diviene particolarmente rilevante quando si configura come ambiente comunicativo, ovvero come quel particolare contesto in cui il libro riesce a dialogare efficacemente con materiali, atmosfere, texture e rimandi simbolici coerenti con il contenuto narrativo (Bulgarelli, 2018). L'introduzione di materiali naturali assume, inoltre, un valore pedagogico significativo: legno, cortecce, foglie, rami, pigne, pietre levigate, conchiglie, semi, sabbia, terra, acqua e tessuti naturali possono essere inseriti nello spazio di lettura in veste di mediatori sensoriali e simbolici, purché selezionati coerentemente con il tema, l'ambientazione e il clima narrativo presentato. La loro presenza può favorire una continuità esperienziale tra narrazione e realtà concreta, a condizione che tali materiali siano selezionati e proposti all'interno di una cornice pedagogica intenzionale. Non è la semplice presenza degli oggetti a generare significato, ma la qualità della mediazione educativa che consente al bambino di esplorare, collegare, nominare e rielaborare ciò che ha incontrato nel racconto. Se la narrazione richiama, ad esempio, il bosco, il susseguirsi delle stagioni, il paesaggio marino o il mondo animale, materiali quali foglie, cortecce, conchiglie, sabbia, semi o tessuti naturali possono sostenere forme di comprensione radicate nella percezione corporea, nella memoria sensoriale e nella costruzione simbolica del significato.

Questa impostazione è legata a una visione culturale dell'apprendimento dove i significati prendono forma attraverso sistemi di mediazione che intrecciano l'esperienza alla narrazione (Bruner, 1997): inserito in un contesto spaziale semanticamente coerente, il testo non è fruito esclusivamente come sequenza di parole e di immagini, piuttosto, come esperienza complessa, situata e, culturalmente significativa. Ogni singolo elemento naturale, nello spazio destinato alla lettura, è potenzialmente in grado di intensificare questa densità offrendo appigli percettivi e simbolici che rendono la storia più abitabile e interpretabile. L'esperienza narrativa assume, così, una dimensione incarnata nella quale linguaggio, percezione e immaginazione si intrecciano (Strong-Wilson & Ellis, 2007).

In tale direzione si colloca l'esperienza pedagogica di Reggio Emilia, che, attraverso la valorizzazione dei "cento linguaggi" del bambino, ha posto al centro la molteplicità dei codici espressivi mediante cui i bambini

Effects of Reading

entrano in relazione con il reale e ne costruiscono significati. In questa cornice, anche lo spazio assume una precisa valenza pedagogica, configurandosi come “terzo educatore”: non sfondo neutrale, ma dispositivo relazionale e progettuale che accompagna, orienta e sostiene i processi di scoperta, espressione e apprendimento (Malaguzzi, 1995). Applicata alla lettura, tale visione invita a costruire spazi connotati da coerenza estetica, cura compositiva e apertura simbolica in cui il libro sia immerso in una trama di richiami materiali, sensoriali e relazionali: tutto ciò è particolarmente significativo in ottica inclusiva siccome si riconosce come l'accesso alla cultura e alla narrazione avvenga attraverso traiettorie differenti legate ai modi personali di esplorare, di interpretare e di attribuire senso all'esperienza. Tale impostazione è in linea con il riconoscimento e la valorizzazione della pluralità delle intelligenze (Gardner, 1991), nonché con la promozione di contesti che sollecitano lo sviluppo del pensiero divergente e della creatività (De Bono, 1998).

La qualità inclusiva degli spazi di lettura si rafforza quando essi vengono progettati in continuità con la dimensione pedagogica dell'atelier: questo, da intendere come luogo di ricerca, sperimentazione ed elaborazione simbolica, consente di prolungare l'esperienza narrativa oltre l'ascolto, offrendo opportunità di rielaborazione mediante il gesto, la materia, il segno, la composizione spaziale e l'esplorazione sensoriale (Malaguzzi, 1995). Quando la lettura è collocata in prossimità dell'atelier o in continuità con esso, il libro diviene dispositivo di ricerca e non oggetto di fruizione passiva.

In questo scenario, i materiali naturali permettono di tradurre narrativamente l'esperienza laboratoriale e, al tempo stesso, di prolungare nello spazio manipolativo le atmosfere evocate dal testo stesso. L'intreccio tra lettura e atelier amplia, inoltre, le opportunità di partecipazione in quanto viene reso possibile il passaggio dall'ascolto alla rielaborazione personale e condivisa, attraverso modalità differenziate e soprattutto non esclusivamente verbali. Dopo la lettura di un albo, ogni bambino può esplorare materiali coerenti con la trama, comporre paesaggi, costruire ambientazioni, lasciare tracce e riportare forme e texture, attivando processi di ri-significazione che rafforzano il legame tra esperienza e rappresentazione. Tutto ciò si iscrive in una visione attenta alla qualità dei contesti e alla densità delle esperienze proposte (Bondioli & Savio, 2018): in continuità con l'atelier, lo spazio di lettura va a perdere ogni rigidità funzionale trasformandosi in ambiente aperto, ecologico e generativo dove narrazione ed esplorazione del mondo materiale procedono di pari passo. Ad esempio, dopo la lettura di un albo ambientato nel bosco, i bambini possono raccogliere e disporre foglie, rami e cortecce per ricostruire uno scenario narrativo; dopo una storia legata al mare, possono esplorare conchiglie, sabbia e tessuti azzurri, producendo composizioni tattili e visive; dopo un racconto centrato sulle emozioni, possono associare colori, materiali morbidi o ruvidi e piccoli gesti corporei agli stati emotivi dei personaggi. In questi casi, la rielaborazione attraverso il gesto non costituisce una semplice attività successiva alla lettura, ma diventa una modalità attraverso cui il bambino interpreta, trasforma e rende propria l'esperienza narrativa.

4. Il ruolo dell'educatore nell'attività di lettura nei servizi educativi per la prima infanzia

All'interno di spazi intenzionalmente e inclusivamente progettati, il ruolo dell'educatore nei momenti di lettura condivisa assume un'importanza determinante nella qualificazione pedagogica dell'esperienza. Nei servizi educativi rivolti alla prima infanzia, la lettura è tutt'altro che una pratica neutra o un'attività accessoria: essa rappresenta un dispositivo relazionale e culturale complesso in cui si intrecciano dimensioni affettive, linguistiche, cognitive, simboliche e sociali. L'educatore non può, quindi, limitarsi alla semplice lettura del testo ma deve necessariamente svolgere una funzione di mediazione professionale volta a costruire le condizioni dell'incontro tra bambino, libro, spazio e significati. La qualità della relazione educativa costituisce il presupposto fondamentale della lettura condivisa nei primi anni di vita: i bambini si avvicinano

Effects of Reading

alla narrazione all'interno di trame relazionali impregnate di fiducia, prevedibilità, contenimento emotivo e responsività adulta, tutti elementi che favoriscono e sostengono l'esplorazione e il desiderio di permanere nell'esperienza (Goldschmied & Jackson, 1997).

La lettura diviene, così, tempo di sintonizzazione affettiva e costruzione intersoggettiva del significato: il tono vocale, il ritmo, le pause, i silenzi, l'espressione facciale, l'orientamento degli sguardi, la prossimità corporea così come l'organizzazione del piccolo gruppo, sono tutti strumenti professionali che incidono in maniera significativa sulla qualità del coinvolgimento e sulla possibilità, per ciascun bambino, di sentirsi accolto e partecipe (Glass et al., 2013).

La mediazione educativa, nei momenti di lettura, richiede una postura in grado di coniugare intenzionalità e flessibilità. Nei contesti educativi 0-3, la partecipazione alla lettura assume forme diverse: avvicinamenti e allontanamenti, soffermarsi su un'immagine, osservazioni silenziose, ripetere parole, esprimere reazioni corporee, tornare più volte sulla stessa pagina così come mostrare interesse per elementi marginali rispetto alla sequenza narrativa, sono tutte modalità che non costituiscono deviazioni rispetto a una fruizione idealmente corretta ma espressioni autentiche di partecipazione che vanno riconosciute e valorizzate. La lettura condivisa si configura, pertanto, come situazione pedagogica aperta in cui il testo si configura come mediatore culturale in un processo dialogico di costruzione del significato (Bruner, 1997).

Una competenza cruciale dell'educatore consiste nel modulare la proposta educativa sulla base delle caratteristiche del gruppo, della specificità del contesto e delle risposte espresse dai bambini durante l'intero arco dell'esperienza. La scelta del libro, l'individuazione del momento più opportuno della giornata, la durata dell'attività, la composizione del gruppo, le ritualità della riproposizione, così come la gestione delle transizioni tra il tempo dell'ascolto e le altre esperienze quotidiane, richiedono una regia educativa riflessiva e situata: come descritto da Schön (1983), la professionalità educativa si esprime nella capacità di assumere decisioni contestuali e in particolar modo flessibili, decisioni che trovano fondamenta nella riflessività in azione e nella capacità di riorientare continuamente l'intervento. La qualità educativa dipende principalmente dalla sensibilità professionale nel costruire contesti coerenti con i bisogni evolutivi e relazionali di ogni singolo soggetto (Bondioli & Savio, 2018).

L'efficacia della mediazione educativa non risiede, pertanto, nella rigidità dell'organizzazione piuttosto nella capacità di predisporre condizioni di accesso differenziate nel rispetto dei tempi individuali, delle diverse soglie attentive e delle diverse modalità di partecipazione. Ciò è coerente con gli studi di Goldschmied e Jackson (1997) che evidenziano il ruolo cruciale svolto da una pedagogia in grado di riconoscere i ritmi personali e di sostenere forme graduali di coinvolgimento. Questa visione è altresì in linea con il pensiero malaguzziano (1995) in cui si richiama la necessità di ambienti educativi aperti alla pluralità dei linguaggi espressivi del bambino. In tal senso, la lettura condivisa non può essere ridotta a una tecnica o a una pratica isolata ma deve necessariamente essere compresa come parte integrante di una più ampia competenza progettuale.

La funzione dell'educatore include anche la costruzione di solide connessioni tra la lettura e gli altri contesti educativi in una logica di continuità e approfondimento: la continuità tra spazio di lettura, atelier e contesti esplorativi richiede, infatti, una mediazione in grado di selezionare, predisporre e reinterpretare materiali e situazioni in modo pedagogicamente fondato (Weyland & Galletti, 2018). L'impiego di materiali naturali coerenti con la narrazione offre occasioni di rielaborazione simbolica e sensoriale della storia, se inseriti in una cornice progettuale semanticamente coerente e soprattutto consapevole.

In questa prospettiva, l'educatore agisce come mediatore culturale tra testo e mondo, tra parola e materia, tra universo simbolico e concretezza dell'esperienza: è chiaro che la mediazione non va ad esaurirsi nella predisposizione dei materiali ma si realizza nell'attribuire intenzionalità educativa, coerenza semantica e potenzialità trasformativa. In altri termini, l'agire educativo assume valore nel momento in cui esso si configura come pratica di cura epistemica che concorre a delineare i contorni di contesti in cui l'esperienza possa essere pensata, nominata e condivisa (Mortari, 2002). I materiali, come affermato in precedenza, se

Effects of Reading

inseriti in una progettazione consapevole divengono veri e propri dispositivi di pensiero che alimentano processi di ricerca, immaginazione e interpretazione (Montessori, 1999): da ciò deriva che la qualità dell'azione educativa risiede nella competenza di costruire ambienti e mediazioni che rendano possibile il passaggio dalla fruizione del racconto alla sua rielaborazione personale e collettiva, promuovendo nei bambini forme autentiche di partecipazione culturale e di costruzione di significato (Bobbio, 2020).

La mediazione si esprime anche nel rilancio dialogico, nella formulazione di domande aperte, nella valorizzazione delle interpretazioni spontanee, nell'accoglienza delle risonanze emotive e nella predisposizione di tempi opportuni per poter osservare e rielaborare: la lettura non termina con la chiusura del libro ma prosegue in percorsi di esplorazione che coinvolgono memoria, immaginazione, rappresentazione e ricerca. Nello specifico, il passaggio dalla narrazione alla manipolazione di materiali, alla costruzione di ambientazioni o alla produzione di tracce permette di poter approfondire il rapporto tra comprensione e simbolizzazione ampliando, di fatto, le possibilità di partecipazione anche in quei bambini che trovano difficoltà ad esprimersi. L'atelier, secondo questa prospettiva, conferisce ulteriore profondità epistemologica all'esperienza, intrecciando pensiero, materia e rappresentazione.

La variabilità infantile diviene così criterio di riprogettazione del contesto: la differenza è riconosciuta come dato costitutivo dell'esperienza educativa e come principio organizzatore dell'intervento e non come scarto (Goussot, 2015). Le modalità di accesso sono numerose: alcuni bambini entrano nella lettura attraverso l'ascolto, altri mediante l'osservazione prolungata delle immagini, altri ancora attraverso la manipolazione dei materiali o la risonanza corporea ed emotiva e, per tale ragione, il compito educativo dell'educatore è quello di riconoscere e legittimare questa pluralità e predisporre contesti idonei (Malaguti, 2017).

Il ruolo dell'educatore nei momenti di lettura condivisa si configura, dunque, come un'azione professionale complessa che integra progettazione, mediazione, osservazione, documentazione e riorientamento. La lettura nei servizi educativi per la prima infanzia acquista rilevanza pedagogica quando è inserita in un ecosistema educativo coerente, in cui spazio, materiali, relazione e intenzionalità si sostengono reciprocamente. L'educatore deve, pertanto, operare e impegnarsi a rendere la lettura un'esperienza culturalmente densa, significativa e aperta alle molteplici forme di partecipazione (Restiglian, 2012).

5. Conclusioni

Sulla base del framework delineato, emerge come l'albo illustrato assuma una funzione maggiormente inclusiva quando le esperienze di lettura e di narrazione ad alta voce si collocano all'interno di una progettazione pedagogica attenta ai contesti, ai tempi e alla pluralità dei linguaggi infantili, coerentemente con gli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia che riconoscono il valore educativo dello spazio, della relazione, della progettazione e della documentazione, quali dimensioni costitutive della qualità dei servizi educativi rivolti alla prima infanzia, confermando la necessità di pensare alla lettura come pratica culturalmente situata e pedagogicamente intenzionale (Ministero dell'Istruzione, 2021). Con la mediazione dell'educatore in chiave inclusiva, le esperienze di lettura condivisa si caratterizzano per una più elevata significatività pedagogica grazie alla postura professionale, riflessiva e intenzionale dell'adulto, che si palesa nella sua capacità di modulare la voce, i tempi, le pause, gli scambi relazionali e dialogici con i bambini e le bambine, riconoscendo che la partecipazione non si manifesta secondo modalità uniche ma attraverso molteplici traiettorie talora verbali, corporee, esplorative, iconiche o emotive (Aiello, 2023). Promuovere la lettura nei servizi educativi per la prima infanzia significa creare le premesse per un cambiamento culturale e pedagogico, riconoscendo al libro e alla mediazione dell'educatore la responsabilità di favorire esperienze di partecipazione, relazione e costruzione condivisa di significati. In questa prospettiva, la lettura non si esaurisce in una pratica finalizzata all'acquisizione di competenze, ma diviene occa-

Effects of Reading

sione per sostenere il pensiero, l'immaginazione, la comunicazione, la consapevolezza emotiva e la possibilità di abitare contesti educativi accessibili e inclusivi. La lettura condivisa dovrebbe costituire, pertanto, un tassello significativo delle pratiche inclusive che, nell'ottica del Nuovo Index for inclusion (Booth & Ainscow, 2014), valorizzano strategie, strumenti e scelte metodologiche funzionali alla promozione di processi inclusivi. Alla luce delle osservazioni sviluppate, l'albo illustrato può essere interpretato come un dispositivo pedagogico complesso, capace di intrecciare accessibilità, rappresentazione, relazione e progettazione educativa. La sua forza inclusiva non risiede soltanto nella possibilità di adattare il testo o di predisporre supporti visivi, simbolici, tattili o sonori, ma nella capacità di generare esperienze condivise in cui ciascun bambino possa trovare una propria modalità di accesso alla narrazione. Il ruolo dell'educatore risulta quindi decisivo: attraverso una mediazione intenzionale, riflessiva e sensibile alle differenze, la lettura può diventare uno spazio di cura, partecipazione e riconoscimento, contribuendo alla costruzione di servizi educativi realmente inclusivi.

Riferimenti bibliografici

- Aiello, P. (Ed.). (2023). *Pedagogia speciale, infanzia e servizi educativi inclusivi*. FrancoAngeli.
- Aldama Jiménez, C. (2005). La magia del Kamishibai. *Revista Mi Biblioteca*, 17, 153–162.
- Barnyak, N. C., & Myers, M. (2023). Picturebooks about disasters: Incorporating interactive read-alouds to support young children's social-emotional learning. *Early Childhood Education Journal*, 52(7), 1423–1432.
- Batini, F. (2021). *Ad alta voce. La lettura che fa bene a tutti*. Giunti.
- Batini, F. (2022). *Letture ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Carocci.
- Batini, F., Bartolucci, M., & Toti, G. (2019). Gli effetti della lettura di narrativa nell'infanzia: Un mezzo per potenziare lo sviluppo di abilità cognitive e psicologiche. *Ricerche Pedagogiche*, 211(1), 121–134.
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2001). Text talk: Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *The Reading Teacher*, 55(1), 10–20.
- Berthoz, A. (2015). *La vicinanza. Il nostro cervello creatore di mondi*. Codice.
- Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (2013). *Augmentative and alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Bianquin, N., & Bulgarelli, D. (2022). *Nido d'infanzia e progettazione educativa individualizzata: Progettare l'inclusione attraverso il PEI su base ICF*. Erickson.
- Bobbio, A. (2020). La pedagogia di Loris Malaguzzi: Per una nuova idea di bambino. *RELAdEI: Revista Latino-Americana de Educación Infantil*, 9, 85–93.
- Bondioli, A., & Savio, D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Carocci.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola (ed. italiana a cura di F. Dovigo). Carocci. (Opera originale pubblicata nel 2011).
- Bruner, J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Laterza.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato: Per una psicologia culturale*. Bollati Boringhieri.
- Bruner, J. (2004). *Narrazioni di umana sorte*. Laterza.
- Bruner, J. S. (1997). *La cultura dell'educazione*. Feltrinelli.
- Bulgarelli, D. (2018). *Nido inclusivo e bambini con disabilità. Favorire e supportare il gioco e la comunicazione*. Erickson.
- Cafiero, J. M. (2005). *Meaningful exchanges for people with autism: An introduction to AAC*. Woodbine House.
- Cameron, L., & Rutland, A. (2006). Extended contact through story reading in school: Reducing children's prejudice towards the disabled. *Journal of Social Issues*, 62, 489–510.
- Campagnaro, M. (2013). *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Donzelli.
- Canevaro, A. (2009). Il valore dei libri in rapporto alla disabilità. In S. Sola & M. Terrusi (Eds.), *La differenza non è sottrazione. Libri per ragazzi e disabilità*. Lapis.
- Cardarello, R. (2004). *Storie facili e storie difficili: Valutare i libri per bambini*. Edizioni Junior.

