

# Quale approccio alla lettura prima di saper leggere

## How to approach reading before learning to read

Enrica Freschi

Università degli Studi di Firenze

enrica.freschi@unifi.it

### ABSTRACT

This paper proposes a theoretical reflection on the reading approach concerning those children who do not possess reading-skills yet. Reading activities are real educational experiences, which influence child development between 3 and 6 years old: they actually stimulate several competences (linguistic, cognitive, emotional, and social), playing also a relevant pre-literacy role to address reading in primary school. The argument of this article is that in ECEC services for children from 3 to 6 years old, the reading activities facilitate the development reading prerequisites, fostering children's desire and predisposition to listening to and reading stories: reading education must be built up over time; therefore, childhood plays a key role in building a positive relationship between books and children. Teacher their constructive encounter through funny and engaging – but not constricting – activities, which could work as positive incitements, meeting also children's needs. This paper ends with some educational-teaching proposals to strengthen the prerequisites necessary to learn reading and writing.

Il presente contributo propone una riflessione teorica sull'approccio alla lettura da parte dei bambini che ancora non ne possiedono la strumentalità. L'attività di ascolto e lettura per i bambini dai 3 ai 6 anni è un'esperienza formativa che incide favorevolmente sul loro sviluppo, stimolando varie competenze (linguistica, cognitiva, emotiva e sociale) ed esercitando un ruolo prealfabetizzante utile per affrontare nella scuola primaria la lettura vera e propria. La tesi qui argomentata è che nella scuola dell'infanzia questa attività faciliti l'acquisizione dei presupposti alla lettura, facendo nascere nel piccolo interlocutore l'interesse e la voglia di ascoltare e leggere le storie: l'educazione alla lettura deve essere costruita nel tempo, pertanto l'infanzia è un periodo chiave nella costruzione di un rapporto positivo tra libro e bambino. Compito dell'insegnante è rendere proficuo tale incontro attraverso attività divertenti e coinvolgenti, non costrittive ma di stimolo e rispondenti ai bisogni dei bambini. Il lavoro si conclude con alcune proposte didattiche funzionali al potenziamento dei prerequisiti per l'apprendimento della letto-scrittura.

### KEYWORDS

Reading, storytelling, 3-6 years old ECEC service, literacy, learning, shared reading.

Lettura, narrazione, scuola dell'infanzia, alfabetizzazione, apprendimento, lettura congiunta.

## Introduzione

Sebbene nel corso del tempo siano cambiati i mezzi, la scrittura rimane la modalità comunicativa principale. La natura della scrittura ha subito una permanente evoluzione nel corso dei secoli, dando vita a vari mezzi di comunicazione e determinando diversi modi di scrivere: siamo passati dalla scrittura cuneiforme dei Sumeri incisa su tavolette di argilla, ai caratteri geroglifici degli Egizi rappresentati sulle foglie di papiro, fino ad arrivare alla scrittura alfabetica dei Fenici, attraverso una molteplicità di strumenti, da quelli più datati e tradizionali, come il foglio e la carta stampata, a quelli più attuali e digitali, come il computer, l'e-book, lo smartphone e il tablet (Bertolo, Cherubini, Inglese, Miglio, 2004). In maniera specifica, la nostra epoca è testimone di un cambiamento significativo a livello comunicativo, perché lo sviluppo delle nuove tecnologie e la massiccia diffusione di Internet stanno trasformando i comportamenti, individuali e collettivi, di grandi e piccoli, sia nella vita privata che pubblica (Bonifati, Longo 2012; Ranieri, Manca, 2013).

In modo parallelo alla scrittura, la lettura rappresenta un'attività comunicativa fondamentale che consente all'uomo di gestire autonomamente il proprio rapporto con l'informazione e dunque con le proprie aspirazioni sociali e culturali. L'apprendimento della letto-scrittura, quindi, ricopre un ruolo determinante nella formazione delle persone e nel progresso della società (Ong, 2014), ma la percentuale degli analfabeti è ancora oggi molto elevata sia nei paesi in via di sviluppo sia in quelli industrializzati, interessati da fenomeni preoccupanti quali l'analfabetismo di ritorno e la fuga dai libri nelle nuove generazioni (Gallina, 2006). La maggior parte delle persone non ama leggere perché non ne percepisce l'importanza, ma se è vero che si può vivere senza i libri è vero anche che in questo modo si vive in una realtà molto più limitata e superficiale: solo la lettura e la scrittura ci raccontano il passato, ci permettono di conoscere il presente e ci offrono progetti per il futuro. Ciò nonostante si legge sempre meno e peggio, in maniera veloce e distratta, senza creare un rapporto di osmosi tra il lettore e il testo e per lo più senza capire fino in fondo cosa si legge. A tal proposito si parla di *literacy* in riferimento all'individuo alfabetizzato, ossia la persona che è capace di apprendere e comprendere le informazioni scritte: si tratta di un percorso che si attiva dai primi momenti di familiarizzazione del bambino con la lingua scritta e che si sviluppa successivamente durante gli apprendimenti scolastici (Tamburini, 2015). Quando, invece, ci si rivolge a un soggetto che, pur avendo la strumentalità della lettura e scrittura, non riesce a usare il linguaggio scritto per ricevere e formulare messaggi si utilizza l'espressione illetteratismo (Schettini, 2005).

### 1. Lettura e infanzia

Secondo l'indagine PISA, acronimo di *Programme for International Student Assessment*, nel 2015 la performance nella lettura degli studenti italiani delle scuole secondarie è rimasta per lo più invariata rispetto a quella osservata negli anni 2000 e 2009: solo il 5,7% degli allievi è molto bravo nella comprensione di un testo, percentuali già espresse nel Rapporto UE del 2010, secondo il quale un ragazzo su due non è capace di capire ciò che legge. L'ampia diffusione degli strumenti digitali, e dunque di un linguaggio teso al risparmio di sintassi e vocali, ha inciso sulla difficoltà di ascolto e di riflessione degli alunni: a tal proposito la ricerca evidenzia come le nuove tecnologie non assicurino di per sé un migliora-