Effects of Reading

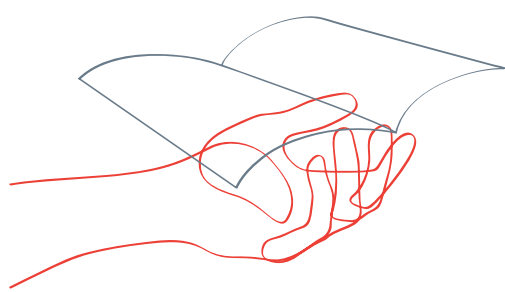
- Caruana, F., & Borghi, A. (2016). *Il cervello in azione. Introduzione alle nuove scienze della mente*. Il Mulino.
- Chiappetta Cajola, L., & Rizzo, A. L. (2017). Gioco e disabilità: L'ICF-CY nella progettazione didattica inclusiva nel nido e nella scuola dell'infanzia. *Pedagogia più Didattica*, 3(1).
- Commissione nazionale per il sistema integrato di educazione e di istruzione. (2022). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*. Ministero dell'Istruzione. <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/allegati/Documento%20base%20Orientamenti%20nazionali%20per%20i%20servizi%20educativi%20per%20l%27infanzia.pdf>
- Costantino, M. A. (2011). *Costruire libri e storie con la CAA. Gli IN-book per l'intervento precoce e l'inclusione*. Erickson.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1998). What reading does for the mind. *American Educator*, 22(1–2), 8–15.
- Dallari, M. (2013). *Pedagogia della narrazione. La vita come intreccio di storie*. FrancoAngeli.
- De Bono, E. (1998). *Creatività e pensiero laterale*. Rizzoli.
- Dehaene, S. (2009). *I neuroni della lettura*. Raffaello Cortina.
- Dehaene, S. (2014). *Coscienza e cervello*. Raffaello Cortina.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.
- Dezi, S., Girotti, E., & Ascenzi, A. (2023). Silent book in classe: Potenzialità e proposte di “letture silenziose” per la scuola dell'infanzia. In A. Marfoggia & E. Girotti (Eds.), *Didattica inclusiva nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria. Esperienze e percorsi per la formazione dei docenti* (pp. 66–87). Edizioni Accademiche Italiane.
- Edelman, G. R. (2006). *Second nature: Brain science and human knowledge*. Yale University Press.
- ELINET-European Literacy Policy Network. (2016). *European declaration of the right to literacy* (Full version). ELINET.
- Emili, E. A., & Macchia, V. (Eds.). (2020). *Leggere l'inclusione. Albi illustrati e libri per tutti e per ciascuno*. ETS.
- Frauenfelder, E., Santoianni, F., & Striano, M. (2004). *Introduzione alle scienze bioeducative*. Laterza.
- Freschi, E. (2013). *Il piacere delle storie. Per una didattica della lettura nel nido e nella scuola dell'infanzia*. Junior.
- Galdieri, M. (2021). *Comunicazione Aumentativa Alternativa. Inclusione e didattiche innovative*. Studium Edizioni.
- Galdieri, M., & Sibilio, M. (2020). Il potere inclusivo della narrazione e della lettura ad alta voce: Dal libro all'IN-book attraverso la metodologia del modeling. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), 403–416.
- Galdieri, M., Pastore, R., & Di Tore, S. (2026). Letture accessibili e CAA: L'IN-book digitale di Trotula. *Lifelong Lifewide Learning*, 24(48), 97–108.
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. Basic Books.
- Gardner, H. E. (2000). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Hachette.
- Gaspari, P. (2008). *Narrazione e diversità. L'approccio narrativo in pedagogia e didattica speciale*. Anicia.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Houghton Mifflin.
- Glass, D., Meyer, A., & Rose, D. H. (2013). Universal Design for Learning and the arts. *Harvard Educational Review*, 83(1), 98–119.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (1997). *Persone da zero a tre anni. Crescere e lavorare nell'ambiente del nido*. Edizioni Junior.
- Gottschall, J. (2014). *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*. Bollati Boringhieri.
- Goussot, A. (2015). *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*. Aras Edizioni.
- Ianes, D., & Canevaro, A. (Eds.). (2015). *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica: 20 realizzazioni efficaci*. Erickson.
- IBBY. (2017). *The right to read*. International Board on Books for Young People. <https://www.ibby.org>
- IBBY. (2025). *Books make a difference! Children's right to read in challenging times*. IBBY European Regional Conference.
- Johnson, P. J., & Aboud, F. E. (2017). Evaluation of an intervention using cross-race friend storybooks to reduce prejudice among majority race young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 40, 110–122.
- Kalb, G., & Van Ours, J. (2014). Reading to young children: A head-start in life. *Economics of Education Review*, 40, 1–24.

Effects of Reading

- Kandel, E. R. (2012). *Principles of neural science*. McGraw-Hill Professional.
- Keen, S. (2014). Narrative empathy. In P. Hühn, J. C. Meister, J. Pier, & W. Schmid (Eds.), *Handbook of narratology* (pp. 521–530). De Gruyter.
- Kidd, D. C., & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, *342*(6156), 377–380.
- Kidd, D. C., & Castano, E. (2019). Reading literary fiction and theory of mind: Three preregistered replications and extensions of Kidd and Castano (2013). *Social Psychological and Personality Science*, *10*(4), 522–531.
- Klein, O., & Kogan, I. (2013). Does reading to children enhance their educational success? Short- and long-term effects of reading to children in early childhood on their language abilities, reading behavior and school marks. *Child Indicators Research*, *6*(2), 321–344.
- Legge 13 febbraio 2020, n. 15. *Disposizioni per la promozione e il sostegno della lettura*. <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2020;15>
- Lepri, C., & Baldini, M. (2022). *Inclusione e letteratura. Percorsi formativi attraverso l'albo illustrato*. Roma TrE-Press.
- Levorato, M. C. (2000). *Le emozioni della lettura*. Il Mulino.
- Malaguti, E. (2017). Inclusive early childhood education and right of literacy even for children with disabilities. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, *17*(2), 101–112.
- Malaguzzi, L. (1995). *I cento linguaggi dei bambini*. Edizioni Junior.
- Mar, R., Oatley, K., Hirsh, J., Dela Paz, J., & Peterson, J. (2006). Bookworms versus nerds: The social abilities of fiction and non-fiction readers. *Journal of Research in Personality*, *40*(5), 694–712.
- Massaro, D. W. (2017). Reading aloud to children: Benefits and implications for acquiring literacy before schooling begins. *The American Journal of Psychology*, *130*(1), 63–72.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (2012). *Autopoiesis and cognition: The realization of the living*. Reidel Publishing Company.
- Merletti, R. (1996). *Leggere ad alta voce*. Mondadori.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione: Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Raffaello Cortina. (Original work published 1991)
- Ministero dell'Istruzione. (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*. <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/allegati/decreto%20ministeriale%202022%20novembre%202021%2C%20n.%20334.pdf>
- MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. <https://www.miur.gov.it>
- Montessori, M. (1999). *La scoperta del bambino*. Garzanti.
- Montessori, M. (2007). *Come educare il potenziale umano*. Garzanti.
- Moretti, G. (1993). *Il piacere della lettura: Seduzione e comprensione del testo nella scuola dell'obbligo*. Anicia.
- 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.
- Mortari, L. (2002). *Aver cura della vita della mente*. La Nuova Italia.
- Nation, K. (2009). Reading comprehension and vocabulary. In R. K. Wagner, C. Schatschneider, & C. Phythian-Sence (Eds.), *Beyond decoding: The behavioral and biological foundations of reading comprehension* (pp. 176–194). The Guilford Press.
- Oatley, K. (2016). Fiction: Simulation of social worlds. *Trends in Cognitive Sciences*, *20*(8), 618–628.
- Orbaugh, S. (2012). Kamishibai and the art of the interval. *Mechademia*, *7*, 78–100.
- Pace, E. M. (2023). Modelli e strumenti operativi per una progettazione educativa inclusiva. In P. Aiello (Ed.), *Pedagogia speciale, infanzia e servizi educativi inclusivi*. FrancoAngeli.
- Padak, N. D., & Green, T. R. (2001). The importance of reading aloud to children. *Reading Improvement*, *38*(2), 64–69.
- Paladin, L. (2021). *Vivere la lettura. Come legge il cervello del bambino da zero a sei anni*. Idest.
- Restiglian, E. (2012). *Progettare al nido. Teorie e pratiche educative*. Carocci Faber.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.
- Schön, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo: Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. FrancoAngeli.

Effects of Reading

- Shapiro, L. (2010). *Embodied cognition*. Routledge.
- Sibilio, M. (2017). *Vicarianza e didattica. Corpo, cognizione, insegnamento*. La Scuola.
- Strong-Wilson, T., & Ellis, J. (2007). Children and place: Reggio Emilia's environment as third teacher. *Theory Into Practice*, 46(1), 40–47.
- Terrusi, M. (2012). *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Carocci.
- Terrusi, M. (2017). *Meraviglie mute. Silent book e letteratura per l'infanzia*. Carocci.
- Tontarini, I. (2012). Meccaniche celesti: Come funziona un albo illustrato. In Hamelin (Ed.), *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*. Donzelli.
- Vygotskij, L. S. (2009). *Pensiero e linguaggio*. Giunti.
- Weisleder, A., Mazzuchelli, D. S. R., Lopez, A. S., Neto, W. D., Cates, C. B., Gonçalves, H. A., et al. (2018). Reading aloud and child development: A cluster-randomized trial in Brazil. *Pediatrics*, 141(1).
- Weyland, B., & Galletti, A. (2018). *Lo spazio che educa. Generare un'identità pedagogica negli ambienti per l'infanzia*. Edizioni Junior.
- Wolf, M. (2008). *Proust and the squid: The story and science of the reading brain*. Harper Perennial.
- Zappalà, E. (2023). Il curricolo nella progettazione educativa: Spazi, tempi e attività. In P. Aiello (Ed.), *Pedagogia speciale, infanzia e servizi educativi inclusivi*. FrancoAngeli.
- Zeece, P. D. (2014). Promoting empathy and developing caring readers. *Early Childhood Education Journal*, 31, 193–199.



Rispondere al paradigma tecnocratico dominante.
Letteratura come educazione disinteressata
Responding to the dominant technocratic paradigm.
Literature as selfless education

Enrico Orsenigo

PhD. Student | University of Bologna | enrico.orsenigo@unibo.it

ABSTRACT

Is it possible to develop a critical response to the dominant technocratic paradigm through a truly disinterested education? And, if so, can such education leverage literature as a “useless” formative force, in the sense of being unconstrained by criteria of economic and productive utility? This paper investigates literature’s transfigurative capacity as a driving force capable of transforming education into a device of resistance, precisely thanks to its vast archive of divergent, transgressive, and intellectually autonomous figures. Literature, and the novel in particular, offers itself as a disinterested form of education to confront the dominant technocratic paradigm; it exploits the constitutive pedagogy of its contents (its internal formative force) in three directions or “colorations”: literature as a self-driving technology; as an extension of its own narrative center of gravity; and as nostalgia for the future. The conclusions reveal a way of understanding literature that goes beyond mere pastime: it is, first and foremost, a tool for understanding what is human.

Keywords: dominant technocratic paradigm, novel, pedagogy, possible and impossible worlds

È possibile elaborare una risposta critica al paradigma tecnocratico dominante attraverso un’educazione autenticamente disinteressata? E, in tal caso, tale educazione può fare leva sulla letteratura come forza formativa “inutile”, nel senso di non vincolata ai criteri di utilità economica e produttiva? Il presente contributo indaga la capacità trasfigurativa della letteratura quale motore capace di rendere l’educazione un dispositivo di resistenza, proprio grazie al suo vasto archivio di figure divergenti, trasgressive e intellettualmente autonome. La letteratura, e in particolare il romanzo, si offre come educazione disinteressata per fare fronte al paradigma tecnocratico dominante; essa sfrutta la pedagogicità costitutiva dei suoi contenuti (la sua forza formativa interna) in tre direzioni o “colorazioni”: la letteratura come tecnologia autotrainante; come estensione del proprio centro di gravità narrativa; come nostalgia del futuro. Nelle conclusioni emerge un modo di intendere la letteratura che va al di là del mero passatempo: essa è, prima di tutto, un utensile per la conoscenza di ciò che è umano.

Parole chiave: paradigma tecnocratico dominante, romanzo, pedagogicità, mondi possibili e impossibili

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 5 | n. 1 | giugno 2026

Citation: Orsenigo, E. (2026). Rispondere al paradigma tecnocratico dominante. Letteratura come educazione disinteressata. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 5(1), 51-60. <https://doi.org/10.7347/EdL-01-2026-04>.

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

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

Pensa MultiMedia ISSN 2785-7050 | DOI: 10.7347/EdL-01-2026-04

Authorship/Attribuzioni:

Funding/Finanziamento: N/A

1. Introduzione

È possibile elaborare una risposta critica al paradigma tecnocratico dominante attraverso un'educazione autenticamente disinteressata? E, in tal caso, tale educazione può fare leva sulla letteratura come forza formativa "inutile", nel senso di non vincolata ai criteri di utilità economica e produttiva? Il presente contributo indaga la capacità trasfigurativa della letteratura quale motore capace di rendere l'educazione un dispositivo di resistenza, proprio grazie al suo vasto archivio di figure divergenti, trasgressive e intellettualmente autonome.

La letteratura rappresenta, infatti, il territorio del possibile e dell'impossibile, uno spazio in cui accadono le combinazioni più eterogenee e in cui tali peripezie informano il lettore di possibilità inaudite, imprevedibili, persino rivoluzionarie. In questa prospettiva, la letteratura si configura come antagonista dell'ordine tecnocratico e della società della sorveglianza: essa è divergente nel senso più creativo e sfuggente del termine, difficilmente limitabile o riducibile a un sistema chiuso. La sua struttura include sempre "un punto cieco" (Cercas, 2016), un luogo di convergenza privo di conclusione definitiva. La letteratura "alta", in particolare, mantiene aperti i margini interpretativi e chiede la collaborazione del lettore per la costruzione del senso (Eco, 1979; Pamuk, 2010). Questa qualità, ovvero la sua perenne non-coincidenza con un prodotto finito e autosufficiente, si pone come antitesi rispetto alle logiche del paradigma tecnocratico, orientato alla produzione di oggetti esauribili, consumabili e sostituibili (Francesco, 2015, 2023). La letteratura, invece, non si esaurisce: essa si vive e si può rivivere. Nel caso dei classici, tale rivivibilità è spesso raccomandata, poiché ogni epoca ne riattualizza i significati e li trasforma in funzione delle proprie esigenze interpretative (Calvino, 1991).

La letteratura è quindi radicalmente anti-utilitaristica, disinteressata e inattuale. Nella forma del classico, essa parla da altri tempi e altri luoghi ai nostri tempi e ai nostri luoghi; eppure si dimostra attuale proprio perché non cerca di esserlo. La sua forza trasfigurativa risiede nella capacità di rintracciare metafore e descrizioni capaci di illuminare, attraverso storie fittizie, strutture minime dell'umano che trascendono le contingenze storiche (Albarea, 2008, 2015). La letteratura non segue la moda né aspira a seguirla (Bertin, 1977): si dedica all'essenziale della condizione umana, ma lo fa indirettamente, delegando al lettore il compito di ricomporre la tematica attraverso la complessità delle esperienze narrative.

Il paradigma tecnocratico dominante si "nutre" di precisione, standardizzazione e automazione; la letteratura, al contrario, si nutre di singolarità, deviazioni, imprevisto. Se questi due mondi possono apparire inconciliabili, essi offrono tuttavia all'essere umano un modo per abitare i tempi macchinici delle tecnologie digitali. In tali tempi rimane spazio per la letteratura, che, essendo fondata sull'alfabeto, può essere considerata una tecnologia a tutti gli effetti: una tecnologia differente, autotrainata piuttosto che eterotrainata (Simone, 2000, 2012), che richiede energia metabolica e partecipazione corporea più che forza meccanica o artificiale (Illich, 1973).

Questa distinzione rappresenta la prima ragione per cui la letteratura può configurarsi come una forma di educazione disinteressata: un'educazione, o autoeducazione, del sé per il sé e per la comprensione del mondo comune circostante, e non del sé finalizzato a uno scopo funzionale e utilitaristico.