mento dei risultati scolastici, al contrario ci dimostra come questi dispositivi possano essere la fonte di altri problemi (Bonaiuti, Calvani, Menichetti, 2017). Alla luce di queste considerazioni è necessario riaffermare una diversa sensibilità culturale e pedagogica del leggere, perché tale attività è un diritto strettamente collegato allo sviluppo della vita e dunque alla crescita emotiva e cognitiva delle persone: aiuta ad ampliare gli orizzonti e mette direttamente in contatto con idee, individui, situazioni e luoghi che altrimenti non sarebbero conoscibili in prima persona (Detti 1988). Il libro è memoria, storia, ispirazione, esempio, ammonimento, liberazione, fantasia, creatività: quanti aspetti della vita si conoscono e si imparano prima dalle fiabe e poi dai romanzi; quante emozioni e quanti sentimenti trovano conferma nelle pagine che compongono un libro. Sono le prime letture che influenzano la formazione del futuro lettore, in effetti, «Il piacere della lettura, se incontrato e sperimentato nel modo corretto durante l'infanzia, lascia un segno così profondo da accompagnare anche le altre età della vita. È un piacere, dunque, che – coltivato e alimentato – sa trasformarsi e rinnovarsi quando la vita entra in altre stagioni» (Beseghi, 2003, 2). In merito a questo aspetto ci sono molte testimonianze di scrittori famosi e studiosi illustri che chiariscono e sottolineano l'importanza che l'attività di lettura ha avuto nel loro percorso formativo: il libro ha permesso loro di ritornare al mondo fantastico dell'infanzia e di esplorarne i bisogni spesso inespressi. Italo Calvino, per esempio, in *Lezioni Americane: sei proposte per il prossimo millennio* (1988), mette in risalto l'influenza che i libri visti e letti da bambino hanno avuto nella sua genesi di lettore: il "Corriere dei Piccoli", con le sue numerose strisce e illustrazioni, è stata la rivista che ha stimolato la sua curiosità e che lo ha condotto verso mondi inediti. Anche Marcel Proust, in *Del piacere di leggere* (1998), ricorda le emozioni scoperte e intensamente vissute durante l'infanzia grazie ai libri e alle loro figure; allo stesso modo Bruno Bettelheim, in *La Vienna di Freud* (1990), afferma che i primi testi letti gli hanno dato la possibilità di accogliere diversi e inattesi messaggi e scoprire sentimenti e punti di vista nuovi. Le seguenti testimonianze confermano la metafora di Antonio Faeti (1985), il quale sostiene che la lettura, come il vampiro, è capace di attrarre, di lasciare un segno e di produrre un cambiamento.

In questo scenario la scuola assume una funzione di primo ordine, in quanto ha il compito di insegnare a leggere alle nuove generazioni in modo tale che gli alunni riescano a sviluppare capacità logiche, critiche e riflessive, ma anche una passione verso la lettura: se i processi di decodifica delle lettere e di comprensione del testo vengono proposti agli alunni con strategie didattiche incoraggianti e interessanti, si sviluppa anche un'altra significativa valenza della lettura: il piacere di leggere (Cambi, Cives, 1996; Detti, 2002; Terrusi, 2012; Blezza Picherle, 1996, 2004, 2013; Catarsi, 1999; Beseghi, Grilli, 2011). Nel nostro Paese prevale la convinzione che la scuola abbia il compito di insegnare la strumentalità della lettura piuttosto che formare bravi e appassionati lettori, si pensa che questo passaggio avvenga in maniera automatica ma non è così. Gli italiani risultano dei potenziali lettori ma poco appassionati: da un'indagine Istat del 2015 è emerso che il 42% delle persone a partire dai 6 anni ha letto almeno un libro in un anno per motivi non legati alla scuola e al lavoro; il dato appare stabile rispetto al 2014, dopo la forte diminuzione iniziata a partire dal 2011, tuttavia scende drasticamente a 13,7% per quanto riguarda i lettori che leggono più di dieci libri all'anno. Appare perciò urgente che la scuola attui una politica di sensibilizzazione sull'importanza della lettura, facendo nascere negli studenti una cultura del libro. Indubbiamente non solo riuscire a creare un interesse verso la lettura, ma anche mantenerlo nel tempo è difficile: in effetti per raggiungere questo risulta-

to è necessario che il bambino si avvicini al libro costruendo con esso un rapporto stabile e regolare nel tempo ma, affinché ciò possa realizzarsi, è opportuno che egli venga in contatto con persone adulte che amano leggere e considerano la lettura un'attività non solo interessante ma anche divertente. L'amore per la lettura non è una passione innata, al contrario, si tratta di un'attitudine che deve essere costruita nel tempo, quindi è imprescindibile che il bambino sia aiutato e incoraggiato.

Durante l'infanzia è necessario un approccio pedagogicamente e didatticamente orientato a considerare la lettura un'attività fondata sul desiderio come scelta e non una prestazione che si identifica con l'abilità di decifrazione; l'esperienza del leggere deve essere vissuta dal bambino come un gioco. Leggere per lui, però, è sinonimo di fatica: è difficile all'inizio rinunciare a giocare con il giocattolo preferito per ascoltare un racconto; è stancante raggiungere le abilità tecniche necessarie a leggere bene; è ugualmente duro riuscire a dare un posto importante e significativo alla lettura nella scala dei valori giovanili, soprattutto se si considerano gli altri mass-media, a partire dalla più datata televisione fino ad arrivare ai più recenti videogame, entrambi molto più immediati e apparentemente seducenti. La scuola deve creare, oggi più di ieri, le condizioni affinché possa svilupparsi nell'alunno il piacere di leggere e per riuscirci deve comprendere il senso di questo sforzo, riconoscere la dimensione culturale e non naturale dell'attività di lettura e ammettere che quest'ultima deve essere promossa e incentivata a partire dall'infanzia (Lumbelli, 1985): in una parola deve promuovere la lettura congiunta adulto-bambino (Whitetrust, Lonigan, 1998; Ronfani, Sila, Malgaroli, Causa, Manetti, 2006; Batini, 2011; Toffol, Melloni, Cagnin, Sanzovo, Giacobbi, Montini, 2011).

Le motivazioni che stanno alla base della lettura sono varie: si legge per cercare un'informazione, per risolvere un problema, per conoscere nuove cose, ma anche per rilassarsi, per distrarsi e per divertirsi. In generale la maggior parte delle persone crede di avere imparato a leggere a scuola, in quanto il suo ricordo è collegato alla capacità di trasformare dei segni scritti in suoni. Nel pensiero comune, infatti, si ritiene che la finalità della scuola sia insegnare a leggere, a scrivere e a far di conto. In realtà essa non si limita a questo, deve anche assicurare a ciascun individuo una formazione completa e integrale, in grado cioè di coinvolgere tutte le dimensioni della personalità: emotiva, affettiva, sociale, morale, relazionale, cognitiva, linguistica e motoria (Cerini, 2012). Prima ancora di apprendere quel processo che dà il nome alle cose, abbinando un oggetto al simbolo astratto, le persone imparano a leggere ascoltando, proprio perché quando vengono raccontate loro delle storie sviluppano il piacere di accompagnare con l'immaginazione vicende fantastiche racchiuse in un libro (Blezza Picherle, 1996, 1999; Anello 2008). Una preparazione alla lettura si costruisce lentamente nel corso degli anni e solo in questo modo si può sviluppare e determinare la motivazione e l'abitudine alla lettura, aspetti preliminari per la successiva lettura strumentale. Si fa, dunque, riferimento all'*emergent literacy*, ovvero alle capacità emergenti che sono necessarie affinché il bambino impari a leggere e scrivere (Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant, 2000; Causa 2002; Ardito 2008): lo sviluppo del linguaggio orale, le competenze fonologiche, la conoscenza del linguaggio scritto e delle sue regole e convenzioni. La crescita di queste capacità cambia da bambino a bambino poiché incidono vari e diversi fattori, quali in primis l'esposizione del piccolo ad attività letterarie. In effetti, se è vero che la lettura tradizionalmente intesa come decifrazione di segni viene proposta nell'ambito della scuola primaria, ormai da diversi anni si parla di attività propedeutiche alla lettura già