2. Educazione disinteressata: letteratura come tecnologia autotrainante

Nelle pagine di un libro si incontrano segni grafici tracciati dall'inchiostro: segni alfabetici che richiedono al lettore un movimento oculare intenzionale, da sinistra a destra (o, in altri sistemi alfabetici, nella direzione opposta). Senza questo movimento, la narrazione non può procedere. Il racconto non avanza autonomamente, come accade per esempio nel cinema, dove la storia procede indipendentemente dall'attenzione, dalla postura o dalle oscillazioni oculari dello spettatore. Di fronte alla pagina letteraria, al contrario, af-

Effects of Reading

finché la storia “si muova” è necessario che l’occhio si muova. È richiesto un assetto che potremmo definire di “attenzione–contemplazione–raccolgimento” (Marchetto, 2023, 2025).

In questo senso, la letteratura si configura come una tecnologia autotrainante: “procede per autotrazione”, poiché è il soggetto a decidere quando avanzare, quando tornare indietro, come modulare l’attenzione e con quale ritmo proseguire, compiendo tale operazione riga per riga (Simone, 2000, 2012). L’eterotrazione, invece, come nel caso del cinema, affida la progressione narrativa a un dispositivo che opera attraverso energia meccanica ed elettronica. Si potrebbe dire che la letteratura appartiene alla “prima soglia di mutazione”, in cui l’energia metabolica del soggetto è fondamentale per far procedere il racconto; il cinema, invece, rientrerebbe nella “seconda soglia”, in cui l’energia metabolica serve principalmente a comprendere la storia, non a farla avanzare (Illich, 1973, pp. 14-35).

È vero che i dispositivi digitali consentono oggi la lettura di testi alfabetici; tuttavia, tali testi sono ospitati su supporti non progettati esclusivamente per leggere: piattaforme multiuso e multifunzione, che integrano applicazioni e notifiche appartenenti a domini distanti dall’esperienza letteraria. Il libro cartaceo, al contrario, rende l’esperienza della lettura altamente immersiva proprio perché offre soltanto se stesso (Eco & Carrière, 2009).

La letteratura, in quanto tecnologia autotrainante, possiede inoltre una seconda caratteristica distintiva: essa si presenta attraverso segni alfabetici non allineati al significato. Lo sforzo immaginativo richiesto è notevole, perché le parole devono essere convertite in immagini e tali immagini non sono fornite già pronte. La narrazione prende vita in una zona intermedia – una zona di risonanza – che nasce dall’interazione tra testo e lettore. In altre arti, invece, l’immagine è eterodiretta: viene fornita già elaborata, e lo spettatore può fruire della narrazione ampiamente arricchita di dettagli (si ricordi la lezione americana sulla Visibilità in Calvino, 1988).

È precisamente in questo punto che emerge la dimensione disinteressata ed educativa della letteratura: i margini di libertà sono vasti e permettono un accesso personale alla narrazione. Ciò implica ampi margini di interpretazione, poiché la storia viene ricevuta e trasformata interiormente dal lettore. Il rapporto con il racconto acquisisce così un grado di intimità peculiare; la risonanza narrativa aumenta proprio grazie allo sforzo immaginativo richiesto nella costruzione di uno scenario non immediatamente dato, ma ricostruito dal soggetto attraverso la propria attività di conversione simbolica. La letteratura diventa, in questo senso, un luogo privilegiato per esercitare la capacità di incidere, e dunque di lasciare tracce, nel mondo della fantasia e dell’immaginazione.

Orhan Pamuk, riprendendo le *Meditaciones del Quijote* (1914) di Josè Ortega y Gasset, afferma che “leggiamo i romanzi d’avventura, i romanzi cavallereschi, i romanzi (e si potrebbe aggiungere i romanzi polizieschi, quelli d’amore, le spy story, eccetera) per vedere cosa succede; mentre leggiamo il romanzo moderno [...] per la sua atmosfera” (Pamuk, 2010, p. 16). Al contempo, lungo tutta la narrazione, il lettore può chiedersi se quanto la storia sta narrando sia esperienza reale e quanto invenzione; nella maggior parte dei casi, però, quello che accade è l’impossibilità di ottenere una risposta certa, perché, ancora con Pamuk, “leggere un romanzo significa capire il mondo secondo una logica non cartesiana” (Pamuk, 2010, p. 16).

Per la loro stessa struttura, orientata all’indagine e alla progressiva rivelazione di un significato latente o di un valore smarrito, le opere che meglio incarnano lo spirito di questa forma d’arte appartengono al genere che la tradizione tedesca definisce *Bildungsroman*, il “romanzo di formazione”. Si tratta di narrazioni che seguono il percorso educativo e maturativo dei giovani protagonisti mentre entrano in contatto con la complessità del mondo. In gioventù spesso ci si imbatte nella lettura di tali testi, da *L’educazione sentimentale* di Flaubert a *La montagna incantata* di Mann, e altrettanto spesso si può cominciare a percepire come al centro dell’opera si apre una consapevolezza essenziale: una comprensione del mondo e della natura stessa della vita che, con il tempo, appare disseminata non solo nel nucleo narrativo ma in ogni sua parte. In un grande romanzo, viene offerta l’opportunità di “incontrare” una moltitudine di frasi le quali veicolano un senso di profonda consapevolezza dell’esistere. Questo retroagisce poi nell’idea e nel vivere

Effects of Reading

diversamente “il nostro attraversamento del mondo – la vita nelle città e nelle strade, nelle case e nelle stanze, come pure nella natura” (Pamuk, 2010, p. 62); un attraversamento che, a seguito dell’“incontro” con un’opera, si estende di significati nascosti, inediti, inafferrabili. Più il motore narrativo dell’opera, grazie all’autore, è capace di condurre il lettore dentro la storia, e più la sensazione di “allargamento” del mondo si fa presente. L’allargamento in questione riguarda, evidentemente, il modo di condursi per il mondo e di essere presente nei campi dell’esistenza; un modo che non riguarda la mera visione (come si guardano le cose e gli altri) ma coinvolge, a tutto campo, l’essere presenti (Stevenson, 1997). Questo cambio così radicale, in termini profondi di sentire e di percepire, non è una esperienza rara durante e in seguito alla lettura di opere che richiedono, talvolta, mesi interi, come accade con i grandi classici: *À la recherche du temps perdu*, *I fratelli Karamazov*, *Moby Dick*, *L’uomo senza qualità* e le loro vaste costellazioni di personaggi.

Per insediarsi nell’opera e poterla creare in collaborazione con l’autore, e appropriarsene, il lettore ha bisogno che l’autore gli conceda uno spazio: “questo spazio è l’ambiguità; e, affinché il lettore possa penetrare in quello spazio e dispiegare lì il rigore, la sottigliezza e l’ingenuità armata che gli richiedeva Valery, l’autore deve aprirgli una crepa, una sottile porta d’ingresso all’ermetismo del suo mondo fittizio: quella crepa è il punto cieco” (Cercas, 2016, pp. 81-82). Si potrebbe dire che, mentre legge i romanzi e i racconti del punto cieco, il compito primario del lettore è quello di localizzare quel punto e una volta localizzato egli può procedere inoltrandosi a fondo, senza timore, “come uno speleologo, in territori che soltanto il romanzo o il racconto possono esplorare, vietati a qualunque altra forma di conoscenza” (Cercas, 2016, pp. 81-82). Ci sono, altresì, lettori che non trovano e non percepiscono il punto cieco, il punto nel quale “i conti non tornano”, e che pertanto rinunciano alla complessità e all’ambiguità, rinunciano ai paradossi che la trama propone e che offrono differenti possibilità di fare i conti con domande e con percorsi d’indagine esistenziale mediati dalla pagina scritta. “Lettori che decidono, per esempio che Don Chisciotte è unicamente pazzo, che Moby Dick rappresenta soltanto il male, che Josef K. è soltanto innocente; ne hanno, ovviamente, il diritto, anche se così accettano di semplificare e impoverire il libro, degradando l’avventura morale e intellettuale che vi propone l’autore” (Cercas, 2016, pp. 81-82).

In una certa misura, dunque, lo scrittore di opere letterarie offre al lettore una “via” che affronta i problemi complessi senza risolverli ma facendoli diventare complessi in modo differente, fino alla creazione di livelli ulteriori di complessità se tali livelli detengono un grado nuovo e utile di pedagogicità. Complicando e complessificando la letteratura, il lettore fa esperienza, ad esempio, “dell’irrisolubile contraddizione fra la follia e la saggezza, così come Melville ha formulato in Moby Dick il problema irrisolubile dell’irrisolubile contraddizione fra il bene e il male e Kafka ha formulato ne *Il processo* il problema irrisolubile dell’irrisolubile contraddizione fra l’innocenza e la colpevolezza” (Cercas, 2016, pp. 81-82).

Qui, il secondo elemento che conferisce alla letteratura il carattere di un’educazione disinteressata, priva di finalità utilitaristiche immediate, risiede nel tipo di relazione che il lettore instaura con i personaggi. Si tratta infatti di figure fittizie, destinate per definizione a non esistere nel mondo reale; proprio per questo motivo esse non possono diventare oggetto di rapporti fondati sull’interesse o sul vantaggio personale. La loro funzione è un’altra: offrono un terreno privilegiato per l’elaborazione del sé, per l’ampliamento e il consolidamento di quel centro di gravità narrativa che ciascun lettore porta in sé. Attraverso il confronto con queste presenze immaginarie si attiva dunque un processo formativo che, pur non producendo benefici pratici immediati, incide profondamente sulla nostra capacità di comprenderci e di interpretare il mondo.

3. Educazione disinteressata: letteratura come estensione del proprio centro di gravità narrativa

“Cos’è un sé?” È questa la domanda da cui muove Daniel Dennett nel suo oramai celebre articolo *The Self as a Center of Narrative Gravity* (1992). Per accostarsi alla domanda, senza pretendere di esaurirla (considerato che, forse, l’impresa è davvero impossibile), Dennett prova a sviluppare un percorso di ricerca a partire da un fenomeno: il centro di gravità di un oggetto. Si tratta di un concetto ben definito dalla fisica newtoniana; concetto che non ha né massa né colore, esempio perfetto di un oggetto puramente astratto. Gli esseri umani hanno una certa dimestichezza nello sviluppare previsioni in merito alle cadute di oggetti, perché conoscono quanto è possibile spostare un oggetto verso un precipizio (il piatto verso il bordo del tavolo). Tuttavia, “we can manipulate centers of gravity. For instance, I change the center of gravity of a water pitcher easily, by pouring some of the water out. So, although a center of gravity is a purely abstract object, it has a spatio-temporal career, which I can affect by my actions” (Dennett, 1992, p. 1).

Anche il concetto di sé può essere considerato un oggetto astratto, una finzione, appartenente ad una certa fisica delle persone, che per Dennett corrisponde alla fenomenologia o all’ermeneutica. La costituzione di quello che Dennett chiama centro di gravità narrativa dipende dall’adottare quello che egli chiama atteggiamento intenzionale; si tratta di trattare come agente razionale e intenzionale qualsiasi essere vivente che emette rumori, ossia un parlante. Ciò non significa che gli atti linguistici determinano la presenza di stati intenzionali, non è importante immaginare o sostenere che dietro ad una narrazione ci sia un io: la narrazione stessa è già quell’io.

Come la maggior parte delle specie viventi, anche gli esseri umani progettano ed attuano barriere protettive, per ripararsi dai fenomeni avversi del mondo e per stabilire la propria posizione e direzione. L’ambiente che sviluppa l’uomo è sempre costituito da cose e da parole, entrambe soggette a sistematiche incorporazioni.

Ogni individuo umano secerne un io attraverso una ‘ragnatela di discorsi’ che non sono soltanto suoi. Si potrebbe dire che rubiamo le parole agli altri per costruire noi stessi. Le analogie con altri esseri non possono essere portate troppo avanti proprio perché i paguri, i castori, e tutti gli altri esseri non parlano. La nostra caratteristica distintiva è il nostro essere di continuo impegnati a presentare noi stessi agli altri e a noi stessi e quindi a rappresentarci tramite il linguaggio. Sono le parole che raccontiamo e ci raccontiamo che creano il nostro centro di gravità narrativa e quindi i confini auto-protettivi del nostro io. (Paolucci, 1999, p. 5)

La teoria del soggetto di Dennett considera l’io una rappresentazione, ma non accenna in maniera sufficiente al fatto che, in ogni caso, tale rappresentazione sembra vissuta da qualcuno (elemento già presente nel lavoro di Paolucci); nondimeno, questo qualcuno, percepisce come personali le narrazioni che, nelle varie epoche della vita, formulerà e ricombinerà. In questo senso, la presenza di un percipiente invita a presupporre la differenza tra un testo neutro e un essere umano: il testo non progredisce da sé, non si trasforma né si racconta. Tuttavia, le tesi sviluppate da Dennett rimangono un punto centrale da cui partire per “accendere” un movimento capace di scuotere le teorie più strutturali della personalità e delle differenze individuali, che inchiodano il soggetto ad una lista di termini per coppie di opposti. In questo senso, gli esseri umani sono molto di più di una struttura definibile mediante aggettivi rispondenti ad un certo grado di intensità: essi, semmai, tessono reti di parole e azioni (o sono tessuti dall’intreccio di queste). Attraverso questa attività di sistematici intrecci, si assiste alla progressiva e continua emersione del centro di gravità narrativa.

Effects of Reading

The narrative is the result of the working of a “Joycean machine”: a cobbled-together collection of specialist brain circuits, which, thanks to a family of habits inculcated partly by culture and partly by individual self-exploration, conspire together to produce a more or less orderly, more or less effective, more or less well-designed virtual machine. (Dennett, 1992, p. 256)

Una zona virtuale ma operativa, processuale, continuamente in divenire, indefinita se non nell'istante già superato, coinvolta in ogni processo formativo che, inevitabilmente, ne rimane “catturato” e i cui contenuti vengono accumulati e filtrati dallo stesso centro. La letteratura, avendo una forza formativa interna a cui è già stato dato il nome di forza di pedagogicità, è tra i “dispositivi” che maggiormente informano e formano tale centro; siamo decisamente al di là di una visione della letteratura come mero piacere e pasatempo. Se di piacere si vuole parlare, sarebbe forse più corretto identificarlo con “la capacità di vedere il mondo non dall'esterno ma con gli occhi dei personaggi che in quel mondo vivono. Leggendo un romanzo, oscilliamo fra ampia visione attimi fuggevoli, fra pensieri generali e fatti specifici, a una velocità che nessun altro genere letterario è in grado di offrire” (Pamuk, 2010, p. 10). Quello che pone in evidenza Pamuk riguarda una specifica capacità che le neuroscienze hanno identificato con i termini “simulazione incarnata” e “simulazione liberata” (Gallese & Guerra, 2015) e che, in precedenza e tuttora, viene definita e soprattutto vissuta come esperienza di transfert e di risonanza. Immaginare dalla prospettiva del personaggio o con gli occhi “di una piccola figura umana sullo sfondo di fiumi, dirupi e alberi con miriadi di foglie” consente una visione binoculare e a “corrente alternata”: si fa esperienza da un punto di vista altro mentre questo punto di vista retroagisce, simultaneamente, nel punto solito dal quale osservo.

Tra le tante sfaccettature dello scrivere e leggere romanzi ce n'è una molto speciale che ha a che fare con la libertà, con l'imitazione di altre esistenze e l'immaginarsi in altre vesti: è un aspetto etico su cui vorrei soffermarmi. Una delle cose più gradevoli, per uno scrittore, è scoprire che, mettendosi deliberatamente al posto dei personaggi, facendo ricerca e usando la propria immaginazione, a poco a poco cambia anche lui. Non solo vede il mondo con gli occhi del protagonista, ma arriva gradualmente a somigliargli. E amo scrivere romanzi perché mi costringe a superare il mio punto di vista e diventare qualcun altro. In quanto narratore, mi sono identificato con altri e ho varcato i limiti della mia persona, acquisendo un carattere che prima non avevo. Nei trentacinque anni passati ho creato una versione migliore e più complessa di me stesso. (Pamuk, 2010, pp. 51-52)

In sostanza, seguendo e accettando di fare proprio il punto di vista del personaggio, al contempo, si accetta di lasciare, per qualche tempo (il tempo della lettura), la propria visuale sul mondo, o, in altre parole, il senso di familiarità nella relazione con gli altri e l'ambiente sviluppato durante lunghi anni. Nello specifico, si può affermare che percependosi attraverso Anna Karenina si accetta di sentirsi anche “travolti” dagli stati d'animo che essa prova guardando la neve fuori del finestrino nella cuccetta del treno; una nevicata con gli occhi di Anna, che significa qualcosa d'altro rispetto all'esperienza di una nevicata con gli occhi propri, nel mondo circostante che meglio si conosce. Il mondo a cui abbiamo volontariamente aderito seguendo questo personaggio è un mondo che si svela passo passo, di riga in riga, i cui contorni diventano nitidi non prima, non dopo, ma nell'esatto momento in cui il lettore li incontra e si relaziona con essi attraverso l'immaginazione. In un buon romanzo, ogni cosa, ogni descrizione, oggetto, fenomeno, sguardo, digressione, è un tentativo di offerta di porsi fuori dal proprio sguardo e di assumere lo sguardo e di conseguenza il carattere di un personaggio. È, a tutti gli effetti, un esercizio di disallineamento che, una volta terminato, retroagisce nella propria persona (nel proprio centro di gravità narrativa) con un effetto di originalità, di senso di novità nel rapporto con il mondo. In questo caso si parla di una evasione ma sempre a scopo indagatorio; non si tratta di una evasione per “lasciarsi alle spalle” il mondo di prima, la routine dei giorni; piuttosto si tratta di una presa di distanza da se stessi per ritornare in se stessi con più

Effects of Reading

domande, con più curiosità e forse più strumenti di indagine esistenziale. Ancora una volta si fa presente la forza formativa (la pedagogicità) della pagina scritta.

Il darsi a poco a poco del racconto, con sequenzialità più che con simultaneità, è una caratteristica essenziale affinché questo diventi un processo di indagine esistenziale sulla propria persona e sul mondo circostante. Questa è una caratteristica del romanzo che, a differenza ad esempio della pittura, pone di fronte un “paesaggio” senza la possibilità di vederlo nel suo insieme: esso si costruisce nei giorni, talvolta nei mesi. La visione d’insieme del romanzo è processuale e non consente mai una analisi simultanea, come di fronte a un quadro dove l’osservatore è in grado di spostare lo sguardo ed osservare i dettagli non solo singolarmente ma soprattutto con una panoramica “a volo d’uccello”. Questa sorta di lentezza nella costruzione dell’insieme ricalca il ruolo dell’educazione nella vita; si ricordi ad esempio “l’apprendimento spiralizzato” e l’idea vygotskiana di *scaffolding*, ripresa da Jerome S. Bruner (1968, 1993) e la “zona di sviluppo prossimale” di Lev S. Vygotskij (1934/2008); queste teorie hanno messo bene in luce la necessità, per ogni essere umano, di procedere nella conoscenza e nella formazione della propria persona attraverso un percorso graduale, fatto di inciampi e di rigore, gestito insieme a figure di cura di riferimento e autogestito nelle fasi dove queste prime non sono più necessarie. Analogamente, lo scrittore costruisce uno scenario e procede ad arricchirlo; al contempo, il lettore, si lascia prendere per mano e solo poi, a tratti, si sente chiamato in causa nella costruzione (e nella circolazione) interpretativa dell’opera, o come affermava Eco, il lettore, effettua “passeggiate inferenziali” (1979, 1994) e in questo modo può cooperare, appunto, a livello interpretativo.

Leggendo un libro, visualizziamo questi istanti-fatti-di-parole, questi attimi di Tempo. Ciò significa che nella nostra fantasia li trasformiamo in Spazio.

Quando guardiamo un’immagine – quale che sia, un dipinto di paesaggio, l’illustrazione di un libro, la decorazione di un manoscritto, un ritratto miniato o una natura morta – ci facciamo subito un’impressione generale – ma leggendo un romanzo accade il contrario – girando le pagine, la nostra attenzione si focalizza di continuo su piccoli dettagli, piccoli quadretti, brevi istanti irriducibili, e aspettiamo con impazienza di poterne ricavare il paesaggio d’insieme, cercando intanto di memorizzare la miriade di dettagli. Mentre un dipinto ci mostra un istante immobile, i romanzi allineano migliaia di istanti immobili uno dopo l’altro. Leggere un libro può essere un’attività piena di suspense, perché siamo ansiosi di stabilire dove il singolo istante si inserisce nel paesaggio d’insieme, e in che modo si dirige verso il centro del romanzo. Perché lo scritto in questo particolare istante ci mostra i fiocchi di neve che lei vede dal finestrino? Perché descrive così minuziosamente gli altri passeggeri nello scompartimento del treno? (Pamuk, 2010, pp. 68-69)

Perché, ancora oggi, dopo almeno quattro secoli di vita del romanzo, milioni di lettori ogni anno decidono di leggere queste opere? Qual è il rapporto tra letteratura e tempo e perché essa agisce al di là del tempo presente, influenzando il futuro e il senso di possibilità che si prova nei confronti di esso? Indagare queste domande consente, ancora una volta, di uscire dalla visuale utilitaristica o di mero passatempo della letteratura; essa, a tutti gli effetti, come si vedrà nel prossimo paragrafo, sfrutta la sua forza formativa, la sua pedagogicità interna, offrendo all’educazione una strada da percorrere per rendere il tempo futuro un compito.

4. Educazione disinteressata: letteratura come nostalgia del futuro

Perché l’uomo moderno, dunque, legge e ha bisogno dei romanzi? Una prima risposta potrebbe essere la seguente: l’uomo moderno continua a leggere i romanzi per sentirsi a casa nel mondo, per riappaesarsi con esso anche quando tale riappaesamento sembra vacillare. In altre parole, questo uomo, paradossal-

Effects of Reading

mente, ha bisogno di materia fittizia per trovare un senso, una narrazione, che nel mondo di oggi non riesce a trovare. Si tratta, evidentemente, di un mondo post-caduta delle grandi narrazioni; un mondo a corto di racconti in grado di generare una sufficiente forza gravitazionale capace di tenere “in orbita” i motivi per cui vale davvero la pena di vivere come donne e uomini (Han, 2024; Orsenigo, 2025).

I romanzi, perlopiù, forniscono l'impressione che il mondo abbia un centro, generano la speranza e la vivida illusione che il mondo abbia un significato da ricercare e in questo senso danno al lettore il piacere e la forza necessaria di nutrire questa impressione. Ma tale centro, in sé, è reso possibile dalla figura del lettore: è la ricerca stessa che se ne fa, di pagina in pagina, a generare tale illusione e infine a dimostrare l'esistenza di un centro. Compiendo tale ricerca (diversa da romanzo in romanzo) il lettore indaga a suo modo la natura del centro (ciò che Borges chiamava Argomento), e contemporaneamente si indaga la propria concezione della vita. Così facendo si è coinvolti attraverso i tre livelli temporali: nel passato, perché la ricerca di un centro tramite le pagine del romanzo chiamano in causa, continuamente, le nostre esperienze pregresse; nel presente, perché è qui che si sta svolgendo l'esperienza, dentro delle pagine di quel romanzo, letto in quel tempo specifico a livello storico-culturale, in quel momento della propria vita; nel futuro, perché ci si accorge che, man mano che si affronta il romanzo e si indaga attraverso punti di vista non propri, tale indagine influenza la concezione della vita, la propria persona per come sarà in un tempo che non è ancora.

Javier Cercas sostiene che il valore della letteratura e nello specifico del romanzo è essenzialmente il suo essere privo di una proposta, per l'oggi e per il domani. La pedagogicità di questo dispositivo risulta più evidente nell'ambiguità, nella contraddittorietà, nella forza persino distruttiva nei confronti dell'asetticità della routine. Un romanzo confonde, ha forza trasfigurativa, esercita verso una percezione migliore della complessità.

La letteratura, e in particolare il romanzo, non deve proporre nulla, non deve trasmettere certezze né fornire risposte né prescrivere soluzioni; al contrario: ciò che deve fare è formulare domande, trasmettere dubbi e presentare problemi. Quanto più complesse saranno le domande, più angosciosi i dubbi e più ardui e irrisolvibili i problemi, tanto meglio. L'autentica letteratura non tranquillizza: inquieta; non semplifica la realtà: la complica. Le verità della letteratura in generale, e del romanzo in particolare, non sono chiare, tassative e inequivocabili, bensì ambigue, contraddittorie, poliedriche, essenzialmente ironiche. È molto probabile che l'ironia distruttiva, quella che si confonde con il sarcasmo e perfino con il cinismo, conduca a un nichilismo spietato e sterile; ma l'ironia cervantina, quella che mostra che la realtà è sempre equivoca e molteplice e che esistono verità contraddittorie, è uno strumento indispensabile di conoscenza. Quell'ironia non è il contrario della serietà, ma forse la sua massima espressione; senza di essa non c'è quasi narrativa degna di tale nome, o almeno romanzo. La diagnosi che Foster Wallace faceva dei mali della post-modernità non era sbagliata, lo era parzialmente la sua formulazione, e soprattutto lo era il suo rimedio a quei mali, un rimedio che a volte confina con la versione più pedestre della letteratura impegnata, o vi si addentra. Ho detto la più pedestre. Perché la verità è che, in fondo, ogni autentica letteratura è letteratura impegnata, almeno nella misura in cui ogni autentica letteratura aspira a cambiare il mondo cambiando la percezione del mondo del lettore, che è l'unico modo in cui la letteratura può cambiare il mondo; almeno nella misura in cui ogni autentica letteratura esige un impegno, un coinvolgimento assoluto, prima dell'autore e poi del lettore, l'altro suo autore; almeno nella misura in cui ogni autentica letteratura è di una serietà assoluta, non perché non utilizzi l'ironia e lo humor – che sono due delle cose più serie che esistano – ma perché è rivelazione e smascheramento e pertanto impugnazione della realtà, fuoco, dinamite, sovversione morale e politica, tutto tranne che puro passatempo privo di conseguenze. (Cercas, 2016, pp. 132-133)

Quest'ultima affermazione che chiude la lunga citazione di Cercas mette in luce un tema fondamentale del rapporto tra letteratura e tempo: la non neutralità della letteratura nel modulare e modellare le abitudini e l'idea di futuro che abbiamo. Si tratta di un motivo già presente in Bruner e nello specifico nei suoi studi

Effects of Reading

relativi alla cosiddetta “fabbrica delle storie”. Bruner, in questi studi, afferma che la finzione narrativa è uno tra i principali strumenti capaci di forgiare mondi possibili (sic!). Ma tali mondi enucleano caratteristiche e significati partendo comunque dal mondo nel quale si vive, cercando tuttavia di “levarsi sopra di esso” (Bruner, 2002, p. 107). Quest’arte del possibile è un’arte tutt’altro che innocua perché “deve tener conto della vita quale noi conosciamo, eppure alienarci da essa abbastanza da tentarci con possibili alternative che la trascendono” (Bruner, 2002, p. 107). In questo senso, l’esperienza che ne fa il lettore assume le sembianze di un gioco all’interno dell’antinomia canonicità/punti di svolta: un gioco che ha il potere di modificare le abitudini consolidate nel passato (canonicità) segnandole mettendo tra parentesi, in dubbio (punti di svolta), la distinzione ma soprattutto l’interrelazione tra ciò che è reale e ciò che è possibile.

Il romanzo è, costitutivamente, una “zona” formativa e dissidente, una forma di ribellione stabilizzata in un supporto cartaceo (o digitale), una impugnazione della realtà non costretta da quest’ultima. Questa “zona” sconcerata perché offre margini di libertà difficili da controllare e da sottoporre a costrizioni, nonostante innumerevoli tentativi concepiti dai governi sin dalla nascita di questo genere – due esempi: il controllo delle opere e della persona di Puskin nella Russia del primo Ottocento e il rogo dei libri di illustri scienziati, quali Freud e Boas (solo per citarne alcuni), da parte dei nazisti durante gli anni trenta del XX secolo. È del tutto evidente, ancora oggi, come il romanzo possa svolgere una funzione di offensiva nei confronti delle certezze e delle verità troppo spesso spacciate come eterne, ordinate e sicure. Invece, ad un occhio critico, risulta come il mondo di oggi sia un mondo afflitto da problemi, carenze, ingiustizie, perplessità e sfide in cui i monismi assolutisti continuano ad avere un potere che non è in grado di fornire rassicurazioni durature. Un mondo nel quale, tuttavia, sempre più persone concepiscono l’idea dell’impossibilità di trovare soluzioni locali e uniche, inattaccabili e definitive. Questa direzione può essere coltivata e il romanzo è tra gli strumenti più adatti a garantire questo processo.

5. Conclusioni

Il presente contributo ha indagato la capacità trasfigurativa della letteratura quale motore capace di rendere l’educazione un dispositivo di resistenza, proprio grazie al suo vasto archivio di figure divergenti, trasgressive e intellettualmente autonome. La letteratura, e in particolare il romanzo, si offre come educazione disinteressata per fare fronte al paradigma tecnocratico dominante e, come si è visto, sfrutta la pedagogicità costitutiva dei suoi contenuti (la sua forza formativa interna) in tre direzioni o “colorazioni”: la letteratura come tecnologia autotrainante nel quale il lettore è direttamente coinvolto, con le proprie esperienze pregresse e con il proprio modo di essere presente, nella costruzione delle storie e nella conseguente incorporazione di parti di esse; la letteratura come estensione del proprio centro di gravità narrativa, nel quale il lettore accetta di “perdere” (temporaneamente) il proprio punto di vista per assumere quello di uno o di molteplici personaggi – una educazione all’alterità che passa per la sospensione non solo della realtà (Coleridge *docet*) ma anche delle proprie sicurezze; infine, la letteratura come nostalgia del futuro, ovvero come “zona” dagli ampi margini di libertà nel produrre mondi possibili e giocare con i mondi impossibili, come “zona” dove frequentare tempi e modelli di esistenza diversi da quello fattuale, continuando così ad investire nelle proprie capacità immaginali.

Per concludere, ancora con Javier Cercas, si può affermare che il romanzo

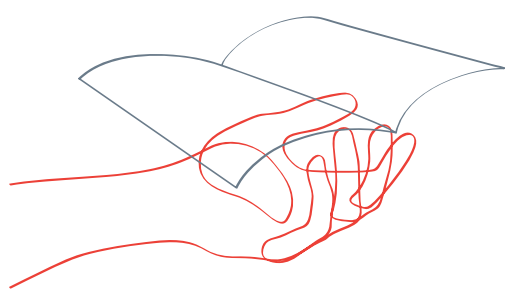
è, soprattutto, uno strumento di indagine esistenziale, un utensile per la conoscenza di ciò che è umano. È vero che, come uomo, Velazquez è sostanzialmente identico a Picasso e Cervantes a Kafka, così com’è vero che, come artista, Picasso non è superiore a Velazquez e Kafka non lo è rispetto a Cervantes; però Picasso vede nella realtà cose che Velazquez non ha visto e Kafka scopre negli uomini cose che Cervantes non ha scoperto. La scoperta di Kafka non annulla quella di Cervantes, come la scoperta dell’Australia

Effects of Reading

non annulla quella dell'America: quest'ultima scoperta completa soltanto la mappa del mondo; la prima, quella dell'uomo. Non è vero che l'unico obbligo di un romanzo sia raccontare una buona storia e farla vivere al lettore; l'unico obbligo di un romanzo (o almeno il più importante) consiste nell'ampliare la nostra conoscenza di ciò che è umano, e per questo Broch affermava che è immorale quel romanzo che non scopre nessun frammento dell'esistenza fino ad allora sconosciuto. (Cercas, 2016, pp. 51-52)

Riferimenti bibliografici

- Albarea, R. (2008). *Figure della goffaggine. Educatori senza magistero*. ETS.
- Albarea, R. (2015). *Luci peregrine, sospese, diffuse (e soffuse)*. Letteratura e formazione. ETS.
- Bertin, G. M. (1977). *Nietzsche: l'inattuale, idea pedagogica*. La Nuova Italia.
- Bruner, J. S. (1968). *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*. Armando.
- Bruner, J. S. (1993). *La mente a più dimensioni*. Laterza.
- Bruner, J. S. (2002). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Laterza.
- Calvino, I. (1988). *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*. Garzanti.
- Calvino, I. (1991). *Perché leggere i classici*. Mondadori.
- Cercas, J. (2016). *Il punto cieco*. Guanda.
- Dennett, D. (1992). The Self as a Center of Narrative Gravity. In F. Kessel, P. Cole & D. Johnson (Eds.), *Self and Consciousness: Multiple Perspectives* (Vol. 15, pp. 275–288). Erlbaum.
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*. Bompiani.
- Eco, U. (1994). *Sei passeggiate nei boschi narrativi*. Bompiani.
- Eco, U., & Carrière, J.-C. (2009). *Non sperate di liberarvi dei libri*. Bompiani.
- Francesco. (2015). *Lettera enciclica Laudato si' del Santo Padre Francesco sulla cura della casa comune*. https://www.vatican.va/content/francesco/it/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html
- Francesco. (2023). *Esortazione apostolica Laudate Deum del Santo Padre Francesco a tutte le persone di buona volontà sulla crisi climatica*. https://www.vatican.va/content/francesco/it/apost_exhortations/documents/20231004-laudate-deum.html
- Gallese, V., & Guerra, M. (2015). *Lo schermo empatico. Cinema e neuroscienze*. Raffaello Cortina Editore.
- Han, B.-C. (2024). *La crisi della narrazione. Informazione, politica e vita quotidiana*. Einaudi.
- Illich, I. (1973). *Tools for Conviviality*. Harper & Row.
- Marchetto, M. (2023). *Il coraggio della domanda. La questione del senso e la Laudato si'*. Castelvechi.
- Marchetto, M. (2025). *Il coraggio della risposta. Conoscenza di sé e parrhesia: un dialogo filosofico con la «Laudato si'»*. Castelvechi.
- 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>
- Ortega y Gasset, J. (1914). *Meditaciones del Quijote*. Publicaciones de la Residencia de Estudiantes. <https://dn790007.ca.archive.org/0/items/meditacionesdelq00orte/meditacionesdelq00orte.pdf> 1914
- Pamuk, O. (2010). *Romanzieri ingenui e sentimentali*. Einaudi.
- Paolucci, C. (1999). L'io come centro di gravità narrativa nella teoria della coscienza di Daniel Dennett. *Kykéion*, 2, 1–9.
- Simone, R. (2000). *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*. Laterza.
- Simone, R. (2012). *Presi nella rete. La mente ai tempi del web*. Garzanti.
- Stevenson, R. L. (1997). *Memorie*. Editori Riuniti.
- Vygotskij, L. S. (1934/2008). *Pensiero e linguaggio*. Laterza.



**Dare voce al desiderio. Pratiche autobiografiche e lettura condivisa
come dispositivi generativi nelle adolescenze contemporanee**
Giving voice to desire. Autobiographical practices and shared reading
as generative devices in contemporary adolescences

Chiara Carletti

Assegnista di ricerca | Università di Siena | chiara.carletti@unisi.it

ABSTRACT

This paper proposes a critical pedagogical reinterpretation of the concept of desire in adolescence, questioning the rhetoric of crisis that pervades public and scientific discourse on this age. Through a deconstruction of dominant narratives – which reduce adolescents to vulnerable, passive individuals in need of surveillance – the article develops a theoretical perspective grounded in the recognition of the plurality of adolescences and the valorisation of youth agency. In this regard, desire becomes a fundamental generative resource, whose expression is, however, mediated by intersectional axes such as gender, class, origin, ability, and sexual orientation. Within this framework, shared reading aloud and autobiographical-narrative practices are proposed as educational devices capable of reopening spaces in which individuals can reclaim authentic desire, support meaning-making, and promote forms of mutual recognition. The experience of the workshop “Irony and desire: reading to think, dream and grow”, carried out within the “Leggere: forte!” project, provides an illustrative framework of the transformative potential of such practices.