dai primi stadi di sviluppo all'interno di un processo di "alfabetizzazione emergente" (Pinto, 2004; Pinto, Bigozzi, Accorti, Vezzani, 2008; Pinto, Camilloni, 2011). I bambini in età prescolare riconoscono le parole rifacendosi al contesto visivo in cui quei termini sono collocati, pertanto il loro primo contatto al codice scritto è di tipo olistico, cioè orientato dalla forma visiva delle parole, e solo successivamente si attiva un approccio analitico alfabetico. Secondo il modello del "riciclaggio neuronale" di Stanilas Dehaene (2009), la scrittura si ancora progressivamente nel cervello dell'apprendista lettore, di conseguenza il bambino impara a leggere nella scuola primaria perché il suo cervello possiede già in larga parte le strutture neurali appropriate. Intorno ai cinque anni egli vive la cosiddetta fase logografica o pittorica, in cui non comprende ancora la logica della scrittura ma cerca di riconoscere le parole attraverso il sistema visivo come fa per gli oggetti e i volti che lo circondano: egli, in altre parole, sfrutta i tratti visivi, come la forma, il colore, l'orientamento delle lettere, le loro curve ecc. In questo stadio il piccolo inizia a riconoscere il suo nome, a volte anche il suo cognome, un marchio pubblicitario conosciuto dalla forma visiva rilevante: si tratta di una pseudo-lettura per una via visuo-semantic. Durante il periodo prescolare il bambino avvia uno sviluppo linguistico e visivo funzionale alla buona preparazione del cervello alla futura lettura (Dehaene 2009; Oliverio 2004). L'infanzia, pertanto, è un'età fertile sia per la costruzione di un rapporto positivo tra libro e bambino, sia per il successivo apprendimento fonologico della lettura da parte di quest'ultimo.

## 2. Educazione alla lettura e avvicinamento all'alfabetizzazione

Durante l'infanzia i bambini sono immersi in un mare di parole, quindi da un punto di vista scolastico essi vengono avvicinati alla lettura e alla scrittura molto prima di entrare nella scuola primaria: è nella scuola dell'infanzia, e anche precedentemente se i bambini hanno frequentato l'asilo nido (Cappuccio, 2008; Catarsi, 1999, 2001; Freschi, 2013; Valentino Merletti, Paladin, 2012; Cisotto, 2009; Bove, 2016), che essi iniziano un percorso di avvicinamento alla lingua.

Il processo di acquisizione del codice scritto si articola e si sviluppa attraverso fasi precise che, però, non si manifestano in tutti i bambini nello stesso momento: ciò che incide molto, in effetti, è l'esperienza che ognuno ha avuto in relazione alla lingua scritta, pertanto bambini della stessa età possono trovarsi a livelli diversi di concettualizzazione (Ferreiro, Teberosky, 1979; Ferreiro, 1986, 2002, 2008; Ferreiro, Avenda, Baez, 2000). L'insegnante deve proporre ai propri allievi attività interessanti e stimolanti, utilizzando strumenti opportuni e strategie adeguate con l'intento non tanto di anticipare in loro l'apprendimento della lettura, quanto piuttosto di favorire questo processo. La scuola dell'infanzia rappresenta un contesto educativo-formativo in cui l'attività di ascolto e lettura deve essere svolta con la finalità di far nascere nel bambino un interesse verso il libro, dove deve prevalere la motivazione rispetto all'esercizio metodico. Occorre creare un ambiente stimolante e accogliente, in cui ci siano libri di vario genere a disposizione dei piccoli e bisogna proporre attività curiose e piacevoli, tenendo presente il loro vissuto personale e scegliendo libri divertenti. I bambini, giocando con il libro, ottengono un'immensità di risposte al loro desiderio di scoperta e conoscenza, per questo motivo nella scuola dell'infanzia tale oggetto deve diventare un'occasione consuetudinaria significativa della loro esperienza relazionale e cognitiva. All'inizio il libro sarà per loro semplicemente qualcosa di nuovo da guar-



dare, esplorare, aprire, chiudere, sfogliare, annusare e ascoltare, proprio perché ha un colore, una forma e a volte anche un odore e un suono; successivamente, dall'approccio tattile e sensoriale, essi passeranno a una conoscenza più profonda, ne scopriranno le ricchezze, cioè le immagini e le parole, e quindi inizieranno ad apprezzarlo nei suoi molteplici aspetti e per i piaceri che possono derivare dalla sua lettura. Il compito dell'insegnante è sostenere il bambino nella scoperta del libro come compagno di giochi, lo deve portare a considerare l'attività di lettura come la proposta privilegiata nella quotidianità della vita scolastica. Secondo il testo programmatico *Le indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (MIUR, 2012), le attività di narrazione e di lettura si collocano all'interno del campo di esperienza "I discorsi e le parole" e l'utilizzo precoce del libro ricopre un impegno pedagogico e didattico fondamentale: nella scuola dell'infanzia gli alunni devono maturare i cosiddetti prerequisiti all'apprendimento esplicito della lettura. Alla luce del fatto che «Le funzioni che concorrono alla competenza linguistica sono di diversa natura (neuro-cognitive, senso-motorie, emozionali), è importante pertanto che la scuola dell'infanzia promuova una didattica consapevole rispetto a queste dimensioni» (Sclaunich, 2012, p. 3). In questa prospettiva, l'attività di lettura ad alta voce appare la strategia didattica più efficace, in quanto consente ai bambini di sviluppare varie competenze che influenzano la loro crescita su diversi livelli: crea l'abitudine all'ascolto, potenzia il linguaggio, sollecita i processi inferenziali, logico-causali e critici, induce alla creazione di immagini mentali, accresce il desiderio di imparare a leggere, costruisce le basi di un rapporto affettivo con il libro, rafforza il legame affettivo lettore-ascoltatore ecc. I numerosi studi, nazionali e internazionali, condotti negli ultimi trenta anni sull'approccio alla lettura da parte dei bambini in età prescolare hanno un massimo comun divisore: la lettura ad alta voce incide positivamente sulla loro crescita (Cardarello, 2010; Cohen, Gilabert, 1986; Goleman, 1997; Bortolotti, Porcelli, Zanon, 2010; Catarsi, 1993,1999; Toffol et al., 2011; McInees Humphries, Hogg-Johnson, Tannock, 2003; Batini, 2011; Whitetrust, Lonigan, 1998; Lumbelli, Salvadori, 1977; Hutton, Horowitz-Kraus, Mendelsohn, DeWitt, Holland, 2015; Magee, Sutton-Smith 1993; Valentino Merletti, Paladin, 2012; Levin, Bus, 2003; Buccolo, 2017).

L'attività di lettura ad alta voce risponde a quella che viene definita lettura ricreativa (Harris 1970; Csikszentmihalyi, 2008) che, a differenza di quella funzionale, che tende a ottenere informazioni e per questo motivo viene usata in moltissime forme di apprendimento, ha lo scopo di far vivere al lettore esperienze interessanti ma anche e soprattutto piacevoli, tanto che Ermanno Detti (1987, p. 13) l'ha definita lettura sensuale, ossia «un momento magico in cui il lettore si distacca, almeno in apparenza, dal mondo e dalle cose che lo circondano, dimentica tutte le sue preoccupazioni per evadere in un mondo fantastico nel quale, talvolta, resta anche dopo aver terminato la lettura. Una simile lettura la chiamiamo sensuale perché, malgrado il distacco dal mondo, investe tutti i sensi del nostro corpo, in alcuni casi tutto il nostro intelletto, quasi come avviene con l'eroticismo». La lettura ricreativa-sensuale mira più a un'educazione alla lettura che all'insegnamento della lettura, pertanto si presta bene al contesto della scuola dell'infanzia e meno a quello della scuola primaria: codice e avvicinamento al codice fanno parte di entrambi i livelli scolastici ma, sicuramente, con vie e strade diverse, caratterizzate da obiettivi e impegni differenti.

È nella scuola dell'infanzia che si devono proporre ai bambini giochi e attività a partire dall'oggetto libro e leggere storie e racconti ad alta voce, creando in loro la motivazione alla lettura, svincolandola dalla funzione didattica e salva-

guardando il piacere, la gratuità e la socialità di questa attività (Braga, Morgandi, 2012; Waelput, 2008). L'insegnante, con l'attività di lettura, accompagna e sostiene la comprensione del bambino attraverso la condivisione di idee, il confronto di soluzioni, la riflessione di concetti, il ragionamento di conoscenze e la sperimentazione di ipotesi; egli, leggendo il testo con partecipazione, ne veicola il senso e la bellezza, trasmettendogli una forma letteraria con struttura e sintassi molto diverse dal parlato; lo mette in condizione di condividere le emozioni e i sentimenti che emergono dal testo. Tutti questi passaggi sono significativi per il bambino per capire come è strutturata una storia, per comprendere gli eventi che la compongono, per intendere i motivi che spingono i personaggi a compiere le azioni e per mettere a fuoco gli snodi narrativi del racconto. Un impiego del libro di questo genere è propedeutico alla riuscita del seguente apprendimento strumentale della lettura e della scrittura. All'età di cinque anni, infatti, sono mature tutte quelle funzioni neuropsicologiche, cognitive, metafonologiche, linguistiche e motorie necessarie per il futuro insegnamento formale (Mazzoncini, Freda, Cannarsa, Sordellini, 1996), quindi la scuola dell'infanzia appare un segmento formativo importante e prezioso: se gli alunni nel momento d'ingresso alla scuola primaria possiedono i prerequisiti necessari per i vari compiti si trovano nella condizione migliore per poter apprendere, anche se non dobbiamo dimenticare che su questo processo gravano, tra le tante, anche due variabili particolarmente incisive, ossia la motivazione del bambino e la qualità dell'insegnamento (Bloom, 2006).

Questo uso del libro può anche prevenire possibili disturbi dell'apprendimento: intervenendo precocemente e con attività mirate e specifiche che riguardano la lettura e la comprensione del testo è possibile limitare eventuali problemi successivi, come per esempio la dislessia, proprio perché vi è un esercizio preparatorio che è iniziato prima dell'entrata da parte del bambino nella scuola primaria (Sartori, 1984; Ianes, 2006; Zappaterra, 2012; Bigozzi, Tarchi, Pezzica, Pinto, 2014). Inoltre, in quest'ottica, il libro appare un utile strumento anche per educare all'intercultura, in quanto forma una mentalità aperta e stimola nuovi modi di pensare: l'attività di lettura ad alta voce accompagna i piccoli interlocutori a conoscere aspetti di altre culture, li aiuta a gestire le proprie emozioni in presenza della diversità, li stimola a entrare in relazione con gli altri (Silva, 2011).

La promozione della lettura in età prescolare, dunque, appare una buona pratica educativa per il benessere complessivo del bambino e del suo stare al mondo, pertanto, in senso più ampio, si presenta anche come un buon investimento promozionale per la comunità: gli interventi realizzati durante questa fascia di età hanno, infatti, un rapporto più favorevole tra ritorno economico e oneri rispetto a quelli effettuati in età successive (Heckman, 2013). L'attività di lettura si pone, dunque, come requisito per una società più responsabile.

### **3. Per una didattica della lettura nella scuola dell'infanzia**

La scuola dell'infanzia è uno dei luoghi in cui il libro si vivifica attraverso la lettura ad alta voce: in questo modo le storie passano dal lettore agli ascoltatori, cioè dall'insegnante ai bambini. Negli anni Settanta in Italia sono nati i primi Laboratori di lettura che, nel giro di qualche anno, si sono diffusi su gran parte del territorio (Zoppei, 2003). A tal proposito Antonio Faeti (1995) parla di "Atelier", che significa luogo d'artista, ossia un posto all'interno del quale si lavora in maniera diversa, una specie di officina, dove conta molto lo spazio e la predisposizione

di un arredo funzionale a ciò che si vuole fare. Uno sguardo particolare va dunque rivolto all'ambiente, creando un luogo raccolto e confortevole ma allo stesso tempo insolito, dove sono collocati alcuni scaffali ad altezza di bambino in cui vengono disposti i libri in posizione orizzontale, in modo che sia visibile la copertina: in questa maniera il piccolo interlocutore può accedere liberamente ai libri, può scegliere la pubblicazione che più lo incuriosisce e interessa, interagendo con l'oggetto libro cominciando a conoscerlo. Per quanto riguarda l'attività di lettura ad alta voce è buona prassi fare sedere i piccoli in cerchio, così che possano leggere anche le illustrazioni. Infatti, se è vero che essi riescono a seguire con interesse anche la lettura di libri non corredati da figure, dobbiamo riconoscere che le immagini hanno un forte potere attrattivo su di loro, pertanto è meglio scegliere libri illustrati. A tal proposito risulta adatto l'albo illustrato (Bleza Picherle, 2004; Hamelin, 2012; Beseghi, Grilli, 2011; Spitz, 2001; Terrusi, 2012, 2017) proprio perché è un genere narrativo in cui il linguaggio ritmato, l'arte visiva, il naturale umorismo e la semplice eleganza grafica determinano un accordo stabile che attrae i piccoli interlocutori. Da valorizzare il ruolo della fiaba in questo specifico periodo di crescita, lo stesso Bruno Bettelheim (1977) ne spiega il significato psicoanalitico cogliendone il rilievo psicologico, pedagogico e formativo: le fiabe aiutano il bambino a trovare una spiegazione alla propria vita in maniera interessante e divertente, perché riescono ad accordarsi con le sue ansie e aspirazioni riconoscendo le sue difficoltà, ma anche le sue proposte di possibili soluzioni. In età prescolare appare significativo anche il libro-gioco, uno spartiacque tra il gioco, l'esplorazione delle immagini e la comprensione di una storia. Si tratta di una pubblicazione che presenta sia messaggi iconici che verbali ed è molto utile per un primo approccio tra il piccolo interlocutore e il libro, proprio perché porta il più possibile quest'ultimo verso il gioco, ribaltando così il tradizionale rapporto libro-bambino (Farina, 2012). Infine sono molto importanti le filastrocche, perché sviluppano le principali strategie di memorizzazione e di recupero della memoria a lungo termine; il ritmo, la rima, il linguaggio figurato e i numerosi artifici linguistici (onomatopie, assonanze, allitterazioni, piccoli scioglilingua ecc.) che caratterizzano questo genere stimolano nel bambino anche l'ascolto, la mimica e l'espressione di sé, intesa come capacità di uscire dagli schemi linguistici abituali in modo ovvio (Valentino Merletti, 2001).