Keywords: adolescences, desire, reading aloud, narrative practices, critical pedagogy

Il presente contributo propone una rilettura pedagogica critica del concetto di desiderio nell’età adolescenziale, interrogando la retorica della crisi che permea il discorso pubblico e scientifico sull’adolescenza. Attraverso una decostruzione delle narrazioni dominanti, che riducono gli e le adolescenti a individui vulnerabili, passivi e bisognosi di sorveglianza, l’articolo sviluppa una prospettiva teorica fondata sul riconoscimento della pluralità delle adolescenze e sulla valorizzazione dell’agency giovanile. In questo senso il desiderio diviene una risorsa generativa fondamentale, la cui espressione è, tuttavia, mediata da assi intersezionali quali genere, classe, provenienza, abilità e orientamento sessuale. In questo quadro, la lettura ad alta voce e condivisa e le pratiche autobiografico-narrative vengono proposte come dispositivi formativi capaci di riaprire spazi in cui riappropriarsi del desiderio autentico, sostenere la costruzione di senso e promuovere forme di riconoscimento reciproco. L’esperienza del laboratorio “L’ironia e il desiderio: leggere per pensare, sognare e crescere”, realizzato nell’ambito del progetto “Leggere: forte!”, offre una cornice esemplificativa delle potenzialità trasformative di tali pratiche.

Parole chiave: adolescenze, desiderio, lettura ad alta voce, pratiche narrative, pedagogia critica

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 5 | n. 1 | giugno 2026

Citation: Carletti, C. (2026). Dare voce al desiderio. Pratiche autobiografiche e lettura condivisa come dispositivi generativi nelle adolescenze contemporanee.. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 5(1), 61-69. <https://doi.org/10.7347/EdL-01-2026-05>.

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-01-2026-05

Authorship/Attribuzioni:

Funding/Finanziamento: N/A

1. Introduzione: decostruire la narrazione della crisi

La narrazione contemporanea sull'adolescenza appare oggi sempre più saturata da una retorica della crisi che attraversa tanto il dibattito pubblico, quanto le politiche educative, la cronaca mediatica e, in certi casi, anche la stessa letteratura scientifica. In questo orizzonte discorsivo, il soggetto adolescente viene sistematicamente rappresentato come fragile, instabile, esposto a rischi crescenti e sostanzialmente incapace di orientarsi nella complessità che lo circonda (Ammaniti, 2018; Angelini & Bertani, 2005; Barone, 2019; Giannini, 2017; Mancaniello, 2018). La crisi delle grandi narrazioni collettive – religiose, politiche e ideologiche – e l'erosione degli orizzonti di senso (Bauman, 2008, 2009; Benasayag, 2016; Benasayag & Schmit, 2004) non comporta soltanto la perdita di valori, ma erode la stessa infrastruttura simbolica attraverso la quale i soggetti – e in particolare gli adolescenti – possono inscrivere la propria esperienza in un racconto dotato di senso e di direzione futura. Ciò implica il venir meno della funzione stessa del narrare come pratica di orientamento esistenziale: la possibilità di leggere il presente alla luce di un passato significativo e di un futuro desiderabile (Bauman, 2016; Scierri et al., 2019). Se affianchiamo a tutto questo anche la pervasività di un ambiente iper-tecnologico, ecco allora che si instaura un regime prestazionale nel quale il desiderio stesso viene tradotto in performance misurabile e valutabile (Gancitano & Colamedici, 2018; Recalcati, 2019, 2020). Questo avviene essenzialmente perché, da un lato, la simultaneità permanente delle informazioni – condizione per cui tutto è accessibile immediatamente, in ogni luogo e in ogni momento – produce un effetto paradossale: anziché allargare il campo del possibile, tende a saturarlo, a collassare lo spazio temporale dell'attesa e dell'immaginazione che è costitutivo del desiderio (Girard, 2012; Nussbaum, 1998). La condizione dell'individuo contemporaneo è strutturata in modo tale da sostituire sistematicamente l'espressione autentica di sé con l'esibizione di sé, la narrazione con lo storytelling, la ricerca del senso con la ricerca di un livello sempre maggiore di benessere e visibilità. In questa *società della performance*, ogni dimensione dell'esistenza – relazioni, apprendimento, tempo libero e corporeità – viene di conseguenza sottoposta a un imperativo di ottimizzazione e misurazione che trasforma il soggetto da portatore di desideri a gestore di prestazioni (Gancitano & Colamedici, 2018). Si compie così quel passaggio dalla condizione di *soggetti* a quella di *progetti* per cui l'esistenza di un individuo si esaurisce nella somma delle proprie performance misurabili, mentre la vocazione – intesa come chiamata interiore che trascende la logica produttiva – e la narrazione autentica della propria storia vengono sistematicamente eliminate dall'orizzonte del pensabile. In altre parole, il soggetto non è più chiamato a interrogarsi su ciò che desidera, ma a massimizzare le proprie prestazioni in ogni ambito, in una rincorsa senza fine che determina una condizione di permanente precarietà esistenziale, per cui non vi è più alcuno spazio per il silenzio, per l'attesa e per quella contemplazione che costituisce la premessa indispensabile del desiderio autentico. La convergenza di questi fenomeni, genera ciò che Recalcati (2019, 2020) ha descritto come una nuova forma di melanconia contemporanea: là dove il desiderio autentico presuppone una mancanza che mette in movimento e apre al futuro, il godimento compulsivo caratteristico delle società ipermoderne, colma ogni vuoto prima ancora che possa essere avvertito come tale, precludendo così quella tensione desiderante che è, al tempo stesso, condizione della sofferenza e della possibilità di trasformazione. In questo senso il futuro si configura più come minaccia che come promessa e le traiettorie esistenziali dei giovani appaiono sempre più condizionate dalle aspettative familiari e dalle logiche del mercato del lavoro (Pietropolli Charmet, 2008). Tuttavia, anche questa narrazione merita di essere sottoposta a un rigoroso esame critico. Da qui l'intento di questo contributo di mostrare come la retorica della crisi non costituisca una descrizione neutrale della condizione giovanile, ma operi come un vero e proprio dispositivo discorsivo capace di trasformare la realtà di cui parla (Foucault, 1992). Occorre, pertanto, decostruire e rileggere criticamente quella narrazione dell'adolescente come soggetto vulnerabile e bisognoso di sorveglianza, che nasconde aspetti fondamentali quali la pluralità delle esperienze, la capacità di agire dei soggetti e il potenziale generativo di questa fase della vita.

Effects of Reading

In questo quadro, l'articolo propone una rilettura pedagogica del desiderio adolescenziale che, assumendo una prospettiva intersezionale, individua nella lettura ad alta voce e nelle pratiche narrativo-autobiografiche dei dispositivi formativi capaci di riaprire spazi di possibilità. In particolare, le pratiche di lettura ad alta voce e condivisa, quando pedagogicamente situate, non producono soltanto effetti che incidono positivamente sul piano cognitivo o linguistico, ma agiscono in profondità sulle dimensioni socio-emotive, identitarie e immaginative dei soggetti, configurandosi come strumenti privilegiati per la riattivazione del desiderio in contesti educativi (Batini & Evangelista, 2025).

2. La crisi come narrazione egemonica: una lettura critico-pedagogica delle adolescenze

Questo contributo intende, innanzitutto, sottoporre a decostruzione la categoria stessa di “crisi adolescenziale”, evidenziandone il carattere fortemente condizionato. Uno sguardo pedagogico critico evidenzia, infatti, come le narrazioni sui giovani non descrivono semplicemente una realtà preesistente, ma contribuiscono attivamente a produrla, istituendo cornici di pensiero che rischiano di imprigionare il ragionamento entro perimetri concettuali dati per scontati, rendendo impensabili prospettive alternative (Baldacci, 2014). La retorica della crisi, in questa prospettiva, non è priva di beneficiari. Essa produce vantaggi materiali e simbolici per specifici attori sociali, legati da interessi convergenti. Le istituzioni scolastiche, ad esempio, trovano nella crisi una legittimazione per il rafforzamento del loro mandato disciplinare, dove “educare” talvolta rischia di essere ridotto alla mera volontà di “correggere devianze” attraverso la proliferazione di figure professionali dedicate alla gestione di queste criticità. Il sistema sanitario, a sua volta, trae dalla patologizzazione dell'adolescenza un'espansione del mercato delle diagnosi e delle terapie, configurando questa età come intrinsecamente “a rischio” e giustificando così interventi precoci e medicalizzazione preventiva (Conrad, 2007; Furedi, 2004). Gli apparati di sicurezza, infine, utilizzano la narrazione del rischio per legittimare politiche securitarie nei contesti giovanili, come anche le cronache e le politiche più recenti testimoniano. Al di là delle istituzioni, anche il mercato e l'industria culturale traggono profitto dalla retorica della crisi. L'industria del benessere, ad esempio, si alimenta della fragilità adolescenziale, aprendo mercati che spaziano dal coaching motivazionale alle applicazioni per la salute mentale. Allo stesso modo, il settore dell'*edutainment* e dei servizi educativi privati prolifera proprio sulla base dell'allarme, più o meno giustificato, relativo alle difficoltà della scuola di accompagnare i giovani nel loro percorso formativo e di crescita. Le stesse piattaforme digitali, paradossalmente, beneficiano del discorso sulla dipendenza tecnologica giovanile. La crisi adolescenziale, infine, si rivela narrativamente produttiva anche per l'industria mediatica: ogni generazione ha il proprio *allarme adolescenti*, ieri erano le piazze, poi le discoteche, oggi lo sono i social media. Come ci ricorda Galimberti (2007), il disagio giovanile non ha origine psicologica, ma culturale: nell'atmosfera nichilista contemporanea, infatti, solo il mercato si interessa ai giovani, conducendoli verso il consumo e il divertimento, mentre famiglia e scuola risultano incapaci di offrire orizzonti di senso e accompagnamento emotivo (Save the Children, 2026). Riconoscere questi meccanismi non significa negare l'esistenza di forme di disagio giovanile, ma piuttosto interrogare chi beneficia di una narrazione che costruisce l'adolescenza come una categoria monolitica e, sotto molti aspetti, patologica, e chiedersi quali effetti produce questa costruzione sui soggetti stessi.

La decostruzione della retorica della crisi conduce inevitabilmente alla messa in discussione della categoria stessa di *adolescenza*, al singolare. La riflessione pedagogica e sociologica ha da tempo evidenziato come questo concetto, nella sua formulazione classica – da Erikson (1968) in avanti – presupponga implicitamente un soggetto universale: bianco, eterosessuale, abile, di classe media, urbano e occidentale. Questa universalizzazione comporta la naturalizzazione di un'esperienza che è, invece, profondamente storica e socialmente situata, l'adozione di una temporalità lineare e standardizzata e l'occultamento sistematico delle differenze costitutive che attraversano questa età della vita (Barone, 2019).

Effects of Reading

Parlare di *adolescenze*, al plurale, significa invece riconoscere che la percezione di questa fase esistenziale è radicalmente diversa sotto molteplici aspetti. Le differenze di genere, ad esempio, strutturano in modo profondamente diverso l'esperienza adolescenziale: ragazze, ragazzi, persone non binarie e transgender sono sottoposti a regimi di sorveglianza, aspettative e possibilità dissimili (Corriero, 2022; Lopez, 2018). Allo stesso tempo, le differenze di classe incidono in modo determinante sulle condizioni materiali dell'adolescenza. Questo perché una adolescente di famiglia operaia che deve contribuire al reddito familiare, un ragazzo di classe media iper-scolarizzato e una ragazza appartenente a determinate élite con accesso a grandi capitali culturali ed economici, certamente non vivono la medesima adolescenza. Le differenze di provenienza, si pensi a ragazze e ragazzi di origine migrante, di seconda generazione o richiedenti asilo, impongono di confrontarsi con appartenenze molteplici, stereotipi razzializzanti e vincoli burocratici che modificano radicalmente la loro esperienza di vita. Le differenze di abilità fanno sì che adolescenti con disabilità o neurodivergenze sperimentino forme di esclusione, medicalizzazione e infantilizzazione specifiche. Allo stesso modo, le differenze di orientamento sessuale e identità di genere espongono adolescenti LGBTQIA+ a forme di omo/transfobia, invisibilizzazione e violenza simbolica e materiale (Mancaniello & Lavanga, 2024). Le diversità territoriali, infine, tra contesti urbani e rurali, centri e periferie, Nord e Sud del mondo, strutturano in maniera differente risorse e immaginari. Adottare questa prospettiva plurale è, pertanto, fondamentale, in quanto ha implicazioni epistemologiche e metodologiche profonde per la ricerca e per la pratica educativa. Significa rendere visibili i rapporti di potere che attraversano questa età della vita, evitare essenzializzazioni e interrogare costantemente le proprie sovrastrutture e generalizzazioni. Questo perché la narrazione egemonica della crisi, va a occultare almeno tre dimensioni fondamentali: la *pluralità*, riducendo a uno schema unico esperienze radicalmente diverse; l'*agency*, ovvero la capacità dei soggetti di agire, negoziare, resistere e trasformare le proprie condizioni; la *dimensione generativa*, ossia la capacità di interrogare l'ordine esistente e di refigurare alternative.

L'adolescenza, in questa prospettiva, non è riducibile a un mero "passaggio verso l'età adulta", ma si configura come un'età in cui si interroga radicalmente la realtà circostante, ovvero si mettono in discussione le norme di genere acquisite nell'infanzia, si esplorano identità non conformi, si sperimenta il conflitto simbolico con il mondo adulto e si producono culture giovanili che spesso anticipano trasformazioni sociali più ampie (Mancaniello, 2018).

3. Il desiderio come risorsa generativa: una rilettura pedagogica

La decostruzione fin qui condotta consente di riformulare anche la questione del desiderio adolescenziale al di fuori di quei paradigmi che lo riducono a impulso irrazionale da contenere o disciplinare. La prospettiva che viene qui proposta, assume, invece, il desiderio come categoria pedagogica fondamentale, intesa come energia propulsiva dell'esistenza, tensione verso l'altro-da-sé che rende possibili il movimento, la trasformazione e la crescita. Nel panorama filosofico contemporaneo convivono, infatti, prospettive radicalmente diverse. La tradizione psicoanalitica lacaniana, ripresa e sviluppata in chiave psico-pedagogica da Recalcati (2014, 2019, 2020), concepisce il desiderio come strutturalmente legato alla mancanza: si desidera ciò di cui si avverte l'assenza e questa tensione verso ciò che manca apre lo spazio temporale della progettualità, orientando il soggetto verso il futuro. Senza desiderio, in questa prospettiva, non è possibile alcun futuro, poiché è precisamente la tensione desiderante a consentire ai soggetti di immaginare e costruire la propria traiettoria esistenziale. Una prospettiva radicalmente diversa, è quella proposta da Deleuze e Guattari (1975), i quali rovesciano alla base la concezione del desiderio come mancanza. Per i due autori de *L'Anti-Edipo*, il desiderio è innanzitutto produzione: non ciò che manca al soggetto, ma ciò che produce realtà, connessioni e concatenamenti. Nonostante questa distanza teorica profonda, le due prospettive convergono su una concezione di desiderio come forza generativa che, quando neutralizzata – sia per man-

Effects of Reading

canza di riconoscimento simbolico, sia per effetto delle strutture sociali che lo deviano e lo addomesticano – priva i soggetti della possibilità stessa di trasformare la propria condizione. Va, tuttavia, precisato che per Deleuze e Guattari il desiderio non deve essere relegato esclusivamente a una dimensione interiore e privata, riconoscendone invece la natura costitutivamente sociale, produttiva e politica.

La condizione contemporanea, caratterizzata dalla *liquidità* dei legami e degli orizzonti (Bauman, 2008, 2009, 2017), sembra produrre un'eclissi del desiderio autentico, dove la tensione desiderante lascia progressivamente spazio al godimento compulsivo e alla soddisfazione immediata del bisogno. Il desiderio, nella sua struttura temporale costitutiva, che implica mancanza, attesa e progettualità, viene travolto dalla logica della gratificazione istantanea che pervade gli ambienti digitali e le pratiche di consumo (Recalcati, 2019, 2020). Questo aspetto è stato evidenziato anche da Orsenigo (2012, 2013, 2018), secondo la quale i giovani di oggi appaiono espropriati della possibilità stessa di vivere quell'esperienza di finitezza che restituisce spessore al desiderio. In altre parole, gli adolescenti non vivono a partire dal futuro che li attende, ma in un eterno presente che preclude ogni autentica progettualità. Se un soggetto ha perso la capacità di desiderare, perché le condizioni sociali, materiali e simboliche in cui vive gliel'hanno preclusa, il compito dell'educazione è, innanzitutto, risvegliarla. Da qui l'importanza di una pedagogia critica del desiderio capace di mostrare come il campo di possibilità del desiderio sia strutturalmente mediato dalle posizioni intersezionali degli individui. Ciò che è socialmente consentito desiderare non è indipendente dal genere, dall'appartenenza etnica, dalla classe sociale, dalle condizioni di abilità e dalla provenienza geografica. Ogni asse intersezionale modifica radicalmente lo spazio del desiderabile, del pensabile e del possibile. Rendere visibili i vincoli – simbolici e materiali – che delimitano questo spazio costituisce il primo passo per rinegoziarne i termini. In questa prospettiva, il desiderio è un fatto eminentemente relazionale, sociale e politico, che interpella direttamente la responsabilità delle istituzioni educative. Una pedagogia che intenda porsi come pratica di apertura verso il futuro, deve necessariamente interrogarsi su quali desideri stia rendendo pensabili o impensabili, quali voci stia ascoltando e quali stia silenziando, quali spazi stia costruendo o precludendo (Freire, 2002).