A prescindere dal libro scelto l'insegnante deve preparare la lettura studiando il testo scritto, in maniera da usare correttamente la punteggiatura e quindi fare le pause quando sono previste e riproporre i dialoghi in modo appropriato. Il ritmo della narrazione, l'intonazione e l'intensità della voce sono aspetti che incidono sulla lettura ad alta voce di un testo: è necessario leggere adoperando i vari registri e le diverse risorse della voce, senza forzarla troppo così da non cadere nella caricatura. Per questo motivo per alcune situazioni appaiono appropriati timbri gutturali, esili e nasali, per altre toni cantilenanti, allegri e discordanti; occorre parlare, bisbigliare e gridare per enfatizzare i momenti che articolano la storia, riproducendo i suoni e i rumori presenti, come il verso degli animali, la pioggia, il vento, ecc. (Valentino Merletti, 2001; Valentino Merletti, Tognolini, 2006; Valentino Merletti, Paladin, 2012). Queste considerazioni non devono, però, indurci a pensare che per leggere bisogna essere degli attori, indubbiamente lo studio del testo da parte dell'insegnante può essere considerato una tecnica di recitazione, ma lo scopo è diverso da quello teatrale: leggere un testo con un bambino è un atto pedagogico che in primis punta a creare una relazione tra lettore e ascoltatore. Le suddette strategie convergono nella lettura ad alta voce, favorendo l'ascolto da parte del piccolo interlocutore, colui che, generalmente,



quando l'adulto si rende disponibile a leggere una storia, sceglie di sua volontà se stare o meno attento.

La lettura ad alta voce si articola in due differenti, ma complementari, modalità di interazione dell'adulto: lo stile narrativo e quello dialogato (Baumgartner, Devescovi, 2001; Catarsi, 1999; Levorato, Marchetto, 2002; Freschi, 2013; Del Carlo, 2012). Attraverso il primo l'insegnante propone il testo integralmente, leggendo le parole scritte, senza apportare modifiche e integrazioni, mentre con il secondo avvia il coinvolgimento dei piccoli interlocutori, i quali vengono incoraggiati a verbalizzare le immagini, invitati a intervenire chiedendo spiegazioni, dando interpretazioni, facendo commenti e costruendo collegamenti con il proprio vissuto personale, inoltre sono stimolati attraverso domande dirette, che possono essere fatte prima, durante e dopo la lettura. Lo stile dialogato assomiglia molto al racconto, perché si basa sulla possibilità di riformulare in maniera diversa il testo che il libro propone con l'obiettivo di far comprendere meglio la storia: appare un'ottima strategia per abituare i bambini alla riflessione e per sviluppare il loro pensiero critico e creativo (Zevenbergern, Whitehurst, 2003). È buona prassi iniziare l'attività di lettura ponendo l'attenzione dei bambini sul titolo del racconto e chiedere loro che cosa si aspettano, per poi procedere alla storia in questione invitandoli a fare esempi e anticipazioni su ciò che potrebbe accadere, fino a condividere insieme altre possibili conclusioni, esplicitando il loro livello di gradimento rispetto a ciò che è stato letto. Il piacere del bambino legato alla lettura è direttamente proporzionale al livello di comprensione del testo che egli ha raggiunto: per desiderare di ripetere l'esperienza della lettura il piccolo interlocutore deve comprendere ciò che ascolta, perché di fatto senza la comprensione della storia non è possibile beneficiare del divertimento che il racconto può dare (Frijters, Barron, Brunello, 2000; Cardarello 1995, 2010; Lumbelli, 2009). Il processo di comprensione si realizza attraverso l'interazione tra i contenuti del libro e quanto il bambino già conosce, pertanto il ruolo dell'adulto appare sostanziale anche in questo caso, in quanto deve saper scegliere e proporre libri adeguati ai piccoli interlocutori in base all'età ma anche alle loro esperienze e ai loro interessi.

Parallelamente all'attività di lettura ad alta voce, devono essere offerte ai bambini altre occasioni che li avvicinano al codice, come per esempio i giochi fonologici, i non sense, il riconoscimento di rime, i giochi di finzione e di identificazione delle emozioni, l'invenzione di storie, la costruzione di libri, la scrittura spontanea e l'impiego del fumetto: esperienze curiose e divertenti che fanno loro ulteriormente assaporare i primi rudimenti della lettura, favorendo lo sviluppo delle loro abilità linguistiche. A tal proposito il gioco del "Binomio fantastico" di Gianni Rodari (1973) appare ancora oggi l'esempio più calzante da realizzare: due vocaboli presi a caso si trasformano in una storia magica e incredibile grazie a una preposizione articolata. Altri semplici ludi linguistici sono la ricerca di vocaboli che hanno lo stesso significato, oppure che iniziano, o che terminano, con la stessa lettera. Si tratta, in generale, di esercizi che sollecitano la creatività dei bambini avvicinandoli alle regole della lettura, ossia che si legge dall'alto al basso e da sinistra verso destra, che le lettere sono tante e sono fruibili in forme diverse (maiuscolo e minuscolo), che le parole sono formate dalle lettere e il numero di queste ultime non è fisso ma varia. Gli studi (Piasta, Justice, McGinty, Kaderavek, 2012; Lepri, 2010; Zamponi, 1986; Pitzorno, 1988; Rodari, 1973, 1981) evidenziano che i giochi verbali hanno un impatto positivo sull'alfabetizzazione dei bambini che li praticano, in quanto propongono una molteplicità di stimoli linguistici, ma tali attività incidono favorevolmente anche sul piano formativo, perché stimolano un'azione trasformatrice: «allestire abitualmente un officio di let-

teratura potenziale nella pratica scolastica, [...], smontare e rimontare i frammenti del discorso, agire giocosamente sulla parola [...] ha valore sì nello sviluppo della creatività e della riflessione linguistica, ma soprattutto apre a prospettive immaginarie preziose per una interpretazione del sé e del reale. In tal senso il gioco verbale non è sterile fantasticheria o virtuosismo fine a se stesso, ma palestra di espressività, di insolita combinazione grafica e sonora e di demolizione e reinvenzione degli automatismi oggi dilaganti e del monocorde dire comune» (Lepri, 2010, pp. 159-160).

#### 4. Un nuovo strumento: il libro elettronico

Da alcuni decenni si è diffusa un altro tipo di lettura che coinvolge anche i bambini da 3 a 6 anni: quella digitale (Delany e Landow, 1990; Salmon, 2014; Bus, Takacs e Kegel, 2015; Parola, 2015; Nardi, 2015; Anichini, 2011; Carioli, 2013). Se è vero che il valore formativo dell'ipertestualità risale alla fine del secolo scorso, periodo in cui si è sviluppata la cosiddetta *digital reading* e si sono affermati i libri elettronici, è altrettanto certo che la ricerca su questi temi è ancora agli inizi rispetto agli studi condotti sulla lettura del libro cartaceo, tuttavia la comparsa dei dispositivi digitali ci impone da qualche anno domande nuove rispetto all'uso di tali strumenti in linea con le competenze di chi li userà, in maniera particolare dei bambini più piccoli. Inoltre i cambiamenti stessi della tecnologia, riguardando anche i device dedicati alla lettura, fotografano uno scenario in continua riconfigurazione che richiede una continua e aggiornata riflessione (Carbotti, 2015).