4. Lettura ad alta voce e pratiche narrative come dispositivi generativi del desiderio

È a partire da questo quadro teorico che la lettura ad alta voce e le pratiche autobiografico-narrative acquistano una rilevanza pedagogica specifica (Batini, 2022, 2023, 2024; Cambi, 2002; Demetrio, 1995, 1999; Gamelli, 2003). Se il desiderio necessita di spazi di espressione, di narrazioni alternative e di esperienze di riconoscimento per potersi dispiegare, allora le pratiche di lettura e narrazione si configurano come dispositivi formativi privilegiati per la sua riattivazione. La narrazione, come ha evidenziato la tradizione pedagogica dell'approccio autobiografico (Biffi, 2010; Cambi, 2002; Demetrio, 1995; Orbeti et al., 2005), dà forma all'esperienza e, nel farlo, attiva un duplice processo formativo per cui rileggere la propria storia significa, al contempo, mettere in moto un nuovo percorso di autoformazione. In termini pedagogici, fare autobiografia è formarsi due volte (Cambi, 2002). Scrivere o raccontare la propria esperienza consente di posizionarsi come soggetti della propria storia, esercitare quella che potremmo definire un'*agency narrativa*, intesa come la capacità di riconfigurarsi come autori del proprio racconto esistenziale. Si tratta, in ultima analisi, di una pratica di cura di sé nel senso foucaultiano del termine (Foucault, 1992), capace di restituire al soggetto adolescente quella forza identitaria che la retorica della crisi tende sistematicamente a negargli. La pratica autobiografica, inoltre, può aiutare a portare alla luce ciò che si nasconde nella coscienza del soggetto, liberando così spazi per una sua riformulazione consapevole.

La lettura ad alta voce, in questo quadro, svolge una funzione di mediazione cruciale. L'incontro con testi letterari significativi, letti e condivisi in classe, produce almeno tre effetti rilevanti per la riattivazione del desiderio. In primo luogo, la lettura condivisa amplia l'orizzonte del pensabile: attraverso le storie, i

Effects of Reading

soggetti entrano in contatto con possibilità esistenziali, desideri ed esperienze che trascendono l'esperienza presente, allargando il repertorio di ciò che è immaginabile e desiderabile (Morani, 2023). In secondo luogo, essa attiva processi di identificazione e distanziamento, che consentono ai soggetti di rielaborare la propria esperienza alla luce di quella narrata, innescando quel deutero-apprendimento – l'*apprendere ad apprendere* – che Bateson (1977) ha individuato come il livello più profondo e duraturo della formazione. In terzo luogo, la dimensione condivisa e comunitaria della lettura ad alta voce crea uno spazio relazionale nel quale il desiderio può essere espresso, accolto e riconosciuto, sottraendolo all'isolamento individuale. Accanto a questi aspetti, è interessante affiancare un'altra categoria pedagogica: l'ironia. Questa consente, infatti, al soggetto di prendere quella distanza critica dalla realtà che lo circonda, aprendolo a una riconfigurazione creativa del suo rapporto con il mondo (Cambi & Giambalvo, 2008; Carletti, 2024, 2025; Marchetti et al., 2022). Per l'adolescente, l'ironia può costituire uno strumento privilegiato per rielaborare le contraddizioni dell'esperienza senza esserne sopraffatto, attivando quel pensiero laterale (De Bono, 2001) che consente di immaginare alternative.

5. L'esperienza del laboratorio "L'ironia e il desiderio": un dispositivo formativo integrato

Quanto fin qui delineato a livello teorico, trova una declinazione operativa nell'esperienza del laboratorio "*L'ironia e il desiderio: leggere per pensare, sognare e crescere*", realizzato nell'ambito del progetto "*Leggere: forte!*" promosso dalla Regione Toscana (Mancaniello & Carletti, 2025). Il laboratorio ha coinvolto nel corso dell'anno scolastico 2025/26 novantanove studenti, di cui il 57,6% femmine e il 35,4% maschi, appartenenti a 15 classi diverse. Queste a loro volta afferiscono a quattro scuole (due secondarie di I grado e due Istituti superiori) della Toscana che hanno aderito sia alla politica di *Leggere: forte!*, sia alla relativa ricerca promossa dall'Università di Siena. Il laboratorio è stato progettato da un team di ricercatori, come un dispositivo formativo integrato e modulare, articolato in quattro incontri successivi che declinano operativamente il nesso tra lettura ad alta voce, ironia e riattivazione del desiderio. Ciascun incontro è condotto da un ricercatore/ricercatrice, alla presenza dell'insegnante di classe. Il primo incontro si configura come fase di *attivazione*. L'accesso al tema del desiderio e dell'ironia, avviene mediante strategie differenziate per ordine di scuola: brainstorming associativo attraverso post-it per la secondaria di primo grado, confronto con citazioni letterarie per quella di secondo grado. Questa scelta risponde a una precisa consapevolezza pedagogica: il desiderio, per poter essere tematizzato all'interno del gruppo-classe, necessita di condizioni che lo facciano percepire come un tema vicino a quelli che sono i bisogni degli adolescenti. L'ironia funziona, invece, come dispositivo di abbassamento delle rigidità emotive, creando quello che potremmo definire uno spazio pedagogico sicuro, un contesto nel quale è possibile nominare il desiderio senza sentirsi esposti al giudizio (Cerritelli, 2013).

Il secondo incontro costituisce il nucleo del dispositivo e prevede la lettura ad alta voce di un brano letterario seguita da un esercizio di scrittura autobiografica. I testi proposti – selezionati in base all'età dei partecipanti tra opere quali *Wonder* di Palacio, *Diario di una schiappa* di Kinney, *Frenk-ly in love* di Yoon, per fare alcuni esempi – sono accomunati dal fatto che i protagonisti narrano esperienze di desideri quotidiani (essere accettati, trovare il proprio posto nel gruppo, essere visti oltre l'apparenza) attraverso il filtro dell'auto-ironia. La lettura viene condotta con tono colloquiale, seguita da pause e silenzi che consentono ai partecipanti di posizionarsi emotivamente rispetto al testo. Solo successivamente si apre la fase dialogica, nella quale domande aperte, quali ad esempio "Cosa desidera davvero il protagonista?" oppure "L'ironia

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

lo aiuta a raggiungere il suo obiettivo?”, guidano gli studenti a riconoscere il legame tra desiderio e ironia senza bisogno di nominarli come categorie teoriche. La fase di scrittura richiede poi ai partecipanti di riscrivere un episodio della propria vita in chiave ironica: un momento in cui si sono sentiti diversi, inadeguati, esposti allo sguardo dell’altro. Questa operazione produce un duplice effetto formativo: da un lato, il brano letterario funge da catalizzatore narrativo, offrendo modelli di elaborazione del desiderio attraverso lo sguardo critico dell’ironia; dall’altro, la riscrittura ironica dell’esperienza personale consente quella doppia formazione di cui parla Cambi (2002): si rilegge il proprio vissuto e, nel farlo, si attiva un nuovo processo di significazione che sottrae l’esperienza alla fissità del dato. In alternativa a questa attività si chiede agli studenti di scrivere un desiderio reale che hanno per il futuro, cercando di immaginare un possibile ostacolo ironico. La domanda-guida che chiude il percorso: “L’ironia può aiutarci a non arrenderci quando le cose non vanno come vogliamo?”, produce un movimento circolare che dalla lettura conduce alla riflessione su di sé e alla proiezione nel futuro (Salvato, 2024).

Il terzo incontro è dedicato alla scrittura creativa, nella quale i partecipanti inventano brevi racconti o dialoghi in cui un desiderio si realizza in modo inaspettato e ironico. L’obiettivo è stimolare il pensiero divergente e l’immaginazione. Questa fase è particolarmente rilevante nel quadro teorico proposto, poiché lavora direttamente sulla dimensione generativa del desiderio, ovvero sulla possibilità di immaginare futuri diversi dal presente. Il quarto incontro, infine, parte da un esempio-stimolo che è quello della scrittura di *fake news ironiche*, come ad esempio la notizia degli “Smartphone vietati ai genitori!”, che consente agli studenti di ribaltare gli stereotipi generazionali e decostruire le narrazioni dominanti sul rapporto tra adolescenti e tecnologie. In questo modo, l’ironia diviene dispositivo critico collettivo, capace di mettere in discussione le cornici di pensiero date per scontate (Cardona Russo, 2017; Carletti, 2024).

Il laboratorio – ancora in corso – si inserisce all’interno di un più ampio percorso di *Ricerca-Azione Partecipativa* (RAP), promosso dall’Università di Siena, il cui disegno metodologico prevede il coinvolgimento attivo di insegnanti, studenti e ricercatori come co-protagonisti del processo conoscitivo (Mortari & Ghirotto, 2019). La raccolta dei dati si articola in una strategia di triangolazione mista, che integra strumenti quantitativi e qualitativi. Sul versante quantitativo, sono previste somministrazioni di questionari *ex ante* ed *ex post* volte a rilevare l’evoluzione di indicatori quali comprensione del testo, empatia, motivazione alla lettura, benessere emotivo, percezione dell’agency e clima di classe, nel quadro delle competenze delineate dal *LifeComp* europeo (Sala et al., 2020). Sul versante qualitativo, la raccolta prevede griglie di osservazione strutturata compilate dai ricercatori durante i laboratori, la raccolta sistematica degli artefatti prodotti dagli studenti (testi autobiografici, scritture creative, *fake news ironiche*) e focus group conclusivi con docenti e studenti. L’analisi qualitativa verrà condotta secondo un approccio fenomenologico-ermeneutico, orientato a far emergere i significati che i partecipanti attribuiscono all’esperienza della lettura ad alta voce e della scrittura in chiave ironica, con particolare attenzione alle dimensioni del desiderio, dell’agency narrativa e del riconoscimento reciproco.

6. Conclusioni: riaprire possibilità, ripensare l’educazione

Le argomentazioni sviluppate in questo contributo convergono verso una tesi centrale, ovvero – se si accetta che il problema non risiede nei soggetti adolescenti, ma nelle condizioni simboliche e materiali che ne limitano le possibilità – allora anche le domande che orientano l’agire educativo cambiano radicalmente. Non si tratta più di chiedersi “come intervenire sulla crisi adolescenziale”, bensì: “quali spazi di confronto e riflessione stiamo costruendo?”, “Quali desideri stiamo soffocando o, al contrario, alimentando?” o, ancora, “Quali voci stiamo ascoltando e quali stiamo silenziando?”.

Se l’adolescenza è l’età della messa in discussione della realtà circostante, allora l’educazione non può che configurarsi come pratica di apertura all’inatteso. Una pratica che, anziché sorvegliare, contenere e

Effects of Reading

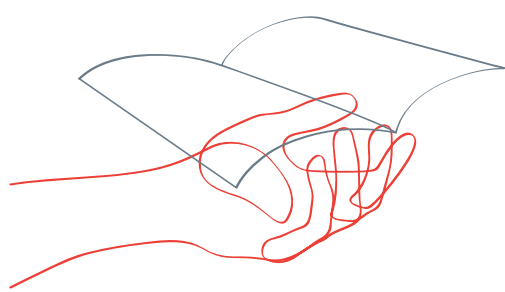
normalizzare, costruisca le condizioni affinché il desiderio possa esprimersi, circolare e orientare le vite dei ragazzi e delle ragazze. In questo orizzonte, la lettura ad alta voce e condivisa e le pratiche autobiografiche e narrative, si configurano come strumenti attraverso i quali gli adolescenti possono sperimentare forme di *agency*, rielaborare la propria esperienza e immaginare futuri diversi. La sfida che si pone alla ricerca pedagogica è, dunque, duplice. Da un lato, occorre proseguire nell'indagine empirica sugli effetti delle pratiche di lettura ad alta voce e delle pratiche autobiografiche in contesti adolescenziali, con particolare attenzione alla dimensione del desiderio e dell'immaginazione. Dall'altro, è necessario continuare a interrogare criticamente le narrazioni dominanti sull'adolescenza, rendendo visibili le operazioni di potere che le sostengono e le conseguenze che producono sui soggetti. E questo può essere fatto attraverso l'uso della categoria pedagogica dell'ironia (Mancaniello & Carletti, 2025). Solo così sarà possibile costruire un'educazione che sia all'altezza delle sfide della contemporaneità, capace cioè di sostenere la capacità di desiderare e, quindi, di trasformare il mondo.

Riferimenti bibliografici

- Ammaniti, M. (2018). *Adolescenti senza tempo*. Raffaello Cortina.
- Angelini, L., & Bertani, D. (Eds.). (2005). *L'adolescenza nell'epoca della globalizzazione*. Unicopli.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola*. FrancoAngeli.
- Barone, P. (2019). *Gli anni stretti. L'adolescenza tra presente e futuro*. FrancoAngeli.
- Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi.
- 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. (2024). *Leggere in classe ad alta voce. Un'introduzione al metodo della lettura ad alta voce condivisa*. Pensa Multimedia.
- Batini, F., & Evangelista, M. (2025). *Percorsi di orientamento narrativo*. Pensa Multimedia.
- Bauman, Z. (2008). *Vita liquida*. Laterza.
- Bauman, Z. (2009). *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*. Il Mulino.
- Bauman, Z. (2016). *Scrivere il futuro*. Castelvecchi.
- Bauman, Z. (2017). *Meglio essere felici*. Castelvecchi.
- Benasayag, M., (2016). *Oltre le passioni tristi. Dalla solitudine contemporanea alla creazione condivisa*. Feltrinelli.
- Benasayag, M., & Schmit, G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Feltrinelli.
- Biffi, E. (2010). *Scritture adolescenti. Esperienze di scrittura nella scuola secondaria*. Erickson.
- Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Laterza.
- Cambi, F., & Giambalvo, E. (2008). *Formarsi nell'ironia. Un modello postmoderno*. Sellerio.
- Cardona Russo, T. (2017). *Le peripezie dell'ironia. Sull'arte del rovesciamento discorsivo*. Meltemi.
- Carletti, C. (2024). *Il ruolo dell'ironia nella formazione dell'adolescente*. Pensa Multimedia.
- Carletti, C. (2025). L'ironia come strumento educativo: decostruire gli stereotipi e riscrivere le relazioni tra le differenze. *METIS*, 15(1), 122–143. DOI:10.30557/MT00330.
- Cerritelli, R. (2013). *La terapia dell'umorismo. Metodi e pratiche per il benessere personale e relazionale*. Carocci.
- Conrad, P. (2007). *The medicalization of society: On the transformation of human conditions into treatable disorders*. Johns Hopkins University Press.
- Corriero, M. (2022). Le adolescenze: passaggi di genere tra di-ritto alla scelta, consapevolezza e prospettiva pedagogico-educativa, *Pedagogia delle differenze – Bollettino della Fondazione «Vito Fazio-Allmayer»*, LI, 2, 41–58.
- De Bono, E. (2001). *Creatività e pensiero laterale*. Bur.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1975). *L'Anti-Edipo. Capitalismo e schizofrenia*. Einaudi. (ed. orig. 1972).
- Demetrio, D. (1995). *Raccontarsi*. Cortina.
- Demetrio, D. (1999). *L'educatore auto(bio)grafico*. Unicopli.

Effects of Reading

- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton & Company.
- Foucault, M. (1992). *Tecnologie del sé*. Bollati Boringhieri.
- Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. EGA. (ed. orig. 1968).
- Furedi, F. (2004). *Therapy culture: Cultivating vulnerability in an uncertain age*. Routledge.
- Galimberti, U. (2007). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Feltrinelli.
- Gamelli, I. (Ed.). (2003). *Il prisma autobiografico*. Unicopli.
- Gancitano, M., & Colamedici, A. (2018). *La società della performance. Come uscire dalla caverna*. Tlon.
- Giannini, L. (2017). *Adolescenza. Età delle Esplosioni*. Erasmo.
- Girard, R. (2012). *Geometrie del desiderio*. Raffaello Cortina.
- Kinney, J. (2013). *Diario di una schiappa. Si salvi chi può*. Il Castoro.
- Lopez, A. G. (2018). *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*. ETS.
- Mancaniello, M. R. (2018). *Per una pedagogia dell'adolescenza: società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*. Pensa Multimedia.
- 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>.
- Mancaniello, M. R., & Lavanga, F. (2024). Le rappresentazioni identitarie nell'adolescenza: tra identità fluide e interpretazioni di sé, oltre il genere. In F. Chello & S. Maltese (Eds.), *La formazione delle maschilità in adolescenza: uno sguardo pedagogico di genere sui contesti informali* (pp. 83–99). FrancoAngeli.
- Marchetti, A., Massaro, D., & Valle, A. (2022). *L'ironia in psicologia, confini, modalità, scopi*. FrancoAngeli.
- 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. 369–373). Erickson.
- Mortari, L., & Ghirotto, L. (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Carocci.
- Nussbaum, M. (1998). *Terapia del desiderio. Teoria e pratica nell'età ellenistica*. Vita e Pensiero.
- Orbetti, D., Staccioli, G. & Safina, R. (2005). *Raccontarsi a scuola: tecniche di narrazione autobiografica*. Carocci.
- Orsenigo, J. (2012). Educare al desiderio in tempo di crisi. *PEDAGOGIKA.IT*, 4, 32–37.
- Orsenigo, J. (2018). La scuola come esperienza di desiderio: saperi e incontri per la vita. *RICERCHE PEDAGOGICHE*, Anno LII, n. 208–209, Luglio-Dicembre 2018, 206–232.
- Orsenigo, J. (Ed.). (2013). *Desiderio e potere. Riflessioni pedagogiche*. Mimesis.
- Palacio, R. J. (2006). *Wonder*. Giunti.
- Pietropoli Charmet, G. (2008). *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*. Laterza.
- Recalcati, M. (2014). *La forza del desiderio*. Qiqajon.
- Recalcati, M. (2019). *Le nuove melanconie. Destini del desiderio nel tempo ipermoderno*. Raffaello Cortina Editore.
- Recalcati, M. (2020). *Ritratti del desiderio*. Raffaello Cortina.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence* (EUR 30246 EN). Publications Office of the EU. <https://doi.org/10.2760/302967>
- 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>
- Save the Children. (2026). *Stavo solo scherzando. Nuove evidenze sulla violenza nelle relazioni tra adolescenti*. Roma.
- Scierri, I. D. M., Toti, G., & Trapani, G. (2019). Didattica attiva e orientamento narrativo: un approccio integrato per favorire autostima, autoefficacia e resilienza. *Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 14(1), 193–220. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9192>
- Yoon, D. (2020). *Frank-ly in love*. Sperling&Kupfer.



Albi illustrati e lettura ad alta voce:
effetti socio-emotivi nella scuola primaria
Picture Books and Read-Aloud:
Social-Emotional Effects in Primary School

Mariagrazia Verbicaro

PhD Student, Dipartimento DIMED, Università degli Studi di Messina
mariagrazia.verbicaro@studenti.unime.it

Patrizia Oliva

Professore Associato, Dipartimento di Scienze della Salute, Università "Magna Graecia" di Catanzaro
poliva@unicz.it

ABSTRACT

Research on the effects of shared read-aloud has documented significant outcomes on children's social-emotional development, yet the specific contribution of the picturebook as a trimodal text in which verbal, iconic and graphic-design codes co-construct meaning remains a partially unexplored field. This study analyses the mechanisms through which picturebook read-aloud develops empathy, prosocial competences and attitudes toward collective responsibility in primary school, integrating the Italian tradition of picturebook studies with international empirical research on social-emotional learning. The analysis converges in the proposal of a didactic-laboratory model grounded in mediated reading (Chambers, 2006; Hamelin, 2012), shared philosophical inquiry and artistic production rooted in the methodological tradition of Bruno Munari, verifiable in ordinary school practice and consistent with the Italian National Curriculum Guidelines of 2012 (MIUR, 2012) and the Civic Education Guidelines of 2024 (MIUR, 2024).

Keywords: picturebook, read-aloud, social-emotional competences, primary school, empathy

La ricerca sugli effetti della lettura ad alta voce condivisa ha documentato ricadute significative sullo sviluppo socio-emotivo dei bambini in età scolare, ma il contributo specifico dell'albo illustrato come testo trimodale in cui codice verbale, codice iconico e dimensione grafico-progettuale co-costruiscono significati non riducibili a nessuno dei tre piani considerato isolatamente rimane un ambito parzialmente inesplorato. Il presente studio analizza i meccanismi attraverso cui la lettura ad alta voce dell'albo illustrato sviluppa empatia, competenze prosociali e attitudini alla responsabilità collettiva nella scuola primaria, integrando la tradizione italiana degli studi sull'albo illustrato con la ricerca empirica internazionale sull'apprendimento socio-emotivo. L'analisi converge nella proposta di un modello didattico-laboratoriale fondato su lettura mediata (Chambers, 2006; Hamelin, 2012), indagine filosofica condivisa e produzione artistica ancorata alla tradizione metodologica di Bruno Munari, verificabile nella pratica scolastica ordinaria e coerente con le Indicazioni nazionali per il curricolo del 2012 e con le Linee guida per l'educazione civica del 2024.

Parole chiave: albo illustrato, lettura ad alta voce, competenze socio-emotive, scuola primaria, empatia

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 5 | n. 1 | giugno 2026

Citation: Verbicaro, M., & Oliva, P. (2026). Albi illustrati e lettura ad alta voce: effetti socio-emotivi nella scuola primaria. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 5(1), 70-78. <https://doi.org/10.7347/EdL-01-2026-06>.

Corresponding Author: Mariagrazia Verbicaro | mariagraziaverbicaro@gmail.com

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

Pensa MultiMedia ISSN 2785-7050 | DOI: 10.7347/EdL-01-2026-06

Authorship/Attribuzioni: Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle autrici che ne condividono impianto e contenuti. In particolare, sono da attribuire a Mariagrazia Verbicaro i paragrafi 2-3-4 e a Patrizia Oliva i paragrafi 1-5.

Funding/Finanziamento: Nessun finanziamento esterno.

1. Introduzione

Gli interventi scolastici fondati su pratiche di narrazione condivisa migliorano le competenze emotive, le abilità prosociali e la regolazione del comportamento, con un incremento medio del rendimento scolastico dell'11% (Durlak et al., 2011) e una documentata persistenza dell'effetto ben oltre la durata dell'intervento, anche a distanza di sei mesi dalla sua conclusione (Taylor et al., 2017).

L'apprendimento socio-emotivo, definito da Weissberg et al. (2015) processo attraverso cui bambini e adulti acquisiscono e applicano le conoscenze, le attitudini e le competenze necessarie per riconoscere e gestire le emozioni, stabilire e raggiungere obiettivi, provare empatia e mantenere relazioni positive, costituisce ormai un riferimento internazionale consolidato nelle politiche educative e si è tradotto, nel contesto italiano, in pratiche didattiche specifiche centrate sulla lettura condivisa di albi illustrati.

In Italia, la pratica sistematica della lettura ad alta voce condivisa riduce il rischio di dispersione scolastica e rafforza il senso di appartenenza alla comunità educativa, con risultati particolarmente significativi nelle classi a forte eterogeneità socioculturale (Batini & Corsini, 2025).

L'esperienza di Capetti (2018), maturata in oltre un decennio di lavoro continuativo con albi illustrati nella scuola primaria, documenta che la lettura ad alta voce sistematica modifica qualitativamente il clima di classe, la qualità della discussione e i processi di costruzione condivisa del sapere, fornendo una base esperienziale a cui i modelli didattici proposti dalla ricerca empirica possono ancorarsi senza tradire la specificità del contesto scolastico italiano.

La struttura trimodale dell'albo illustrato, in cui codice verbale, codice iconico e dimensione grafico-progettuale (impaginazione, scelte tipografiche e cromatiche, elementi paratestuali) producono significati che nessuno dei tre piani considerato isolatamente potrebbe generare autonomamente, attiva processi cognitivi ed emotivi qualitativamente diversi da quelli prodotti dalla sola narrazione verbale (Hamelin, 2012; Terrusi, 2012).

L'albo illustrato educa il bambino alla complessità, all'ambiguità e alla capacità di assumere punti di vista plurali, competenze che la ricerca sull'apprendimento socio-emotivo identifica come componenti della consapevolezza sociale (Campagnaro, 2013; CASEL, 2020).

L'uso sistematico di albi illustrati nella scuola primaria produce effetti misurabili sul riconoscimento e sulla comunicazione delle emozioni, con differenze statisticamente significative rispetto ai gruppi di controllo (An, 2023; An & Casadei, 2024).

Nel panorama anglosassone, Lysaker et al. (2011) hanno documentato, su un campione di 47 bambini della scuola primaria seguiti per un anno scolastico, che la lettura ad alta voce di *picturebook* in piccoli gruppi produce miglioramenti rilevanti nella capacità di inferire stati mentali ed emotivi dei personaggi, costituendo un predittore robusto dello sviluppo empatico successivo.

Una rassegna sistematica della letteratura pedagogica italiana condotta su banche dati ERIC, PsycINFO e Google Scholar per il periodo 2010-2024, utilizzando le stringhe "albo illustrato AND apprendimento socio-emotivo", "picturebook AND social-emotional learning AND Italy" e "lettura ad alta voce AND competenze emotive AND scuola primaria", non ha restituito contributi che integrino sistematicamente i due filoni in un modello didattico con strumenti di valutazione specificati.

I lavori esistenti trattano separatamente la dimensione estetica e semiotica dell'albo illustrato (Campagnaro, 2013, 2017; Terrusi, 2012, 2017) e quella degli effetti SEL della lettura ad alta voce (Batini & Corsini, 2025; Corsini & Batini, 2024), senza proporre un'integrazione operativa verificabile.

Il riferimento più consolidato, sul piano metodologico della mediazione adulta, resta il protocollo conversazionale *Tell me* di Chambers (2006), che tuttavia non è stato finora integrato in modo organico con i criteri semiotici di selezione degli albi illustrati elaborati dalla tradizione italiana né con i domini di competenza socio-emotiva codificati a livello internazionale.

Il presente studio si propone di colmare questo divario, identificando i meccanismi specifici attraverso

Effects of Reading

cui la lettura ad alta voce dell'albo illustrato produce effetti socio-emotivi e proponendo un modello didattico-laboratoriale fondato su pratiche verificabili nella scuola primaria, in coerenza con le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (MIUR, 2012) e con le Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica (MIUR, 2024).

2. Struttura semiotica e processi socio-emotivi

La specificità dell'albo illustrato rispetto alle altre forme di narrazione per l'infanzia risiede nella complessità semiotica dello strumento testuale, che integra codice verbale, codice iconico e dimensione grafico-progettuale in un'architettura significante unitaria.

Sebbene la letteratura critica anglosassone abbia tradizionalmente descritto l'albo come testo bimodale (Nikolajeva & Scott, 2006), la riflessione italiana più recente (Hamelin, 2012; Terrusi, 2012, 2017) ha messo in luce quanto la dimensione grafico-progettuale partecipi attivamente alla costruzione del significato narrativo, rendendolo uno strumento trimodale.

Tale concezione trova del resto un fondamento storico e sperimentale di lunga durata nella riflessione di Bruno Munari sulla materialità del libro per bambini, dai *Libri illeggibili* (1949) ai *Prelibri* (Munari, 1980), oggetti editoriali in cui formato, materiali e sequenza progettuale sono assunti quali componenti significanti a pieno titolo.

Lo spazio interpretativo dell'albo illustrato nasce dalla tensione tra ciò che il testo verbale dice, ciò che le immagini mostrano e ciò che la dimensione grafica suggerisce (Terrusi, 2012), collocando il lettore in una posizione attiva di costruzione del senso piuttosto che di ricezione passiva.

Le possibili relazioni tra testo e immagine sono state sistematizzate in un *continuum* che va dalla simmetria piena, in cui i due codici si confermano reciprocamente, alla contraddizione esplicita, in cui ciò che il testo afferma è smentito dall'immagine o viceversa (Nikolajeva & Scott, 2006).

Le relazioni più complesse attivano i processi cognitivi ed emotivi più ricchi perché obbligano il lettore a produrre un'interpretazione propria attraverso l'integrazione di informazioni discordanti, infatti, la lettura multimodale richiede le stesse competenze metacognitive che la ricerca SEL identifica quali componenti dell'autogestione e della consapevolezza di sé (Kress & Van Leeuwen, 2006).

Il meccanismo socio-emotivo più documentato è lo sviluppo dell'empatia narrativa, intesa quale risposta emotiva che si attiva quando il lettore si proietta nella prospettiva del personaggio (Keen, 2007).

La ricerca neuroscientifica ha mostrato che la lettura di narrazioni finzionali attiva le stesse reti neurali coinvolte nella comprensione delle esperienze reali, producendo una simulazione *embodied* dell'esperienza altrui che costituisce il substrato biologico dell'empatia (Mar & Oatley, 2008).

Nell'albo illustrato ciò è amplificato dalla dimensione visiva in quanto le espressioni facciali, le posture e le relazioni spaziali tra i personaggi forniscono indizi emotivi che la sola narrazione verbale non può trasmettere con la stessa immediatezza e precisione.

I bambini della scuola primaria esposti a letture ad alta voce sistematiche di albi illustrati mostrano miglioramenti significativi nel riconoscimento delle espressioni emotive e nella capacità di attribuire stati mentali ai personaggi, competenza definita *letteracità emotiva* (Nikolajeva, 2014) e connessa allo sviluppo della teoria della mente (Baron-Cohen, 2011; An & Casadei, 2024).

Il corpus di albi illustrati analizzato nel presente studio è stato selezionato secondo tre criteri convergenti:

- la rilevanza documentata nella letteratura critica e pedagogica internazionale;
- la rappresentatività rispetto ai cinque domini di competenza socio-emotiva identificati da CASEL (2020), ovvero consapevolezza di sé, autogestione, consapevolezza sociale, competenze relazionali e *decision making* responsabile;

Effects of Reading

– la disponibilità di analisi pedagogiche o studi didattici che ne abbiano documentato l'uso in contesti scolastici con bambini di età primaria.

Sono stati inclusi, altresì, testi per i quali esistono analisi pedagogiche sistematiche condotte da ricercatori specializzati, coerentemente con la natura dello studio teorico che richiede per ogni testo la presenza di una letteratura critica consolidata.

La *Trilogia del limite* di Lee (2003, 2008, 2010, 2012) soddisfa i criteri di selezione attraverso le analisi pedagogiche sistematiche di Campagnaro (2013) e Terrusi (2012, 2017), che ne documentano l'uso in contesti formativi con bambini e con insegnanti.

In *L'onda* (Lee, 2008) il personaggio principale impara che la realtà eccede qualsiasi proiezione desiderativa; in *Ombra* (Lee, 2010) sperimenta la dimensione oscura e creativa dell'immaginazione; in *Mirror* (Lee, 2003) scopre che l'identità si costruisce sempre nella relazione con ciò che è altro da sé.

Le tre esperienze narrative corrispondono a processi di autogestione, consapevolezza di sé e consapevolezza sociale rispettivamente, i tre domini SEL che CASEL (2020) identifica fondativi degli altri due.

In *Linee* (Lee, 2017) il segno grafico diventa strumento di comunicazione e creazione condivisa, attivando le competenze relazionali attraverso un processo di costruzione del significato che la ricerca sulla lettura ad alta voce identifica efficace per lo sviluppo prosociale (Ellis & Mourão, 2021).

Nel paese dei mostri selvaggi di Sendak (1969) è il testo della letteratura illustrata internazionale più analizzato in relazione allo sviluppo socio-emotivo: la ricerca di Kidd e Castano (2013), condotta su popolazioni adulte e successivamente replicata in adattamenti per bambini in età scolare, ha mostrato che la lettura di narrazioni caratterizzate da alta complessità psicologica dei personaggi produce miglioramenti significativi nella teoria della mente e nella capacità di regolazione emotiva.

Il viaggio di Max, che viene mandato a letto senza cena e raggiunge nella sua fantasia un paese abitato da mostri che riesce a dominare per poi scegliere consapevolmente di tornare a casa, esplora la zona di confine tra impulso e autoregolazione, infatti, i mostri, rappresentati con espressioni facciali ambigue che oscillano tra la minaccia e il desiderio di gioco, traducono in immagine la complessità interna della vita emotiva del bambino (Sklad et al., 2012).

Swimmy, Frederick e Pezzettino di Lionni (1963, 1967, 2006) elaborano una poetica della cooperazione e del riconoscimento reciproco che traduce in forma narrativa i principi della consapevolezza sociale e della gestione responsabile delle relazioni (CASEL, 2020).

In *Swimmy* la piccola creatura rossa che organizza i pesci per formare un pesce più grande insegna che utilizza le differenze quali risorse, assegnando a ciascuno un ruolo preciso e insostituibile.

In *Frederick* il topolino che raccoglie colori e parole mentre gli altri accumulano cibo mostra che il contributo artistico e immateriale alla vita della comunità ha un valore civico pari a quello materiale.

In *Pezzettino* il protagonista che non sa di essere intero apprende che l'identità è esperienza di unicità irriducibile, trasformando la differenza in risorsa con una precisa valenza psicologica riconducibile a principi che la ricerca SEL identifica in fondamento della consapevolezza di sé e dell'autoefficacia (Campagnaro & Ferrari, 2024).

3. Lettura ad alta voce, empatia narrativa ed empatia interculturale

L'empatia interculturale rappresenta una delle competenze socio-emotive più urgenti nel contesto scolastico italiano contemporaneo, infatti, la simulazione *embodied* dell'esperienza altrui (Mar & Oatley, 2008) produce effetti particolarmente significativi quando il personaggio con cui il lettore si identifica appartiene a un gruppo culturale diverso dal proprio, traducendo l'empatia narrativa in riduzione del pregiudizio di intergruppo e in aumento della disponibilità al contatto.

Uno studio condotto su bambini italiani della scuola primaria ha documentato che la lettura ad alta

Effects of Reading

voce di narrazioni con personaggi appartenenti a gruppi stigmatizzati (Vezzali et al., 2015) produce riduzioni significative del pregiudizio implicito misurate attraverso lo *Implicit Association Test*, con effetti più marcati nei bambini con maggiore capacità di identificazione con il personaggio.

La letteratura per l'infanzia funge da specchio quando riflette l'esperienza del bambino, da finestra quando mostra mondi diversi e da porta scorrevole quando invita ad attraversare le differenze (Bishop, 1990, pp. IX-XI), rendendo immediata e concreta l'esperienza dell'alterità e abbassando le resistenze cognitive che la narrazione verbale astratta può incontrare.

L'approdo (Tan, 2008), *silent book* realizzato con illustrazioni in stile fotografico vintage che simulano un album di famiglia, è il testo più citato nella letteratura internazionale sull'esperienza migratoria, privo di testo verbale il volume costringe il lettore ad abitare lo spaesamento del migrante attraverso immagini di straordinaria densità simbolica, producendo un'identificazione empatica che nessuna descrizione verbale potrebbe generare.

L'uso di *silent book* in contesti scolastici plurilingui produce effetti significativi sulla riduzione del pregiudizio e sul rafforzamento delle competenze di decentramento cognitivo, poiché il testo senza parole elimina la barriera linguistica e pone tutti i lettori nella medesima posizione di costruttori attivi del significato, indipendentemente dalla loro competenza nella lingua di scolarizzazione (Grilli & Terrusi, 2014).