Da un punto di vista educativo e pedagogico appare significativo lavorare sulla promozione di una cultura della lettura che consideri utile ogni tipo di linguaggio, da quello iconico a quello scritto, da quello digitale a quello espressivo, in modo da riconoscere il sistema a stampa e quello elettronico complementari e non alternativi: occorre andare oltre gli aspetti di "fascinazione tecnologica" (Ranieri 2011) e riflettere sulle implicazioni formative della lettura digitale. Anche in questa sfida un ruolo determinante può e deve essere svolto dalla scuola, infatti un insegnante che guida, orienta e indirizza i bambini nella scoperta di una storia attraverso l'utilizzo di un dispositivo di lettura, come per esempio l'e-book, si rivela una persona che sostiene il loro apprendimento della lettura. L'adulto ha il compito di far vivere ai bambini varie e diverse esperienze e l'attività di lettura digitale è una di queste, purché sia realizzata con consapevolezza e intenzionalità educativa come l'esperienza di lettura congiunta del libro cartaceo: ciò che fa la differenza, quindi, è come viene proposto ai bambini il libro elettronico (Trincherò, 2013; Nardi, 2016; Bruschi, 2015).

Tre appaiono le principali opportunità offerte dalla lettura di un testo digitale: 1) la multimedialità, ossia la condizione di fruire linguaggi e codici comunicativi diversi; 2) l'interattività, cioè la possibilità di ricevere un feedback istantaneo sul proprio apprendimento; 3) l'ipertestualità, vale a dire l'occasione di arricchire il testo con risorse e contenuti di approfondimento (Nardi, 2015). Ma ci sono diversi rischi legati a un uso strettamente autonomo dello strumento digitale da parte del bambino piccolo, in realtà gli effetti distrattivi, il sovraccarico cognitivo e le differenti competenze chiamate in causa durante questo tipo di lettura confermano la necessità della presenza dell'insegnante. La guida dell'adulto si conferma uno dei fattori determinanti che incide e influenza favorevolmente questo tipo di lettura, in effetti i libri elettronici generano esiti positivi quando l'adulto svolge un ruolo attivo nel loro utilizzo e il connubio perfetto risulta essere la let-

tura guidata di libri educativi, *educational e-book plus adult* (Guernsey e Levine, 2015); inoltre l'impiego di tali strumenti risulta significativo soprattutto con i bambini che presentano bisogni educativi speciali, confermando l'efficacia dell'utilizzo della tecnologia con gli allievi a rischio (Micheletta e Emili, 2013).

Solo tenendo presente da un lato le potenzialità e dall'altro le problematiche, il testo elettronico può essere un altro strumento di scrittura e lettura in grado di sviluppare le competenze dei bambini e di offrire loro un approccio secondo cui differenti linguaggi possono aiutarli e sostenerli nella scoperta e successiva conoscenza dell'oggetto libro.

## Conclusione

I bambini piccoli sono incuriositi da tutto ciò che li circonda e la lettura rientra nel loro range di interesse: essi desiderano sapere che cosa c'è scritto nella lista della spesa della mamma, nel libretto di istruzioni del loro gioco preferito, nei giornali e nei libri che vedono in casa e a scuola ecc. Tuttavia, per avvicinarsi alla lettura, essi hanno bisogno di una persona adulta che legga per loro, attivando il processo che li condurrà alla lettura vera e propria. Nella scuola dell'infanzia si fa riferimento all'*emergent literacy*, cioè a un apprendimento legato alla categoria di piacere in cui la dimensione relazionale riveste un ruolo imperativo. In questo servizio i bambini possono vivere numerose esperienze che influiscono in modo positivo sul loro sviluppo e l'attività di lettura è una di queste proposte capaci di attivare diversi piani interpretativi e agire su vari piani: «A livello emotivo, come primissimo impatto, creando empatia e identificazione con i personaggi e le vicende narrate, suscitando commozione o raccapriccio o ilarità o spavento; a livello cognitivo, procurando informazioni e conoscenze nuove, sollevando dubbi e desideri di comprensione; a livello espressivo, fornendo modelli lessicali e linguistici, arricchendo lo scarno vocabolario a disposizione con una riserva di parole cariche di senso; a livello estetico, con l'attivazione di una risposta alla percezione del testo, alla sua (avvertita individualmente) bellezza o al contrario, alla sua bruttezza, una reazione che scaturisce da molti elementi concomitanti (inerenti al testo, come la riconoscibilità di personaggi e situazioni, lo stile, la costruzione della vicenda, ma anche estranei ad esso e insiti nel lettore come l'umore e la sensibilità) che hanno la curiosa qualità di non ripetersi identici una seconda volta, ad una seconda lettura magari svolta a distanza di tempo» (Zannoner, 2006, p. 6).

In generale, tre sono i principi di sintesi in merito all'attività di lettura congiunta adulto-bambino realizzata durante il periodo prescolare, esperienza in cui l'insegnante svolge un ruolo fondamentale: procedere senza anticipazioni, perché scoraggerebbero il lavoro mentale di scoperta, di sperimentazione e di costruzione del piccolo interlocutore; valorizzare le conoscenze del bambino sulla lingua, in quanto sono state elaborate a partire dalla sua esperienza personale; offrire un ambiente di stimoli linguistici ricco e diversificato, che conduca il lettore emergente nel mondo fertile delle relazioni, dell'ascolto e del racconto di sé, facendogli percepire la lingua come un'ulteriore possibilità di esplorazione della realtà e dunque di crescita. L'attività di lettura nella scuola dell'infanzia può, quindi, essere vista come una medaglia in cui lo sviluppo di un forte piacere di leggere ne rappresenta una faccia e la consapevole acquisizione della successiva competenza della lettura e della scrittura l'altra.