L'albo illustrato senza parole (Terrusi, 2020) rappresenta per definizione un testo inclusivo, poiché il significato è sempre negoziato nella relazione tra lettore e immagine, rendendolo uno strumento particolarmente adatto ai contesti scolasticcontemporanei, caratterizzati da una presenza crescente di bambini con *background* linguistici diversi dall'italiano.

La rappresentazione di corpi e identità non normativi negli albi illustrati produce nei bambini una disposizione attiva al riconoscimento della differenza come risorsa, ne *I cinque malfatti* di Alemagna (2014) i cinque protagonisti, che non corrispondono ad alcun canone di normalità e che trovano nella propria differenza la priorità di un'avventura comune, costruiscono una narrativa dell'inclusione che passa attraverso il riconoscimento reciproco delle specificità. Il potenziale pedagogico degli albi illustrati sulla migrazione (Filograsso, 2021, 2023) è stato documentato attraverso l'analisi sistematica di numerosi testi italiani e internazionali, mostrando proprio che la narrazione visiva produce non solo processi empatici ma che gli effetti sono particolarmente marcati quando la lettura è integrata in percorsi didattici strutturati con obiettivi esplicitamente interculturali.

L'uso sistematico di albi illustrati che tematizzano la differenza culturale produce effetti positivi sull'empatia interculturale nei bambini della scuola primaria, con risultati significativi sia nelle classi monolingui sia in quelle plurilingui (Campagnaro & Ferrari, 2024; Grilli & Terrusi, 2014).

4. Un modello didattico-laboratoriale per la scuola primaria

La sistematicità, l'integrazione nel curriculum ordinario, la qualità della mediazione adulta e la valutazione degli esiti attraverso strumenti standardizzati determinano l'efficacia di un intervento di apprendimento socio-emotivo (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017).

Il modello didattico-laboratoriale che si propone si distingue dai percorsi già documentati nella letteratura per tre caratteristiche specifiche:

- l'integrazione esplicita tra criteri di selezione semiotica degli albi illustrati e obiettivi SEL misurabili, a differenza dei percorsi di lettura ad alta voce non strutturati in cui ogni testo è selezionato in base alla sua capacità di attivare specifici processi emotivi documentati dalla letteratura critica e ogni incontro è ancorato a un obiettivo SEL preciso appartenente a uno dei cinque domini CASEL (2020);
- l'uso sistematico della produzione artistica come strumento di elaborazione emotiva accanto alla discussione verbale, poiché la ricerca ha documentato che la produzione di immagini in risposta a stimoli

Effects of Reading

- narrativi produce una riduzione del cortisolo misurabile e un aumento del senso di autoefficacia emotiva (Kaimal et al., 2016), effetti che si distinguono da quelli prodotti dalla sola discussione verbale;
- la specificazione di strumenti di valutazione standardizzati, che differenzia il modello proposto dalla maggior parte dei contributi teorici disponibili sulla lettura ad alta voce e lo sviluppo socio-emotivo.

La lettura ad alta voce mediata costituisce la pratica fondativa del modello, si integrano due tradizioni distinte ma convergenti, ovvero, lo strumento italiano di lettura mediata elaborato da Hamelin (2012) e il protocollo conversazionale *Tell me* di Chambers (2006), riferimento consolidato nella didattica anglosassone della lettura.

Il protocollo così costituito si articola in tre momenti: una prima esplorazione visiva autonoma in cui il bambino costruisce la propria interpretazione senza vincoli, una lettura condivisa ad alta voce in cui l'adulto media il significato senza ridurlo a un messaggio univoco e una discussione strutturata in cui le interpretazioni individuali si confrontano e si arricchiscono reciprocamente.

La discussione segue le quattro tipologie di domande di base proposte da Chambers (2006): ciò che ha colpito (“mi piace”), ciò che ha disturbato (“non mi piace”), ciò che ha incuriosito o lasciato perplessi (“mi turba” / “mi incuriosisce”) e ciò che si è riconosciuto come *pattern* ricorrente (“le connessioni”).

L'articolazione così strutturata è già sperimentata in centinaia di sessioni di lettura nella scuola primaria italiana (Capetti, 2018) e si è rivelata particolarmente adatta alle classi a forte eterogeneità socioculturale poiché legittima ogni risposta del bambino come contributo valido alla costruzione condivisa del significato.

La qualità della mediazione adulta è il predittore più potente degli effetti socio-emotivi, un insegnante che pone domande aperte centrate sulle immagini, che sospende il giudizio interpretativo e che valorizza le risposte emotive dei bambini crea un apprendimento socio-emotivo autentico (Ellis & Mourão, 2021).

Le domande sulle immagini producono risposte significativamente più ricche ed elaborate rispetto a quelle centrate sul testo verbale, con effetti significativi nei bambini che mostrano difficoltà nella lettura autonoma (Lambert, 2015).

La formazione degli insegnanti all'uso del protocollo è necessario per l'efficacia del modello, poiché gli interventi condotti con formazione specifica producono dimensioni dell'effetto maggiori rispetto a quelli condotti da docenti non formati (Durlak et al., 2011).

L'indagine filosofica condivisa a partire dall'albo illustrato costituisce la pratica intermedia del modello, le domande filosofiche autentiche generate dall'albo illustrato, sulla cooperazione con *Swimmy* (Lionni, 1963), sulla diversità con *I cinque malfatti* di Alemagna (2014), sulla responsabilità con *Nel paese dei mostri selvaggi* di Sendak (1969), sono già iscritte nei testi nelle loro strutture narrative e visuali e la loro elaborazione condivisa produce un apprendimento simultaneamente concettuale e affettivo.

I laboratori di arte e narrazione costituiscono la parte conclusiva del percorso, con riferimento alla concezione del libro per bambini sviluppata da Bruno Munari, nell'arco di quasi cinquant'anni di sperimentazione editoriale e pedagogica attraverso i *Libri illeggibili* (1949), i *Prelibri* (1980), e nella vasta produzione di libri-oggetto.

Il libro è inteso oggetto multisensoriale che sollecita simultaneamente percezione tattile, visiva ed emotiva, e in cui il bambino è costruttore attivo di significato attraverso l'esplorazione e la manipolazione (Restelli, 2002).

La produzione munariana è costituita da opere fatte esclusivamente da carte di colori, formati, pieghe e tagli diversi che comunicano attraverso una sintassi puramente visivo-tattile in assenza di qualsiasi codice verbale.

I *Prelibri* (Munari, 1980), sono dodici piccoli volumi destinati ai bambini in età prescolare, ciascuno realizzato con materiali e formati differenti quali legno, stoffa, plastica, cartone forato, fogli traslucidi in cui il libro è ripensato come oggetto multisensoriale.

L'autore negli scritti teorici *Fantasia* (Munari, 1977) e *Da cosa nasce cosa* (Munari, 1981), affianca al

Effects of Reading

codice verbale e a quello iconico una dimensione propriamente materiale e progettuale, peso, formato, texture, suono delle pagine, sequenza dei materiali, ritmo del voltapagina che partecipa attivamente alla costruzione del significato e dell'esperienza emotiva.

Il principio metodologico cardine del *Metodo Bruno Munari* è quello di *non dire cosa fare ma come fare* e condivide con il protocollo di lettura mediata di Chambers (2006) il rifiuto del modello trasmissivo a favore di un'epistemologia della scoperta in cui il sapere emerge dalla relazione attiva del bambino con materiali simbolicamente densi.

I laboratori si articolano attraverso consegne aperte che invitano il bambino a rispondere al testo letto con produzioni proprie quali immagini, collage, libri-oggetto, sequenze narrative visive, libri tattili, senza modelli predefiniti da imitare, il bambino che ha attraversato in qualità di lettore la struttura trimodale dell'albo può tradurre l'esperienza emotiva nella stessa pluralità di codici (verbale, iconico, grafico-progettuale) che ha incontrato nella pagina.

La produzione artistica così intesa amplifica gli effetti della lettura ad alta voce sullo sviluppo emotivo poiché attiva processi di elaborazione dell'esperienza emotiva attraverso canali non verbali (Kaimal et al., 2016), con risultati documentati in contesti italiani attraverso percorsi integrati di letteratura per l'infanzia e pratiche artistiche (Campagnaro & Ferrari, 2024).

Il percorso è centrato su albi illustrati ancorati a specifici domini di competenza socio-emotiva: la consapevolezza di sé con *Pezzettino* di Lionni (2006), la consapevolezza sociale con *L'approdo* di Tan (2008), le competenze relazionali con *I cinque malfatti* di Alemagna (2014) e la regolazione emotiva con *Nel paese dei mostri selvaggi* di Sendak (1969).

La valutazione degli esiti prevede la scala SSIS, *Social Skills Improvement System* (Gresham & Elliott, 2008), strumento utilizzato in studi italiani sull'apprendimento socio-emotivo a scuola tra cui Cavioni et al. (2020), per la misurazione delle competenze prosociali, e la scala ERC, *Emotion Regulation Checklist* (Shields & Cicchetti, 1997), utilizzata in contesti italiani in studi sull'autoregolazione emotiva nella scuola primaria tra cui Ornaghi et al. (2015), per la misurazione della regolazione emotiva, integrate con l'osservazione sistematica delle produzioni artistiche (Maraschiello & Massagli, 2025).

5. Conclusioni

L'albo illustrato, letto ad alta voce secondo protocolli didattici fondati sulla ricerca empirica, costituisce uno strumento privilegiato per lo sviluppo delle competenze socio-emotive nella scuola primaria.

Lo sviluppo dell'empatia narrativa attraverso la struttura trimodale del testo, il rafforzamento delle competenze prosociali mediante la discussione condivisa fondata sul protocollo conversazionale di Chambers (2006), la costruzione di attitudini alla responsabilità collettiva e l'educazione all'empatia interculturale sono meccanismi supportati da una convergenza di evidenze internazionali e italiane che ne documentano l'efficacia in contesti scolastici diversi per cultura, lingua e composizione sociale.

L'integrazione sistematica tra la ricerca empirica sull'apprendimento socio-emotivo e la tradizione italiana degli studi sull'albo illustrato, arricchita dal dialogo con il protocollo conversazionale di Chambers (2006), con la pratica scolastica documentata da Capetti (2018) e con la tradizione laboratoriale munariana, apre una prospettiva di ricerca che questo contributo delinea nella sua architettura teorica e metodologica, rinviando la verifica empirica a disegni sperimentali futuri.

In coerenza con le Indicazioni nazionali per il curricolo (MIUR, 2012), con le Linee guida per l'educazione civica (MIUR, 2024) e con l'Obiettivo 4 dell'Agenda 2030 (UNESCO, 2016), che richiedono la formazione di attitudini cognitive, affettive e relazionali capaci di rispondere alla complessità del contesto educativo contemporaneo.

Riferimenti bibliografici

- Alemagna, B. (2014). *I cinque malfatti*. Topipittori.
- An, P. (2023). Uno studio comparativo utilizzando un albo illustrato per l'educazione emotiva nella scuola primaria in Cina e in Italia. In L. Dozza, P. Ellerani, & A. Parola (Eds.), *Ricerca partecipativa e formazione sistemica* (pp. 463–480). Pensa Multimedia.
- An, P., & Casadei, R. (2024). When fear knocks on the door: The case of a picture book social-emotional learning in early childhood in China and Italy. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 23(2), 19–43. <https://doi.org/10.14605/ISS2322402>
- Baron-Cohen, S. (2011). *Zero degrees of empathy*. Penguin UK.
- Batini, F., & Corsini, C. (Eds.). (2025). *Aloud! Against early school leaving: Effetti equitativi della lettura ad alta voce condivisa nelle scuole secondarie di primo grado*. FrancoAngeli.
- Bishop, R. S. (1990). Mirrors, windows, and sliding glass doors. *Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom*, 6(3), ix–xi.
- Campagnaro, M. (2013). Educare lo sguardo. Riflessioni pedagogiche sugli albi illustrati. *Encyclopaideia: Rivista di Fenomenologia, Pedagogia, Formazione*, XVII(35), 89–108.
- Campagnaro, M. (2017). *Il cacciatore di pieghe. Figure e tendenze della letteratura per l'infanzia contemporanea*. Pensa Multimedia.
- Campagnaro, M., & Ferrari, L. (2024). Children's literature, ecocritical dialogues and social-emotional learning: Developing integrated teaching practices. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 9(1). <https://doi.org/10.3280/exioa1-2024oa18035>
- Capetti, A. (2018). *A scuola con gli albi: Insegnare con la bellezza delle parole e delle immagini*. Topipittori.
- CASEL. (2020). *What is SEL?* <https://casel.org/what-is-sel/>
- Cavioni, V., Grazzani, I., & Ornaghi, V. (2020). Social and emotional learning in Italy: A systematic review of intervention programs in school settings. *International Journal of Emotional Education*, 12(1), 79–101.
- Chambers, A. (2006). *Il piacere di leggere e come non ucciderlo: Come imparare a leggere con i bambini e i ragazzi* (G. Grilli, Trans.). Sonda. (Original works published 1991, 1993)
- Corsini, C., & Batini, F. (2024). Prevenire la dispersione scolastica con la lettura ad alta voce condivisa nelle scuole secondarie di primo grado. *Cadmo: Giornale Italiano di Pedagogia Sperimentale*, 1, 45–60.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Ellis, G., & Mourão, S. (2021). Demystifying the read-aloud. *English Teaching Professional*, 136, 22–25.
- Filigrasso, I. (2021). Becoming human. From cultural memory to new senses of belonging: Stories of migration in contemporary picture books. *MeTis. Mondi Educativi. Temi, Indagini, Suggestioni*, 11(1).
- Filigrasso, I. (2023). Il potenziale politico della letteratura per l'infanzia. Il racconto della migrazione negli albi illustrati di Armin Greder. *Costellazioni*, VII(21), 37–56.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2008). *Social Skills Improvement System Rating Scales*. Pearson Assessments.
- Grilli, G., & Terrusi, M. (2014). Lettori migranti e silent book: l'esperienza inclusiva nelle narrazioni visuali. *Encyclopaideia*, XVIII(38), 67–90. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/4508>
- Hamelin. (2012). *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*. Donzelli.
- Kaimal, G., Ray, K., & Muniz, J. (2016). Reduction of cortisol levels and participants' responses following art making. *Art Therapy*, 32(2), 74–80. <https://doi.org/10.1080/07421656.2016.1166832>
- Keen, S. (2007). *Empathy and the novel*. Oxford University Press.
- Kidd, D. C., & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, 342(6156), 377–380. <https://doi.org/10.1126/science.1239918>
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2nd ed.). Routledge.
- Lambert, M. D. (2015). *Reading picture books with children: How to shake up storytime and get kids talking about what they see*. Charlesbridge.
- Lee, S. (2003). *Mirror*. Corraini.

Effects of Reading

- Lee, S. (2008). *L'onda*. Corraini.
- Lee, S. (2010). *Ombra*. Corraini.
- Lee, S. (2012). *La trilogia del limite*. Corraini.
- Lee, S. (2017). *Linee*. Corraini.
- Lionni, L. (1963). *Swimmy*. Pantheon Books.
- Lionni, L. (1967). *Frederick*. Pantheon Books.
- Lionni, L. (2006). *Pezzettino*. Babalibri.
- Lysaker, J. T., Tonge, C., Gauson, D., & Miller, A. (2011). Reading and social imagination: What relationally oriented reading instruction can do for children. *Journal of Literacy Research*, 43(2), 178–214. <https://doi.org/10.1177/1086296X11409581>
- Mar, R. A., & Oatley, K. (2008). The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on Psychological Science*, 3(3), 173–192. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00073.x>
- Maraschiello, A., & Massagli, E. (2025). *Le competenze socio-emotive a scuola: Manuale per una didattica delle competenze non cognitive*. Edigita.
- MIUR. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (Decreto ministeriale del 16 novembre 2012, n. 254). Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- MIUR. (2024). *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica* (Decreto Ministeriale n. 183 del 7 settembre 2024, allegato A). Ministero dell'Istruzione e del Merito.
- Munari, B. (1977). *Fantasia: Invenzione, creatività e immaginazione nelle comunicazioni visive*. Laterza.
- Munari, B. (1980). *I prelibri*. Danese.
- Munari, B. (1981). *Da cosa nasce cosa: Appunti per una metodologia progettuale*. Laterza.
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for learning: Cognitive approaches to children's literature*. John Benjamins.
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2006). *How picturebooks work*. Routledge.
- Ornaghi, V., Brockmeier, J., & Grazzani, I. (2015). Enhancing social cognition by training children in emotion understanding: A primary school study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 130, 105–119. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.09.003>
- Restelli, B. (2002). *Giocare con tatto: Per una educazione plurisensoriale secondo il metodo Bruno Munari*. FrancoAngeli.
- Sendak, M. (1969). *Nel paese dei mostri selvaggi*. Emme.
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33(6), 906–916. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.906>
- Sklad, M., Diekstra, R., De Ritter, M., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in skills, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892–909. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>
- Tan, S. (2008). *L'approdo*. Elliot.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Terrusi, M. (2012). *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Carocci.
- Terrusi, M. (2017). *Meraviglie mute. Silent book e letteratura per l'infanzia*. Carocci.
- Terrusi, M. (2020). Albi illustrati senza parole per l'inclusione. Riflessioni di metodo sulla lettura, fra forma e metafora. In *Leggere l'inclusione. Albi illustrati e libri per tutti e per ciascuno* (pp. 77–88). ETS.
- UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. UNESCO.
- Vezzali, L., Stathi, S., Giovannini, D., Capozza, D., & Trifiletti, E. (2015). The greatest magic of Harry Potter: Reducing prejudice. *Journal of Applied Social Psychology*, 45(2), 105–121. <https://doi.org/10.1111/jasp.12279>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). Guilford Press.