## Riferimenti Bibliografici

- Andreoli, V. (2006). *Lettera a un insegnante*. Milano: Rizzoli.
- Anello, F. (2008). *Insegnare a leggere e a scrivere. Linee metodologiche e pratica didattica*. Palermo: Palumbo.
- Anichini, A. (2011). *Il testo digitale*. Milano: Apogeo.
- Ardito, B. (2008). *Giochi di segni e parole. Un manuale per leggere e scrivere con bambini sordi e udenti dai 3 ai 7 anni*. Milano: Franco Angeli.
- Batini, F. (2011). *Storie che crescono. Le storie al nido e alla scuola dell'infanzia*. Parma: Junior.
- Baumgartner, E. e Devescovi, A. (2001). *I bambini raccontano. Lettura, interazione sociale e competenza narrativa*. Trento: Erickson.
- Bertolo F.M., Cherubini P., Inglese G. e Miglio L. (2004). *Breve storia della scrittura e del libro*. Roma: Carocci.
- Beseghi, E. (2003). La passione secondo Montag. In E. Beseghi (a cura di), *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*. Bologna: Bononia University Press, 1-21.
- Beseghi, E. e Grilli, G. (2011). *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*. Roma: Carocci.
- Bettelheim B. (1990). *La Vienna di Freud*. Milano: Feltrinelli.
- Bigozzi, L., Tarchi C., Pezzica S. e Pinto G. (2014). Evaluating the Predictive Impact of an Emergent Literacy Model on Dyslexia in Italian Children: A Four-Year Prospective Cohort Study. *Journal of Learning Disabilities*, 49, 51-64.
- Bleza Picherle, S. (1996). *Leggere nella scuola materna*. Brescia: La Scuola.
- Bleza Picherle, S. (1999). La voglia di leggere. *Il Pepe Verde*, 1, 38-45.
- Bleza Picherle, S. (2004). *Libri bambini ragazzi. Incontri tra educazione e lettura*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bleza Picherle, S. (2013), *Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola*, Milano, FrancoAngeli.
- Bonaiuti, G., Calvani, A. e Menichetti, L. (2017). *Le tecnologie educative*. Roma: Carocci.
- Bonifati, N. e Longo, G.O. (2012). *Homo immortalis. Una vita (quasi) infinita*. Milano: Springer.
- Bortolotti, E., Porcelli L. M. e Zanon F. (2010). *Parlare per gioco, parlare per apprendere. Il potenziamento linguistico nella scuola dell'infanzia*. Roma: Carocci.
- Bove, C. (2016). Le parole nella relazione con i bambini: osservare il "linguaggio in azione" al nido. In S. Mantovani, C. Silva, E. Freschi (a cura di), *Didattica e nido d'infanzia. Metodi e pratiche d'intervento educativo*. Bergamo: Edizioni Junior-Gruppo Spaggiari, 25-58.
- Braga, P. e Morgandi, T. (2012). *Il gioco nei servizi e nelle scuole dell'infanzia*. Bergamo: Junior Edizioni-Spaggiari Edizioni.
- Bruschi, B. (2015). Lettura e scrittura dei testi digitali: lo stato dell'arte della ricerca. *Form@re - Open Journal per la formazione in Rete*, 1, 1-6.
- Buccolo, M. (2017). La lettura ad alta voce come strumento di alfabetizzazione emotiva nella prima infanzia. *Lifelong Lifewide Learning*, 13(29), 91-100 <http://www.edaforum.it/ojs/index.php/LLL/article/view/69> (consultato 05.10.2017).
- Bus, A., Takas, Z. e Kegel, C. (2015). Affordances and limitations of electronic storybooks for young children's emergent literacy. *Developmental Review*, 35, 79-97.
- Cambi, F., Cives, G. (1996). *Il bambino e la lettura. Testi scolastici e libri per l'infanzia*. Pisa: Ets.
- Calvino, I. (1988). *Lezioni americane: sei proposte per il prossimo millennio*. Milano: Garzanti.
- Cappuccio, G. (2008). *Progettare percorsi educativo-didattici al nido*. Azzano San Paolo: Edizioni Junior.
- Carbotti, S. (2015). App per l'infanzia: linee guida per una progettazione efficace. *Form@re - Open Journal per la formazione in Rete*, 1, 159-169.
- Cardarello, R. (2010). Libri e pratiche di lettura: la comprensione nell'infanzia. In F. Bacchetti, F. Cambi (a cura di), *Attraversare boschi narrativi. Tra didattica e formazione*. Napoli: Liguori, 57-87.
- Cardarello, R. e Chiantera, A. (a cura di) (1989). *Leggere prima di leggere. Infanzia e cultura scritta*. Firenze: La Nuova Italia.

- Carioi, S. (2013). La lettura online come nuova dimensione della literacy. *Formazione & Insegnamento*, 10(3), 189-197.
- Catarsi, E. (a cura di) (1993). *Leggere e capire. La comprensione delle storie nella scuola dell'infanzia e elementare*. Tirrenia: Edizioni del Cerro.
- Catarsi, E. (1999). *Leggere le figure. Il libro nell'asilo nido e nella scuola dell'infanzia*. Tirrenia: Edizioni Del Cerro.
- Catarsi, E. (a cura di) (2001). *Lettura e narrazione nell'asilo nido*. Azzano San Paolo: Edizioni Junior.
- Causa, P. (2002). Lettura ad alta voce, sviluppo della emergent literacy nel bambino ed acquisizione della capacità di leggere, *Medico e Bambino*, 21, 611-615.
- Cerini, G. (2012). *Passa... parole. Chiavi di lettura delle indicazioni 2012*. Faenza: Homeless Book.
- Cisotto, L. (2009). *Prime competenze di letto-scrittura. Proposte per il curricolo di scuola dell'infanzia e primaria*. Trento: Erickson.
- Cohen, R. e Gilabert, H. (1986). *Découverte et apprentissage du langage écrit avant six ans*. Paris: Press Universitaires de France.
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Perennial.
- Dehaene, S. (2009). *I neuroni della lettura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Delany, P. e Landow, G.P. (1990). *Hypermedia and literacy studies*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Del Carlo, S. (2012). *Bella Becca. Libri per l'infanzia e modi di leggere degli adulti*. Bergamo: Junior Edizioni-Spaggiari Edizioni.
- Deti, E. (1988). *La lettura e i suoi «nemici»*. Firenze: La Nuova Italia.
- Deti, E. (2002). *Il piacere di leggere*. Firenze: La Nuova Italia.
- Eurydice (2010). *Insegnare a leggere in Europa: contesti, politiche e pratiche*. Final Report. [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/1301T.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/1301T.pdf) (consultato 27.01.2017).
- Faeti, A. (1985). *La bicicletta di dracula. Prima e dopo i libri per bambini*. Firenze: La Nuova Italia.
- Farina, L. (2012). Che cos'è il libro-gioco? In Hamelin (a cura di), *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*, Roma: Donzelli, 171-177.
- Ferreiro, E. (1986). Literacy development: Psychogenesis. In Y.M Goodman (a cura di), *How children construct literacy*, Newark: International Reading Association.
- Ferreiro, E. (2002). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. México: Gedi-sa Editorial.
- Ferreiro, E. (2008). *Narrar por escrito desde un personal. Acercamiento de non niños a lo literario*. San Diego: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E., Avenda, F. e Baez, M. (2000). *Sistemas de escritura. Constructivismo y educación*. Argentina: Homo sapiens ediciones.
- Ferreiro, E. e Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.
- Freschi, E. (2013). *Il piacere delle storie. Per una "Didattica" della lettura nel nido e nella scuola dell'infanzia*. Bergamo: Junior Edizioni-Spaggiari Edizioni.
- Frijters, J., Barron, R. e Brunello, M. (2000). Directed and mediated influences of home literacy and literacy interest on prereaders' oral vocabulary and early written language skill. *Journal of Educational Psychology*, 92, 466-477.
- Gallina, V. (2006). *Letteralismo e abilità per la vita*. Roma: Armando Editore.
- Goleman, D. (1997), *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Guernsey, L. e Levine, M.H. (2015). *Tap, click, read: Growing readers in a world of screens*. San Francisco: Jossey-Bass & Pfeiffer Imprints.
- Hamelin (a cura di) (2012). *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*. Roma: Donzelli.
- Harris, A. J. (1970). *How to Improve Reading Ability*. New York: Longmas.
- Heckman, J. (2013). *Giving kids a fair chance*. Cambridge: Mitt Press.
- Hutton J.S., Horowitz-Kraus T., Mendelsohn A.L., DeWitt T. e Holland S.K. (2015). Home reading environment and brain activation in preschool children listening to stories. *Pediatrics*, 136(3), 466-478.



- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità*. Trento: Erickson.
- Istat (2015) <http://www.istat.it/it/archivio/178337> (consultato 20.01.2017).
- Lepri, C. (2010). Giocare con le parole: una rassegna bibliografica di base. In F. Bacchetti (a cura di), *Attraversare boschi narrativi. Tra didattica e formazione*. Napoli: Liguori, 151-161.
- Levin, I. E. Bus, A.G. (2003). How is emergent writing based on drawing? Analyses of children's products and their sorting by children and mothers. *Developmental Psychology*, 39, 891-905.
- Levorato, M.C. e Marchetto, E. (2002). Interesse, piacere, curiosità: le ragioni psicologiche della narrazione affascinante. *Psicologia contemporanea*, 173, 30-35.
- Lumbelli, L. e Salvadori, M. (1977). *Capire le storie. Un modo di usare i racconti illustrati nella scuola dell'infanzia*. Milano: Emme Edizioni.
- Lumbelli, L. (1985). Un'applicazione del pessimismo della ragione alla ricerca educativa. In L. Lumbelli (a cura di), *Lettura e cultura: atti del Convegno, Reggio Emilia, 12-13-14 gennaio 1984*. Bergamo: Juvenilia.
- Lumbelli, L. (2009). *La comprensione come problema*. Bari-Roma: Laterza.
- Magee, M.A. e Sutton-Smith, B. (1993). The art of storytelling: how do children learn it? *Young Children*, 38, 4-12.
- Mazzoncini, B., Freda, M.F., Cannarsa, C. e Sordellini, A. (1996). Prevenzione del Disturbo Specifico di Apprendimento nella scuola materna: ipotesi per una batteria di screening. *Psichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza*, 2, 227-245.
- McInees, A., Humphries, T., Hogg-Johnson, S. e Tannock, R. (2003). Listening comprehension and working memory are impaired in attention deficit hyperactivity disorder irrespective of language impairment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31, 427-443.
- Micheletta, S. e Emili, E.A. (2013). Dislessia e tecnologie: quali evidenze di efficacia? *Form@re – Open Journal per la formazione in Rete*, 4(13), 15-29.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, [http://hub-miur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/prot7734\\_12](http://hub-miur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/prot7734_12) (consultato 16.09.2017).
- Nardi, A. (2015). Lettura digitale vs lettura tradizionale: implicazioni cognitive e stato della ricerca. *Form@re – Open Journal per la formazione in Rete*, 1, 7-29.
- Nardi, A. (2016). Bambini e lettura digitale: serve ancora il supporto dell'adulto? *Media Education – Studi, ricerche, buone pratiche*, 2, 158-177.
- Oliverio, A. (2004). *La mente. Istruzioni per l'uso*. Milano: BUR.
- Ong, W. J. (2014). *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Bologna: Il Mulino [1982].
- Parola, A. (2015). Scritture medial: una riflessione su opportunità e problematiche. *Form@re – Open Journal per la formazione in Rete*, 1, 150-158.
- Piasta, S.B., Justice, L.M., McGinty, A.S. e Kaderavek, J.N. (2012). Increasing young children's contact with print during shared reading: longitudinal effects on literacy achievement. *Child Development*, 83, 810-820.
- Pinto, G. (2004). *Il suono, il segno, il significato*. Roma: Carocci.
- Pinto, G., Bigozzi, L., Accorti, B. e Vezzani, C. (2008). L'alfabetizzazione emergente: validazione di un modello per la lingua italiana. *Giornale italiano di psicologia*, 4, 961-978.
- Pinto, G. e Camilloni, M. (2011). Dai segni ai significati. In E. Catarsi (a cura di), *Educazione alla lettura e continuità educativa*. Bergamo: Junior Edizioni-Spaggiari Edizioni, 61-85.
- Pitzorno, B. (1988). *Esercizi di scrittura creativa*. Milano: Mondadori.
- Proust, M. (1998). *Del piacere di leggere*. Firenze: Passigli.
- Ranieri, M. (2011). *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica della retorica tecnologica*. Pisa: ETS.
- Ranieri, M., Manca, S. (2013). *I social network nell'educazione. Basi teoriche, modelli applicativi e linee guida*. Trento: Erickson.
- Rodari, G. (1973). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi.
- Rodari, G. (1981). *Esercizi di fantasia*. Roma: Editori Riuniti.
- Ronfani, L., Sila, A., Malgaroli, G., Causa, P. e Manetti, S. (2006). La promozione della lettura ad alta voce in Italia. Valutazione dell'efficacia del progetto Nati per leggere. *Quaderni acp*, 13(5), 187-194.

- Salmon, L. (2014). Factors that affect emergent literacy development when engaging with electronic books. *Early Childhood Education Journal*, 42 (2), 85-92.
- Schettin, B. (2005). *Tanti analfabetismi anche oggi*. In Indire, [www.bdp.it](http://www.bdp.it) (consultato 27.01.2017).
- Sclaunich, M. (2012). La lettura ad alta voce come possibile strumento per promuovere l'incontro tra bambino e libro fin dalla prima infanzia. *Lifelong LifewideLearnig*, 20, [http://rivista.edaforum.it/numero20/monografico\\_sclaunich.html](http://rivista.edaforum.it/numero20/monografico_sclaunich.html) (ver. 26.01.1017).
- Sénéchal, M., LeFevre, J. e Smith-Chant, B. (2001). On refining models of emergent literacy, the role of empirical evidence. *Journal of School Psychology*, 39, 439-460.
- Silva, C. (2011). Leggere - prima di leggere - nella prospettiva interculturale. In E. Catarsi (a cura di), *Educazione alla lettura e continuità educativa*. Bergamo: Junior Edizioni-Spaggiari Edizioni, 86-100.
- Spitz, E. (2001). *Libri con le figure. Un viaggio tra parole e immagini*. Milano: Mondadori.
- Tamburlini, G. (2015). Lettura condivisa in famiglia e sviluppo del cervello nel bambino. *Medico e Bambino*, 8, 2-7.
- Terrusi M. (2012). *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Terrusi, M. (2017). *Meraviglie mute. Silent book e letteratura per l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Toffol, G., Melloni, M., Cagnin, R., Sanzovo, M., Giacobbi, L. e Montini, C. (2011). Studio di efficacia del progetto Nati per leggere. Valutazione degli effetti della lettura ad alta voce da parte dei genitori sullo sviluppo del linguaggio del bambino. *Quaderni acp*, 18(5), 195-201.
- Trincherò, R. (2013). Sappiamo davvero come far apprendere? Credenza ed evidenza empirica. *Form@re – Open Journal per la formazione in Rete*, 13 (2), 52-67.
- Valentino Merletti, R. (2001). *Libri e lettura da 0 a 6 anni*. Milano: Mondadori.
- Valentino Merletti, R. e Paladin, L. (2012). *Libro fammi grande. Leggere nell'infanzia*. Campi Bisenzio: Idest.
- Valentino Merletti, R. e Tognolini, B. (2006). *Leggimi forte. Accompagnare i bambini nel grande universo della lettura*. Milano: Salani.
- Waelput, M. (2008). *Amare la lettura fin dalla scuola materna: situazioni pratiche che sviluppano competenze nella lettura dai due agli otto anni*. Roma: Armando.
- Whitetrust, G.J. e Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Zamponi, E. (1986). *I Draghi Locopei. Imparare l'italiano con i giochi di parole*. Torino: Einaudi.
- Zappaterra, T. (2012). *La lettura non è un ostacolo. Scuola e DSA*. Pisa: ETS.
- Zevenbergen, A.A. e Whitehurst G.J. (2003). Dialogic reading: a shared picture book reading intervention for preschoolers. In A. Van Kleeck, S.A. Stahl e E.B. Bauer (eds.), *On reading books to children: parents and teachers*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 177-200.

